

**'SCHOOLGROOTTE' EN
KWALITEIT**

GROOT IN
KLEINSCHALIGHEID

2003 - april

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING 5

1	INLEIDING	9
1.1	Aanleiding tot het onderzoek	9
1.2	Eerder onderzoek naar kwaliteit en schoolgrootte	9
1.3	Nieuw onderzoek door de Inspectie van het Onderwijs	11
1.3.1	Het onderzoek	11
1.3.2	De schoolportretten	12
2	KWANTITATIEVE ANALYSE	13
2.1	Gehanteerde begrippen	13
2.1.1	Scholen	13
2.1.2	Kwaliteitskenmerken	13
2.1.3	Inrichting	14
2.1.4	Samenstelling van de school	15
2.1.5	Schoolgrootte	15
2.2	Gegevens	15
2.3	Analyse	16
2.4	Resultaten	17
2.4.1	Kwaliteitskenmerken	17
2.4.2	Indicatoren van de opbrengsten	18
2.4.3	Indicatoren van leerlingenbegeleiding en schoolklimaat	18
2.4.4	Indicatoren van pedagogisch en didactisch handelen	19
3	VERKLARINGEN EN CONCLUSIES	21
3.1	Algemene conclusies	21
3.2	Kleine scholen	21
3.3	Middelgrote scholen	22
3.4	Grote scholen	22
3.5	Inrichting	22
3.6	Samenstelling	23
3.7	Overige factoren	23

BIJLAGE(N)

I	ANALYSES 25
II	DE PORTRETTEEN 43
III	REFERENTIES 119
IV	BETROKKENEN 120

SAMENVATTING

Maatschappelijk en politiek doet de veronderstelling opgeld dat kleinere scholen een veiliger en kwalitatief beter onderwijskundig en pedagogisch klimaat bieden dan grotere scholen. Dit speelt vooral in het voortgezet onderwijs, omdat daar de afgelopen jaren een proces van schaalvergroting door fusies heeft plaatsgevonden. De Inspectie van het Onderwijs heeft onderzocht of er in het voortgezet onderwijs inderdaad een verband is tussen de kwaliteit van de school en de aspecten schoolgrootte (aantal leerlingen), inrichting (aparte units, gebouwen, gescheiden leerlingstromen) en samenstelling (schooltypes). Dit onderzoek is gebaseerd op de kwantitatieve gegevens van de schoolbezoeken die de inspectie verricht. Daarnaast is van een twaalfstal scholen een portret gemaakt dat de relatie tussen de schoolgrootte en de kwaliteit nader probeert te beschrijven.

Het onderzoek

De kwaliteit van scholen wordt door de inspectie beoordeeld op een aantal kenmerken en indicatoren. In dit onderzoek zijn die kenmerken betrokken die direct met schoolklimaat en het onderwijskundige proces te maken hebben: de opbrengsten, de didactiek, de pedagogiek, het schoolklimaat, de individuele leerlingenbegeleiding en de kwaliteitszorg. Voor dit onderzoek zijn 378 scholen die in de jaren 2000 en 2001 door de inspectie zijn beoordeeld, ingedeeld naar absolute schoolgrootte:

- klein (<500 leerlingen)
- middelgroot (500-1000 leerlingen)
- groot (>1000 leerlingen)

Een school is daarbij een herkenbare organisatorische en onderwijskundige eenheid die door de Inspectie van het Onderwijs in het kader van het Reguliere School Toezicht (RST, vanaf 1 januari 2003 het Periodiek Kwaliteits Onderzoek genoemd) wordt bezocht. Dat zijn op zichzelf al vaak delen van grotere bestuurlijke eenheden.

Echter ook van de op deze manier gedefinieerde scholen zorgen de grotere scholen vaak voor een kleinschalige inrichting, bijvoorbeeld door leerlingen onder te brengen in gescheiden gebouwen of door binnen grotere gebouwen aparte vleugels of afdelingen te creëren. Daarom zijn de onderzochte scholen ook ingedeeld in de volgende categorieën:

- categorale scholen (scholen met één opleiding)
- niet-categorale scholen waarvan leerlingen van verschillende opleidingen en leerjaren door elkaar lopen
- scholen die *horizontaal* splitsen (bijvoorbeeld door middel van aparte locaties of units voor onder- en bovenbouw, dus min of meer op leeftijd splitsen)
- scholen die *verticaal* splitsen (bijvoorbeeld tussen vmbo en havo/vwo of tussen vbo en mavo/havo/vwo, dus splitsen naar schooltype)
- scholen met beide soorten splitsingen

Tenslotte zijn de scholen nog ingedeeld naar samenstelling van schooltypes:

- algemeen vormend onderwijs (mavo, havo, vwo)
- brede scholengemeenschappen
- vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs)

In theorie levert dit 5 (inrichting) maal 3 (schoolgrootte) maal 3 (samenstelling) is 45 'soorten' scholen op. Gezien de soms kleine aantallen per 'soort' betekent dit dat wij alleen die verschillen hebben benoemd die bij een statistische toets significant, betekenisvol, zijn gebleken. Daarbij moet dan nog steeds in acht moet worden genomen dat de verschillen vaak relatief klein zijn.

De belangrijkste conclusies van de gegevensanalyses zijn:

- Voor de opbrengsten van de scholen (het rendement in onder- en bovenbouw en de examenresultaten, kortom de 'kwaliteitskaart'), zien wij geen significante verschillen die toe te schrijven zijn aan de grootte, inrichting en samenstelling van de school.
- Op het algemene niveau van de overige onderzochte kwaliteitskenmerken (het pedagogisch en didactisch handelen van de leraar, de specifieke leerlingenbegeleiding, de kwaliteitszorg in de school en het schoolklimaat) vinden wij geen significante verschillen in kwaliteitsoordelen tussen de verschillende 'soorten' scholen.

Op deze tweede algemene conclusie zijn twee uitzonderingen:

- Kleine scholen worden minder goed beoordeeld op hun kwaliteitszorg. Het gaat er daarbij om in hoeverre de school in staat is de eigen kwaliteit te beoordelen, bewaken en bevorderen.
- Scholen die op een of andere manier splitsen worden beter beoordeeld op de algehele kwaliteit van hun leerlingenbegeleiding.

Kijken we naar de onderliggende indicatoren van de verschillende kwaliteitskenmerken, dan constateren we de volgende verschillen.

Pedagogisch en didactisch handelen

- Kleine scholen en scholen die verticaal splitsen (naar schooltype dus) zijn op de verschillende onderzochte indicatoren van het didactisch handelen iets beter dan andere 'soorten' scholen. Het gaat dan om zaken als het structuur geven aan de les, goed uitleggen, regelmatig controleren en differentiatie aanbrengen tussen leerlingen. Middelgrote scholen en scholen die zowel horizontaal (naar leeftijd dus) als verticaal splitsen, zijn op de meeste van deze indicatoren wat zwakker.
- Bij kleine avo- en vmbo-scholen wordt duidelijk beter rekening gehouden met niveauverschillen tussen leerlingen dan op brede scholen.
- Op grote scholen constateren wij meer structuur in de lessen.
- Op middelgrote vmbo-scholen en op grote scholen in het algemeen wordt de positieve omgang tussen leerlingen in de les zwakker beoordeeld.

Leerlingenbegeleiding

- Categorale scholen (één schooltype) die niet splitsen zijn vooral zwak bij het signaleren van hulpvragen van individuele leerlingen.
- Scholen die horizontaal (naar leeftijd) splitsen, gaan de effectiviteit van de geboden hulp aan leerlingen buiten de lessen beter na.
- Scholen voor vmbo worden positiever beoordeeld op de verschillende aspecten van leerlingenbegeleiding. Scholen voor algemeen vormend onderwijs zijn daar relatief zwak.

Schoolklimaat

- Grote scholen bieden volgens de leerlingen een meer verzorgde indruk dan de kleine en vooral dan de middelgrote scholen.
- Leerlingen op grote avo-scholen (mavo/havo/vwo) hebben minder waardering voor de school dan leerlingen op kleinere avo-scholen.
- Op vmbo-scholen worden de omgangsregels meer consequent gehanteerd, maar worden de overige indicatoren van schoolklimaat lager gewaardeerd.

Conclusies uit het onderzoek

Uit dit onderzoek blijkt dat er geen eenduidig antwoord is te geven op de vraag of de schoolgrootte een bepalende factor is voor de kwaliteit van scholen. Daarvoor zijn er teveel aspecten van kwaliteit te onderscheiden en zijn de manieren waarop scholen zich organiseren en inrichten te divers. Op het gebied van de 'harde' opbrengsten van de scholen zijn door ons geen significante verschillen geconstateerd. Kleine scholen realiseren een wat betere didactiek. Hun

specifieke leerlingenbegeleiding en algehele kwaliteitszorg worden als minder beoordeeld. Kleine scholen voor algemeen vormend onderwijs worden door de leerlingen meer gewaardeerd dan hun grotere tegenhangers.

Grote scholen die leerlingenstromen splitsen in gebouwen of units, combineren een goed oordeel op didactische aspecten met een sterkere leerlingenbegeleiding en komen qua uitstraling ook wat positiever uit de bus.

De middelgrote scholen vallen een beetje tussen wal en schip. Zij steken op geen enkel kwaliteitsaspect boven de kleine en grote scholen uit.

Ten slotte moet worden opgemerkt dat dit onderzoek niet alle factoren die van invloed *kunnen* zijn op de kwaliteit van het onderwijs in de analyses heeft betrokken. Zo zou de kwaliteit van de school verband *kunnen* hebben met regionale factoren (landelijk versus de grote stad), samenstelling van de leerlingpopulatie, denominatie, alle in combinatie met de schoolgrootte. Deze factoren zijn in dit onderzoek niet meegenomen.

De schoolportretten

Om de verschillen tussen goed en minder goed presterende scholen op een wat andere manier te belichten is van een aantal scholen beschreven in hoeverre zij door hun grootte of organisatie kwaliteit weten te realiseren of juist niet. Daartoe is Interstudie in Arnhem opdracht gegeven een twaalfstal scholen van verschillende schoolgroottes, inrichting en samenstelling te selecteren binnen de eerder onderscheiden categorieën, en die – geanonimiseerd - te portretteren. Het betrof hier een niet representatieve groep scholen die ofwel een sterk kwaliteitsprofiel hadden ofwel juist meerdere zwakke kenmerken hadden. Gekeken is naar het onderwijskundige en pedagogische klimaat zoals dat de door leerlingen en docenten werd beleefd, en de relatie van die beleving tot de grootte of organisatie van de school. Omdat het hier om meer subjectieve elementen gaat is een iets andere invalshoek voor kwaliteit gekozen, aansluitend bij recent onderzoek van Ryan en Stevens waaruit is gebleken dat drie basisbehoeftes belangrijk zijn voor het welbevinden van individuen:

- autonomie (zelfbeschikking, zelf kunnen bepalen wat je doet en hoe je het doet)
- competentie (erin vertrouwen dat je kunt wat je wilt en dat het nut heeft)
- relatie (relaties hebben, het samen doen met anderen)

In een beschrijvingsmodel zijn deze basisbehoeftes gekoppeld aan eveneens uit de literatuur bekende voor- en nadelen voor allerlei kenmerken van groot- en kleinschalige organisaties.

Voorbeelden daarvan zijn de mate van bureaucratie, de afstand tussen organisatie en individu, het innovatief vermogen, de mogelijkheden voor inzet van mensen, de continuïteit, en dergelijke.

De op basis van dit beschrijvingsmodel ontstane portretten geven een beeld van de manier waarop de drie behoeftes al of niet worden vervuld door menselijke, organisatorische en randvoorwaardelijke factoren en hoe ze samenhangen met schoolgrootte en organisatie.

Opvallend is dat de grootte van de school voor de meeste leerlingen een gegeven is, waaraan ze hun positieve of negatieve oordeel nauwelijks relateren. Uit de portretten is een aantal positief en negatief werkende factoren te herkennen.

Positief werkende factoren

- een zichtbaar management (ook letterlijk) en persoonlijk leiderschap;
- een gedeelde visie in de vorm van duidelijke waarden en richting en een open communicatie over wat voor school je wilt zijn;
- aanmoedigen van reflectie en de mogelijkheid fouten te maken, verschillen in opvatting worden benoemd en gerespecteerd;
- een fysieke scheiding van leerlingstromen, vaak met eigen teams van docenten (van beperkte omvang) om een gevoel van veiligheid en betrokkenheid te versterken.

Negatief werkende factoren

- anonimiteit van leerlingen en leraren, wat leidt tot een gevoel van onveiligheid;
- onvoldoende zicht op eigen en andermans competenties. Functioneringsgesprekken worden weinig gevoerd en docenten weten niet van elkaar wat ze in de klas doen. Het gesprek tussen docenten over didactiek en aanpak in de klas wordt nauwelijks gevoerd;
- leerlingen die zich voor hun welbevinden afhankelijk opstellen van de docent, die op hun beurt de verantwoordelijkheid voor hun welbevinden bij het management leggen, dat dan weer weinig zichtbaar is.
- Kleine scholen lopen het gevaar in zichzelf gekeerd te raken. Soms speelt 'fusieleed' een rol.

1 INLEIDING

1.1 Aanleiding tot het onderzoek

In discussies over het onderwijs wordt vaak een link gelegd tussen de grootte van de school en de kwaliteit van het onderwijs. In een motie van 29 november 2001 vroegen de Tweede-Kamerleden Lambrechts en Cornielje de regering om concrete voorstellen voor instrumenten die vorm kunnen geven aan kleinere schoollocaties dan wel kleinschalige inrichting van bestaande scholen. Aan de motie lag het idee ten grondslag dat kleinere scholen of schooleenheden een beter onderwijskundig en pedagogisch klimaat realiseren dan grotere scholen.

In de nota *School op maat: groot van buiten, klein van binnen* beschreef staatssecretaris Adelmund dat het aantal scholen in het voortgezet onderwijs sinds het begin van de jaren negentig door bestuurlijke fusies en de vorming van scholengemeenschappen met ongeveer tweederde was afgenomen (van 1689 naar 586 scholen). Het gemiddelde aantal leerlingen per school was hierdoor toegenomen van 532 naar 1427 leerlingen per school. Ten aanzien van de kwaliteit stelde de nota dat grotere scholen in het basis- en voortgezet onderwijs beter scoorden op veiligheid, op pedagogisch klimaat, en op onderhoud en schoonmaak van gebouwen. Ouders en leerlingen oordeelden positiever over hun school naarmate de school groter was. Het ging dan bijvoorbeeld om informatie over vorderingen van hun kind en om beschikbaarheid van onderwijspersoneel. Niettemin dacht meer dan zeventig procent van de Nederlanders dat kleinere scholen beter waren. De staatssecretaris kondigde dan ook aan dat investeringen in betere gebouwen en het stimuleren van een kleinschalige leer- en werkomgeving nodig bleven om de leefbaarheid op scholen verder te verbeteren.

In een reactie in het NRC noemde Peter Bouhuijs, directeur van het Expertisecentrum Actief Leren in Maastricht, de gedachte dat grote scholen beter worden onderhouden een schijnverband. *'Met de grootte van de school an sich heeft het weinig te maken, wel met het feit dat scholen na een fusie vaak beschikken over nieuwe gebouwen. De onderhoudskosten zijn daardoor aanmerkelijk lager dan die van oude schoolgebouwen. Met de middelen die scholen op dit moment krijgen, kun je geen oud gebouw onderhouden.'*

Ook ITS-onderzoeker Paul Jungbluth reageerde terughoudend. Hij gaf aan dat belangrijke variabelen zijn weggelaten, zoals het type school voor voortgezet onderwijs. *'Als er bovenmatig veel vmbo-vestigingen zitten onder die kleinere vestigingen en er wordt op het vmbo meer gepest, dan is de correlatie tussen schoolgrootte en pesten een schijnverband.'* Een andere schijnverband noemt Jungbluth, dat ouders met kinderen op grotere scholen positiever oordelen over de school dan ouders op kleinere scholen. Hij vindt dat logisch omdat grote scholen volgens hem doorgaans de scholen met havo, atheneum en gymnasium zijn, waarvan de ouders doorgaans goed zijn opgeleid. *'Uit onderzoek is bekend dat ouders uit de betere milieus meer betrokken zijn bij de school van hun kinderen, zich ook beter laten informeren. Dat ouders van leerlingen op grote scholen beter zijn geïnformeerd hangt dus waarschijnlijk samen met hun opleiding en is helemaal geen kwestie van groot of klein.'*

1.2 Eerder onderzoek naar kwaliteit en schoolgrootte

Een aantal onderzoeksinstituten heeft de afgelopen jaren in verschillende verbanden uitspraken gedaan over kwaliteit, schoolgrootte en organisatie of deelaspecten daarvan. Al in 1980 verscheen een rapport van het RION over de relatie tussen de grootte van scholen voor voortgezet onderwijs en het welbevinden van de leerlingen. De belangrijkste conclusie uit dit rapport was dat de bewering 'Hoe groter de school hoe minder de leerlingen zich welbevinden' niet kon worden onderbouwd. Individuele kenmerken van de school - zoals de huisvestingssituatie, de interne organisatie en het welbevinden van de leraren - bleken van grotere invloed te zijn op het welbevinden van de leerlingen dan de schoolgrootte.

In 1995 werd in het SCP-rapport *Processen van schaalvergroting in het onderwijs: een tussenstand* aangegeven dat discussies over schaalvergroting vaak plaatsvonden zonder dat er sprake was van een gemeenschappelijk referentiekader. Overeenstemming over een ijkpunt - in de vorm van een optimale schaal van een school of instelling - ontbrak. Men kon de vorming van scholengemeenschappen in het voortgezet onderwijs als succesvol beschouwen. Maar werden daarmee ook de beoogde onderwijskundige doelstellingen bereikt?

Het rapport *Kwaliteit door lerende scholen* dat de KPC-groep in 2001 publiceerde, beschreef een nieuw concept van scholen voor voortgezet onderwijs. Sterke instellingen werden gekoppeld aan krachtige leeromgevingen en een brede professionaliteit. Men kwam daarbij enerzijds tot de conclusie dat onderwijslicenties alleen verleend zouden moeten worden aan scholen die de volle breedte van het onderwijs kunnen verzorgen. Om daaraan te kunnen voldoen zouden dergelijke instellingen al gauw een omvang moeten hebben van meer dan 2500 leerlingen. Anderzijds zou de interne organisatie van de school zodanig moeten zijn dat de ingespeeld kan worden op gedifferentieerde behoefte uit de omgeving. Daarin zouden kleinere gebouwen, korte reisafstanden naar de school en 'gekende' leerlingen sleutelbegrippen zijn.

In januari 2002 wijdde de Onderwijsraad zijn advies *Wat scholen vermogen* aan de mate waarin scholen met autonomie konden omgaan in relatie tot hun beleidsvoerend vermogen en de bestuurlijke inrichting. De tendens tot bestuurlijke schaalvergroting werd nader beschreven en er werd gezocht naar mechanismen met een schaalbeheersende werking. De Onderwijsraad gaf aan dat schaalvergroting ook tot stand kon komen door samenwerking en niet alleen door fusie. Ook werd geadviseerd te voorzien in mogelijkheden voor onderdelen van scholen of voor groepen van leraren om een eigen onderwijsconcept te ontwikkelen en daarmee binnen een bestuurlijk verband aan de slag te gaan.

In het SCP-rapport *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* uit 2002 staat beschreven hoe in die periode veel fusies plaatsvonden, hetgeen heeft geresulteerd in een halvering van het aantal voorscholen. Naast onderwijskundige motieven hadden ook doelmatigheidsoverwegingen aan deze fusieoperatie ten grondslag gelegen. Onderwijskundige vernieuwing (met name de invoering van de basisvorming en meer recent de invoering van het vmbo) noodzaakten tot schaalvergroting. De vorming van brede scholen vergrootte de doorstroom-mogelijkheden tussen schoolsoorten en beoogde ook een verbetering van de positie van het vmbo. Het fusieproces werd gestimuleerd door aan brede scholengemeenschappen het instandhouden van nevenvestigingen toe te staan. Het SCP gaf aan dat ouders over het algemeen een kleine school prefereerden. Desondanks waren ouders met kinderen op grote scholen iets vaker tevreden over de school dan ouders met kinderen op kleinere scholen. De oordelen van ouders over schoolgrootte bleken genuanceerd. Veiligheid, sfeer, aandacht voor extra zorg en begeleiding werden bij kleine scholen hoger ingeschat. Bij grotere scholen verwachtte men een hogere kwaliteit van leraren en management, betere voorzieningen, en betere en overstapmogelijkheden naar andere schooltypen. Hoewel ouders dus voorkeuren hadden ten aanzien van omvang en structuur van scholen, hing hun uiteindelijke tevredenheid over de kwaliteit van het onderwijs op de school van hun kind niet samen met deze kenmerken. Er was geen algemene afkeer van de grote school waarneembaar. Waarschijnlijk werd deze ogenschijnlijke tegenstelling veroorzaakt doordat ook op grote scholen veel leerlingen nog steeds onderwijs krijgen in relatief kleinschalige nevenvestigingen. De schoolstructuur (omvang en breedte) had ook op de schoolbeleving van leerlingen weinig invloed. Leerlingen die erg positief over hun school oordeelden (vooral havo/vwo) waren iets minder positief als ze deel uitmaakten van een brede scholengemeenschap. Op de grootste scholen bleek een iets kleinere kans te bestaan op pesten en 'piekergedrag' bij leerlingen. Deze bevindingen brachten het SCP tot een aantal conclusies. Weliswaar was de absolute omvang van scholen in de afgelopen tien jaar toegenomen, maar de directe leeromgeving met name binnen nevenvestigingen werd vaak nog als kleinschalig ervaren. Daarnaast waren er binnen grote vestigingen ook vaak organisatorische maatregelen genomen om te bewerkstelligen dat er kleinere onderwijsunits gevormd worden, waaraan leerlingen zich verbonden konden voelen. Ook grote scholen slaagden er goed in te zorgen voor een veilig schoolklimaat. Daar waar er sprake

was van problemen, waren die meer een gevolg van de aard van de schoolbevolking dan van de schoolgrootte. De zorgen van de politiek over de gevolgen van schaalvergroting werden dan ook niet gedeeld door leerlingen en ouders. Er was sprake van een duidelijke kloof tussen aan de ene kant de publieke en politieke discussie en aan de andere kant de meningen van ouders en leerlingen.

In het *Sociaal en Cultureel Rapport 2002* meldde het SCP dat de belangstelling van de media voor onderwijs de laatste jaren fors was toegenomen. Belangrijke issues waren daarbij het lerarentekort, de financiering van het onderwijs, achterstandsgroepen in het onderwijs, de onderwijsvernieuwing, regeldichtheid, kwaliteitsmeting en schaalvergroting. Uit onderzoek naar de opvattingen van de Nederlandse bevolking over onderwijs bleek echter dat men vooral zorgen had over het lerarentekort, de gedragsproblemen bij leerlingen, de vernieuwingen en het geldgebrek.

In *Het onderwijsblad* van 7 september 2002 werd een nieuw herverkelingsproces in het voortgezet onderwijs beschreven: het opsplitsen in vmbo-scholen en studiehuzen voor havo/vwo. Opvallend daarbij was dat uit een eigen enquête onder leraren bleek dat deze in meerderheid voor deze vorm van splitsen waren. Meer dan de helft van de leraren uit het voortgezet onderwijs (245 leraren in het AOB-panel) was volmondig voor, ongeveer een derde tegen, en de rest wist het niet.

Het rapport *Aansprekend burgerschap* van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling uit 2002 gaf aan dat er naast de onbetwistbare positieve effecten van grootschaligheid weinig oog was geweest voor de negatieve kanten. Als belangrijkste noemde de RMO de gevolgen voor de emancipatie (achterstands-groepen werden benadeeld), voor de efficiency, en voor de kwaliteit van het onderwijs. De RMO veronderstelt daarbij dat deze negatieve effecten vooral optreden omdat de grootschaligheid ook in het primaire proces is binnengedrongen.

1.3 Nieuw onderzoek door de Inspectie van het Onderwijs

Het is duidelijk dat schaalgrootte een onderwerp is dat door betrokkenen direct wordt verbonden met de kwaliteit van het onderwijs. In een eerdere analyse heeft de Inspectie van het Onderwijs al eens het effect van de absolute schoolgrootte op het pedagogisch en didactisch klimaat onderzocht. Dit onderzoek vormde een bijlage bij de eerder genoemde nota *School op maat*. Om een aantal redenen is dit onderzoek nu opnieuw uitgevoerd en verbeterd.

In de eerste plaats is dit gebeurd omdat het inzicht heeft postgevat dat de absolute schoolgrootte in veel gevallen een oneerlijke maat is om scholen met elkaar te vergelijken. Veel (grotere) scholen hanteren een kleinschalige inrichting, bijvoorbeeld door leerlingen onder te brengen in gescheiden gebouwen of binnen bestaande gebouwen in aparte vleugels of afdelingen. Deze variëteit in inrichting zou in de analyses meegenomen moeten worden. Het gaat hierbij dus niet alleen om zogenaamde nevenvestigingen met een eigen in- en uitstroom, maar ook om aparte locaties en om fysiek van elkaar te onderscheiden units. Ook zijn de scholen nog ingedeeld naar samenstelling (avo, brede scholen en vmbo).

In de tweede plaats was het, om voldoende aantallen in de verschillende categorieën scholen te hebben voor betrouwbare analyses, nodig een andere indeling te maken van de absolute grootte van de school: klein, middelgroot en groot (resp. <500, 500-1000 en >1000 leerlingen). Uiteindelijk zijn op advies van een groep van experts waarmee de eerste resultaten van dit nieuwe onderzoek zijn besproken.

In de derde plaats is het aantal scholen waarover gegevens beschikbaar zijn in het kader van het Reguliere School Toezicht (RST), inmiddels aanzienlijk toegenomen. Voor het nieuwe onderzoek waren gegevens beschikbaar van 378 scholen en van 8634 lesbezoeken.

1.3.1 Het onderzoek

Het lijkt dus een terugkerend thema: welke aspecten rondom schaalgrootte bevorderen of belemmeren de kwaliteit van de onderwijsvoorziening? Met als onderliggende veronderstelling dat

in ieder geval kleine scholen of schooleenheden een betere onderwijskwaliteit realiseren. Om die veronderstelling nader te toetsen moeten we onderscheid maken tussen drie soorten schaalgrootte.

- Bestuurlijke schaal van de instelling. Het advies *Wat scholen vermogen* van de Onderwijsraad gaat met name in op de relaties tussen bestuurlijke inrichting en het beleidsvoerend vermogen en autonoom handelen van scholen. Ook samenwerkingsrelaties tussen scholen spelen hier een rol.
- De leerlingaantallen van min of meer zelfstandige scholen (eventueel binnen een grotere bestuurlijke eenheid). In dit verband is de eenheid 'object van toezicht' (OVT) die de inspectie in het VO hanteert, een goed te gebruiken maat. In een OVT is sprake van herkenbare onderwijskundige en organisatorische eenheid met een eigen instroom en van uitstroom op examenniveau. Ook de kwaliteitskaart is op OVT's gebaseerd. Een bestuurlijke eenheid van scholen op het zogeheten 'BRIN-niveau' kan dus bestaan uit een aantal objecten van toezicht.
- De organisatie van scholen in kleinere eenheden. Soms zijn de eenheden van een school sectoraal te onderscheiden, soms qua huisvesting, en soms naar beide criteria. In het VO gaat het qua sectoren vaak om de groepen onderbouw (klas 1, 2, 3hv), eventueel aparte groepen lwoo, de groep bovenbouw vmbo en de groep havo/vwo tweede fase. Soms zijn die groepen fysiek van elkaar gescheiden (dislocaties en/of nevenvestigingen), soms bezetten ze een bepaalde vleugel in hetzelfde gebouw. Vaak zijn deze 'sectoren' ook in de schoolorganisatie onderscheiden, van een aparte conrector of afdelingsleider tot kernteams.

In dit onderzoek is gekozen voor het derde, meest verfijnde soort schaalgrootte. De bestuurlijke vormgeving (schaalgrootte van de eerste soort) is geen onderdeel van de gegevensverzameling van de inspectie en is ook bij uitstek de eigen verantwoordelijkheid van de school, waar de overheid wel in stimuleert maar niet in intervenueert. Onderzoek naar relaties tussen kwaliteit en schoolgrootte op OVT-niveau is reeds eerder uitgevoerd. Methodisch is daar op aan te merken dat kleinschalige inrichting binnen OVT's in dat onderzoek niet is meegenomen terwijl uit de literatuur bekend is dat juist dat type kleinschaligheid de negatieve aspecten van de grote school kan helpen verminderen. Om een dergelijke analyse uit te voeren is de inrichting van de in RST beoordeelde OVT's systematisch vastgesteld.

In hoofdstuk 2 van dit rapport worden de kwantitatieve analyses gepresenteerd. In hoofdstuk 3 worden verklaringen gezocht en nadere conclusies getrokken.

1.3.2 De schoolportretten

Mede in het kader van de stimulerende functie van de inspectie is besloten om naast de analyse ook een aantal schoolportretten te laten maken. Hierbij ging het erom voorbeelden te krijgen van de manier waarop de schoolgrootte naar het oordeel van direct betrokkenen (leerlingen, docenten, (midden)managers) een rol speelt bij de beleefde kwaliteit. Er zijn twaalf beschrijvingen gemaakt van scholen die twee aan twee verschillen in grootte, schoolorganisatie en samenstelling. daarbij is op basis van beschikbare RST-rapporten gezocht naar zowel positief beoordeelde scholen als scholen die op meerdere onderdelen zwak zijn beoordeeld. Om die reden ook zijn de portretten geanonimiseerd.

De leidende vraag bij het maken van de portretten was steeds welke door de school te beïnvloeden factoren die samenhangen met schoolgrootte en organisatie, een positief dan wel een negatief effect hebben op de verschillende kwaliteitsaspecten. De portretten zijn gemaakt door het organisatie- en adviesbureau Interstudie, op basis van een door hen ontwikkeld beschrijvingsmodel. Deze scholen zijn als verzameling niet representatief. Daardoor zijn er geen generieke conclusies aan te verbinden en zijn ze gesepareerd van de eigen analyses van de inspectie in een aparte bijlage 2 van dit rapport opgenomen. Het gehanteerde beschrijvingsmodel is te vinden in bijlage 2A. In bijlage 2B wordt een aantal positief en negatief werkende factoren benoemd die uit de portretten te herkennen zijn. De portretten zelf zijn te vinden in bijlage 2C.

2 KWANTITATIEVE ANALYSE

In dit hoofdstuk wordt de vraag beantwoord, in hoeverre de grootte van de school (in samenhang met de inrichting en de samenstelling van de school) van invloed is op aspecten van de kwaliteit van het onderwijs.

2.1 Gehanteerde begrippen

In het onderzoek wordt een aantal begrippen gehanteerd die we hieronder toelichten.

2.1.1 Scholen

In het kader van regulier schooltoezicht (RST) bezoekt en beoordeelt de inspectie altijd een zogenaamd 'object van toezicht' (OVT's). Een OVT is een onderwijskundige eenheid met een eigen in- en uitstroom van leerlingen en een eigen onderwijskundig beleid. OVT's komen over het algemeen overeen met (zelfstandige) vestigingen van een school. Uitdrukkelijk gaat het hierbij dus niet steeds om scholengemeenschappen of bestuurlijke eenheden op BRIN-niveau. Waar in dit rapport sprake is van 'scholen', worden dus 'objecten van toezicht' bedoeld. Daarmee wordt aangesloten bij de perceptie van ouders en leerlingen over wat een (min of meer) zelfstandige school is.

2.1.2 Kwaliteitskenmerken

Bij het een bezoek aan een school in het kader van RST beoordeelt de inspectie de kwaliteit van het onderwijs op dertien kwaliteitskenmerken. Het oordeel op elk kwaliteitskenmerk is gebaseerd op de waarneming van een aantal indicatoren. Voor de onderhavige analyse is gekozen voor de volgende kwaliteitskenmerken:

- de opbrengsten
- het pedagogisch handelen van de leraar
- het didactisch handelen van de leraar
- de specifieke leerlingenbegeleiding
- de kwaliteitszorg
- het schoolklimaat

Ook de indicatoren bij deze kwaliteitskenmerken zijn waar mogelijk geanalyseerd. Daarbij is het onderzoek beperkt tot de indicatoren die in het schooljaar 1999-2000 en 2000-2001 qua formulering vrijwel gelijk zijn gebleven. Als er wel sprake is van verandering in formulering op het niveau van de indicatoren, maakt dat het onmogelijk om gegevens van beide betrokken jaren als een geheel te beschrijven. Dit hoeft echter geen aantasting te vormen van de betekenis van de kenmerken als geheel. Deze zijn dus wel in de analyse betrokken.

In het volgende overzicht zijn de onderzochte kwaliteitskenmerken en de onderzochte indicatoren opgenomen. De nummers voor de kwaliteitskenmerken en indicatoren verwijzen naar de nummering in het waarderingskader (zie de informatiebrochure voor scholen voor voortgezet en speciaal voortgezet onderwijs *Schooltoezicht VO 2000-2001*).

Kenmerk 1 Opbrengsten

- 1.1 Rendement in de onderbouw:
de mate waarin leerlingen de onderbouw zonder vertraging doorlopen.
- 1.2 Rendement in de bovenbouw:
de mate waarin leerlingen de bovenbouw zonder vertraging doorlopen.
- 1.3 Examenresultaten: de gemiddelde examencijfers aan het eind van de opleiding.

Kenmerk 4 Pedagogisch handelen

Het pedagogisch handelen van de leraar vormt de basis voor een ondersteunend klas- en werkklimaat.

- 4.2 Leraren bevorderen dat leerlingen positief met elkaar omgaan.
- 4.5 Leraren geven blijk van positieve verwachtingen van de leerlingen.

Kenmerk 5 Didactisch handelen

Het didactisch handelen van de leraren vormt de basis voor een doelgericht leerproces.

- 5.1 Leraren geven de onderwijssituatie een duidelijke structuur.
- 5.2 Leraren geven duidelijke uitleg van de leerstof en/of opdrachten.
- 5.3 Leraren controleren regelmatig of leerlingen de leerstof en/of opdrachten begrijpen.
- 5.4 Leraren stemmen hun handelen af op het referentiekader van de groep leerlingen.
- 5.5 Leraren houden rekening met de niveaoverschillen tussen leerlingen.

Kenmerk 8 Leerlingenbegeleiding

De school zorgt voor een specifieke begeleiding van leerlingen die extra hulp nodig hebben.

- 8.2 De school heeft een systeem voor de signalering van hulpvragen bij leerlingen.
- 8.4 De organisatie van de school maakt specifieke begeleiding van leerlingen mogelijk.
- 8.5 De effectiviteit van de hulp wordt structureel nagegaan.

Kenmerk 9 Kwaliteitszorg

De school bewaakt de kwaliteit van haar onderwijs en neemt maatregelen om de kwaliteit te behouden en zo nodig te verbeteren. Dit is alleen beoordeeld op kenmerkniveau.

Kenmerk 12 Schoolklimaat

De school zorgt voor een veilig en motiverend schoolklimaat.

- 12.1 In de school gaan de teamleden positief met de leerlingen om.
- 12.2 De leerlingen waarderen de school positief.
- 12.3 De school biedt een verzorgde indruk en is uitnodigend voor de leerlingen.
- 12.5 De school waakt over de veiligheid van de leerlingen.
- 12.7 Het personeel hanteert de afgesproken omgangsregels weloverwogen.

2.1.3 Inrichting

De 'inrichting' van de school betreft de wijze waarop leerlingen gezamenlijk of in gescheiden stromen zijn ondergebracht. Voor de analyse zijn de volgende vormen van inrichting onderscheiden:

- Categorieel, één stroom. De school heeft maar één opleiding en alle leerlingen zijn voor hun schoolloopbaan in één gebouw of afdeling ondergebracht.
- Niet-categorieel, één stroom. De school heeft meer dan één opleiding en alle leerlingen zijn voor hun schoolloopbaan in één gebouw/afdeling ondergebracht. Als opleidingen worden vbo, mavo, havo en vwo onderscheiden.

- Horizontaal gescheiden. Onder- en bovenbouw zijn ondergebracht in aparte gebouwen of afdelingen.
- Verticaal gescheiden. De verschillende opleidingen zijn in aparte gebouwen of afdelingen ondergebracht.
- Beide (horizontaal en verticaal gescheiden). De school splitst de leerlingen zowel naar onder- en bovenbouw als naar verschillende opleidingen.

2.1.4 Samenstelling van de school

Onderscheiden worden:

- Scholen voor vmbo, d.w.z. scholen met een vbo-opleiding die niet breed zijn samengesteld. In de onderzochte periode vond de overgang plaats van vbo en mavo naar vmbo. In de eerste klassen werd het vmbo ingevoerd, maar de derde en vierde klassen waren nog gesplitst. Tot het vmbo worden hier gerekend de categorale vbo-scholen, vbo/mavo-scholen, en vmbo's.
- Brede scholen: scholen met een vbo-, mavo- (vmbo), havo- en vwo- opleiding.
- Scholen voor avo: scholen zonder een vbo-opleiding.

2.1.5 Schoolgrootte

De grootte van de school betreft het aantal leerlingen. De scholen zijn onderverdeeld in drie groepen:

- klein: scholen met minder dan 500 leerlingen
- middelgroot: scholen met tussen de 500 en 1000 leerlingen
- groot: scholen met meer dan 1000 leerlingen

2.2 Gegevens

Van 531 scholen zijn RST-gegevens beschikbaar op basis van bezoeken in de jaren 2000 en 2001. Van 404 (76 procent) daarvan is ten behoeve van dit onderzoek de inrichting vastgesteld door medewerkers en/of inspecteurs op de inspectiekantoren. Hiervan zijn er 32 ofwel praktijkscholen of svo-scholen, of scholen die ze konden om een andere reden niet ingedeeld worden. De overige 378 zijn in de analyse betrokken. In de volgende tabellen is de verdeling van de scholen over de verschillende indelingen weergegeven. De aantallen tellen niet altijd op tot de totalen van rij of kolom omdat soms een school niet in een van de categorieën kon worden ingedeeld. Dit geldt in het bijzonder voor de grootte van de school. In tabel 1 zijn deze aantallen verdeeld over schoolgrootte en de wijze van inrichting. Daaruit blijkt dat er een samenhang is tussen schoolgrootte en inrichting: bij grote scholen worden leerlingen vaker gescheiden dan bij middelgrote of kleine scholen.

Tabel 1
Aantallen scholen verdeeld over groottecategorieën en inrichting

grootte- categorie	inrichting					aantal
	categoraal, één stroom	niet-categoraal, één stroom	horizontaal gescheiden	verticaal gescheiden	beide (hor/vert)	
klein	52	49	5	8	0	114
middelgroot	23	74	4	8	6	115
groot	4	89	14	12	7	126
aantal	80	233	23	29	13	378

Tabel 2 bevat de verdeling van de scholen over scholen van verschillende samenstelling en wijze van inrichting van de school. De samenhang tussen beide categoriseringën blijkt duidelijk: brede categorale scholen komen uiteraard niet voor en de verschillende wijze van splitsing van

leerlingen komt vooral voor bij brede scholen. Een dubbele splitsing komt vrijwel uitsluitend bij breed samengestelde scholen voor.

Tabel 2
Aantallen scholen verdeeld over schoolsamenstelling en inrichting van de school

samenstelling	inrichting					totaal
	categoraal, één stroom	niet-categoraal, één stroom	horizontaal gescheiden	verticaal gescheiden	beide (hor/vert)	
avo	46	30	4	6	1	87
breed	0	111	14	19	11	155
vmbo	33	71	5	3	1	113
totaal	80	233	23	29	13	378

Tabel 3 bevat de verdeling van de scholen over de categorieën van grootte en samenstelling van de school. Ook hier is er een samenhang: avo- en vmbo- scholen zijn meestal kleiner dan breed samengestelde scholen.

Tabel 3
Aantallen scholen verdeeld over schoolgrootte en schoolsamenstelling

grootte	schoolsamenstelling			totaal
	avo	breed	vmbo	
klein	44	7	63	114
middelgroot	29	49	37	115
groot	14	99	13	126
totaal	87	155	113	378

De indicatoren voor pedagogisch en didactisch handelen zijn geanalyseerd op basis van de kwaliteit van de op de scholen bezochte lessen. Het betreft in totaal 8.238 lessen. In tabel 4 is aangegeven hoe deze lessen verdeeld zijn over scholen van onderscheiden grootte en inrichting. Ook in deze tabel is er duidelijk samenhang tussen de schoolgrootte en de gehanteerde inrichting. In vergelijking met tabel 1 is dat versterkt omdat bij grotere scholen meer lessen bezocht worden dan bij kleinere scholen. De andere mogelijke tabellen zijn niet weergegeven, omdat ze hetzelfde patroon te zien geven als tabel 2 en 3, zij het dat de aantallen natuurlijk groter zijn.

Tabel 4
Aantallen lessen verdeeld over groottecategorieën en inrichting

grootte-categorie	inrichting					totaal
	categoraal, één stroom	niet-categoraal, één stroom	horizontaal gescheiden	verticaal gescheiden	beide (hor/vert)	
klein	881	820	161	175	0	2037
middelgroot	483	1680	220	312	296	2991
groot	162	1754	693	273	328	3210
totaal	1597	4515	1074	824	624	8634

2.3 Analyse

Het oordeel van de inspectie op een bepaald kwaliteitskenmerk kent vier kwalificaties:

- overwegend sterk
- meer sterk dan zwak

- meer zwak dan sterk
- overwegend zwak

De onderliggende indicatoren worden gescoord met + ('draagt positief bij aan het realiseren van het kwaliteitskenmerk', d.w.z. de indicator is voldoende aanwezig en daadwerkelijk aangetroffen), 0 ('draagt weinig bij': de indicator is wel aangetroffen, maar niet overtuigend en structureel), of – ('draagt negatief bij aan het realiseren van het kwaliteitskenmerk': de indicator is in onvoldoende mate aangetroffen.) Voor de analyse zijn de oordelen omgezet in het percentage voldoende. Bij de kwaliteitskenmerken is sprake van 'voldoende' als het oordeel 'overwegend sterk' of 'meer sterk dan zwak' is. Bij de indicatoren is sprake van voldoende als de indicator positief scoort. In paragraaf 2.2 is aangegeven welke kwaliteitskenmerken en indicatoren bij de analyse zijn betrokken. Voor de analyse is onderscheid gemaakt in de oordelen over de kwaliteit van de kenmerken en de scores op de genoemde indicatoren. We onderscheiden:

- de kwaliteitskenmerken
- de indicatoren van opbrengsten
- de indicatoren van leerlingenbegeleiding en schoolklimaat
- de indicatoren van pedagogisch en didactisch handelen.

De analyse is in drie stappen uitgevoerd. In de eerste stap is nagegaan of er sprake is van enig effect van de schoolgrootte, schoolsamenstelling en inrichting van de school op de onderscheiden groepering van kenmerken of indicatoren. In de tweede stap is nagegaan welke kenmerken of indicatoren voornamelijk verantwoordelijk zijn voor dit effect. In de derde stap is voor de kenmerken en indicatoren die er toe doen, nagegaan of sprake is van een gemeenschappelijk effect van een combinatie schoolgrootte, schoolsamenstelling en inrichting van de school. Bij de analyses is steeds getoetst of een bepaald effect significant is. Er is sprake van een significant effect als het redelijk is om aan te nemen dat het effect niet aan toeval kan worden toegeschreven. Die kans hangt niet alleen af van de grootte van het effect, maar ook van het aantal waarnemingen. Bij een groot aantal waarnemingen is de kans dat een bepaald klein verschil toeval is, onwaarschijnlijk. Bij relatief kleine aantallen zijn grotere verschillen nodig, wil er geen sprake zijn van toeval. In dit onderzoek is het aantal lessen veel groter dan het aantal scholen. Om die reden is bij de kenmerken en indicatoren op het niveau van de school de grens gelegd bij een kans van 0.10 en bij de lessen bij 0.01. Als die kans dat een bepaald verschil bij *toeval* optreedt, lager is nemen we aan dat de verschillen reëel zijn en dus de moeite van het beschrijven waard.

2.4 Resultaten

In deze paragraaf geven we de voornaamste resultaten kwalitatief weer. Voor de kwaliteitskenmerken en de groepen indicatoren zijn dat allereerst de belangrijkste conclusies. Daarna bespreken we resultaten voor de onderscheiden indelingen naar schoolgrootte, schoolsamenstelling en inrichting van de school. Vervolgens komen de mogelijke interacties van schoolgrootte met samenstelling en inrichting aan bod. De statistische onderbouwing, de tabellen en figuren staan in bijlage 1 (delen I, II en III). Bij elke conclusie wordt aangegeven op welke tabel of figuur in de bijlagen ze is gebaseerd.

2.4.1 Kwaliteitskenmerken

Voor de oordelen op de kwaliteitskenmerken zijn er over het geheel genomen geen reële verschillen aantoonbaar ten aanzien van schoolgrootte, schoolsamenstellingen en inrichting van de school (tabel I.1). Op een tweetal kenmerken zijn er wel verschillen die de moeite van het noemen waard zijn. Schoolgrootte en samenstelling van de school hebben enig effect op kwaliteitszorg. Kleine scholen doen het in dit opzicht slechter dan (middel-)grote scholen (tabel II.1) en de kwaliteitszorg is bij brede scholen beter dan bij avo- of vmbo-scholen (tabel II.2). De inrichting van de school heeft invloed op de leerlingenbegeleiding: op scholen die op een of

andere manier splitsen is de kwaliteits van de begeleiding beter, dan op scholen die de leerlingen ongesplitst houden (tabel II.3).

2.4.2 Indicatoren van de opbrengsten

Voor de indicatoren van de opbrengsten zijn er geen reële verschillen aantoonbaar ten aanzien van schoolgrootte, schoolsamenstelling en inrichting van de school (tabel I.2). Ook bij de individuele indicatoren zijn de verschillen niet groot genoeg (tabellen II.4, II.5, en II.6)

2.4.3 Indicatoren van leerlingenbegeleiding en schoolklimaat

Voor de geanalyseerde indicatoren van de kenmerken leerlingenbegeleiding en schoolklimaat is er sprake van een significant effect van samenstelling en inrichting van de school, maar niet van schoolgrootte, op één indicator na (tabel I.3).

Schoolgrootte

Hoewel over het geheel genomen het aspect schoolgrootte geen verschillen laat zien tussen de indicatoren van leerlingenbegeleiding en schoolklimaat, is er wel een significant verschil bij 'de verzorgde indruk' (indicator 12.3): grote scholen bieden een meer verzorgde indruk, zijn uitnodigender voor leerlingen dan de kleinere scholen (tabel II.7).

Schoolsamenstelling (tabel II.8 en figuur II.8.A)

Scholen voor avo zijn relatief zwak als het gaat om de indicatoren van leerlingenbegeleiding. Voor de indicatoren van schoolklimaat zijn ze gemiddeld, met uitzondering van 'het consistent hanteren van de omgangsregels' (indicator 12.7), waar ze duidelijk beter zijn dan scholen van een andere samenstelling. Breed samengestelde scholen worden gemiddeld beoordeeld, met uitzondering van 'het consistent hanteren van de omgangsregels' waar ze duidelijk zwakker zijn. Scholen voor vmbo vormen de tegenpool van de avo-scholen en de brede scholen. Ze worden positiever beoordeeld op de indicatoren van leerlingenbegeleiding, maar zwakker op de indicatoren van schoolklimaat, met uitzondering van 'het consistent hanteren van de omgangsregels' (indicator 12.7).

Bij twee indicatoren is er interactie met schoolgrootte (tabel III.1). Dat wil zeggen dat er verschillen zijn tussen scholen van verschillende samenstelling in combinatie met de grootte van de school.

- Leerlingen op grote avo-scholen hebben minder waardering voor de school dan leerlingen op kleinere scholen (indicator 12.2). Bij brede scholen doet schoolgrootte er nauwelijks toe. Ook bij vmbo-scholen is er weinig verschil (tabel III.1.A).
- Het 'nagaan van de effectiviteit van de hulp' (indicator 8.5) is bij grote en kleine scholen die verticaal splitsen beter geregeld dan bij middelgrote scholen (tabel III.1.B).

Inrichting van de school (tabel II.9 en figuur II.9A)

Categorale scholen die niet splitsen zijn bij alle onderzochte indicatoren zwak. Dat geldt in het bijzonder voor signalering van de hulpvragen (indicator 8.2), positieve waardering van de school door de leerlingen (indicator 1.2) en de verzorgde indruk die de school maakt (indicator 12.3). Scholen die meer dan één opleiding kennen, maar de leerlingenstromen niet splitsen, worden gemiddeld beoordeeld. Scholen die horizontaal splitsen geven een gevarieerd beeld. Wat 'nagaan van de effectiviteit van de hulp' (indicator 8.5) en 'de verzorgde indruk van de school' (indicator 12.3) betreft, worden ze duidelijk beter beoordeeld dan de scholen van een andere inrichting. Wat de 'omgang tussen leerlingen en leraren' (indicator 12.1) betreft, zijn ze zwakker. Scholen die verticaal splitsen worden over het geheel genomen gemiddeld beoordeeld. Voor 'het nagaan van de effectiviteit van hulp' zijn ze relatief zwak, voor 'omgang tussen leerlingen en leraren' zijn ze relatief sterk. Scholen die zowel verticaal als horizontaal splitsen, staan over de hele linie boven het gemiddelde. Vooral 'signalering van hulpvragen' (indicator 8.1) en 'waardering van de

leerlingen voor de school' (indicator 12.1) vallen positief op. Bij één indicator is er een interactie met schoolgrootte (tabel III.1): middelgrote scholen die opsplitsen bieden een duidelijk minder verzorgde indruk dan scholen die groter of kleiner zijn (tabel III.1.C).

2.4.4 Indicatoren van pedagogisch en didactisch handelen

Voor de geanalyseerde indicatoren van pedagogisch handelen en didactisch handelen is er een effect van zowel grootte, samenstelling als inrichting.

Schoolgrootte (tabel II.10 en figuur II.10A)

Kleine scholen zijn, behalve bij 'structuur in de les' (indicator 5.1), over de hele linie beter dan (middel-)grote scholen. Middelgrote scholen zijn voor de meeste indicatoren zwakker dan de kleine en grote scholen. Grote scholen zijn, twee indicatoren uitgezonderd, gemiddeld. Die twee uitzonderingen zijn een negatieve afwijking als het gaat om 'het bevorderen van positieve omgang tussen leerlingen' (indicator 4.2) en een positieve afwijking als het gaat om 'structuur in de les' (indicator 5.1).

Schoolsamenstelling (tabel II.11 en figuur II.11A)

Scholen van verschillende samenstelling verschillen niet veel van elkaar. Er zijn één negatieve en twee positieve afwijkingen.

- Scholen voor avo geven relatief weinig 'blijk van positieve verwachtingen van leerlingen' (indicator 4.5), maar maken beter 'gebruik van het referentiekader van de leerlingen' (indicator 5.4). Brede scholen bieden een 'duidelijker structuur in de les' (indicator 5.1). Bij vier indicatoren is er sprake van interactie van schoolgrootte met schoolsamenstelling (tabel III.2). Als het gaat om 'het bevorderen van een positieve omgang tussen leerlingen' (indicator 4.2), doet schoolgrootte er bij avo-scholen niet toe. Grote, breed samengestelde scholen besteden relatief minder aandacht aan dit aspect. Bij vmbo-scholen zijn ook middelgrote scholen zwakker (figuur III.2A).
- Kleine scholen stemmen hun onderwijs consistent beter af op 'het referentiekader van hun leerlingen' (indicator 5.4). Tussen grote en middelgrote scholen is er weinig verschil, behalve bij vmbo-scholen, waar grote scholen op dit aspect minder goed beoordeeld worden dan middelgrote scholen (figuur III.2B).
- Het 'rekening houden met niveauverschillen tussen leerlingen' (indicator 5.5) is bij kleine avo- of vmbo-scholen duidelijk beter dan op (middel-)grote scholen. Op brede scholen doet schoolgrootte er niet toe (figuur III.2C).
- Het 'geven van duidelijke uitleg' (indicator 5.2) hangt op avo-scholen af van schoolgrootte: middelgrote en vooral grote scholen zijn daarin zwakker dan kleine scholen. Bij brede scholen en vmbo-scholen zijn die verschillen minder groot (figuur III.2D).

Inrichting van de school (tabel II.12 en figuur II.12A)

Scholen die niet splitsen, wijken niet al te veel van het gemiddelde af. Dat geldt ook voor scholen die horizontaal splitsen. Scholen die verticaal splitsen laten meer verschillen zien. Voor 'structuur in de les' (indicator 5.1) en 'afstemming op het referentiekader' (indicator 5.4) zijn ze beter dan de andere, voor 'differentiatie' (indicator 5.5) en 'blijk geven van positieve verwachtingen van de leerlingen' (indicator 4.5) zijn ze wat slechter. Scholen die zowel horizontaal als verticaal splitsen, zijn over de gehele linie slechter. Vooral voor 'afstemming op het referentiekader van de leerlingen' is het verschil opvallend groot.

Bij zes indicatoren is er sprake van interactie tussen schoolgrootte en inrichting van de school (figuren III.2E - III.2J). De interacties zijn lastig te interpreteren. Hier bespreken we alleen de patronen die er duidelijk uitspringen.

- Over het geheel geldt dat grote scholen die verticaal splitsen of zowel verticaal als horizontaal splitsen sterker scoren bij de indicatoren voor pedagogisch en didactisch handelen dan middelgrote scholen.
- Bij 'het geven van duidelijke structuur in de onderwijssituatie' (indicator 5.1) en 'het geven van duidelijke uitleg' (indicator 5.2) is er een opvallend verschil bij categorale scholen die niet splitsen. Middelgrote scholen zijn aanzienlijk zwakker dan kleine of grote scholen.

Bij het 'rekening houden met het referentiekader' (indicator 5.4) vertonen kleine scholen die horizontaal splitsen een opvallende dip. Ook op de andere indicatoren zijn ze niet beter of zelfs slechter dan grote of kleine scholen.

3 VERKLARINGEN EN CONCLUSIES

De resultaten in het vorige hoofdstuk zijn beschreven vanuit de gehanteerde methodiek van de gegevensanalyses en geordend naar kenmerken en -indicatoren. Een eerdere versie van deze resultaten is besproken met een groep experts in een interactieve sessie in een zogenaamde 'group decision room'. De deelnemers aan deze sessie (de 'expertgroep') kwamen vanuit de inspectie en vanuit enkele externe onderzoeksinstellingen (zie de lijst van medewerkers in bijlage 3). Hierbij werd o.a. geconcludeerd dat de samenstelling van de scholen een belangrijke factor zou kunnen zijn. Daarom is deze later in de analyses toegevoegd. Bij deze sessie stond voorop om - gegeven de resultaten van de analyses - te kijken naar mogelijke verklaringen en oorzaken van die resultaten. In dit hoofdstuk staan de meest opvallende resultaten van de analyses nogmaals, maar nu geordend naar de aard van de scholen (schoolgrootte, inrichting en samenstelling) en, waar beschikbaar, voorzien van mogelijke verklaringen. We merken op dat voor kenmerken en indicatoren waarover hieronder geen uitspraak wordt gedaan, er dus *geen* significant effect van schoolgrootte, inrichting en samenstelling op de kwaliteitsbeoordeling door de inspectie kan worden geconstateerd. Ook moet duidelijk zijn dat alle uitspraken over hogere of lagere kwaliteit steeds relatief worden gedaan ten opzichte van andere groepen scholen. Ten slotte gaat het steeds om de oordelen van de inspectie. Ter wille van de leesbaarheid zijn deze kwaliteitsoordelen ook hier vaak weergegeven als feitelijke omstandigheden. De nummering van de indicatoren is weggelaten. Daarvoor wordt verwezen naar het vorige hoofdstuk. Voor de volledigheid van het beeld herhalen we de algemene conclusies over de kenmerken waarbij we geen verschillen hebben kunnen constateren.

3.1 Algemene conclusies

Voor het kwaliteitskenmerk opbrengsten en de onderliggende indicatoren hebben wij geen verschillen kunnen constateren tussen scholen van verschillende grootte, samenstelling of inrichting. Er zijn ook geen verschillen op het niveau van het kenmerk voor pedagogisch en didactisch handelen en voor schoolklimaat. Tenslotte zijn er op indicatorniveau geen verschillen te vinden voor de organisatie van de leerlingenbegeleiding en voor het waken over de veiligheid van de leerlingen.

3.2 Kleine scholen

Op kleine scholen wordt het didactisch handelen van de docenten bijna op alle onderzochte indicatoren als beter beoordeeld. Alleen op kleine scholen die horizontaal splitsen wordt minder goed rekening gehouden met het referentiekader van leerlingen.

De experts: Het kan zijn dat leraren op kleine scholen meer maatwerk leveren omdat de leerlingengroep er homogener is. Waarschijnlijk bestaat er meer eenheid over het onderwijskundige concept, is er meer uitwisseling over de gewenste onderwijskundige aanpak en vindt er meer intervisie en groepscontrole plaats. Bovendien zijn kleine scholen vaker scholen met lagere klassen (tot en met 4 vmbo) en daar speelt het verschil met eerstegraads-docenten mogelijk een rol. Bij de gesplitste scholen wordt wellicht makkelijk 'als vanzelf' aangenomen dat de leerlingen hun referentiekader wel herkennen.

Bij kleine avo- en vmbo-scholen wordt duidelijk beter rekening gehouden met niveauverschillen tussen leerlingen dan op kleine brede scholen.

De experts: Op brede scholen zijn meer overstapmogelijkheden en de groepen kunnen wat homogener worden samengesteld. De noodzaak om binnen de les rekening te houden met niveauverschillen is dan wat kleiner.

De kwaliteitszorg op kleine scholen is minder ontwikkeld dan op (middel-)grote scholen.

De experts: Op kleine scholen voelt men minder noodzaak om tot expliciete kwaliteitszorg te komen.

3.3 Middelgrote scholen

Middelgrote scholen zijn qua didactisch handelen op alle indicatoren zwakker. Middelgrote categorale scholen geven minder structuur aan de lessen en een minder duidelijk uitleg. Op middelgrote vmbo-scholen wordt de positieve omgang tussen leerlingen in de les zwakker beoordeeld.

Experts: Op middelgrote scholen zullen de meeste docenten op verschillende niveaus lesgeven. Dat betekent dat zij zich minder kunnen specialiseren op een bepaalde leeftijdsgroep zelfs al is de school gesplitst. Op de middelgrote vmbo-scholen speelt de aard van de populatie waarschijnlijk een rol.

Bij middelgrote scholen wordt minder goed nagegaan hoe effectief de specifieke leerlingenbegeleiding is.

Experts: Hier speelt mogelijk het effect dat op middelgrote scholen wat minder organisatorische mogelijkheden zijn (en menskracht) om de cyclus van een adequate leerlingenbegeleiding goed te doorlopen.

Middelgrote scholen bieden volgens de leerlingen een minder verzorgde indruk.

Experts: Middelgrote scholen hoeven zich minder 'tegen de publieke opinie in' te bewijzen dat ze geen 'fabrieken' zijn, en zijn daardoor wellicht wat minder alert op gebouw en inrichting.

3.4 Grote scholen

Grote scholen bieden een meer verzorgde indruk en zijn uitnodigender voor leerlingen dan kleinere scholen.

Experts: Op grote scholen is het beleid ten aanzien van de public relations meer ontwikkeld. Ook kan er door de schaal en de financiële middelen meer aandacht aan inrichting worden besteed.

Leerlingen op grote avo-scholen hebben minder waardering voor hun school dan leerlingen op kleinere avo-scholen. Op grote scholen wordt de positieve omgang tussen leerlingen in de les minder bevorderd, maar er is meer structuur in de les. Op grote vmbo-scholen stemmen leraren hun onderwijs minder goed af op het referentiekader van hun leerlingen.

Experts: Het effect van de waardering en het bevorderen van positieve omgang zal met de schaalgrootte en de grotere mate van onpersoonlijkheid te maken hebben. Op grote vmbo-scholen is de diversiteit in opleidingen wat groter en gaat men er wellicht van uit dat leerlingen binnen hun sector 'als vanzelf' hun referentiekader herkennen.

Grote scholen die verticaal of zowel verticaal als horizontaal splitsen scoren sterker bij de indicatoren voor pedagogisch en didactisch handelen. Hier treedt dus hetzelfde effect op als bij de kleine scholen.

Experts: Op dit soort scholen zijn leraren vaker aan specifieke onderdelen van de school verbonden waardoor ze zich meer kunnen specialiseren en er meer overeenstemming is over het onderwijskundige concept. Waarom dit niet structureel bij horizontaal gesplitste scholen gebeurt, is onduidelijk.

3.5 Inrichting

Op alle scholen die de leerlingenstromen niet splitsen wordt de leerlingenbegeleiding zwakker beoordeeld dan op scholen die wel splitsen. Categorale scholen die niet splitsen zijn vooral zwak bij het signaleren van hulpvragen. Deze scholen worden minder gewaardeerd door de leerlingen en maken een minder verzorgde indruk.

Experts: Het werken met één leerlingenstroom - ook al is de school categoriaal - zal maatwerk in de leerlingenzorg niet bevorderen. De leerlingengroep is minder overzichtelijk en de zorg kan minder goed afgestemd worden.

Scholen die horizontaal splitsen gaan de effectiviteit van de hulp aan leerlingen beter na. In de omgang tussen leerlingen en leraren zijn ze zwakker. Precies het omgekeerde is het geval bij

scholen die verticaal splitsen. Die laatste categorie scholen scoort ook beter bij het geven van structuur in de les en bij de afstemming op het referentiekader van de leerlingen. Ze differentiëren wel minder en geven minder blijk van positieve verwachtingen.

Experts: Scholen die verticaal splitsen kunnen enerzijds hun onderwijs en didactiek beter afstemmen op de specifieke leerlingkenmerken, anderzijds is er door de streaming minder behoefte aan differentiatie.

Scholen die zowel horizontaal als verticaal splitsen, worden consistent slechter beoordeeld op pedagogische en didactisch indicatoren, vooral als het gaat om afstemming op het referentiekader van de leerlingen. Deze scholen zijn sterker op alle indicatoren van leerlingenbegeleiding en van schoolklimaat. Ze signaleren vooral beter en de leerlingen waarderen de school meer.

Experts: De mindere pedagogisch/didactische beoordeling lijkt in tegenspraak met de sterkte op dit punt van kleine scholen. Wellicht speelt hier toch ook een rol dat leraren vaak in meerdere onderdelen lesgeven en zich daardoor minder kunnen specialiseren.

3.6 Samenstelling

Scholen voor vmbo worden positiever beoordeeld op de indicatoren van leerlingenbegeleiding, maar zwakker op de indicatoren van schoolklimaat, met uitzondering van het consequent hanteren van de omgangsregels. Brede scholen bieden een 'duidelijker structuur in de les'. De kwaliteitszorg is er significant beter dan op avo- of vmbo-scholen. Ze zijn zwakker bij het consequent hanteren van de omgangsregels. Scholen voor avo zijn relatief zwak als het gaat om de indicatoren van leerlingenbegeleiding. Ze zijn duidelijk beter in het consequent hanteren van de omgangsregels. Deze scholen geven minder blijk van positieve verwachtingen van leerlingen, maar maken beter gebruik van het referentiekader van de leerlingen. Op het criterium 'samenstelling' zijn door de experts geen uitspraken gedaan, omdat het bij de eerste analyses nog niet was meegenomen.

3.7 Overige factoren

Ten slotte moet worden opgemerkt dat dit onderzoek niet alle factoren die van invloed *kunnen* zijn op de kwaliteit van het onderwijs in relatie tot de schoolgrootte in de analyses heeft betrokken. Zo zou de kwaliteit van de school verband *kunnen* hebben met regionale factoren (landelijk versus de grote stad), samenstelling van de leerlingpopulatie, denominatie, alle in combinatie met de schoolgrootte. Het zou dan gaan om interacties als (bij wijze van voorbeelden): een kleine school in een stedelijk gebied scoort op kwaliteitskenmerk X beter dan een grote school in een landelijke omgeving. Of: een middelgrote school met meer dan 30% allochtone leerlingen wordt op kenmerk Y slechter beoordeeld dan een grote school met minder dan 5% allochtone leerlingen. Deze factoren zijn in dit onderzoek niet meegenomen.

Bijlagen

Bijlage I Analyses

Deel 1	Analyse over het geheel
Deel 2	Toetsing van de verschillen per kenmerk of indicator
Deel 3	Analyse van de interactie van schoolgrootte met schoolsamenstelling en inrichting van de school

Bijlage II De Portretten

Deel 1	Het beschrijvingsmodel
Deel 2	Verantwoording van en reflecties op de schoolportretten
Deel 3	De schoolportretten

- P1 Brede scholengemeenschap (1250 leerlingen, verticaal gescheiden)
- P2 Brede scholengemeenschap II (1900 leerlingen, horizontaal en verticaal gescheiden)
- P3 Brede scholengemeenschap III (2500 leerlingen, horizontaal en verticaal gescheiden)
- P4 Brede scholengemeenschap IV (1500 leerlingen, breed, één stroom)
- P5 Havo/vwo-school I (730 leerlingen, één stroom)
- P6 Havo/vwo-school II (850 leerlingen, één stroom)
- P7 Vmbo-school I (600 leerlingen, één stroom)
- P8 Vmbo-school II (800 leerlingen, horizontaal gescheiden)
- P9 Vmbo-school met avo-onderbouw I (160 leerlingen, één stroom)
- P10 Vmbo-school met avo-onderbouw II (170 leerlingen, één stroom)
- P11 Vmbo-locatie van brede scholengemeenschap I (700 leerlingen, horizontaal gescheiden)
- P12 Vmbo-locatie van brede scholengemeenschap II (800 leerlingen, horizontaal gescheiden)

Bijlage III Referenties

Bijlage IV Betrokkenen

BIJLAGE I

ANALYSES

Bijlage I, deel 1 ANALYSE OVER HET GEHEEL

In de overall analyse is stapsgewijs het effect nagegaan van de factoren (samenstelling, grootte en de inrichting) op de betrokken indicatoren als geheel. Dit is gebeurd door in een logitanalyse de bijdrage van de factoren aan de oordelen op kenmerken of indicatoren te toetsen. Daarbij is als eerste de bijdrage van de samenstelling getoetst, als tweede de bijdrage van de grootte, gegeven de samenstelling, en als derde de bijdrage van de inrichting, gegeven de samenstelling en de grootte.

De uitkomsten van de analyse staan in de onderstaande tabellen. Voor de interpretatie is vooral de laatste kolom 'Pr(Chi)' van belang. Die kolom geeft aan wat de kans is dat is de verschillen aan toeval zijn toe te schrijven. Die kans hangt niet alleen af van de grootte van de verschillen, maar ook van het aantal waarnemingen. Bij een groot aantal waarnemingen wordt een klein verschil al aangemerkt als niet toe te schrijven aan toeval; bij relatief weinig waarnemingen zijn grotere verschillen nodig. In ons geval zijn er veel meer lessen dan scholen. Om die reden is bij de kenmerken en indicatoren op het niveau van de school de grens gelegd bij een kans van 0.10 en bij de lessen bij .01. Als de kans lager is, nemen we aan dat de verschillen niet toevallig zijn en dus de moeite van het beschrijven waard.

De voornaamste conclusies zijn:

- Voor alle onderzochte kwaliteitskenmerken en voor de indicatoren voor de opbrengsten is er geen effect van de grootte, samenstelling of inrichting op de kwaliteitsoordelen.
- Voor de indicatoren van Leerlingenbegeleiding en Schoolklimaat is er sprake van een effect van samenstelling en inrichting.
- Voor de indicatoren van Pedagogisch handelen en Didactisch handelen is er een effect van zowel grootte, samenstelling als inrichting.

Tabel I.1
Oordelen op de kwaliteitskenmerken

Model	Df	Deviance	Test	Df	Deviance	Pr(Chi)
indicator	204	132				
kenmerk * samenstelling	192	119.1	kenmerk*samenstelling	12	12.9	0.374
kenmerk * inrichting +	168	97.3	kenmerk*inrichting	24	21.8	0.593
kenmerk * samenstelling						
kenmerk * inrichting +	156	90.3	kenmerk*grootte	12	7	0.858
kenmerk * grootte +						
kenmerk * samenstelling						

Tabel 1.2
Indicatoren van Opbrengsten

Model	Df	Deviance	Test	Df	Deviance	Pr(Chi)
indicator	102	98.7				
indicator * samenstelling	96	98.4	indicator*samenstelling	6	0.3	1.000
indicator * inrichting +	84	86.6	indicator*inrichting	12	11.9	0.457
indicator * samenstelling						
indicator * inrichting +	78	79.2	indicator:grootte	6	7.3	0.290
indicator * grootte +						
indicator * samenstelling						

Tabel 1.3
Indicatoren van Leerlingenbegeleiding en Schoolklimaat

Model	Df	Deviance	Test	Df	Deviance	Pr(Chi)
indicator	272	277.2				
indicator * samenstelling	256	226.1	indicator *samenstelling	16	51.1	0.000
indicator * inrichting +	224	168.2	indicator*inrichting	32	57.9	0.003
indicator * samenstelling						
indicator * inrichting +	208	158.0	indicator*grootte	16	10.2	0.854
indicator * grootte +						
indicator * samenstelling						

Tabel 1.4
Indicatoren van Pedagogisch en Didactisch handelen

Model	Df	Deviance	Test	Df	Deviance	Pr(Chi)
indicator	238	790.5				
indicator * samenstelling	224	759.5	indicator*samenstelling	14	30.9	0.006
indicator * inrichting +	196	642.8	indicator*inrichting	28	116.8	0.000
indicator * samenstelling						
indicator * inrichting +	182	546	indicator*grootte	14	96.8	0.000
indicator * grootte +						
indicator * samenstelling						

Bijlage I, deel 2

TOETSING VAN DE VERSCHILLEN PER KENMERK OF INDICATOR

In dit deel van bijlage 1 staan voor de onderzochte kenmerken en indicatoren de oordelen van de inspectie weergegeven. De getallen geven de percentages weer van de scholen die de inspectie voldoende heeft beoordeeld. In de tabellen is in de laatste kolom onder het kopje 'test' aangegeven wat de kans is dat de verschillen aan toeval zijn toe te schrijven. De kenmerken of indicatoren die significant verschillen, zijn vet gedrukt. Omdat het aantal beoordeelde scholen veel kleiner is dan het aantal beoordeelde lessen is bij de kenmerken en indicatoren op het niveau van de school de grens voor significantie gelegd bij een kans van 0.10 en bij oordelen op basis van lessen bij 0.01. Voor de tabellen waarbij voor meerdere kenmerken of indicatoren er sprake is van een significant effect is een figuur opgenomen die de tabel grafisch weergeeft. Deze figuur is geïnterpreteerd.

Hoewel voor de kwaliteitskenmerken en de indicatoren van de opbrengsten geen effecten zijn aangetoond, is wel gekeken naar de effecten per kenmerk of indicator. Een significant effect moet wel met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Het is niet denkbeeldig dat het hierbij om een toevalstreffer gaat.

Oordelen op de kwaliteitskenmerken (oordelen op schoolniveau)

Tabel II.1 *Grootte van de school*

	klein	middelgroot	groot	test
opbrengsten	86	86	89	0.78
pedagogisch handelen	98	98	97	0.94
didactisch handelen	81	80	81	0.98
leerlingenbegeleiding	86	92	92	0.29
kwaliteitszorg	47	60	65	0.03
schoolklimaat	99	97	99	0.44
gemiddeld	83	86	87	-

Hoewel er over het geheel genomen (gemiddeld) weinig verschillen te zien zijn, is er bij kwaliteitszorg een significant effect te zien: kleine scholen doen het bij dit kenmerk slechter dan (middel)grote scholen.

Tabel II.2 *Samenstelling van de school*

	avo	breed	vmbo	test
opbrengsten	87	88	85	0.81
pedagogisch handelen	97	97	99	0.57
didactisch handelen	78	79	85	0.33
leerlingenbegeleiding	89	91	89	0.88
kwaliteitszorg	51	65	52	0.05
schoolklimaat	100	98	98	0.26
gemiddeld	84	87	85	-

Hoewel er over het geheel genomen (gemiddeld) geen effect is van de samenstelling van de school, is er ook hier bij kwaliteitszorg een significant verschil: de kwaliteitszorg is bij brede scholen beter dan bij avo- of vmbo-scholen.

Tabel II.3 Inrichting van de school

	categoraal één stroom	niet cat. één stroom	horizontaal gesplitst	verticaal gesplitst	beide	test
opbrengsten	89	86	95	89	92	0.61
pedagogisch.handelen	99	98	100	96	100	0.71
didactisch.handelen	82	81	75	71	85	0.83
leerlingenbegeleiding	89	89	100	96	100	0.06
kwaliteitszorg	45	61	53	59	62	0.11
schoolklimaat	99	99	100	100	92	0.54
gemiddeld	84	85	87	85	88	-

Over het geheel genomen is er geen effect van de inrichting van de school. Wel is er significant verschil op het kenmerk leerlingenbegeleiding: op scholen die op een of andere manier splitsen is de begeleiding beter in kwaliteit.

Indicatoren van de opbrengsten (oordelen op schoolniveau)

Tabel II.4 Grootte van de school

	klein	middelgroot	groot	test
1.1 rendement onderbouw	78	75	77	0.82
1.2 rendement bovenbouw	85	77	85	0.19
1.3 examens	77	76	84	0.26
gemiddeld	80	76	82	-

Tabel II.5 Samenstelling van de school

	avo	breed	vmbo	test
1.1 Onderbouw	75	77	77	0.91
1.2 Bovenbouw	82	82	83	0.97
1.3 Examens	79	79	79	0.99
gemiddeld	78	79	80	-

Tabel II.6 Inrichting van de school

	categoraal één stroom	niet categoraal één stroom	horizontaal gesplitst	verticaal gesplitst	beide	test
1.1 rendement onderbouw	82	81	81	93	85	0.23
1.2 rendement bovenbouw	79	77	86	89	77	0.54
1.3 examens	88	85	90	90	92	0.60
gemiddeld	79	79	83	80	77	-

Indicatoren van Leerlingenbegeleiding en Schoolklimaat
(oordelen op schoolniveau)

Tabel II.7 *Grootte van de school*

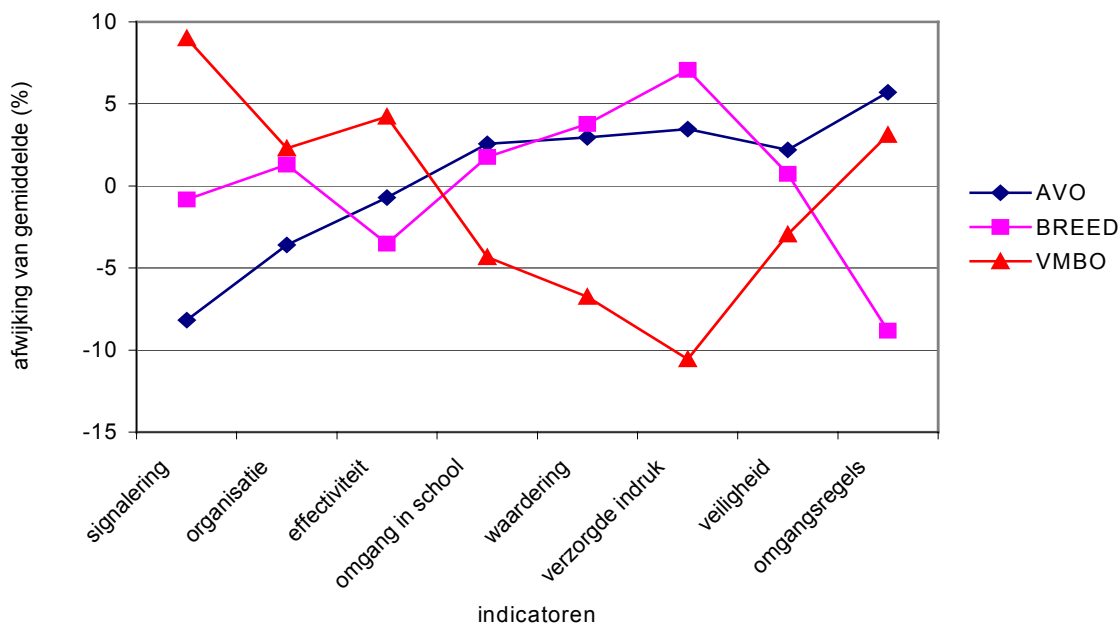
indicatoren	klein	middelgroot	groot	test
8.2 signalering	72	77	72	0.65
8.4 organisatie	91	93	92	0.89
8.5 effectiviteit	35	40	30	0.29
12.1 omgang in school	95	95	98	0.25
12.2 waardering	88	94	95	0.14
12.3 verzorgde indruk	65	67	82	0.01
12.5 Veiligheid	95	98	97	0.34
12.7 omgangsregels	77	72	64	0.10
Gemiddeld	77	79	79	

Hoewel over het geheel genomen de schoolgrootte geen effect heeft op de indicatoren van Leerlingenbegeleiding en Schoolklimaat, heeft het wel een effect op 'de verzorgde indruk van de school': grote scholen bieden een meer verzorgde indruk dan de kleinere scholen.

Tabel II.8 *Schoolsamenstelling*

indicatoren	avo	breed	vmbo	test
8.2 signalering	65	72	82	0.04
8.4 organisatie	88	93	94	0.52
8.5 effectiviteit	34	31	39	0.80
12.1 omgang in school	99	98	92	0.13
12.2 waardering	95	96	85	0.03
12.3 verzorgde indruk	74	78	60	0.01
12.5 veiligheid	99	97	94	0.08
12.7 omgangsregels	78	64	75	0.24
gemiddeld	79	79	78	

Figuur II.8A



Avo-scholen zijn relatief zwak als het gaat om de indicatoren van leerlingenbegeleiding (de eerste drie indicatoren). Voor de indicatoren van Schoolklimaat scoren ze net boven het gemiddelde, met een uitzondering voor indicator 12.7: consequent hanteren van de omgangsregels, waar ze duidelijk beter zijn.

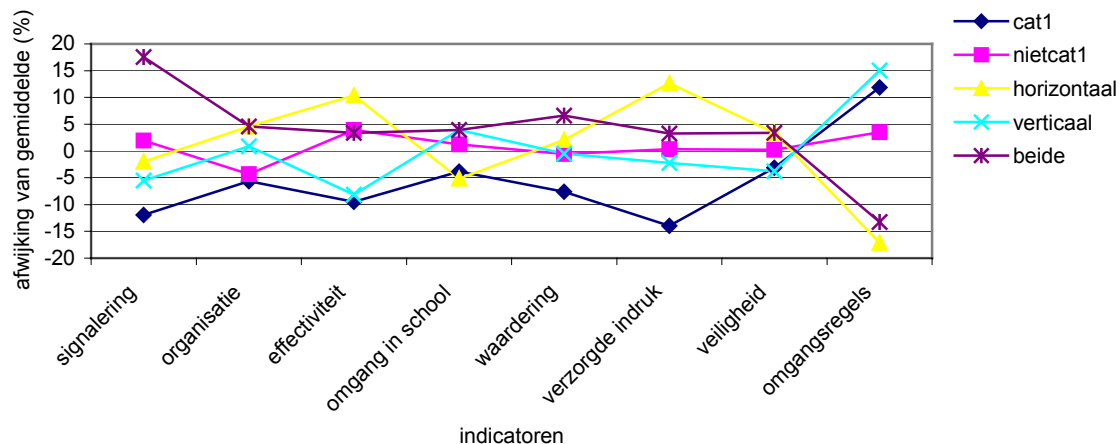
Breed samengestelde scholen zijn gemiddeld. Positief wijken ze af als het gaat om de verzorgde indruk van de school, duidelijk negatief als het gaat om het consequent hanteren van de omgangsregels.

Vmbo-scholen vormen de tegenpool van de avo-scholen en de brede scholen. Ze zijn positiever op de indicatoren van leerlingenbegeleiding, maar zwakker op de indicatoren van schoolklimaat, met uitzondering van het consequent hanteren van de omgangsregels.

Tabel II.9 *inrichting van de school*

indicatoren	categoriaal	niet cat.	horizontaal	verticaal	beide	test
	één stroom	één stroom	gesplitst	gesplitst		
8.2 signalering	63	77	73	69	92	0.05
8.4 organisatie	90	91	100	96	100	0.26
8.5 effectiviteit	26	39	45	27	38	0.24
12.1 omgang in school	92	97	91	100	100	0.05
12.2 waardering	86	93	95	93	100	0.19
12.3 verzorgde indruk	60	74	86	71	77	0.13
12.5 veiligheid	94	97	100	93	100	0.53
12.7 omgangsregels	79	71	50	82	54	0.40
gemiddeld	73	80	80	79	83	

Tabel II.9A



Categorale scholen met leerlingen in één stroom zijn over de hele lijn het zwakst. Dat geldt in het bijzonder voor signalering, waardering school en verzorgde indruk.

Scholen die meer dan één opleiding kennen (niet categoriaal, één stroom), maar verder geen onderscheid maken in inrichting zijn gemiddeld.

Scholen die alleen een onderscheid maken tussen onder- en bovenbouw (horizontaal scheiden) variëren sterk. Wat effectiviteit van leerlingenzorg en verzorgde indruk van de school betreft, zijn ze duidelijk beter dan de scholen met een andere inrichting. Wat de omgang tussen leerlingen en leraren betreft, zijn ze zwakker.

Scholen die verticaal splitsen zijn ook gemiddeld. Bij het nagaan van de effectiviteit van leerlingenbegeleiding zijn ze relatief zwak, bij omgang tussen leerlingen en leraren zijn ze relatief sterk.

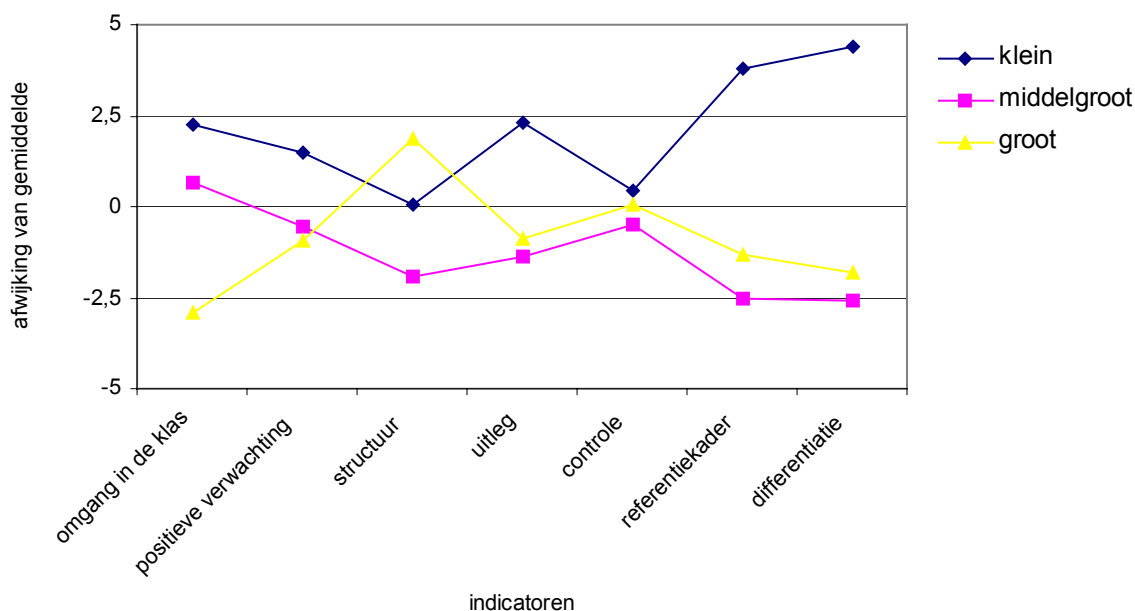
Scholen die zowel verticaal als horizontaal splitsen, staan over de hele lijn boven het gemiddelde. Vooral het signalering van hulpvragen en de waardering van de leerlingen voor de school vallen positief op.

Indicatoren van Pedagogisch en Didactisch handelen

(oordelen op lesniveau)

indicatoren	klein	middelgroot	groot	test
4.2 omgang in de klas	65	64	60	0.00
4.5 positieve verwachting	66	65	64	0.19
5.1 structuur	82	80	83	0.00
5.2 uitleg	85	82	82	0.00
5.3 controle	82	81	81	0.70
5.4 referentiekader	67	60	61	0.00
5.5 differentiatie	32	25	26	0.00
gemiddeld	69	65	66	

Figuur II.10A



Kleine scholen zijn, behalve bij structuur in de les, over de hele lijn beter dan (middel)grote scholen.

Middelgrote scholen zijn juist meestal zwakker dan de kleine en grote scholen.

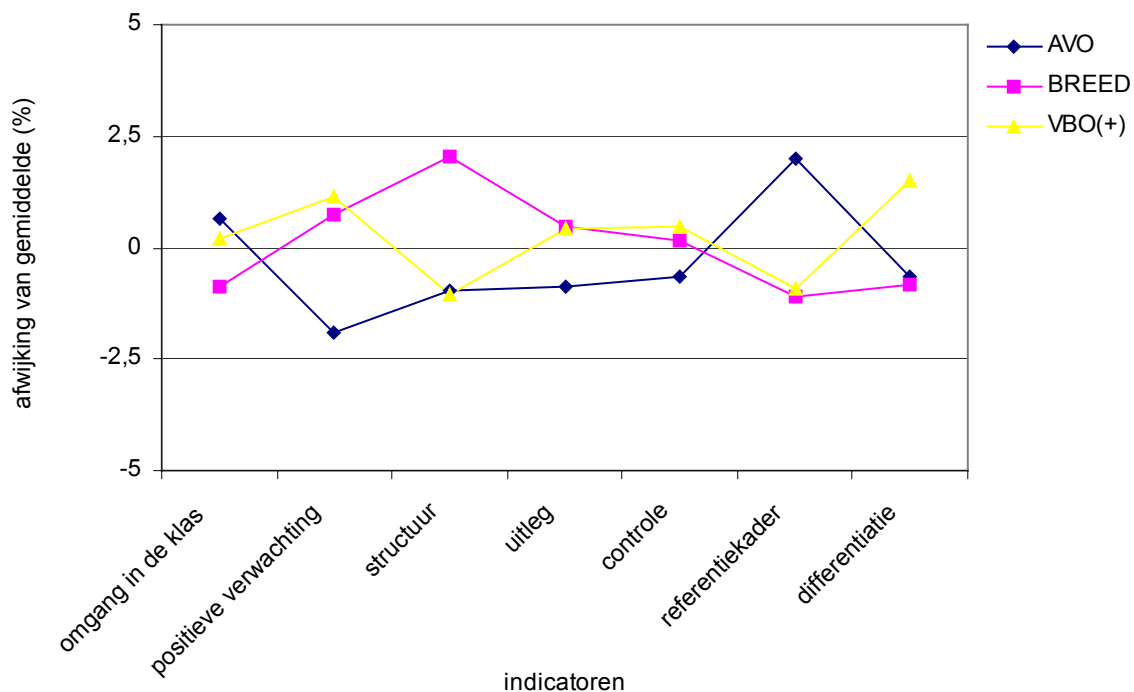
Grote scholen worden gemiddeld beoordeeld, met twee uitzonderingen. Die twee uitzonderingen zijn een negatieve afwijking als het gaat om het bevorderen door leraren van de positieve omgang tussen leerlingen in de klas en een positieve afwijking als het gaat om didactische structuur in de les.

Tabel II.11

Schoolsamenstelling

indicatoren	avo	breed	vmbo	test
4.2 omgang in de.klas	64	62	63	0.49
4.5 positieve verwachting	63	65	66	0.09
5.1 structuur	80	83	80	0.00
5.2 uitleg	82	83	83	0.43
5.3 controle	81	81	82	0.64
5.4 referentiekader	65	62	62	0.07
5.5 differentiatie	27	27	29	0.14
gemiddeld	66	67	67	

Figuur II.11A

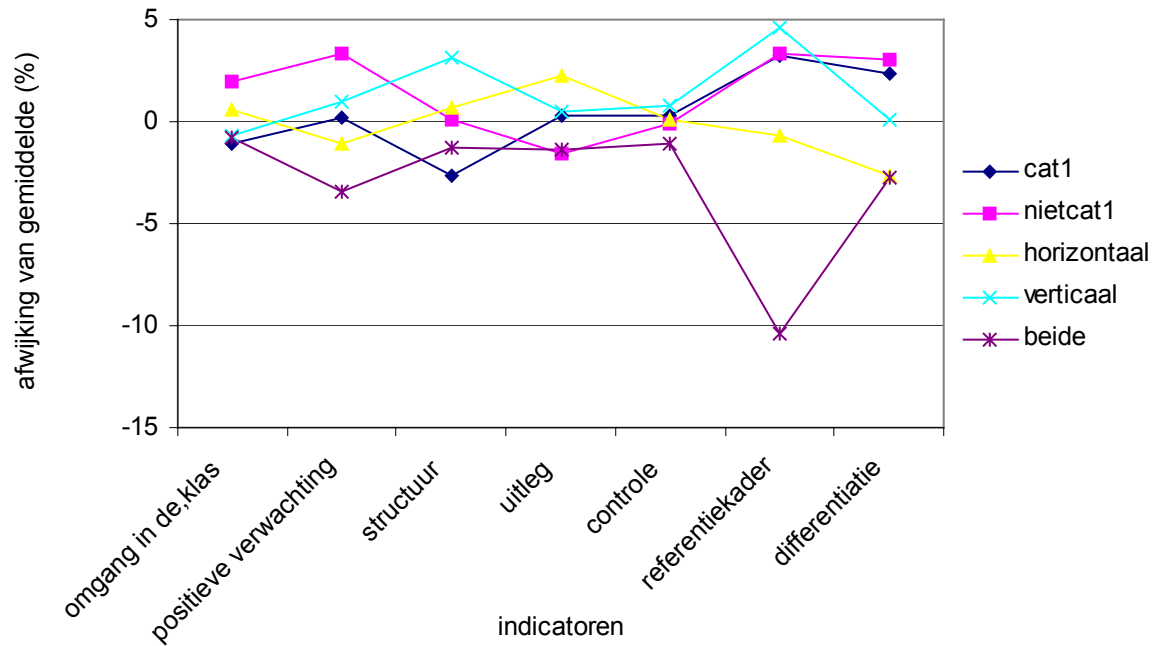


De verschillen zijn niet groot. Eén negatieve en twee positieve afwijkingen vallen op. Op avo-scholen geven leraren in verhouding minder blijk van positieve verwachtingen van leerlingen, maar ze stemmen beter af op het referentiekader. Op brede scholen bieden leraren een duidelijker structuur in de les.

Tabel II.12 Inrichting van de school

Indicatoren	categoriaal	niet cat.	horizontaal	verticaal	test	
	één stroom	één stroom	gesplitst	gesplitst beide		
4.2 omgang in de.klas	60	63	62	61	61	0.14
4.5 positieve verwachting	63	66	62	64	60	0.00
5.1 structuur	79	82	82	85	80	0.00
5.2 uitleg	83	81	85	84	82	0.08
5.3 controle	81	81	81	82	80	0.83
5.4 referentiekader	63	63	59	65	50	0.00
5.5 differentiatie	28	29	23	26	23	0.00
Gemiddeld	66	67	66	67	62	

Figuur II.12A



Scholen die met leerlingen in één stroom kijken niet al te veel van het gemiddelde af. Dat geldt ook voor scholen die horizontaal splitsen.
 Scholen die verticaal splitsen laten meer verschillen zien. Bij 'structuur in de les' en 'afstemming op het referentiekader' worden ze beter beoordeeld dan de andere. Bij 'differentiatie' en 'positieve verwachtingen van de leerlingen' zijn ze wat slechter.
 Scholen die zowel horizontaal als verticaal splitsen, zijn consistent slechter. Vooral voor 'afstemming op het referentiekader van de leerlingen' is het verschil opvallend groot.

Bijlage I, deel 3

ANALYSE VAN DE INTERACTIE VAN SCHOOLGROOTTE MET SCHOOLSAMENSTELLING EN INRICHTING VAN DE SCHOOL

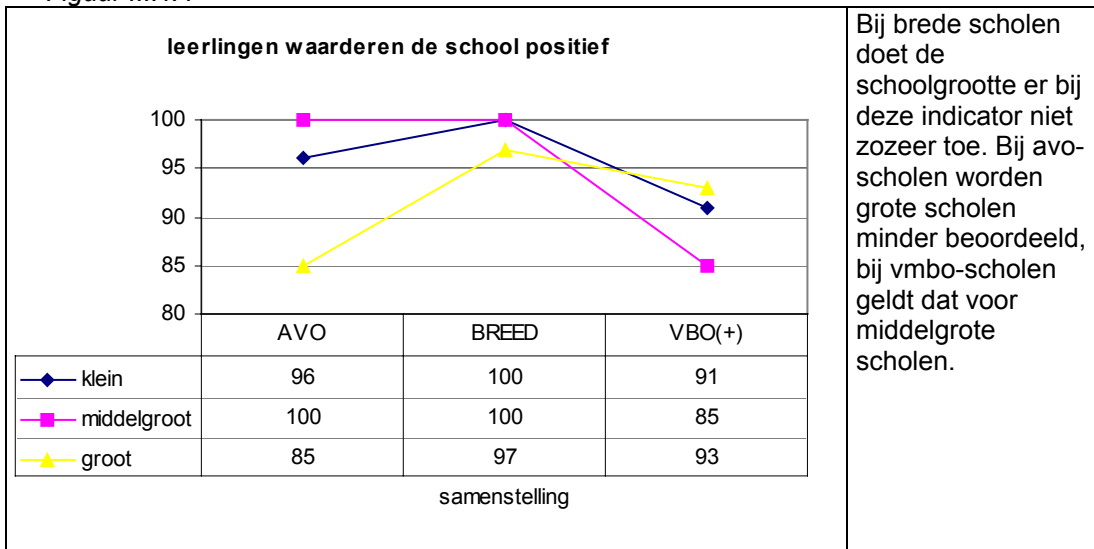
In dit deel van bijlage 1 staan de resultaten van de analyse van de interactie van schoolgrootte met schoolsamenstelling en inrichting van de school.

Voor de kwaliteitskenmerken en de indicatoren van de opbrengsten was geen van de interacties significant. Dat was wel het geval bij de indicatoren van Leerlingenbegeleiding en Schoolklimaat en de indicatoren van Pedagogisch en Didactisch handelen. De resultaten zijn opgenomen in de tabellen. In de onderstaande tabellen staan de resultaten van de toetsing van de interactie tussen grootte, samenstelling en inrichting. De tabellen bevatten de overschrijdingskansen. Een kans die kleiner is dan 0.1005 voor de indicatoren die op schoolniveau zijn beoordeeld of 0.01 voor de indicatoren op lesniveau zijn vetgedrukt. In dat geval zijn beide factoren nodig om een verschil te verklaren. De figuren die hierbij horen en de interpretatie staan in de figuren die na de tabellen zijn weergegeven.

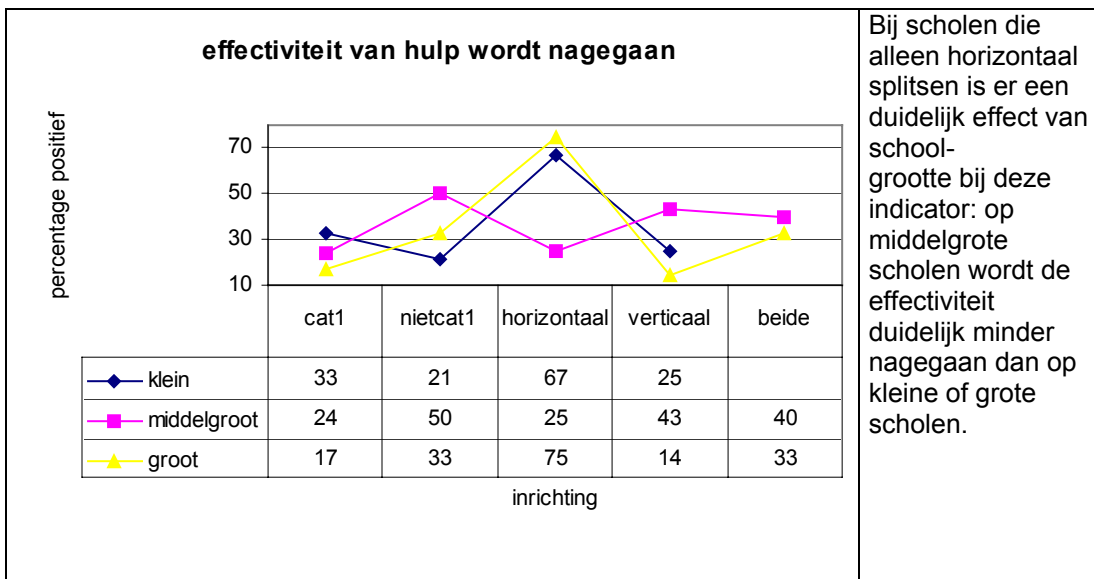
Tabel III.1 *Leerlingenbegeleiding en Schoolklimaat*

Indicatoren		samenstelling *	inrichting *
		grootte	grootte
8.2	signalering	0.85	0.67
8.4	organisatie	0.68	0.95
8.5	effectiviteit	0.17	0.03
12.1	omgang in school	0.68	0.48
12.2	waardering	0.03	0.50
12.3	verzorgde indruk	0.34	0.09
12.5	veiligheid	0.72	0.73
12.7	omgangsregels	0.32	0.25

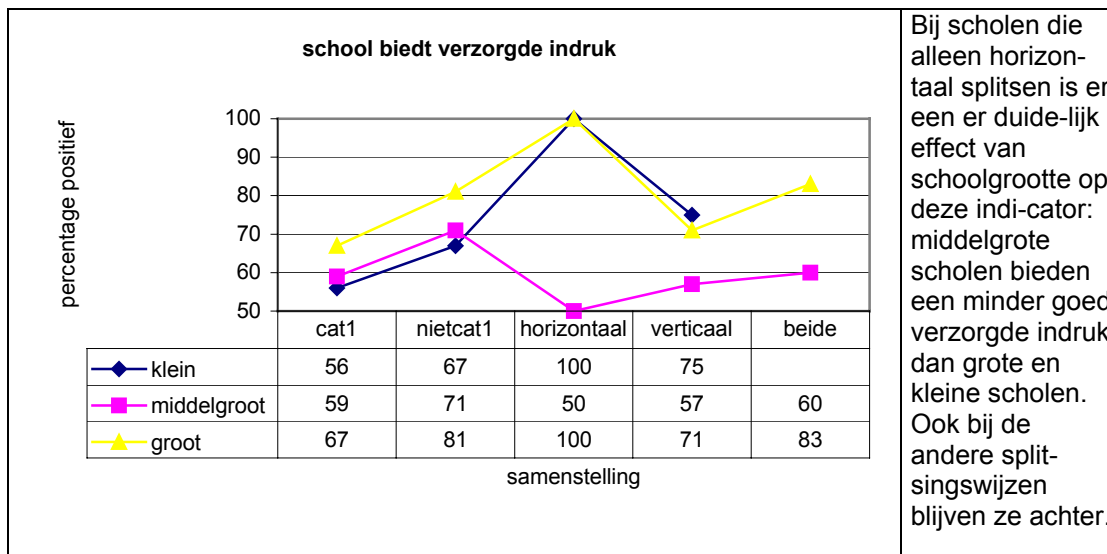
Figuur III.1A



Figuur III.1B



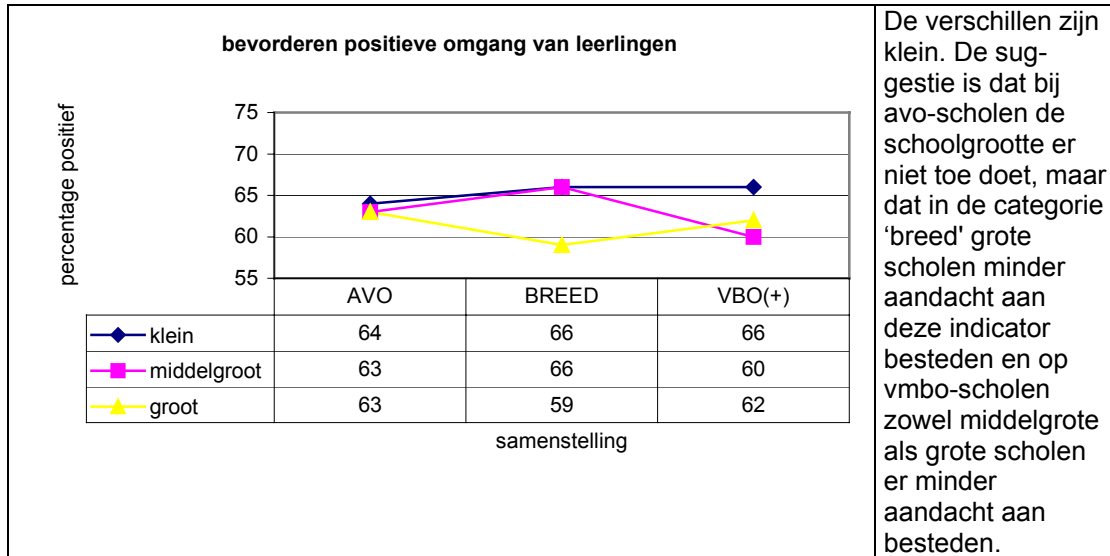
Figuur III.1C



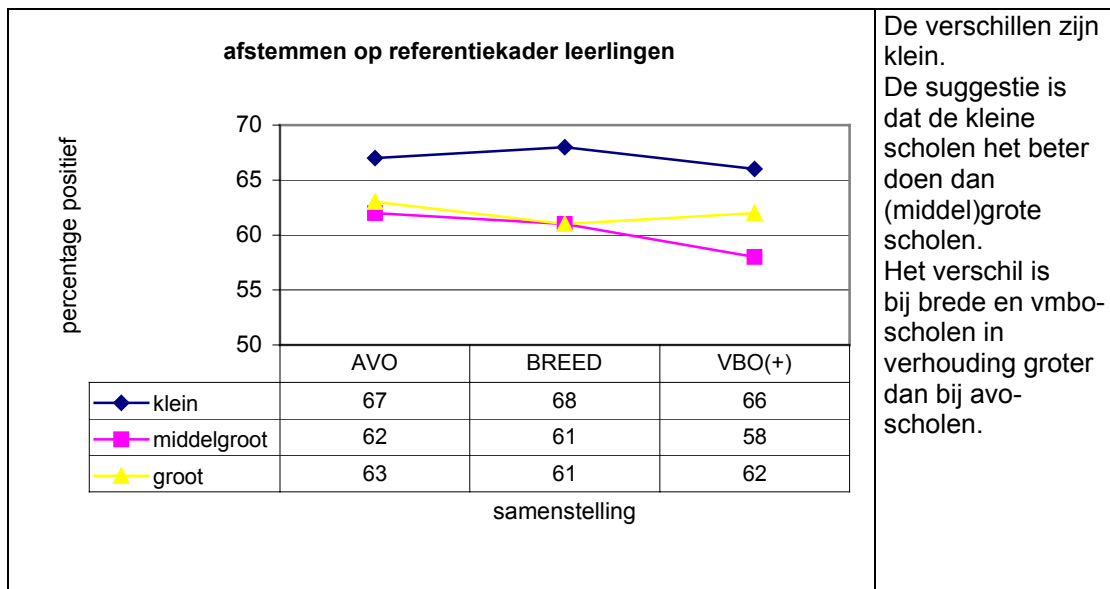
Tabel III.2 Pedagogisch en Didactisch handelen

indicatoren	samenstelling* rootte	inrichting * grootte
4.2 omgang in de klas	0.00	0.00
4.5 positieve verwachting	0.01	0.00
5.1 structuur	0.02	0.00
5.2 uitleg	0.00	0.00
5.3 controle	0.63	0.22
5.4 referentiekader	0.00	0.00
5.5 differentiatie	0.00	0.00

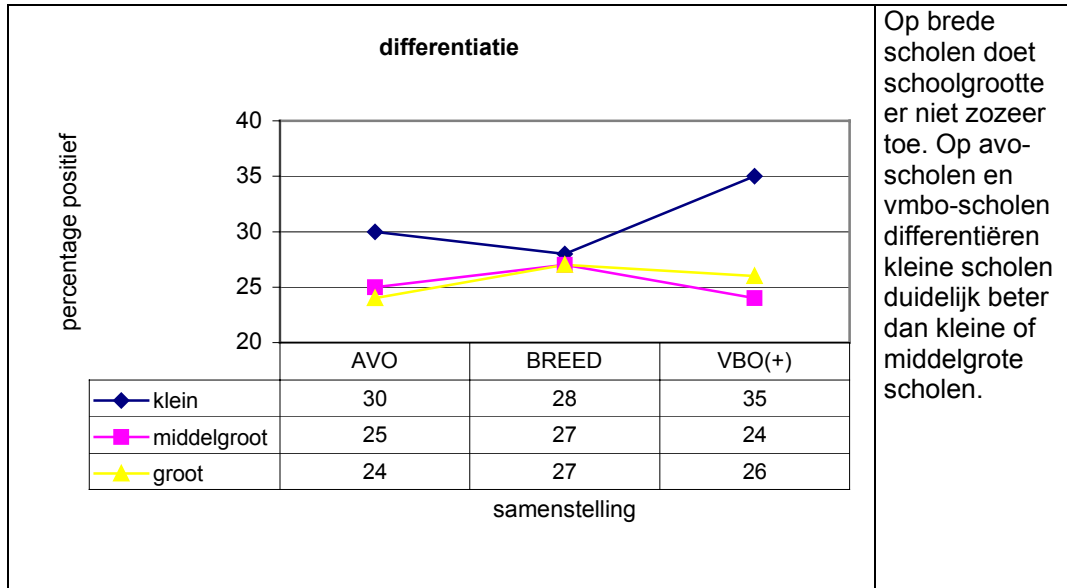
Figuur III.2A



Figuur III.2B

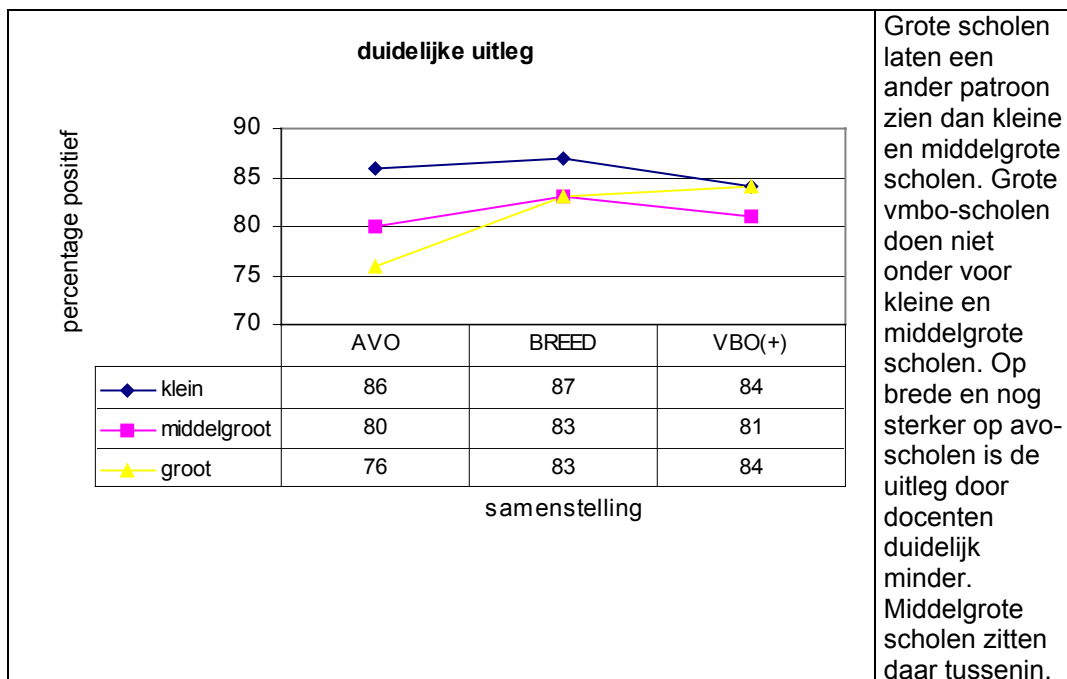


Figuur III.2C



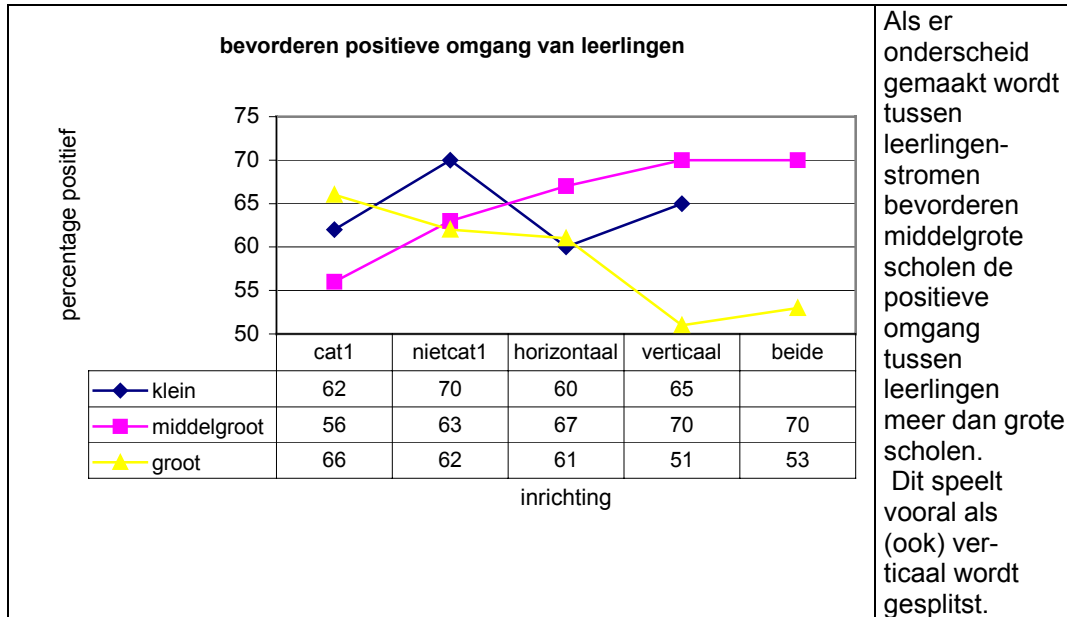
Op brede scholen doet schoolgrootte er niet zozeer toe. Op avo-scholen en vmbo-scholen differentiëren kleine scholen duidelijk beter dan kleine of middelgrote scholen.

Figuur III.2D

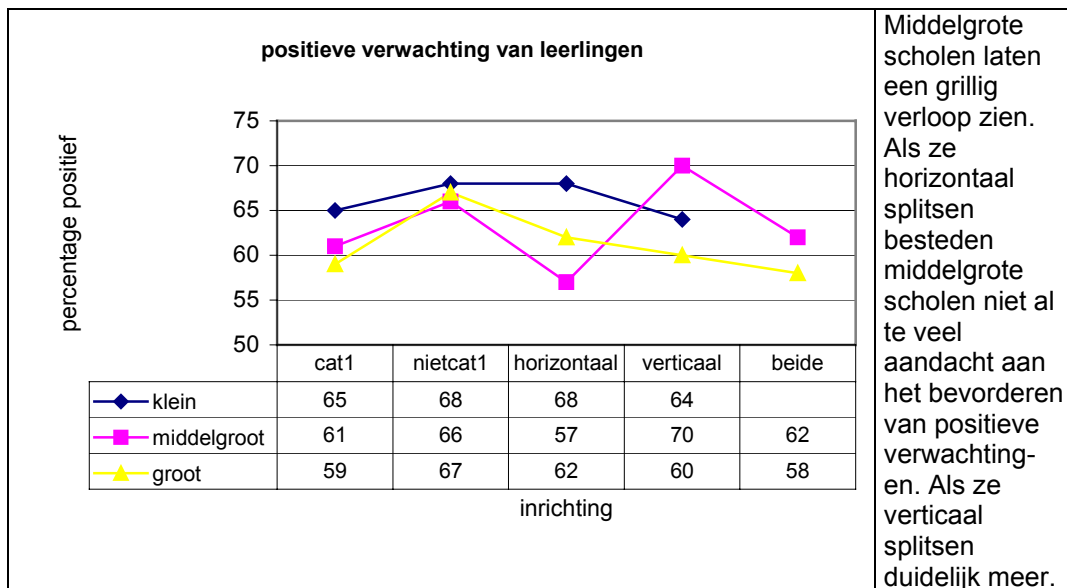


Grote scholen laten een ander patroon zien dan kleine en middelgrote scholen. Grote vmbo-scholen doen niet onder voor kleine en middelgrote scholen. Op brede en nog sterker op avo-scholen is de uitleg door docenten duidelijk minder. Middelgrote scholen zitten daar tussenin.

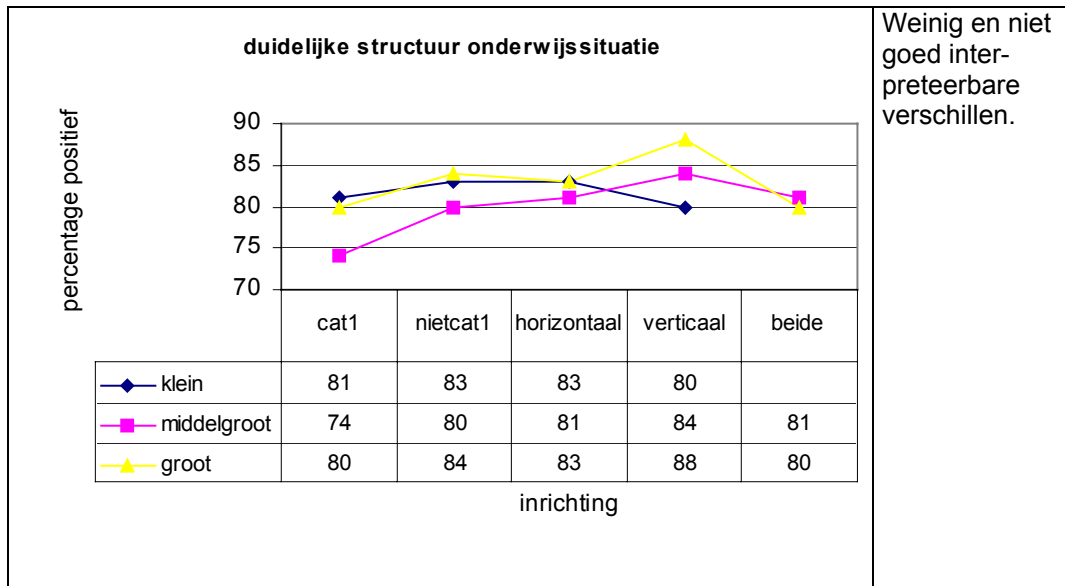
Figuur III.2E



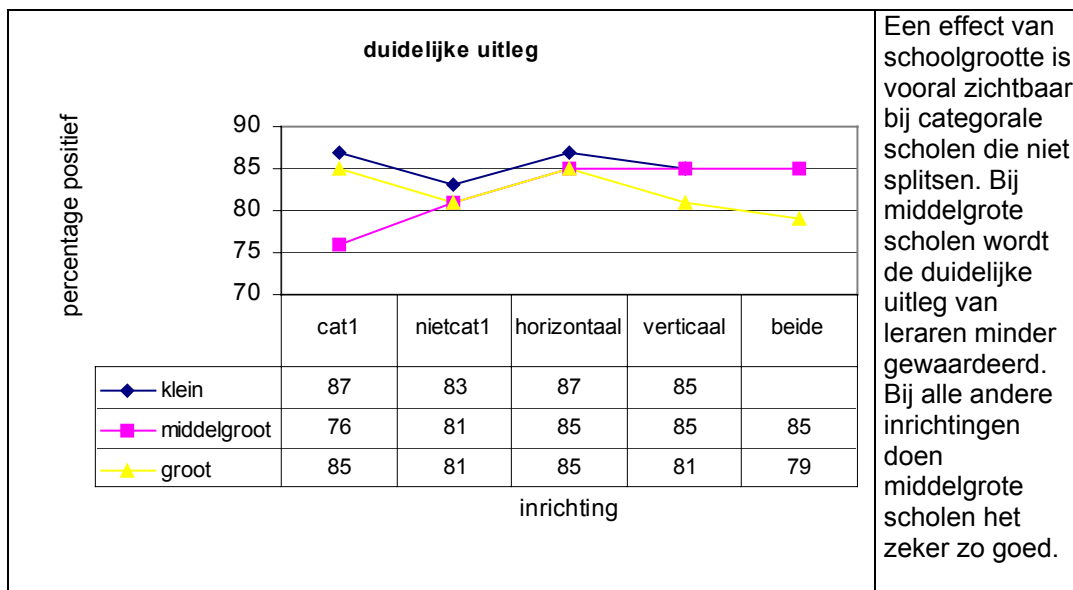
Figuur III.2F



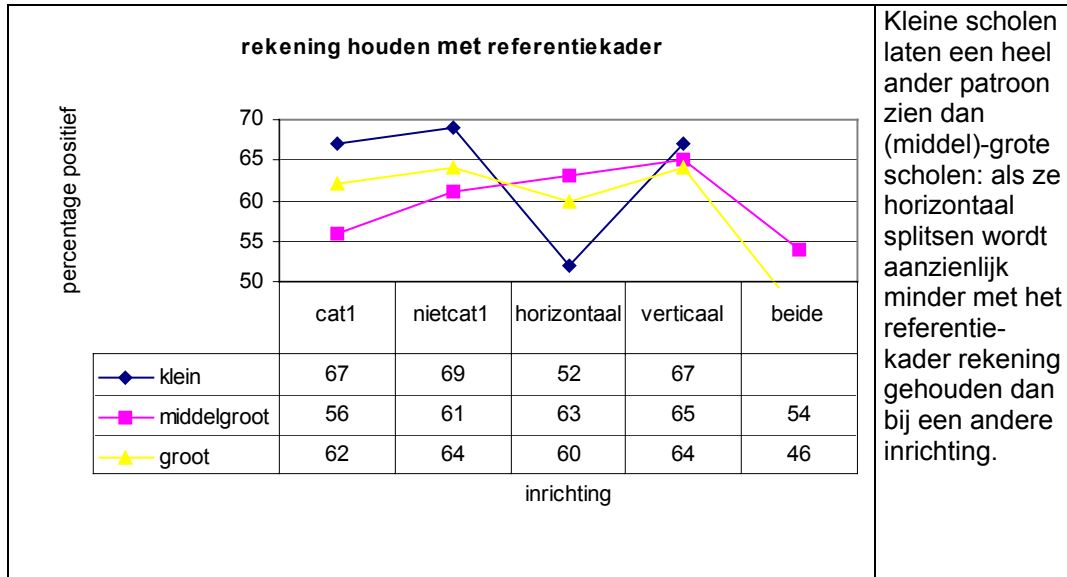
Figuur III.2G



Figuur III.2H

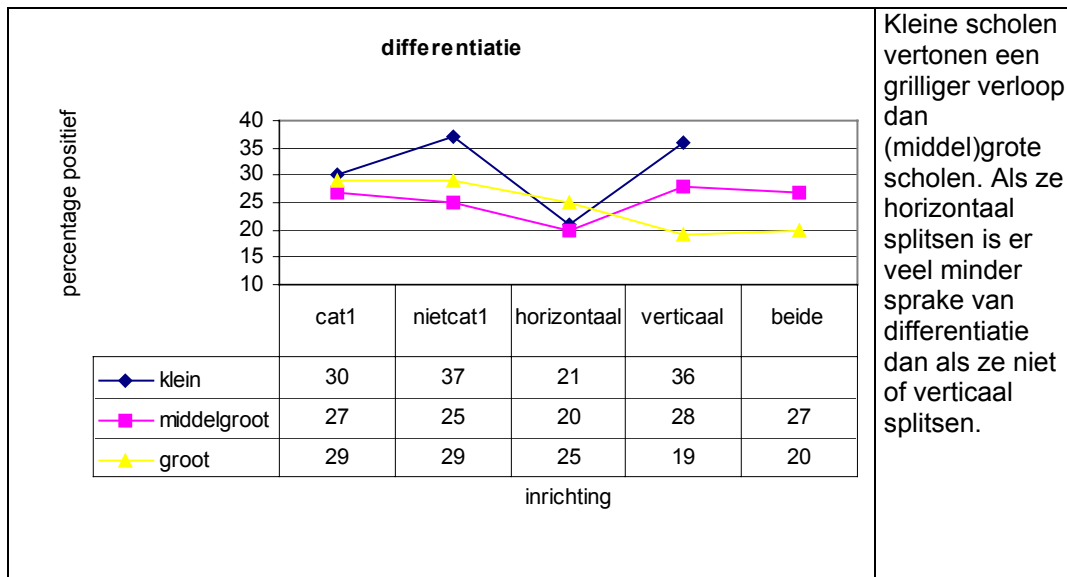


Figuur III.2I



Kleine scholen laten een heel ander patroon zien dan (middel)-grote scholen: als ze horizontaal splitsen wordt aanzienlijk minder met het referentiekader rekening gehouden dan bij een andere inrichting.

Figuur III.2J



Kleine scholen vertonen een grilliger verloop dan (middel)grote scholen. Als ze horizontaal splitsen is er veel minder sprake van differentiatie dan als ze niet of verticaal splitsen.

BIJLAGE II

DE PORTRETTE

Bijlage II, deel 1 HET BESCHRIJVINGSMODEL

De portretten van de scholen zijn gemaakt aan de hand van een beschrijvingsmodel dat deels is gebaseerd op de ervaring van Interstudie met het begeleiden van organisatieontwikkeling van scholen en deels op uit de literatuur bekende noties over schaalgrootte en kwaliteit en over leren en het zich ontwikkelen van mensen. Vanuit de eerste invalshoek wordt een aantal uit de organisatieliteratuur bekende voor- en nadelen van grootschalig en kleinschalig organiseren geschetst. Met twee simpele werkhypothesen kunnen deze voor- en nadelen van de verschillende organisatorische kenmerken gekoppeld worden aan het begrip kwaliteit. Vanuit het perspectief van de lerende en zich ontwikkelende mens is bekend dat een drietal aspecten daarbij van belang is. Het gaat er om in welke mate op de autonomie, de competenties en de relaties van medewerkers in een organisatie wordt gestuurd. Door de organisatorische kenmerken te verbinden met de genoemde leer- en ontwikkelaspecten is een beschrijvingsmodel geformuleerd als basis voor de portretten.

Voor- en nadelen van grootschalig en kleinschalig organiseren

Er zijn uit de literatuur diverse mogelijke voor- en nadelen bekend van zowel grootschalig als kleinschalig organiseren. In de tabel op de volgende bladzijde staan de belangrijkste.

kenmerk	grootschalig	kleinschalig
1. mate van bureaucratie	toename, meer hiërarchie, sturing en uitvoering verder van elkaar	afname, flexibiliteit en wendbaarheid (sturing en uitvoering dicht bij elkaar, minder formele procedures)
2. afstand doelen organisatie en doelen individu	groot, lange feedbacklijnen	klein, betrokkenheid op de doelen is groter, beheersing op basis van vertrouwen
3. klantgerichtheid	onvoldoende aandacht voor problemen van de klant	klantgerichtheid groter, korte feedbacklijnen
4. innovatieve kracht	gebrek aan risicovolle innovaties (innovatie ontkoppeld van primaire proces, orde in plaats van vrijheid)	groter innovatief vermogen (dichter op ontwikkelingen)
5. inzet van mensen	starre functieverdeling	weinig verlies van human capital (mensen worden breder ingezet)
6. aanbod	breder (door specialisatie en differentiatie)	smaller
7. continuïteit	groter	kleiner
8. beleidsvoerend vermogen	groter	kleiner; intuïtieve sturing
9. mate van efficiency	economy of scale (kostenbesparing)	hogere kosten (ontbreken economy of scale)
10. externe invloed	groter	kleiner

Daarmee is niet gezegd dat deze voor- en nadelen ook werkelijk zullen gelden in een grootschalige of kleinschalige organisatie. Afhankelijk van het beleidsvoerend vermogen van de organisatie, de school, kunnen de voordelen worden benut en de nadelen beperkt. Daarmee zijn twee simpele werkhypothesen te formuleren waarin de kwaliteit van een school wordt verbonden met deze voor- en nadelen.

Hypothese 1 luidt:

Grote scholen die in staat zijn de voordelen van grootschaligheid te benutten en de nadelen te minimaliseren, bieden meer kwaliteit.

Hypothese 2 luidt:

Kleine scholen die in staat zijn de voordelen van kleinschaligheid te benutten en de nadelen van kleinschaligheid te minimaliseren, bieden meer kwaliteit.

Leren en zich ontwikkelen

Scholen zijn (volledig) gericht op het leren en ontwikkelen van mensen (medewerkers en leerlingen in een school). Uit recent onderzoek (o.a. Ryan, 1998) is gebleken dat drie basale behoeftes in de omgeving van de mens moeten zijn vervuld, wil een mens zich welbevinden én vanuit dat welbevinden kunnen 'groeien'. Deze drie basisbehoefes zijn:

- *autonomie*: zelfbeschikking, zelf kunnen bepalen wat je doet en hoe je het doet
- *competentie*: erin vertrouwen dat je kunt wat je wilt en dat het nut heeft
- *relatie*: relaties hebben, het samen doen met anderen

Pas als aan deze drie behoeftes is voldaan, ervaart de mens een gevoel van evenwicht (balans) en welbevinden. In het verlengde daarvan is het mogelijk om als persoon te groeien, ergens

interesse voor te krijgen, te leren, of zich zelf te ontwikkelen. Als de balans niet in evenwicht is, ontstaan gevoelens van crisis, gebrek aan bezieling en op den duur stilstand. De genoemde voor- en nadelen van schaalgrootte kunnen behaald dan wel geminimaliseerd worden door in de organisatie te sturen op deze drie basisbehoeftes. Daarbij zijn de volgende verbanden tussen de voor- en nadelen en de drie voorwaarden te benoemen.

kenmerk met voor- en nadeel schaalgrootte		voorwaarde
1. mate van bureaucratie	<—>	autonomie en relatie
2. afstand doelen organisatie en individu	<—>	autonomie en relatie
3. klantgerichtheid	<—>	autonomie, relatie, competentie
4. innovatieve kracht	<—>	competentie
5. inzet van mensen	<—>	autonomie en competentie
6. aanbod	<—>	competentie
7. continuïteit	<—>	competentie (?)
8. beleidsvoerend vermogen	<—>	competentie, relatie
9. mate van efficiency		-
10. externe invloed		-

De kenmerken 'mate van efficiency' en 'externe invloed' kunnen naar onze mening niet verbonden worden met de voorwaarden autonomie, relatie en competentie.

Het beschrijvingsmodel

Op basis van het bovenstaande is een tweedimensionale matrix samengesteld die dient als basis voor de schoolbeschrijvingen. In de matrix staan verticaal de voorwaarden autonomie, relatie en competentie en horizontaal vier thema's die in de organisatie van een school herkenbaar zijn. Vervolgens is de matrix gevuld met onderwerpen/vragen aan de hand waarvan de betreffende cel beschreven kan worden. De matrix zou eigenlijk driedimensionaal moeten zijn: langs de eerste as de schaalgroottekenmerken, langs de tweede as de voorwaarden autonomie, relatie en competentie en langs de derde as de onderzoeksthema's in de school (leerlingen, personeel, organisatie/management en fysieke schoolinrichting). Om hier toch een beeld van te geven is in de matrix met cijfers aangegeven op welk kenmerk een bepaalde cel betrekking heeft.

thema	leerlingen	personeel	organisatie	fysieke schoolinrichting
<p>voor– waarde: <i>autonomie</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • keuzevrijheid: - welke vakken - welke lessen binnen lessen • kun je leren op jouw manier? • de keuze uit en de organisatie van buiten–curriculaire activiteiten • kun je jezelf zijn? kan dat ook binnen je groep? (peer–group) • zijn de schoolregels strak of los? geldt: gelijke monniken, gelijke kappen? <p>(kenmerken: 1, 3, 6)</p>	<p>let op: het gaat hier niet om de ouderwetse 'autonome docent'.</p> <ul style="list-style-type: none"> • kun je voorbeelden geven van belangrijke normen en waarden in (de doelen van) de school? • in hoeverre komen deze overeen met je eigen normen en waarden? • heb je het gevoel dat je op school veel moet of dat je op school veel zelf kan regelen? • in hoeverre ervaar je zelf / in je team / in je sectie ruimte om - de inhoud van je werk te bepalen en hoe verloopt dat? - de inhoud van het onderwijs te bepalen - de leeromgeving in te richten - de leerlingenbegeleiding vorm te geven - overleg te voeren - faciliteiten te gebruiken • worden docenten individueel aangesproken op de wijze waarop zij hun werk verrichten? <p>(kenmerken: 1, 2, 5, 7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • binnen welke kaders kunnen medewerkers autonoom handelen? • hoeveel ruimte is er gecreëerd voor medewerkers / teams / secties om - de inhoud van het werk te bepalen - de inhoud van het onderwijs te bepalen - de leeromgeving in te richten - de leerlingenbegeleiding vorm te geven - overleg te voeren - faciliteiten te gebruiken • op welke wijze wordt de dialoog over visie en gemeenschappelijke waarden vormgegeven? • op welke wijze / wanneer / door wie worden mensen aangesproken op ongewenst gedrag? (dwz gedrag dat niet in overeenstemming is met de centrale waarden van de organisatie) • is wederzijdse afhankelijkheid georganiseerd? (bijv. twee mentoren op een groep) <p>(kenmerken: 1, 2, 4, 5, 8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zijn er eigen ruimtes voor docenten/leerlingen waar ze kunnen werken? Zowel individueel als groepsgewijs. • zijn docenten / leerlingen verantwoordelijk voor eigen ruimtes / lokalen / teamruimtes / gebouwdelen? • zijn er gescheiden gebouwdelen voor leerling–groepen? <p>(kenmerken: 3)</p>

thema	leerlingen	personeel	organisatie	fysieke schoolinrichting
voor– waarde: <i>relatie</i>	<ul style="list-style-type: none"> • heb je het gevoel dat je ergens bij hoort? een groep leerlingen? • zie je wel eens dat leerlingen gepest worden? wat wordt daaraan gedaan? • doen jullie met de klas leuke dingen? welke rol speelt de mentor daarbij? • zijn er voldoende hoekjes op school waar je met je groep kunt zitten? • heeft de school beleid ten aanzien van <ul style="list-style-type: none"> - omgaan met pesten - rol van de vertrouwenspersoon - hoe krijgt het zorgbeleid vorm? - hoe ziet de individuele leerlingenzorg er uit? <p>(kenmerken: 1, 8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • is er aandacht voor je vanuit het management? • wordt je echt geholpen met problemen? • is er ruimte voor uitwisseling met vakgenoten buiten school? • voel je je verbonden met <ul style="list-style-type: none"> - de school - de leerlingen - je collega's • heb je het gevoel dat je ergens bij hoort? een groep collega's? • zijn er faciliteiten om met je collega's samen te werken? • hoe is de informatievoorziening georganiseerd? • hoe wordt omgegaan met conflicten? <p>(kenmerken: 1, 2, 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • hoe zijn leerlingenstromen georganiseerd? hoe worden klassen ingedeeld? • op welke wijze is de samenwerking tussen individuen en groepen in de school georganiseerd? • hoe is het personeel georganiseerd? (teams, secties, etc.) <p>(kenmerken: 1, 2, 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zijn er gescheiden gebouwdelen voor leerling–groepen? • zijn mensen die veel samenwerken fysiek bij elkaar georganiseerd? • zijn er voldoende hoekjes op school waar je met je groep kunt zitten? • zijn er gespreksruimtes (in plaats van lokalen) als plek voor afspraken? • kunnen leerlingen / personeel zichzelf voldoende terug zien in de fysieke omgeving? • op welke wijze wordt verantwoordelijkheid dragen voor het geheel en voor jezelf vormgegeven in de fysieke schoolinrichting? <p>(kenmerken: 3, 5)</p>

thema	leerlingen	personeel	organisatie	fysieke schoolinrichting
voorwaarde : <i>competentie</i>	<ul style="list-style-type: none"> • wordt het maximale uit je gehaald op alle vlakken? (hoge verwachtingen, nadruk op basisvaardigheden) • vindt de school het belangrijk dat je hoge cijfers behaalt? • leerlinggericht versus vakgericht • vind je het nuttig wat je op school leert / doet? • legt de school/de docent verbanden waarom wat leerlingen leren nuttig is? • hoe wordt de relatie met de praktijk / de vervolgstudie gelegd. hoe wordt de relatie tussen vakken gelegd? <p>(kenmerken: 1, 2, 6, 8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • heb je het gevoel dat je jezelf nuttig maakt? • ben je tevreden over je eigen functioneren/bekwaamheid? • kun je doen wat van je verwacht wordt? • in hoeverre worden je kwaliteiten benut? • vind je dat je voldoende ruimte krijgt voor je professionele ontwikkeling? • wordt er gebruik gemaakt van intervisie als instrument voor ontwikkeling? • worden er ontwikkelgesprekken gevoerd? <p>(kenmerken: 2, 4, 5, 8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • hoe is de ontwikkeling/innovatie van de organisatie en van het onderwijs vormgegeven? • hoe wordt omgegaan met veranderingen (1^e en 2^e orde)? • is de ontwikkelingsrichting helder? • op welke manier worden leerlingprestaties geëvalueerd? (leerlingvolgsysteem) • hoe wordt omgegaan met W&S? • is er een scholings- en ontwikkelingsplan? • in hoeverre worden medewerkers aangesproken op hun kwaliteiten? • hoe is het taakbeleid vormgegeven? <p>(kenmerken: 2, 4, 5, 7, 8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zijn er goed geoutilleerde werkplekken voor docenten? • is de inrichting van studiehuis/media-theek/ computerruimtes gericht op leren en ontwikkelen? • zijn er studieplekken voor leerlingen? hoeveel? hoe zijn deze ingericht? <p>(kenmerken: 3, 4, 5)</p>

Bijlage II, deel 2

VERANTWOORDING VAN EN REFLECTIES OP DE SCHOOLPORTRETTE

In bijlage 2C zijn twaalf beschrijvingen opgenomen van sterke en zwakkere scholen: groot en klein, breed en smal, met één stroom of verdeeld over units. Deze beschrijvingen zijn tot stand gekomen op basis van het model dat in bijlage 2A is beschreven. Uiteraard zijn het illustratieve portretten, gemaakt in een relatief kort tijdsbestek. We kunnen daarom geen algemeen geldende conclusies aan deze niet representatieve portretten verbinden. Wel reflecteren we op de portretten en proberen we mogelijke verklaringen te benoemen voor de kwaliteit, respectievelijk het ontbreken daarvan in relatie tot de in dit rapport onderscheiden factoren: schoolgrootte, inrichting en samenstelling.

Verdeling van de scholen

In de tabel hieronder staat hoe de twaalf scholen waarvan een portret is gemaakt (aangeduid als P1 tot en met P12), zijn verdeeld over de verschillende categorieën zoals die voor het onderzoek zijn onderscheiden (zie ook paragraaf 2.1 over de opzet van het onderzoek). Bij alle scholen is een globale kwaliteitsindicatie toegevoegd zoals die is afgeleid uit het inspectierapport over de betreffende school. De inspectie spreekt zelf geen totaaloordeel uit. De hier gegeven indicatie is een kenschets van het kwaliteitsprofiel.

- S betekent vooral sterk
- SZ is meer sterk dan zwak
- ZS is meer zwak dan sterk
- Z betekent dat zwakke kenmerken overheersen.

Het was uiteraard onmogelijk om van elke 'soort' school (op de dimensies schoolgrootte, samenstelling en inrichting) één sterk en één zwak voorbeeld te portretteren. Daarom is een praktisch haalbare keuze gemaakt. Ook is gelet op regionale spreiding en spreiding over kleine en grote gemeentes. Leidend was uiteindelijk het beginsel om naast een sterkere school van een bepaalde 'soort' ook een tegenpool te kunnen portretteren. Dat dat niet in alle gevallen is gelukt, hangt mede samen met de dynamiek in scholenland: een zwakkere school blijft niet bij de pakken neerzitten en doet er wat aan (zie bijvoorbeeld het portret P11). Omdat het bij alle portretten niet is gegaan om scholen te prijzen of juist te ontmoedigen, zijn ze geanonimiseerd.

	inrichting				
grootte	cat. één stroom	niet categoriaal één stroom	horizontaal gescheiden	verticaal gescheiden	beide (horizontaal en verticaal)
klein <500 leerl.		P9, vmbo+, ZS P10, vmbo+, S			
middelgroot 500<leerl. <1000		P5, havo/vwo, S P6, havo/vwo, ZS P7, vmbo, ZS	P8, vmbo, S P11, vmbo, Z P12, vmbo, S		
groot >1000 leerl.		P4, breed, S	P1, breed, SZ		P2, breed, S P3, breed, SZ

Karakteristieken

Alleen al op basis van het feit dat in iedere categorie sterke en minder sterke of zwakke scholen voorkomen, wordt duidelijk dat algemene conclusies over de relatie tussen schoolgrootte en kwaliteit uit deze twaalf schoolportretten niet getrokken kunnen worden. Dat blijkt ook uit alle gesprekken die gevoerd zijn om te komen tot deze schoolportretten. Er zijn kleine of middelgrote scholen die op verschillende onderdelen niet zo sterk uit de verf komen en tegelijkertijd zijn er grote scholen die het erg goed doen. Het beeld dat naar voren komt uit de portretten is dat op alle scholen, maar zeker ook op de grotere, op allerlei manieren gewerkt wordt aan het creëren van een veilige leeromgeving voor kinderen. Daarbij zijn essentiële elementen, die overigens door de scholen op verschillende manieren worden ingevuld en ook andere accenten krijgen:

- veel aandacht voor twee kernwaarden, namelijk respect en veiligheid
- het creëren van schooltjes in de school
- veel aandacht voor de relatie
- het creëren van kleine organisatorische verbanden, vaak in de vorm van teams (van beperkte omvang) van docenten
- geen vrijblijvendheid maar vrijheid binnen heldere kaders
- geen individuele autonomie (docent is koning in eigen klas) maar collectieve autonomie (ruimte binnen heldere kaders)
- een (letterlijk) zichtbare directie
- persoonlijk leiderschap
- congruentie in het omgaan met centrale waarden en normen
- voorkomen van anonimiteit (relatie!): leerlingen en docenten mogen niet wegduiken, 'ieder voor zich' is verboden.

Autonomie, competentie en relatie

Bij het maken van de schoolportretten is gebruik gemaakt van het beschrijvingsmodel dat in deel A van deze bijlage 2 is weergegeven. Het is gebaseerd op de drie motivationele factoren van Stevens: aandacht voor de relatie, aandacht voor de competentie en aandacht voor de autonomie. Uit de schoolportretten komt naar voren dat scholen vooral dan over de volle breedte het predikaat 'goed' verdienen als er wordt gestuurd op het creëren van een sterke relatie (tussen management en docenten, tussen docenten onderling, tussen docenten en leerlingen en tussen leerlingen onderling) in samenhang met sterke waarden en een duidelijke visie. Vanuit deze sterke focus op relatie zien we dat er vervolgens voldoende aandacht is voor de andere twee factoren: autonomie in de zin van autonomie met respect voor de grenzen daarvan (wat van medewerkers vraagt dat ze in onderlinge communicatie hun beslissingen nemen) en competentie in de zin van vertrouwen in kwaliteiten maar ook elkaar aanspreken op de punten waar men elkaar niet competent acht. Uit de schoolportretten blijkt verder dat op deze scholen vaak kleine eenheden zijn gecreëerd in de vorm van kleine afdelingen, leerhuizen, units, (kern-)teams. De grote aandacht voor de relatie sluit aan bij de opvatting dat veiligheid een noodzakelijke voorwaarde is om in vrijheid te kunnen leren.

Reflecties

Kijkend naar de portretten is een aantal observaties en reflecties te maken.

Essentiële thema's voor de kwaliteit van scholen zijn relatie en de tegenpool daarvan: anonimiteit.

Voor relatie zijn nodig:

- zichtbaarheid van het management
- persoonlijk leiderschap: bevologenheid, verbondenheid, kritische zelfreflectie, helder onderwijskundig inzicht
- visie in de vorm van duidelijke waarden en richting

Portretten: 2, 4, 10, 12

Anonimiteit is de tegenpool van relatie en de enige factor waarbij schoolgrootte gewicht in de schaal legt door de negatieve effecten van te veel anonimiteit. Anonimiteit leidt tot onveiligheid. Op een erg grote school zijn de risico's op fysiek en geestelijk geweld groter. Scholen die in staat zijn om met dit thema op een goede manier om te gaan, zijn in staat om wel de voordelen van een grotere schaal te plukken en de nadelen te minimaliseren. Op scholen die hierin actief beleid voeren, vinden we in ieder geval de volgende elementen terug:

- kleine organisatorische verbanden, vaak in de vorm van kernteams van docenten
- een fysieke scheiding van leerlingstromen om een gevoel van veiligheid en betrokkenheid te versterken (een prachtig voorbeeld hiervan is portret 11, waar deze fysieke scheiding onlangs, in combinatie met andere maatregelen, is gerealiseerd)

Portretten: 2, 4, 12

Verschillen tussen scholen zijn gerelateerd aan:

- de mate waarin een school in staat is zelf beleid te voeren
- de mate van open communicatie over wat je voor school wilt zijn (de essentie van waarden en in een sterke relatie deze een bodem geven)
- reflecteren mag en fouten maken ook
- er mogen ook verschillen zijn in opvatting; die kunnen benoemd worden en men respecteert die.

Portretten: 2, 4, 10, 12

In de minder sterke scholen is de directie onvoldoende zichtbaar (ook letterlijk).

Portretten: 3, 6

In de minder sterke scholen is minder zicht op eigen en andermans competenties.

Functioneringsgesprekken worden weinig gevoerd en docenten weten niet van elkaar wat ze in de klas doen.

Portretten: 1, 3, 6, 7

In de minder sterke scholen is de mate waarin docenten autonoom kunnen opereren erg afhankelijk van de sectie waarin docenten hun plek hebben. Het gesprek tussen docenten over didactiek en aanpak in de klas wordt nauwelijks gevoerd.

Portretten: 1, 3, 6, 7

De grootte van de school is voor de meeste leerlingen een gegeven.

Portretten: 1, 2, 3, 4

In de minder sterke scholen is de leer- en werkomgeving voor docenten en leerlingen niet consistent.

Portretten: 1, 3, 6, 7

Zowel in de sterke scholen als ook in de minder sterke en zwakkere scholen vinden we een duidelijke congruentie. Bij de sterke scholen verwoorden docenten en leerlingen dezelfde waarden als het management. Bij de minder sterke en zwakkere scholen zien we dat leerlingen zich voor hun welbevinden afhankelijk opstellen van de docent. Docenten op hun beurt leggen de verantwoordelijkheid voor hun welbevinden bij het management, terwijl het management weinig zichtbaar is. Er lijkt sprake van een paradox: sterk management (met zorg voor de relatie) maakt dat leerlingen en docenten eigen verantwoordelijkheid nemen en stimuleert wederzijdse afhankelijkheid, en zwak management leidt tot afhankelijkheid en quasi-onafhankelijkheid.

Sterk: portretten 2, 4, 5, 8 Minder sterk: portretten 1, 3, 6, 7

Kleine scholen lopen het gevaar in zichzelf gekeerd te raken (wij zijn klein dus aandacht voor leerlingen hebben we vanzelf). Er dreigt ook een Calimero-effect: we zijn klein en aan die boze buitenwereld (lees: het centraal niveau) hebben wij gelet op onze specifieke situatie hier, weinig. Men gaat vervolgens heel hard aan de slag en wordt (zeker als dat niet expliciet wordt georganiseerd wordt of als men er niet open voor staat) onvoldoende bijgestuurd door meningen en opmerkingen van buitenaf.

Portretten: 9 en 10

In sommige scholen uit de categorie 'meer zwak dan sterk' speelt 'fusieleed' een rol. Er was na het fusieproces onvoldoende aandacht is besteed aan (nieuwe) identiteit, binding en relatie.

Portretten: 3, 6

Bijlage II, deel 3 DE SCHOOLPORTRETTE

P1 Brede scholengemeenschap (1250 leerlingen, verticaal gescheiden)

Algemeen

Het gaat hier om een brede scholengemeenschap voor leerwegondersteunend onderwijs (lwoo), vmbo, havo en atheneum. De scholengemeenschap staat in een grote gemeente en is in 1994 tot stand gekomen na een proces van fusie en splitsing. De verschillende locaties zijn in 2000 verhuisd naar een nieuw gebouw dat geïntegreerd is met het oude. In het gebouw hebben de verschillende groepen leerlingen hun eigen plek. De school maakt deel uit van een groep van vier en heeft een rector, drie conrectoren en zes coördinatoren. De school telt ongeveer 1250 leerlingen. Het leerlingaantal is de afgelopen jaren stabiel. De leerlingen zijn voor ongeveer 20% van allochtone afkomst. Hiervan is een deel pas kort in Nederland. Tweederde van de leerlingen stroomt uit op vmbo-niveau en eenderde op havo/vwo-niveau. De school heeft circa honderdveertig personeelsleden. Hiervan behoren er zo'n 115 tot het onderwijsgevend personeel en zo'n 25 tot het onderwijsondersteunend personeel. De school heeft niet echt te kampen met een lerarentekort. De school heeft relatief veel nieuwe personeelsleden. Vorig jaar zijn er twintig en dit jaar vijfentwintig nieuwe personeelsleden aangenomen. Een deel van hen komt in nieuw gecreëerde functies, zoals de studiehuisbegeleider en de onderhoudsmedewerker. Daarnaast is een deel van de nieuwe docenten zij-instromer.

Binnen de school zijn drie clusters gevormd: een onderbouw, een middenbouw en een bovenbouw. In de onderbouw zijn de eerste twee klassen ondergebracht. In de brugklas zijn er atheneum/havo, havo/vmbo (theoretische leerweg) en vmbo (kader-/basisberoepsgerichte) dakpanklassen. Daarnaast is er een homogene atheneum brugklas. Na het eerste leerjaar komen de leerlingen in homogene klassen met uitzondering van de vmbo kader-/basisberoepsgerichte-klas. Het lwoo is vanaf het begin apart georganiseerd. De school heeft een trajectklas waar een kleine groep kinderen in zit met een vaste begeleider. De school heeft daarmee de mogelijkheid gecreëerd om deze kinderen binnenboord te houden. De docenten zijn georganiseerd in secties en geven in principe een zo groot mogelijk deel van hun tijd les in een en hetzelfde cluster. Uit het RST-kwaliteitsprofiel van de school wordt duidelijk dat deze school de leerlingenzorg hoog in het vaandel heeft staan, een sterk pedagogisch klimaat kent, en de motivatie van leerlingen als een belangrijk speerpunt heeft. De school wordt gekarakteriseerd als een plek waar het voor leerlingen plezierig is om te verblijven en waar de omgang tussen leraren en leerlingen over het algemeen zonder problemen verloopt. Verbeteringsmogelijkheden liggen naar de mening van de inspectie nadrukkelijk op het terrein van de opbrengsten, met name de examenresultaten van de havo en vwo-leerlingen, en het didactisch handelen van de leraren.

Fysieke omgeving

De scholengemeenschap is gehuisvest in een open, nieuw, licht en goed geoutilleerd gebouw. Bij binnenkomst valt onmiddellijk het door de hele school terug te vinden kunstwerk op dat door een kunstenaar samen met leerlingen is gecreëerd. Het gebouw wekt ondanks de omvang geen massale indruk. Ook tijdens pauzes is er voldoende ruimte. Het gebouw is zodanig van opzet dat leerlingenstromen nauwelijks door elkaar lopen. De onderbouw is volledig ondergebracht in het oude gebouw dat geïntegreerd is met de nieuwbouw. De onderbouw heeft daar een eigen aula en schoolplein. Verder zijn delen van het gebouw voor middenbouw en bovenbouw vmbo en havo/vwo gecreëerd. Er is een aparte vleugel met praktijklokalen voor de beroepsgerichte vmbo-opleidingen. In het gebouw zijn op diverse plaatsen studieruimtes gecreëerd. Er is een grote, goed geoutilleerde studiehuisruimte en een mediatheek. Ook voor docenten zijn er ruimtes waar

vergaderd en voorbereid kan worden. Alle docenten zijn uitgerust met een laptop, waardoor op veel plekken gewerkt kan worden. Coördinatoren hebben eigen werkruimtes. Het gebouw ziet er schoon en goed verzorgd uit. De school staat in een oudere nieuwbouwwijk, redelijk aan de rand van de stad. De populatie van de school is grotendeels afkomstig uit deze wijk.

Samenvattende impressie

Uit de gevoerde gesprekken wordt duidelijk dat de school veel aandacht heeft voor de relatie tussen leerlingen en docenten, tussen leerlingen onderling en ook tussen docenten en management. Het creëren van een veilige omgeving voor de onderbouw en van schooltjes in de school wijzen hierop. Ook het systeem van leerlingenzorg en de wijze waarop docenten gericht zijn op het 'in de boot houden' van leerlingen zijn hiervoor belangrijke aanwijzingen. Leerlingen zeggen hierover: *'Het is meer de leerling die centraal staat dan de cijfers van de leerling.'* Zicht op eigen en andermans competenties is nog niet erg ontwikkeld. Functioneringsgesprekken worden nauwelijks gevoerd en docenten weten niet van elkaar wat ze in de klas doen. De mate waarin docenten autonoom kunnen opereren is erg afhankelijk van de sectie waarin zij hun plek hebben. Het gesprek tussen docenten over didactiek en aanpak in de klas wordt nauwelijks gevoerd. In de woorden van een van de coördinatoren: *'mensen kunnen lang bepaald gedrag blijven vertonen.'* De docent is overwegend nog de individuele man of vrouw die binnen zijn of haar vak eigen lijnen uitzet. De school heeft wel een aantal initiatieven genomen om hier verandering in te brengen: voor de begeleiding van de nieuwe docenten is veel aandacht. De rector heeft als speerpunt het creëren van werkelijk integraal personeelsbeleid. Ook het experiment met een kernteam binnen het lwoo dat mogelijk verbreed gaat worden kan betekenis krijgen voor een andere vorm van autonomie van de docenten. Ook de leerlingen worden nog niet echt aangesproken op hun competenties. Het vak staat centraal in de lessen. De eigen verantwoordelijkheid van leerlingen krijgt eigenlijk alleen in de bovenbouw havo/vwo een plek. Mogelijk bestaat er een relatie tussen de conclusies van de inspectie met betrekking tot de onvoldoende examenresultaten en het (onvoldoende) didactisch handelen van docenten en de wijze waarop de drie voorwaarden voor leren onvoldoende met elkaar in balans zijn. Dit komt onder andere naar voren in de uitspraak van een van de conrectoren: *'We zijn toe aan de stap van een niet-professionele open cultuur naar een professionele open cultuur waarin mensen bereid en in staat zijn en ook voldoende veiligheid voelen om elkaar feedback te geven en aan te spreken op resultaten.'* De condities om deze stap te zetten zijn in ieder geval in ruime mate aanwezig: een goede sfeer en een sterk ontwikkelde basis van aandacht voor leerlingen, een snel verjongend team docenten en een goed geoutilleerd, open gebouw.

Een relatie tussen de omvang van de school en de kwaliteit is niet gemakkelijk te leggen op basis van de gevoerde gesprekken. In relatie tot de grootte worden geen negatieve uitspraken gedaan, eerder het tegenovergestelde. Dit lijkt vooral terug te voeren op het beleid van de school om schooltjes in de school te creëren en veel aandacht aan veiligheid en respect te geven. De relatie met de kwaliteit zoals die tot uitdrukking komt in het RST van de inspectie ligt eerder op het vlak van beleidsvoerend vermogen en aansturing en inrichting van de organisatie.

Leerlingen

De school voelt niet zo groot als ie is. Er zijn delen van de school waar ik nog nooit ben geweest.

De geïnterviewde groep is samengesteld uit leerlingen van alle leerjaren. Zij ervaren de school niet als groot. *'Het voelt niet zo groot als het is. Dat komt ook door de manier waarop de roosters gemaakt zijn. Er zijn delen van de school waar ik nog nooit ben geweest. Ik kom eigenlijk alleen maar in één deel, dus ik kom altijd dezelfde mensen (leerlingen en docenten) tegen. Je hebt eigenlijk kleine afgesloten gebiedjes in de school: onderbouw, middenbouw en bovenbouw en dan ook nog per niveau. Het is overzichtelijker op deze manier. Je hebt docenten voor de onderbouw*

en ook voor de bovenbouw. De leerlingen verwoorden de basisregels van de school als *'gewoon logisch'*. De belangrijkste regel is respect voor elkaar hebben: behandel de ander zoals je zelf ook behandeld zou willen worden. Sommige regels worden als een beetje overbodig ervaren, zoals dat je geen pet op mag hebben in de school. Het handhaven van de regels gebeurt niet altijd even consequent. *'In de regels staat: als je een mobieltje zichtbaar hebt kan het in beslag genomen worden voor een week. Niet iedereen handhaaft deze regel en dat geldt ook voor andere regels. Sommige leraren zijn veel soepeler.'* Volgens de leerlingen wordt er niet echt veel gepest. Het gebeurt natuurlijk wel, maar hier valt het wel mee. De leerlingen ervaren veel verschil tussen de leraren: er zijn erdie vooral veel praten en voor de klas staan, terwijl anderen de nieuwe stof uitleggen en dan zelfstandig laten werken. Sommige leraren nemen je gewoon niet serieus. *'Een goede leraar is een leraar die gewoon aardig is en goed en duidelijk uit kan leggen. Ze vinden het belangrijk dat 'een leerling als persoon gewoon gezien wordt.'* De bovenbouwleerlingen zijn goed te spreken over het studiehuis en de manier waarop dat hier vorm heeft gekregen. *'Hier op school hebben ze veel ervaring met de tweede fase. Het is een proefschoon. Dus wij hebben daar voordeel van gehad omdat ze al geëxperimenteerd hadden.'* De leerlingen vinden de manier van werken in het studiehuis erg fijn. *'Zelf bezig zijn en als je iets te vragen hebt gewoon kunnen vragen. Voldoende uitleg krijgen en vooral geen overbodige dingen doen. Niet verplicht worden tot dingen waarvan je weet dat je die toch al kan. Waarom zou je 40 sommen maken als je het na één som ook al begrijpt.'* Over de begeleiding en de manier waarop ze door de school aangesproken worden zijn de leerlingen positief. Het mentorsysteem werkt goed en spijbelen is, zeker met het nieuwe systeem met de laptops, heel moeilijk geworden. Als er problemen zijn wordt er heel snel op ingesprongen door de school. De nadruk in school ligt naar de mening van de leerlingen niet op maximaal presteren. *'Ze sporen je wel aan, maar op een positieve manier. Ze pushen niet. Het is meer de leerling die centraal staat dan de cijfers van de leerling.'* Er zijn veel buiten-curriculaire activiteiten: musical, feesten, af en toe acties voor een goed doel, talentenjacht, excursies, culturele programma's, projectweek, klasse-avonden, sinterklaas, kerstviering. De leerlingen ervaren ook voldoende ruimte om binnen de school te werken en met hun eigen groep dingen te doen: er zijn twee aula's, één voor de eerste en tweede klassen en één voor de rest van de leerlingen. Ook in het studiehuis en de mediatheek is er voldoende ruimte om te werken.

Docenten

We hebben veel aandacht op school voor veiligheid op elk vlak en voor respectvol met elkaar omgaan.

De docentengroep die we spreken is samengesteld uit mensen met korte en lange loopbanen binnen de school. Uit het beeld dat de docenten hebben van het beleid van de school spreekt vooral de nadruk op veiligheid, binnen school maar dan op elk vlak en respectvol met elkaar omgaan. Daar heeft iedereen veel aandacht voor. Dat spoort ook met wat de docenten denken dat de school wil bereiken met leerlingen. Ze willen hen *'prettige mensen laten worden waar jij en ik mee om willen gaan en hopelijk met net zoveel mogelijk bagage, niet alleen op het leervlak maar op allerlei vlakken.'* Verder hebben de docenten van het beleid van de schoolleiding niet zo'n duidelijk beeld. De docenten zien het als een belangrijke opdracht om met elkaar zo veel mogelijk te signaleren en er aandacht aan te besteden en het zonnodig naar de conrectoren/coördinatoren te brengen. Sommige collega's worden daarbij nog als te terughoudend gezien. *'Voor mij houdt het niet op bij de grenzen van de school. Als ik leerlingen van mij op het winkelcentrum dingen zie doen, ga ik er op af. Soms hebben we als school nog te weinig lef.'*

De sfeer in de school kenschetsen de docenten als *'vriendelijk, losjes, respect voor elkaar, open, geen gekissebis. Geen wandelgangencultuur. Je bent hier niet anoniem.'* Die openheid leidt er overigens niet toe dat docenten met elkaar hun vak bespreken: docenten kijken niet bij elkaar en hebben ook geen beeld van elkaars kwaliteiten. Intervisie is er alleen voor de startende docenten. Zittende docenten doen daar niks mee. De groep starters wordt begeleid door speciaal daarvoor geschoolde collega's. De aanpak is overwegend vakgericht en nauwelijks vakoverstijgend. Ook wat betreft de vakgerichte aanpak zijn er duidelijk verschillen tussen de secties. Er zijn secties met een duidelijke afgesproken lijn die ook naar leerlingen wordt gecommuniceerd. *'We hebben afspraken die we met alle parallelklassen uitvoeren. Leerlingen krijgen die planning ook, dus ze weten precies wat ze moeten doen, waar ze aan toe zijn. Voor startende docenten is dat ook heel prettig.'* Er zijn echter ook secties waarin die lijn niet uitgezet wordt. Tussen secties is er nauwelijks overleg.

Er zijn duidelijk regels voor docenten. De docenten vinden het essentieel dat je respect moet hebben voor de leerlingen. Zonder respect kun je het vergeten. Het goede voorbeeld geven wordt als heel belangrijk gezien. Regels moeten zo gemaakt zijn dat je er mee bereikt waar ze voor bedoeld zijn: veiligheid, respect en dat je staat voor de leerlingen. *'Ik zeg aan het begin van ieder jaar tegen mijn leerlingen: 'Jullie mogen wat van mij verwachten. Als er iets is moet je er mee naar de betreffende docent. Niet opzouten.'* De regels voor leerlingen zijn er ook voor ons. Je komt op tijd, je loopt je klas niet uit, niet met je jas de klas in, etc. Het feit dat we regels hebben, wil overigens niet zeggen dat iedereen zich er aan houdt *'Ik vind dat er nog wel een redelijk groot percentage is dat zich niet aan regels houdt.'* De school is op een aantal fronten bezig met regels en controle. In het lwoo is men gestart met nieuwe simpele regels. *'Het schoolreglement is veel te uitgebreid. De lwoo-leerlingen snappen daar echt niks van.'* Er zijn nu posters met de vier hoofdregels. Die komen in ieder lokaal te hangen. Vorige jaren waren er altijd verschillende docenten die in het studiehuis toezicht hielden. Dat werkte niet omdat iedereen de regels op zijn eigen manier toepaste. Nu hebben is er vaste studiehuisbegeleider (OOP-er) en dat werkt heel goed. Docenten hebben in het studiehuis de rol als begeleider en coach. De inhoudelijke kant is gewaarborgd door een vast aantal docenten die studiehuisuren maken. Vorig jaar heeft de school het absentiesysteem op een andere manier aangepakt: iedere docent heeft een laptop waarmee de afwezigheid direct bijgehouden wordt. *'Dat scheelt veel, maakt lijnen korter. De gaatjes zijn kleiner geworden.'*

De lijn van docent naar coördinator wordt als heel kort ervaren. De coördinatoren staan midden in de school en de conrectoren ook: *'Van de rector heb ik nog niet het gevoel dat hij midden in de school staat, maar hij is dit jaar ook pas begonnen.'* Aandacht voor kwaliteiten en voor ontwikkeling is er nog niet echt. Functioneringsgesprekken worden nauwelijks gevoerd. *'Ik heb er*

één gehad in de 21 jaar dat ik hier werk.’ Het beeld dat coördinatoren van docenten hebben is vooral gebaseerd op informatie die ze teruggekoppeld krijgen van leerlingen. De drempel voor leerlingen om naar de coördinator te gaan is laag. Vorig jaar zijn docenten als experiment door leerlingen geëvalueerd. Er is daarvoor nog wel behoorlijk wat koudwatervrees van docenten. ‘Er zijn docenten die denken dat leerlingen niet eerlijk zullen zijn, dat ze ze een hak zullen zetten.’ In het lwoo is dit jaar gestart met een kernteam. Daardoor zijn de lijnen heel erg kort. Elke lwoo-klas heeft een vaste mentor die ook zo veel mogelijk lessen in de betreffende klas geeft. Leerlingen krijgen de lessen ook zoveel mogelijk in één lokaal. Problemen worden snel gesignaleerd, opgepakt en getackeld. Er staat ook nog een hulpteam met onder andere een orthopedagoog achter. Het kernteam moet zichzelf bewijzen maar het is wel de bedoeling dat het afstraalt op de andere bouwen, ‘dat je ook daar meer samenwerking krijgt, meer op elkaar afstemmen. Daardoor heb je dingen veel sneller in de gaten.’

De docenten zijn erg te spreken over het opvangsysteem voor eruit gestuurde leerlingen. Uitgestuurde leerlingen zwerven niet door de school maar gaan naar een speciaal lokaal waar een vaste begeleider zit. Ze blijven daar het hele lesuur zitten en gaan aan het eind van de les met een formulier wat ze zelf hebben ingevuld en waarop ze de reden ingevuld hebben waarom ze eruit gestuurd zijn terug naar de docent. Die probeert dan met de leerling tot een gesprek te komen en te evalueren wat er gebeurd is en wat daar aan te doen valt. De docenten vinden het jammer dat het imago van de school niet zo goed is. Dat komt naar hun idee vooral door negatieve publiciteit over de examenresultaten. Ze vinden het jammer dat daarbij niet wordt gekeken naar hoe de leerlingen zich hier voelen, wat er met de leerlingen gebeurt in de school. *‘Wij zijn echt een school die met ontwikkelingen meegaan, daar ook goed naar kijken, goed invoeren. We betrekken daar ook de leerlingen in. We proberen de leerlingen het gevoel te geven dat er echt naar ze geluisterd wordt en dat als ze met een goed voorstel komen dat dat dan ook ingevoerd wordt.’*

Management

*We moeten nu de stap zetten naar een echt professionele cultuur.
Ik probeer congruent te zijn. Vanuit gemaakte afspraken probeer ik mensen aan te spreken.*

De directie van de scholengemeenschap bestaat uit een rector en drie conrectoren. De rector is nieuw in deze functie gestart en is afkomstig van buiten de school, evenals een van de conrectoren. De rector omschrijft de school als open, hartelijk en als een school met lef. Allerlei kleine dingen zijn goed geregeld. *‘Ik zie het vooral als mijn opdracht om de komende jaren maximaal in te zetten op integraal personeelsbeleid. Ontwikkeling van competenties, een lijn van ontwikkelgesprekken en functioneringsgesprekken en ook het creëren van andersoortige functies in de school.’* Het beleid van de scholengemeenschap is nadrukkelijk gericht op het creëren van schooltjes in de school, en verder op het zorgdragen voor een veilige leeromgeving voor kinderen. Waar de school echt aan toe is, is het ontwikkelen van een integrale visie en een daarbij passende organisatie. De school moet zich als totaal duidelijk nog ontwikkelen. De mogelijkheden daarvoor zijn met het nieuwe gebouw veel beter geworden, maar tegelijkertijd ook lastiger omdat we nu alle stromen bij elkaar hebben. Een van de stappen die zijn gezet is de versterking van de begeleiding van leerlingen door docenten gericht op de verticale leerlijnen. In de onderbouw wordt al gewerkt met studiewijzers en docenten voeren individuele coachingsgesprekken met leerlingen. Een van de conrectoren verwoordde het als volgt: *‘We moeten nu de stap zetten van een niet-professionele open cultuur naar een professionele open cultuur.’* De zes leerjaarcoördinatoren die de school heeft, zijn vrijwel volledig vrijgeroosterd. Hun werkzaamheden richten zich vooral op het organiseren van de dagelijkse gang van zaken in hun leerjaar. Uit de met hen gevoerde gesprekken komt duidelijk naar voren dat de school op dit moment in een overgangsfase zit. *‘De school is een fusieschool en heeft behoorlijk veel ‘gedoe’ achter de rug.’*

Aan de leerlingenkant is het beleid (leerlingenzorg, leerlingenbegeleiding) goed in de steigers gezet. Leerlingen worden goed gevolgd. De school heeft daartoe iedere docent met een laptop uitgerust zodat het volgen van leerlingen (absentie, cijferregistratie) snel en gemakkelijk plaats kan vinden. Aan de docentenkant is de organisatie duidelijk nog in ontwikkeling: de docenten functioneren in secties. Docenten opereren autonoom en het kijken bij elkaar en aanspreken van elkaar gebeurt niet of nauwelijks. *'Als docenten zich niet aan afspraken houden worden ze uiteindelijk wel tot de orde geroepen, maar ze kunnen lang hun gang gaan.'* Bij het personeel (de docenten) zijn duidelijk twee groepen aan te wijzen: de oude garde en de nieuwere docenten. De oude garde kijkt niet bij elkaar, is niet echt leerbereid en is soms moeilijk aan te spreken. De nieuwe docenten daarentegen willen graag feedback op hun functioneren en doen begeleid aan intervisie. De coördinatoren hebben het gevoel dat ze te weinig invloed hebben op dat wat secties doen en niet doen. *'Als ik met een vraag bij een sectie kom kan het gebeuren dat er naar elkaar afgeschoven word.'* De coördinatoren zien de omvang van de school niet als een probleem. Het is een samenleving in het klein waar leerlingen veel van kunnen leren. *'Als wij in staat zijn om voldoende veiligheid te creëren en de leerlingen met respect voor elkaar te laten werken en samenleven dan kunnen leerlingen heel goed uit de voeten in een school van deze omvang.'*

P2 Brede scholengemeenschap II (1900 leerlingen, horizontaal en verticaal gescheiden)

Algemeen

De school is een brede Dalton-scholengemeenschap voor lwoo, vmbo(t), havo en atheneum, die in zijn huidige vorm vanaf 1996 bestaat. De school is sinds 1998 gehuisvest in een nieuw gebouw, waarin gebouwdelen bestemd zijn voor steeds een cluster van leerlingen. Iedere afdeling heeft ongeveer 200 leerlingen (8 klassen) en is gekoppeld aan een andere afdeling. Samen vormen twee afdelingen een cluster met een eigen administratieve ondersteuning, roosteraar, decaan en leerlingbegeleider. De twee afdelingscoördinatoren met hun assistent-afdelingscoördinatoren vormen een mini-MT. Ieder cluster maakt gebruik van een eigen gebouwdeel. De docenten zijn georganiseerd in teams. Docenten geven in principe in de eigen afdeling les. De school maakt onderdeel uit van een groot bestuur met scholen voor VO en PO. Het management van de school wordt gevormd door een rector, een conrector en afdelingscoördinatoren. De school heeft een tweejarige heterogene brugperiode. De leerlingen volgen een 70-minutenrooster met dagelijks een zogenaamd Dalton-uur, waarin de leerlingen zelfstandig aan een vak naar eigen keuze werken. De school heeft nu ongeveer 1900 leerlingen. Het leerlingaantal is de afgelopen jaren fors gegroeid. Sinds dit jaar is er een kleiner tweede gebouw in gebruik waar 400 leerlingen zijn gehuisvest. De school heeft circa 200 personeelsleden. Uit het RST-kwaliteitsprofiel van de school (dat overigens meer dan twee jaar oud is) wordt duidelijk dat deze school over de hele linie als overwegend sterk wordt gekarakteriseerd. De school krijgt in alle domeinen een beoordeling overwegend sterk.

Fysieke omgeving

De school is gehuisvest in een open, nieuw, licht en goed geoutilleerd gebouw. Het gebouw is opgedeeld in kleine delen, zes in totaal. In vier delen zijn afdelingen ondergebracht. Daarnaast zijn in het middendeel de aula, de mediatheek, computerruimtes en de ruimtes voor medewerkers ondergebracht. Iedere afdeling heeft een aantal vaklokalen en een leshuis, bestaande uit een groep lokalen rond een binnenruimte met computers. Door middel van kleuren is voor leerlingen te zien in welk deel van het gebouw ze zich bevinden. Het gebouw maakt ondanks de omvang geen grote indruk. Leerlingen bewegen zich overwegend binnen hun eigen gebouwdeel. Tijdens pauzes kan de grote aula gebruikt worden, maar leerlingen kunnen ook in een pauzelokaal in hun afdeling of in de gangen pauze houden. Docenten kunnen gebruik maken van een grote werkruimte uitgerust met computers en twee personeelskamers. Afdelingscoördinatoren hebben eigen werkruimtes. Het gebouw ziet er schoon en goed verzorgd uit. De omgeving van de school wordt gedomineerd door nieuwbouw.

Samenvattende impressie

Het beleid van de school is gebaseerd op wat de school beschouwt als de drie uitgangspunten voor leren: autonomie, competentie en relatie. Daarbij wordt *'sturen op de relatie'* als belangrijkste startpunt gezien. Dit komt ook terug in alle interviews. Niet alleen het management, maar ook docenten, ondersteunend personeel en leerlingen geven aan dat het sturen op de kernwaarden het meest essentiële en kenmerkende van de school is. In de school krijgt dit vorm door een flinke dosis eigen vrijheid voor teams, individuele docenten en leerlingen gecombineerd met eigen verantwoordelijkheid waarop docenten en leerlingen nadrukkelijk aangesproken worden. Docenten spreken elkaar daar op aan. *'Als je een afspraak maakt dan houd je je daar ook aan. Afspraak is afspraak.'* De school heeft duidelijk gekozen voor het creëren van kleine schooltjes in de school, zowel fysiek als organisatorisch. Fysiek door het gebouw in delen in te richten waar clusters met twee keer 200 leerlingen zijn ondergebracht en organisatorisch door teams te formeren die verantwoordelijk zijn voor het onderwijs aan 200 leerlingen. De lijnen zijn kort. Er is veel aandacht voor het contact tussen het management en docenten. Dit is frequent, direct en informeel. Er zijn weinig formele regels en procedures; er is vrijheid voor eigen inbreng, invulling

en ontwikkeling en tegelijk een grote onderlinge betrokkenheid. Er is ook veel aandacht voor de ontwikkeling van mensen: de school heeft een duidelijk beeld over het aanboren van kwaliteiten en over de manier waarop mensen zich ontwikkelen. Dit blijkt uit de grote aandacht voor functionerings- en ontwikkelgesprekken en uit de eigen scholingsactiviteiten: er is een intern scholingsaanbod waar docenten en management elkaar scholen. Dat er veel aandacht is voor de relatie blijkt ook uit de grote zichtbaarheid van het management in brede zin: zowel afdelingscoördinatoren als de directie zijn zeer aanwezig in de school.

Leerlingen

Je krijgt hier veel vrijheid. De school heeft veel vertrouwen in je. Je wordt hier echt gemotiveerd.

De groep leerlingen is afkomstig uit alle leerjaren. We hebben een levendig gesprek over de school. De school heeft geen vaste regels voor leerlingen, behalve dat je niet te laat mag komen. Regels worden per afdeling gemaakt en jaarlijks opnieuw aan het begin van het schooljaar besproken. Docenten en leerlingen spreken elkaar aan op de afgesproken regels. De basis voor de regels is respect. *'Je krijgt alleen zelf respect als je de ander ook respecteert.'* Er wordt door de school veel verantwoordelijkheid bij de leerlingen gelegd *'Je krijgt hier veel vrijheid. De school heeft veel vertrouwen in je. Je wordt echt gemotiveerd.'* *'Wat hier zo plezierig is, is dat je fouten mag maken. Daar wordt je dan niet onmiddellijk op afgerekend. Je wordt er wel op aangesproken. Waarom is iets gebeurd, wat heb je daar zelf aan gedaan? Wat kun je de volgende keer doen?'* In hun gang door de school determineren leerlingen zichzelf door het schrijven van een zelfadvies. Dit zelfadvies wordt besproken in de docentenvergadering van de afdeling en daar gesteund of bijgesteld. Vervolgens wordt dit met leerling en ouders besproken. Onder bepaalde voorwaarden kunnen leerlingen ervoor kiezen om af te wijken van het advies van de school. Leerlingen formuleren dit zo: *'Je mag een half jaar op eigen risico jezelf bewijzen. Dat wordt in de klas ook besproken: deze leerlingen hebben eigen risico ingezet dus die moeten jullie met rust laten.'* Over de begeleiding en de manier waarop de leerlingen door de school aangesproken worden zijn de leerlingen heel tevreden. Iedere klas heeft twee eigen mentoren, als het kan een man en een vrouw. Alle docenten zijn mentor. De docenten en de mentoren behandelen je met respect en als gelijkwaardig. *'Als je je mond opendoet dan wordt er hier naar je geluisterd, dan wordt er echt iets mee gedaan.'* Leerlingen merken dat ze door de school worden gestimuleerd. *'Docenten proberen je echt te helpen en het leuk te maken.'* De leerlingen ervaren niet echt grote verschillen tussen de leraren. Alleen de nieuwe moeten soms bijgepraat worden over het Dalton-systeem. *'Soms is er een die het nog niet zo goed begrijpt, maar die leggen we dat gewoon uit.'* In de lessen gebruiken alle docenten tot grote tevredenheid van de leerlingen een 'spoorboekje' met de planning van het lesuur. Bovendien heeft ieder vak een leerstoflijn waarin beschreven staat wat er van de leerlingen verwacht wordt en welke leerdoelen ze moeten halen. Ook moeten leerlingen van iedere periode en van ieder vak een reflectieverslag schrijven. Dat vinden ze soms wel wat veel. *'Iedere keer opnieuw moet je opschrijven wat je geleerd hebt. Dat heb ik op een gegeven moment wel gezien.'* De leerlingen vinden het zelfstandig werken erg plezierig. De school organiseert veel activiteiten buiten de les om: open atelier, cultureel café, musical, mentoruitjes, kampen, survival, kerstgala, studiereizen, talentenjacht, kerstviering. Een deel van de activiteiten, onder andere de schoolfeesten, wordt door de leerlingen zelf georganiseerd.

Docenten

Er zijn kleine teams gemaakt, je hebt contact met een klein aantal docenten. Dan is er ruimte voor de relatie, respect voor elkaar, verantwoordelijkheid geven aan de leerlingen.

De docenten die we spreken zijn afkomstig uit zowel onder- als bovenbouw. Gevraagd naar de visie van de school noemen de docenten de drie voorwaarden voor leren zelf al: autonomie, competentie en relatie. Verder geven de docenten aan wat belangrijke normen en waarden voor de school zijn: *'Dat kinderen zelfredzaam worden en een goed diploma halen. Dat je de manier moet kunnen vinden om je weg te vinden en dingen in de maatschappij voor elkaar te krijgen. Daarvoor is respect en mensen op een beschaafde manier benaderen heel belangrijk. Wij hechten er veel waarde aan leerlingen dat duidelijk te maken.'* De docenten merken dat er heel veel gedaan is om aan de voorwaarden autonomie, relatie en competentie te werken. *'Er zijn kleine teams gemaakt, je hebt contact met een klein aantal docenten. De groep ken je heel erg goed. Je hebt te maken met een klein aantal klassen, die kinderen ken je heel goed. Dan is er ruimte voor de relatie, respect voor elkaar, verantwoordelijkheid geven aan de leerlingen.'* Een voorbeeld daarvan is dat er bij de invoering van de tweede fase een klankbordgroep van leerlingen werd samengesteld. *'Het stuk vrijheid dat je ze geeft, geeft ook een stuk verantwoordelijkheid. Dat merk je heel goed in de bovenbouw.'* In de tweede klas mogen leerlingen zelf bepalen naar welke derde klas ze gaan. Daartoe schrijven ze het al eerder genoemde zelfadvies. In de praktijk blijken de meeste kinderen te kiezen voor de goede richting en het goede niveau. *'Wij laten de kinderen min of meer zelf ontdekken: wat is nou een haalbare stap. Leerlingen brengen een zelfadvies uit. De docenten brengen ook een advies uit. Als dat niet correspondeert ga je met elkaar in gesprek. Ze determineren zichzelf en dragen dus zelf verantwoordelijkheid. We proberen leerlingen te spiegelen en ze daarmee op weg te helpen. De leerling staat heel nadrukkelijk centraal.'* In het determineren is er volgens de docenten naast de resultaten veel aandacht voor gedrag en werkhouding.

Er is geen reglement: in de onderbouw worden de eerste lessen besteed aan het maken van regels. Volgens de docenten is het zo dat als leerlingen de regels zelf maken dat beter werkt. *'Het grappige is dat er meestal dezelfde regels uitkomen als wanneer je het zelf op zou schrijven. Als er iets fout gaat, dan ga je met de klas of met een groepje het gesprek over aan.'* De docenten constateren dat deze aanpak wel tot verschillen leidt: de ene afdeling is anders dan de andere. Onder deze (kleine) verschillen ligt wel een duidelijke centrale waarde: *'Als je een afspraak maakt dan hou je je daar ook aan. Afspraak is afspraak. Daar spreken we elkaar ook op aan. Respect staat daarbij centraal en dat het de toon is die de muziek maakt.'* De docenten geven aan dat de sfeer in de school zodanig veilig is dat dat kan. Docenten ervaren voldoende ruimte om hun eigen werk in te delen. Er is wel een aantal heldere afspraken gemaakt: bijvoorbeeld de leerstof/de leerlijnen moeten van tevoren op papier staan en de te bereiken doelen ook. Het leerproces moet goed uitgelijnd zijn. Daarnaast worden met het team afspraken gemaakt over gedrag en planning. De docenten geven aan dat de vrijheid van hun eigen handelen beperkt wordt door de gezamenlijk gecreëerde kaders. De docenten hebben veel contact met het management. Allereerst is er de afdelingscoördinator die ze iedere week in het teamoverleg tegenkomen. De afdelingscoördinator en de assistent-afdelingscoördinator zijn sowieso heel veel beschikbaar. Er zijn regelmatig functioneringsgesprekken en werkgesprekken. Deze gesprekken zijn bovendien tweerichtingsverkeer. *'Als je inhoudelijke kloppende kritiek hebt wordt dat altijd serieus genomen.'* De rector is ook heel zichtbaar. Hij staat zoveel mogelijk bij binnenkomst van de leerlingen in de hal en is bovendien vaak te vinden in de personeelskamer. De docenten zijn erg te spreken over de cultuur en zien dit als een belangrijke bijdrage van de rector. *'Er is hier absoluut geen moppercultuur en dat komt omdat je serieus genomen wordt. Als je ergens mee zit of ergens mee komt (met een plan of een voorstel) wordt daar altijd serieus mee omgegaan. Als ik iemand hoor mopperen zeg ik: ga naar degene waar je dat mee hebt en val mij er niet mee lastig.'* Een ander prettig aspect van het werken met kleine teams is dat collega's weten wat elkaars kwaliteiten zijn.

'Ook de eigen afdelingscoördinator weet wat jou beweegt en wat jouw sterke en zwakke punten zijn.' Dit geldt volgens de docenten ook voor nieuwe collega's. *'Alle deuren van de klassen staan open bij ons, dus als je dan iets hoort of ziet kan je daar iets mee doen. Omgekeerd kan dat ook: die nieuwe collega kan gewoon binnenlopen in je klas.'* Nieuwe docenten hebben regelmatig vrijgeroosterde uren om met een begeleider met elkaar te kijken naar hoe het gaat. Een lastig punt is dat de teams steeds autonomer worden. Dat kan verwarrend zijn voor ouders. De schooltjes binnen de school verschillen van elkaar.

Management

De essentie voor mij van wat de school probeert te doen wordt gevormd door de begrippen vrijheid, verantwoordelijkheid en verbondenheid.

De school wordt geleid door een directie bestaande uit een rector en een conrector. Iedere afdeling heeft een afdelingscoördinator en een assistent-afdelingscoördinator. Het grote managementteam (directie en afdelingscoördinatoren) vergadert tweewekelijks. Het mini-MT (afdelingscoördinatoren en assistent-afdelingscoördinatoren van twee afdelingen die samen een cluster vormen) vergaderen ook tweewekelijks. Het team van een afdeling vergadert wekelijks. In deze vergadering worden leerlingen besproken en worden pedagogisch-didactische thema's aan de orde gesteld. De directie focust zich vooral op het creëren van de kaders waarbinnen de afdelingen kunnen opereren. Essentie van het kader wordt gevormd door wat de directie als de uitgangspunten voor het onderwijs omschrijft: autonomie, competentie en relatie als de basisbehoefte om te kunnen leren. Daarbij kiest de school als startpunt nadrukkelijk voor investeren in de relatie. Daarnaast wordt veel verantwoordelijkheid gelegd bij medewerkers en leerlingen. Over zelfverantwoordelijkheid bij leerlingen zegt de rector: *'Dat lukt alleen als wij voorbeeldgedrag laten zien en als medewerkers en leerlingen de consequenties van hun gedrag ervaren. Wij moeten ons realiseren dat de consequentie van het niet-nemen van verantwoordelijkheid komt te liggen bij degene die zich niet aan de afspraak houdt. Dat betekent toch dat we voortdurend hierover in gesprek zijn.'*

Het beleid van de school wordt voortdurend getoetst aan het kader. Dat is terug te vinden in de verschillende keuzes die de school maakt of heeft gemaakt. Zo is er de duidelijke keuze voor het creëren van kleine teams binnen duidelijk onderscheiden delen van het gebouw die verantwoordelijk zijn voor zo'n 200 leerlingen (relatie), maar bijvoorbeeld ook in dat het scholingsbeleid intern door de school wordt georganiseerd: docenten scholen elkaar met als uitgangspunt: leren is vooral leren van en met elkaar (competentie). Een keer per jaar gaat het volledige managementteam (directie en afdelingscoördinatoren) twee dagen de school uit ('de hei op') om zich te bezinnen op waar de school staat en hoe goed het lukt om in de uitgezette richting te komen. Uit het beleidsplan van de school blijkt duidelijk dat de schoolleiding op een consistente wijze omgaat met de uitgangspunten: de schoolleiding ziet haar eigen rol vooral als beperkt tot de ontwikkelingsrichting van de school als geheel. Daarbinnen moeten vooral de professionals (de afdelingsteams, de docenten) de plannen maken en uitvoeren (autonomie). Ook in de gesprekken met de afdelingscoördinatoren komen de uitgangspunten van de school duidelijk naar voren. Een van de afdelingscoördinatoren formuleert het als volgt: *'De essentie voor mij van wat de school probeert te doen wordt gevormd door de begrippen vrijheid, verantwoordelijkheid en verbondenheid.'* De afdelingscoördinatoren geven aan dat ze vooral proberen in de school de verantwoordelijkheid zo laag mogelijk te leggen, dus bij de leerlingen. *'De leerling vormt voor mij de kern van de school. Wij willen dat leerlingen hun vrijheid ontwikkelen en dat betekent dat we met elkaar voortdurend bezig zijn met bewustwording op de vraag: hoe doe je dat?'*

P3 Brede scholengemeenschap III (2500 leerlingen, horizontaal en verticaal gescheiden)

Algemeen

De school is een brede scholengemeenschap bestaande uit leerwegondersteunend onderwijs (lwoo), vmbo, havo, atheneum, gymnasium en een internationale schakelklas. De school staat in een middelgrote gemeente en trekt leerlingen uit de hele regio; er zijn geen andere middelbare scholen in de buurt. Daarmee heeft de school ook geen 'concurrentie'. De school heeft circa 2600 leerlingen, en bijna 300 personeelsleden. De school is opgedeeld in drie sectoren: grofweg ingedeeld als onderbouw, bovenbouw lwoo en vmbo en bovenbouw havo – vwo.

Leerlingenstromen zijn per sector en traditioneel klassikaal georganiseerd. Alleen in het eerste jaar werkt men met een dakpanconstructie: de brugklassen bestaan uit leerlingen van verschillende stromen. De school wordt geleid door een managementteam bestaande uit de centrale directie, de drie sectordirecteuren, en het hoofd financiën & administratie. Op sectorniveau wordt het managementteam gevormd door de sectordirecteur en de afdelingsleiders. Daaronder werken mentorenteams/kernteams en secties. De afdelingsleiders sturen de mentorenteams aan, de secties kennen een sectiehoofd. Het regulier schooltoezicht (RST) mondde uit in een over de gehele linie gematigd positieve beoordeling. Aandachtspunten zijn de samenhang en afstemming tussen vakken, kwaliteitsbewaking van het pedagogisch-didactisch handelen en de positie van het lwoo binnen de school.

Fysieke omgeving

Begin 2002 is nieuwbouw op één locatie gerealiseerd. De school is groot en daarom is gekozen voor drie gebouwen die onderling verbonden zijn. Elk gebouw heeft een eigen ingang voor leerlingen en personeel. Op deze manier maken de drie sectoren gebruik van gescheiden gebouwdelen, waardoor het idee van 'kleine scholen binnen een grote' wordt gerealiseerd. Daarnaast is er de hoofdingang met centrale receptie. Hier en daar sieren creaties van leerlingen de wanden. De klaslokalen zien er schoon uit; de inrichting is traditioneel: tafels in rijtjes opgesteld. Leerlingen kunnen gebruikmaken van een centrale mediatheek, studieruimtes en aula's. Elke week is een bovenbouwklas aan de beurt om na de pauze op te ruimen (het schoolplein, de aula, de gangen). Verder ruimen leerlingen tegen betaling vrijdagmiddag mee op en regelen ze zaken als het inrichten van lokalen voor examens. De aankleding in de gebouwen gebeurt op initiatief van de docenten; wel worden vaak werken van leerlingen tentoongesteld. Bij pauze en leswisselingen is er toezicht, niet bij lesuitval. Dat is ook niet nodig meestal (afhankelijk van leerlingengroep). De onderbouw kent een rookvrij buitengebied.

Samenvattende impressie

'De' school lijkt niet te bestaan: de verschillende sectoren opereren vrij autonoom. Zowel leerlingen, docenten als management geven dat op geheel eigen wijze aan en waarderen dat verschillend. De leerlingen die we gesproken hebben, voelen zich thuis bij hun sector en hebben goed contact met medeleerlingen en docenten. Wat en hoe ze (moeten) leren vinden ze over het algemeen zinvol. Ook de docenten voelen zich thuis, maar lijken tegelijkertijd last te hebben van het feit dat de school meer is dan de eigen sectoren: de schoolgrootte heeft volgens hen invloed op de slagvaardigheid van de organisatie en de ervaren veiligheid. Een voorbeeld van het laatste is dat de centrale personeelskamer als groot en onpersoonlijk wordt ervaren; men gaat er niet heen om collega's te ontmoeten. *'Dat doe je toch binnen de eigen sector.'* Bij sommige docenten lijkt veel energie te gaan in vragen als: identificeer ik me met mijn team, de sectie, de sector of de school? Wat is voorgrond, wat is achtergrond? Alle geledingen lijken moeite te doen om ervoor te zorgen dat leerlingen zich thuis voelen en zich kunnen identificeren op de grote school. De leerlingen lijken daardoor goed te gedijen, maar het personeel zoekt nog naar houvast. Het management ziet de voordelen van grootschaligheid, bijvoorbeeld wat betreft financiële middelen, maar lijkt zich in haar acties te concentreren op de eigen sector. De helft van het MT hoort niet bij

een specifieke sector. De samenhang met de andere sectoren is niet voelbaar en lijkt gering. Er is nauwelijks sprake van een functionele relatie. Hoewel de sectoren zo autonoom mogelijk opereren, worden zaken als roostering en facilitering van middelen centraal geregeld. Dit geeft spanning; het gaat ten koste van de eerder genoemde slagvaardigheid. Docenten hebben veel ruimte om hun eigen werk in te richten. Toch wordt dit niet altijd als prettig ervaren; sommigen missen daarbij een stuk gezamenlijke verantwoordelijkheid, samenwerken. Bij de kernteams ligt dat anders. Daar is men samen direct verantwoordelijk voor een aantal groepen leerlingen en is het autonoom werken ingebed in deze gemeenschappelijke verantwoordelijkheid; docenten en leerlingen varen er wel bij en het management is duidelijk trots op wat de docenten weten te bereiken. Docenten zijn positief over de ruimte voor professionele ontwikkeling, waarbij het wel belangrijk is zelf initiatieven te nemen.

Leerlingen

Als de stof moeilijk is, moedigt de docent je wel aan. Bij hoge cijfers krijg je complimentjes.

We spreken de leerlingen aan het begin van het schooljaar. Ze hebben het goed naar hun zin op school. De sfeer is ontspannen, docenten en leerlingen kennen elkaar. In de klas voelen ze zich thuis. Soms doet de klas leuke dingen met elkaar, zoals ergens eten of een klassefeest. De ene keer komt het initiatief van de mentor, de andere keer van de leerlingen. In de bovenbouw zijn de klassen steeds anders samengesteld; de vakkenpakketten zijn immers zeer verschillend. *'Dat is wel een beetje jammer, maar ook wel leuk, want zo leer je heel veel leerlingen kennen.'* Buiten de klas worden ook andere dingen georganiseerd, zoals sportdagen, bezoeken aan andere scholen en/of bedrijven, excursies, uitwisselingsprojecten en feesten. Het initiatief hiervoor ligt bij de docent, maar leerlingen verrichten vaak hand- en spandiensten en kunnen meedenken via een ideeënbus. Op de vraag of er regels zijn, geven de leerlingen aan dat er veel regels zijn, *'maar die zijn zo vanzelfsprekend dat het niet moeilijk is je eraan te houden.'* Het kost zelfs enige moeite ze te benoemen. Alleen regels die niet logisch zijn voor de leerlingen, ervaren ze als storend, maar die zijn er gelukkig nauwelijks. Bij moeilijkheden ga je naar de mentor of ook wel naar de andere docenten; de drempel is laag. Leerlingen weten ook dat er een vertrouwenspersoon is waar ze terecht kunnen.

De vrijheid om zelf vakken te kiezen verschilt. Zo staat in de tweede klas het hele onderwijs vast, terwijl in de bovenbouw vwo leerlingen kiezen tussen vier profielen. *'Daarbinnen kunnen we in principe kiezen wat we willen.'* Officieel heeft elke leerling twee bijvakken, *'maar je kunt er ook vier doen. Als het niet past in het rooster voor alle (bij-)vakken de lessen te volgen, dan doe je er een paar zonder lessen. Met begeleiding van de docent en de studiewijzer is dat goed te doen.'* Naast alle reguliere vakken biedt de school in de bovenbouw ook vakken als management & organisatie en filosofie. Er zijn geen vakoverstijgende projecten, behalve bij literatuur (bovenbouw). Een leerling meent: *'Je zou best tijd en energie kunnen besparen door dingen samen te doen.'* Hoe je les krijgt, hangt af van de docent en varieert van luisteren en aantekeningen maken tot individueel en samen opdrachten maken.

De leerlingen in de onderbouw vinden dat alle vakken wel zin hebben met het oog op de latere beroepspraktijk, ook al hebben ze ze nu nog niet nodig. Een leerling in de bovenbouw zet wel vraagtekens bij het nut van sommige (invullingen van) vakken of eenzijdigheid van leeractiviteiten. Veel vakken sluiten vaak aan bij de actualiteit en zijn praktisch toepasbaar, zoals economie, management & organisatie en de talen. De meeste docenten maken ook wel tijd voor zaken die niet direct in de lesstof staan, ook wel als leerlingen daarmee komen; de ene docent geeft daar meer ruimte voor dan de ander. De mentor besteedt in de les ook aandacht aan wat leerlingen na school (kunnen) gaan doen. Op de vraag welke veranderingen ze op school hebben meegemaakt, noemen de leerlingen: nieuwe leraren door uitval, het kunnen reserveren van een

computer (is een duidelijke verbetering), in het nieuwe gebouw zijn nu voor alle leerlingen kluisjes, het studiehuis, regels zijn strenger geworden.

Docenten

We voelen ons minder betrokken dan vroeger, anoniemer. De grootschaligheid betekent een gemis aan persoonlijk contact.

De docenten die we spreken voelen zich om uiteenlopende redenen verbonden met de school, zoals door de gezamenlijke verantwoordelijkheid naar leerlingen, en persoonlijke geschiedenis (al als leerling op school gezeten hebben). Ze voelen zich thuis bij 'hun' sector. Maar een docent betwijfelt of dat voor alle collega's ook zo is. De naweeën van de verhuizing zijn nog voelbaar. Niet lang geleden zijn de drie afzonderlijke schoollocaties op één plek gehuisvest. Ten tijde van de verhuizing werd er heel wat afgeklagd door collega's. Voor de ondersteuning van de sectordirecteuren en afdelingsleiders is veel waardering. Een docent vreest dat collega's gaan afknappen op de schoolgrootte. *'Ze voelen zich minder betrokken dan vroeger, anoniemer. De grootschaligheid betekent een gemis aan persoonlijk contact.'* Als voorbeeld noemt men de relatie met het onderwijsondersteunend personeel. *'Die zijn er voor de hele school. Vroeger had je één of twee conciërges, die je persoonlijk kende. Dat werkte beter.'* Daarnaast zijn er praktische problemen, waarvan sommige als kinderziektes worden gezien. Een voorbeeld is de uitgifte van materialen die nu centraal is geregeld: aanvragen verlopen via een centrale helpdesk, maar dit wordt als bureaucratisch ervaren: het moet over teveel schijven. Lastig is ook dat er voor alle sectoren maar één roostermaker is: het blijkt moeilijk met alle prioriteiten en wensen rekening te houden, er gaat dan ook nog wel eens iets mis. Daarnaast blijkt er behoefte aan meer werk- en overlegruimtes. Het is weliswaar beter dan vroeger, maar nog niet wat het zijn moet. De docenten vinden het lastig centrale normen en waarden te benoemen, *'want de school is veel te groot. Van de bijzondere grondslag van de school merk je in de praktijk weinig. Daar mag wel wat meer aan gedaan worden.'*

Op sectorniveau en binnen de (kern-)teams stelt men specifieke waarden en normen vast in de omgang met kinderen. Bij het leerwegondersteunend onderwijs resulteerde dit in het verkleinen van de groepen en het werken met een vast team docenten op de groep (kernteam), want: *'Zulke leerlingen verzuipen in de grote massa. De leerlingen varen er veel beter bij.'* Als nadeel van de grootschaligheid noemt men de controle op het naleven van de gedragsregels voor leerlingen, die schoolbreed zijn vastgelegd in een boekje. Er zijn zoveel docenten op school, dat men zich niet zo verantwoordelijk lijkt te voelen voor het reilen en zeilen. *'Op de kleine school kende je elkaar veel beter'*. Een docent meent dat de directie zich harder zou mogen opstellen als docenten zich niet aan afspraken houden, bijvoorbeeld bij het verzuimen van surveillancebeurten, maar ziet ook dat dat lastig is omdat er geen sanctiemogelijkheden zijn. Over de vraag of ze weten wat de school van hen verwacht, moeten de docenten even nadenken. Er zijn natuurlijk de functioneringsgesprekken waarin dat naar voren komt, al voert men die bij de ene sector consequenter dan bij de andere. Verder wordt je niet snel aangesproken op je manier van werken; er is grote vrijheid bij het inrichten van het eigen werk binnen en buiten de les. Dat wordt niet altijd zonder meer als prettig ervaren. *'Je kan en moet veel zelf regelen.'* In de teams en vaksecties wordt natuurlijk wel over het werk gesproken, maar daar blijft het vaak bij.

Contact met het management binnen de sector vindt geregeld plaats via het mentorenoverleg en sectieoverleg. Bij de ene sector wordt het mentorenoverleg voorgezeten door de afdelingsleider, bij de andere sector niet. Daar gaan notulen naar afdelingsleider en sectordirecteur. Bij vakoverstijgende zaken is de afdelingsleider bij het overleg aanwezig, of de sectordirecteur, afhankelijk van het onderwerp. Er is wat dat betreft geen structureel, gepland overleg. Schoolbreed is er een paar keer per jaar sectieoverleg. Wegens *'de logheid van het apparaat'* is dat moeilijk in te roosteren.

Bij problemen kun je terecht bij de sectordirecteur, of anderen (afhankelijk van probleem en persoon). *'Als nieuw binnengekomen docent was het heel moeilijk; voor ondersteuning ging ik op eigen initiatief naar de sectordirecteur.'*

Gezamenlijke activiteiten zijn er zowel schoolbreed (m.n. door de personeelsvereniging) als per sector. Voorbeelden van schoolbrede activiteiten zijn de jaarlijkse barbecue en sportmiddag voor docenten en de tweemaandelijks vrijdagmiddagborrel. Elke sector organiseert aan het eind van het jaar een activiteit voor de eigen sector. Informeel contact wordt minder, onder meer wegens de grootte van de centrale personeelskamer en het feit dat het docentencorps alleen al uit bijna 300 personen bestaat. Tussen de sectoren ervaart men een 'wij/zij-gevoel', wat jammer wordt gevonden. Eén sector heeft het idee *'er maar een beetje bij te bungelen.'* Binnen de sector ervaren de docenten wel dat erbij te horen. *'Het is fijn dat alle lessen zoveel mogelijk binnen de eigen sector gegeven kunnen worden. Persoonlijke aandacht is er binnen de secties en van de sectordirecteur, en binnen de kernteams.'* Docenten krijgen hun informatie via e-mail, postvakje, schoolblad en een tweemaandelijks blad voor leerlingen, docenten en ouders, en mondeling van de sectordirecteur. Bij eventuele conflicten bespreekt men deze in eerste instantie binnen kern- of mentorenteam. Met name secties functioneren soms moeizaam, wegens oud zeer door fusies bijvoorbeeld. Indien nodig wordt aangeklopt bij de sectordirecteur, en dan bij de centrale directie. Als je bepaalde kwaliteiten hebt en wilt inzetten, moet je dat zelf aangeven bij het management. Dan wordt er ook wel gebruik van en ruimte voor gemaakt. Ook de bereidheid tot ondersteuning is er bij de sectorleiding - maar wil je ondersteuning, dan zul je zelf anderen erbij moeten betrekken. Niets is structureel, uitgezonderd de ondersteuning van nieuwe collega's. Voor hen is er nu schoolbreed en op sectorniveau een inwerkplan, dat goed werkt. Binnen de secties wordt ondersteuning van hen goed verdeeld. Over de vraag of men weet welke ontwikkeling van hen verwacht wordt, antwoorden docenten verschillend. Bij de ene sector geeft men aan dat niet te weten, bij de andere sector wel, bijvoorbeeld ten aanzien van de integratie van ICT. Daar wordt dan centrale scholing op aangeboden. Er is wel voldoende ruimte voor professionele ontwikkeling: heb je een scholingsvraag, dan is er meestal ruimte voor. Ook is er ruimte voor uitwisseling met vakgenoten buiten school, maar daar wordt wegens gebrek aan tijd weinig gebruik van gemaakt. Het ligt in de bedoeling het scholingsbeleid meer gestructureerd op te zetten. Een docent spreekt de zorg uit dat dit uiteindelijk wel moet leiden tot een meerwaarde voor de leerlingen.

Management

Geef je zelf het goede voorbeeld, dan wordt aanspreken gemakkelijker.

De centrale directie en de drie sectordirecteuren stellen de algemene kaders ten aanzien van onderwijs & personeel, administratie, bouw en financiën. Beleid krijgt gestalte volgens het zogenaamde 'achtbaanmodel': op elk punt van de achtbaan (bij directie, middenmanagement en docenten) kunnen ideeën voor beleid geboren worden. In de praktijk wordt onderwijskundig beleid in dialoog met de docenten besproken, terwijl technische zaken binnen een daarvoor bestaande werkgroep gehouden worden en de inrichting van lokalen van bovenaf bepaald wordt. De beleidsvoering gebeurt zo democratisch mogelijk. De centrale directie is eindverantwoordelijk. De dagelijkse verantwoordelijkheid ligt bij de sectoren. *'De fusie maakte het noodzakelijk zaken centraal te regelen, met als gevolg dat men zich in een keurslijf gedrukt voelde. Nu is het noodzakelijk alles zoveel mogelijk decentraal neer te leggen, ruimte te geven.'* Nu sectoren zijn ingevoerd worden hen stapje voor stapje verantwoordelijkheden toegeschoven. Eén sector is verdergegaan door het invoeren van kernteams met als effect dat de eigen verantwoordelijkheid voor het onderwijs weer meer gevoeld en gepakt wordt. Met enige trots vertelt men dat de kernteams zich 'spontaan' gaan bezighouden met onderwijsontwikkeling, zoals het aanbieden van vakoverstijgende vaardigheden, ICT-lessen, het ontwikkelen van een algemeen stramien van

lesgeven in de brugklassen. Ook leerlingen voelen zich beter nu zij van een vast team docenten les krijgen.

Onderwijsondersteunend personeel weet via het werkoverleg met de direct leidinggevende wat er van ze verwacht wordt, de docenten weten het via het schoolwerkplan en een handleiding voor docenten. Tevens is een handboek personeel beschikbaar. *'Dat is bij zo'n grote school wel nodig.'* Daarnaast is er per sector een eigen sectoroverleg, waarbij alle docenten in inspraakgroepen plaatsnemen. Ook in beleidsstukken, via onderlinge besprekingen en via functieomschrijvingen (die regelmatig worden bijgesteld) en roosterregelingen kan het personeel weten wat van hen verwacht wordt. Elke week verschijnt er voor docenten een weekbericht, met algemene en sectorgerichte informatie.

De samenwerking binnen de school is georganiseerd met name via vaksecties en mentorenteams. Op een vaste middag om de veertien dagen is schoolbreed een uur vrijgeroosterd voor overleg. Afspraken en notulen gaan steeds naar de sectorleiding, en soms neemt de sectorleiding deel aan overleg, *'niet zozeer om bij te sturen, als wel om betrokken te blijven en betrokkenheid te tonen.'* De afdelingsleider vormt de verbindende schakel tussen sectorleiding en kernteams; elke afdelingsleider coördineert vier kernteams en bespreekt relevante zaken in het overleg van de sectorleiding dat eens per week plaatsheeft. Indien wenselijk is de sectordirecteur bij het teamoverleg aanwezig, bijvoorbeeld bij kernteam–overstijgende thema's als 'leren leren' en uniformering zoals regels bij het uit de klas sturen. Bij ongewenst gedrag spreekt de direct leidinggevende de medewerker in kwestie aan. Formeel ligt deze taak bij de sectordirecteur, maar informeel worden deze zaken meestal binnen de afdeling, met de betreffende afdelingsleider opgelost. Daarnaast verschijnt in het wekelijkse schoolblad ook zo nu en dan een attendering op regels, zoals *'een les duurt vijftig minuten.'* Het management probeert verder het goede voorbeeld te geven door bijvoorbeeld zelf te surveilleren. *'Geef je zelf het goede voorbeeld, dan wordt aanspreken gemakkelijker.'*

Het is de bedoeling dat docenten zelfstandig over de faciliteiten kunnen beschikken die ze nodig hebben, maar de facilitaire dienst is nog in ontwikkeling. Het uitgeven van materialen verloopt nog niet soepel. Als verklaring daarvoor voert men de schoolgrootte aan: het aanvragen gebeurt op een anonieme plek en controle op de uitgifte is moeilijk.

Docenten en onderwijsondersteunend personeel functioneren relatief los van elkaar. Ook docenten onderling werken weinig samen. Mentoren bijvoorbeeld zijn in teams wel gezamenlijk verantwoordelijk voor de begeleiding, maar zijn bij hun werk niet afhankelijk van elkaar. Het management van de bovenbouw schat in dat wederzijdse afhankelijkheid bij de kernteams wel aan de orde is. Bij navraag bij de onderbouw blijkt dat inderdaad het geval: de kernteams zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor en geven les aan vier à vijf klassen. Veel docenten blijken steeds meer te kiezen voor lesgeven binnen een sector; dat komt overeen met het streven van de directie dat docenten 75% van de lessen geeft binnen één sector.

Medewerkers, team en secties hebben een grote vrijheid bij het uitvoeren van hun werk. Docenten zijn wel gehouden aan de examenregelingen, het schoolwerkplan en lesrooster. Daarnaast worden op sectorniveau afspraken gemaakt waar men zich aan te houden heeft, bijvoorbeeld over toetsing. Deze vrijheid uit zich in de variatie in onderwijsvormen binnen de klas, van frontaal lesgeven tot groepswork. Een andere voorbeeld daarvan vormt de keuze van lesmethodes, daarin is men volledig vrij. Zo zijn er grote verschillen in lesmethodes bij de verschillende moderne talen.

Het management houdt de vinger aan de pols via periodieke gesprekken met de secties. Als bijvoorbeeld blijkt dat bij een bepaald vak extreem veel onvoldoendes in een groep worden gehaald, dan spreekt de afdelingsleider met het oog op bijsturing daarover met de sectie. Doorlopende leerlijnen worden één keer per jaar schoolbreed besproken, de verticale leerlijnen worden bewaakt door de vaksecties, in overleg tussen bovenbouw en onderbouw.

Met name de bovenbouw is eerder vak– dan leerlinggericht. Tussen docenten worden wel verschillen signaleerd; de ene ziet als primaire taak leerlingen begeleiden, de ander het vak

overdragen. In de onderbouw is men unaniem: *'We zijn leerlinggericht.'* De komst van de kernteams is daarop gebaseerd.

Via het taakbeleid, dat wordt vormgegeven door vakkenweging, maakt de school gebruik van de kwaliteiten van haar personeel; taken worden mede toegewezen op grond van wensen en ambities. Vooral in de wandelgangen en via functioneringsgesprekken raken de leidinggevenden op de hoogte van de specifieke kwaliteiten van medewerkers. Ondersteuning bij het werk krijgt men via regulier overleg en van de sectorleiding. Voor arbeidsrechtelijke ondersteuning is er schoolbreed een personeelsfunctionaris. Bij de sector die met kernteams werkt geeft men aan, dat men bij de samenstelling van de teams wel heel bewust kijkt naar kwaliteiten van mensen. Men is *'op zoek naar een evenwicht tussen denkers en doeners.'* Er is een schoolbreed scholingsplan, dat elk jaar enigszins wordt bijgesteld. Per sector wordt de scholing ingevuld en aangevraagd. Dit jaar gaan bijvoorbeeld coaches opgeleid worden. Elke docent heeft een jaartaak waarin 6% is gereserveerd voor scholing. In de praktijk is er ruimte voor 2%; de overige tijd moet men toch buiten schooltijd/ tijdens lesuitval zien te regelen. De schoolleiding levert aan de scholing geen directe bijdrage (zoals via intervisie of klassenbezoek). Erg positief is men over de invoering van de kernteams bij een van de sectoren: dat gebeurde systematisch via een stappenplan, regelmatige terugkoppeling, een pilot, scholing en terugkomdagen. Borging van vernieuwingen gebeurt via het schoolwerkplan, vaststelling in de MR en de commissie kwaliteit. Er is een schooljaarplan, waarin alle speerpunten voor dat jaar staan beschreven; 'speerpuntencommissies' zijn verantwoordelijk voor de uitvoering; na elk jaar worden de activiteiten geëvalueerd.

De missie/visie van de school is erg algemeen: *'Daar valt weinig uit te halen.'* Wel is er een belangrijke ontwikkelingsrichting: de grootschalige school kleinschalig organiseren, want *'alles met z'n allen werkt niet.'* Kleinschaligheid betekent ook: de verantwoordelijkheid leggen bij collega docenten, wat de betrokkenheid van zowel leerlingen als docenten verhoogt. Realisering van die kleinschaligheid is wel lastig door de fysieke omgeving (gebouwen en vaklokalen).

P4 Brede scholengemeenschap IV (1500 leerlingen, breed, één stroom)

Algemeen

We bezoeken een grote scholengemeenschap van vmbo(t), havo, vwo en tweetalig vwo met zo'n 1500 leerlingen en 130 medewerkers. De scholengemeenschap heeft een regionale functie en trekt leerlingen van binnen en buiten de (middelgrote) gemeente. De school is op één locatie gesitueerd en groeit inmiddels uit haar jasje. Op korte termijn gaat dan ook nieuwbouw gerealiseerd worden. Onderling nauw verwante klassen zijn ingedeeld bij eenzelfde sector, als volgt: de brugklas met leerlingen die aan het eind van het schooljaar doorstromen naar 2 vmbo-tl, 2 havo of 2 (t)vwo, de sector vmbo-tl, de sector voorbereiding tweede fase met leerlingen uit de klassen 2 en 3 van havo en (t)vwo en de sector tweede fase met leerlingen uit de klassen 4 en 5 havo en 4, 5 en 6 (t)vwo. De directie bestaat uit de rector en drie conrectoren, die verantwoordelijk zijn voor onderwijs & begeleiding, financiën & beheer en personeel & organisatie. Zes andere stafleden (coördinatoren) dragen zorg voor een sector of het decanaat. Elke sector heeft een kernteam, een groep docenten die vorm en inhoud geeft aan de ontwikkeling van het onderwijs en begeleiding. Voor het geheel van activiteiten binnen een sector is de coördinator verantwoordelijk. Vorig jaar heeft de school zogenaamde keuzewerkuren ingevoerd. De lessen zijn tien minuten korter geworden, waardoor alle leerlingen elke dag één keuzewerkuur hebben. In dat uur hebben de leerlingen de keuze uit zelfstudie, vakgerichte of andere begeleiding, en profilering: een activiteit naar keuze. Het RST-bezoek resulteerde in een positieve beoordeling; aandachtspunten liggen op het terrein van didactische aanpak en kwaliteitszorg.

Fysieke omgeving

De school oogt fris, schoon en toegankelijk; het schoolgebouw ademt een prettige sfeer, het is licht en het oude gebouw is gemoderniseerd maar met behoud van authentieke elementen, wat het een bijzondere uitstraling geeft. De ontvangsthal is ruim, en er is een receptie. Er zijn drie verdiepingen. Rond de ontvangsthal zijn zowel op de begane grond als op de eerste verdieping allerlei lokalen gesitueerd die uitkomen op de hal. Op de eerste verdieping is een balustrade waarvan je zo de hal inkijkt. Dit geeft de school een prettige, open ambiance. Ook verderop in het gebouw zijn de lokalen van de hal gescheiden door wanden met ramen, wat de sfeer van openheid benadrukt. Er zijn geen gescheiden gebouwdelen. Alle leerlingenstromen maken gebruik van het hele gebouw, alleen de brugklassers hebben hun kluisjes in een ander deel van het gebouw dan de andere leerlingen. De opstelling in de klaslokalen is traditioneel: een theateropstelling waarbij de schoolbanken steeds twee aan twee staan. De docenten beschikken over drie werkruimtes: één ruimte is alleen toegankelijk voor docenten om rustig te werken (een ruime, stille kamer voorzien van drie pc's en circa vijf bureaus), daarnaast staat er in de docentenkamer een aantal pc's en beschikken de secties over vergaderkamers. De werkplekken voor docenten zijn goed geoutilleerd. De computerfaciliteiten voor leerlingen bestaan uit een aparte computerzaal en een flink aantal computers in de mediatheek, waar de leerlingen de gehele dag door, behalve tijdens de lunchpauze, schriftelijk maar vooral digitaal informatie kunnen raadplegen. De ontvangsthal van de school is tevens in gebruik als studieruimte, waar circa negentig leerlingen tegelijkertijd kunnen werken. De tafels zijn van elkaar gescheiden door 'luchtige schotten'. Ook een deel van de aula doet dienst als studieruimte. In totaal zijn er tweehonderd studieplekken voor leerlingen (inclusief de computerruimtes). De studieruimtes zijn voornamelijk ingericht op individueel werken. Hoewel er geen werkkamers zijn voor groepen leerlingen, kunnen de leerlingen met name in de aula ook groepsgewijs werken. Leerlingen en personeel kunnen zichzelf terugzien in de fysieke omgeving. Zo hangen er door het hele schoolgebouw werkstukken van leerlingen die regelmatig 'ververst' worden.

Samenvattende impressie

De school heeft vier uitgangspunten: veiligheid, geborgenheid, openheid en respect. Deze uitgangspunten lijken te leven in alle lagen van de schoolorganisatie. De lijnen zijn kort. Het contact tussen de directie, management en docenten is direct en informeel. Er zijn weinig formele regels en procedures; er is vrijheid voor eigen inbreng, invulling en ontwikkeling en tegelijk een grote onderlinge betrokkenheid. De gesprekken die we voeren met leerlingen, docenten, middenmanagers en directie weerspiegelen dit. De leerlingen voelen zich thuis op school. Met waardering spreken ze over hun docenten en de ruimte die ze ervaren om eigen keuzes te maken, zowel wat betreft inhoud en aanpak. Met name de keuzewerkuren hebben de leerlingen in dit opzicht veel te bieden. De schoolgrootte lijkt voor hen geen issue; contacten zijn er 'dwars de school heen' met medeleerlingen en docenten; de klas is dan ook niet per definitie de groep waarmee leerlingen zich het meest identificeren. Verschillen mogen er zijn: de leerlingen die we spreken luisteren ook met interesse naar elkaar.

Docenten spreken enthousiast over de school: het is een fijne plek om te werken. Centrale waarden op school zijn openheid en respect en iedereen in de school, van directie tot leerlingen, werkt en handelt vanuit die centrale waarden. Daar wordt ook op toegezien, om een sfeer van veiligheid en geborgenheid te creëren en behouden. Docenten hebben weliswaar grote vrijheid bij het inrichten van hun werk, maar tegelijkertijd zorgt wederzijdse betrokkenheid ervoor dat deze vrijheid geen vrijblijvendheid is. Door regelmatig met elkaar te praten, niet alleen in georganiseerd overleg maar ook informeel, houdt men elkaar scherp.

De rol van de middenmanagers binnen de school is helder: ze zijn de schakel tussen docenten en directie. Met enthousiasme spreken ze over de meest recente onderwijsvernieuwing, de invoering van de keuzewerkuren. Met name de manier waarop dit is ingevoerd laat zien dat de school meer is dan de optelsom der medewerkers: gezamenlijk heeft en in heel korte tijd een vernieuwing weten te realiseren; dat getuigt van teamgeest en geloof in eigen kunnen en dat van anderen. De directie benadrukt de kracht van het informeel overleg: de deuren staan letterlijk en figuurlijk open. Dit horen we terug bij de andere geledingen die we spreken. De teneur is eerder *'Preach what you practice'* dan *'Practice what you preach'*. Dat, gecombineerd met centrale waarden als respect en openheid, blijkt een krachtig concept.

Leerlingen

Ik zou niet naar een andere school willen.

De leerlingen die we spreken, voelen zich erg thuis op de school. *'Ik zou niet naar een andere school willen.'* Schoolvrienden en -vriendinnen hebben de leerlingen niet alleen in de klas, maar ook daarbuiten. Niet elke klas is even tolerant. *'In sommige klassen hoor je er pas bij als je bepaalde kleding draagt.'* In andere klassen kan je echt jezelf zijn. Van een afwijkende kledingsstijl bijvoorbeeld wordt daar niet raar opgekeken, leerlingen accepteren elkaar. Het contact met de docenten is leuk. *'Het wordt hoe langer je op school zit steeds gekker.'* Er wordt wel eens gepest. Soms grijp je zelf in, maar ook de docenten zitten er meteen bovenop. Dingen worden meteen uitgepraat, zowel in klassenverband als in tweegesprekken. Over de vraag of ze wel eens leuke dingen doen met de klas, moet even worden nagedacht. Bij de ene leerling gebeurt dat wel eens waarbij de mentor alles regelt, bij anderen niet. *'Hé, dat kunnen we wel eens doen.'* In schoolverband wordt daarnaast ook het nodige voor en met medewerking van leerlingen georganiseerd, zoals culturele avonden, sportdagen, schoolfeesten en de zogenoemde 'profileringactiviteiten'. Sinds de komst van de keuzewerkuren is het nog leuker geworden op school. *'Dat is een stuk fijner; het was wel even wennen, maar we hebben nu een veel grotere afwisseling.'* De lessen zijn teruggebracht tot veertig minuten, zodat er 30% van de tijd per week besteed kan worden aan zelfstandig werken, bijspijkeren of de profileringactiviteiten. *'Daarbij kan je kiezen uit van alles, variërend van kooklessen tot paardrijden tot waterskiën tot psychologie,*

astrologie en noem het maar op. Niks is verplicht, je kan alles zelf kiezen. Vroeger kon je alleen vooruit werken, totdat je zo vóór lag, dat je niks meer te doen had.' Ook bij de verplichte vakken is er keuzevrijheid, zij het beperkter en gekoppeld aan profielen; de leerlingen vinden het prima zo. De regels bij het zelfstandig werken zijn nu wel een stuk strenger, maar dat is juist prima. *'De zelfstudie-uren zijn heel erg fijn, iedereen is stil, je kunt begeleiding krijgen en kiezen aan welk vak je werkt.'* Bij een rumoerige klas ligt dat wel wat moeilijker. In de pauzes is het lastig een plekje te vinden; *'er zijn nu ook zoveel leerlingen'*. De leerlingen geven aan dat dat met de aanstaande nieuwbouw wel beter zal worden.

Hoe de leerlingen les krijgen, verschilt per docent. Meestal komt het neer op luisteren en aantekeningen maken, of zelf werken. Bij sommige vakken staat tweederde van de lestijd per week vast, en mag je het andere deel zelf weten hoe je wilt werken. De docenten stimuleren wel om goed je best te doen. Bij een slecht cijfer stimuleren ze je bijvoorbeeld om vakkenbegeleiding te volgen, of leggen ze het proefwerk opnieuw uit. Docenten doen er alles aan opdat je het snapt: ze blijven uitleggen. *'Zelfs als je niet goed oplet willen sommigen het nog een keer uitleggen! Bij sommige vakken neemt de docent van tevoren het proefwerk met je door, zo van: 'Let hier en hier op'. Als ze zeggen: 'Let op, dit kan ook in het proefwerk komen', nou dan weet je wel hoe laat het is. Ze verwachten wel dat je je inzet.'* Docenten gaan ook in op zaken die niet direct in de lesstof staan. Zo halen ze bijvoorbeeld dingen uit het nieuws en verbinden die met het vak. Of je goed bent in een vak, ligt aan de docent en of je er affiniteit mee hebt, je eigen aanleg. Sommige vakken lijken vanzelf te gaan terwijl andere altijd moeilijk blijven. Op de vraag of er wel eens vakoverstijgende projecten zijn, wordt hard nagedacht. *'Nee, ik kan niets bedenken, maar het zou wel leuk zijn.'*

Het kost de leerlingen geen moeite om schoolregels te benoemen. Er zijn pas allerlei nieuwe regels ingesteld. Zo is er eenrichtingsverkeer ingevoerd, wat wel heel goed werkt. Rommel moet in de prullenbak, bij een aantal gele briefjes moet je op vrijdagmiddag nablijven, je fiets hoort in het rek van je eigen jaarklas. Bij overtredingen is de ene docent toleranter dan de andere, en het maakt uit of je al vaker straf hebt gekregen. *'Heb je vaker straf, dan wordt je ook strenger aangepakt. Ben je 'braaf', dan ziet de docent iets eerder door de vingers.'* Maar wordt je eruit gestuurd, dan zijn de consequenties voor alle leerlingen hetzelfde.

Docenten

We zien zien de directie als een gewone collega met een andere functie.

De docenten werken graag op de school. Het kost ze geen enkele moeite de belangrijkste uitgangspunten van de school te benoemen: veiligheid en geborgenheid voor leerlingen en docenten, openheid, en respect. *'Je merkt daar pas iets van als deze zaken niet in orde zijn. Hier zijn ze in orde, dus zijn ze geen issue. Andere scholen kunnen een voorbeeld nemen aan deze school.'* De docenten illustreren dit met een aantal voorbeelden. Zo worden problemen tussen leerlingen meteen aangepakt, is er bijvoorbeeld een 'test-pestdag' voor de brugklassen, en wordt er met de klas een contract opgesteld. En neem de begeleiding van nieuwe docenten, spreekt een docent uit eigen ervaring: *'Je krijgt twee begeleiders met wie je wekelijks gesprekken hebt.'* De uitgangspunten van de school passen helemaal bij de eigen waarden en normen. *'Het is dat ik niet in de buurt woon, maar ik zou mijn eigen kinderen hier op school doen.'* De kloof tussen directie en personeel is erg klein, benadrukt een docent. *'Ze schuiven aan, we zien de directie als een gewone collega met een andere functie.'* Alle deuren staan open, en heb je een vraag, dan kan je bij iedereen terecht. Er is nauwelijks verloop op school, het is eerder dat oud-leerlingen als docent terugkomen. Zowel spontaan als gepland zijn er de nodige activiteiten voor het personeel, zoals borrels, uitstapjes, initiatieven bij afscheid. De docenten zijn er enthousiast over. Op de vraag of ze voelen dat ze bij een bepaalde groep horen, zeggen ze: *'Ik hoor bij de school, en daarbinnen zoek ik aansluiting bij iedereen.'* De docenten vinden het eerder een slecht teken als

ze zich met een 'groepje' verbonden zouden voelen: *'Dat zou een 'wij/zij-sfeer impliceren, en die is er gelukkig niet. Het ontbreken daarvan is juist de kracht van de school.'* De zorg voor elkaar is er expliciet door de personeelscommissie, maar ook impliciet. In de personeelskamer ligt een logboek met informatie over het wel en wee van personeel en leerlingen (ziekte, familie zaken, etc.). Uit de opmerkingen in dat logboek valt op te maken dat naast de formele aandacht mensen ook direct aan elkaar denken via het sturen van kaartjes en andere attenties. Je voelt je verbonden met de school vanwege je eigen inbreng en de inbreng van anderen.

De school kent een beperkt aantal regels: niet veel, maar wel duidelijk. De regels voor docenten zijn puur organisatorisch (op tijd aanleveren van cijfers, etc.). In wezen gaat het erom dat je de uitgangspunten van de school hanteert, en een voorbeeld bent voor de leerlingen hierin. Hoe je je werk doet, is iets waarop je niet wordt aangesproken, maar waarover wordt gesproken met elkaar. *'In die zin is het op school absoluut anti-hiërarchisch.'* Een voorbeeld is dat een oudgediende docent (60+) rustig advies vraagt aan een veel jongere collega. *'Alles gaat in dialoog, besprekingen hebben nooit iets formeels.'* Als docent heb je grote vrijheid in het inrichten van je werk. Je kan veel zelf regelen. Een voorbeeld zijn de profileringactiviteiten, waarbij alles kan. Binnen de sectie maak je wel enkele afspraken over de aanpak. Collega's hebben indirect wel invloed op elkaars werk. Kritische opmerkingen en ideeën neemt men van elkaar mee en worden waardevol gevonden. Een docent merkt op, dat het beste circuit om beleid bij het personeel te brengen, de mentorenteams zijn. Daar worden ervaringen uitgewisseld en lijnen uitgezet. Daarnaast worden ook binnen de secties kaders afgesproken. Waar samengewerkt wordt, kunnen conflicten ontstaan. Deze komen weinig voor, doordat iedereen werkt vanuit respect en openheid. Bij een sectie waar de samenwerking toch moeizaam verloopt, heeft men een oplossing weten te vinden door af te spreken: tweederde van de tijd in een week werken we allen met hetzelfde basisprogramma, eenderde kan je op naar eigen inzicht en inspiratie invullen, zodat je kan doen wat bij je past. Weekplanners vormen daarbij voor zowel leerlingen als docenten de leidraad. Vind je dat je optimaal functioneert? Dat blijkt een lastige vraag. In principe wel, is het antwoord, maar wel binnen de aanwezige marges. *'Optimaal functioneren vraagt optimale facilitering, maar in het onderwijs moet low budget.'* De ervaring is dat als je ergens voor gevraagd wordt, daar meestal ook goed in bent. Men kent elkaar en elkaars sterke en zwakke punten. De conrector personeel daar 'een fijne neus voor'. Toch worden niet alle kwaliteiten benut. Een docent geeft als voorbeeld het behalen van zijn eerstegraads bevoegdheid. Hij heeft daar niets mee kunnen doen op school. Dat verwijt hij niet de school, maar de overheid. De rector in sterk in het creëren van win/win-situaties: deze vroeg de docent de afstudeerscriptie in te vullen met een ontwikkelproject voor de school. Dat werkt motiverend en inspirerend voor beide partijen.

Als het interview is afgelopen, willen de docenten nog wel een opmerking maken over het onderzoeksthema: de relatie tussen schoolgrootte en kwaliteit. *'Leerlingen zijn niet bezig met hoe groot de school is, de school is voor hen zoals ie is.'* Een docent voegt daar nog aan toe: *'Ik heb op allerlei scholen gewerkt, groot en klein, maar het belangrijkste voor de kwaliteit bleek steeds de afstand tussen directie en personeel: hoe kleiner de afstand, hoe fijner de school voor leerlingen en docenten. Ik werk nu op een grote school, maar de directie komt zelf regelmatig de klas in, bijvoorbeeld om een roosterwijziging door te geven. Het psychologisch effect daarvan is enorm: 'Er is zorg voor mij vanuit de directie.' Er wordt wel eens gezegd dat schoolleiders zich daar niet mee moeten bezighouden, maar ik vind het zeer functionele communicatie. Ik geloof niet in overal een bureautje voor.'*

Middenmanagement

Voor een taak is altijd wel iemand te vinden.

Kaders die door het management bepaald worden zijn onder meer het schoolbeleidsplan en kaders rond nieuwe initiatieven, zoals de invoering van keuzewerkuren. Initiatieven komen vanuit

alle geledingen. Nieuwe beleidsplannen worden eerst in de brede staf (bestaande uit de directie en de coördinatoren) besproken, daarna plenair. De coördinatoren sturen in grote lijnen op wat er moet gebeuren, maar hoe dat mogen de docenten zelf bepalen. Met name bij de profileringactiviteiten, jaarlaagprojecten en beroeporiëntatie kunnen de docenten veel zelf bepalen, evenals bij buitenschoolse activiteiten. Men heeft zich wel te houden aan de studieplanners. Een voorbeeld van deze ruimte is het cijfers geven: hoe je tot een eindrapport komt, is vrij, evenals het invullen van de lessen en de periodeplanner. Leerlingenresultaten worden geëvalueerd via de mentoren, cijferlijsten, rapport- en mentorvergaderingen. In het mentorenoverleg en de brede staf wordt het overzicht van alle cijfers van alle docenten besproken. Verder is er de leerlingenkaart en het studielogboek bij de zorgcoördinator, waarin zaken vermeld staan als afwezigheid, een cijferoverzicht en sociaal-emotionele aspecten. Dit studielogboek is digitaal voor alle vakdocenten en mentoren toegankelijk. Begeleiding van leerlingen gebeurt door de klassendocent (mentor), in de wekelijkse begeleidingsles. De mentor verzorgt de contacten met ouders, leerlingen en docenten, en verwijst eventueel door. Horizontale afstemming van vakken (in projecten) gebeurt vanuit het mentorenteam. Vaksecties zijn verantwoordelijk voor het afstemmen van methoden, zodat het switchen van leerlingen mogelijk is. *'Bij de school gaat de leerling voor de organisatie en voor de vakinhoud.'* In de klas echter is het onderwijs soms nogal vakgericht. Dit schooljaar gaan de mentoren een dagje meelopen met de klas en gaat men bij elkaar in de klas op bezoek, om te kijken waar en hoe meer afwisseling in werkvormen te realiseren is.

De communicatie in school is georganiseerd via de klassenraden (gevormd door ouders en coördinatoren), de overkoepelende ouderraad, de medezeggenschapsraad, de ouderavonden (een klassikale aan het begin van het jaar, en individuele rond Kerst (voor alle ouders) en rond Pasen (voor ouders van leerlingen die voor een profielkeuze staan). Intern overleg tussen management en docenten is geborgd via het kernteam- en mentorenteam-overleg, waarvan de coördinator voorzitter is, en via de plenaire vergadering.

'Voor een taak is altijd wel iemand te vinden.' Bij de conrector hangt een takenlijst waarop men kan aangeven wat men wil doen. Het taakbeleid wordt vormgegeven vanuit het uitgangspunt dat elke docent naast het lesgeven ook andere taken vervult. Na het invullen van de lijst wordt berekend hoeveel uren iemand heeft. Via de dagelijks contacten hebben de coördinatoren een beeld van de specifieke kwaliteiten van de medewerkers. Ook in de brede staf wordt besproken wie gevraagd kan worden voor bepaalde taken, zoals klassendocent zijn. Ondersteuning bij hun werk ondervinden medewerkers zowel formeel als informeel. *'Er wordt heel wat afgepraat.'* Bij problemen spreken docenten in eerste instantie met de mentor, dan eventueel met de coördinator. Als het onverhoopt misgaat, zijn er individuele begeleidingstrajecten.

Vernieuwingen en verandering *'horen bij de school.'* De coördinatoren spreken enthousiast over de invoering van keuzewerkuren. Het idee daarvoor werd door een coördinator gelanceerd, vervolgens gingen groepen docenten aan de slag om te kijken hoe dat uitgevoerd kon worden. Deze werkwijze zorgde meteen voor een breed draagvlak; binnen een jaar is het idee ingevoerd en georganiseerd. De borging van veranderingen gebeurt door enquêtes van de conrector onderwijs. Daarnaast zijn er evaluatiemomenten in de kernteams, bijvoorbeeld over het effect van het afschaffen van de proefwerkweek voor de brugklas voor Kerst.

Management

Je moet blijven veranderen; stilstaan is achteruitgang.

Wat de directie van de medewerkers verwacht, is helder en heeft betrekking op het motto *'De leerling centraal.'* Er zijn zo weinig mogelijk regels en richtlijnen; alle deuren staan altijd letterlijk en figuurlijk open, er is veel ongeorganiseerd contact en daarnaast zorgt een heldere organisatiestructuur voor de communicatie die nodig is voor een vruchtbare samenwerking. De

afstand tussen management en docenten wordt overbrugd door de wijze waarop overleg is georganiseerd. Zo zitten de coördinatoren het overleg voor met de klassendocenten, maar ook met de kernteams. Bovendien vinden bij vernieuwingen en veranderingen altijd diverse informatierondes plaats, voorafgaand aan en bij de implementatie ervan. Daarnaast ontvangen de medewerkers ook schriftelijke informatie vanuit de directie via de schoolbladen. Docenten, teams en secties hebben binnen gestelde kaders (exameneisen vanuit de overheid en de door de school bepaalde richtlijnen inzake keuzewerkuren en studieplanners) veel ruimte voor eigen invulling van hun eigen werk, zowel binnen het kerncurriculum als bij de zogenaamde profileringactiviteiten. Hierbij tekent de directie aan dat docenten de vrijheid die zij hebben om te variëren in didactische werkvormen beter kunnen benutten. In het RST-rapport bleek dit ook een aandachtspunt. De school maakt gebruik van de kwaliteiten van haar medewerkers door voor elk schooljaar bij iedereen te inventariseren welke taken ze willen doen naast de reguliere taken. Dit is gestandaardiseerd in de vorm van het taakformulier. Vuistregel daarbij is: circa 85% leestaken tegenover circa 15% bijzondere taken. Aan de bijzondere taken hangen verschillende gewichten. Zo krijgt een klassendocent/mentor van een brugklas meer taakuren dan een klassendocent van 6 vwo. Ook in scholing en training worden aanwezige kwaliteiten als vertrekpunt genomen (een voorbeeld is het persoonlijk ontwikkelingsplan dat medewerkers in het kader van een scholing hebben geschreven). Daarnaast hebben docenten binnen de zogenoemde profileringactiviteiten alle ruimte om op basis van specifieke kwaliteiten eigen accenten te leggen. Medewerkers worden in hun werk ondersteund door de mogelijkheid tot het volgen van collectieve en/of individuele scholing. Een voorbeeld is de vraag vanuit de directie: *‘Wie van jullie zou in de toekomst in het management willen?’* Op grond daarvan wordt dan scholing georganiseerd. Sommige docenten zijn bezig een hogere bevoegdheid te halen, van tweedegraads- naar eerstegraads docent. Anderen halen hun proficiency in English in verband met het tweetalig vwo. Elk jaar vinden functioneringsgesprekken plaats: het ene jaar een individueel functioneringsgesprek, het andere jaar een collectief gesprek.

De schoolleiding levert ook haar bijdrage aan competentieontwikkeling door het bezoeken van klassen; dit schooljaar lopen directieleden en coördinatoren een dag mee met een klas om te ervaren wat leerlingen ervaren, onder meer om meer zicht te krijgen op wat nodig is in het kader van het verbeterpunt ‘afwisseling in werkvormen’. Verder bestaat er een directe relatie tussen conector en docent. Docenten nemen op eigen initiatief met enige regelmaat leerlingenquêtes af voor directe feedback op hun didactische en pedagogische kwaliteiten.

Veranderingen en vernieuwingen worden altijd schoolbreed besproken en doorgevoerd. Bij vernieuwingen ziet het proces er zo uit: op basis van interne en externe ideeën, trends, ontwikkelingen en een interne en externe analyse wordt een kernnotitie geschreven, die vervolgens schoolbreed wordt besproken. Na groen licht gaat men op alle lagen van de organisatie aan de slag. Motto van de school is: *‘Je moet blijven veranderen; stilstaan is achteruitgang.’* Een recent voorbeeld van een grote verandering betreft de invoering van keuzewerkuren, waardoor het curriculum er fundamenteel anders is komen uit te zien. Dit stelt nieuwe eisen aan de competenties van docenten. Het is een vernieuwing die met groot enthousiasme en voortvarendheid is opgepakt. Met enige trots vertelt men dat leerlingen in dertig procent minder lestijd dan vroeger dezelfde resultaten behalen, en daarnaast nu dus nog een heleboel andere inspirerende dingen doen. Dat betekent dus ook dat er veel efficiënter gewerkt wordt. De school legt de eigen ontwikkelingsrichting steeds vast in een beleidsplan voor vijf jaar, dat wordt uitgewerkt in een jaarplan, voorzien van een jaarplanner: een overzicht van alle activiteiten van alle geledingen die nodig zijn om de gewenste ontwikkeling te realiseren. Na elk jaar wordt deze ontwikkeling geëvalueerd en bijgesteld, mede op basis van actuele ontwikkelingen en inzichten, die vaak worden verkregen op basis van onderzoek op school (zoals RST). Zo blijft de school constant in beweging en blijft ze zich verbeteren.

**P5 Havo/vwo-school I
(730 leerlingen, één stroom)**

Algemeen

De school is een grotendeels zelfstandig georganiseerde locatie die samen met twee andere een brede scholengemeenschap vormt. Deze valt onder een overkoepelend bestuur. De locatie telt zo'n 730 leerlingen, verdeeld over havo en vwo en staat in een grote gemeente. Er zijn ca. negentig medewerkers, waarvan ongeveer 72 docenten. De mobiliteit is laag. De school heeft een driekoppige directie en vijf afdelingsleiders. Als samenwerkingseenheden kent de school secties en vakgroepen (alfa, bèta en gamma). De vakgroepen zijn opgezet om de organisatie van de tweede fase op de rails te krijgen, en worden aangestuurd door een vakdocent met extra faciliteiten. De locatie heeft relatief een hoog percentage allochtone leerlingen, ca. 60%, waarvan de ouders uit ca. 45 verschillende landen afkomstig zijn. De inspectie heeft de school bij het RST beoordeeld als een overwegend sterk. Zij ziet een school die zich krachtig aan het ontwikkelen is. De school heeft veel geïnvesteerd in een goede pedagogische omgeving en een respectvolle, veilige leer- en werkomgeving. Behalve daarin, is ook veel geïnvesteerd in de materiele onderwijsvoorzieningen. De school zet zich duidelijk in om de leerlingbetrokkenheid te vergroten door leerlingmentoren in te schakelen, door met klankbordgroepen per klas te werken en door een veiligheidscoördinator in te zetten. Het pedagogisch handelen van de leraren wordt goed gevonden, echter de leerlingen in het gymnasium en atheneum krijgen nog te weinig uitdaging en de school kan meer aandacht besteden aan extra taalbehoefte van allochtone leerlingen om de effectiviteit van de lessen verder te versterken. Een ander aandachtspunt is het systematisch evalueren van de ontwikkeldoelen van de school. Een sterk punt van de school is de meer dan gemiddelde inzet van docenten voor het onderwijs en het brede draagvlak in het docententeam voor het ontwikkelen van een professionele en lerende cultuur.

Fysieke omgeving

De school is gehuisvest in een oud gebouw, dat eigenlijk wat te krap is voor het leerlingaantal. Door verbouwingen heeft men wat aanvullende ruimte en mogelijkheden gecreëerd. Door redelijk veel ramen, een ruime centrale kantine, doordat overal creatieve werken van leerlingen en posters hangen en het gebouw een verzorgde indruk maakt, oogt het geheel toch prettig. De leerlingen hebben nauwelijks inbreng in de inrichting. De school heeft iemand in huis die kan adviseren over inrichting en kleuren. De leerlingen hebben geen aparte studieruimtes. Ze kunnen hiervoor wel op gangen en lokalen terecht. De school heeft een mediatheek waar gewerkt kan worden, waar ze het echter vaak wel te druk vinden. Er is een mobiel computer lokaal, dat deels voor projecten gebruikt wordt en deels anders ingezet kan worden. De docenten ervaren de beperkte faciliteiten soms als beperking; het gebruik van computers en ander apparatuur, ruimte om tafels te kunnen verplaatsen in de lokalen en faciliteiten om samen te werken. De middenmanagers ervaren alleen de ruimte soms als te beperkt.

Samenvattende impressie

In het gesprek met de leerlingen valt op dat zij goed in staat zijn om hun mening te geven en hier ook over nagedacht hebben. Het lijkt erop dat de school in zijn opzet slaagt om leerlingen te stimuleren mee te denken en een eigen mening of oordeel over hun omgeving te vormen. De docenten hebben, binnen helder gestelde kaders en met begeleiding, de ruimte om hun competenties op eigen wijze te ontwikkelen. Dat de docenten hun omgeving ervaren als stimulerend blijkt uit het bijzondere enthousiasme om initiatieven te nemen. Dit leidt er echter wel toe dat er duizend ideeën zijn en dat sommige niet geheel uit de verf komen. Uit de keuze om dit jaar geen nieuwe initiatieven te starten en het keuzeproces op de agenda te zetten, blijkt dat de school zich hiervan bewust is. De directie lijkt een goede balans te vinden tussen consequente sturing op heldere lijnen en ruime inspraak van het docententeam. De secties en vakgroepen hebben binnen de heldere lijnen een steeds grotere zelfstandigheid in het invullen van het werk.

De individuele docent is steeds minder de 'koning in eigen klas' die achter de gesloten deur kan doen wat hij wil, maar is gebonden aan afspraken die hij met zijn team maakt. Dit betekent dat de individuele docent een grote autonomie ervaart. De docenten weten wat er van hen verwacht wordt, ervaren de ruimte om daar op eigen wijze invulling aan te geven en hebben veel kanalen om invloed uit te oefenen en kennen deze. De directie lijkt er op veel vlakken in te slagen om mensen op positieve wijze hun bijdrage te laten geven. Uit hun woorden blijkt dat zij regelmatig hun eigen aanpak kritisch bekijken, en verschillende manieren proberen om mensen mee te krijgen en een positieve sfeer te creëren. De lijnen die zij uitzetten, beleidslijnen en regels, zijn herkenbaar in alle gesprekken tot en met de leerlingen. De school weet een heldere en consequente omgeving voor de leerling neer te zetten, waarin de leerling weet waar hij ondersteuning kan vinden maar waar hij ook zijn vrijheid heeft. De school ziet het aspect 'relatie' als een belangrijke voorwaarde om met elkaar te werken en leren. Dit blijkt mede uit de aandacht die de school geeft aan activiteiten waar mensen elkaar kunnen ontmoeten op een informele manier. Zowel leerlingen als docenten weten waar ze terecht kunnen met initiatieven op dit vlak en dat deze over het algemeen gehonoreerd worden. De school slaagt erin om de potentiële knelpunten vanwege de grote culturele diversiteit om te zetten naar respect voor elkaar en een positieve waardering voor elkaars cultuur. Bijzonder is dat dit door de hele school, leerlingen, docenten en het middenmanagement, gezien wordt als een bindende factor die bepalend is voor de goede sfeer binnen de school. De directie is erg zichtbaar in de school. Gedurende de interviewmiddagen wordt de directie steeds op verschillende plaatsen in de school gesignaleerd, pratend met diverse mensen. Ook de docenten geven aan dat zij minimaal een keer per week informeel contact hebben met de directie. De directie blijkt laagdrempelig en voortdurend op de hoogte van wat er in de school gebeurt. Dit is een bewuste keuze die echter wel consequenties heeft voor de belasting. De afdelingsleiders zullen echter in de toekomst meer van de directietaken over kunnen nemen. Daarnaast geeft de groeiende zelfstandigheid van de diverse teams een verdere ontlasting van het management. Ontwikkeling, begeleiding en kwaliteitsontwikkeling krijgen steeds een plaats binnen de teams.

De relatieve kleinschaligheid van de school is een van de redenen waardoor de directie zo dicht bij elke individuele docent kan staan en op de hoogte is van de zaken die spelen. Dat deze school onder een groter bestuur valt is nauwelijks te merken. Zij opereert vrijwel volledig zelfstandig en heeft weinig te maken met de andere scholen van het bestuur.

Evaluatie vindt op diverse onderwerpen in enige mate plaats. In functioneringsgesprekken wordt teruggekeken, maar de directie vindt dit eigenlijk te beperkt. Ook binnen de secties en na themadagen vinden soms evaluaties plaats. De directie houdt duidelijk de vinger aan de pols en zorgt dat zij veel docenten hoort, maar lijkt nog niet op structurele wijze individuen en teams te stimuleren op hun handelen te reflecteren.

Leerlingen

Er zijn veel verschillende culturen; dat maakt het vanzelf gezellig en het geeft een blik op de wereld.

De leerlingen vinden dat zij voldoende keuzevrijheid hebben in profielkeuze en studiekeuze. De eigen invloed op de schoolomgeving is relatief groot. Ze spreken enthousiast over de klankbordgroep van leerlingen die eens per 6 weken met de afdelingsleiders samenkomt. Daarin kunnen bijvoorbeeld klachten vanuit de klas gemeld worden. De leerlingen kunnen de schoolregels zo ophoesten: *'Niet discrimineren, niet rennen op de gang, niet in de garderobe zitten, nergens op slaan.'* Deze regels worden niet als belemmerend ervaren worden over het algemeen gelijk toegepast.

De leerlingen vinden dat zij goed begeleid worden. De mentoren die ze hebben kennen ze goed, vooral in het begin hebben ze veel contact. Als het wat slechter gaat komt de mentor naar ze toe om daarover te praten. Ze weten waar ze aanvullende begeleiding kunnen krijgen. De school heeft een systeem van 'leerlingmentoren'. Leerlingen in de onderbouw kunnen bij een vaste leerling van de bovenbouw terecht als zij problemen hebben, wat zij als prettig ervaren. Leerlingen vinden dat zij in de tweede fase minder gestimuleerd worden. Zij moeten zelf plannen en er wordt niet meer door leraren gekeken of je je werk wel doet. Dit is soms lastig, maar *'als je het niet begrijpt, en je doet er dan geen moeite voor, dan is dat het je eigen schuld!'* Er is over het algemeen tevredenheid over de afwisseling in lesmethoden. Soms vinden ze wel dat er teveel herrie in de klas is bij zelfstandig werken of samenwerken. Ook in de onderbouw wordt wel eens in groepjes gewerkt. De eersteklassers betreuren het dat dat bij hen niet het geval is omdat de klas te druk is. De zelfstudie-uren zijn keuze-uren, ze mogen kiezen voor een uur bijles in een vak waar ze moeite mee hebben of voor zelfstudie. De bovenbouw zit met zelfstudie in de mediatheek. Omdat ze dan als groep gaan, vinden ze het meestal te druk, en de verleiding is groot om gezellig over het weekend te praten, tenzij een aankomend proefwerk de druk verhoogt. Er is voldoende ruimte om in groepjes te werken. Er is wel wat ruimtegebrek, waardoor ze ook soms in de gangen moeten zitten. Tijdens het achtste uur is er een vrijwillige huiswerkklass, er zijn dan leraren aanwezig, maar niet altijd van het vak waarover huiswerk gemaakt wordt, waardoor ze niet altijd kunnen helpen. Het gesprek wordt geanimeerd als het gaat over de grote hoeveelheid activiteiten die de school organiseert. De invloed van leerlingen op extra activiteiten wordt als groot ervaren. *'Het hangt er vanaf hoe creatief de klas is. De school organiseert vaak wel als je het initiatief neemt.'* De gezellige goede sfeer op school wordt door alle leerlingen geprezen. Met name de grote diversiteit aan culturele achtergronden wordt als een van de oorzaken hiervoor gezien: *'De leerlingen zijn verschillend, dat maakt het vanzelf gezellig. Er zijn veel verschillende culturen, dit geeft een blik op de wereld, je neemt dingen van elkaar over.'* Ze hebben allemaal het gevoel dat ze ergens bijhoren. Zij vinden dat er niet wordt gediscrimineerd. Ze leren in de lessen over de verschillende godsdiensten, veel over verschillende culturen en vertellen dat ze daarmee inzicht in de verschillen en respect voor elkaars culturen krijgen. Het respect voor elkaar komt ook in het gesprek naar voren. De leerlingen geven elkaar de ruimte om te spreken, blijken duidelijk naar elkaar te luisteren; ze haken steeds in op wat de ander zegt en vullen elkaar aan.

Docenten

Als er iets niet goed gaat, weet de directie dit snel.

In het gesprek met de docenten komen termen als 'helderheid', 'duidelijkheid' en 'transparantie' veelvuldig naar voren. In het gesprek is hoorbaar dat de directie aan iedereen weet over te brengen waar de school voor staat, zonder dat dit als beperkend wordt ervaren. De normen en waarden in de school worden duidelijk gevonden. *'Respect voor andere mensen, geen geweld, met woorden dingen oplossen, rekening houden met elkaar.'* De schoolregels, zoals 'geen hoofddeksels', ervaren ze soms als te krap. Zij vinden het belangrijk om de reden achter een schoolregel uit te kunnen leggen. *'Petjes mogen niet, maar hoofddeksels kunnen ook uiting zijn van een subcultuur, dan is het lastig uitleggen.'* Als er onderling regels worden afgesproken dan houdt volgens de gesproken docenten iedereen zich daaraan.

Een gestructureerde en intensieve aanpak bij werving en begeleiding van nieuwe docenten zorgt ervoor dat de neuzen meteen dezelfde kant op staan. Al bij sollicitatiegesprekken wordt er gekeken naar hoe je omgaat met de diversiteit aan leerlingen. Er is een begeleidingsgroep waaraan je deel moet nemen als nieuwe docent en waar je goed begeleid wordt gedurende een lange periode. In functioneringsgesprekken wordt besproken welke ontwikkeling er van je verwacht wordt en kan men kwijt wat men van de school verwacht. Om onderling te leren is er op kleine schaal een systeem opgezet met koppels die bij elkaar in de les kijken. Dit moet nog verder uitgebreid worden. Opvallend is dat de directie voor de docenten erg aanwezig is in de school. Naast de formele contactmomenten spreekt iedereen zeker wekelijks wel even de directie. *'Als er iets niet goed gaat, weet de directie dit snel. Dat is geen roddel, maar elkaar ondersteunen; er kan meteen wat aan gedaan worden.'* Bij problemen kunnen ze dezelfde dag nog terecht bij de directie en dan wordt er volgens de docenten net zolang wat aan gedaan tot het goed zit. Conflicten krijgen binnen de school niet de kans om uit te groeien.

De docenten zijn erg te spreken over de goede onderlinge sfeer. De docenten voelen zich verbonden in de gemeenschappelijke normen en waarden die zij hebben in de omgang met elkaar en de leerlingen. De uitspraak *'Hier worden bepaalde menselijke normen en waarden belangrijk gevonden, veel verschillende religies denken daar hetzelfde over en dat dat allemaal in harmonie samenleeft, dat vindt ik gewoon heel mooi'*, wordt door allen beaamd.

Er worden veel activiteiten onder docenten georganiseerd, vooral veel etentjes met bijvoorbeeld de docentenbegeleidingsgroep, secties en personeelsfeesten. Daarnaast zijn er ook formele activiteiten, studiedagen met een gemeenschappelijk thema en een borrel. Door diverse formele 'inspraakorganen' als de secties en vakgroepen, ervaren docenten veel invloed op wat er gebeurt. Binnen deze overleggen wordt onderling afgestemd en worden de kaders vertaald naar de dagelijkse gang van zaken. Er wordt veel vrijheid ervaren om op eigen wijze, binnen gestelde kaders, om te gaan met niet-lesgebonden taken. Zeer positief is de grote bereidheid van collega's om zich voor diverse zaken in te zetten en de docenten merken dat initiatief duidelijk gewaardeerd wordt.

Als vernieuwingen ingevoerd worden binnen de school, worden deze ingevoerd in gezamenlijkheid. Er wordt overlegd en het is mogelijk om op basis van ervaringen zaken bij te stellen. Bij de invoer van de tweede fase zijn diverse impulsen gegeven, zoals studiedagen en cursussen en uitwisseling met andere scholen. Hoe de aanpak van vernieuwingen ervaren wordt, verschilt. Docenten ervaren de ruimte die zij krijgen om te experimenteren en bij lastige groepen zelf te bepalen hoe ze zaken aanpakken als prettig. Door de jaren zien zij wel een verschuiving plaatsvinden. Docenten die wat korter bij de school werken, vinden het tempo te laag. Zij vinden dat er intensiever aandacht aan geschonken moet worden om het te doen slagen en dat er nog teveel vrijheid is in de manier waarop lessen worden aangepakt.

Middenmanagement

Kaders zijn helder, maar ook bespreekbaar.

Het middenmanagement is grotendeels verantwoordelijk voor de afdeling (behalve voor het personeelsbeleid). Als een docent niet goed functioneert, is het afhankelijk van het onderwerp of hij dit zelfstandig oppakt of daar ondersteuning bij krijgt van de directie. De begeleiding van leerlingen wordt langzamerhand steeds meer door de mentor gedaan, waarbij de middenmanager een tweedelijnsfunctie krijgt. De middenmanagers hebben ook een lestaak. Formeel contact is er in een wekelijks overleg met de directie waarin het beleid wordt afgestemd. Daarnaast zijn er veel informele contacten en is de organisatie plat. *'Met problemen kun je makkelijk aankloppen.'* Men ervaart de duidelijkheid over welke resultaten er verwacht worden prettig. De kwaliteiten en wensen van het middenmanagement komen onder andere naar voren in het functioneringsgesprek. Men heeft het gevoel dat deze worden benut. Ze ervaren voldoende mogelijkheden om zich te ontwikkelen.

Onderwijskundige veranderingen worden zoveel mogelijk schoolbreed aan gepakt. De conrector onderwijs is de motor voor ideeën. Die werkt hij samen met de afdelingsleiders uit, waarna ze in de school vervolgens op verschillende plaatsen worden neergelegd om te kijken of er voldoende steun is. Bij grotere veranderingen worden er commissies geformeerd, waar men extra uren voor ontvangt. Centraal voor de aanpak staat de behoefte niet te forceren: vanuit een heldere ontwikkelingsrichting wordt er stapsgewijs ontwikkeld en de teams en docenten worden daarin betrokken. Verschillende ontwikkelingen worden eerst op beperkte schaal ingevoerd en op basis van ervaringen verder uitgebreid.

Als oorzaak voor de goede onderlinge band in de school wordt de omvang van het team genoemd. De sfeer wordt als 'redelijk open' benoemd. Er zijn niet veel conflicten. Bij conflicten probeert de schoolleiding het gesprek weer op gang te brengen en afspraken te maken. Er zijn wel wat klagers, maar: *'De 'klagers' zijn niet eens de slechte docenten, die moet je dus in hun waarde laten.'* De fusie van twee culturen in het verleden heeft duidelijk positieve effecten, de 'andere' school had meer eenheid, meer enthousiasme om dingen te organiseren, en heeft de cultuur daardoor positief beïnvloed. Een cursus coaching die het gehele management heeft gevolgd heeft de samenwerking onderling sterk gestimuleerd. Toch is het soms nog te makkelijk om niet samen te werken.

Ook door het middenmanagement wordt de culturele mix van leerlingen en de normen en waarden als bindend aspect gezien. Daar wordt wel hard aan gewerkt, aan elk voorval wordt aandacht besteed. Daarnaast wordt in lessen aandacht besteed aan verschillende culturen en worden leerlingen gestimuleerd om met iets van hun cultuur te komen op school en *'te laten voelen dat hun cultuur waardevol is.'*

Management

Een aantal zaken 'moeten' gewoon; daarnaast zijn we steeds weer op zoek naar manieren om leerlingen en docenten meer invloed te geven.

De directie bestaat uit drie personen, die op basis van hun sterke kanten de taken en rollen op hoofdlijnen hebben verdeeld. De conrector onderwijs is belast met onderwijskundige zaken en stuurt de afdelingsleiders aan. De twee andere directeuren hebben de overige directietaken onder hun hoede. Zij hebben accentverschillen in hun rolverdeling, waarbij de ene het luisterend oor is, laagdrempelig bij problemen en de ander iemand die de lijnen communiceert en het tempo erin houdt. Uit de manier waarop zij met elkaar spreken, elkaar aanvullen en elkaar vragen stellen tijdens het gesprek, blijkt dat zij ook elkaar weten te vinden als klankbord. Zij hebben er bewust voor gekozen om fysiek veel aanwezig te zijn in de school en daar tijd in te steken, en een aantal andere zaken te laten liggen, omdat ze vinden dat ze mensen dan beter kunnen stimuleren. De directie vindt dat conflicten te veel vermeden worden, omdat men bang is dat dit de sfeer beïnvloed. Zij zien hier wel wat verandering, met name de jonge afdelingsleiders zetten hier stappen in volgens de directie. *'Het wordt ze niet makkelijk gemaakt om mensen aan te spreken, zeker de jongere niet. Maar wij gaan altijd vierkant achter ze staan.'* Bij grote conflicten in het verleden heeft de directie externe begeleiding betrokken om ze op te lossen. De directie ziet het als haar taak om ervoor te zorgen dat mensen met elkaar rond de tafel gaan zitten bij een conflict. Ze probeert de sfeer ook te beïnvloeden door mensen te stimuleren gezamenlijke activiteiten te organiseren.

Vanuit het bestuur wordt op sommige aspecten gestuurd. De directie vindt op zich wel dat het logisch is dat er bepaalde kaders zijn, maar is niet tevreden over deze sturing. Zij missen de visie achter een deel van de aansturing en vinden de mogelijkheid om mee te denken te beperkt. Opvallend is dat de directie er zelf in toenemende mate naar streeft om docenten, maar ook leerlingen een grotere invloed te geven op waar de school mee bezig is en naar toe gaat. Veel ideeën en impulsen die in de school neergelegd worden, zijn hierop gericht. Tegenover deze vrijheid staan wel duidelijke lijnen en kaders, die zeer expliciet en duidelijk worden neergezet: *'Deze zaken moeten gewoon.'*

Aan elke nieuwe docent wordt een aantal regels en voorwaarden meegegeven:

We zijn een interculturele en interconfessionele school, daar moet je open voor staan.

Omgangsvormen en respect. Je legt uit wat kinderen niet mogen en dat zij dat dus ook niet mogen.

Er moet hier samen gewerkt worden.

Nieuwe docenten moeten meedraaien in het docenten begeleidingsteam en zij moeten begeleiding accepteren.

Als docenten over de schreef gaan wordt er ingegrepen.

Op dit moment vindt er een verschuiving plaats in de invloed die docenten hebben ten aanzien van de invulling van onderwerpen in het schoolplan. Afdelingsleiders en vakgroepcoördinatoren schrijven nu met hun mensen hun deel van het schoolplan. *'Het verschuift nu naar de professionals zelf. Je ziet een ander schoolplan ontstaan, waarin dingen ook meetbaar worden. Hoe dat verder zal gaan zijn we erg nieuwsgierig naar.'* De directie heeft wel een aantal lijnen hierbij, bijvoorbeeld het zelfstandig werken en de veiligheid in de school. De directie zet weliswaar de lijnen en kaders uit, maar de vakgroepen, secties en het mentorenteam vullen zelf zaken in en maken afspraken. Daarmee heeft de individuele docent wel veel invloed en vrijheid, maar is gebonden aan de onderlinge afspraken en wordt daarin gestuurd en begeleid door zijn team. De directie probeert wel zoveel mogelijk bij bijeenkomsten van de vakgroepen en teams te zijn, om op de hoogte te blijven van de reacties van de docenten.

Leerlingen worden duidelijk betrokken bij verschillende zaken. Er is een klankbord van leerlingen, waaraan verschillende plannen getoetst worden, bijvoorbeeld in het jaarrooster voor de toetsen hebben zij de eerste inspraak. Ook ouders worden veel, en in de toekomst nog meer, betrokken.

Draagvlak voor nieuwe ideeën vindt de directie cruciaal, zonder draagvlak gaat het niet door. *‘Als je het draagvlak niet vindt, moet je niet doorgaan. Dat komt meestal omdat je dingen op de verkeerde manier brengt. Niet het idee is slecht, maar de manier waarop je brengt. Soms moet je toch een andere weg zoeken om hetzelfde te bereiken.’* Door zaken goed door te spreken, ze op verschillende plaatsen neer te leggen en enthousiaste voorlopers in te zetten, proberen ze een olievlekwerking te krijgen bij nieuwe ideeën. De school heeft afgesproken dat zij de komende tijd geen echt nieuwe dingen gaat doen. De plannen die er zijn, zijn veelal een uitbreiding en verbetering van reeds ingezette zaken. Toch is het aantal plannen en ideeën die uit de school naar boven komen nog zo groot dat het keuze–proces nu op de agenda staat.

Inzicht in de kwaliteiten van medewerkers heeft de directie door informatie vanuit de functioneringsgesprekken, de docenten begeleidingsgroep en door informele contacten. De ontwikkeling van de kwaliteit van docenten, gaat voor een deel vanzelf, doordat in de secties en vakgroepen veel overgedragen wordt. In het functioneringsgesprek en in de secties wordt regelmatig gevraagd wie wat wil. De ervaring van de directie is dat mensen zelf met veel initiatieven komen. Zij worden dan gefaciliteerd, maar er worden wel voorwaarden gesteld. *‘Jij krijgt dan de gelegenheid, maar dan moet je ook.’* Bij nieuwe klussen probeert de directie breder te kijken dan alleen naar de mensen die het altijd al doen, om zo potentiële kwaliteiten in te zetten. De directie probeert docenten die dreigen vast te roesten zo in te zetten dat ze tot nieuwe inzichten komen, bijvoorbeeld door ze te vragen hun ervaringen te delen met nieuwe collega’s.

**P6 Havo/vwo–school II
(850 leerlingen, één stroom)**

Algemeen

De school is een grotendeels zelfstandig georganiseerde locatie van een brede scholengemeenschap die in totaal uit vijf locaties bestaat. Deze brede valt onder een overkoepelend bestuur. De locatie telt zo'n 850 leerlingen, verdeeld over havo en vwo, en ligt in een grote gemeente. De school heeft een recent fusieverleden, waarvan de laatste stap in 1996 heeft plaatsgevonden. Daarvan zijn de laatste sporen nog fysiek merkbaar in een aanwezige dislocatie. Inmiddels is een nieuwe vleugel aan de school gerealiseerd, die het schooljaar 2002-2003 in gebruik wordt genomen. De school heeft honderd medewerkers, waarvan ongeveer tachtig docenten. De directie bestaat uit een directeur en twee adjunct-directeuren (met deels een lestaak). Daarnaast heeft de school een middenmanagement, bestaande uit deels nieuwe afdelingsleiders. De mobiliteit is laag, veel docenten werken er al meer dan twintig jaar. De locatie heeft relatief een laag percentage allochtone leerlingen (ca. 15%). In het RST-onderzoek in 2001 heeft de inspectie de school op een aantal punten als meer zwak dan sterk beoordeeld. Zij ziet een school die sterk is in leerlingbegeleiding, met veel goede initiatieven op dit vlak. De opbrengsten van de school worden als zwak getypeerd. Dit kan externe oorzaken hebben, maar een analyse van de effectiviteit van het leerproces wordt aanbevolen. Verder constateerde de inspectie weinig variatie in didactische werkvormen. Tot slot wordt de ontwikkeling van beleid en kwaliteitszorg als een ontwikkelpunt genoemd; er zijn veel zaken in ontwikkeling, waarvan de effecten nog niet zichtbaar zijn. De docenten ervaren de veranderingen soms als aantasting van hun 'koninkrijkjes'.

Fysieke omgeving

De school heeft tot op heden te kampen met ruimtegebrek. Iedereen heeft heen en weer moeten pendelen tussen de hoofd- en de dislocatie, en men heeft dit als onprettig en energie vretend ervaren. Door dit gebrek aan ruimte was er weinig mogelijkheid om samen te werken. Zowel de docenten als de leerlingen ervaren de mogelijkheden als te onrustig en te krap. De school had een kleine computerruimte en een kleine, maar goed geoutilleerde mediatheek. Het oude deel is al enkele jaren geleden verbouwd. Daarbij zijn ruimere lokalen gecreëerd en zijn her en der zelfstudiefaciliteiten gerealiseerd, waardoor de mogelijkheden wat verruimd zijn. De nieuwbouw betekent op al deze punten een zeer grote sprong voorwaarts, veel faciliteiten en veel ruimte voor verschillende functies. Dat mensen hier enthousiast over zijn en dit als een grote opluchting ervaren, is van de leerlingen tot en met de directie zeer duidelijk te merken. Docenten hebben wel invloed op de inrichting van hun lokalen, maar op de verdere inrichting is de invloed van leerlingen en docenten beperkt. De directie heeft ook nooit wensen van de leerlingen daarover gekregen, behalve voor een tennistafel (die in inmiddels geplaatst is). Zowel het oude deel als het nieuwe deel oogt wat kaal. Er zijn bijvoorbeeld weinig werkstukken van leerlingen zichtbaar, behalve in de vaklokalen. Wellicht heeft het moment van bezoek hier ook mee te maken, het einde van het schooljaar en een net in gebruik genomen nieuwbouw.

Samenvattende impressie

De school heeft roerige tijden meegemaakt. Een fusie in 1996 en de start van de invoering van de tweede fase tegelijkertijd heeft veel energie gekost. De fusiepartijen hadden een verschillende cultuur en stonden niet positief tegenover de fusie. Voor extra aandacht voor medewerkers en de begeleiding van het proces was, naar de mening van een deel van het personeel, onvoldoende ruimte.

Het bestuur wordt over het algemeen hierbij als belangrijkste zondebok gezien. Ruimte of middelen werden nauwelijks beschikbaar gesteld en de fusie werd als 'opgelegd' ervaren. De effecten van deze periode zijn langzaam aan het verminderen zijn. Toch betekenen de in deze tijd opgebouwde frustraties, samen met het feit dat docenten gemiddeld lang aan de school

verbonden zijn, dat de flexibiliteit van het docentencorps aan de lage kant is. Dit betekent dat er in de afgelopen periode nogal wat gevraagd is van het management aan extra inzet en enthousiasmerend vermogen om zaken voor elkaar te krijgen. Echter, in de periode na de fusie zorgden een te krap gebouw, het pendelen tussen de locaties en het realiseren van een nieuwbouw, ook voor een energielek bij de directie, waardoor zij *'er minder bovenop hebben kunnen zitten.'* Autonomie van het individu is doorgeschooten van 'vrijheid en invloed binnen heldere kaders' naar vrijblijvendheid.

Ondanks deze lastige periode is de school erin geslaagd om de sterke kanten te behouden en een aantal verbeteringen aan te brengen. Met name op het punt van begeleiding is de inzet groot, ook de leerlingen ervaren dit als positief. Het systeem om de ontwikkeling van leerlingen te volgen functioneert en heeft inmiddels de vierde klas bereikt. Daarnaast lijken de examenresultaten sterk verbeterd te zijn de laatste twee jaren (de landelijke resultaten waren bij het maken van dit portret nog niet bekend.)

De school biedt op dit moment maar in beperkte mate een heldere werk- en leeromgeving. Docenten en middenmanagers hebben wel ideeën over wat er van hen verwacht wordt, het kost hen echter moeite om deze te verwoorden. Van eenduidigheid in hun beelden is maar beperkt sprake. Het speerpunt voor de komende periode, didactische werkvormen, is wel bekend in alle geledingen. De doelen echter die de directie heeft met dit speerpunt (betere doorstroom en eindresultaten, en een grotere onderlinge openheid) worden nog niet herkend door de docenten. Het docententeam bestaat uit mensen met over het algemeen een grote betrokkenheid bij de leerling. Doordat er onvoldoende handhaving van de kaders is, de directie er onvoldoende in slaagt zijn visie en doelen over te brengen en te laten leven, en mensen zich makkelijk kunnen onttrekken, is er een beperkte gemeenschappelijke lijn in het handelen. Het blijkt afhankelijk te zijn van het functioneren van de sectie en de eigen bereidheid van de docent, of de school invloed heeft op het handelen in de klas. De school slaagt er nog onvoldoende in de inspanningen te bundelen op gemeenschappelijke doelen. Ook de leerlingen merken deze vrijblijvendheid, het is afhankelijk van de leraar of mentor of ze aan regels gehouden worden, hoe ze les krijgen en of de leraar en mentor de sfeer in de klas proberen te bevorderen. Toch is voor hen de school over het algemeen een stimulerende omgeving. Zij ervaren voldoende vrijheid in hun keuzes en voldoende ondersteuning en stimulans bij hun ontwikkeling.

Het management lijkt te worstelen met de balans tussen mee laten denken en zelf beslissen. Er is voor gekozen om meer van bovenaf te sturen en minder democratisch beslissingen te nemen. Aan de andere kant wordt vanuit de directie geprobeerd de secties meer invloed te laten krijgen op de richting van de school, door hen te raadplegen. Dit proces wordt door sommige docenten ervaren als een aantasting van hun vrijheid (zaken worden 'opgelegd') en de resultaten van het raadplegen worden niet altijd herkend. Een bottleneck hierbij is ook het niet voldoende functioneren van een aantal secties. De directie heeft zich sterk ingezet voor een goede communicatie en ziet dat de weerstand bij een zeer beperkte groep zit. Als de reacties onder de docenten en het middenmanagement over weerstanden in het docententeam vergeleken worden met de reactie van de directie, rijst de vraag of de directie niet wat te optimistisch gestemd is. De sfeer in de school wordt over het algemeen als positief ervaren. Door de kleinschaligheid is de onderlinge betrokkenheid en belangstelling groot. Bij problemen kunnen mensen goed bij elkaar terecht. Vanuit de fusie is er nog wel een tweedeling te merken. Alhoewel dit voor de oudere docenten nog wel wat negatieve invloed heeft op de sfeer, wordt dit steeds minder. Er zijn voldoende mogelijkheden om samen zaken te ondernemen. Initiatieven worden, als het praktisch gezien mogelijk is, gehonoreerd. Het functioneren van de sectie en hoe mensen de fusie ervaren hebben, blijkt in gesprekken wel van invloed te zijn op het persoonlijk welbevinden van individuen (er wordt in dit kader gesproken over 'beschadiging' van enkele mensen). Grote eenstemmigheid is er over veiligheid en respect in de school. Door iedereen wordt dit als zeer belangrijk gezien. Het effect van dit gemeenschappelijke streven is duidelijk merkbaar bij de leerlingen. Zij voelen zich thuis en ervaren hun omgeving als veilig.

De directie heeft diverse 'voelhoorns' in de organisatie om de kwaliteiten van mensen te ontdekken. Deze voelhoorns zijn, behalve de functioneringsgesprekken, niet expliciet en zichtbaar. Mensen merken echter wel dat zij aangesproken worden op hun kwaliteiten. Er is wel het beeld dat kwaliteiten soms onzichtbaar blijven, vaak worden dezelfde mensen aangesproken en daardoor blijven kwaliteiten onbenut. In functioneringsgesprekken staat de individuele ontwikkeling op de agenda. De nadruk in ontwikkeling van competenties ligt op dit moment bij didactische werkvormen. Er wordt hierbij (nog) niet gedifferentieerd naar verschil in behoefte en competentie van de individuele docent. Uit de gesprekken blijkt dat docenten behalve ten aanzien van dit aspect, weinig beeld hebben van de competentie-ontwikkeling die van hen als individu verwacht wordt.

Als we naar het gehele beeld van de organisatie kijken, dan zien wij een organisatie die op een keerpunt staat. Er zijn veel goede ideeën om zaken te verbeteren, deze moeten hun voedingsbodem in de school echter nog vinden en verankerd worden. De verwachting is dat de nieuwbouw een impuls in de goede richting zal geven en dat de inzet van de daarbij vrijkomende energie voor verbetering zal zorgen. Daarnaast zijn er grote verwachtingen ten aanzien van de bij-effecten van het traject 'activerende werkvormen', zoals een betere samenwerking in de secties en een grotere openheid naar elkaar. De tijd zal moeten uitwijzen of deze verwachtingen uitkomen. Het bepalen van concrete en realistische stappen, op weg naar het langere termijn doel, kan de school wellicht helpen om de lijn vast te houden en regelmatig successen te vieren.

Leerlingen

De sfeer in de groep en de mate waarin je gestimuleerd wordt is afhankelijk van de mentor en de leraar die je hebt.

De leerlingen vinden de schoolregels duidelijk en normaal. Normen en waarden worden niet expliciet aangegeven. Zelf vinden ze 'respect voor de leraar en pesten is verboden' logische normen. Zij vinden wel dat regels niet consequent worden toegepast: 'Het is afhankelijk van de leraar; het ligt ook aan het humeur van de leraar.'. Ook in gelijke behandeling zien ze verschillen tussen leraren. De leerlingen ervaren voldoende vrijheid en ondersteuning bij de keuze van hun profiel en de keuze voor studie en beroep. De mate van begeleiding is afhankelijk van de eigen vragen. Deels weten ze waar ze terecht kunnen met hun vragen. Tijdens het gesprek blijkt echter dat ze niet allemaal op de hoogte zijn van de mogelijkheden waar ze gebruik van kunnen maken. Als voorbeelden worden genoemd, blijken deze voor de andere leerlingen deels onbekend te zijn. Er is tevredenheid over de activiteiten die de school organiseert en de keuzes die ze daarbinnen hebben. De leerlingen vinden dat er een goede sfeer is op school. Als belangrijkste oorzaak voor deze goede sfeer zien zij de schoolgrootte. 'Het is niet te groot, je kent iedereen van gezicht, maar het is niet zo klein dat iedereen alle roddels weet en als er iets gebeurt je door iedereen wordt gepest.' Zij hebben allen het gevoel dat zij bij een groep horen. In de brugklas wordt veel aandacht besteed aan het wennen en aan het leren kennen van elkaar en de docenten. Deels vinden zij het afhankelijk van de mentor die je hebt of er een leuke sfeer ontstaat. Zij vinden dat er niet heel erg veel gepest wordt, daar wordt vooral door de mentor veel aan gedaan. Discriminatie vindt volgens de leerlingen niet veel plaats en wordt steeds minder in hogere klassen. 'Je kent elkaar dan, en er is dan meer respect voor elkaar.' Er wordt aandacht aan discriminatie besteed in diverse vakken en enthousiast zijn ze over lessen die door andere leerlingen verzorgd worden: 'Leuk om het van iemand van je eigen leeftijd te horen, daar leer je toch meer van!'

De manier waarop ze les krijgen is afhankelijk van de leraar. 'Soms krijg je 'voor de klas' les en soms mag je huiswerk maken in de klas.' Het vwo heeft zelfstudie-uren. In de klas huiswerk maken vinden zij echter prettiger dan tijdens de zelfstudie-uren: als er een leraar bij is dan is het rustiger. In de havo hebben ze geen zelfstudie-uren. Dit komt volgens de leerlingen door tijdsgebrek. In groepjes samenwerken start vooral in tweede helft van het derde jaar als voorbereiding op de jaren erna. De leerlingen vinden het werken in groepjes leuker en willen dat

wel vaker. De mate waarin ze gestimuleerd worden om hun best te doen in de klas is afhankelijk van de leraar. De mentor besteedt wel veel aandacht hieraan, maar ook dat verschilt. Als je dit graag wil kun je op eigen initiatief bijles krijgen.

Docenten

Je krijgt alle kansen om van alles te doen, maar ook om je volledig te onttrekken.

Het docententeam heeft een grote diversiteit aan achtergronden. Het grootste deel werkt relatief lang aan de school. De school heeft recent een fusie ondergaan. De oudere docenten herkennen in het team nog een tweedeling op basis van de school van herkomst. Zij zien wel dat dit steeds minder worden, maar vinden de sfeer nog niet optimaal. De nieuwe mensen zien deze tweedeling wel, maar ervaren vooral dat zij snel opgenomen worden in de school. Ook in het gesprek is het verschil tussen deze 'bloedgroepen' merkbaar. Dit uit zich met name in een meer kritische houding ten aanzien van vernieuwingen en de directie. Het blijkt dat de oudere groep meer behoefte heeft aan een heldere lijn en enthousiasme vanuit de directie. Op dit moment ervaart men dat onvoldoende.

De afspraken in de school over schoolregels worden volgens de docenten onvoldoende gehandhaafd. Er is recent wel over gesproken, maar dit heeft nog geen effect gehad. Er is een soort berusting bij de docenten te merken: *'Er zullen altijd mensen zijn die zich onttrekken en mensen die last hebben met orde houden zullen wel gek zijn om ook nog over eten in de klas te beginnen.'* Over het anti-pestbeleid en de daarbij behorende activiteiten is men erg te spreken. Hier wordt veel aandacht aan besteed en er wordt snel en effectief opgetreden bij conflicten. De docenten hebben in hun klas volledige vrijheid. Of er onderlinge afstemming plaatsvindt, hangt af van het functioneren van je sectie. Een aantal secties komen nooit bij elkaar en een aantal functioneren niet soepel. Als men er in de sectie niet uitkomt dan wordt dit doorgegeven aan de directie. De docenten vinden dat het hier op dit moment stagneert. De invloed van de afdelingsleiders op het invullen van het onderwijskundige proces wordt als zeer beperkt gezien, dit ligt vooral bij de directie.

Op de vraag wat de school van hen verwacht, geven de docenten uiteenlopende antwoorden. Genoemd worden een hoog slagingspercentage, het geven van kwalitatief goed onderwijs, ontwikkelen van de veiligheid en meebouwen aan de schoolcultuur. Zij geven aan dit ook niet precies te weten: *'Je hebt bepaalde schoolverplichtingen, je uren, de dagopening, surveilleren e.d., en verder zijn er een heleboel dingen die je zelf invult omdat je ze zelf leuk of belangrijk vindt. Je krijgt alle kansen om van alles te doen, maar ook om je volledig te onttrekken.'* De belangrijkste ontwikkelingen die de school wil realiseren zijn volgens de docenten: zorgen dat het studiehuis gaat werken, de ontwikkeling van didactische werkvormen en de verbetering van de overgang van 3 naar 4 havo. De speerpunten worden vanuit de directie bekend gemaakt via een speciale vergadering. Een deel van de docenten heeft behoefte aan een duidelijkere lijn en meer enthousiasmerend vermogen vanuit de directie ten aanzien van de tweede fase.

Als enige verwachting die de school op dit moment aan hun individuele ontwikkeling stelt, zien docenten het mee gaan doen aan de ontwikkeling van activerende didactiek het komend schooljaar. De achterliggende reden voor dit onderwerp is volgens de docenten het inspectierapport. *'De staf wil laten zien aan de inspectie dat men op dat punt initiatieven neemt.'* Een deel van de docenten ziet dit als iets wat opgelegd is en heeft geen vertrouwen in de aanpak. Anderen staan positiever tegenover het onderwerp en vinden dat de voorlichting en de mogelijkheden om hierover van gedachten te wisselen voldoende zijn geweest. Er is gekozen voor sessies per sectie onder begeleiding van een extern bureau. Deze aanpak is volgens de docenten gekozen om de samenwerking binnen de diverse secties te bevorderen. De docenten denken dat het niet altijd duidelijk is wat de kwaliteiten van iedereen zijn. *'Er wordt ruimschoots naar gevist, maar vaak bij dezelfde mensen.'* Voor nieuwe collega's, mentoren en

collega's met problemen in de lessen wordt door de directie goede ondersteuning georganiseerd, in de vorm van bijeenkomsten en koppeling aan ervaren collega's op vrijwillige basis. De docenten zien als belangrijk voordeel van de kleinschaligheid, dat de onderlinge betrokkenheid groot is. Bij problemen kunnen de docenten altijd bij elkaar terecht, ook bij de directie lopen de meesten redelijk makkelijk binnen. Conflicten worden onderling vrij snel uitgesproken. Er is voldoende mogelijkheid om samen informeel iets te ondernemen, zoals bijvoorbeeld sectie-etentjes. Gezamenlijke activiteiten die plaatsvinden zijn bijvoorbeeld de personeelsuitstapjes, de borrel, de volleybalclub. Daarnaast zijn er ook studiedagen. Sommige zaken zijn niet verplicht, andere wel. Als mensen er niet zijn, worden ze daar soms wel op aangesproken, maar verder is daar volgens de docenten niet veel aan te doen. In het oude gebouw is fysiek niet voldoende mogelijkheid om samen te werken. Samenwerken wordt wel wat gestimuleerd, maar gebeurt weinig in de praktijk

Middenmanagement

Er zijn maar een paar verstokte klagers, maar hun impact is misschien groter dan wij denken.

De afdelingsleiders zijn verantwoordelijk voor hun eigen afdeling. Ze bewaken het programma van toetsing en afsluiting, voeren oudergesprekken en verzorgen de inschrijvingen van herkansingen bij examens. Ze zijn net begonnen met het voeren van functioneringsgesprekken met de eigen mentoren. Daarnaast zitten ze het mentorenoverleg voor. Met problemen kunnen de docenten bij hen terecht en zij spreken de docenten aan op het functioneren in de klas. Hoeveel invloed hebben de middenmanagers op wat er in de klas gebeurt? Als mensen bereid zijn om te overleggen ervaren ze veel invloed, echter als dit niet het geval is weinig. *'Als het spaak loopt heb je eigenlijk heel weinig invloed, je hebt geen sanctiemogelijkheden.'* De middenmanagers zitten nog maar relatief kort in hun functie. Zij zijn naar hun idee snel geaccepteerd door hun omgeving. Er is geen druk uitgeoefend om de acceptatie van hun rol te bespoedigen.

Normen en waarden komen mede vanuit de christelijk visie. Regels worden niet strak gehanteerd, medewerkers hebben een grote vrijheid bij het invullen. Een duidelijke norm is dat er niet wordt niet gepest. Doordat hier door iedereen actief aan gewerkt wordt is de school een veilige school: *'Dat horen we ook van de leerlingen terug.'*

De aansturing van de secties vindt expliciet vanuit de directie plaats. De afdelingsleiders hebben hier ook enige invloed op. Een aantal secties functioneert goed, maar een aantal werkt niet (goed) samen of heeft conflicten. De directie heeft op de samenhang gestuurd, door secties bij elkaar te roepen om zaken uit te praten. Sommige secties willen hieraan niet meewerken.

De middenmanagers ervaren het beleid als voldoende duidelijk, als een duidelijke lijn 'van boven'. Zij zien de didactiek als speerpunt, naast zelfsturende teams (de secties) en vasthouden wat wel goed is (bijvoorbeeld leerlingbegeleiding en veiligheid). Over het doel van de school op de langere termijn moeten ze even nadenken. Ze denken dat dit *'een redelijk goed lopende tweede fase'* is. Zij constateren een tendens naar een minder democratische aanpak, er worden meer centraal besluiten genomen. *'Het is te ingewikkeld en te groot geworden om de personeelsvergadering te laten stemmen.'* Zij ervaren duidelijke kaders als prettig, maar zijn nog op zoek naar *'welke ruimte kan ik als afdelingsleider daar in nemen.'* Aan de andere kant zien zij een tegenbeweging: er wordt gesproken over zelfsturende teams, over secties die meer autonomie gaan krijgen. De middenmanagers ervaren veel ruimte om dingen te doen die ze willen. *'Als je met een plan komt en het kan praktisch gezien, dan wordt er altijd gehoor aan gegeven.'*

De school merkt zich door een grote belangstelling van mensen voor elkaar: *'Als iemand ziek is bel je op.'* Binding vinden mensen ook in hun sectie. Mits deze goed loopt vinden mensen daar veel steun aan elkaar.

De manier waarop met de fusie in 1996 omgegaan is, zien de managers als een oorzaak voor een aantal problemen binnen de school. Zij vinden dat er destijds te weinig aandacht is geweest voor

de betrokken docenten, waardoor een aantal van hen beschadigd is geraakt. Ze zien dit vooral als een fout van het bestuur, maar ook de directie heeft hier wat laten liggen. *'De fusie en de tweede fase invoeren, zoveel kun je menselijkerwijs niet van iemand verwachten. De directie heeft wel oog hiervoor, maar stond er machteloos tegenover.'* Vermoed wordt dat de toen opgebouwde frustratie, nu tot 'hakken in het zand' leidt bij andere zaken. *'Het gaat om een aantal verstokte klagers, maar de impact van hen is misschien groter dan we denken.'* Een voorbeeld hiervan is de nascholing over activerende didactiek die voor volgend jaar gepland is. Dit traject is volgens het middenmanagement in de eerste plaats vanwege onderwijskundige ontwikkeling opgezet met de verwachting dat dit de uitval zal verminderen, maar een neven doel is om de secties die niet zo goed lopen, meer te laten samenwerken. De aanleiding is mede het inspectieonderzoek. Zij verwachten dat iedereen uiteindelijk wel zal mee werken, maar ze horen in de wandelgangen wel kritiek. Zij zien hier twee waarheden: *'Er is in de beleving van de directie veel gedaan om het te communiceren, maar er zijn mensen afwezig op de studiedagen en secties die niet functioneren en mensen kunnen dan naar waarheid zeggen, ik wist van niets.'* Zij vinden dat er daarnaast niet voldoende ruimte gegeven is voor kritische opmerkingen en dat er te weinig mee gedaan is. Zij hebben wel veel begrip voor deze situatie: *'Doordat er ook een verbouwing op poten moest worden gezet was er te weinig tijd voor voorbereiding en om enthousiasmerend bezig te zijn.'* De middenmanagers vinden dat er meer geëvalueerd moet worden, er is geen structuur voor. Evaluatie vindt in sommige secties plaats op eigen initiatief. Binnen het management is het afgelopen jaar wel geëvalueerd op inhoudelijke onderwerpen. Elkaar hebben ze nooit geëvalueerd. Hoe men weet wat hun kwaliteiten zijn, weten ze niet, maar ze merken in de praktijk wel dat ze aangesproken worden op hun specifieke kwaliteiten. Ze verwachten dat er wel veel verborgen kwaliteiten onder de docenten zijn, die nog niet aangesproken worden

Management

Handhaven wat de laatste jaren verbeterd is: examenresultaten en accommodatie. Nu andere zaken verbeteren.

De directie bepaalt de kaders van het beleid. Werkgroepen en commissies werken uit. Docenten kunnen daarin op vrijwillige basis zitting nemen. De resultaten worden geëvalueerd. Voor het financiële beleid en het personeelsbeleid heeft het overkoepelend orgaan met de andere locaties veel invloed op de kaders, hetgeen soms als belemmerend ervaren wordt door de directie.

Hierover is wel overleg, maar meebeslissen is zeer beperkt, veel zaken worden opgelegd.

In het anti-pestbeleid is de school zeer actief. *'De leerlingen wordt meteen duidelijk gemaakt dat we dit niet willen en zij weten dat zij het kunnen melden en waar ze terecht kunnen.'* Er wordt aandacht aan besteed in studielessen, vanaf de eerste klas. De mentor heeft een signaalfunctie en geeft informatie door aan de docenten. De basisscholen en de ouders worden nadrukkelijk gevraagd om signalen. Ook bij discriminatie wordt snel actie ondernomen. In de vakken die daarvoor relevant zijn, godsdienst, maatschappijleer, aardrijkskunde, geschiedenis en de studielessen, komt het in het lesprogramma voor of wordt er op aangestuurd. Dit is echter wel afhankelijk van de leraar: *'Bijvoorbeeld 11 september - of een leraar gewoon met zijn les doorgaat of daar op inspringt, daar is hij vrij in'*

Vorig jaar is het schoolplan via de 'pressurecooker-methode' onder externe begeleiding tot stand gekomen. Dit jaar is het bijgesteld. De directie beschrijft de ontwikkelingsrichting van de school als volgt: *'De accommodatie is nu op orde, de examenresultaten lijken op orde te komen, dit gaan we handhaven. De uitstroom, die nu te hoog is, moet op orde zijn over vier jaar. Het traject dat we nu ingezet hebben, moet lijden tot een betere didactiek, waardoor leerlingen beter tot hun recht komen, beter kunnen studeren en betere resultaten halen.'* Het communiceren over deze doelen ervaart de directie als lastig. Er is een stuk over geschreven en de directie zal op een personeelsbijeenkomst toelichting geven op de plannen. *'Dan zal ik ook zeggen wat ik wil met deze school, welke middelen daar goed voor lijken te zijn, en dat deze op een gegeven moment*

ook wel weer bijgesteld kunnen worden. De verwachting is dat pas bij ingebruikname van de inmiddels gerealiseerde aanbouw, het studiehuis goed kan gaan functioneren.

Intern is een verschuiving gaande van democratische besluitvorming over de richting (iedereen beslist over alles mee) naar besluiten door de directie: *'Het schiet anders niet op, er werden geen besluiten genomen.'* De directie ziet wel dat hier kritiek op gegeven wordt.

Of docenten helemaal zelf bepalen wat ze in de klas doen is afhankelijk van de sectie. *'In een enkele sectie wordt dit niet besproken.'* Het is de bedoeling dat de docenten meer bij elkaar in de les kijken en opener naar elkaar zijn. Daar is ook het traject van het komende jaar voor bedoeld. De secties zijn dit jaar aan de hand van vragenlijsten geraadpleegd over wat ze met betrekking tot ontwikkeling belangrijk voor de school en voor zichzelf vinden. De resulterende verslagen worden geïnventariseerd en de daaruit naar voren komende adviezen zijn door de directie voor het overgrote deel overgenomen. Hieruit is voor het komende jaar een speerpunt gekozen. Een voorstel om over te gaan naar een 45-minuten rooster, ten behoeve van meer steunlessen is vervallen, omdat daar onvoldoende draagvlak voor bleek te zijn.

Voor het traject van de ontwikkeling van de activerende didactiek, is volgens de directie het docentencorps uitgebreid geraadpleegd. Door de onderwijscommissie zijn studiedagen opgezet waarin de secties geraadpleegd zijn, de uitkomsten hiervan zijn uitgewerkt. De directie vindt dat goed naar de secties geluisterd is. Over het vervolg verwondert de directie zich: *'Dan zetten we de volgende stap en dan herkent men opeens zichzelf niet meer - dat is grappig.'* Volgens de directie is dit gelukkig maar een kleine groep, een kern van drie à vier mensen. Dit zijn vooral mensen van de fusiepartner, waar emoties van de fusie nog steeds een rol spelen. De directie ziet dat dit langzaam 'uitsterft'. Een oorzaak ziet de directie ook in de invloed die het pendelen tussen de locaties bij mensen teweegbrengt.

De mensen weten via diverse kanalen wat de school van hen verwacht. Voor organisatorische aangelegenheden is er een wekelijks bulletin. Daarnaast vinden functioneringsgesprekken plaats en zijn er overleggen in de secties, de leerjaarcommissies (mentoren per leerjaar) en in het managementteam. Voor de meeste functies zijn taakomschrijvingen aanwezig. Dit jaar heeft de directie voor het eerst gesprekken gevoerd met de secties, deze worden uitgenodigd, en de zaken die niet goed gaan worden besproken. Andere formele contactmomenten met docenten zijn studiedagen en een door het docententeam gekozen klankbordgroep, bestaande uit vier docenten en een OOP-er. Aan deze groep worden plannen voorgelegd en komen zaken vanuit de docenten aan bod. Het verslag hiervan wordt opgehangen. *'Als iets niet goed gaat horen we dat.'* Een beeld van de kwaliteiten van de medewerkers krijgt de directie doordat ze veel zien en horen (*'De school heeft veel ramen'*), via functioneringsgesprekken, en doordat ze veel horen van de leerlingen (vooral via de mentor). Van de kwaliteiten maken ze gebruik door wat te sturen bij het verdelen van de taken. Voor nieuwe taken is er een oproep, kunnen mensen zich aanmelden, maar er worden ook wel mensen 'gepusht' door ze erop te wijzen. Ontwikkeling is ook een vast punt in het functioneringsgesprek. De school biedt bijvoorbeeld mentorenscholing aan, scholing op ICT-gebied en scholing op het gebied van interculturele verhoudingen. Daarnaast vindt volgend jaar de scholing op het gebied van de activerende didactiek plaats. Behoeft aan vakinhoudelijke scholing kunnen de docenten zelf aangeven. Evaluatie van scholing vindt nog te weinig plaats.

Om eenheid in het team te smeden worden studiedagen, borrels, samen uitgaan en volgend jaar een feestweek georganiseerd. Elke woensdagmiddag is er een borrel, waar tien tot twintig mensen aanwezig zijn. Bij andere gelegenheden komt over het algemeen een grotere groep. Spontane initiatieven worden gehonoreerd, mits er geen inbreuk op de jaaragenda is. Samenwerking wordt gestimuleerd op themadagen. Verdere samenwerking tussen vakken is op incidentele basis.

De directeur heeft de indruk dat docenten als zij problemen hebben, meestal wel bij haar komen, dat er een sfeer is waarin over dingen gepraat kan worden en dat collega's ook alert zijn op elkaar. Conflicten blijven in de school zelden lang verborgen. Problemen komen in de vergadering aan bod door het vaste agendapunt 'personalia'.

P7 Vmbo-school I (600 leerlingen, één stroom)

Algemeen

Deze school valt onder het bevoegd gezag van een vereniging voor christelijk voortgezet onderwijs en verzorgt onderwijs voor vmbo en lwoo (leerwegondersteunend onderwijs). De school is gesitueerd in het centrum van een middelgrote gemeente. De school is in 1990 ontstaan uit een fusie tussen drie scholen. Het beleid is erop gericht vanuit een christelijke levensovertuiging leerlingen te onderwijzen en te begeleiden op hun weg naar volwassenheid. Er wordt daarbij veel aandacht besteed aan zorg en respect voor elkaar en voor de leefwereld om hen heen. De school telt een kleine zeshonderd leerlingen verdeeld over alle vier leerwegen: theoretisch, gemengd, kaderberoepsgericht en basisberoepsgericht in de sectoren zorg en welzijn, economie en landbouw en natuurlijke omgeving. Meisjes en jongens zijn ongeveer gelijk vertegenwoordigd en 8% is allochtoon. Ongeveer 30% krijgt lwoo. In het RST-rapport wordt aangegeven dat de bewaking en afstemming van de leerstof tekortschiet. De methodes van lesgeven sluiten onvoldoende aan bij de leerlingen, waardoor er geen sprake is van een optimaal lesklimaat. Tot voor kort was het een school die voornamelijk de kinderen uit de streek trok, de tendens is nu dat steeds meer leerlingen uit aangrenzende grootstedelijke gebieden komen. Het personeel bestaat uit zeventig personen waarvan zestig onderwijsgevend. De school heeft een directeur en twee adjunct-directeuren (onder- en bovenbouw). Daarnaast zijn er zes coördinatoren, één per leerjaar en twee voor het lwoo.

Fysieke omgeving

Het gebouw is van de jaren zestig. Onlangs is er een nieuwe etage opgezet. De kantine neemt een centrale plek in. Daarom heen zijn de lokalen gesitueerd. De school maakt een prettige open indruk. Het gebouw is compact: alles onder één dak met duidelijke plekken voor bepaalde functies. De docenten hebben geen vaste werkplekken, maar meestal wel een eigen lokaal dat als werkplek is te gebruiken (er zijn na 15.00 uur meestal geen lessen). Op het gebied van automatisering staat de school nog aan het begin. Er staan drie computers in de personeelskamer voor algemeen gebruik, tien in de mediatheek en tien in de stilleruimte. Deze zijn ook door leerlingen te gebruiken ter ondersteuning van hun huiswerk. Dan staan er nog ongeveer twintig los op diverse plekken in lokalen en vijftwintig in een leslokaal. Er is op dit gebied een slag in voorbereiding om het geheel wat op te waarderen en bij de nieuwbouw is ook daar in voorzien.

Samenvattende impressie

De school is vlak voor de zomervakantie bezocht, na de laatste tentamenweken, en dus niet in vol bedrijf gezien. De school maakt een open en lichte indruk. Je voelt je welkom en de mensen groeten je vriendelijk en vragen of ze je van dienst kunnen zijn. De directeur schetst een open en transparant beeld van de school. Het is een school waar nog veel moet gebeuren, maar waar ook al het een en ander is verwerkt. Na de fusie en vijf jaar nadat dit gebouw is betrokken, is de school nu in een fase van opbouw gekomen. Alle mensen praten vol vuur over wat zij doen op school (ook de leerlingen), er is veel energie aanwezig. Er heerst vanuit de oude cultuur nog een grote mate van individuele autonomie. Wel is er redelijke overeenstemming over de waarden en normen die gehandhaafd moeten blijven. Die worden niet benoemd maar zijn wel impliciet aanwezig. Ze vormen nu onderwerp van studiemiddagen die moeten leiden tot afspraken over (school-)regels.

De leerling staat centraal in al het handelen. Wel is er een beeld van een afhankelijke leerling waarvoor je de informatie moet doseren. De attitude van de docent is meer helpend te noemen dan begeleidend. Ideeën over wat het betekent een grotere school te zijn en wat dat vraagt van de afspraken die men met elkaar te handhaven heeft (beleidsvoerend vermogen), zijn nog niet sterk ontwikkeld. De directie werkt er aan. Iedereen die bij de school betrokken is ervaart saamhorigheid, een huiskamergevoel. Men vindt het prettig met elkaar.

Men heeft nog weinig besef van het soort competenties die men van elkaar verwacht, iedereen doet gewoon zijn best. Professionalisering is iets waar de komende tijd het hardst aan gewerkt moet worden. Reflectievermogen en het benoemen van sterke en zwakke kanten staat nog in de kinderschoenen. Dit vraagt een groter beleidsvoerend vermogen van de directie. Op de school heerst een sterke individuele autonomie. Weliswaar is er sprake van goede relaties, maar deze zijn niet gecorreleerd aan doelen van de organisatie. Ze hangen daarom nauwelijks samen met wat mensen kunnen en wat er van ze verwacht wordt. De belangrijkste opgave van de school zal zijn om saamhorigheid in gebondenheid te scheppen. De directie zal het geheel moeten aansturen, heldere lijnen uitzetten waarbinnen ieder kan bijdragen. Daarbij zal ook de rol van het middenkader nader bepaald moeten worden.

Leerlingen

Je voelt je niet meteen dom als je iets niet begrijpt.

De leerlingen ervaren allemaal de school als prettig, veilig en stimulerend. Regels zijn helder en acceptabel. Wel geven ze aan dat er ruimte is om ervan af te wijken. Bij sommige docenten die niet echt interessant lesgeven is het makkelijk om te spijbelen. Als het om straffen gaat worden de leerlingen gelijk behandeld. De ruimte om zelf je vakkenpakket te kiezen is klein. Wel is er binnen de lessen ruimte om je eigen weg te gaan. Er wordt een kader aangereikt, en je mag je eigen weg bepalen hoe je het einde wil bereiken. De school wordt als zeer leerlinggericht ervaren. Eerstejaars leerlingen geven aan dat ze echt sprongen voorwaarts hebben gemaakt sinds ze op deze school zitten. Er is meer persoonlijke aandacht dan op de basisschool. *'Je voelt je niet meteen dom als je iets niet direct begrijpt.'* Bij doorvragen blijkt dat het hier met name over Nederlands schrijven en lezen gaat. Betreurd wordt de ongelijkheid tussen onderbouw en bovenbouw als het gaat om roken. Niet dat de onderbouwleerlingen willen roken, maar het gaat over gelijk behandelen. Vervelend vinden ze het dat de mobiele telefoon uitmoet: *'Je ouders moeten je toch kunnen bellen.'* Pesten gebeurt zelden. Als het al eens de kop op steekt dan wordt het door leerlingen en docenten snel de kop in gedrukt. Hulp bij het leren wordt niet als vanzelf geboden: *'Je moet er dan wel om vragen.'* De school is vakgericht. Als je leerlingen (zowel onder- als bovenbouw) vraagt waar ze goed in zijn op school, kunnen ze dat niet benoemen. Wel vinden ze wat ze leren nuttig voor later, maar het verband daartussen of wat het betekent voor mogelijke vervolgstudies kunnen ze niet aangeven. De voorbereiding op het vervolgonderwijs wordt als minimaal ervaren. De samenhang tussen vakken wordt niet duidelijk aangegeven. Vorig jaar gebeurde dat voor het eerst, met een project. *'We moesten een feest organiseren waar alle vakken bij gebruikt konden worden. Dat was interessant.'* Vorig jaar is er veel lesuitval geweest door ziekte van docenten, maar ook door de verbouwing. Dit jaar was dat beter.

Docenten

Je krijgt heel veel vrijheid en kunt zelf invullen wat je doet.

Er is een idee van regels op de school en nieuwe docenten doen hun best om die te handhaven. Maar zij ervaren door reacties van de leerlingen dat er binnen de school verschillend mee omgegaan wordt. Een docent die al langer bij de school betrokken is zegt het zo: *'Er is sprake van uniforme regels die voor 90% door iedereen worden bewaakt. 10% valt binnen de autonomie van de les/docent.'* De docenten spreken elkaar daar niet op aan. *'Je krijgt heel veel vrijheid en kunt zelf invullen wat je doet, ik ben daar zeer tevreden over.'* Je krijgt van de directie voldoende ondersteuning, en als je iets wil leren of wil aanschaffen dan kan dat eigenlijk altijd. Je kunt altijd bij de directie aankloppen.

Voor de docenten staat de leerling centraal. Ze proberen – zo goed als dat gaat met dit soort leerlingen – iets te bereiken. Wel zien ze een 'verslechtering' van de huiselijke situatie van leerlingen. Er zijn veel verleidingen buiten de school. Dit brengt concentratieproblemen en desinteresse met zich mee. Iedere docent draagt er op zijn manier aan bij dat de leerlingen vooruitgaan.

Er blijkt weinig afstemming te zijn tussen docenten. *'Ieder doet het zijne en soms merk je wel (zeker als je van een zelfde lokaal gebruik maakt) dat de ander iets anders doet, maar je neemt en hebt niet de tijd en positie om dat bespreekbaar te maken. Je gaat ervan uit dat iedereen zijn beste beentje voorzet.'* Nieuwe docenten geven aan dat ze zelf lesmateriaal moesten ontwikkelen, waarbij ze wel ondersteuning kregen van de directie. Op deze manier konden ze de lessen geheel naar eigen inzicht vormgeven. Aangestuurd voelen ze zich door de directie, niet door de coördinatoren: hun rol is voor de docenten onzichtbaar. Functioneringsgesprekken zijn eigenlijk pas vorig jaar ingevoerd. Je mag zelf aangegeven met wie je die wilt houden: met de adjunct of met de directeur.

Coördinatoren

Het is een prettig open klimaat waarin we werken en je ook je eigen zegje kan doen.

De coördinatoren voelen zich zeer verantwoordelijk voor de leerlingen en de begeleiding daarvan. Als er aangegeven wordt dat een deel van die taak ligt bij de mentoren, dan erkennen ze dat maar ze vertrouwen er niet op. Dit betekent dat ze nogal bezig zijn met de dagelijkse gang van zaken. Leerlingen nabellen kost tegenwoordig zoveel meer tijd dan vroeger, omdat het thuisfront niet aanwezig is. Uit het gesprek bleek vooral dat men het over de zorg voor de leerlingen in algemene zin eens is. Minder is er sprake van didactische en onderwijskundige afstemming. De competentie op onderwijskundig leiderschap is in ontwikkeling. Het gedrag van de coördinatoren is erop gericht de oude waarden van de kleine school te handhaven, de leerlingen voldoende veiligheid te bieden. Wel is er een aantal zaken verschoven *'Je kent niet alleen alle leerlingen niet meer, maar ook is er sprake van een groter aantal parttimers.'* De coördinatoren ervaren veel autonomie. Wel worden ze aangesproken op wat ze doen. *'Het is een prettig open klimaat waarin we werken en waar je ook je eigen zegje kunt doen.'* Men is duidelijk nog op zoek naar de middenmanagement-rol. Het aansturen van docenten bij disfunctioneren is een taak van de directie.

Management

Het middenmanagement heeft een aantal klussen.

De school heeft de afgelopen jaren twee belangrijke onderwijskundige veranderingen doorgemaakt: de invoering van het vmbo en de basisvorming. *'De coördinatoren hebben op uitvoerend niveau een aantal klussen.'* De dagelijkse besommingen worden door hen wel in een breder perspectief opgepakt. De directie vraagt zich wel af in hoeverre zij mensen kan blijven motiveren om steeds weer over de lange termijn na te denken. De directie vindt wel dat zij dat mag verwachten van de coördinatoren. Bijvoorbeeld programma's van toetsing en afsluiting (PTA's) vragen dat je zicht hebt op een langere termijn en ook op de samenhang van het geheel. Je kunt het er niet in abstracte termen over hebben, wel kun je er samen met hen aan werken en moet je als directie die rode draad in de gaten houden. *'Ze leggen alleen bij ons neer wat werkelijk hun bevoegdheid te boven gaat, bijvoorbeeld een illegale leerling. Dat is ook juist en dat kan tot beleid leiden, misschien wel van het hoogste niveau.'* *'De mensen zijn vooral praktisch, niet teveel geklets. We moeten een klus klaren in beste weten en kunnen, dat is wat ik ook in hen waardeer.'* De school zit in een ontwikkelingsproces als gevolg van de invoering van het vmbo. Ontwikkelingen worden ondersteunt door functioneringsgesprekken en door een scholingsplan. Het scholingsplan is vooral gericht op professionalisering. Enerzijds vakinhoudelijk, maar ook ICT, arbo en sector- en teamvorming. Er is een aanbod waarop docenten kunnen intekenen, de directie stuurt dit aan. Van een klein aantal personeelsleden accepteert de directie dat ze niets nieuws meer willen. Niet meegaan met de veranderingsstroom mag echter nooit ten koste gaan van leerlingen. Het is moeilijk om vacatures te vervullen. Vaak moet er bij een benoeming nog iets gebeuren aan de bevoegdheid, zeker bij zij-instromers.

P8 Vmbo-school II (800 leerlingen, horizontaal gescheiden)

Algemeen

Deze school valt onder het bevoegd gezag van een stichting voor katholiek voortgezet onderwijs en biedt alle leerwegen in het vmbo aan en havo-onderbouw. De school wil zich ontwikkelen tot een moderne vmbo-school. Uiteindelijk streven is de vorming van een brede scholengemeenschap in de regio. De school is gesitueerd in een middelgrote gemeente. De school is ontstaan uit de fusie tussen een lts en een lhno. Het beleid is erop gericht kwaliteit te leveren binnen een omgeving waarin leerlingen en personeel zich thuis voelen. Zij willen dit doen in samenwerking met alle geledingen die bij de school betrokken zijn, inclusief de ouders. De school telt een kleine achthonderd leerlingen, verdeeld over alle leerwegen (theoretisch, gemengd, kaderberoepsgericht en basisberoepsgericht) met de sectoren techniek, zorg en welzijn, economie en landbouw. Meisjes en jongens zijn ongeveer gelijk vertegenwoordigd en een klein percentage volgt lwoo. In het RST-rapport geeft de inspectie aan dat de school een goed resultaat boekt in een veilig en motiverend schoolklimaat, met een uitstekende leerlingbegeleiding en een lesklimaat dat gekenmerkt wordt door een goede pedagogische en didactische aanpak. Formulering en afstemming van leerstofaanbod en versteviging en systematisering van de kwaliteitszorg verdienen nog aandacht. Er zijn 89 personeelsleden waarvan 63 onderwijsgevenden. Het management van de school bestaat uit een centrale directie met een voorzitter en drie sectordirecteuren (basisvorming, vmbo, projecten), vier leerjaarcoördinatoren, een stagecoördinator en een decaan.

Fysieke omgeving

De school bestaat uit twee gebouwen die door een parkeerterrein en een doodlopende openbare weg van elkaar gescheiden zijn. Eén gebouw wordt speciaal gebruikt voor de onderbouw. Het geheel is gesitueerd aan de rand van de gemeente in een rustige omgeving. De school kent geen werkkamers voor docenten en als er al plekken zijn dan zijn het rommelhokken *'waar iemand zijn fiets nog niet zou willen stallen.'* Voor computers moet je nummertjes trekken. Ze staan alleen ter lesondersteuning in lokalen. Er is geen mediatheek, en de bibliotheek in het bovenbouw-gebouw op de derde etage speelt slechts een bescheiden rol. De kantine annex aula van de bovenbouw bevindt zich op de eerste etage en oogt niet echt aangenaam. De meeste docenten hebben de boeken die bij een vak nodig zijn, in het eigen lokaal staan. Het aantal leerlingen is zo gegroeid dat het fietsenhok te klein is en dat de trappen te smal zijn. Er zijn geen aparte plekken leerlingen om te werken. In de kantine kan dat, maar die is niet rustig. Ook in de pauzes is er te weinig ruimte voor alle leerlingen. Tegelijkertijd zien we een lege brede gang op de begane grond die niet benut wordt voor bijvoorbeeld studieplekken. Docenten en leerlingen zeggen: *'Het onderbouw-gebouw is in een soort basisschoolkleuren geschilderd en het andere gebouw ziet er grijs uit.'* Er zijn plannen om de gebouwen te moderniseren en aan te passen aan de eisen die het onderwijs stelt. Daar wordt veel van verwacht: *'Na de verbouwing komt het allemaal goed.'* Er wordt volop gebouwd en gebroken terwijl de lessen gewoon doorgaan. Daar wordt niet over geklaagd.

Samenvattende impressie

Deze school is vlak na de zomervakantie bezocht. Het afgelopen jaar is de directeur ziek geworden en vervangen door een van de sectordirecteuren. Deze vertelt vol vuur waar de school voor staat en waar de medewerkers mee bezig zijn. De toon waarop wordt gesproken is er een van gelijkwaardigheid. Men geeft elkaar ruimte en speelt op elkaar in. Opvallend is dat dit in alle geledingen gebeurt, ook bij leerlingen en ouders. Men kent elkaars rol en weet wie waarvoor verantwoordelijk is - en waar men nog te kort schiet. Het leren leren staat centraal voor zowel medewerker als leerling. De attitude van de medewerkers is meer gericht op ontwikkeling en op verbetering van het onderwijs en minder op stabiliseren en controleren van systemen die dit mogelijk en controleerbaar maken. Er is er geen structurele aansturing van competenties. We

krijgen wel de indruk dat het collectieve verantwoordelijkheidsgevoel groot is en dat individuele aanvragen altijd verband houden met wat men nodig heeft en nuttig vindt. Er dreigt langzaam een kloof te komen tussen het management en docenten. Een andere dreiging is het uit elkaar vallen in twee scholen. Enerzijds door de twee gebouwen, anderzijds door de aard van de opleiding c.q. fase van ontwikkeling van de leerling. Daaruit blijkt dat de school gegroeid is en dat men nog onvoldoende stil staat bij wat dat betekent voor de rollen en de structuur. Er worden nog vaak ad hoc beslissingen genomen door de directie. De beslissingen zijn weliswaar voor de directie duidelijk, maar worden onvoldoende gecommuniceerd met de achterban. De achterban heeft er wel vertrouwen in dat de juiste beslissingen genomen worden.

Er is een redelijk beleidsvoerend vermogen, hoewel dit nog geen vorm heeft gevonden in het uitzetten van beleidslijnen waaraan gemaakte keuzes getoetst kunnen worden. Over het geheel beschouwd lijkt er evenwicht te bestaan tussen autonomie, competentie en relatie. Dat leidt naar onze mening tot een behoorlijke mate van collectieve verantwoordelijkheid die nog verder vorm gegeven kan worden.

Leerlingen

Er zijn ook keistrenge leraren, die niet helpen.

De leerlingen ervaren de school als vrij. Je mag praten in de klas, je mag je eigen plan trekken, en toch is er sprake van leren. Je weet wat je moet leren, waarvoor je naar school gaat. Je krijgt veel ruimte om te kiezen, de rol van de leraar is niet expliciet, maar het geheel wordt als vanzelfsprekend ervaren. Een vanzelfsprekendheid die veiligheid biedt. Toch wordt er ook een discrepantie opgemerkt tussen dat wat docenten zeggen (zelfstandig werken) en wat ze doen in de les. Sommige leraren kun je daarop aanspreken, *'maar de helft laat je maar kletsen en doet er niets mee.'* *'Er zijn ook keistrenge leraren, die niet helpen.'*

Roostertechnisch verloopt nog niet alles even goed. Als er bijvoorbeeld een deel van een klas geen keuzes Frans heeft dan moeten ze wel naar school komen. Vanwege het gebrek aan ruimte zijn er zijn nogal wat koppelingen gemaakt, waardoor de groepen vrij groot zijn. Een paar regels vinden de leerlingen niet goed. Bijvoorbeeld de tijd die staat tussen de lessen als je naar het andere gebouw moet. Die is niet haalbaar. Andere regels vinden ze wel streng maar begrijpelijk en aanvaardbaar. Ze hebben er ook begrip voor dat ze soms wat verschillend worden behandeld. *'Wie geweld thuis kent zal niet met zachte hand aangepakt worden want dat werkt bij die leerling niet.'* Goed gedrag wordt beloond met meer ruimte krijgen: *'Dat is logisch, en toch voelt het niet lekker.'* De leerlingen blijken veel te weten van de context, het beleid van de school, zoals het aannamebeleid en de ontwikkelingen over de nieuwbouw. Elke klas kiest een klassenvertegenwoordiger die aan de orde kan stellen als er iets niet goed gaat. Er is ook een actieve leerlingenraad. Duidelijk is ook waar die iets over te zeggen heeft en waarover niet. Het vraagt soms wel een lange adem: *'Je merkt er pas wat van als we zelf van school af zijn.'* Buiten school wordt er veel georganiseerd, o.a. met muziek en sport. Vaak is er dan ook sprake van wedstrijden of ontmoetingen op landelijk niveau. Dit wordt dan begeleid door docenten.

Docenten

We beginnen voorzichtig; het is beter voor leerlingen een stapje omhoog te maken dan omlaag.

Er is veel overleg om zicht te krijgen op de voortgang van leerlingen, zowel structureel als informeel in de gang. In de onderbouw is dit ook het onderwerp van gesprek in de personeelskamer. *'We zijn naar kernteams overgegaan en dat betekent veel rust. Ook zie en spreek je elkaar meer.'* Docenten blijken helder te kunnen uitleggen hoe de structuur in elkaar zit, maar ook wat de ideeën erachter zijn. Leerlingen zijn zelf verantwoordelijk, de docenten geven het

kader aan, faciliteren het proces. *'De school is streng: mijnheer en mevrouw en geen petjes, daar zijn we duidelijk in en dat vind ik prettig.'* *'Regels zijn helder, maar niet iedereen gaat er hetzelfde mee om. Zo hebben de leerlingen een eigen ingang en ik stuur ze daar dan ook naar toe. Er zijn collega's die dat niet doen en ze mee naar binnen laten gaan door de voordeur.'* Consistent en consequent zijn is belangrijk. Je maakt in het begin de regels duidelijk en dan moet het staan. Er ontstaan ook nieuwe initiatieven, bijvoorbeeld een borrel aan het eind van de week. Dit soort initiatieven wordt ruim gefaciliteerd door de directie.

Docenten worden door de sectordirectie aangestuurd en soms in eerste instantie door een coördinator. Elkaar aanspreken gebeurt minder. De directie is niet helder genoeg in het aansturen van in gebreke blijvende collega's zoals bij het inleveren van cijfers. Er is onvoldoende zicht op welke maatregelen er genomen worden. Ook op andere fronten, bijvoorbeeld als je een idee inbrengt, wordt de feedback van de directie als minimaal ervaren. *'Een van de sterkste kanten is dat we met zijn allen de schouders eronder zetten als het moet.'* *'Ik ben een aantal jaren uitgevallen en ik had niet terug durven komen als het niet op deze school had gekund. Het is een warm nest.'* Zaken op het gebied van rechtspositie, taaktoedeling blijven vaak wat lang bij de directie liggen. De docenten ervaren het als normaal 10% meer dan de normjaartaak te werken. Er heerst een cultuur van het goed willen doen. *'Autonomie binnen het kader want de grote lijn staat natuurlijk vast in de PTA, maar ik geef bijvoorbeeld Engels. Vorig jaar heb ik gemerkt dat leerlingen dat moeilijk vonden, nu besteed ik daar meer tijd aan.'* Vakinhoudelijk is er overleg, de boeken die gebruikt worden zijn helder, toetsen zijn ook klaar. Binnen je doelen krijg je ruimte om het zo leuk mogelijk te maken. Scholing wordt toegestaan als je zelf het initiatief neemt. De docenten weten niet wat er gebeurt als ze zelf geen initiatief tonen. Naar aanleiding van een discussie of men op de hoogte is van elkaars competenties en hoe dat bespreekbaar wordt gemaakt, komt de onvrede over de onduidelijke procedure voor de benoeming van de derde sectordirecteur boven. Er is eigenlijk onvoldoende zicht op procedures die niet direct gelieerd zijn aan het onderwijs. Op dit gebied worden ook de kwaliteiten van de docenten onvoldoende benut. Er is geen extra aandacht besteed aan de competenties die docenten nodig hebben bij de invoering van het vmbo. Dat wordt betreurd. De docenten voelen zich aangestuurd door de sector directeuren en op initiatief van henzelf worden er functioneringsgesprekken gevoerd. De drempel om de directie aan te spreken is laag. *'Alles wat met leerlingen te maken heeft bespreek je met de coördinator. Alle andere zaken leg je bij de directie neer.'*

Ondersteunend personeel

Er hangt een prettige gemoedelijke sfeer, waar je makkelijk je plek vindt.

Twee van de gesprekspartners werken al lang hier, de derde sinds een jaar. Hij is ingewerkt door de andere conciërge. 'Op een gegeven moment heb je je eigen inbreng. Als die afwijkt van de gangbare manier wordt je er wel op aangesproken.' De conciërge kende iedereen en wist veel van de leerlingen. Goed is wel dat - nu de school gegroeid is - de onderbouw een eigen gebouw heeft. De start is belangrijk, de kennismaking met de school. Leerlingen komen als ze naar de bovenbouw gaan nog even kletsen, ze zoeken de vertrouwdheid. Men voelt zich een beetje een schakel: *'De conciërge is een middenvelder.'*

Als een tekortkoming wordt aangegeven het gebrek aan structureel overleg: te vaak wordt ad hoc geroepen van wat er gaat gebeuren. Maar *'de meeste mensen werken hier allang en weten wat ze moeten doen'. Dat maakt misschien dat we er niet bij betrokken worden.'*

Coördinatoren

Met heel veel mensen door dezelfde deur kunnen, je begrepen voelen.

De coördinatoren spreken zelf over een functie die ze uitoefenen. In de loop van het gesprek geven ze aan dat er nog wel onduidelijkheid bestaat over hun positie/rol. De school groeit langzaam naar een situatie waarin meer gekeken wordt naar de organisatie dan naar de competentie van individuen. *'Door de groei kan haast niet meer rekening gehouden worden met ieders wensen.'* Als je medewerkers vertelt waarom je niet aan hun wensen kunt voldoen dan hebben ze daar begrip voor. Als je het niet vertelt dan roept dat onvrede op. Dit gebeurt tegenwoordig vaker dan voorheen. *'In de communicatie kan nog verbetering aangebracht worden. Schriftelijk gaat het goed, mondeling kan het beter.'* *'Je voelt je vaak een huisdokter die niet alles kan en die moet verwijzen naar anderen, in ons geval het management. Dat voelt niet goed.'* Coördinatoren geven leiding aan het mentorenteam en daar staat de leerling centraal. *'In personele en organisatorische aangelegenheden kunnen we geen rol vervullen. Wij geven dat zelf door aan de directie en controleren later of er iets mee gebeurd is. Vaak is dat niet het geval, dat bevordert de sfeer in je groep niet.'* Over nieuwe ontwikkelingen weten de coördinatoren veel. Ze zien het als hun taak ervoor te zorgen dat ook de docenten het weten. Hun taak vraagt ook specifieke competenties. De coördinatoren spreken voortdurend over 'wij'. Ze zoeken naar onderlinge afstemming met betrekking tot de rolinvulling. Hun invloed op de directieagenda is minimaal. Ook worden ze minimaal gehoord van tevoren. *'Je moet de school zien als een trein, die in beweging gezet wordt, maar er zijn diverse wissels en als je die niet goed bedient gaat de vaart eruit.'*

Management

De centrale directie is op dit moment wat gehandicapt, doordat de voorzitter door ziekte is uitgevallen. Op de school lopen naast de gewone onderwijsveranderingen nog een paar projecten. De school is voorloper in het invoeren van een werkplekkenstructuur, heeft daarnaast nog een project 'rots en water', en er vindt een verbouwing plaats. Dit alles vraagt veel aandacht. Bovendien is een deel van de energie van het management het afgelopen jaar weggezogen door gesprekken over een fusie die uiteindelijk niet is doorgegaan. Dit betekent wel dat er opnieuw nagedacht moet worden over waar de school heen wil, hoe groot ze wil en kan worden als men de kwaliteit wil handhaven. Hierdoor heeft de directie wel wat steekjes laten vallen. Ze zien dat medewerkers er met volle kracht aan blijven werken en realiseren zich dat dit niet eindeloos kan. Dat is onder andere aanleiding geweest om een derde sectordirectielid aan te stellen. Zelf zijn ze

niet gelukkig met het gebouw en met het feit dat er geen toestemming is om de school wat rigoureuzer aan te pakken zodat er meer ruimte komt voor de leerlingen. De huidige verbouwing is niet meer dan een noodzakelijke om de ontwikkelingen die in gang gezet zijn te faciliteren, maar stimuleert niet tot een volgende stap.

**P9 Vmbo–school met avo-onderbouw I
(160 leerlingen, één stroom)**

Algemeen

De school maakt deel uit van een brede scholengemeenschap met in totaal vier vestigingen. De school kent een tweejarige beroepsgerichte leerweg, een driejarige havo/vwo-stroom en een volledige (vierjarige) theoretische leerweg. In klas 2 is het ook mogelijk om gymnasium te volgen. Leerlingen die deze locatie verlaten stromen door naar de hoofdvestiging, dan wel naar een andere school voor voortgezet onderwijs. De school telt op dit moment 156 leerlingen en 17 personeelsleden (waaronder de sectordirecteur en twee parttime adjuncten). Vanaf 1 augustus 2001 vormen zij gedrieën de schoolleiding. Alle drie geven zij gedeeltelijk les: de directeur heeft voor 80% van de week managementtaken, evenals de sectordirecteur algemene zaken. De adjunct onderwijszaken heeft een dag per week beschikbaar voor onderwijsontwikkeling. De centrale directie die de dagelijkse leiding vormt van de scholengemeenschap bestaat uit een voorzitter (rector) en een lid dat de directe leiding heeft over de diensten Personeel & Organisatie en Financiën & Beheer. Beide zijn gehuisvest op de hoofdlocatie. Het leerlingenaantal van de school is de afgelopen jaren iets terug gelopen (begin 2001 bedroeg het aantal 176), maar lijkt in het komend schooljaar weer iets te stijgen. De toelatingsprocedure voor leerlingen is binnen de regels die daarvoor scholengemeenschapbreed zijn geformuleerd, verruimd. In het leefklimaat, in de lessentabel, bij de dagopening en –sluiting komt de identiteit van de school tot uiting. Maar ook in de facilitering van een docent om speciale vieringen te organiseren, docenten en mentoren te ondersteunen bij het onderwerp 'levensstijl' en bij andere lesmateriaalontwikkeling en nascholing van docenten. Twee aspecten staan centraal bij de inrichting van het onderwijs: persoonsgerichtheid: leerlingen dienen actief betrokken te worden bij het onderwijs, een respectvolle benadering, en een onderwijs dat aansluit bij de leerling als persoon taakgerichtheid: een brede ontwikkeling van talenten waarbij verantwoordelijkheden en regels onderdeel uitmaken.

Het RST van februari 2001 schetst een kritisch beeld van de school: er zijn sterke punten (leerlingenzorg, onderhouden van functionele externe contacten, doelmatige inzet van middelen) maar ook punten die om verbetering vragen: een veiliger en meer motiverend schoolklimaat waarin omgangsregels naar leerlingen toe helder gehanteerd worden, de ontwikkeling van een meer stimulerende en activerende didactische aanpak. De inspectie waardeert de wijze waarop de school werkt aan kwaliteitsverbetering en –handhaving.

Fysieke omgeving

De school is gehuisvest in een modern gebouw aan de rand van de stad. Het outillageniveau is goed, er zijn voldoende ICT-faciliteiten, zowel voor docenten als leerlingen die gedurende bepaalde uren per dag gebruik kunnen maken van een mediatheek–bibliotheek. Daarnaast kunnen ze intekenen op het gebruik van het computerlokaal. Voor het huidige aantal leerlingen is het gebouw (dat geschikt is voor onderwijs aan circa 240 leerlingen) ruim te noemen. De entree en de uitstraling zijn licht, open en vriendelijk van aard. Er is naast de docentenkamer één werkruimte voor docenten beschikbaar; verder zijn er nog diverse werkplaatsen voor de uitvoering van specifieke taken, waaronder het decanaat. Voor de leerlingen is er behalve een groot schoolplein ook een ruime overblijfruimte die tevens als aula kan worden ingericht. De conciërge houdt vanuit een centraal gelegen werkruimte toezicht op het reilen en zeilen in de hal van de school. Zijn cruciale rol in de sfeer op school komt treffend tot uiting in de opmerking van de directeur: *'Ik heb pas echt een probleem wanneer de conciërge ziek is.'*

Samenvattende impressie

De school maakt een sterke indruk waar het gaat om de vertaling van de begrippen autonomie, relatie en competentie naar de verschillende niveaus in de schoolorganisatie. Autonomie is in deze school niet alleen het geven van ruimte, maar betekent ook het afleggen van

verantwoording. Met haar kleine schaal koestert de school de goede onderlinge relaties als een 'unique selling point'. Iedereen in de school weet wat de school belangrijk vindt qua eisen die aan hem of haar worden gesteld. Het risico van een zeker interne gerichtheid ligt nadrukkelijk op de loer. Het RST-rapport wees daar al op. Men gedroeg zich teveel als een naar binnen gericht, redelijk met zichzelf ingenomen team, dat veel aandacht besteedde aan haar eigen teamontwikkeling en daarmee onvoldoende stimulerend en richtinggevend optrad naar de leerlingen. Of zoals de directeur het verwoordt: *'Niet de collega's moeten centraal staan maar het geven van goed onderwijs aan de leerlingen.'* Kenmerkend voor de ontwikkelingslijn die de huidige directeur heeft geïnitieerd, is het motto: *'De school de wereld en de wereld de school in.'* Op dat punt lijken sinds het RST-rapport behoorlijke stappen voorwaarts te zijn gezet. De positie van de school blijft, omdat een substantiële groei van het aantal leerlingen niet is te verwachten, kwetsbaar. Kwetsbaar ook omdat het sterke leiderschap van de directeur (gekenmerkt door motiveren, doelen formuleren, feedback geven) het gevaar in zich bergt dat een team afhankelijk van hem wordt. Kwetsbaar ook omdat in een relatief klein voedingsgebied, negatieve zaken snel breed uitgemeten kunnen worden. Docenten lijken zich bewust van die kwetsbaarheid maar helemaal zeker weten we dat niet. Dat de kleine schaal van deze school niet per definitie tot kwaliteit op alle fronten leidt heeft het RST-rapport van laten zien. Het getuigt naar onze mening wel van kwaliteit om anderhalf jaar later op het punt te staan waar de school nu staat. Dat het beleid op centraal schoolniveau voor deze school een steun in de rug is, daarvan is men zich terdege bewust. Tegelijkertijd vraagt dat wel voortdurende alertheid bij de gesprekken over de toekomstige inrichting van de totale scholengemeenschap.

Leerlingen

Niemand loopt hier verloren rond en als je ergens mee zit is er altijd iemand die tijd voor je heeft.

De leerlingen ervaren de school als erg prettig en vinden het er zeker niet streng. Er zijn duidelijke regels, zowel qua omgang met elkaar als qua structurering van de lessen. Een respectvolle benadering van elkaar staat daarbij voorop. Op de vraag of er een regel is die er voor hen uitspringt, noemen ze als uit een mond: 'Pesten wordt niet getolereerd.' De nadruk die de school hierop legt is voor hen de belangrijkste verandering die ze in de afgelopen twee jaar hebben gemerkt.

De leerlingen in de hogere leerjaren van het vmbo ervaren veel keuzevrijheid bij hun vakkenkeuze; ook bij kleine groepen kunnen ze de vakken volgen die ze willen. In de lessen vinden ze het goed dat de docenten het programma van die les in de vorm van een lesagenda op een vaste plaats op het bord zetten: *'Dan weet je tenminste wat je moet doen in die les.'* De hulp en de ruimte die ze vaak tijdens de lessen voor het maken van huiswerk krijgen van docenten vinden ze plezierig. *'We hoeven daardoor thuis veel minder huiswerk te maken dan op andere scholen.'*

In de meeste gevallen legt de docent aan hen uit waarom het nuttig is om bepaalde zaken te leren. Jammer vinden ze het dat ze minder van internet gebruik mogen maken tijdens de lessen, maar ze weten waarom dat is: ze besteedden teveel aandacht aan spelletjes. De leerlingen vinden het een grote verbetering dat steeds meer docenten naast de lesagenda van die dag een kwartaal- of trimesterplanning hebben opgesteld voor hun vak: wanneer ze bepaalde leerstof moeten kennen en wanneer die wordt getoetst is dan helder en dat vinden ze prettig. Buiten de lessen wordt er weinig voor ze georganiseerd; ze hadden graag meer schoolfeesten of een stundtag willen hebben. Via de leerlingenraad proberen ze nu skeelerfaciliteiten op het schoolplein te krijgen. Maar ze zijn bang dat ook ouders zich daar tegen verzetten omdat ze dat te werelds vinden. De meeste leerlingen zijn met verschillende anderen van hun basisschool naar deze school gekomen. Dat vonden ze prettig, *'want dan ken je er tenminste al een paar.'* Maar ze merken heel goed dat de school hen goed begeleidt: *'Niemand loopt hier verloren rond'*

en als je ergens mee zit dan is er altijd iemand die tijd voor je heeft.’ Graag zouden de tweedeklassers meer dingen met de klas willen doen (zwemmen bij voorbeeld), maar daar heeft de mentor meestal geen tijd voor. Dat vinden ze jammer. Op school zijn er voor hen echter voldoende plaatsen waar ze zich met hun vriendjes of vriendinnetjes kunnen vermaken, ook al mogen ze onder schooltijd niet van het terrein af. Tegelijkertijd geven de wat oudere leerlingen die we hebben gesproken (14-16 jaar) aan nu wel toe te zijn aan een nieuwe omgeving, minder beschermd, en met nieuwe gezichten. Een derdejaars leerling formuleerde het treffend: *‘Ik kwam hier twee jaar geleden met allemaal vriendjes en vriendinnetjes die ik kende van de basisschool, plus dat ik veel anderen een beetje kende van de kerk. Ik ben blij om straks in de vierde klas naar een andere school (nevenvestiging) te gaan, want dan kom ik tenminste nieuwe mensen tegen.’* Van het feit dat de school een onderdeel is van een bredere scholengemeenschap merken de leerlingen overigens nauwelijks iets. Behalve dat sommigen na de derde klas doorstromen naar een nevenvestiging, maar die ligt in een andere stad. De ouderejaars worden naar eigen zeggen goed voorbereid op het vervolgonderwijs. Goede cijfers halen is natuurlijk van belang, ook op deze school, maar de leerlingen noemen op de vraag wat de school belangrijk vindt, dit punt pas op de derde plaats: goed met elkaar omgaan en niet pesten staan duidelijk op plaats een en twee.

Docenten

Eerst maakte ik nooit jaarplannen, nu ben ik blij dat de directie me gevraagd heeft dat te doen, want het levert me veel tijd op en leerlingen vinden het prettig.

Het docententeam is klein: vijftien docenten en drie lesgevende directieleden. Met drie docenten hebben we een gesprek gevoerd. Meer was niet goed mogelijk zonder tot extra lesuitval te komen. Waarmee meteen een kwetsbaar punt is genoemd van zeer kleine scholen: opvang in eenmanssecties is, op een enkele uitzondering na, onmogelijk. De meeste docenten zijn al langer aan deze school verbonden: 10-15 jaar is meer regel dan uitzondering. In de afgelopen drie jaar zijn er vier nieuwe docenten gekomen. Het lange dienstverband van velen zegt volgens de docenten veel over de sfeer die er op deze school onder docenten heerst: *‘We staan er met zijn allen voor, we worden gehoord door het management en we hebben voldoende ruimte om invulling te geven aan de manier waarop we de lessen invullen.’* De afstand tussen docententeam en schoolmanagement ervaren ze als heel klein: in feite wordt er in de school niets gedaan zonder het team daar bij te betrekken. Dat betekent niet dat de directie enkel datgene uitvoert wat het team fiatteert: in de afgelopen anderhalf jaar is de initiërende, richtinggevende, maar duidelijk als stimulerend ervaren, hand van de schooldirectie merkbaar geworden. Twee terreinen springen er voor docenten uit: de onderwijsvernieuwing, waarin vakoverstijgend werken, opdrachtgestuurd onderwijs en de ontwikkeling van contextrijke leefomgevingen centraal staan, en het integraal personeelsbeleid, waarbij de personele ontwikkeling via competentieprofielen, zelf-assessment en persoonlijke ontwikkelingsplannen tot stand moet komen. Daarmee is naar de mening van de docenten meer helderheid gekomen in waar de school voor staat en waar aan gewerkt gaat worden zonder dat zaken doorgedrukt worden. Een kritische reflectie en beoordeling van het functioneren van de docenten is het afgelopen jaar voor hen nadrukkelijk merkbaar geweest: het management heeft lessen bezocht (wel de week maar niet het moment aangegeven). Duidelijker richtlijnen voor het didactisch proces (studiewijzers, lesagenda en jaarplannen) zijn hier het concrete gevolg van. De ondersteuning zowel door het management als in de vorm van scholing en deskundigheidsbevordering vinden de docenten voldoende. Via de functioneringsgesprekken, de persoonlijke ontwikkelingsplannen die worden opgesteld aan de hand van de competentieprofielen, maar zeker ook door de makkelijk te voeren ‘wandelingsgesprekken’ is het management goed op de hoogte van ieders sterke en minder sterke kanten. Al enige tijd geleden heeft de school door clustervorming geprobeerd de samenwerking tussen docenten en het ‘bij elkaar in de keuken kijken’ te stimuleren. Nog niet iedereen doet dat even gemakkelijk. De sfeer in het docententeam is erg hecht. Het feit dat ze overal bij worden

betrokken en goed worden geïnformeerd, alsmede het feit dat ze alle leerlingen bij naam kennen draagt daar naar hun zeggen in belangrijke mate toe bij. Maar uiteindelijk zijn het toch de mensen die het moeten doen. Een docent die behalve op deze school ook les geeft op een andere locatie kan het verschil goed aangeven: *'Er wordt hier geknokt voor leerlingen, op de ander locatie heb ik nog nooit iemand zich zorgen horen maken over het leerlingenaantal.'*

Management

Deze school met een hecht team moet er voor waken bedrijfsblind te worden.

Het management is pas kort in functie. De adjunct algemene zaken is verantwoordelijk voor de algemene gang van zaken op school, de noodzakelijke roosterwijzigingen, de leerlingbegeleiding en de aansturing van het mentoraat. De tweede adjunct volgt de onderwijsontwikkeling, de wet- en regelgeving en de onderwijsinnovatie, en vertaalt dit naar voorstellen waarmee de school aan de slag kan gaan. Basisvorming en vmbo staan daarbij centraal. De directeur is eindverantwoordelijk voor de totale resultaten; hij participeert in het schoolbrede directieoverleg en is daarnaast onder meer secretaris van de examencommissie. Het management is expliciet waar het gaat om de centrale waarden die het voorop stelt. Niet door een lijst van allerlei ge- en verboden op te stellen. Wel door het begrip respect en betrokkenheid in vier aspecten uiteen te leggen: goed omgaan met God, de leerling, het leren en de omgeving. Daarmee legt het een nadrukkelijke verantwoordelijkheid voor de verdere uitwerking bij alle bewoners van de school: personeel en leerlingen.

De wisseling in het management in augustus 2001, het RST-rapport dat in diezelfde periode verscheen en de dalende leerlingenaantallen hebben bij elkaar geleid tot een versnelling in het proces waarbij als centraal doel is geformuleerd dat niet de docent, maar het geven van goed onderwijs aan de leerlingen voorop staat. Daarbij luistert het management erg goed naar het team. Op de vraag aan de beide adjuncten wie uiteindelijk bepaalt of een verandering wel of niet wordt doorgevoerd is het antwoord: *'Dat de stem van het team zwaar weegt.'* Maar ook het managementteam wil bepaalde gerealiseerd zien: de verhoging van de resultaten, een toenemende motivatie, een toenemend enthousiasme van docenten bij het primaire proces en het verder uitbuiten van de kracht van een kleine school. De verdere uitbouw van het onderwijsconcept en de daarvoor benodigde personele toerusting zijn daarvoor de middelen. De voorspelbare 'ontkenningsfase' bij een deel van de docenten na het verschijnen van het RST-rapport in 2001 heeft het management er niet van weerhouden de inhoud ervan te gebruiken als katalysator voor het gewenste veranderingstraject. Haar rol ziet zij vooral als faciliterend: docenten in staat stellen om bijvoorbeeld projectmatig werken door roosteraanpassingen mogelijk te maken, docenten die scholing te bieden waardoor zij de slag naar meer leerlinggericht in plaats van vakinhoudelijk gericht onderwijs kunnen maken, docenten in de gelegenheid stellen het competentieprofiel zoals dat scholengemeenschapbreed is vastgesteld de invulling te laten geven die voor deze locatie nodig is, en hen ondersteunen bij het uitvoeren van een zelf-assessment. Bij de competentieontwikkeling heeft het management zelf het goede voorbeeld gegeven door intercollegiale toetsing, het schrijven van persoonlijke ontwikkelingsplannen, bijscholing ter verhoging van eigen managementvaardigheden eerst zelf uit te voeren en het pas daarna aan het docententeam te vragen.

Goede onderlinge verhoudingen staan nog steeds voorop voor het management, al werkt het nadrukkelijk aan een striktere naleving van een aantal huisregels. Grenzen van wat toelaatbaar is worden nadrukkelijker aangegeven en aan docenten wordt helder gemaakt welke rol op dat punt ook van hen wordt verwacht. Het management geeft aan dat in de jaren negentig de gerichtheid op de individuele leerling door het team enigszins ten koste is gegaan van het stellen van heldere omgangsregels.

In een extra gesprek met een zevental ouders wordt de aandacht voor de individuele leerling die deze school voor hen altijd al heeft gehad, naast de christelijke identiteit als belangrijkste motief genoemd voor de schoolkeuze. Ouders voelen zich serieus genomen door de school en geven aan dat ze de vernieuwing die in de afgelopen anderhalf jaar is ingezet daadwerkelijk merken: *'Een docent die in eerste instantie zei geen tijd te hebben, belde later terug (nadat hij met de schooldirectie had gesproken) om zijn excuus aan te bieden.'* Dat met het personeel het gesprek wordt gevoerd over hun eigen functioneren en professionele ontwikkeling noemen de ouders 'moedig', gelet op de christelijke en wat gesloten traditie van de school.

De positie van de school is qua leerlingenaantal niet sterk. Op centraal niveau van de scholengemeenschap zijn extra middelen beschikbaar gesteld om de school overeind te houden. Met een bezettingsgraad van circa 60% zit de school momenteel in een ruim jasje. Niettemin ervaart het management de ruimte voor het voeren van eigen beleid als ruim voldoende. Uiteindelijk is de investering in pedagogisch-didactische vernieuwing en personele ontwikkeling ook bedoeld om het leerlingenaantal weer op te krikken tot boven de 200 per jaar. Dat de school nog steeds last heeft van het oude imago van categorale mavo die in een ver verleden in het pand gehuisvest was, onderstreept alleen maar het belang om de sterke punten van de school over het voetlicht te brengen: veel aandacht voor de individuele leerling, een hecht team dat werkt aan haar eigen ontwikkeling, en een school die de wereld naar binnen haalt. Om dat verder tot ontwikkeling te brengen investeert het management in het personeel en probeert zij anonimiteit te voorkomen. De indeling van het gebouw (de entree met conciërge, de leerlingenruimte) onderstreept dat. Tegelijkertijd is de directeur zich terdege bewust van de zwakke punten van een kleine school: vrijwel geen mogelijkheden tot opvang van lessen bij ziekte, weinig parallelklassen hetgeen extra voorbereiding vraagt, weinig menskracht voor buiten-curriculaire activiteiten. Tot slot: de sterke kant kan je valkuil worden, daarvan is de schooldirectie zich terdege bewust. *'Deze school met een hecht team moet oppassen niet bedrijfsblind te worden.'* Juist omdat het oog van een buitenstaander maar zelden binnenkijkt.

**P10 Vmbo-school met avo-onderbouw II
(170 leerlingen, één stroom)**

Algemeen

De school maakt deel uit van een brede plattelandsscholengemeenschap voor vwo, havo, vmbo, isk (internationale schakelklas, of eerste opvang anderstaligen) en praktijkonderwijs. De scholengemeenschap is, na een bestuurlijke fusie in 1998 tussen een openbare en een christelijke school voor voortgezet onderwijs, in 2000 gefuseerd tot de brede scholengemeenschap die het nu is. Het is een brede scholengemeenschap met een algemeen bijzondere grondslag en een 'interzuilair' karakter. Respect voor anderen en andersdenkenden zijn belangrijke waarden waar de school voor staat. 'Interzuilair' betekent dat de school rekening houdt met de specifieke belangen van leerlingen en ouders uit de achterbannen van de scholen waaruit de scholengemeenschap is ontstaan. In totaal heeft de scholengemeenschap circa 2900 leerlingen en 350 personeelsleden. Het is met andere woorden qua omvang een grote scholengemeenschap, onderverdeeld naar sectoren en locaties. De organisatie is echter nadrukkelijk gericht op kleinschaligheid. In elke sector of locatie zijn teams samengesteld, verantwoordelijk voor het onderwijs aan circa 250 leerlingen. Iedere school heeft een eigen team van docenten met een eigen afdelingsleiding.

Daarmee komen we bij de hier geportretteerde school. In totaal werken er op deze locatie vijftien personeelsleden: dertien docenten inclusief de beide leden van de schoolleiding die enkele lessen per week verzorgen), een administratief medewerker en een conciërge. Bij de opbouw van deze locatie is door de huidige schoolleiding bedongen dat zij haar docententeam zelf zou mogen selecteren. Het grootste deel (80%) is intern geworven, de rest extern. Belangrijke selectiecriteria waren de bereidheid om bij een fulltime dienstverband dagelijks van acht tot vier op school aanwezig te zijn, en de bereidheid actief mee te werken aan de uitvoering en verdere ontwikkeling van de belangrijkste onderwijskundige uitgangspunten.

De school is een (kleine) locatie waar op dit moment 216 leerlingen, waarvan eenderde atheneum of havo volgt en tweederde deel vmbo. Leerlingen die na het tweede leerjaar kiezen voor vmbo kunnen hun opleiding, zowel voor de kader- en basisberoepsgerichte leerweg als voor de theoretische leerweg op deze locatie afmaken. Het praktische deel van de beroepsgerichte leerwegen volgen de leerlingen op een nevenvestiging, circa zeven kilometer verderop. Zij die kiezen voor atheneum of havo vervolgen hun opleiding vanaf het derde leerjaar in dezelfde nevenvestiging.

De school hanteert een drietal stevige onderwijskundige uitgangspunten:

Verantwoordelijkheid. Leerlingen wordt geleerd verantwoordelijkheid te dragen voor het eigen leren. De docent begeleidt hen hierbij. Dit wordt in de lessen zichtbaar doordat leerlingen aan de hand van werkwijzers taken en opdrachten uitvoeren. Tijdens de keuzewerktijden (elke dag het derde uur) bepalen leerlingen zelf aan welke taak zij werken, bij welke docent ze gaan werken en of ze dit zelfstandig of samen doen. De ruimte voor de kwit is gecreëerd door 35 lessen van 45 minuten in het rooster op te nemen.

Zelfstandigheid. Onder begeleiding zoeken leerlingen zelf oplossingsmethoden, lossen ze problemen op en voeren ze opdrachten uit.

Samenwerking. De opzet van lessen en keuze-uren biedt leerlingen de kans om te kiezen voor samenwerken. In principe hebben leerlingen geen tussenuren, omdat bij afwezigheid van een docent een collega de begeleiding van de klas overneemt.

Deze locatie heeft een bijzondere en ingrijpende ontwikkeling doorgemaakt. Ten tijde van de bestuurlijke fusie (1998-1999) was het leerlingenaantal gedaald tot honderd. De categorale mavo herbergde in 1994 nog tweehonderd leerlingen. Uit een extern imago-onderzoek in 1999 kwam naar voren dat versterking (in feite levensvatbaarheid) mogelijk was door onderwijs aan te bieden dat aansloot bij de didactische modellen van de toeleverende basisscholen. Inmiddels is het leerlingenaantal via 142 in schooljaar 2000-2001 opgelopen tot 216 op dit moment. De verwachting is dat er in het komend schooljaar circa 260 leerlingen op deze locatie onderwijs

volgen. Op het moment dat de levensvatbaarheid van deze locatie serieus werd bedreigd is door de centrale directie de vraag gesteld wie deze locatie uit het slop wilde halen. De huidige twee locatieleiders, beiden afkomstig uit verschillende delen van de scholengemeenschap, hebben dit op zich genomen onder de voorwaarde dat er een tweehoofdige leiding zou komen en met de contractuele afspraak dat het leerlingenaantal binnen 4 jaar naar 160 zou oplopen. Het RST-rapport naar aanleiding van het bezoek in februari 2002 aan deze locatie heeft een overwegend positief kwaliteitsprofiel opgeleverd. Enkele treffende opmerkingen uit het RST-rapport: *'We hebben geconstateerd dat de werklust en eensgezindheid waarmee het team streeft naar een onderwijsleerproces waarin de didactische uitgangspunten als leidend beginsel herkenbaar zijn, tot het overwegend positieve kwaliteitsprofiel hebben geleid.'* Uit het rapport is tevens af te leiden dat de inspectie heeft geconstateerd dat de school een aantal slimme originele organisatorische maatregelen heeft getroffen die tot het positieve kwaliteitsprofiel hebben bijgedragen.

Fysieke omgeving

De school is gelegen in een woonwijk en gehuisvest in een (na een recente fikse opknappbeurt en ingrijpende verbouwing) uitstekend en open ogend schoolgebouw, aangepast aan de eisen die vanuit onderwijskundig oogpunt aan de school gesteld worden. Gestart in 2000 in een nagenoeg uitgewoond gebouw is na een ingrijpende verbouwing een modern en aantrekkelijk schoolgebouw ontstaan waar de onderwijskundige speerpunten waar deze locatie voor heeft gekozen goed tot zijn recht kunnen komen: stiltelokalen, studielokalen met voldoende ICT-voorzieningen, vaklokalen, werkruimten voor docenten zijn beschikbaar.

Samenvattende impressie

De school maakt op ons een buitengewoon prettige indruk: de algemene uitgangspunten van de scholengemeenschap en de specifieke onderwijskundige invulling op deze locatie komen merkbaar tot uiting in het gedrag van leerlingen (rustig), personeel (behulpzaam naar leerlingen en naar elkaar). Leerling en medewerker wordt aangesproken op hun actieve bijdrage aan een prettig klimaat van leren en samenwerken. De gedrevenheid van de schoolleiding is duidelijk merkbaar overgeslagen op de rest van het personeel. De schoolleiding is zich bewust van het dreigend gevaar ten onder te gaan aan het eigen succes. Om zelf scherp te blijven staat de locatie open voor een onafhankelijk oordeel van externen en legt het scholengemeenschapbreed thema's zoals teambuilding in een intervisieachtige setting op tafel. De locatie heeft de ruimte gekregen, en voor een deel ook zelf gecreëerd, om binnen de kaders van de brede scholengemeenschap waar de indeling in teams en de genoemde kernwaarden centraal staan, haar eigen specifieke invulling te geven. Wellicht dat het 'exporteren' van opgedane expertise op deze school naar andere vestigingen nog meer kan plaats vinden. Al was het maar om het risico van interne gerichtheid te voorkomen. Deze school is een mooi voorbeeld van een organisatie waarbij wederopbouw, aan de hand van twee gedreven schoolleiders, gevolgd moet worden door een verdere uitbouw en stabilisatie. De verdere uitbouw van het gedachtegoed en de daarvoor benodigde competenties bij docenten vragen een extra investering in het komend schooljaar. Ook docenten geven daarvoor signalen af. Om zichzelf als schoolleiding straks echt 'overbodig' te kunnen maken is de afhankelijkheid van het team van de schoolleiding (niet ongebruikelijk in kleine organisaties die een sterke periode van wederopbouw kennen) een belangrijk aandachtspunt. Docenten komen nu feitelijk pas toe aan de vraag, wat de ontwikkeling op deze school voor hen als professional betekent.

We hebben een school geportretteerd die zonder enige twijfel succesvol genoemd kan worden waar het gaat om de kwaliteit die een kleine school kan realiseren. Leerlingen, ouders en docenten bevestigen dat. Dit is een school die werkt aan kwaliteitsborging. De school laat ook zien dat er geen direct verband bestaat tussen schaalgrootte en kwaliteit. De kwaliteit zit hier in tevredenheid van leerlingen, ouders en personeel en in een veilig schoolklimaat en een goede afstemming met het vervolgonderwijs. De recente geschiedenis van deze school, waar met veel

minder leerlingen beduidend minder kwaliteit werd gerealiseerd, laat duidelijk zien: *'It's all about people.'* Dat maakt een schoolorganisatie kwetsbaar, maar onderstreept tegelijkertijd het belang van investeren in diezelfde mensen.

Leerlingen

De school is van ons allemaal en wij moeten er samen voor zorgen dat de sfeer en het gebouw netjes blijven.

We hebben met leerlingen uit alle leerjaren gesproken, die de theoretische leerweg in het vmbo volgen. Zonder uitzondering vinden ze hun school plezierig. *'Het is geen strenge school en ze helpen je als het nodig is.'* Wat ze prettig vinden is dat de school zo klein is en dat ze iedereen, ook van het personeel, kennen. *'Als ik van vriendjes soms hoor hoe het op die andere school gaat - daar kennen ze je nauwelijks.'* Bijna alle leerlingen hebben bij de overgang van de basisschool naar het vervolgonderwijs meerdere scholen bezocht, maar ze vonden deze er vooral door de kleine omvang met kop en schouders uit steken. Die keuze hebben ze samen met hun ouders gemaakt. *'Ze hebben hier leuke leraren en op de open dag mochten we in alle lokalen, ook om dingen uit te proberen. Dat mocht op die andere school helemaal niet. Alleen gek dat de leraren op de open dag veel serieuzer waren dan nu!'* Natuurlijk speelt ook de afstand (deze school ligt veel dichterbij huis dan de andere school) een rol, iets wat mooi aansloot bij de keuze van ouders om hun kind, mede om redenen van (verkeers-)veiligheid, naar deze school te laten gaan. Veel leerlingen zijn afkomstig van zeer kleine basisscholen op het platteland. Voor sommige ouders een reden te meer hun kinderen naar deze in plaats van een grote school te sturen.

Op de vraag of de school regels stelt en wat daarbij voor hen het meest opvalt, zeggen de leerlingen dat de school in hun ogen gewone regels stelt: *'Geen kauwgom en geen mobiele telefoons in school, maar dat vinden we normaal.'* Maar de allerbelangrijkste regel is duidelijk merkbaar voor iedereen *'dat de school van ons allemaal is en dat wij er samen voor moeten zorgen dat de sfeer en het gebouw netjes blijven.'* Verder noemen ze dat de school veel energie besteedt aan de ontwikkeling van zelfstandigheid. Dat blijkt voor hen onder meer uit het feit ze dat wanneer er regels overtreden worden, in de meeste gevallen geen straf krijgen maar dat er met hen wordt gepraat totdat zij zelf de gevolgen van hun gedragingen hebben opgelost. Sommige leerlingen vinden het wel moeilijk dat ze zo zelfstandig moeten werken. *'Soms wil je gewoon samen met iemand iets bespreken en dat mag dan niet altijd.'* Wat leerlingen hier prettig vinden zijn de kwt-uren. Ze kunnen dan met vragen die ze bij bepaalde vakken hebben terecht bij een docent, maar de meesten maken dan gebruik van het studielokaal. *'Dan heb ik al een groot deel van mijn huiswerk af als ik thuis kom.'* Jammer vinden ze het dat kwt voor bepaalde vakken soms vol zit. De manier waarop de leraren les geven vinden de leerlingen plezierig. *'We merken dat ze goed met elkaar kunnen opschieten. Ze komen ook af en toe bij elkaar in de les en dan maken ze altijd grapjes.'* De leerlingen die na de tweede klas overstappen naar een andere school om daar het havo/vwo te kunnen vervolgen, denken geen spijt te hebben van de tijd die ze hier straks hebben doorgebracht.

Wanneer leerlingen met vragen of problemen zitten is er altijd een leraar of de mentor beschikbaar die ze verder helpt. Ze maken weinig gebruik van de omstandigheid dat de docenten elke dag tot vier uur of half vijf op school zijn.

De leerlingen die in de vierde klas zitten van het vmbo wachten wel met smart op het PTA; ze willen weten wat hen dit (eindexamen-) jaar te wachten staat en zijn bang dat ze straks opeens heel veel moeten gaan doen. Dat ze voor bepaalde vakken (bijvoorbeeld tekenen en handvaardigheid) 'door elkaar zitten' (vmbo en havo/vwo leerlingen uit hetzelfde leerjaar bij elkaar), vinden ze prima. De grootste verandering die ze de laatste tijd hebben gemerkt is het feit dat er een paar nieuwe leraren bij zijn gekomen. *'Die moeten nog wel wennen aan hoe we hier dingen doen.'*

Docenten en onderwijsondersteuners

We staan er met zijn allen voor.

We spreken met een groep personeelsleden bestaande uit zes docenten (waarvan er vier vanaf de doorstart op deze school in 2000 werkzaam zijn) en de conciërge, die incidenteel het werk van onderwijsassistent verricht. Zijn aanwezigheid weerspiegelt de filosofie op deze school: *'We staan er met zijn allen voor.'* De belangrijkste waarden die de school uitdraagt zijn voor de docenten te vatten in drie begrippen: veiligheid, geborgenheid en verantwoordelijkheid. Wat iemand doet of laat, staat niet op zichzelf maar is onderdeel van een geheel waar ieder zijn verantwoordelijkheid in heeft. Dat proberen zij uit te dragen, naar elkaar en naar leerlingen toe. De manier waarop ze dat doen, daar zijn ze naar eigen zeggen, in hun lessen behoorlijk vrij in. Het onderling overleg tussen docenten over didactische aanpak wordt wel gestimuleerd, maar het projectmatig werken komt nog betrekkelijk weinig van de grond. Veel steun zeggen de docenten te ervaren van de tweehoofdige schoolleiding. Niet alleen in de meer formele zin (functioneringsgesprekken vinden jaarlijks plaats) maar juist in de meer informele zin: tussendoor, direct wanneer het nodig is. De lijnen zijn kort, al is het zeker niet zo dat de schoolleiding hun problemen oplost. De ontwikkeling, ook van hun eigen verantwoordelijkheid, ervaren zij in de aanpak die de schoolleiding heeft gekozen. Kernbegrippen in die aanpak zijn: vertrouwen geven en iemand leren zijn of haar probleem zelf op te lossen. De docenten zijn van mening dat hun competenties voldoende bekend zijn bij de schoolleiding waardoor ieder daar op wordt ingezet waar iemands specifieke deskundigheid ligt. De docenten geven stuk voor stuk aan zich betrokken te voelen bij de school. Overleg of samenwerking met collega's van andere vestigingen vindt (door docenten) slechts sporadisch plaats. Een van de docenten neemt deel aan een scholengemeenschap breed zorgnetwerk.

Conflicten zijn er nog niet geweest in dit team, al geven de docenten aan dat iemand die de onderwijskundige en organisatorische uitgangspunten niet volledig onderschrijft, *'het hier moeilijk krijgt.'* Iedereen is bij binnenkomst nadrukkelijk gescreend op het onderschrijven van deze uitgangspunten, maar het houdt de docenten wel bezig hoe ze moeten omgaan met een afwijking hierop.

Is het dan alleen maar fantastisch op deze school? Op die vraag gaven de docenten aan dat ze de werkdruk als erg hoog ervaren. Dat heeft volgens hen vooral met twee dingen te maken. Elke leerling heeft een verhaal, en in combinatie met de gehanteerde didactische aanpak betekent dat veel tijd die aan de individuele leerling moet worden besteed. Voorts hebben de afgelopen twee jaar voor de docenten (vaak) letterlijk in het teken gestaan van de wederopbouw van een school die 'op sterven na dood was'. Op dit moment zijn sommigen bang voor een terugslag op dit punt na een periode van keihard werken. Dat uit zich nogal eens in een directe benadering van de schoolleiding met het verzoek hun problemen op te lossen. Sommigen spreken enige zorg uit om de openheid en betrokkenheid die er de afgelopen twee jaar was te blijven etaleren. *'Je ziet dat, waar we eerst tot kwart over vier of half vijf op school bleven, het nu steeds meer verschuift naar vier uur.'*

Management

Het mag niet zo zijn dat iemand thuis met een probleem zit en wij hier op school er niets van weten.

De tweehoofdige leiding heeft op een geheel eigen wijze vorm en inhoud gegeven aan de opdracht om de school 'uit het slop te trekken.' Zij heeft voor de uitvoering en invulling van die opdracht naar eigen zeggen behoorlijk wat ruimte bedongen bij de centrale directie. Vanuit een centraal in de school gelegen werkkamer geven zij leiding aan deze school. Een formele

taakverdeling is er niet, al houdt de een zich primair bezig met de dagelijks gang van zaken in de school (roosters etc.) en de ander meer met de zaken die buiten de school liggen: zowel naar de brede scholengemeenschap als de overige externe contacten. Op de vraag waarom ze deze school met z'n tweeën runnen is het antwoord dat juist de fundamentele koerswijziging ten opzichte van de situatie vóór 1999 een tweehoofdige leiding vraagt. *'Mensen laten groeien is een proces dat enkele jaren vraagt, waarbij de rol van de een onderuit halen is en die van de ander weer overeind helpen.'* Zelf zijn zij de drijvende krachten geweest achter de uitgangspunten zoals die in deze school gestalte hebben gekregen, vanuit de diepgewortelde overtuiging dat een koerswijziging nodig was om deze school uit het slop te halen. *'Kennelijk hebben we anderen - waaronder de centrale directie - daar van weten te overtuigen, maar voor ons was het ook een kwestie van take it or leave it.'*

De schoolleiding is duidelijk zowel naar personeel, als naar leerlingen en ouders wat zij belangrijke waarden vindt op deze school. Respect, betrokkenheid en ondersteuning bij de groei naar zelfstandigheid komen op allerlei fronten terug. Onderscheid tussen leerlingen mag alleen daar waar het functioneel is. Een voorbeeld is het eerder genoemde bij elkaar voegen van leerlingen voor vakken als tekenen en handvaardigheid, hetgeen naast een pedagogisch belang ook een financieel voordeel oplevert. Zij zijn er alert op dat onderlinge relaties tussen docenten maar ook tussen docenten en leerlingen goed zijn. *'Het mag niet zo zijn dat iemand thuis met een probleem zit en wij hier op school er niets van weten.'*

Naar docenten toe vervullen zij een duidelijk richtinggevende rol. Wanneer er signalen binnen komen dat een docent te weinig de coachende rol vervult die zij wezenlijk achten dan schromen ze niet om af en toe bij hem of haar binnen te stappen tijdens de les. Naast de informele lijnen, is er wekelijks op dinsdagmiddag twee uur uitgetrokken voor overleg met het team. Doel van dit overleg voor de schoolleiding is nadrukkelijk *'polsen, peilen en investeren in betrokkenheid.'*

Bij de aanmelding van leerlingen wijzen zij ouders er op dat deze school niet alleen iets geeft maar ook iets vraagt van leerlingen. Ouders, zo bleek uit een aanvullend gesprek, stellen dat op prijs. Soms, wanneer de inschatting is dat de groei naar zelfstandigheid onvoldoende gestalte zal kunnen krijgen, krijgt een leerling dan ook het advies naar een andere school te gaan. Op dit punt onderhoudt de schoolleiding regelmatig contact met de toeleverende basisscholen om bijtijds te weten hoeveel aanmeldingen er aan zitten te komen en om de leerlingen eventueel bijtijds op een andere geschikte school te kunnen onderbrengen.

De schoolleiding realiseert zich terdege dat zij het boegbeeld vormt van deze school, iets dat nodig was in de opbouwfase van deze school. Het streven is er op gericht om medewerkers te laten groeien om zelf op termijn terug te kunnen treden of iets te anders te gaan doen. Na een eerste jaar waarin intervisie aan de teamvorming is gewerkt en een tweede jaar waarin het bouwvakken de school sterk heeft bepaald, staat nu de vervolgstap naar het team voor de schoolleiding voorop.

Verder lieten de resultaten van het RST van 2001 zien dat op het domein van kwaliteitszorg en kwaliteitsbewaking een steviger basis gelegd moet worden. Aan plannen en ambities geen gebrek, zo blijkt uit het Activiteitenplan. Om aan de opmerkingen van de inspectie tegemoet te komen staat in dit schooljaar het beschrijven en vastleggen van behaalde resultaten op de onderscheiden terreinen voorop. Voor de schoolleiding is echter ook duidelijk dat een groot deel van de docenten nu op meer inhoudelijke en didactische vaardigheden moet worden aangesproken.

Voor de opbouw en versterking van deze school zijn extra faciliteiten beschikbaar gesteld op centraal niveau. Die zijn nog niet volledig ingezet. Maar de constante groei en de keuze om het komend schooljaar het accent daarbij te leggen op groei van het havo/vwo deel maakt dat die middelen ongetwijfeld goed van pas zullen komen.

P11 Vmbo-locatie van brede scholengemeenschap I (700 leerlingen, horizontaal gescheiden)

Algemeen

De school is onderdeel van een scholengemeenschap met drie locaties. De school heeft een periode met zeer grote problemen achter de rug. De door ons bezochte locatie wordt in het RST-rapport beoordeeld als een school met tamelijk veel als zwakke kwaliteitskenmerken. Veel is te verklaren uit het recente verleden. Er is nu de derde rector in vier jaar. Er zijn ook andere wisselingen in de locatiedirectie en op middenkader niveau en er is een aanzienlijk verloop onder de docenten. Het vmbo is verhuisd van de binnenstad uit een gebouw met weinig ruimte naar een gebouw met voldoende ruimte maar met veel achterstallig onderhoud. Na de verhuizing zijn afdelingen en docententeams van verschillende locaties samengevoegd en dit proces van afstemming is nog niet uitgekristalliseerd. Tegelijkertijd zijn de financiële touwtjes strak aangetrokken, het vmbo is ingevoerd en er moest op bijna elke onderwijskundig terrein beleid worden ontwikkeld. De school heeft nu een nieuwe (waarnemend) locatiedirecteur die voortvarend een aantal beleidsplannen in concrete acties heeft omgezet. Zo is er voor de vakantie een organogram gemaakt waarin functies duidelijker te onderscheiden zijn in taken en verantwoordelijkheden, en er is een start gemaakt met tweewekelijkse vergaderingen in de leerteams om de communicatie met, van en voor de docenten te verbeteren. We komen binnen in een 'nieuwe tijd', vergeleken met de periode waarin het RST-rapport werd gemaakt.

Fysieke omgeving

De school ligt midden in een woonwijk in een van de grote steden. De populatie van de wijk is zeer divers. In de loop der jaren heeft zij steeds meer te kampen gekregen met grootstedelijke problematiek. Voor deze buurt betekende dat overlast door 'gangs' die zich rond de school ophielden en de schoolpopulatie intimideerden. Een deel van de genomen maatregelen is erop gericht deze jongelui uit de buurt van de school te weren. Als wij de school bezoeken heeft er net een ingrijpende fysieke verandering plaatsgevonden. Het grote maar onoverzichtelijke gebouw waarin de school gehuisvest is, is opgesplitst in twee units: een voor de bovenbouw en een voor de onderbouw. Het achterstallig onderhoud is aangepakt en de school staat fris in de verf. De school maakt na de opknopbeurt een frisse en open indruk. De docenten hebben meestal wel een eigen lokaal en er is veel werk gemaakt van het verzorgen van een goede docentenkamer en een eigen docententuin(!). Er zijn hekken rond het gebouw. Om een wat vriendelijker aanzien te creëren worden er hagen met coniferen aangelegd tussen het onder- en bovenbouwplein. Beide compartimenten van de school hebben een eigen ingang, een eigen schoolplein, een eigen kantine en eigen lockerruimtes. Binnen de sociale omgeving is gestreefd naar overzichtelijkheid. De kamers van de coördinatoren liggen centraal zodat zij makkelijk te vinden c.q. aan te spreken zijn.

Samenvattende impressie

Boven dit portret had kunnen staan: 'Sturen op autonomie'. Verschillende elementen in dit portret verwijzen naar nieuwe en eigenzinnige opvattingen over autonomie. Een autonomie met elkaar. Er wordt gewerkt aan een goed leerklimaat waarin de leerling centraal staat maar ook aan een goed werkklimaat waarin de docent centraal staat. Op een absoluut dieptepunt is ingegrepen en een duidelijke grens gesteld. Met de erkenning van deze grens zijn een aantal maatregelen genomen die duidelijk hebben bijgedragen aan de geborgenheid en veiligheid van de leerlingen in de school. Kleinschaligheid wordt bereikt door de school op te delen in overzichtelijke units. Een goed determinatiesysteem zorgt dat de juiste leerling op de juiste plek komt. Hoewel de leerlingen niet enthousiast zijn over de scheiding onder- en bovenbouw zien zij hoe de rust is weergekeerd in school en het weer gezellig is. De autonomie van de docent wordt ondersteund door maatregelen die enerzijds gericht zijn op teamverantwoordelijkheid en anderzijds gericht zijn op het verhogen van de eigen professionaliteit.

In verschillende lagen in de organisatie zagen we dat men zich tevreden toont met de genomen maatregelen. Er werd altijd al hard gewerkt, geknokt voor de school, maar het leverde frustrerend weinig op. Leerlingen en docenten voelen zich duidelijk bij de school horen. Voor een aantal middenmanagers moet de slag gemaakt worden : hoe ga je en kun je je verhouden tot een nieuwe cultuur? Het nieuwe managementteam werkt hard aan het herstel van direct contact. Soms lijkt het eenvoudig, meteen een mailtje te beantwoorden, maar dit gedrag heeft een groot effect als het gaat om welbevinden van de mensen binnen de school.

In de missie van de school staat het herkennen van talenten bij de leerlingen centraal. Het herkennen en ontwikkelen van competenties van medewerkers is ingezet met een groot pakket van maatregelen. Voor het management zal het een uitdaging zijn de verschillende paden die zijn ingeslagen netjes af te wandelen en steeds terug te koppelen in acties en resultaten. In verschillende interviews zagen en hoorden wij mensen aan het werk die vanuit duidelijke waarden vorm weten te geven aan een nieuwe inrichting van 'hun' school. Deze waarden zijn vertaald in normen en maatregelen gericht op verbetering van het schoolklimaat in vele opzichten. Daarmee wordt een bodem gelegd voor noodzakelijke onderwijsontwikkeling. De veranderingen zijn nog pril maar voorlopige succesfactoren lijken te zijn: een overtuiging dat mensen beter werken als ze zich zelf verantwoordelijk kunnen voelen voor hun werk, streven naar kleinschaligheid in school en werken aan heldere communicatielijnen in een duidelijke structuur van taken en bevoegdheden.

Leerlingen

Dan heb ik thuis niks te doen en dan ga ik gezellig naar school.

De leerlingen geven aan dat zij de school als gezellig ervaren. Om de regels moeten ze wel een beetje grinniken: *"Je kunt ze niet vergeten hoor, ze hangen overal aan de muur."* Maar zijn het goede regels? De leerlingen uit het leerlingenpanel vinden van wel. Regels rond petten en jassen zijn heel belangrijk: *"Dat geeft je een gevoel dat je echt op school bent en niet in de bioscoop of zo iets."* Dat is goed vinden ze en ze vertellen dat de school een stuk rustiger is geworden. Dat is vorig jaar begonnen en nu is het helemaal veel beter - hoewel ze de splitsing in onder- en bovenbouw niks vinden.

Er zijn tijden geweest dat het minder gezellig was op school. Gevraagd naar wat er veranderd is roepen ze: *"Regels, sfeer, leraren en de ruzies."* Uitgelegd: *"Vroeger waren de leraren bang om in te grijpen. Er werd ook wel eens een leraar bedreigd en dat werd dan snel rondverteld in de school. We wisten het allemaal. Dat hoor je gewoon via via. Ook al was het niet echt gebeurd, die praatjes gingen en dan dachten de leraren 'laat maar' als er wat was. Daardoor hadden we heel veel 'gabbergedrag' op school."* Als maatregelen die geholpen hebben om de sfeer te verbeteren op school noemen de leerlingen: het je allemaal houden aan de schoolregels, het beter bereikbaar zijn van de coördinatoren als er iets mis is, en het niet meer toelaten van heel moeilijke leerlingen.

Is de school stimulerend? De studielessen worden genoemd en de mogelijkheden die er zijn voor leerlingen met bijvoorbeeld dyslexie. Die krijgen extra hulp. Maar het meest stimulerend vinden ze toch de leraren die goed uit kunnen leggen en de leraren die er voor zorgen dat het gezellig is in de klas door bijvoorbeeld discussies aan te moedigen. *"Je mag 'pas' zeggen als je ergens niet over wilt praten, dan hoef je er verder niet op in te gaan."* Deze regel is geïntroduceerd in de leefstijllessen en wordt door de leerlingen genoemd als voorbeeld van zelf kunnen bepalen hoe ver je op school wilt gaan in gesprek met medeleerlingen.

De school is best streng maar als het niet gaat wordt er met je gepraat. Deze strengheid wordt voor een deel bepaald door faciliteiten die de school biedt in de vorm van sportklassen. Als je daar niet voldoende voor presteert krijg je weer gewoon gym. Als je het wel aankunt krijg je extra steun bij het maken van huiswerk doordat dat ruim van tevoren opgegeven wordt zodat je goed

kunt plannen. Voorts biedt de school faciliteiten voor topsporters. De voorbereiding op het vervolgonderwijs of beroep wordt goed genoemd. De samenhang tussen vakken krijgt vorm in projecten. Aardrijkskunde wordt genoemd. Belangrijker vinden de leerlingen dat de leraar goed uit kan leggen en spannende verhalen kan vertellen. 'Dan is het gezellig en wordt het rustig in de klas.' Over het algemeen wordt het onderwijs als zwaarder ervaren: je moet meer verslagen maken, zelfstandig werken, meer lezen, meer leren en het tempo is hoger. Vorig jaar is er veel lesuitval geweest hetgeen leidde tot veel zelfstudie-uren.

De splitsing onder- en bovenbouw vinden de leerlingen niks, en wat hen betreft wordt de boel weer snel bij elkaar getrokken. Maar, hoewel er geen verband gelegd wordt met veiligheid binnen de school, worden de voordelen ook gezien: het is rustiger, de leiding is beter bereikbaar, je kent de leerlingen in de twee jaren en ze kennen jou.

Docenten

Ik heb mijn eigen kinderen hier op school.

We spreken een divers samengesteld docentenpanel waarin een docent met een zeer lange loopbaan, een nieuwe docent en een docent die als leerling op school gezeten heeft en als docent is teruggekomen zitting hebben. De school heeft moeilijke tijden gekend maar het vertrouwen lijkt terug: 'Ik heb nu mijn eigen kinderen hier op school, en dat zegt toch wel wat.' De ervaren moeilijkheden zijn te onderscheiden in: het gevoel van verlies van identiteit na samenvoeging van scholen, het gevoel geen grip te hebben op de situatie omdat er geen inzicht was in bijvoorbeeld de financiële situatie van de school, het gevoel geen sturing te krijgen door snel wisselende schoolleiding en een gevoel van overweldigende drukte en onoverzichtelijk binnen de school. De regels in de school zijn beschreven op de 'gele kaart'. Men heeft het gevoel deze regels echt zelf gemaakt te hebben - in de zin van: we hebben er met elkaar over gepraat en we zijn het er over eens - en het zijn goeie regels. Het was ook wel nodig. Veel docenten voelden zich geïntimideerd door de leerlingen en durfden de regels niet toe te passen. Dat valt ook niet mee als er leerlingen in school zijn met ernstige gedragsproblemen in voor hen veel te grote klassen in een gebouw dat nauwelijks ruimte biedt aan zoveel leerlingen. Dat de nieuwbouw havo/vwo er nu is heeft reuze geholpen en dat een aantal leerlingen een meer passend aanbod krijgt in het speciaal onderwijs ook. Dat de school gesplitst is in onder- en bovenbouw vinden de docenten een heel goede zaak. De school is er een stuk rustiger en overzichtelijker van geworden en de coördinatoren zijn nu gemakkelijker te vinden als er problemen zijn rond toepassing van regels.

Belangrijke waarden voor de docenten zijn:

- echte interesse en belangstelling voor het welzijn van de kinderen
- zorgen dat de kinderen een leuke schooltijd hebben
- veiligheid in school
- liefde voor je vak

De verbeterde toepassing van normen en regels binnen de school helpt bij het realiseren van deze waarden.

Er is nog wel napijn van de samenvoeging. Veel docenten van de oude school, een prima handelsschool, wilden niet mee en vertrokken. De elkaar snel afwisselende groep nieuwe docenten maakten het de achterblijvers niet makkelijk te hechten aan de nieuwe school. Daarbij had men het gevoel overvallen te zijn door de keuzes van het bestuur. Keuzes waarin men zich niet gekend of gehoord voelde. De nieuwbouw voor havo/vwo bood lucht en letterlijk veel ruimte maar ook een gevoel van: 'Blijven wij nu met de dommerdjes in de rotzooi?' De maatregelen die de rector hierop heeft genomen worden als steunend ervaren. Zowel de splitsing en de daaruit voortvloeiende rust in school als de opknopbeurt helpen bij een opnieuw gevoelde identiteit van trots zijn op je school en erbij willen horen. Er was veel frustratie over het snijden in voorzieningen

vanwege de slechte financiële situatie van de school, bij voorbeeld, het leerlingvolgsysteem. Dat de docent die zich hiervoor ingezet heeft nu de VUT uitstelt om die draad weer op te pakken wordt met waardering verteld. De komst van veel nieuwe docenten helpt een nieuw tijdperk binnen te treden.

Over de nieuwe teamvergaderingen is men nog niet tevreden. Op zich is het goed om meer met elkaar te communiceren, maar de opkomst is nog te laag. Dat wordt toegeschreven aan de oude schoolcultuur waarin weinig met de docenten werd gecommuniceerd. Zij waren een soort eigen baas, in de klas koos je voor je eigen aanpak. Docenten die dat niet aankonden gingen weg. Nu is er als het goed is ruimte om eens met elkaar uit te wisselen over bijvoorbeeld hoe je reageert in lastige situaties met leerlingen. Dan kun je leren van elkaar en profiteren van elkaars ervaring. Een belangrijke verandering is dat een mail naar de rector tegenwoordig meteen wordt beantwoord. Zo wordt een voor de docenten belangrijke waarde hersteld: het is belangrijk wat je zegt, je wordt gehoord en je krijgt antwoord. In het panel krijgt ze voor deze houding een openlijke pluim.

Nog een belangrijke verandering is de aandacht voor de beginnende docent. Was het nog kort geleden een kwestie van overleven voor de klas of niet, nu is er een gestructureerd programma gemaakt waarin de docent kan rekenen op begeleiding, coaching en opleiding. Reflectieve momenten zijn belangrijk want, zo menen de docenten, wat je op een school als deze moet kunnen leer je niet op de lerarenopleiding. Bedoelde eigenschappen en kwaliteiten hebben eerder te maken met houding 'eisen durven stellen' en inlevingsvermogen dan met kennis en vaardigheden. Die kunnen, mits goed ondersteund, in de praktijk ontwikkeld worden. Deze ondersteuning vind men nu bij de locatiedirecteur en

Coördinatoren

We gaan van de naam van onze school een geuzennaam maken.

Met de coördinatoren verloopt het gesprek heftig. Van alle gesprekspartners in dit onderzoek lijken deze nieuwe teamleiders nog het meest te zoeken naar hun rol en positie binnen de school. Voor een deel is deze worsteling toe te schrijven aan de snelle wisseling van locatieleiders waardoor men veel op zichzelf teruggeworpen is geweest. Nu is er wel een nieuwe locatieleider die voortvarend een aantal verbeteringen in gang heeft gezet maar.... is er dan ook nog waardering voor het vele werk wat verricht is in de leidingloze periode? En een nieuwe rol, dat is mooi, maar hoe zit dat met aansturen? 'Ik heb niet eens mentoren' en 'Ik wil graag absentiecontrole doen maar het systeem werkt nog niet.'

In het gesprek zien we dat zich verschillen aftekenen tussen teamleiders die al langer met het bijltje hakken en de beginnende teamleiders. De rek lijkt er uit, de afgelopen tijd heeft kennelijk teveel geëist aan improvisatievermogen, probleemoplossend vermogen en tijdsinvestering. Er is een gevoel dat men heeft moeten vechten tegen een 'doorschuifcultuur', waarmee bedoeld wordt dat men binnen de school voortdurend verantwoordelijkheden naar boven doorschoof. Zo raakten de schoolleiders niet alleen overbelast maar kwamen ook voortdurend voor zaken te staan die zich in de lijn slecht laten oplossen.

Een centraal thema lijkt erkenning en waardering voor de inzet die getoond is. Het lijkt alsof de nieuwe initiatieven, die op zich gewaardeerd worden, de oude werkwijzen diskwalificeren. De nieuwe teamleiders worden hier minder door gehinderd. Zij erkennen en herkennen de problemen van hun collega's maar voorlopig brengen ze het enthousiasme en elan van de nieuwkomer mee. Het leven van de teamleiders kenmerkt zich door hectiek en een voortdurend keuzes maken en prioriteiten stellen. Een belangrijk deel van de werkweek geven de teamleiders les, zij zijn niet vrijgesteld voor hun leidinggevende taken. Leerlingenzorg staat centraal in de taakopvatting van de teamleiders. Men voelt zich betrokken bij de leerlingengroep die door de school bediend wordt.

Als belangrijke waarden worden herkenning van de talenten van de leerlingen genoemd en de leerlingen iets meegeven.

Men toont zich zeer tevreden met de maatregelen die genomen zijn om de school overzichtelijker en veiliger te maken. De splitsing draagt daar toe bij maar ook de samenwerking in het bredere verband van de scholengemeenschap waarin samenwerken met een SO-VO school een goede instroom garandeert van leerlingen waar deze school geen passend aanbod voor heeft. Dat geeft een tevreden gevoel, een moeilijke leerlingengroep wordt beter bediend en de sfeer op de eigen school is rustiger en vriendelijker geworden. Het is nog niet lang geleden dat er bewakers voor en om de school patrouilleerden, dat er geregeld een helikopter boven de school hing, en dat er een strakke controle van schoolpassen moest plaatsvinden om ongewenste lieden buiten te houden. Secundaire winst van de splitsing is dat de medewerkers weer meer het gevoel hebben gekregen dat ze een 'eigen' school hebben. De ouders hebben heel positief gereageerd.

Het samen de moeilijkheden rond sfeer en veiligheid te lijf gaan heeft een zeer sterke betrokkenheid met de school gegenereerd. In plaats van: *'De dommeriken blijven achter in de rotzooi'* is het nu: *'We gaan van de naam van onze school een geuzennaam maken.'* De gewonnen rust in de school vindt zijn weerslag in een nieuw bewustzijn bij teamleiders en docenten van gewenst gedrag in de school. Hoe doen we dat eigenlijk met omgangsvormen, taalgebruik etc? Hoe gaan wij met de leerlingen om en 'hoe ga je van ze houden?' Het ontwikkelen van deze attitude wordt als een belangrijk element in de coaching van docenten genoemd. Men ziet dat er een gevoel voor eigenwaarde is teruggekomen in de school.

Management

Heerlijk, dan voel je je niet alleen staan in de klas.

De locatiedirecteur is vlak voor de vakantie begonnen. Voortvarend heeft hij een aantal maatregelen genomen om het uitgezette beleid handen en voeten te geven in de schoolpraktijk. Communicatie is bij alle acties die de schoolleiding moet nemen een sleutelbegrip naar zijn opvatting. Daar heeft het zeer ernstig aan ontbroken in de afgelopen periode. Vier locatiedirecteuren in tweeënehalf jaar hebben de zaken er op dit punt niet eenvoudig opgemaakt. 'De school heeft eigenlijk nog niet de gelegenheid gehad om een eigen manier van werken te ontwikkelen.' De mensen hebben zich teveel staande moeten houden en maar zien te overleven binnen hun eigen werkplek. De ingezette koersverandering is: zaken meer uit handen geven en verantwoordelijkheden daar leggen waar ze horen. Laag in de organisatie, dicht bij de leerling. Er wordt gewerkt aan meer openheid in de communicatie over de leerling, dat is voor veel medewerkers nog wennen - je doorbreekt de intimiteit van de gesloten klassendeur en gaat dingen delen met je collega's. Daar is vertrouwen voor nodig en dat moet langzaam opgebouwd. Om het gesprek over de leerlingen te faciliteren is er een tweewekelijks overleg ingesteld waarin de leerling centraal staat. Voorts is er een zorgsysteem opgezet met een zorgcoördinator. In het delen van de zorg rond de leerling laat de locatiedirecteur voorbeeldgedrag zien. *'Ook niet accepteren dat er zaken rond een kind geregeld worden waar wij niet van op de hoogte zijn. Meedenken, meevoelen, meepraten en zorgen dat we samen de juiste beslissing nemen.'* Dat is nieuw. De medewerkers op school zijn gewend solistisch te opereren. Behalve de houding veranderen ook de opvattingen over de inrichting van de werkweek. Dat gaat niet zonder slag of stoot maar is wel een voorwaarde. Men denkt nog niet in werkweken en dan voelt een meer tijd voor overleg als een overleg in vrije tijd.

De school heeft nu twee units van elk ongeveer driehonderd leerlingen. Dat heeft behalve een bijdrage aan veiligheid ook positieve consequenties voor de inrichting van het onderwijs. De leswisselingen verlopen rustiger en door de toegenomen overzichtelijkheid van het gebouw kan men gemakkelijker even bij elkaar binnenlopen en er zijn voldoende werkplekken.

Voor het welslagen van onderwijs aan vmbo-leerlingen is helderheid en een duidelijke structuur een voorwaarde. Deze leerlingengroep kan van de kleinste roosterwijziging al van slag raken. Teveel leerlingen in een gebouw - op deze school achthonderd leerlingen die tegelijk pauze hebben - is eigenlijk niet te hanteren. Om maatregelen rond veiligheid in de school te implementeren zijn o.a. ontbijtbijeenkomsten met de docenten georganiseerd. In de afgelopen periode is in korte tijd veel op de rit gezet. Echter, de ontwikkeling van didactische werkvormen is nog sterk gestoeld in de oude schoolcultuur. ICT is nog niet geïntegreerd. Onderwijskundige ontwikkeling zal de komende tijd veel aandacht vragen.

Ook de rector is een nieuwkomer in de school. Zij geeft leiding aan vier locaties. In de aansturing van de school hanteert zij een aantal herkenbare waarden:

contact met elkaar in school is belangrijk en nodig voor een goed functioneren

verantwoordelijkheid voelen is fijner dan het 'eigen baas gevoel'

wat wij doen maakt voor kinderen een verschil

zelf sturing mogen geven aan een leerproces maakt je creatief

In haar eigen beoordeling van de normen en de maatregelen die bij deze waarden horen is zij bescheiden: *'Dat moet je ook vooral in de tijd zien.'* Daar wordt binnen de school anders over gedacht. Haar houding van *'zo kan het niet langer'* tegenover het bestuur van de school is gezien, herkend en gewaardeerd. Het stellen van een duidelijke grens in wat voor de school nog acceptabel is en niet in de voorwaarden waaronder de mensen moeten werken en de kinderen moeten leren heeft er in ieder geval toe geleid dat er middelen vrijkwamen voor twee belangrijke beleidsspeerpunten: de competentieontwikkeling van docenten, en de veiligheid en overzichtelijkheid in de school. Maatregelen die geleid hebben tot meer veiligheid en overzichtelijkheid zijn: splitsing van het gebouw, instellen van leerteams en teamleiders, een heldere communicatiestructuur, en een determinatiesysteem dat zorgt voor *'de juiste leerling op de juiste plek.'*

Naar de opvatting van de rector worden beginnend docenten door de lerarenopleidingen absoluut niet toegerust voor hun taak in het onderwijzen van vmbo-leerlingen. Daarom heeft de school nu een eigen coach die de docenten ondersteunt bij het ontwikkelen van houdingsaspecten en vaardigheden in het werk. Jonge beginnende docenten werken aan een programma waarin ze begeleiding krijgen op het pedagogisch-didactische vlak en bijvoorbeeld ook met een dramadocent werken aan hun performance voor de klas.

De cultuur van de school wordt geschetst als een van 'doorschuiven', een term die we ook bij de teamleiders hoorden. Zo ontstond een eilandjescultuur waarin ieder een eigen stukje deed (zijn of haar werk in de klas) en de rest van de taken werd doorgeschoven naar de schoolleiding. Zo voelde men zich totaal niet betrokken bij de inrichting van het onderwijs maar kreeg men wel voortdurend te maken met de beperkingen die het afschuiven van allerlei alledaagse schoolzaken 'naar boven' met zich meebrengen. Bijvoorbeeld werving en selectie van nieuwe docenten, taaktoedeling, roostering enz. Allerlei maatregelen zijn er dan ook op gericht om de mensen het gevoel van sturing over hun eigen werksituatie terug te geven. In dit verband wordt genoemd: het formeren van kernteams, team-coaching, het docentenplatform dat competenties voor de school gaat formuleren, en de invoering van resultaats- en voortgangsgesprekken, werken met persoonlijke ontwikkelingsplannen, en assessment centers.

P12 Vmbo-locatie van brede scholengemeenschap II (800 leerlingen, horizontaal gescheiden)

Algemeen

De school maakt deel uit van een brede scholengemeenschap voor praktijkonderwijs, vmbo, havo, vwo (atheneum en gymnasium) en lwoo. De scholengemeenschap is na fusie op 1 augustus 2001 ontstaan uit vier scholen. Het beleid van de scholengemeenschap is gericht op het instandhouden van kleinschalig georganiseerde scholen die hun eigen identiteit hebben en waar veel aandacht wordt besteed aan brede culturele vorming van de leerlingen en aan informatie- en communicatietechnologie. De school heeft een algemeen directeur. De locaties worden geleid door vestigingsdirecteuren die op hun beurt worden bijgestaan door kernteamleiders. Deze geven leiding aan een vaste groep van twaalf tot vijftien docenten. In de onderbouw zijn de teams verantwoordelijk voor een bepaald leerjaar. In de bovenbouw zijn beide kernteams verantwoordelijk voor een deel van de derde en een deel van de vierde klassen.

De school die we bezocht hebben is een locatie voor vmbo, gehuisvest in twee gebouwen. Elk heeft ongeveer vierhonderd leerlingen. Het leerlingaantal is de afgelopen jaren toegenomen. De leerlingen zijn veelal van allochtone afkomst. In één gebouw wordt basisvorming (klas 1 en 2) aangeboden, in het andere bovenbouw vmbo. In de bovenbouw wordt intersectoraal de afdeling handel en administratie aangeboden. In de onderbouw is men dit jaar gestart met een kunst- en cultuurklas. Dit gebouw wordt binnenkort verlaten. Er komt nieuwbouw naast het gebouw waarin de bovenbouw is gehuisvest. In de nieuwe huisvesting zullen beide afdeling zoals ook nu het geval is autonoom blijven werken.

De school heeft circa tachtig personeelsleden. Hiervan behoren er zo'n zestig tot het onderwijsgevend personeel en zo'n twintig tot het onderwijsondersteunend personeel. Men heeft te kampen met een lerarentekort. Een aantal activiteiten in het kader van de Brede School afgestoten om de docenten niet verder te belasten.

In het RST-rapport wordt de school gekarakteriseerd als een overwegend sterk. De kracht van de school komt vooral naar voren in het sterk 'zorgend' klimaat dat ze de leerlingen biedt. Dit is voor de groep leerlingen die de school bedient heel belangrijk.

Fysieke omgeving

De school ligt wat afgelegen in een woonwijk. De bereikbaarheid is goed. De overzichtelijkheid wordt door de medewerkers op prijs gesteld, je kunt goed zicht houden op wat er zich om en rond de school afspeelt. De school maakt een goed georganiseerde en gezellige indruk. In de gang hangen foto's van schoolleiding, docenten, leerlingen en ondersteunend personeel. Activiteiten van leerlingen worden gezien in werkstukken in de gang en in de kantine. Er wordt gewerkt in clusterlokalen en vaklokalen. Er zijn werkplekken voor docenten en leerlingen. De ICT-voorzieningen zijn goed op orde.

Samenvattende impressie

Het beleid binnen de scholengemeenschap en in de school is sterk gericht op autonomie van de teams. Aan deze sturing liggen verschillende waarde ten grondslag maar de belangrijkste op de school is dat men aansluiting wil bij de groep leerlingen en daarom de afstand zo klein mogelijk wil houden. Daarin is ruimte voor verschillen maar ook een notie dat die ruimte niet al te groot moet worden. Daarom wordt nu de beweging in gang gezet om de teams tot uitwisseling van ervaringen te laten komen.

Boven dit portret zou kunnen staan '*Sturen op relatie*'. In de interviews wordt een taal gesproken die gekleurd is door de ervaring in relatie tot elkaar, de taal van emoties. Men is 'trots', men is 'gedreven', de leerlingen vinden dat hun docenten voor hen 'vechten'. Het elkaar kennen en zorgen dat ieder gekend wordt, stuurt de manier waarop het onderwijs en de school wordt ingericht. In een dergelijke cultuur moet je er bij willen horen anders zul je als docent geen aansluiting vinden. De leerlingen ervaren in deze cultuur geborgenheid en een sterk gevoel van

'erbij horen'. In het management zien we duidelijke cultuurdragers, de schoolleiders op verschillende niveaus spreken in termen van visie en waarden - en dragen die in gedrag en houding uit.

Leerlingen

Sommige leraren hier vechten echt voor je.

We spreken de leerlingen aan het begin van het schooljaar. De doorstromers naar de bovenbouw hebben een grote verhuizing achter de rug: niet alleen fysiek, omdat ze naar een andere locatie zijn gegaan, maar ook in beleving, omdat de bovenbouw aanzienlijk meer vrijheid biedt dan de onderbouw. De school heeft een aantal veiligheidsmaatregelen genomen waar in eerste instantie smalend over gesproken wordt: *'Je mag geeneens het plein af en dan is het hek dicht zodat ook niemand van buiten er in kan. Het lijkt wel een gevangenis.'* Doorvragen levert op dat er wel degelijk inzicht is in het hoe en waarom deze regel. De bovenbouwers genieten van de toegenomen soepelheid. Nu mogen ze bijvoorbeeld in de pauze winkelcentrum bezoeken. Ze zijn zich dan vervolgens weer scherp bewust van de maatregelen die de winkels genomen hebben om hun bezoek te weren. Ze blijven te maken houden met bescherming. Het schooljaar is begonnen met een geïntegreerd project waarvan een feestelijke discoavond onderdeel uitmaakte. De disco werd in de school georganiseerd en er mochten geen introducés meegenomen worden. De ouders beoordelen de school goed, juist op grond van de maatregelen rond veiligheid en de bescherming die zij daarmee haar leerlingen biedt. Daar zijn de leerlingen zich goed van bewust. Verder kunnen zij weinig redenen aangeven waarom de ouders de keus voor juist deze school ondersteunen. Een leerling meldt twijfel bij haar ouders omdat er teveel allochtone kinderen op school zouden zitten en daarmee het niveau niet erg hoog zou zijn.

Het kost de leerlingen geen enkele moeite om de schoolregels op te lepelen. Vervelend is het wel: de telefoons moeten uit, je mag niet hangen op de gang en roken moet buiten en dan niet op 'de rode tegels' vlak voor de uitgang van de school). Natuurlijk mag er niet gepest worden, maar de leerlingen plaatsen wel zo hun kanttekeningen bij de mogelijkheden om binnen de school het pesten helemaal de kop in te drukken.

De keuzemogelijkheden worden schouderophalend 'okay' genoemd. Opvallend is dat geen van de leerlingen het binnen de school gehanteerde determinatiesysteem noemt. Eerder lijken de leerlingen de wegen die vrienden en vriendinnen inslaan bepalend te vinden voor toetsing van eigen ambitie en aspiratieniveau. En wat merken de leerlingen van de grote scholengemeenschap waar zij deel van uitmaken? Niet veel lijkt het. *'Als je naar de havo gaat kun je doorstromen.'* Het verschil in locatie onder- bovenbouw wordt meer beleefd dan het deel uitmaken van een scholengemeenschap.

Docenten

Ieder heeft het recht om tot zijn recht te komen.

De docentengroep die we spreken is zeer divers samengesteld uit docenten met korte en lange loopbanen binnen de school. Toch maakt de groep een opvallend homogene indruk als het gaat om getoond enthousiasme en inzet. Er is tijdens het gesprek een levendig onderling contact. De klassen zijn met ingang van dit jaar verkleind naar 15 leerlingen, een maatregel die op veel instemming van de docenten mag rekenen. Het gaat immers om *'de leerling centraal'*. Om dat te realiseren zijn nog meer maatregelen genomen: in de onderbouw werkt men met clusterdocenten die een aantal vakken voor hun rekening nemen en daarmee meer tijd met hun groep doorbrengen. Voorts zijn met ingang van dit schooljaar de kernteamleiders vrijgesteld van lestaken. De tijd die zo vrijgekomen is wordt geheel besteed aan leerlingenzorg.

Als belangrijkste waarde wordt genoemd dat ieder het recht heeft tot haar/of zijn recht te komen. Bovengenoemde maatregelen zijn hierop gericht maar ook de activiteiten die door de docenten worden ondernomen.

Er lijkt sprake van een opvallend samengaan tussen verwachtingen die de docenten aan zichzelf stellen en die door hen gesteld worden vanuit de schoolleiding. Duidelijk zijn in wat je wilt is belangrijk, met goede onderbouwde plannen komen. Maar dan is eigenlijk alles mogelijk. De kernteamleiders worden daarin als zeer ondersteunend ervaren. Docenten worden zo vrijgemaakt om hun werk optimaal te doen, zodat er bijvoorbeeld ruimte is voor externe projecten en kunstzinnige vorming.

Als belangrijke basishouding wordt gezien dat je op deze school bereid moet zijn 'er voor te gaan'. Het is een lastige klus om deze leerlingengroep gemotiveerd te houden. Ze haken snel af. Motiveren gebeurt door stimuleren en positief waarderen.

In de wijze waarop leiding wordt gegeven aan de grote scholengemeenschap waar de school deel van uitmaakt ziet men een aantal waarden duidelijk terug:

- menselijk contact
- gaan voor de leerling
- langer werken als dat nodig is
- strijden voor moeilijke leerlingen

Deze waarden komen tot uitdrukking in regels binnen de school en de scholengemeenschap, het personeelsbeleid en onderwijsinhouden. Ze vertalen zich in normen: voor de docenten zijn die met betrekking tot de veiligheid van de kinderen het belangrijkste. En opvoedkundig gesproken mag je een kind nooit opgeven. Docenten ondersteunen elkaar bij de soms lastige taak dat in de praktijk te brengen. Daardoor vormen ze ondanks alle verschillen toch een hechte groep. Nieuwe docenten moeten bewijzen daar bij te willen en kunnen horen.

Als belangrijke veranderingen die ruimte geven voor het meer individueel aandacht aan kinderen geven worden genoemd: het clusterdocentschap, het vrijstellen van de teamleiders, modularisering van het onderwijs en het tweejarig examen in de bovenbouw. Van de fusie merken de docenten weinig. Er zijn personeelsfeesten aan het begin van het jaar en rond Kerst.

De scholengemeenschap is groot maar de locaties zijn klein en dat moet wat de docenten betreft absoluut zo blijven. De kinderen moeten allemaal persoonlijk aangesproken kunnen worden anders kun je kinderen uit de doelgroep waar de school zich op richt niet bereiken. Alleen vanuit een relatie kun je bij de kinderen en bij jezelf competenties ontwikkelen.

Kernteamleiders

Verkalking tegengaan.

De kern van het werk van kernteamleiders ligt bij zorg voor de leerlingen. De redelijke overzichtelijkheid waarmee de school is ingedeeld wordt als een belangrijke voorwaarde gezien om deze zorg vorm te kunnen geven. Uiteraard zijn er ook nadelen aan deze wijze van indelen (de leerlingen moeten halverwege verhuizen naar een andere locatie) maar dat weegt in de ogen van de kernteamleiders toch niet op deze de voordelen van het kennen van alle kinderen van naam en gezicht. Dat geeft geborgenheid. De aanpak van het werk is leerlinggericht met als sturend principe dat de leerling op de juiste plek terecht moet komen, nu op school en straks in de samenleving. Dat de school een duidelijk gezicht heeft en een duidelijke reputatie in de wijk moge blijken uit het gegeven dat ouders en kinderen soms de school kiezen ook al is de sector handel & economie, niet de meest passende. De keuze voor 'de goede school' wordt wat betreft de ouders vaker ingegeven door de bekende veiligheidsmaatregelen dan het onderwijsaanbod. Veiligheid is een hoog streven binnen de school en wordt als een primaire voorwaarde genoemd om te kunnen leren.

De kernteamleiders zijn door participatie in werkgroepen sterk bij de fusie betrokken geweest. Men heeft genoten van het plannen maken en de werkgroepen worden nu soms gemist. Er is wat minder betrokkenheid met de beleidsdocumenten die geproduceerd worden. Eigenlijk vinden de kernteamleiders dat de school toonaangevend zou moeten zijn binnen de scholengemeenschap en wordt de fusieschool eerder als vertragend dan versnellend in onderwijsvernieuwing ervaren. Er wordt al vier jaar met kernteams gewerkt, naast functioneringsgesprekken worden ontwikkelgesprekken gevoerd en het laag in de organisatie leggen van verantwoordelijkheden en verdelen van taken is een bezonken cultuurgoed. In feite is de organisatie heel plat. Als het geheim van dit succes zien zij de chemie in de schoolleiding: de ruimte die men elkaar geeft om initiatieven te ontplooiën, de enorme betrokkenheid en vooral, geen rem op inzet.

De leerlingen staan ook voor de kernteamleiders centraal. Op deze school geen 'Je past hier niet.' 'Wat moeten die kinderen dan? Op straat zwerven?' Hoop bieden, dat is belangrijk, perspectief laten zien. Maar ook helderheid: geen flauwekul. Een goed leerlingvolgsysteem en een uitgebreid determinatiesysteem zorgen ervoor dat iedere leerling een passend aanbod krijgt. Uiteraard komt er wel weerwerk op zo'n redelijk bindend systeem, want hetgeen gedetermineerd wordt komt niet altijd overeen met aspiraties. Dan is het weer de kunst om daarover in gesprek te gaan en niet op te geven.

In de beleving van de kernteamleiders is de school er aardig in geslaagd haar autonomie te bewaren. Die wordt nu hooguit bedreigd door de brede besluitvorming als remmend ervaart op reeds in gang gezette ontwikkelingen met betrekking tot integraal personeelsbeleid, onderwijsvernieuwing en inrichting van de onderwijsorganisatie.

Management

Gedrevenheid trekt gedrevenheid.

De vestigingsdirecteur heeft een lange loopbaan bij de school en haar rechtsvoorgangers. Dat vertaalt zich niet in een houding van 'dit heb ik al eens meegemaakt.' We spreken met een bevlogen, enthousiaste schoolleider die duidelijk zijn stempel drukt op de school en het schoolklimaat. Hij ziet, hij geniet en deelt de indrukken die hij opdoet in relatie tot zijn leerlingen in korte schetsen die opgetekend zijn in een boekje. Warmbloedige verhalen die uitnodigen tot reactie. De school heeft een aantal rituelen uit het verleden meegenomen, zoals de dagopening, en dan wordt zo'n verhaal verteld. Uit de verhalen wordt duidelijk waar deze directeur voor staat:

respect voor de uniciteit van de kinderen, respect voor verschillen, respect voor gevoelens die in relatie ontstaan.

In deze school zijn verantwoordelijkheden al laag in het team gelegd. In de teams wordt bepaald hoe het onderwijs wordt ingericht, hoe vieringen gevierd worden, schoolavonden vorm krijgen, diploma's uitgereikt worden etc. Hoeveel lessen heeft een klas per dag? Het team bepaalt dat, evenals de inrichting van modulair werken. Binnen de locaties wordt autonoom gewerkt en er zijn dus verschillen op dit punt overigens wel binnen kaders die schoolbreed gesteld zijn.

Er zijn ook verschillen in durf, het ene team durft meer aan te pakken dan het andere team. Het kleinschalig werken in kernteams wordt erg belangrijk gevonden. Er wordt nu een begin gemaakt met het uitwisselen van de verschillende ervaringen in de kernteams. Voordelen van de schaalvergroting worden gezien in de mogelijkheden die dat biedt om leerlingstromen beter te begeleiden. Er zijn betere aansluitmogelijkheden als een leerling niet op deze school past. En natuurlijk zijn er zakelijke voordelen. Er zijn ook nadelen. Op deze school is men gewend de zaken voortvarend aan de te pakken. Er wordt allang gewerkt met kernteams, verantwoordelijkheden liggen laag in de organisatie - niet alleen in de docententeams maar ook bij het OOP, de competentie-ontwikkeling van docenten loopt, men werkt al een jaar of vier met functioneringsgesprekken, etcetera. De partners in de fusie zijn soms minder daadkrachtig en dan ontstaat een gevoel van beklemming in het MT. Het kost tijd om zaken op elkaar af te stemmen. Vanuit deze school is het gevoel dat men schoolbreed meer brengt dan haalt.

De school biedt haar medewerkers een klimaat waarin de docent zich kan ontwikkelen en alle ruimte krijgt om met het team zelf invulling te geven aan het onderwijs. Daar staat wel iets tegenover: in deze zeer krachtige cultuur moet je er als docent 'bij willen horen' en blijk geven gedrevenheid. Je moet mee willen in de zorg die de kinderen geboden wordt in een werkwijze die getypeerd kan worden als 'recht uit het hart'. Wie in zijn of haar hart geen plek kan vinden voor deze vaak zeer moeilijke kinderen, is elders beter af.

In een aanvullend gesprek met de algemeen directeur van de scholengemeenschap wordt al snel duidelijk dat hij uit de school voortkomt en een drager is van het cultuurgoed van deze school. Hij geeft een duidelijke waarde aan die richtinggevend is in zijn werkwijze: *'Als wij willen dat mensen elkaar durven aanspreken op hun gedrag, dan moeten wij dat ook doen – en het laten zien. Met elkaar praten om uit zaken te komen. Niet wegwuiven, niet negeren.'*

De school is groot maar de vestigingen zijn kleinschalig en dat zal zo blijven. Het leerlingenaantal hangt van de fysieke mogelijkheden die de school daartoe biedt af. Van de schaalgrootte wordt geprofiteerd doordat een aanbod gedaan kan worden, bijvoorbeeld een kader waarbinnen met de docenten gewerkt kan worden aan persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's). Die zijn voor iedereen belangrijk maar moeten wel passen binnen de eigen schoolcultuur. Zo kan bijvoorbeeld wel het tempo verschillen waarmee per school met POP's wordt gewerkt, maar niet de cyclus als zodanig.

BIJLAGE III

REFERENTIES

1. 'De relatie tussen de grootte van scholen voor Voortgezet Onderwijs en het welbevinden van de leerlingen', Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, Haren, 1980
2. Deco, E.L. & Ryan, R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press (1985)
3. 'Processen van schaalvergroting in het onderwijs: een tussenstand', S. van der Boef-Meulen, H.M. Bronneman-Helmers, E. Eggink, L.J. Herweijer, SCP-cahier 121, 13 juli 1995.
4. Stevens, L.M. Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs(1997).
5. Stevens, L.M., Werkhoven, W. van, Castelijns, J.H.M. & Jager, A. Responsieve instructie. In Van der Wolf, K. & Roede, E. (Eds.,) Opstaan voor onderwijsverbetering. Groningen:Wolters-Noordhoff. (1997).
6. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The What and Why of Goal Pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 4, 227-268.
7. 'Kwaliteit door lerende scholen, naar een nieuw stelsel van voortgezet onderwijs', KPC-groep, 's Hertogenbosch, juni 2001.
8. Notitie Schoolgrootte, brief aan de Tweede Kamer van 21 november 2001, inclusief bijlagen 'School op maat' en het inspectierapport 'Het verband tussen schoolgrootte en het pedagogisch en didactisch klimaat in het voortgezet onderwijs'.
9. 'Wat scholen vermogen, Autonomie, beleidsvoerend vermogen en bestuurlijke inrichting in het primair en voortgezet onderwijs', Onderwijsraad, De Haag, januari 2002.
10. 'Voortgezet onderwijs in de jaren negentig', H.M. Bronneman-Helmers, L.J. Herweijer, H.M.G. Vogels, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, april 2002.
11. 'Sociaal en Cultureel Rapport 2002', SCP, april 2002.
12. 'Het Onderwijsblad', periodiek van de AOB, september 2002.
13. 'Aansprekend burgerschap', Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, 2002.

BIJLAGE IV

BETROKKENEN

Samenstelling Resonansgroep Inspectie

T. Drenthe

P. Hogenbirk (projectleider)

J. Melenhorst

J. van der Pol

H. Soomers

M. Zwarts (kwantitatieve analyses)

Samenstelling EMR-sessie

E. van Eck, SCO-Kohnstamm-Instituut

L. Herweijer, Sociaal Cultureel Planbureau

E. Nijenhuis, STOAS-Greenwise

J. Oosting, Interstudie

T. Oudshoorn, KPC-groep

P. van Oijen, OWenC

F. Riemersma, Onderwijsraad

Vanuit de inspectie:

T. Drenthe

I. Drewes

M. Everhardt

P. Hogenbirk

L. van de Kuilen

Th. Muntingh

W. Oehlen

A. Reijnen

M. Zwarts

Uitvoerders portretten vanuit Interstudie

J. Barentsen

J. Briaire

L. Beers

J. Oosting (projectleider)

M. Zonneveld

De twaalf scholen die hebben meegedaan aan deze portretten zijn om principiële overwegingen anoniem gehouden. We danken deze schoolleidingen, docenten en leerlingen in het bijzonder voor hun medewerking.