

Tessa Termorshuizen  
Josien Lodewick  
Myrthe Hendriks  
Anja van den Broek



# Effectmeting en evaluatieonderzoek Regeling Schoolkracht

Eindrapport

M.m.v. Lex Borghans & Marjolein Muskens (plananalyse)

© 2022 ResearchNed Nijmegen in opdracht van het Ministerie van OCW.

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

# Inhoudsopgave

<b>Managementsamenvatting</b>	<b>5</b>
<b>1 Inleiding en vraagstelling</b>	<b>10</b>
1.1 Schoolontwikkeling	10
1.2 Regeling Schoolkracht	10
1.3 Onderzoeksvragen	12
1.4 Opzet en verantwoording	12
1.4.1 Voorbereidende fase: plananalyse	12
1.4.2 Online vragenlijsten	12
1.4.3 Uitkomsten startmeting	13
1.5 Leeswijzer	14
<b>2 Plananalyse</b>	<b>16</b>
2.1 Inleiding	16
2.2 Classificatie van de plannen	17
2.3 Tekstanalyse in beeld	19
2.4 Vergelijking ingelote en uitgelote plannen	20
2.5 Conclusie	22
<b>3 Inzet subsidie/uitvoering project</b>	<b>23</b>
3.1 (Keuze voor) ontwikkelthema's en doelen	23
3.1.1 Op welke thema's zijn de plannen gericht, en waarom?	23
3.1.2 Controlescholen die hun plannen niet uitvoerden	25
3.1.3 Controlescholen die hun plannen wel uitvoerden	25
3.1.4 Basis voor de gekozen activiteiten	26
3.1.5 Verwachte opbrengsten	26
3.2 Betrokkenen	26
3.2.1 Betrokken actoren	26
3.2.2 Tijdsinvestering	27
3.3 Kennisdeling	28
3.3.1 Frequentie van kennisdeling	28
3.3.2 Wijze van kennisdeling	29
<b>4 Subsidieproces en ondersteuning</b>	<b>30</b>
4.1 Rol en invloed van de subsidie	30
4.2 Ondersteuning door CAOP en DUS-I	31
4.3 Oordeel regeling	33
<b>5 Effecten</b>	<b>34</b>
5.1 Status van het project in de school	34
5.1.1 Uitvoering in de school	34
5.1.2 Plannen voor voortzetting	35
5.2 Verduurzaming	36
5.2.1 Duurzame invoering vanuit individueel perspectief: het betrokkenheidsmodel	36
5.2.2 Duurzame invoering vanuit organisatorisch perspectief	41
5.2.3 Schoolcultuur en lerende cultuur	41

5.3	Waargenomen effecten	42
	5.3.1 Huidige resultaten	42
	5.3.2 Onverwachte (neven)effecten	43
5.4	Overige harde en zachte effecten	44
	5.4.1 Werkdruk	44
	5.4.2 Regelmogelijkheden	44
	5.4.3 Tevredenheid met de werksituatie	45
<b>6</b>	<b>Difference-in-difference analyse</b>	<b>46</b>
6.1	Intensiteit van Betrokkenheid	47
6.2	Gebruiksniveaus	47
6.3	Centraliteit van de vernieuwing	47
6.4	Verdiepende analyses	48
	6.4.1 Invloed schoolklimaat	48
	6.4.2 Invloed van aanvullende NPO-middelen (controlegroep)	48
<b>7</b>	<b>Conclusies</b>	<b>49</b>
7.1	Inzet subsidie	49
7.2	Ondersteuning en subsidieproces	49
7.3	Effecten en invloed van de subsidie	50
7.4	Resultaten	50
7.5	Kennisdeling en verduurzaming	50
7.6	Conclusie	51
	<b>Bijlage 1: Categorisering plannen na eerste inhoudsanalyse</b>	<b>52</b>
	<b>Bijlage 2: Overzicht van figuren en tabellen</b>	<b>53</b>
	<b>Bijlage 3: Vragenlijsten meting 1 en 2</b>	<b>55</b>

## Managementsamenvatting

### Subsidieregeling Schoolkracht

Voor u ligt het eindrapport van de evaluatie van de Subsidieregeling Schoolkracht. De regeling is ingevoerd als een ‘impuls en steun in de rug voor schoolleider en leraren om tijd en ruimte vrij te maken om schoolontwikkeling op hun school nader vorm te geven, uit te werken en er met hun collega’s in het team mee aan de slag te gaan’. Scholen konden in de periode tussen 25 november 2020 en 15 januari 2021 een plan indienen waarmee men maximaal 30.000 euro subsidie kon aanvragen. Ongeveer 4.600 scholen dienden een plan in; ongeveer 190 plannen werden ingeloot. Dit evaluatieonderzoek beslaat drie onderdelen: een plananalyse (inclusief een aantal oriënterende gesprekken) die is uitgevoerd in de zomer van 2021 en twee metingen (digitale surveys) onder scholen (uitgelote en ingelote scholen) die plaatsvonden in het najaar van 2021 en in de zomer van 2022. Het onderzoek kent twee hoofddoelstellingen:

- inzicht krijgen in het effect van de subsidieregeling Schoolkracht op duurzame schoolontwikkeling en een lerende cultuur bij scholen in po en vo;
- nagaan of scholen die ingeloot zijn voor deze subsidieregeling beter in staat zijn om tot duurzame schoolontwikkeling te komen dan scholen die de subsidie niet ontvingen?

### Inhoud van de plannen

De plannen, die inmiddels voor het merendeel volledig of deels zijn uitgevoerd, waren gebaseerd op eigen verwachtingen en wetenschappelijke inzichten over de beoogde resultaten. Scholen die de subsidie ontvingen, zetten deze voornamelijk in voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Als deelthema’s noemen de meeste scholen professionalisering, pedagogisch-didactische thema’s en eigenaarschap van het leerproces. De ingezette interventies hebben vooral betrekking op het team, docenten en leerlingen. In de meeste gevallen vond men de plannen uitvoerbaar binnen het gestelde budget. Eén op de drie scholen zette met de regeling in op volledig nieuwe activiteiten; voor de overige scholen ging het om bestaande activiteiten of een combinatie van bestaande en nieuwe activiteiten.

### Inzet van de subsidie en effecten van de regeling

De subsidie speelde voor scholen een grote rol bij het starten en uitvoeren van de plannen omdat het scholen de tijd, ruimte en focus gaf om invulling te geven aan de schoolontwikkeling. Toch startte ook driekwart van *uitgelote* scholen met uitvoering van de plannen. Deze evaluatie bevat, naast een procesevaluatie, ook een effectmeting. Op een aantal implementatie-indicatoren en indicatoren voor duurzame schoolontwikkeling is in dit onderzoek gekeken of scholen met subsidie (experimentenscholen) een snellere ontwikkeling doormaken dan scholen zonder subsidie (maar wel zijn gestart met de uitvoering van de plannen): de controlescholen. Het merendeel van de uitgelote scholen zette hiervoor middelen in van het Nationaal Programma Onderwijs. Voor de onderzoekers betekende dat door het (onvermijdelijk en onverwacht) samenvallen van de subsidie uit de Regeling Schoolkracht en de middelen die scholen ontvingen uit het NP-Onderwijs, de strakke structuur en vormgeving van het evaluatieonderzoek losgelaten moest worden. De implementatiemonitor van het Nationaal Programma Onderwijs laat bijvoorbeeld zien dat scholen voor het NP-Onderwijs middelen inzetten op vergelijkbare interventies en activiteiten als voor de Regeling Schoolkracht.<sup>1</sup> De verwachting dat uitgelote scholen significant zouden verschillen van ingelote scholen moest daarom tijdens de loop van het onderzoek worden bijgesteld.

<sup>1</sup> Zie onder andere: [www.nponderwijs.nl/binaries/nationaalprogrammaonderwijs/documenten/publicaties/2022/04/14/voortgangsrapportage/OCW+NPonderwijs+Tweede+Voortgangsrapportage+PO-VO.pdf](http://www.nponderwijs.nl/binaries/nationaalprogrammaonderwijs/documenten/publicaties/2022/04/14/voortgangsrapportage/OCW+NPonderwijs+Tweede+Voortgangsrapportage+PO-VO.pdf)

Er is geen verschil geconstateerd tussen ingelote en uitgelote scholen in het implementatieniveau van de plannen (ingelote scholen zijn niet verder dan uitgelote scholen), de resultaten die scholen zelf constateren en de wijze waarop deze zijn vastgesteld. Er is ook geen verschil gevonden in schoolcultuur, ervaren werkdruk en sturingsmogelijkheden. Tevredenheid met de werksituatie verschilt niet.

We constateerden wel dat schoolleiders in de experimentgroep een grotere betrokkenheid hadden bij de vernieuwing, dat de vernieuwing bij hen meer centraal staat dan op controlescholen en dat zij vaker aangeven dat het is gelukt de vernieuwing volgens plan uit te voeren. Opvallend is dat in de tweede meting een deel van de controlescholen de plannen mogelijk toch 'on hold' heeft gezet. Experimentenscholen laten in de tweede meting zien dat hun plannen op schema lopen.

Het samenvallen van subsidies en coronagerelateerde impulsen in het funderend onderwijs, verklaart dit uitblijven van 'harde' empirische effecten. In dit onderzoek is hierdoor niet aangetoond dat de ingelote scholen (experimentenscholen) een hardere ontwikkeling hebben doorgemaakt dan de uitgelote scholen die zijn gestart met de plannen (controlescholen). Op basis van het empirisch materiaal is de conclusie dan ook dat de inzet van de subsidie als zodanig geen effect heeft gehad. De ontwikkeling van de interventies en de mate waarin de plannen duurzaam zijn ingevoerd, verschillen niet tussen de experiment- en controlescholen.

Toch is deze conclusie te kort door de bocht. Harde effecten zijn niet aangetoond, maar zachte effecten zijn er zeker. Scholen die subsidie ontvingen, rapporteren nauwelijks negatieve neveneffecten. Bijna de helft van de scholen ziet positieve neveneffecten, met name gerelateerd aan werkplezier en teambuilding maar ook aan het bouwen aan een professionele cultuur (meer afstemming, bijvoorbeeld door bij elkaar in de les te kijken, samen te ontwikkelen, overleg met andere scholen). Bijna alle leraren en de meeste schoolleiders van ingelote scholen ervaren door de subsidie meer ruimte om actief betrokken te zijn bij de interventie. Met betrekking tot kennisborging en kennisdeling werden zaken als een gemeenschappelijke visie en kennisdeling genoemd:

- interventie gericht op leerlingen zorgt vaak voor meer inzicht in het eigen leerproces, meer eigenaarschap, motivatie, betrokkenheid en maatwerk;
- interventies gericht op docenten leveren vaak deskundigheidsbevordering op, meer samenwerking en kennisdeling en meer bewustzijn van eigen talenten en wensen;
- interventies gericht op het team zorgen vaak voor meer uitwisseling van kennis en feedback, een toename van het teamgevoel en eigenaarschap voor de ontwikkeling, nieuwe energie binnen teams, enthousiasme over het met elkaar leren en motivatie hiervoor;
- interventies gericht op experts leveren voornamelijk op dat experts het team stimuleren en voorzien van extra kennis;
- interventies gericht op directie zorgen voor betere sturing op de gestelde doelen en;
- voor de school als geheel leveren interventies uiteindelijk op dat de visie beter geformuleerd en toegepast wordt, waardoor beter (passend) onderwijs en betere leerresultaten worden bewerkstelligd.

Wat zeggen scholen zelf over de *opbrengsten*? Zo'n 85 procent van de scholen (experiment- en controlescholen) zien positieve resultaten van hun inspanningen. Experimentenscholen gaven aan wat hun plannen uiteindelijk opleverden voor hun school. Daarbij werd het verhogen van de professionaliteit van leraren het vaakst genoemd. Hierbij kan gedacht worden aan uiteenlopende zaken zoals het verbeteren van leerkrachtaardigheden (didactische vaardigheden en instructievaardigheden), intervisie, formatief handelen, de opzet van professionele leergemeenschappen enzovoorts. Een ander resultaat is het eigenaarschap van het leerproces bij leerlingen leggen, zodat ook zij betekenisvol leren. Ook zaken als de ontwikkeling van een doorlopende leer- en ontwikkelingslijn, meer maatwerk en het beter in beeld krijgen van de ontwikkeling van leerlingen werden genoemd.

Bijna de helft van de schoolleiders van experimentescholen ziet hun rol ten aanzien van het plan door de subsidie veranderd. Het grootste deel van deze schoolleiders ervaart meer professionele ruimte door de toekenning, ze hebben zich meer kunnen ontwikkelen op het thema, ervaren meer bewustzijn als het gaat om (het belang van) schoolontwikkeling, kunnen hier meer prioriteit aan geven en hebben daarbij meer tijd en ruimte voor het faciliteren van leraren. Men constateert ook meer bewustwording en urgentiebesef in het team. Sommige teamleden hebben een grotere, sturende rol gekregen (kartrekkers), dit leidde tot meer eigen verantwoordelijkheid.

## Proces en ondersteuning

Over het subsidieproces zelf zijn scholen over de gehele linie tevreden. Men is van mening dat de subsidie een grote rol speelde bij het daadwerkelijk starten van de interventie(s) en heeft bijgedragen aan het realiseren van de gestelde doelen. Over het proces zijn ook kritische geluiden geuit: vooraf was het bijvoorbeeld niet voor alle scholen expliciet duidelijk dat toewijzing van de subsidie met behulp van loting zou gebeuren en dat het budget beperkt was. Kritische geluiden hebben dan ook betrekking op de scheve verhouding tussen de tijdsinvestering voor het schrijven van de plannen en de toelatingskans. Dit is voor veel scholen een reden om een volgende keer niet meer in te schrijven. Er zijn ook andere geluiden: het schrijven van de plannen en het bewust en expliciet bezig zijn met uitdagingen binnen de school heeft ook in scholen gezorgd voor bewustzijn en teamspirit; dit kan gezien worden als een positief effect van het proces.

Scholen zijn in het proces ondersteund door DUS-I (subsidieverlening) en CAOP/Kennisland (inhoudelijke begeleiding en ondersteuning). Twee van de drie experimentescholen hebben geen ervaring met de ondersteuning en maakte hier dan ook geen gebruik van. Scholen die hier wel ervaring mee hebben, zijn voornamelijk neutraal of overwegend positief. Over de ondersteuning geven scholen aan dat het niet altijd duidelijk was waar die geboden ondersteuning uit bestond. In sommige gevallen vond men de communicatie traag. Over de online bijeenkomsten was men niet onverdeeld positief: niet altijd bevatten de bijeenkomsten iets nieuws. Daar staat tegenover dat de ondersteuning via websites laagdrempelig was en het mogelijk was om en sessies terug te kijken. Over het geheel genomen vond men de algemene informatie en het aanvraagformat duidelijk. Ook de ondersteunende organisatie erkennen dit: het duidelijke aanvraagformat leidde tot goed doordachte plannen. Ondersteuningsinstanties vonden het positief dat scholen door dit format gedwongen werden om vooraf commitment te geven. De promotie van de regeling was succesvol gezien het grote aantal aanvragen.

Vanuit het perspectief van scholen, wogen inspanningen om de aanvragen te schrijven, zoals gezegd, lang niet altijd op tegen de hoogte van de subsidie en de kans om ingeloot te worden. Ook was het niet voor alle scholen vooraf duidelijk dat er geloot zou worden over de toekenning. Hierover had beter gecommuniceerd moeten worden, vindt men. Een suggestie is om de subsidie toe te kennen op basis van een inhoudelijke beoordeling van de plannen. Een ander voorstel is om bij een volgende regeling scholen eerst een compacte inschrijving te laten doen, daarover te loten en pas bij toekenning de hele aanvraag laten schrijven. Hier staat tegenover dat voor sommige scholen het schrijven van de aanvraag alleen al een positieve attitude teweeg bracht ten aanzien van duurzame schoolontwikkeling omdat het schrijven al tot reflectie leidde. Er zijn scholen die het jammer vinden dat de subsidie eenmalig is en dat de regeling zo kort duurt. Té kort, vindt men, om de ontwikkeling goed in gang te zetten en tot een succesvol einde te brengen.

Bijna alle experimentescholen zijn tevreden of zeer tevreden over de Regeling Schoolkracht. Of men zich opnieuw in zou schrijven voor een soortgelijke regeling? Voor controlescholen is dit minder evident dan voor experimentescholen. Belangrijkste reden is de kleine kans om ingeloot te worden in verhouding tot de inspanningen die het schrijven van een aanvraag vergt. Scholen die zich wel weer zouden inschrijven, doen dit omdat de subsidie simpelweg een goede impuls geeft aan schoolontwikkelingen die anders moeilijk(er) van de grond zouden komen. De financiële ondersteuning van een dergelijke regeling is zeer welkom: het geeft een kwaliteitsimpuls en is een goed opzet om ruimte te creëren voor schoolverbetering.

Aanbevelingen voor een toekomstig subsidietraject zijn dan ook de volgende:

- I Wees vooraf transparant over het toekenningsproces en de kans op toekenning.
- II Verschaf scholen duidelijkheid over de taken, inzet en reactietermijnen van ondersteunende instanties en verplicht scholen eventueel om gebruik te maken van de ondersteuning. Ondersteunende instanties moeten hier actief op inzetten. Persoonlijke contact met scholen is hierin belangrijk.
- III Geef scholen voldoende tijd om de plannen uit te voeren en effecten te behalen en waardeer daarbij niet alleen harde, maar ook zachte effecten.
- IV Zorg voor transparante voorwaarden in het aanvraagproces: operationaliseer eisen en voorwaarden (eventueel met voorbeelden), omschrijf duidelijk en expliciet begrippen (bijvoorbeeld verschillen tussen scholen en vestigingen).
- V Ken subsidie toe op basis van de kwaliteit van de aanvragen en niet door loting. In dit proces is geen recht gedaan aan de inspanning die scholen hebben geleverd in relatie tot de zeer geringe toekenningskans.
- VI Probeer zoveel als mogelijk in te zetten op fysieke ondersteuningsbijeenkomsten of op combinatie van fysiek en online bijeenkomsten.

### Slotconclusie

Op basis van het vorenstaande kunnen we op de eerste onderzoeksvraag ('Wat is het effect van de subsidie-regeling Schoolkracht op duurzame schoolontwikkeling en een lerende cultuur bij scholen in po en vo?') antwoorden dat de subsidieregeling een positief effect heeft gehad op schoolontwikkeling en de lerende cultuur in de scholen heeft gestimuleerd. De subsidie gaf de schoolleiding en het team de ruimte en middelen om bewust en aandachtig met schoolontwikkeling bezig te gaan, er urgentie aan te geven en een professionele ontwikkeling door te maken. Een empirisch effect van de subsidieregeling kon niet worden vastgesteld. De tweede onderzoeksvraag ('Zijn scholen die ingeloot zijn voor deze subsidieregeling beter in staat om tot duurzame schoolontwikkeling te komen dan scholen die de subsidie niet ontvingen?') kan daarmee niet bevestigend worden beantwoord. Ook niet ontkennend, daarvoor waren omstandigheden te complex en was de looptijd van het onderzoek te kort. Dit onderzoek betreft een regeling die in gang is gezet in de periode dat de coronapandemie zich openbaarde. Schoolsluitingen, uitval door ziekte, onzekerheid over de toekomst, toegenomen werkdruk, vertragingen en sociaal-emotionele problemen bij leerlingen zijn uitdagingen waarmee scholen plots geconfronteerd werden en waarop niemand was voorbereid. In de uitvoeringsperiode van de Regeling Schoolkracht moesten scholen keuzes maken voor coronaherstelprogramma's en deze beschrijven in hun schoolplan. Hierdoor zijn ook plannen voor de Regeling Schoolkracht uitgevoerd in een andere context dan aanvankelijk was bedoeld. Duurzame schoolontwikkeling empirisch vaststellen in een kort tijdbestek en onder dergelijke omstandigheden is een uitdaging. Schoolontwikkeling is een proces van lange adem en heeft tijd nodig om te landen in de hoofden, harten en het handelen van professionals. Deze tijd moet scholen ook gegund worden. Vanuit onderzoeksmatig perspectief is het raadzaam om een toekomstige effectmeting naar schoolontwikkeling meerjarig uit te zetten. Dit onderzoek laat zien dat onder de gegeven omstandigheden harde resultaten uitbleven, maar er tegelijkertijd een positief proces in gang is gezet en input is verkregen voor de inrichting van toekomstige regelingen. Het slotwoord is voor de scholen zelf.

*'Het maakt dat je prachtige ontwikkelingen in gang kunt zetten die binnen schoolbudgetten niet altijd mogelijk zijn. Een kers op de taart!'*

*'Als corona niet had bestaan, is dit een mooie regeling: het geeft sturing aan het ontwikkelingsproces omdat je de gelden ook goed moet inzetten om het gewenste resultaat te bereiken.'*

*'Nadat Regeling Schoolkracht was toegekend kwamen de NPO-gelden er nog bij. Deze gelden bieden de mogelijkheid om ons plan verder te implementeren.'*



*‘Als NPO gelden opdrogen is een extra stimulering om duurzame onderwijsontwikkeling voort te zetten meer dan welkom.’*

*‘Nu hebben we het NPO ingezet. Wel jammer dat we de subsidie niet gekregen hebben.’*

*‘Nogmaals inschrijven? Zeker wel: alhoewel we op dit moment ook nog de NPO gelden kunnen gebruiken.’*

# 1 Inleiding en vraagstelling

## 1.1 Schoolontwikkeling

De overheid ondersteunt scholen in het funderend onderwijs (po, vo en so) bij hun school- en onderwijsontwikkeling. Veel scholen maken hier gebruik van, maar dat leidt lang niet altijd tot duurzame verbeteringen. Onderzoek van McKinsey liet zien dat de bekostiging die scholen ontvangen, slechts genoeg is om door de Inspectie van het Onderwijs met een ‘voldoende’ te worden beoordeeld, een minimale eis.<sup>2,3</sup> Scholen moeten aan steeds meer verwachtingen voldoen, maar duidelijke doelstellingen, een wettelijk kader, additionele bekostiging of gedegen evaluatie hiervoor ontbreken vaak; tachtig procent van de scholen en besturen geeft dan ook aan dat visie en richting ontbreken in deze opeenstapeling van verwachtingen. Er bestaan grote verschillen in onderwijsresultaten tussen scholen die toch eenzelfde bekostiging per leerling ontvangen. Dit ligt niet aan de uitgaven of context van de school, maar aan dagelijkse keuzes die schoolbestuurders, schoolleiders en leraren maken. Het advies was dan ook om met een gerichte, additionele en structurele investering van 0,7 tot 1,5 miljard euro per jaar scholen te ondersteunen en uitdagingen te adresseren. Dit zorgt voor een grotere doelmatigheid (hier omschreven in termen van zo hoog mogelijke onderwijsresultaten) en een hogere realisatie van ambities.<sup>4</sup>

Ook het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) concludeert dat subsidies voor schoolondersteuning- en ontwikkeling versnipperd zijn. Veel beoogde ontwikkelingen stoppen al voor ze duurzaam verankerd zijn. Dit komt door gebrek aan doorontwikkeling op scholen en het ontbreken van (wetenschappelijk) regionale en landelijke kennisdeling. Dit bleek ook uit onderzoek dat ResearchNed in opdracht van OCW uitvoerde naar 25 jaar ondersteuning bij schoolontwikkeling.<sup>5</sup> Of vernieuwingen een duurzame plek krijgen binnen de schoolorganisatie, is vaak afhankelijk van de interne en externe context van de school, kenmerken van de vernieuwing zelf en begeleiding van het vernieuwingsproces. Gebrek aan tijd, aan aansluiting van behoeften op de schoolpraktijk, aan communicatie, aan een doordachte opzet zijn, samen met een te hoge werkdruk, slechts enkele (maar de meest genoemde) factoren die belemmerend werken bij duurzame schoolontwikkeling. Een goede samenwerking, gezamenlijke verantwoordelijkheid, aansluiting op de eigen behoefte, een lerende en open cultuur op de school en gedegen ondersteuning werken daarentegen juist bevorderend voor verduurzaming van een schoolontwikkeling. Het ontbreekt schoolleiders en leraren dus vaak aan tijd, budget en focus om verander- en verbeterideeën ook daadwerkelijk uit te werken, uit te voeren of om goede verandering ook daadwerkelijk duurzaam te verankeren in de onderwijspraktijk.<sup>6</sup>

## 1.2 Regeling Schoolkracht

De Subsidieregeling Schoolkracht hield rekening met de genoemde uitdagingen rond duurzame schoolontwikkeling.<sup>7</sup> De regeling werd in november 2020 in het leven geroepen als een *‘impuls en steun in de rug voor schoolleider en leraren om tijd en ruimte vrij te maken om schoolontwikkeling op hun school nader vorm te geven, uit te werken en er met hun collega’s in het team mee aan de slag te gaan’*. Met deze regeling werden verschillend regelingen (tijdelijk) gebundeld.

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

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

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

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

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

7 2020. Subsidieregeling Schoolkracht. Staatscourant Nr. 61415. 24-11-2020

Schoolleiders en leraren konden subsidie aanvragen voor hun plannen en ideeën rond schoolontwikkeling.<sup>8,9</sup> Per aanvraag was (max.) 30.000 euro beschikbaar voor één vestiging (in totaal € 5 miljoen) voor de periode van maart 2021 tot en met juli 2022. Bij meer aanvragen dan beschikbaar budget, werd per sector geloot. Meer dan 4.500 scholen dienden een aanvraag in; ongeveer 190 scholen zijn ingeloot voor de subsidie.

Het ingediende plan moest bijdragen aan het verbeteren van onderwijskwaliteit, het omgaan met leraren- en schoolleiderstekort, kansen(on)gelijkheid en/of digitalisering. In het plan van aanpak moest men aantonen hoe het gehele team betrokken werd bij een schoolbrede ontwikkeling, een belangrijke voorwaarde voor duurzame schoolontwikkeling, op welke wijze (wetenschappelijke) kennis en ervaringsdeskundigheid werden ingezet en hoe interne evaluatie en duurzame borging plaatsvonden.

#### *Ondersteuning en kennisdeling*

Met de regeling kwam niet alleen budget beschikbaar. Er werd ook een platform opgezet met diverse tools en aanpakken die bijdragen aan schoolontwikkeling. Drie online sessies gedurende de looptijd zorgden voor vernieuwingsinspiratie en gaven scholen de gelegenheid van elkaar te leren. Scholen die subsidie ontvingen, moesten hieraan deelnemen, uitgelote scholen konden ook deelnemen. Scholen vormden zo een (tijdelijke) lerende gemeenschap waaruit duurzame netwerken ontstonden. Kennisland en CAOP gaven invulling aan deze ondersteuning, onder meer via de website [www.sterkmetschoolkracht.nl](http://www.sterkmetschoolkracht.nl). Tijdens het aanvraagproces werden scholen ondersteund door de Dienst Uitvoering Subsidies aan Instellingen (DUS-I). Scholen dienden via deze organisatie hun aanvragen in en konden hier terecht met praktische vragen over de aanvraag.

#### *Evaluatie*

Scholen die subsidie ontvingen, waren verplicht tot evaluatie. Hiermee wil het Ministerie inzichtelijk krijgen welke structurele manier van ondersteuning bij schoolontwikkeling goed werkt. Het gaat dan om zowel de financiële impuls (Regeling Schoolkracht) als de inrichting van de ondersteuning voor de deelnemende scholen bij school- en onderwijsontwikkeling. De resultaten uit het onderhavige onderzoek worden door OCW meegenomen in de planvorming voor toekomstige ondersteuning bij schoolontwikkeling.<sup>10</sup>

#### *Het onderzoek*

In de eerste fase van het onderzoek is een plananalyse uitgevoerd om na te gaan wat voor plannen scholen hadden ingediend bij de aanvraag van de subsidie en zijn oriënterende gesprekken met scholen gevoerd over hun ervaringen met de Regeling Schoolkracht (zie paragraaf 1.4.1). Daarnaast zijn voor de effectmeting (zie paragraaf 1.4.2) in het najaar van 2021 en in de zomer van 2022 online vragenlijsten uitgezet onder een experimentgroep (scholen waaraan subsidie is toegekend) en een controlegroep (een steekproef van scholen die subsidie hebben aangevraagd, maar die zijn uitgeloot). Over de resultaten uit de plananalyse en de eerste meting, werd begin 2022 een tussenrapportage uitgebracht.<sup>11</sup>

---

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

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

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

11 Lodewick, J., Termorshuizen, T., Broek, A. van den, Borghans, L. & Muskens, M. (2022). Effectmeting en evaluatieonderzoek Regeling Schoolkracht. Tussenrapportage eerste meting. Nijmegen: ResearchNed

### 1.3 Onderzoeksvragen

De opdracht vanuit het ministerie van OCW omvat een effectmeting en evaluatieonderzoek. De effectmeting heeft als doel na te gaan of de regeling Schoolkracht heeft geleid tot duurzame schoolontwikkeling (zowel de subsidie als de geboden ondersteuning). De hoofdvraag hierbij, was de volgende:

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

Daarnaast is een evaluatieonderzoek uitgevoerd met als doel lering te trekken uit de ervaringen die in het traject zijn opgedaan. Hierbij werd ingegaan op een aantal onderwerpen. Allereerst de inzet en rol van de subsidie. Daarbij horen vragen als welke thema's pakken scholen op, gaat het om nieuwe activiteiten en 'aan wie' wordt het geld besteed? De effecten en invloed van de subsidie, bijvoorbeeld op eenieder's rol in de vernieuwing, worden eveneens in kaart gebracht, inclusief eventuele (positieve dan wel negatieve) neveneffecten. Verduurzaming en kennisdeling vormen een belangrijk onderdeel van dit onderzoek; hoe richt men deze kennisdeling in, op welk(e) niveau(s) gebeurt dit en zien we dat er sprake is van verduurzaming? We gaan in op de ervaringen met het subsidieproces en de geboden ondersteuning: wat zijn deze ervaringen en zijn hier wellicht nog verbeteringen mogelijk? Bij al deze vragen werden telkens de verschillen tussen experiment- en controlescholen en de verschillen over tijd in het oog gehouden.

### 1.4 Opzet en verantwoording

#### 1.4.1 Voorbereidende fase: plananalyse

In de eerste fase van het onderzoek is een plananalyse uitgevoerd om na te gaan wat voor plannen de 4.693 scholen hebben ingediend bij de aanvraag van de subsidie (zie tussenrapport 2021). De opbrengst van deze analyse is een classificatie van de plannen in een gestructureerd overzicht van thema's waar scholen aan willen werken en van de betrokkenen bij de uitvoering van die plannen. Ook is een aantal oriënterende gesprekken met scholen gevoerd over hun ervaringen met de Regeling Schoolkracht. Deze plananalyse vormde de basis voor de volgende onderzoeksfase:

- de opgedane kennis maakte het mogelijk om de juiste classificering en terminologieën te gebruiken in de vragenlijst. Op deze manier zijn alle scholen op een gestructureerde en herkenbare wijze bevestigd over de gekozen thema's, over betrokkenen en de rol die zij vervullen en over de prioritering van thema's;
- de plananalyse is bij de effectmeting gebruikt als basis voor het matchen van controle- en experiment-scholen. Uit een vergelijking van de plannen van in- en uitgelote scholen blijkt dat deze behoorlijk op elkaar lijken wat betreft genoemde thema's en betrokkenen.

#### 1.4.2 Online vragenlijsten

Voor de effectmeting zijn in het najaar van 2021 en in de zomer van 2022 online vragenlijsten uitgezet onder de experimentgroep (scholen waaraan subsidie is toegekend) en een controlegroep (een steekproef van scholen die subsidie hebben aangevraagd, maar die zijn uitgeloot). Voor de eerste meting zijn alle experiment-scholen uitgenodigd (201) en is een steekproef genomen van 2.000 controlescholen. Hierbij is ervoor gekozen om per bestaand e-mailadres (DUO) één school uit te nodigen. De leraren van de experiment-scholen zijn uitgenodigd door de schoolleider via een sneeuwbal methode in de vragenlijst.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> De aangeschreven schoolleiders stuurden aan het begin van de enquête geautomatiseerd via e-mail een uitnodiging naar leraren om mee te doen aan de enquête. De opgegeven e-mailadressen werden enkel hiervoor gebruikt.

Voor de tweede meting zijn alle respondenten die aan de eerste vragenlijst zijn begonnen opnieuw uitgenodigd. Leraren van de experimentescholen lieten in de eerste vragenlijst hun mailadres achter waardoor ook zij voor de tweede meting gericht benaderd konden worden. Voor de tweede meting zijn 148 schoolleiders en 300 leraren uit de experimentgroep uitgenodigd, evenals 577 schoolleiders uit de controlegroep. Tabel 1.1 geeft een overzicht van de omvang van de groepen die benaderd zijn en de behaalde respons bij de tweede meting.

De totale respons van de experimentgroep op de eerste vragenlijst bedroeg 74 procent (148 scholen), die van de controlegroep 29 procent (577 scholen). Experimentescholen lieten de vragenlijst in het najaar van 2021 door 300 leerkrachten invullen. De tweede vragenlijst kon worden ingevuld in de zomer van 2022. Zowel schoolleiders als leraren uit de experiment- en controlegroep ontvingen in die periode een herinneringsmail. Het veldwerk is begin augustus 2022 gesloten. Voor deze tweede vragenlijst komt de totale respons van de experimentgroep neer op 63 procent (93 scholen) en die van de controlegroep op 31 procent (178 scholen). In totaal 71 leraren uit de experimentgroep (24% van de benaderde leraren) vulden ook de tweede vragenlijst in. De druk op scholen en de bevragsingslast was ten tijde van het veldwerk groot: zowel door de (nasleep van) de coronamaatregelen als door de invulling die scholen moesten geven aan het Nationaal Programma Onderwijs en de evaluatie daarvan.

Tabel 1.1: Aangeschreven scholen en respons meting 2

Benaderd	Experimentgroep	Docent experimentgroep	Controlegroep	Totaal
Totaal	148	300	577	1.025
Volledig ingevuld	Schoolleiding experimentgroep	Docent experimentgroep	Schoolleider controlegroep	Totaal
Totaal	81	37	96	214
Deels ingevuld	Schoolleiding experimentgroep	Docent experimentgroep	Schoolleider controlegroep	Totaal
Totaal	12	34	82	128
Totale respons	Schoolleiding experimentgroep	Docent experimentgroep	Schoolleider controlegroep	Totaal
Totaal	93	71	178	342
Respons%	63%	24%	31%	

### 1.4.3 Uitkomsten startmeting

Tijdens de startmeting, waarover separaat is gerapporteerd, is de stand van zaken van de uitvoering van de diverse projecten bij zowel experiment- als controlescholen in kaart gebracht. De belangrijkste bevindingen vatten we hier samen.

In de startsituatie is er sprake van kleine verschillen tussen de experiment- en controlescholen; hierbij kon nog niet worden gekeken naar het effect van de subsidie. Wel bleek bij de eerste meting dat veel (uitgelede) scholen in plaats van de subsidie Schoolkracht gebruikmaakten van NPO-middelen om beoogde plannen (alsnog, soms deels) uit te voeren.<sup>13</sup> Scholen die de plannen helemaal niet meer uitvoerden, kenden een (gemiddeld) hogere werkdruk en weinig ruimte voor eigen beslissingen van schoolleiders. Op de helft van de scholen waar de plannen niet werden uitgevoerd, was men van mening dat dit met de subsidie vermoedelijk wel was gelukt.

13 Het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) is een (niet-structureel) investeringsprogramma van het kabinet om de gevolgen van de coronacrisis voor leerlingen op te vangen. Voor het funderend onderwijs gaat het om 5,8 miljard euro. De spil zijn schooleigen programma's die scholen op basis van een eigen analyse opstellen.

De subsidie is met name ingezet voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit, waarbij professionalisering, pedagogisch-didactische verbeteringen en eigenaarschap van het leerproces als deelthema's genoemd worden.<sup>14</sup> De interventies hebben meestal betrekking op het team, docenten en leerlingen. Een derde van de scholen gebruikt de subsidie voor een geheel nieuwe activiteit. Kennisdeling vindt meestal plaats binnen het projectteam (wekelijks of maandelijks) en binnen het bestuur (maandelijks of jaarlijks). Negatieve neveneffecten zijn nauwelijks gevonden; positief is dat het werkplezier en teamgevoel toeneemt.

Leraren en schoolleiders ondervonden al in de startmeting meer ruimte (professioneel en in tijd) om actief betrokken te zijn bij de interventie. Men verwachtte dan ook aan na afloop (ruim) voldoende tijd te hebben voor borging, die overigens voor een deel al in gang was gezet in werkafspraken. Voor bijna alle schoolleiders was het voortbestaan van de interventie evident.

Positief aan het aanvraag- en toekenningsproces zijn het duidelijk format, een goede mogelijkheid voor extra ontwikkeling en het feit dat het schrijven van de aanvraag al tot een zekere reflectie leidde. Negatief was men over de tijd en moeite die de aanvraag kostte en de kleine (en willekeurige) kans tot toekenning. Door een aantal respondenten is voor een toekomstige regeling dan ook gesuggereerd om eerst een compacte inschrijving te doen waarover wordt geloot en pas bij toekenning de gehele aanvraag in te dienen. Over de beschikbare ondersteuning, kennisborging en -deling hadden de meeste scholen nog geen volledig beeld.

De startmeting liet voorts zien dat schoolleiders van experimentscholen een grotere betrokkenheid voelen bij de vernieuwing en dat deze centraler staat in de organisatie dan bij controlescholen. In het niveau van gebruik van de vernieuwing zijn geen verschillen aangetroffen.

Er zijn in de startmeting geen verschillen in schoolcultuur en algemene werkdruk gevonden tussen experiment- en controlescholen. Ook niet in ervaren *veranderingen* in de schoolcultuur en de algemene werkdruk. Wel rapporteerden schoolleiders van controlescholen een grotere toename van de *eigen* werkdruk dan schoolleiders van experimentscholen. Er was geen verschil in de ervaren autonomie, maar schoolleiders op experimentscholen waren bij de startmeting iets meer tevreden over de huidige werksituatie dan schoolleiders van controlescholen.

## 1.5 Leeswijzer

Dit eindrapport brengt de effecten van de subsidie in kaart. Hiervoor is een 'difference-in-difference'-benadering toegepast. Dit houdt in dat bij de vergelijking tussen groepen, expliciet rekening wordt gehouden met verschillen in ontwikkeling. Het basisprincipe in deze methode is dat er op (minimaal) twee tijdstippen een meting wordt gedaan bij de experimentgroep en de controlegroep. In hoofdstuk 6 wordt hier verder op ingegaan.

Dit eindrapport besteedt daarnaast aandacht aan de analyse van de plannen, waarover ook gerapporteerd is in de tussenrapportage (hoofdstuk 2). De inzet van de subsidie (thema's en doelen, betrokkenen en kennisdeling komt aan de orde in hoofdstuk 3. Het subsidieproces en de ondersteuning daarbij is onderwerp van hoofdstuk 4 en de opbrengsten (status, verduurzaming, waargenomen opbrengsten en neveneffecten, harde en zachte opbrengsten) komen aan bod in hoofdstuk 5. Hoofdstuk 6 geeft een overzicht van de belangrijkste conclusies. In de managementsamenvatting wordt hier nadere duiding en betekenis aan gegeven, ook met het oog op toekomstige subsidieverstrekking.

---

<sup>14</sup> Bij het deelthema 'eigenaarschap leerproces' is de betrokkenheid van schoolleiders iets lager dan gemiddeld, en pedagogisch-didactische vernieuwingen staan gemiddeld gezien centraler in de school.

In beide metingen zijn vragen gesteld aan de experiment- en controlescholen, maar soms ook aan óf de experimentenscholen óf de controlescholen. In de tekst wordt hier steeds expliciet melding van gemaakt. Voor de lezer is het van belang hier notie van te nemen.

Met de regeling Schoolkracht konden scholen, zoals gezegd, subsidie aanvragen voor schoolontwikkeling. Hiermee werd het *‘proces van activiteiten die een school of de personeelsleden gezamenlijk ondernemen om de kwaliteit en de organisatie van het onderwijs binnen de school, schoolsoort of regio te verbeteren en het professioneel handelen van leerkrachten, schoolleiders, en ondersteunend personeel te bevorderen’* bedoeld. In deze rapportage wordt op verschillende manieren naar deze activiteiten verwezen; ‘de uitvoering van de plannen’, ‘het project’, ‘de interventie’ et cetera. Hiermee doelen we steeds op de schoolontwikkelingsactiviteiten die onderwerp zijn van de regeling.

## 2 Plananalyse

### 2.1 Inleiding

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

Tabel 2.1: Beschrijving van scholen en plannen Subsidieregeling Schoolkracht

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

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



## 2.2 Classificatie van de plannen

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

### *Indeling op thema*

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

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

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

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

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

#### Indeling op betrokkenen

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

Tabel 2.4: Classificatie betrokkenen en signaalwoorden in plannen na inhoudsanalyse

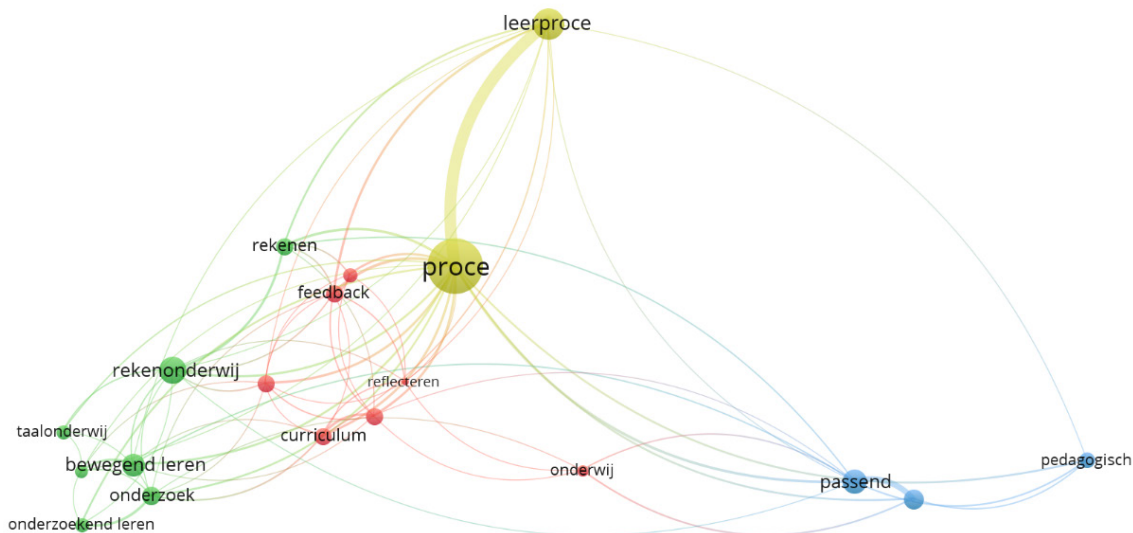
Categorie betrokkene	Signaalwoorden
Leerling	Leerling, kind, brugklasleerling, klas, groep, bovenbouw, onderbouw, middenbouw, nieuwkomers, rekenaars
Docent	Docent, leerkracht, leraar, sollicitanten
Team	Team, collega's, expertgroep, schoolteam, projectgroep, personeel, teamleden, professionals, sectie,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

Tabel 2.5: Aantal typen betrokkenen per ingeloot plan volgens tekstanalyse

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

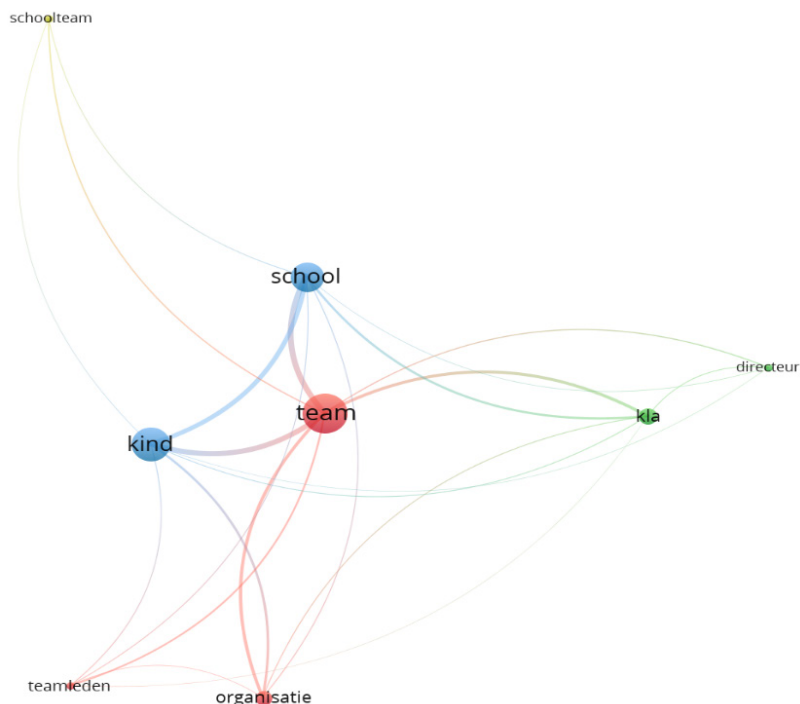
### 2.3 Tekstanalyse in beeld

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



Figuur 2.1: Tekstanalyse van thema's en signaalwoorden

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



Figuur 2.2: Tekstanalyse van betrokkenen en signaalwoorden

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

#### Analyse kwaliteit van de tekstanalyse

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

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

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

=53% correct

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

=89% correct

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

=76% correct

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

= 92% correct

## 2.4 Vergelijking ingelote en uitgelote plannen

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

Tabel 2.7: Betrokkenen genoemd in plannen

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

Tabel 2.8: Thema's genoemd in plannen

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

Om enig zicht te krijgen op of scholen professionalisering als doel noemen, of eerder als middel om een ander doel te bereiken, zijn de aantallen scholen die professionalisering noemen<sup>15</sup> in de omschrijving van hun plan, afgezet tegen de thema's die door de scholen zelf aangevinkt zijn (tabel 2.9). We zien dat de meeste scholen, indien in de schoolplannen gerefereerd wordt aan professionalisering, zich het vaakst richtten op het verbeteren van de onderwijskwaliteit en het minst vaak op leraren- en schoolleiderstekort.

Tabel 2.9: Gekozen thema's bij schoolplan (deels) gericht op professionalisering

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

<sup>15</sup> Professionalisering of een signaalwoord hiervoor, te weten professionaliseren, kwaliteitscyclus, professionele cultuur, lerende schoolcultuur, verbetercultuur, lerende organisatie, audit of feedback.

## 2.5 Conclusie

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

### 3 Inzet subsidie/uitvoering project

In dit hoofdstuk bespreken we hoe scholen de plannen waarvoor ze subsidie hebben aangevraagd en de bijbehorende activiteiten hebben opgezet. Dit wordt besproken met behulp van de antwoorden op de volgende vragen uit de vragenlijst:

- op welke thema's zijn de plannen gericht, en waarom? (zowel **experiment-** als **controlescholen**);
- op welke deelthema's **experimentenscholen** zich richten en hoe ver ze zijn met de bijbehorende activiteiten;
- hoe ver **controlescholen** in het algemeen zijn met het uitvoeren van hun project;
- als **controlescholen** hun project uiteindelijk *niet* uitvoerden: of ze dit wel hadden gedaan met subsidie;
- als **controlescholen** hun project uiteindelijk *wel* (deels) uitvoerden: met welke middelen ze dit hebben bekostigd;
- op basis van welke criteria scholen hun activiteiten inrichten (zowel **experiment-** als **controlescholen** die hun plannen (deels) uitvoeren);
- de opbrengsten die **experimentenscholen** verwachten.

Vervolgens gaan we (voor de experimentenscholen) in op de betrokken actoren en wijze van kennisdeling.

#### 3.1 (Keuze voor) ontwikkelthema's en doelen

##### 3.1.1 Op welke thema's zijn de plannen gericht, en waarom?

Op basis van de resultaten uit de plananalyse, konden scholen in de eerste vragenlijst aangegeven aan welke thema's zij (beoogden te) werken met de Regeling Schoolkracht. In de tweede meting konden zij hun overwegingen voor bepaalde thema's invullen met behulp van een open vraag.

Bij het thema 'verbeteren van de onderwijskwaliteit' is door zowel experiment- als controle scholen het vaakst aangegeven dat het hier ging om het vergroten van de professionaliteit van leerkrachten. Daarbij kan in de praktijk gedacht worden aan het verbeteren van leerkrachtvaardigheden (bijv. didactisch, instructievaardigheden), intervisie en de opzet van PLG's (professionele leergemeenschappen). Bij het verbeteren van de onderwijskwaliteit gaat het daarnaast (met name bij experimentenscholen) vaak om meer maatwerk voor leerlingen, passend onderwijs (bijv. 1-op-1 coaching). Bij controlescholen hangt het verbeteren van de onderwijskwaliteit vaak samen met het behalen van betere leerprestaties, waarbij verbetering van reken- en taalonderwijs vaak genoemd worden. In de controlegroep wordt het aanleren van verschillende vormen van leren (directie instructie, pbs, bewegend leren, met spel leren, thematisch leren) nog genoemd; bij de experimentgroep noemt men ook als doel het verkrijgen van beter inzicht in de ontwikkeling van leerlingen.

Het thema kansengelijkheid had in de meeste gevallen (experiment- en controlescholen) te maken met het bieden van meer passend onderwijs en maatwerk voor leerlingen, bijvoorbeeld in geval van achterstanden na de lockdownperiodes. Ook verbeteren van taalonderwijs (incl. woordenschat) was een belangrijke reden voor de keuze voor het thema kansengelijkheid. Door een vijftal experimentenscholen werd het verbeteren van de brede ontwikkeling van leerlingen aangedragen als reden voor het thema kansengelijkheid.

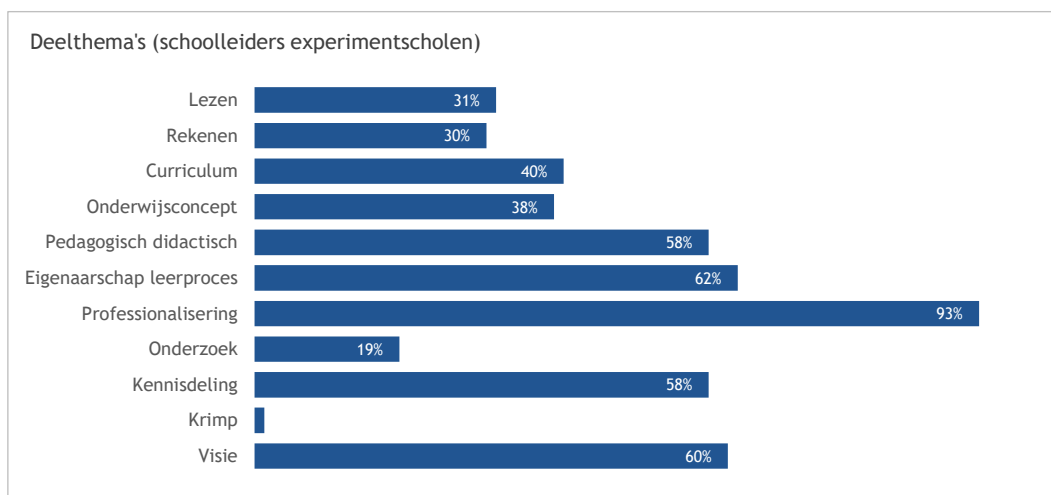
Het thema digitalisering gaat vooral over het aanleren van (digitale) 21e-eeuwse vaardigheden (vooral bij experimentescholen). Experimentescholen gaven ook aan digitale geletterdheid te willen stimuleren. Daarnaast is meer inzicht in de ontwikkeling van leerlingen, bijvoorbeeld met behulp van een digitaal portfolio, voor zowel experiment- als controlescholen een reden voor het kiezen van dit thema.

*‘De digitalisering neemt alleen maar toe, leerlingen moeten zo goed mogelijk toegerust worden op de wereld na het onderwijs.’*

Bij het thema leraren- en schoolleiderstekort ging het bijvoorbeeld om het anders organiseren van het onderwijs (bijv. minder overladen lesroosters) of inzet van onderwijsassistenten. Ook speelde hier het tegengaan van uitval door betere begeleiding en professionalisering.

#### Deelthema's

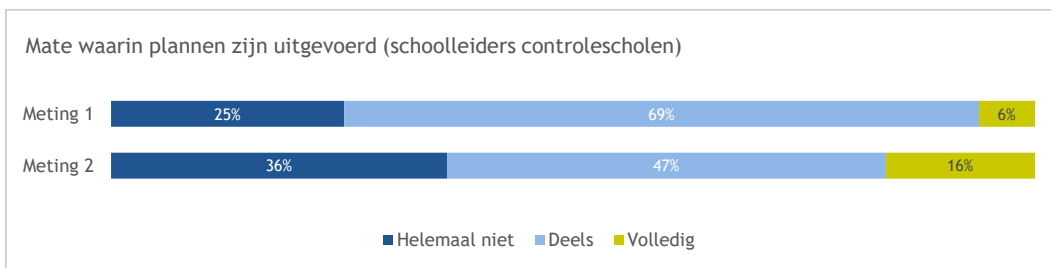
Experimentescholen noemden in de tweede meting (grotendeels) dezelfde activiteiten als in de eerste meting zeiden. Zoals te zien in figuur 3.1 werken bijna alle scholen die subsidie kregen aan het deelthema Professionalisering; bij meer dan de helft ging het (ook) om Eigenaarschap van het leerproces, Visie, Kennisdeling en Pedagogisch Didactische deelthema's. Op het deelthema Krimp werd nauwelijks ingezet met deze subsidie.



Figuur 3.1: Deelthema's waarop wordt ingezet met de subsidie (meting 2, schoolleiders van experimentescholen; n=81)

Per deelthema konden experimentescholen aangegeven in hoeverre de voorgenomen plannen zijn uitgevoerd. Volgens de letter van de Regeling Schoolkracht, kon de subsidie van 1 maart 2021 tot en met 31 augustus 2022 worden besteed. Uit de antwoorden komt naar voren dat het overgrote deel van de scholen de plannen inmiddels in elk geval deels, maar vaak ook volledig heeft uitgevoerd. Omdat het hier gaat om kleine aantallen scholen per thema (n=81) zijn percentages in figuur 3.2 niet per thema weergegeven. Per thema geeft maximaal een paar procent van deze schoolleiders aan dat de plannen nog helemaal niet zijn uitgevoerd. Opvallend is dat in de tweede meting een groter deel aangeeft dat de plannen volledig zijn uitgevoerd (verklaarbaar met de eerder genoemde interferentie van de NPO-gelden), maar dat eveneens een groter deel zegt dat ze helemaal niet zijn uitgevoerd (zie figuur 3.2). Het verschil tussen de metingen is significant. Hiermee concluderen we dat in de loop van de subsidieperiode de controlescholen oftewel hun plannen volledig hebben gerealiseerd, oftewel deze hebben gestaakt. De middengroep (deels uitgevoerd) is daarmee kleiner geworden.

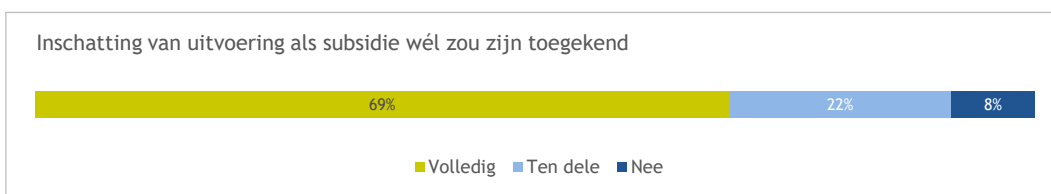




Figuur 3.2: In hoeverre zijn de plannen uit de aanvraag uitgevoerd (schoolleiders controlescholen, n=99)?

### 3.1.2 Controlescholen die hun plannen niet uitvoerden

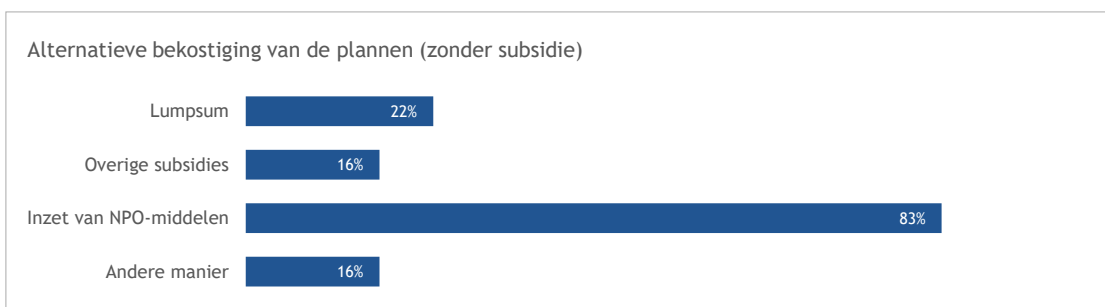
Aan de schoolleiders van de controlescholen die bij de voorgaande vraag lieten weten dat hun plannen helemaal niet uitgevoerd zijn, is gevraagd of zij dachten dat dit wel was gebeurd als de aangevraagde subsidie zou zijn toegekend. Zoals figuur 3.3 laat zien, dacht meer dan twee derde dat de plannen volledig zouden zijn uitgevoerd als men níet was uitgeloot voor de subsidie; acht procent denkt dat dit niet had uitgemakt voor de uitvoering van de plannen. Er is geen vervolgvraag gesteld over waarom het toegekend krijgen van de subsidie zou maken dat men de plannen wél kon uitvoeren. De verdeling van de antwoorden verschilt niet significant van wat deze groep in de eerste meting aangaf.



Figuur 3.3: Indien plannen helemaal niet uitgevoerd: zouden ze wel zijn uitgevoerd bij toekenning van de subsidie (meting 2, schoolleiders controlescholen, n=36)?

### 3.1.3 Controlescholen die hun plannen wel uitvoerden

Schoolleiders die géén subsidie ontvingen, maar wel aangaven dat zij hun plannen (deels) hebben uitgevoerd, hebben in beide metingen aangegeven met welke middelen zij dit hebben bekostigd. Figuur 3.4 laat zien dat de meesten in de tweede meting aangaven dat zij NPO-middelen hebben ingezet; de verdeling verschilt niet significant van wat deze groep ook al in de eerste meting aangaf. Acht scholen gaven in de tweede meting aan een andere manier van bekostiging te gebruiken dan de genoemde opties. Drie van hen gaven aan dit uit eigen budget gedaan te hebben. Daarnaast werden middelen vanuit het bestuur of samenwerkingsverband genoemd en eigen inzet zónder extra middelen.

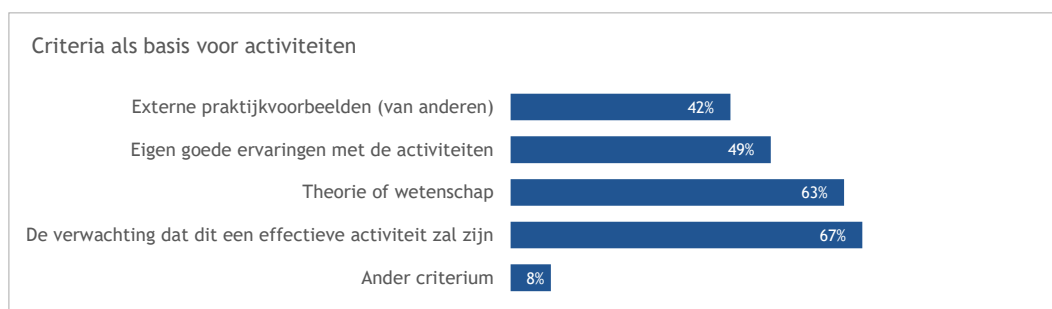


Figuur 3.4: Indien geen subsidie maar wel plannen (deels) uitgevoerd, met welke middelen is dit bekostigd (meting 2, schoolleiders controlescholen, n=63)?

### 3.1.4 Basis voor de gekozen activiteiten

In de tweede meting is een extra vraag opgenomen om te bepalen in hoeverre scholen ‘evidence based’ hun plannen hebben gekozen. Schoolleiders van experimentescholen én controlescholen (wanneer zij hun plannen alsnog – deels – uitvoerden) gaven aan waar zij de keuze voor hun activiteiten op baseerden. Scholen konden meerdere antwoorden aankruisen. Hun antwoorden verschillen niet significant van elkaar, daarom zijn de experiment- en controlescholen in figuur 3.5 samengenomen. Scholen lieten voornamelijk weten dat zij hun activiteiten uitkozen op basis van de *verwachting* dat dit een effectieve activiteit zou zijn. Als tweede werd de theorie of wetenschap genoemd. In iets mindere mate (maar nog steeds 42%) baseerden zij zich op externe praktijkvoorbeelden. Scholen die aangaven de activiteiten op een ‘ander criterium’ te baseren, hadden in een aantal gevallen extern advies ingewonnen.

‘Begeleiding van externen en collegiale consultatie/peer teaching.’



Figuur 3.5: Op basis van welke criteria zijn de activiteiten gekozen (schoolleiders experiment- en controlescholen meting 2; n=144)?

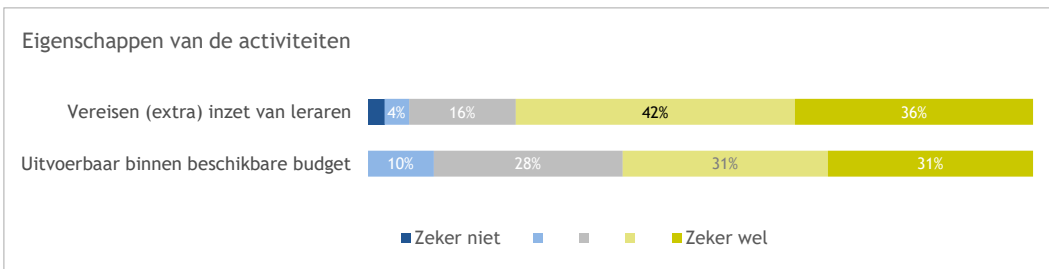
### 3.1.5 Verwachte opbrengsten

Experimentescholen gaven aan wat hun plannen uiteindelijk opleveren voor hun school. Daarbij werd het verhogen van de professionaliteit van leraren het vaakst genoemd. Daarbij kan gedacht worden aan uiteenlopende zaken zoals het verbeteren van leerkrachtvaardigheden (didactische- en instructie vaardigheden), intervisie, formatief handelen, de opzet van PLG's enzovoorts. Een ander resultaat is het eigenaarschap van het leerproces bij leerlingen leggen, zodat deze ook betekenisvol leren. Ook zaken als de ontwikkeling van een doorgaande leer- (en ontwikkel-) lijn, meer maatwerk en het beter in beeld krijgen van de ontwikkeling van de leerlingen werden genoemd. Overigens is in een analyse naar de relatie tussen de verwachte opbrengsten en het al dan niet toepassen van evidence-based praktijken *niet* aangetoond dat verwachte opbrengsten beter zijn als scholen evidence-based praktijken toepassen.

## 3.2 Betrokkenen

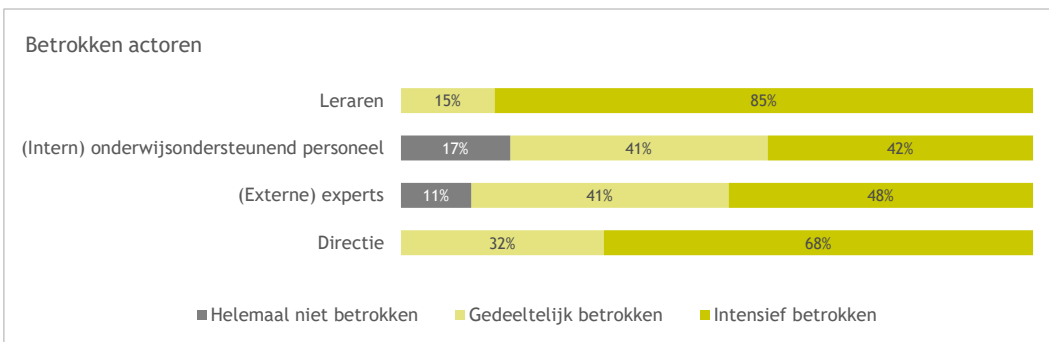
### 3.2.1 Betrokken actoren

Een groot deel van de schoolleiders van experimentescholen (78%) gaf in de tweede meting aan dat de activiteiten extra inzet van leerkrachten vergen (dit werd in de eerste meting niet gevraagd). Bijna twee derde (62%) zegt dat de activiteiten uitvoerbaar zijn binnen het beschikbare budget; 28 procent is hier neutraal over en tien procent denkt dat dit niet (helemaal) het geval is (figuur 3.6).



Figuur 3.6: In hoeverre de activiteiten (extra) inzet van leerkrachten vereisen en uitvoerbaar zijn binnen het beschikbare budget (schoolleiders *experimentenscholen* meting 2; n=81)

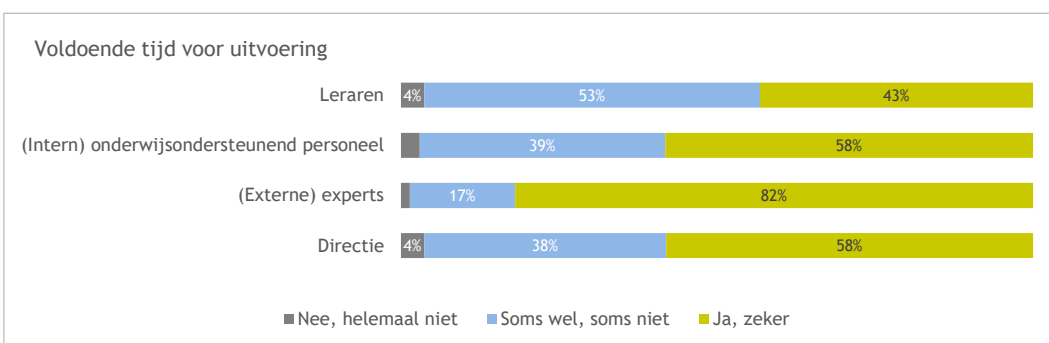
Op alle experimentenscholen (in de respons) zijn zowel leraren als directie betrokken bij het uitvoeren van de plannen, zo gaven schoolleiders aan in meting 2. Vooral leraren zijn vaak intensief betrokken. Onderwijsondersteunend personeel en externe experts zijn niet op alle scholen betrokken, maar in het grootste deel wel, ongeveer even vaak gedeeltelijk als intensief (figuur 3.7).



Figuur 3.7: In hoeverre bepaalde actoren zijn betrokken bij het uitvoeren van de plannen (schoolleiders *experimentenscholen*; n=81)

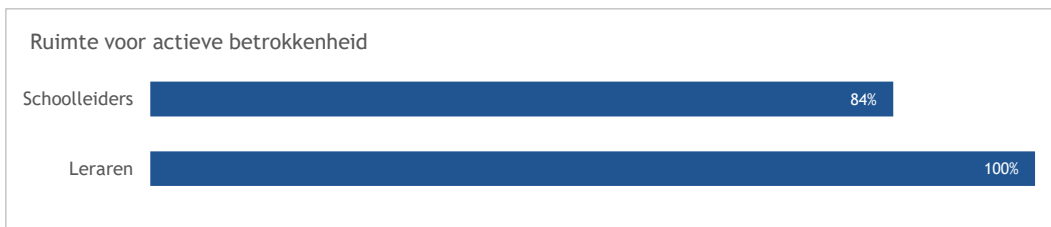
### 3.2.2 Tijdsinvestering

Of men op experimentenscholen voldoende tijd heeft voor het uitvoeren van de activiteiten, verschilt volgens schoolleiders per actor (figuur 3.8). Zij schatten in dat externe experts zeker voldoende tijd hebben, directie en onderwijsondersteunend personeel heeft in ruim de helft van de gevallen voldoende tijd. Leerkrachten hebben in iets minder dan de helft van de gevallen voldoende tijd. De rest heeft soms wel, soms niet genoeg tijd en slechts een beperkt deel van alle actoren heeft volgens schoolleiders helemaal niet voldoende tijd.



Figuur 3.8: Hebben de betrokken actoren voldoende tijd (schoolleiders *experimentenscholen*, n= resp. 81, 67, 72, 81)?

Zowel schoolleiders als leraren van experimentenscholen gaven antwoord op de vraag in hoeverre zij ruimte hebben om actief betrokken te zijn bij de in gang gezette ontwikkeling. Figuur 3.9 laat zien dat schoolleiders in de experimentgroep minder ruimte ervaren dan leraren (dit is een significant verschil). Dit wijkt niet significant af van wat zij in de eerste meting noemden.

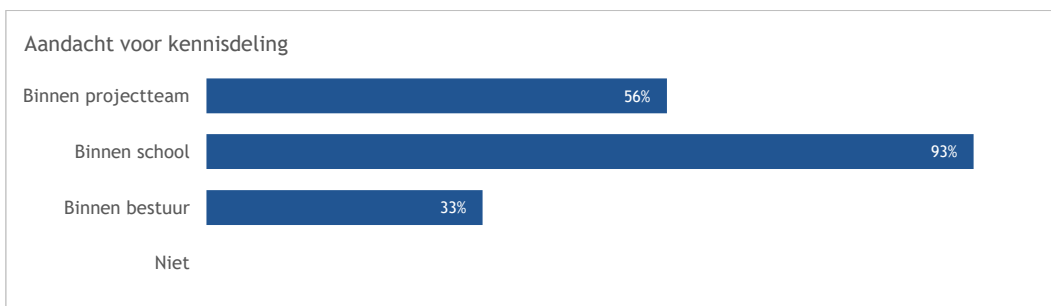


Figuur 3.9: Biedt de regeling u ruimte om actief betrokken te zijn bij de uitvoering van de plannen (meting 2, schoolleiders n=81; leerkrachten n=37 experimentenscholen)?

Leraren en schoolleiders verschillen niet significant van elkaar in het percentage van hun fte dat zij aan de activiteiten besteden. Gemiddeld besteedt men hieraan naar eigen zeggen *elf procent* van hun weektaak (n=118). De respondenten konden hier indien gewenst een toelichting op geven. Van de 118 respondenten gaven 97 personen een toelichting. Schoolleiders investeren het vaakst tijd in een coördinerende rol, bijvoorbeeld als projectleider in de aansturing. Ook ging er veel tijd naar overleggen, evaluatie en monitoring. Leraren waren voornamelijk bezig met uitvoering in de praktijk voor en met collega's (bijv. observaties, feedback geven, studiedagen organiseren, activiteiten ontwikkelen), maar toch ook met coördinatie en evaluatie en monitoring.

### 3.3 Kennisdeling

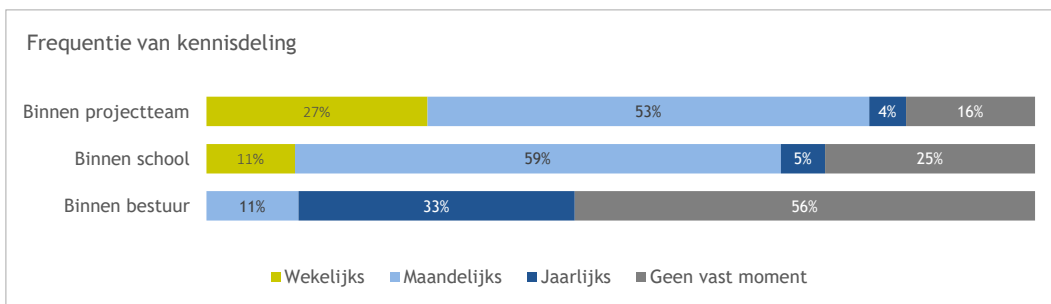
Aan de experimentenscholen is gevraagd of en zo ja, hoe zij kennis delen over de schoolontwikkeling. Schoolleiders hebben vooral aandacht voor kennisdeling binnen de school. Ruim de helft binnen het projectteam en ongeveer een derde binnen het bestuur; zie figuur 3.10. (Bijna) geen enkele school heeft helemaal geen aandacht voor kennisdeling. Tussen de twee metingen is hierin geen verschil te zien.



Figuur 3.10: Besteedt u aandacht aan kennisdeling over de ontwikkelingen uit de aanpak en overige opgedane kennis? (Meting 2, schoolleiders experimentenscholen, n=81)

#### 3.3.1 Frequentie van kennisdeling

Kennisdeling vindt vooral plaats binnen het projectteam. Kennisdelen binnen het bestuur gebeurt op een groot deel van de experimentenscholen niet op een vast moment en zeker niet wekelijks (zie figuur 3.11). Deze verdeling is niet significant veranderd sinds de eerste meting.



Figuur 3.11: Frequentie van kennisdeling (schoolleiders *experimentgeroep*, meting 2 (n=45, 75 en 27))

### 3.3.2 Wijze van kennisdeling

Schoolleiders van experimentenscholen lichtten in de tweede meting met behulp van een open antwoord toe op welke wijze zij kennis delen met over de schoolontwikkeling. Kennisdeling binnen het team vond op experimentenscholen met name plaats via vergaderingen, overleggen, bijeenkomsten en/of werkgroepen. Ook nieuwsbrieven, studiedagen/workshops en personeelsgesprekken werden genoemd. Ook op schoolniveau

*‘Via innovatiedagen, in ontwikkelthema-groepen, via de nieuwsbrief’*

vond kennisdeling met name plaats via vergaderingen, overleggen, bijeenkomsten en/of werkgroepen. Studiedagen en workshops werden hier vaker genoemd, evenals kennisdeling via nieuwsbrieven, sociale media en/of jaarverslagen. De wijze van kennisdeling op bestuurlijk niveau week niet af van

*‘In geplande overleggen staat iedere keer kennisdeling mede centraal.’*

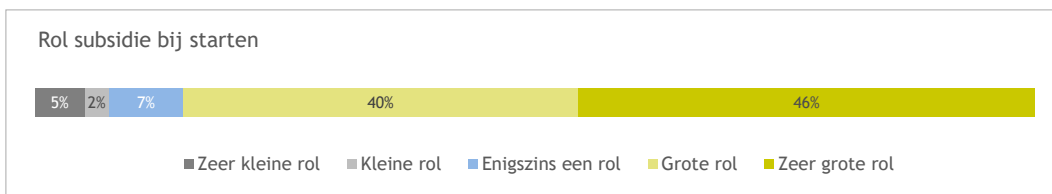
die op schoolniveau: het vaakst werden hier ook vergaderingen, overleggen, bijeenkomsten en/of werkgroepen genoemd, gevolgd door nieuwsbrieven, jaarverslagen, sociale media, studiedagen of workshops.

## 4 Subsidieproces en ondersteuning

In dit hoofdstuk brengen we in kaart hoe scholen het subsidieproces hebben ervaren en wat zij van de opzet van de Regeling Schoolkracht vonden. Daarbij geven experimentenscholen aan welke rol de subsidie heeft gespeeld bij het daadwerkelijk starten van hun plannen en het realiseren van de gestelde doelen. Ook gaan we in op de ervaren professionele ruimte, de eventuele verandering van rol bij het project door de subsidie, hoe zij de geboden ondersteuning vonden en wat hun algemene oordeel over de regeling is. Ten slotte is aan zowel experiment- als controlescholen gevraagd of zij zich nogmaals voor een dergelijke regeling zouden inschrijven.

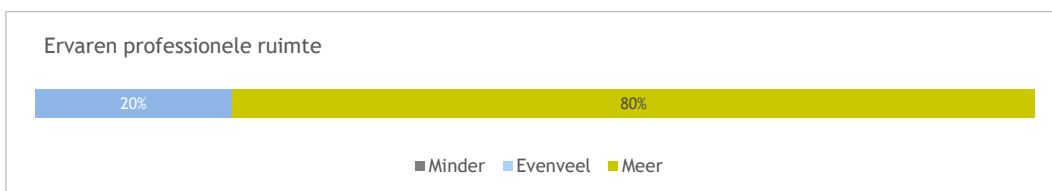
### 4.1 Rol en invloed van de subsidie

Zoals te zien in figuur 4.1 denken de meeste schoolleiders (86%) van experimentenscholen dat het ontvangen van de subsidie een grote tot zeer grote rol heeft gespeeld bij het daadwerkelijk starten van de beoogde schoolontwikkeling. Dit is niet veranderd ten opzichte van de eerste meting.



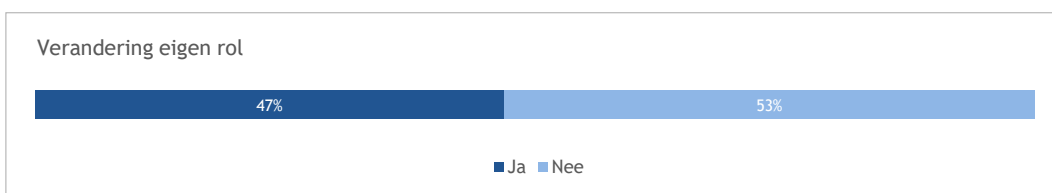
Figuur 4.1: Welke rol de subsidie heeft gespeeld bij het daadwerkelijk starten van de beoogde schoolontwikkeling (meting 2, schoolleiders *experimentenscholen*; n=81)?

Acht van de tien schoolleiders ervaren door de subsidie meer professionele ruimte. Voor de rest is er geen verschil (figuur 4.2).



Figuur 4.2: Ervaren professionele ruimte (meting 2, schoolleiders *experimentenscholen*; n=81)

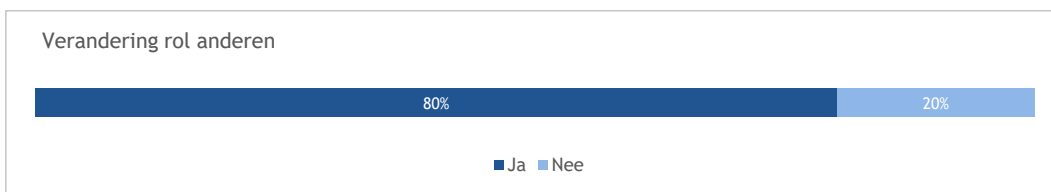
Dat de rol van schoolleiders ten aanzien van het plan is veranderd door de subsidie, is niet evident. Ongeveer de helft van de schoolleiders denkt dat dit wel zo is, de andere helft denkt van niet (figuur 4.3). Uit de 38 gegeven toelichtingen hierop komt naar voren dat deze schoolleiders bijvoorbeeld ervaren dat zij zich meer bewust zijn van (het belang van) schoolontwikkeling en hier meer prioriteit aan geven, meer tijd en ruimte hebben voor het faciliteren van leraren en zichzelf ook hebben kunnen ontwikkelen op het thema.



Figuur 4.3: Verandering eigen rol door subsidie (schoolleiders *experimentenscholen*; n=81)

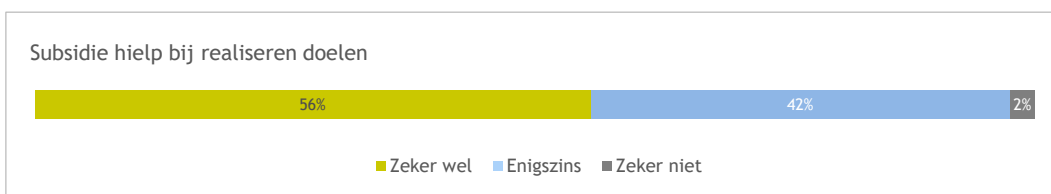
Daarnaast is gevraagd of schoolleiders denken dat de rol van *anderen* is veranderd door de subsidie. Hiervan denkt het grootste deel (80%) dat dat inderdaad het geval is (figuur 4.4). Ook hier kon een toelichting op worden gegeven; 63 personen makten hier gebruik van. In de toelichting werd vaak genoemd dat er sprake is van meer bewustwording en urgentiebesef in het team. Ook meldde men dat bepaalde betrokkenen een grotere, sturende rol hebben gekregen (kartrekkers), dat men meer eigen verantwoordelijkheid heeft en meer gefaciliteerd wordt (qua tijd en tools) om met de schoolontwikkeling aan de slag te gaan.

*‘De intensieve aanpak heeft geleid tot bewustwording en het inzicht dat een andere methode beter aansluit.’*



Figuur 4.4: Verandering rol anderen door subsidie (schoolleiders *experimentscholen*; n=81)

De subsidie die experimentscholen ontvingen via de regeling Schoolkracht heeft volgens schoolleiders in vrijwel alle gevallen (op zijn minst enigszins) geholpen bij het realiseren van de doelen: zie figuur 4.5.



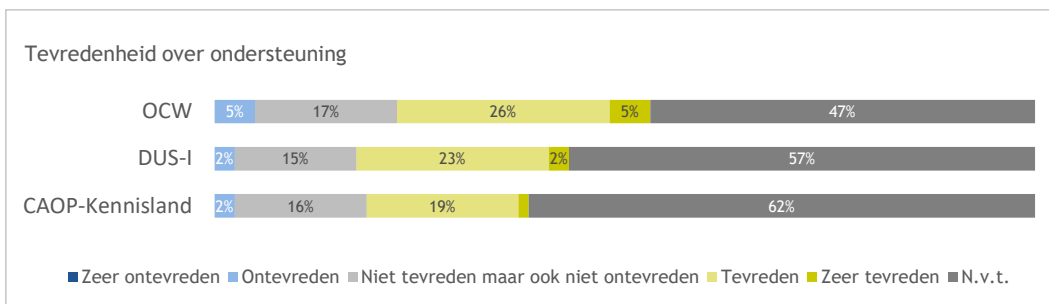
Figuur 4.5: In hoeverre de subsidie hielp bij het realiseren van de gestelde doelen (schoolleiders *experimentscholen*; n=81)

## 4.2 Ondersteuning door CAOP en DUS-I

In de vragenlijst van de tweede meting zijn ook enkele vragen gewijd aan de tevredenheid van experiment-scholen over de ondersteuning van OCW, DUS-I en CAOP-Kennisland bij het uitvoeren van de gesubsidieerde plannen.<sup>16</sup> Bij de uitvoerende organisaties zelf is door de onderzoekers uitvraag gedaan naar ervaringen met de subsidieregeling. In deze paragraaf worden de uitkomsten van beide onderdelen besproken.

Figuur 4.6 laat zien in hoeverre schoolleiders tevreden zijn met de geboden ondersteuning bij de Regeling Schoolkracht door OCW, DUS-I en CAOP-Kennisland. Meer dan de helft van de experimentscholen heeft geen ervaring met de ondersteuning, de rest is voornamelijk neutraal of overwegend positief. In de gevallen waar men wel ervaring met de ondersteuning had, werden verbeterpunten genoemd: in sommige situaties duurde het soms (te) lang voordat een antwoord gegeven werd op vragen en was het moeilijk op de juiste manier contact te krijgen. Ook stelde een respondent dat er bij een online bijeenkomst uitsluitend al bekende informatie werd gedeeld. De algemene communicatie was wel duidelijk. Voor een aantal schoolleiders was het niet precies duidelijk welke ondersteuning beschikbaar was.

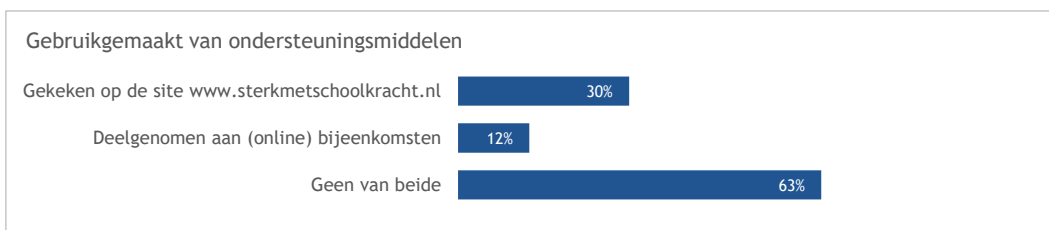
<sup>16</sup> De Dienst Uitvoering Subsidies aan Instellingen (DUS-I) is een expertisecentrum op het gebied van subsidies en voert regelingen uit voor de ministeries van OCW en VWS, waaronder de subsidieregeling Schoolkracht. CAOP en Kennisland zijn in april 2022 gefuseerd. Het zijn beide stichtingen met een focus op maatschappelijke vraagstukken in onderwijs, zorg en overheid.



Figuur 4.6: *Tevredenheid met de ondersteuning door OCW, DUS-I en CAOP-Kennisland (schoolleiders experimentscholen; n=81)*

In totaal 63 procent van de schoolleiders van experimentscholen heeft geen gebruikgemaakt van de website [www.sterkmetschoolkracht.nl](http://www.sterkmetschoolkracht.nl) of online bijeenkomsten. In de achttien toelichtingen werd ook aangegeven dat men niet goed bekend was met de ondersteuning. Van de scholen die hier wel gebruik van hebben gemaakt, was dit met name van de website en in iets mindere mate van de bijeenkomsten (zie figuur 4.7). CAOP-Kennisland gaf desgevraagd aan ervan overtuigd te zijn dat de ondersteuning laagdrempelig is via bijvoorbeeld de website, waarop veel informatie terug te vinden is. Daarnaast zijn de online begeleidingssessies terug te kijken en was er tijdens deze sessies ruimte voor onderlinge uitwisseling.

*‘Wij weten niet goed waaruit de ondersteuning bestond.’*



Figuur 4.7: *Gebruikgemaakt van de aangeboden ondersteuning (schoolleiders experimentscholen; n=81)*

De uitvoerende en ondersteunende organisaties zelf waren positief over het aanvraagformat, dat ervoor zorgde dat scholen een goed doordacht plan moesten indienen waarin vooraf commitment van de school nodig was en waarmee er op een eenduidige manier gecommuniceerd kon worden met de aanvragers (de scholen). De promotie van de regeling leek, gezien de enorme hoeveelheid aanvragen, ook geslaagd. Verbeterpunten die beide partijen zagen waren vaak praktisch van aard: zo was niet altijd duidelijk dat er slechts één aanvraag per hoofdvestiging gedaan kon worden.

Daarnaast erkent met name CAOP-Kennisland dat er kansen gemist zijn voor afstemming en begeleiding met en door CAOP-Kennisland. Een verplichting op voorhand om kennis met hen en elkaar te delen (bijv. via een begeleidingsprogramma) zou goed geweest zijn, zo stelt men. Ook zou het nuttig zijn om te delen wat al bekend is uit onderzoek en scholen daarbij aan te laten sluiten. Uiteraard zouden meer promotie, fysieke bijeenkomsten in plaats van online varianten en meer persoonlijk contact met scholen ook bijgedragen hebben aan het verbeteren van de geboden ondersteuning.

DUS-I zag ook kansen voor een betere ondersteuning van de scholen. Deze liggen zowel binnen (de verantwoordelijkheid van) de eigen organisatie (bijvoorbeeld het klantcontactcentrum beter informeren voor het eerstelijns afhandelen van vragen en het duidelijker communiceren over wat ‘per school’ betekent) als binnen de afspraken met OCW over bijvoorbeeld de vereiste toetsing, het aantal keren dat men een verzoek om informatie mag doen en de communicatie over vertragingen.



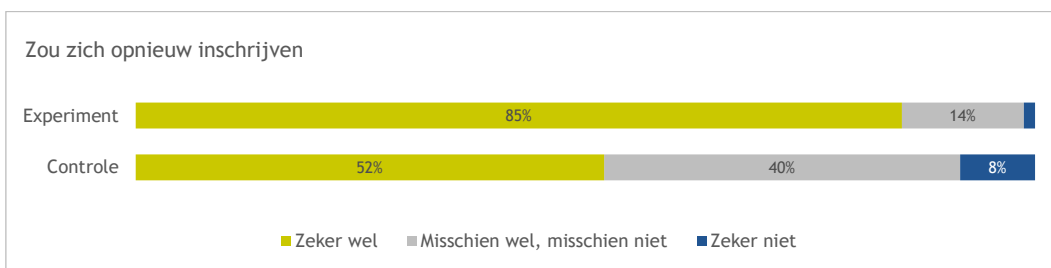
### 4.3 Oordeel regeling

Experimentenscholen waren grotendeels tevreden over de Regeling Schoolkracht (figuur 4.8). Door de subsidie hebben scholen een goede impuls kunnen geven aan de beoogde schoolontwikkeling die anders misschien niet of nauwelijks had kunnen plaatsvinden, zo stellen 27 personen in de toelichting die ze gaven op hun tevredenheidsoordeel. Ook heeft (het aanmelden voor) de regeling ervoor gezorgd dat men goed heeft nagedacht over de eigen behoeften en bijpassende plannen. Als kanttekening wordt gezegd dat het jammer is dat het geld niet voor meerdere jaren ingezet kan worden; vanwege corona is de ontwikkeling soms langzamer gegaan dan verwacht. Eén ontevreden school geeft aan dat het indienen van de aanvraag zo veel tijd kostte, dat de toegekende subsidie hier eigenlijk niet tegenop woog.



Figuur 4.8: *Tevredenheid over de Regeling Schoolkracht (schoolleiders experimentenscholen; n=81)*

Ten slotte is gevraagd of scholen zich bij een soortgelijke regeling opnieuw zouden inschrijven. In totaal 85 procent van de experimentenscholen en 52 procent van de controlescholen zegt dit zeker te zullen doen, zie figuur 4.9. Onder controlescholen is de twijfel groter (40%) dan bij de experimentenscholen (1%). Het niet ontvangen van de subsidie demotiveert scholen kennelijk om een volgende keer aan te melden.



Figuur 4.9: *Of men zich opnieuw in zou schrijven voor een soortgelijke regeling (experiment- (n=81) versus controlescholen (n=96))*

Uit 69 toelichtingen van zowel experiment- als controlescholen kwam naar voren dat scholen die zich zeker nogmaals zouden inschrijven, dit zouden doen omdat de subsidie simpelweg een goede impuls kan geven aan schoolontwikkelingen die anders moeilijk(er) van de grond zouden komen. Experimentenscholen die ‘misschien wel, misschien niet’ antwoordden in de toelichting dat opnieuw inschrijven afhangt van de behoeften van de school op dat moment. Er werd ook de kanttekening geplaatst dat het bij de Regeling Schoolkracht ging om een relatief klein bedrag voor veel moeite (de aanvraag). Controlescholen noemen dit laatste punt ook vaak in de toelichtingen. Zij benadrukken meermaals dat de moeite die het heeft gekost om de aanvraag op te stellen, naast de kleine kans om daadwerkelijk subsidie te krijgen, redenen zijn om (misschien) niet meer deel te nemen aan een soortgelijke regeling. Dit werd ook door CAOP/Kennisland en DUS-I genoemd als een nadeel van de regeling: dat toewijzing niet op basis van kwaliteit en verwachte impact gebeurde, maar door loting. Zo werd door CAOP/Kennisland gesteld ‘*Er hebben scholen ingeschreven voor plannen waar externen op gezet zijn en die zijn gericht op reguliere scholing en professionalisering, jammer voor de teams met een goed plan*’. Daarbij noemt dat hier bij een vervolg helder over gecommuniceerd moet worden.

*‘Het was veel werk en de kans om ingeloot te worden bleek achteraf gering. Daar trap ik niet weer in.’*

## 5 Effecten

In dit hoofdstuk worden allereerst de *effecten* beschreven die scholen zien bij de uitvoering van hun plannen voor de Regeling Schoolkracht. Daarnaast gaan we in op *verduurzaming*, het *schoolklimaat*, *resultaten* en overige harde en zachte effecten. Bij het inzichtelijk maken van de *effecten* gaat het om de volgende vragen:

- of het project volgens plan is uitgevoerd (zowel **experiment-** als **controlescholen**);
- wat de status is van het project binnen de school (**experimentescholen**);
- of de voortzetting in gang is gezet zoals beoogd (**experimentescholen**);
- wat de verwachte tijd is die beschikbaar is voor de interventie na afloop van de subsidie (**experimentescholen**).

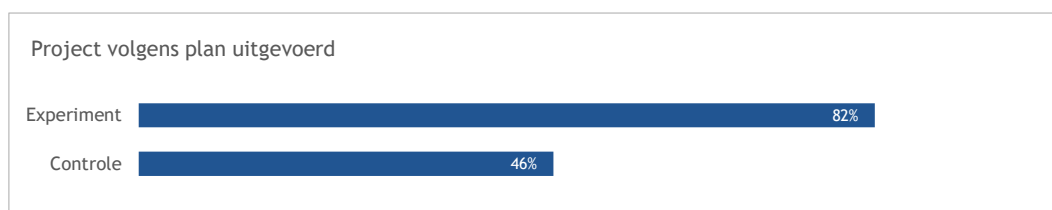
Om de *verduurzaming* van de gewenste schoolontwikkeling in kaart te brengen, gaan we in op de aspecten van verduurzaming uit de theorie: intensiteit van betrokkenheid, gebruiksniveaus en centraliteit van de vernieuwing. Dit wordt in paragraaf 5.2 voor beide groepen toegelicht. Vervolgens bekijken we ook het *schoolklimaat*: we kijken of er verschillen zijn tussen experiment- en controlescholen (die hun plannen geheel of deels hebben uitgevoerd). In paragraaf 5.3 gaan we in op de daadwerkelijke waargenomen *resultaten* en *effecten* onder zowel experiment- als controlescholen, om vervolgens af te sluiten met overige harde en zachte effecten zoals de ervaren *werkdruk* van beide groepen (paragraaf 5.4).

### 5.1 Status van het project in de school

#### 5.1.1 Uitvoering in de school

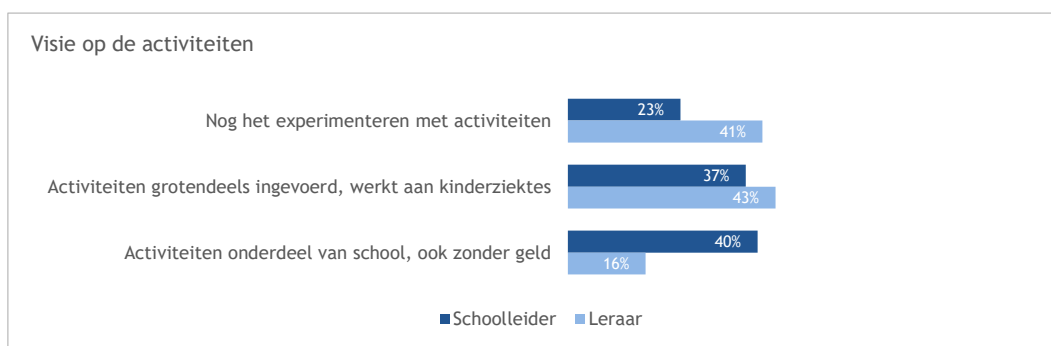
Figuur 5.1 laat zien dat schoolleiders van experimentescholen beduidend vaker aangeven dat het is gelukt om hun project volgens plan uit te voeren dan schoolleiders van controlescholen. Wanneer *experimentescholen* aangaven dat het *niét* is gelukt het project volgens plan uit te voeren, kwam dat vrijwel altijd door vertraging vanwege corona (in 11 van de 14 toegelichte gevallen). Wanneer *controlescholen* het project *niét* volgens plan hebben kunnen uitvoeren, geven zij meermaals aan dat dit te maken heeft met een gebrek aan middelen (de subsidie), waardoor zij hun plan moesten aanpassen of slechts op een lager pitje/vertraagd konden uitvoeren (17 van de 24 toelichtingen). Daarnaast werd corona een viermaal genoemd als oorzaak.

*'We hebben geen extra gelden toegekend gekregen, daarom is het project grotendeels in het water gevallen, omdat we het naast de andere inzet die we op school al moeten doen, hebben gedaan. Maar het is niet goed van de grond gekomen.'*



Figuur 5.1: In hoeverre is het project volgens plan uitgevoerd (meting 2, schoolleiders van *experimentescholen*  $n=81$  en *controlescholen*  $n=60$ )?

Aan *experimentenscholen* is gevraagd op welke manier zij de status van de activiteiten op hun school indelen. Zij konden kiezen uit drie gradaties van implementatie: nog aan het experimenteren, grotendeels ingevoerd en werken aan kinderziektes en vast onderdeel geworden van de school. Vier van de tien schoolleiders laten weten dat de activiteiten inmiddels onderdeel zijn geworden van de schoolorganisatie en ook zondermiddelen worden voortgezet; het aandeel leraren dat hetzelfde antwoord geeft, is veel lager (16%). Daarmee concluderen we dat er volgens schoolleiders vaker sprake is van duurzame invoering dan volgens leraren. Van deze laatste groep ziet 43 procent ook nog kinderziektes; een derde van de schoolleiders deelt die mening. Volgens 41 procent van de leraren en bijna een kwart van de schoolleiders bevindt men zich nog in een experimenteerfase. We concluderen dat er sprake is van een vorm van duurzame invoering op vier van de tien scholen. We beschouwen dit als is een positief resultaat, zeker omdat het experiment nog maar kort loopt en scholen in de implementatieperiode vanwege corona, werkdruk en lerarentekorten onder druk stonden. Uiteraard is de mate van duurzame invoering afhankelijk van de complexiteit en de reikwijdte van de interventie die men implementeert. Het verschil tussen schoolleiders en leerkrachten kan te maken hebben met het type interventie die op de school van de leraren wordt ingevoerd. Hier is niet voor gecorrigeerd (de respons is hiervoor te klein). Daarnaast is het geen onbekend fenomeen dat een schoolleider positiever is over de voortgang van een interventie omdat deze het geheel van de school overziet. Verschillen tussen een individueel perspectief en organisatieperspectief komen verderop in dit hoofdstuk nog aan de orde.



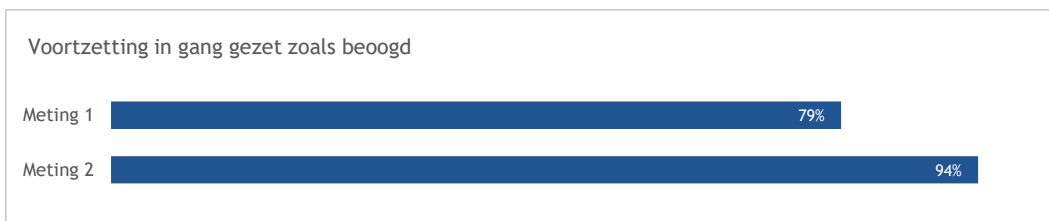
Figuur 5.2: Visie op de activiteiten (meting 2, leraren n=37 en schoolleiders n=81 *experimentenscholen*)

### 5.1.2 Plannen voor voortzetting

In de aanvraag hebben scholen aangegeven hoe zij verwachten de beoogde schoolontwikkeling voort te zetten na afloop van de subsidie. Aan *experimentenscholen* is gevraagd om deze wijze van voortzetting nog eens kort te omschrijven. Hier geeft men onder andere vorm aan door de nieuwe ontwikkeling vast te leggen in het beleid en/of in het schoolplan. Men verwacht dan ook relatief vaak dat de ontwikkeling tegen de tijd dat de subsidie afloopt, een vast onderdeel is geworden van de werkwijze op school.

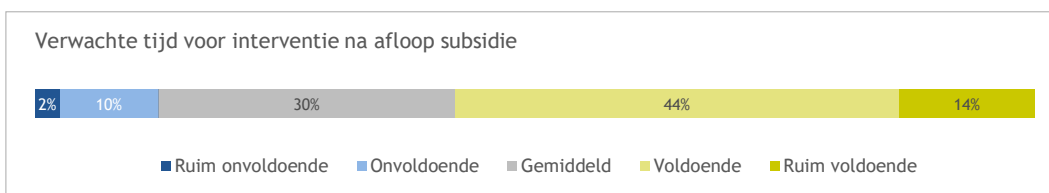
Daarnaast noemt men acties die helpen bij de voortzetting van de ontwikkeling. We noemen het blijven evalueren, de ontwikkeling een vast agendapunt maken op overlegmomenten, ouders actief op de hoogte houden, het blijven werken aan kennisdeling en professionalisering en (in sommige gevallen) eigen (of andere) middelen inzetten om voortzetting mogelijk te maken. In enkele gevallen geven scholen aan dat de projectgroep die zich nu bezighoudt met de ontwikkeling actief zal blijven; sommige scholen zijn voornemens de ontwikkeling uiteindelijk uit te breiden naar meer teams en/of klassen.

In figuur 5.3 laat dit positieve resultaat zien in cijfers. De borging van de plannen op de *experimentenscholen* is bij de tweede meting door meer scholen gerealiseerd zoals beoogd dan bij de eerste meting. Dit verschil is significant. Op scholen waar de voortzetting van de ontwikkeling *niet* gaat zoals beoogd, heeft dit te maken met corona, ziekte en het lerarentekort, zo blijkt uit de (vier) toelichtingen die gegeven zijn.



Figuur 5.3: Voortzetting in gang gezet zoals beoogd (schoolleiders *experimentenscholen*, n=81)?

Net als in de eerste meting geven bijna alle scholen in de tweede meting aan dat het project op hun school zeker blijft voortbestaan (97%). Experimentenscholen en controlescholen verschillen hierin niet significant van elkaar. Dit beschouwen we als een positief resultaat. Van de schoolleiders van experimentenscholen geeft 89 procent aan dat er werkafspraken zijn gemaakt over het voortbestaan van de interventie. Dit percentage verschilt in de tweede meting niet significant van de eerste meting. Schoolleiders van experimentenscholen denken in bijna zestig procent van de gevallen dat zij na afloop van de subsidie (ruim) voldoende tijd voor de interventie zullen hebben. Twaalf procent denkt niet genoeg tijd te zullen overhouden (de rest zegt ‘gemiddeld’). Zie figuur 5.4.



Figuur 5.4: In hoeverre men verwacht na afloop van de subsidie voldoende tijd te krijgen voor de interventie (meting 2, schoolleiders *experimentenscholen*; n=81)?

## 5.2 Verduurzaming

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

### 5.2.1 Duurzame invoering vanuit individueel perspectief: het betrokkenheidsmodel

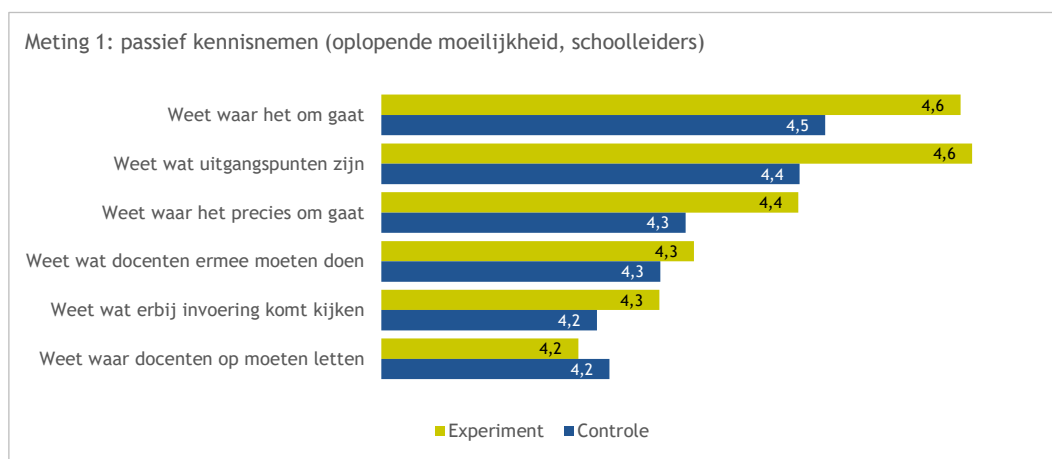
Het betrokkenheidsmodel is de Nederlandse versie van het Amerikaanse ‘Concerns Based Adoption Model’ oftewel CBAM (Hall & Hord, 2011). Binnen dit model is in beginsel het individu de belangrijkste eenheid voor het vormgeven van veranderingsprocessen in de school. Een vernieuwingsproces is voltooid wanneer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

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

De ontwikkeling van betrokkenheid kent volgens de literatuur verschillende fasen. Allereerst gaat het om inzichten die betrekking hebben op de eigen kennis en vaardigheden die nodig zijn om te werken met de vernieuwing (*zelfbetrokkenheid*). Belangrijkste vraag die hierbij aan de orde komt, is: ‘Wat doet de vernieuwing met mij?’. Vervolgens, als de vernieuwing daadwerkelijk wordt ingevoerd, is de docent gericht op het noodzakelijke handelen om de vernieuwing adequaat in de praktijk te brengen en staat *taakbetrokkenheid* centraal. Hier gaat het om de vraag: ‘Wat doet de vernieuwing met mijn takenpakket en dagelijkse manier van werken?’. Wanneer leraren genoeg inzicht hebben in de vernieuwing en in staat zijn ermee te werken, komt de focus te liggen op hoe de vernieuwing beter kan worden aangesloten bij de wensen en behoeften van leerlingen, leraren of de schoolorganisatie. Het accent ligt dan op samenwerking: *anderbetrokkenheid*. Een individu dat met de vernieuwing werkt, is niet meer primair gericht op de eigen persoon, maar op wat het oplevert voor anderen. Om de betrokkenheid van leraren te kunnen meten, hebben Houtveen en Van de Grift een zogenaamde ‘Rasch-schaal’ ontwikkeld, genaamd Intensiteit van Betrokkenheid (IvB).<sup>17,18</sup> Deze Rasch-schaal richt zich vooral op *zelfbetrokkenheid* en *taakbetrokkenheid*. De items van deze schaal kennen een oplopende moeilijkheid, die een toename van de intensiteit van betrokkenheid laat zien. De dimensie loopt uiteen van ‘passief kennis genomen hebben’ tot het ‘opnemen van de vernieuwing in de dagelijkse routine’ of van beginstadium naar een beloftevolle ontwikkeling naar een duurzame invoering.

#### Intensiteit van betrokkenheid

De eerste zes items van de Rasch-schaal gaan over de aanwezige kennis van de vernieuwing (figuur 5.5 meting 1 en figuur 5.6 meting 2). Hiervoor is het schaalgemiddelden weergegeven (schaal van 1-5) op de eerste zes items van de betrokkenheidsschaal die refereren aan ‘kennis hebben over de vernieuwing’ en oplopend zijn in moeilijkheid en fase waarin de personen zich bevinden’. Deze vraag is alleen gesteld aan scholen die de plannen daadwerkelijk uitvoeren, met of zonder subsidie.

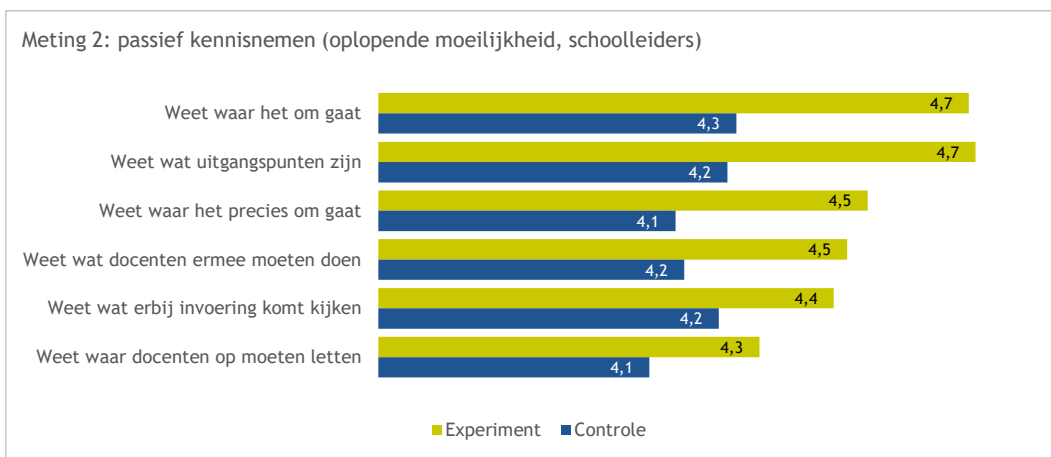


Figuur 5.5: Kennis hebben over de beoogde schoolontwikkeling (meting 1, schoolleiders experiment-scholen n=81 en controlescholen n=74)

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

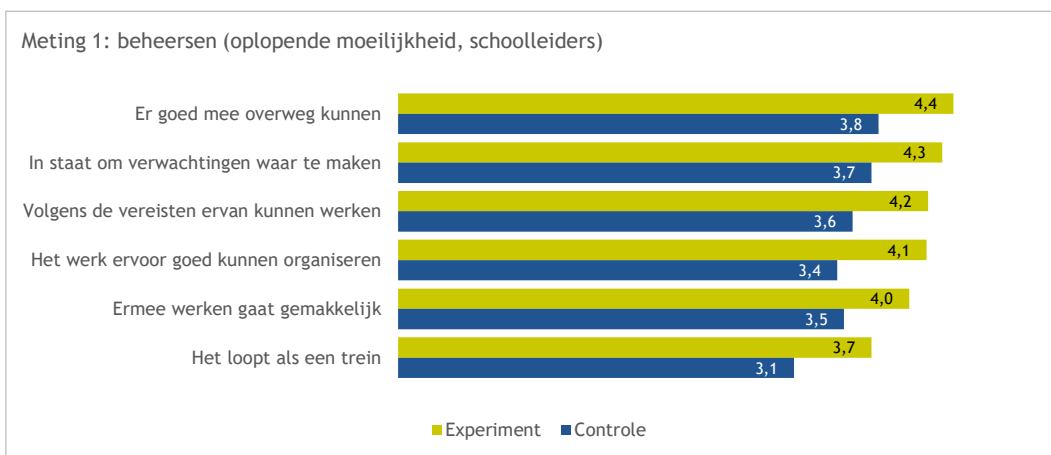
18 Houtveen, A. & Grift, W. van de (1995). Het meten van de intensiteit van betrokkenheid bij onderwijsvernieuwingen. In: Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (red.). Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing. Tilburg: Zwijssen.

In figuur 5.5 en figuur 5.6 vallen twee zaken op: enerzijds kunnen we stellen dat er inderdaad een oplopende moeilijkheidsgraad is (het item ‘weer waar het om gaat’ kent een hogere score dan het item ‘weet waar docenten op moeten letten’). Het tweede is dat de experimentescholen op alle items verder zijn dan de controlescholen. Bij de tweede meting is dit verschil bij veel items significant. Deze significantie verschillen worden doorgaans niet veroorzaakt omdat de kennis van de experimentescholen enorm verbeterd is, maar dat die van de controlescholen verslechterd is. Hierdoor zijn verschillen tussen beide groepen groter geworden op de meeste afzonderlijke items. Dus daar waar het kennisniveau over de vernieuwing bij de experimentescholen nagenoeg stabiel is gebleven, is het kennisniveau bij de controlescholen iets afgenomen.



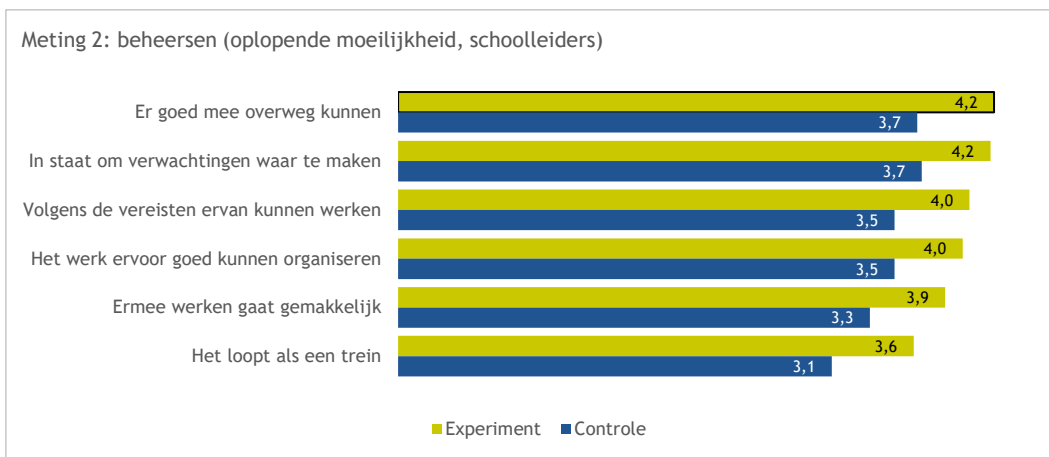
Figuur 5.6: Kennis hebben (meting 1, schoolleiders experimentescholen n=81 en controlescholen n=63)

Het hebben van kennis is een voorwaarde om deze adequaat toe te passen. De overige items van de schaal gaan over de mate van beheersing van de vernieuwing in de klas: zie figuur 5.7 en figuur 5.8.



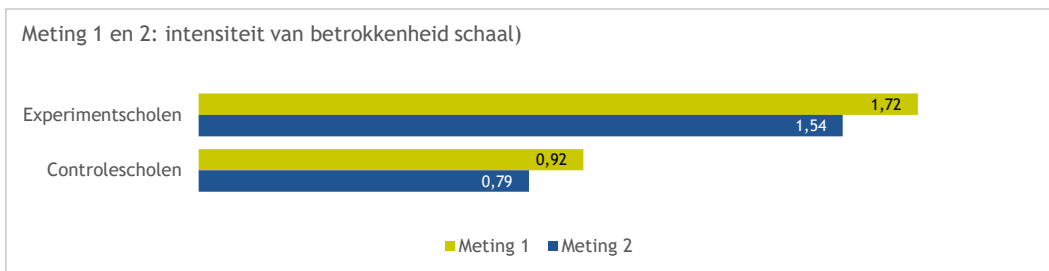
Figuur 5.7: Beheersing (meting 1, schoolleiders experimentescholen n=81 en controlescholen n=74)

De resultaten laten zien hoe ver men is met de eerste toepassing van de kennis. We zien op beide meetmomenten significante verschillen tussen de groepen: ook in de mate van beheersing (losse items) zijn experimentescholen (over het geheel genomen) verder dan controlescholen.



Figuur 5.8: *Beheersing (meting 2, schoolleiders experimentscholen n=81 en controlescholen n=63)*

Op basis van de bovenstaande twee vragen is een schaalscore berekent voor ‘intensiteit van betrokkenheid’. We zien op deze samengestelde variabele ‘intensiteit van betrokkenheid’ dat de experimentscholen zowel in de eerste meting als in de tweede meting verder waren dan de controlescholen. Dat betekent dat men op scholen die subsidie hebben gekregen intensiever betrokken is bij de activiteiten dan op scholen die zijn uitgeloot voor de subsidie. We zien tevens op beide metingen deze (significante) verschillen op de totale betrokkenheidsschaal terug (1,72 vs. 0,92 in de eerste meting en 1,54 vs. 0,79 bij de tweede meting). Bij beide groepen zien we op deze schaal ook bij meting 2 een kleine achteruitgang in vergelijking met meting 1. Deze is niet significant. Leraren en schoolleiders op experimentscholen verschillen onderling niet van elkaar.



Figuur 5.9: *Intensiteit van betrokkenheid (schaalscore) (meting 1 en 2, schoolleiders experimentscholen n=81 en controlescholen n=74 en n=63)*

#### Gebruiksniveaus

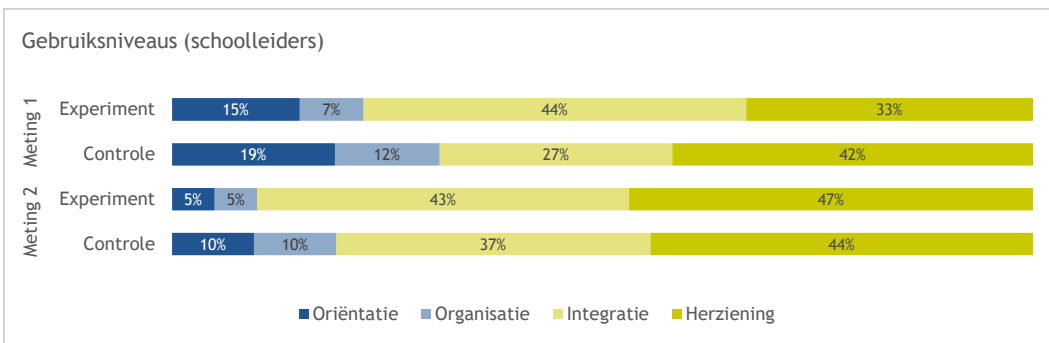
Volgens Hall en Hord (1987)<sup>19</sup> kan duurzame invoering eveneens worden vastgesteld aan de hand van het niveau waarop leraren de vernieuwing gebruiken. Deze gebruiksniveaus zijn eveneens ontleend aan het Betrokkenheidsmodel en zijn meer pragmatisch geformuleerd. Elk niveau van gebruik kent eigen gedragingen. Van Vierssen (1989)<sup>20</sup> heeft een beknopt interviewinstrumentarium ontwikkeld (gebaseerd op het meer uitgebreid interviewinstrument van Van den Berg & Vandenberghe) waarmee door situatieschetsen het gebruiksniveau kan worden vastgesteld. Aan leraren is een lijst voorgelegd met acht situatiebeschrijvingen, die representatief zijn voor de onderscheiden gebruiksniveaus, met het verzoek de situatie die op dat moment het meest van toepassing was aan te geven. Op basis hiervan zijn leraren ingedeeld in de gebruiksniveaus. De volgende niveaus kunnen worden onderscheiden:

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

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

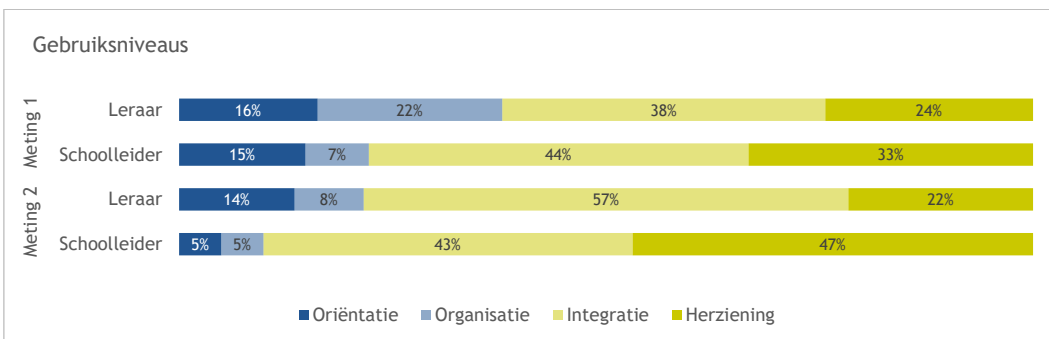
Categorie	Gebruiksniveaus
Oriëntatie	[0] Afwezigheid van gebruik [I] Oriëntatie op de vernieuwing [II] Voorbereiding op de vernieuwing
Organisatie	[III] Mechanisch gebruik van de vernieuwing [IV-a] Routinematig gebruik van de vernieuwing
Integratie	[IV-b] Verfijning [V] Integratie
Herziening	[VI] Herziening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

Duurzame invoering begint op niveau IV-a, waarbij sprake is van routinematig gebruik. Experimentescholen en controlescholen verschilden op de tweede meting (net als in de eerste meting) niet van elkaar als het gaat om gebruikersniveaus (figuur 5.10). Er is geen verschil met de eerste meting of tussen de groepen. In het algemeen lijken scholen dus voor een groot deel al in de integratie- en herzieningsfase te zitten (ongeacht of zij subsidie krijgen en ongeacht het meetmoment), wat wil zeggen dat er vaker sprake is van routinematig gebruik van de vernieuwing, een grote garantie voor een duurzame invoering.



Figuur 5.10: Gebruiksniveaus (schaalscore) (meting 1 en 2, schoolleiders *experimentescholen* n=81 en *controlescholen* n=74 en n=63)

Figuur 5.11 laat zien dat binnen de experimentescholen bij meting 2 schoolleiders en leraren wel van elkaar verschillen. Schoolleiders bevinden zich bij de tweede meting vaker op de hogere niveaus van routinematig gebruik dan leraren. Bij de eerste meting waren verschillen niet significant. Ook hier zien we dat de schoolleider een snellere ontwikkeling rapporteert dan leraren.

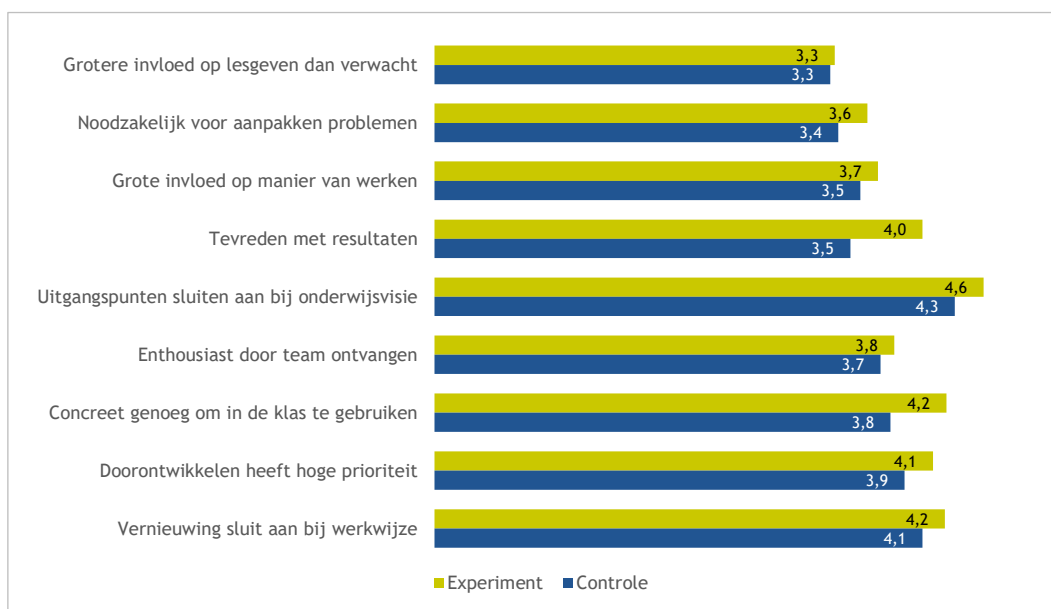


Figuur 5.11: Gebruiksniveaus (meting 1 en 2, leraren n=37 en schoolleiders n=81 van *experimentescholen*)



## 5.2.2 Duurzame invoering vanuit organisatorisch perspectief

Vanuit het organisatorisch perspectief stelden Seashore Louis en Miles (1979) dat wederzijdse aanpassing de kern is van duurzame invoering.<sup>21</sup> Een vernieuwing moet worden aangepast aan de behoeftes en wensen van de school en tegelijkertijd moet de schoolorganisatie veranderen om de vernieuwing een plaats te kunnen geven. Een indicator hiervoor op organisatieniveau is de centrale positie die de vernieuwing inneemt binnen de schoolorganisatie (deze noemen wij *centraliteit van de vernieuwing*). Naarmate een vernieuwing meer beproefd is en beter past bij centrale waarden in de schoolorganisatie, is de kans groter dat deze blijft voortbestaan. Om de centraliteit van de vernieuwing te meten hebben we aan de respondenten een aantal stellingen voorgelegd. Op een vijfpuntschaal konden zij reageren of zij het (1) helemaal oneens tot (5) helemaal eens waren met de stelling. Op de schaal voor de mate waarin de vernieuwing een centrale plek inneemt, samengesteld uit de items in figuur 5.12, scoren experimentescholen significant hoger dan controlescholen: de vernieuwing neemt op experimentescholen dus vaker een centralere positie in dan op de controlescholen, waardoor de kans groter is dat deze blijft voortbestaan. Leraren en schoolleiders van experimentescholen verschillen hierop niet van elkaar.



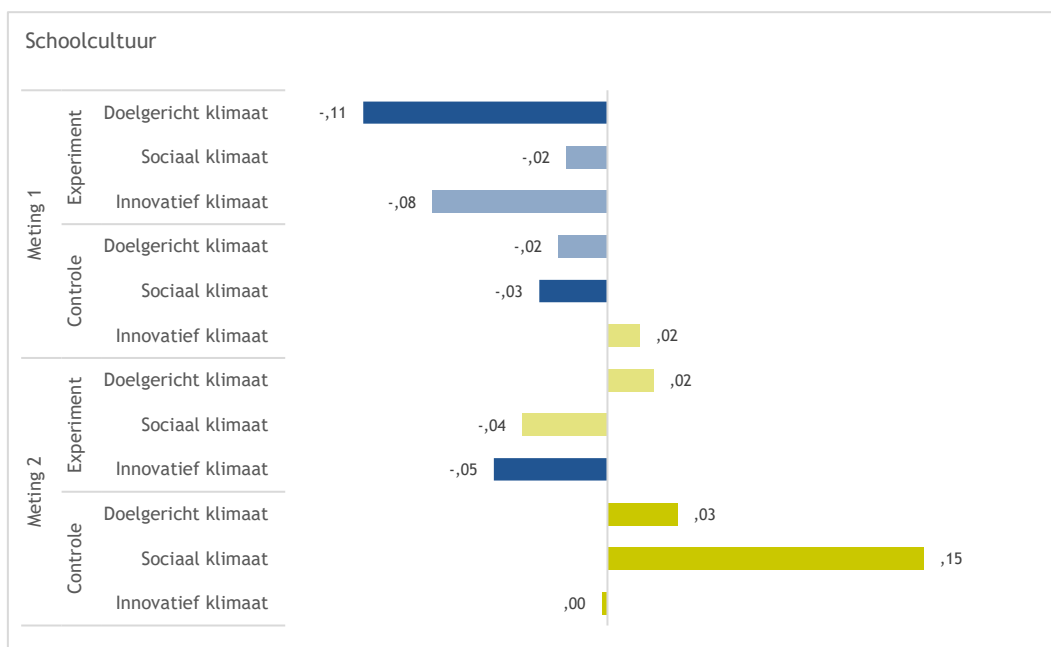
Figuur 5.12: Items voor de mate waarin de vernieuwing centraal staat in de school (meting 2, schoolleiders van *experiment*- (n=81) en *controlescholen* (n=99))

## 5.2.3 Schoolcultuur en lerende cultuur

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

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

We hebben de respondenten gevraagd om op basis van vijftien items de cultuur op hun school te beschrijven. De items die betrekking hebben op de cultuur in de school, kunnen worden teruggebracht tot drie componenten, namelijk het sociaal klimaat (open, collegiaal, ontspannen, vriendelijk, gemoedelijk en geïntegreerd), doelgericht klimaat (boeiend, gestructureerd, kundig, gericht en effectief) en innovatief klimaat (actief, ondernemend, dynamisch en veranderbaar).<sup>22</sup> Deze factoren zijn gestandaardiseerd (met een gemiddelde van 0 en een standaardafwijking van 1). De items geven op een beknopte wijze een overzicht van belangrijke waarden en normen binnen de schoolorganisatie. De Regeling Schoolkracht beoogt eraan bij te dragen dat scholen lerende, professionele organisaties worden. We hebben daarom gekeken of de gemiddelde schaa scores verschillen tussen experiment- en controlescholen. Dit bleek niet het geval te zijn (zie figuur 5.13). Er zijn ook geen verschillen binnen de groepen tussen beide metingen. Daarmee kunnen we concluderen dat de antwoorden op de schalen voor schoolcultuur voor alle participerende scholen hetzelfde zijn en niet zijn veranderd gedurende het onderzoek. Schoolcultuur is daarmee een stabiel gegeven dat zich niet in een kort tijdbestek laat veranderen. Binnen de experimentenscholen zijn ook schoolleiders en leraren met elkaar vergeleken. Er is geen significant verschil in de wijze waarop zij het schoolklimaat omschrijven.



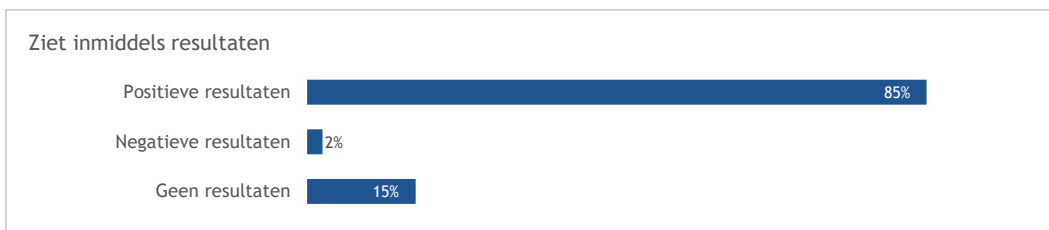
Figuur 5.13: Schoolklimaat (meting 1 en 2, schoolleiders experimentenscholen  $n=81$  en controlescholen  $n=74$  en  $n=63$ )

### 5.3 Waargenomen effecten

#### 5.3.1 Huidige resultaten

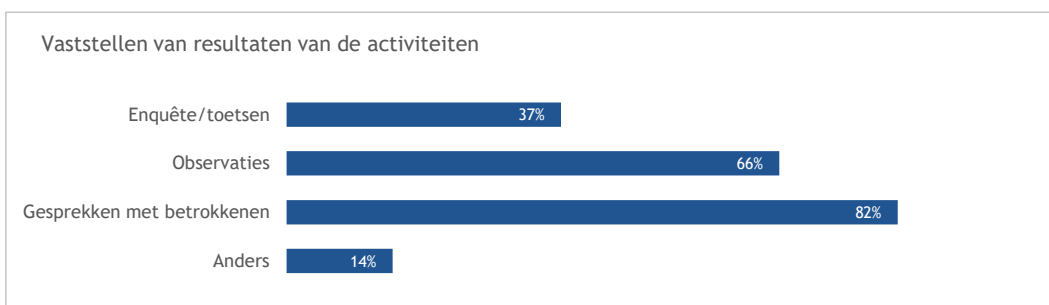
Aan beide groepen is gevraagd of zij inmiddels resultaten van het project zien. Experimentenscholen en controlescholen verschillen hierin niet van elkaar, daarom zijn ze in onderstaande figuur samen getoond. In de meeste gevallen ziet men positieve resultaten.

<sup>22</sup> Van den Broek, A. (2000). Achterstandbestrijding door circuitonderwijs. Een onderzoek naar de institutionalisering en effecten van het OVB-circuitmodel in het basisonderwijs. Proefschrift. Leuven: Garant/OOMO



Figuur 5.14: Ziet u inmiddels resultaten? (meting 2, schoolleiders *experiment-* en *controlescholen*, n=141)

Experimentescholen en controlescholen verschillen niet significant van elkaar wat betreft de manier waarop zij resultaten van de activiteiten vaststellen en zijn daarom in onderstaande figuur samen getoond. Zoals te zien worden gesprekken met betrokkenen het meest gebruikt. Wanneer scholen aangaven de resultaten op een andere manier vastgesteld te hebben dan de geformuleerde opties, noemden zij methoden als citore-sultaten, gesprekken met leerlingen, teamoverleggen en klassenbezoeken (deze methoden passen dus eigenlijk goed bij de reeds voorgevulde opties).



Figuur 5.15: Hoe men de resultaten van de activiteiten vaststelt (meting 2, schoolleiders *experiment-* en *controlescholen*, n=120)

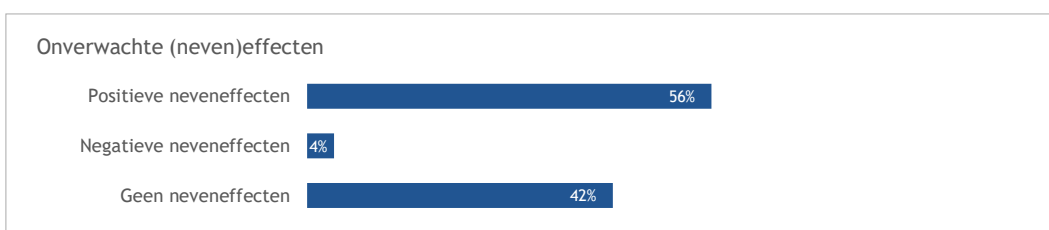
### 5.3.2 Onverwachte (neven)effecten

Figuur 5.16 laat zien dat er, als er zich onverwachte (neven)effecten voordoen, deze voornamelijk positief zijn. Iets minder dan vijftig experimentescholen identificeerden *positieve* neveneffecten van de regeling

*‘De deelnemers van (goed geleide) werkgroepen hebben nieuwe energie gekregen, voelen zich eigenaar van hun eindproduct en hebben een ‘teamgevoel’ gerealiseerd.’*

Schoolkracht. Daaruit kwam met name een toename van het teamgevoel en eigenaarschap voor de ontwikkeling naar voren; nieuwe energie binnen de teams, enthousiasme over het met elkaar leren en motivatie hiervoor. Leraren waren zich daarnaast meer bewust van hun eigen talenten en wensen. Ook de motivatie en betrokkenheid van leerlingen zag een deel van de scholen verbeteren, even-

als de onderwijsresultaten. Slechts drie scholen gingen in op *negatieve* neveneffecten. Daarbij werd door twee scholen benoemd dat ze door corona en ziekte niet toekwamen aan de uitvoering van de regeling. Ook meldde een school een tekort aan personeel met als gevolg dat de nieuwe methode niet bij de zittende leraren paste.

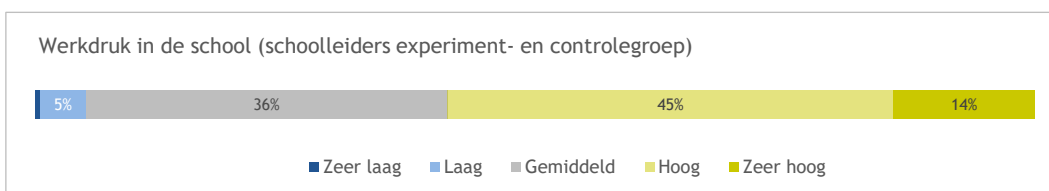


Figuur 5.16: Ziet u onverwachte (neven)effecten? (schoolleiders *experimentescholen*; n=81)

## 5.4 Overige harde en zachte effecten

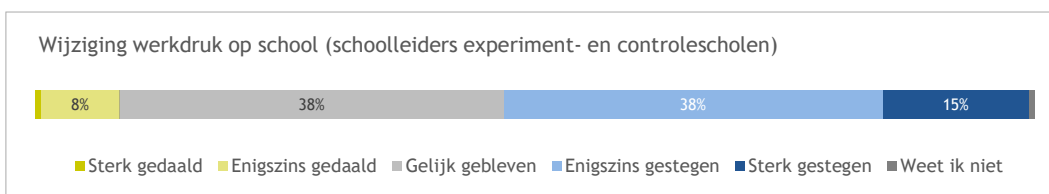
### 5.4.1 Werkdruk

De werkdruk op scholen ligt volgens de respondenten in meer dan de helft van de gevallen (zeer) hoog (59%; figuur 5.17). Dit is niet anders voor experiment- en controlescholen en schoolleiders en leraren antwoorden hier ook niet verschillend op. Sinds meting 1 is dit eveneens onveranderd. Slechts zes procent van de scholen kent een (zeer) lage werkdruk.



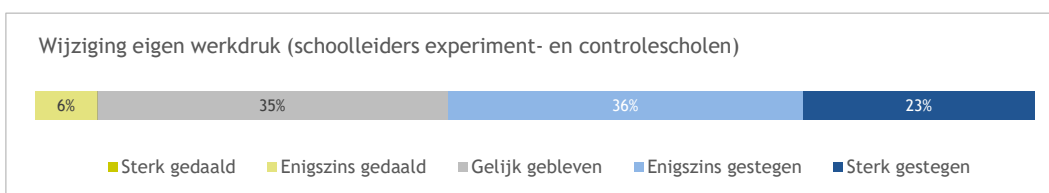
Figuur 5.17: Werkdruk in de school (meting 2, schoolleiders *experiment-* en *controlescholen* n=177)

Op de vraag of de werkdruk binnen school het afgelopen jaar gewijzigd is, antwoorden ongeveer evenveel respondenten dat dit gelijk is gebleven óf dat de werkdruk is gestegen (beide 38%; zie figuur 5.18). Ook hierin verschillen experiment- en controlescholen niet van elkaar; schoolleiders en leraren ook niet.



Figuur 5.18: Wijziging van de werkdruk op school in het afgelopen jaar (schoolleiders *experiment-* en *controlescholen*, n=177)

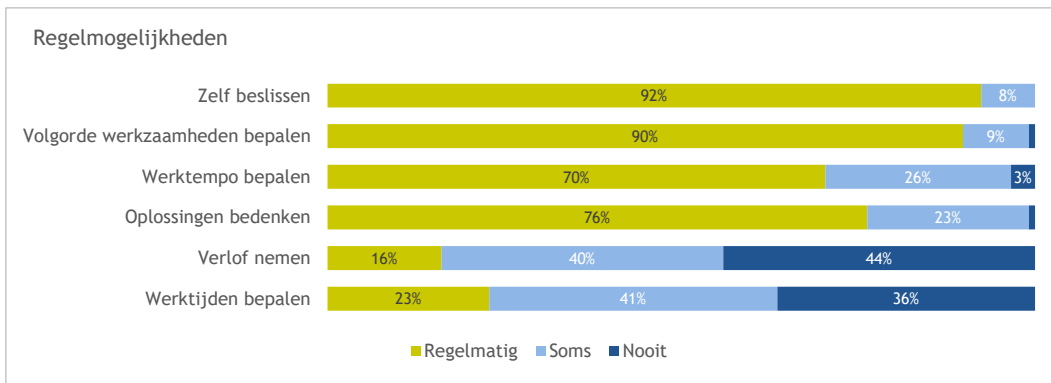
Eveneens is gevraagd of de *eigen* werkdruk in het afgelopen jaar is gewijzigd. De antwoorden hierop zijn vergelijkbaar met die over de werkdruk in de school. Voor een derde is de eigen werkdruk gelijk gebleven; zes van de toen schoolleiders constateerde een toename van de eigen werkdruk. Wederom verschillen de groepen scholen en schoolleiders versus leraren niet van elkaar.



Figuur 5.19: Wijziging van de eigen werkdruk in het afgelopen jaar (schoolleiders *experiment-* en *controlescholen*, n=177)

### 5.4.2 Regelmogelijkheden

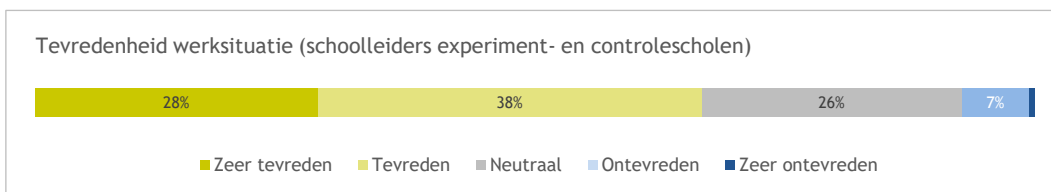
Een relevante factor naast de werkdruk is de ervaren autonomie. Figuur 5.20 laat zien hoeveel autonomie schoolleiders ervaren op verschillende aspecten van hun baan. Dit verschil niet tussen de experiment- en controlegroep en ook niet tussen schoolleiders en leraren (in de experimentgroep).



Figuur 5.20: Regelmogelijkheden (schoolleiders experiment- en controlescholen, n=177)

### 5.4.3 Tevredenheid met de werksituatie

Al met al is het grootste deel van de respondenten tevreden met hun werksituatie: 66 procent is (zeer) tevreden en acht procent is (zeer) ontevreden. Experiment- en controlescholen verschillen daarin niet, schoolleiders en leraren ook niet en sinds de eerste meting is ook geen significante verandering te zien. Zie figuur 5.21.



Figuur 5.21: Tevredenheid werksituatie (schoolleiders experiment- en controlescholen, n=177)

In totaal 58 schoolleiders gaven een toelichting op hun antwoord rondom tevredenheid met de werksituatie. Positieve punten die schoolleiders van experiment-scholen in noemen, zijn relatief vaak dat zij trots zijn op de visie en ontwikkelingen op hun school en de gedrevenheid van het team. Ook een bepaalde mate van autonomie wordt een aantal keer genoemd als positief aspect van het werk. Overige punten zijn een goede organisatie door de werkgever en collegialiteit (elkaar ondersteunen). Negatieve aspecten van het werk zijn volgens deze schoolleiders voornamelijk werkdruk, vaak door personeelstekort en de omstandigheden rondom corona. Ook mutaties in het bestuur en de organisatie worden een paar keer genoemd als belemmerende factor. Leraren (25) van experiment-scholen noemen soortgelijke positieve en negatieve punten: trots op ontwikkelingen, een gedreven team en voldoende autonomie vinden zij positief en een te hoge werkdruk negatief.

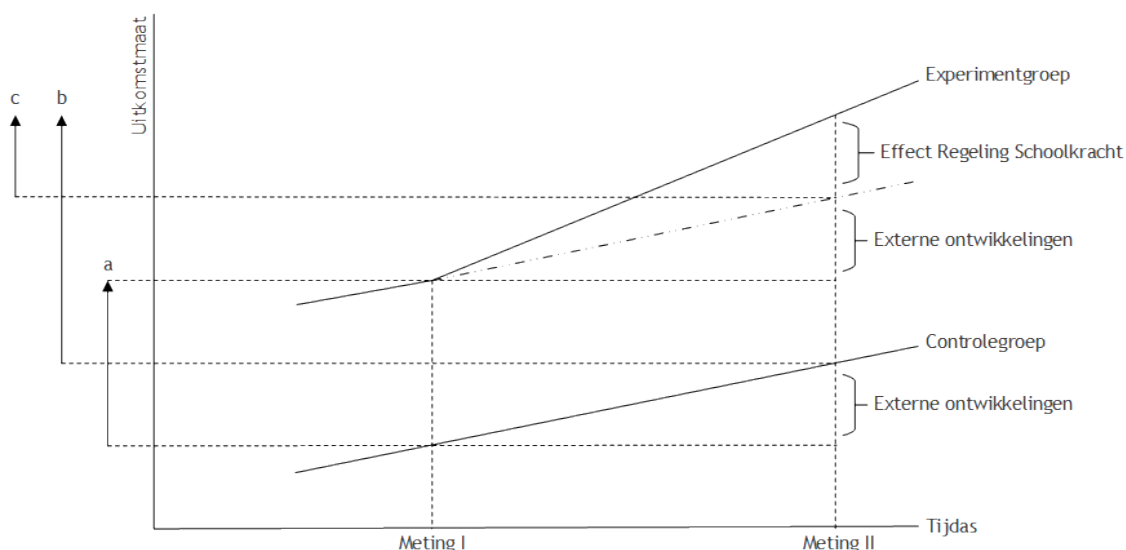
*'Ondanks alle uitdagingen en de hoeveelheid werk, geniet ik erg van mijn werk. Ik werk met een fijn, enthousiast, gedreven team en ga iedere dag met plezier aan het werk. (...) Er is ook heel veel wel gelukt en daar mogen we trots op zijn.'*

*'Veel eigenaarschap en ruimte om dingen zelf te doen, werkdruk hoog, te weinig tijd om alles te kunnen doen. Te veel administratie en uitvoerend i.p.v. beleidsmatig en onderwijskundig'*

Schoolleiders van controlescholen (61) geven behalve bovengaande ook een paar keer aan dat de bestaande regeldruk hun werkplezier in de weg kan zitten: er moet (te) veel worden verantwoord en worden vastgelegd waardoor er veel tijd in administratie gaat zitten.

## 6 Difference-in-difference analyse

Zoals beschreven in de inleiding is na de tweede meting een integrale analyse uitgevoerd om te kijken of experiment- en controlescholen zich op een andere manier hebben ontwikkeld tussen de eerste en de tweede meting. De gebruikte analyse heet een 'difference-in-difference'-analyse (vanaf nu 'dif-in-dif'). Zie figuur 6.1 voor een schematische weergave van de mogelijke effecten die worden blootgelegd met deze analyse:



Figuur 6.1: Schematische weergave 'dif-in-dif' analyse

Door gebruik te maken van de 'dif-in-dif'-aanpak ontstaat een beeld van zowel de ontwikkelingen bij de deelnemende scholen als de uitgelote scholen. Deze aanpak past goed bij het huidige onderzoek omdat het mogelijk is dat zowel deelnemende scholen als uitgelote scholen aan de slag gaan met de plannen. Daarbij constateerden we dat ook andere externe gelden (zoals NPO-middelen) hiervoor worden ingezet of dat interne middelen worden vrijgemaakt, waardoor het voor de hand ligt dat zowel experiment- en controlescholen een positieve ontwikkeling (kunnen) laten zien op de uitkomstmaten. Om na te gaan wat het effect van de subsidie is vergelijken we dus de vooruitgang van scholen die wel en geen subsidie hebben ontvangen in het kader van Regeling Schoolkracht.

Om de verandering binnen een school vast te kunnen stellen, moet de respondent de vragenlijst tijdens beide meetmomenten ver genoeg hebben ingevuld. Respondenten die alleen in de eerste of in de tweede meting ver genoeg zijn gekomen, zijn niet meegenomen in de analyses omdat het voor deze respondenten onmogelijk is om na te gaan of er een ontwikkeling door de tijd heeft plaatsgevonden. Voor dit onderzoek zijn daarom slechts respondenten meegenomen die de vragenlijst tijdens beide meetmomenten ver genoeg hebben afgerond. Dat gaat om 81 schoolleiders uit de experimentgroep, 37 leraren uit de experimentgroep en 99 schoolleiders uit de controlegroep. Uit de data bleek dat van deze 99 controlescholen er 74 al tijdens de eerste meting aangaven gestart te zijn met de uitvoering van de plannen. Tijdens de tweede meting rees-terden 63 controlescholen die al gestart waren. De vragen over duurzame invoering van de plannen, waar de hiervoor besproken 'dif-in-dif' analyse zich op richt, zijn vanzelfsprekend allen gesteld aan controlescholen die daadwerkelijk zijn gestart met de uitvoering van de plannen. Voor de 'dif-in-dif' analyse, waarbij een verandering vastgesteld moet kunnen worden, maken we daarom een kleinere selectie van controlescholen: we nemen alleen die scholen mee die in beide metingen hebben aangegeven gestart te zijn met de plannen. Dit zijn er 55.

## 6.1 Intensiteit van Betrokkenheid

Allereerst hebben we gekeken of scholen in de experiment- en controlegroep verschillen in hun ontwikkeling op de schaal voor ‘intensiteit van betrokkenheid’. Als subsidie zorgt voor meer duurzame verankering, zou de verwachting zijn dat experimentenscholen gedurende de tijd een sterkere ontwikkeling hebben op deze schaal. Deze verwachting wordt op basis van de ‘dif-in-dif’ analyse niet bevestigd. Experiment- en controlescholen verschillen wel in hun score op deze schaal (rekening houdend met meetmoment en functie), maar maken over de tijd geen andere ontwikkeling door dan controlescholen. Voor geen van beide groepen is een verschil tussen meting 1 en 2 gevonden; er is ook geen interactie-effect vastgesteld. De data lijken dus aan te tonen dat scholen in de experimentgroep sowieso al hoger scoorden op Intensiteit van Betrokkenheid op de eerste meting, maar dat zij zich (net als controlescholen) niet significant verder hebben ontwikkeld gedurende de tijd.

## 6.2 Gebruiksniveaus

Hetzelfde is bekeken voor de schaal van gebruiksniveaus, die we hier weer kort laten zien:

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

De originele vraag over gebruiksniveaus is samengevoegd tot vier categorieën: de eerste drie zijn samengevoegd tot 'oriëntatie', de vierde en vijfde zijn samen 'organisatie', de zesde en zevende zijn samen 'integratie' en de achtste is 'herziening'. De toetsen in hoofdstuk 5 zijn gedaan met deze vierpuntschaal.

Voor de dif-in-dif analyse is echter een andere vorm van deze schaal gebruikt: een ‘dummy-variabele’ die aangeeft of er *wel* of *niet* duurzaam is ingevoerd. Op basis van theorie is daarbij aangehouden dat men duurzaam heeft ingevoerd bij score 7 of 8 zoals in bovenstaande tabel. Dat is dus vanaf het niveau van integratie op de originele schaal.

Als scholen met subsidie hun plannen meer verduurzaamd hebben, zou de verwachting zijn dat zij een hoger gebruiksniveau hebben behaald. Dit effect wordt eveneens niet gevonden; er is geen verschil tussen de experiment- en controlegroep te zien (gecontroleerd voor meetmoment en functie) en ook niet tussen de twee metingen. Qua gebruiksniveau lijken de twee groepen dus niet van elkaar te verschillen; er is ook geen ontwikkeling over tijd te zien.

## 6.3 Centraliteit van de vernieuwing

Ten slotte is een dif-in-dif analyse uitgevoerd voor de centraliteit van de vernieuwing, die hoger zou kunnen zijn bij experimentenscholen (als zij inderdaad meer verduurzaamd hebben). Hier bleek, net als bij ‘intensiteit van betrokkenheid’, dat experimentenscholen hoger scoorden dan controlescholen (gecontroleerd voor meetmoment en functie), maar dat er geen verschil over de tijd is te zien voor beide groepen (en ook geen interactie-effect te zien is). Wederom lijkt het verschil tussen de twee groepen al op de eerste meting te hebben bestaan, maar is hierin geen verandering gevonden over de tijd.

## 6.4 Verdiepende analyses

Samenvattend concluderen we op basis van bovenstaande analyses dat de experimentgroep hoger scoort op twee van de drie aspecten van duurzame invoering, maar dat er telkens geen effect van meetmoment te zien is. Er heeft dus voor geen van de twee groepen scholen een verbetering plaatsgevonden in de tijd, laat staan dat die verbetering sterker was voor de ene groep dan voor de andere. Dat de experimentgroep beter scoort op die twee aspecten kan dus niet worden toegeschreven aan de subsidie. Hun niveau lag in de eerste meting al hoger. Dat kan verschillende redenen hebben. Als aanvulling hebben we gekeken naar de invloed van schoolklimaat (score op de constructen sociaal/innovatief/doelgericht) en, voor controlescholen, de invloed van het gebruik van NPO-middelen.

### 6.4.1 Invloed schoolklimaat

Verschillen scholen op de drie aspecten van duurzame invoering wanneer zij verschillend scoren op de maten voor een sociaal, innovatief en doelgericht schoolklimaat?

Naarmate scholen hoger scoren op de dimensie ‘sociaal’, scoren zij ook hoger op de schaal ‘intensiteit van betrokkenheid’ en centraliteit van de vernieuwing (gecontroleerd voor experimentgroep en meetmoment), maar niet hoger op de schaal voor gebruiksniveaus. Deze effecten verschillen niet tussen de twee groepen scholen.

Naarmate scholen meer ‘doelgericht’ zijn, scoren zij ook hoger op ‘intensiteit van betrokkenheid’ en centraliteit van de vernieuwing, maar niet op de schaal voor gebruiksniveaus. De gevonden effecten zijn beide sterker voor de experimentenscholen dan voor controlescholen.

Naarmate scholen ten slotte een meer ‘innovatief’ klimaat hebben, scoren zij wederom hoger op de schaal ‘intensiteit van betrokkenheid’ en centraliteit, maar niet op de gebruiksniveaus. Ook hier zijn de gevonden effecten beide sterker voor experimentenscholen.

Deze resultaten lijken dus te wijzen op het belang van een goed schoolklimaat als basis voor duurzame ontwikkelingen in het algemeen; in twee van de drie gemeten dimensies van schoolklimaat lijkt dit effect daarbij nog iets sterker voor scholen die subsidie ontvangen.

### 6.4.2 Invloed van aanvullende NPO-middelen (controlegroep)

De tijd waarin scholen met hun plannen in het kader van de Regeling Schoolkracht aan de slag gingen, was vanwege de coronacrisis anders dan normaal. Scholen kregen vanuit het NPO extra geld om coronavertragingen aan te pakken. Een deel van de controlescholen geeft in dit onderzoek dan ook aan dat zij de NPO-middelen hebben gebruikt om de plannen die zij voor Schoolkracht hebben ingediend, alsnog uit te voeren. Verschillen controlescholen die wel en geen aanvullende NPO-middelen hebben gebruikt op de drie aspecten voor duurzame invoering? Hierop blijft een effect in de analyses uit. Er wordt geen significant effect gevonden van het gebruik van NPO-middelen op de scores op de schaal ‘intensiteit van betrokkenheid’, gebruiksniveaus en centraliteit van de vernieuwing.



## 7 Conclusies

Dit rapport geeft de resultaten van zowel de eerste als de tweede (en laatste) meting van het onderzoek naar de subsidieregeling Schoolkracht weer. De startmeting bracht de stand van zaken in kaart bij aanvragende scholen die wel en geen subsidie ontvingen. Er waren destijds al enige verschillen te zien tussen beide groepen scholen, maar effecten van de subsidie kunnen pas na deze tweede meting in kaart worden gebracht door middel van een dif-in-dif analyse. Uitgangspunt was dat scholen weliswaar in de startfase al van elkaar kunnen verschillen, maar dat scholen die subsidie ontvangen (hierdoor) een sterkere ontwikkeling doormaken dan scholen die zijn uitgeloot voor de subsidie. In de eerste meting gaven veel (uitgelote) scholen al aan dat zij in plaats van de Schoolkrachtsubsidie, NPO-gelden inzetten om hun plannen uit te voeren. In deze tweede meting wordt gekeken of dit een duidelijk effect heeft gehad op de ontwikkelingen. Tevens kijken we opnieuw naar de ervaring van scholen met het algemene aanvraag- en subsidieproces.

### 7.1 Inzet subsidie

Het overgrote deel van de plannen van experimentenscholen (op basis van resultaten van ruim 80 van de bijna 190 scholen waaraan subsidie is verstrekt), is inmiddels volledig of deels uitgevoerd; slechts een paar procent van de schoolleiders geeft aan dat de plannen nog helemaal niet zijn uitgevoerd. De vaakst genoemde reden hiervoor is corona. Het lukte zestien procent van de controlescholen om de plannen volledig uit te voeren; 36 procent heeft ze helemaal niet uitgevoerd. Een groot deel daarvan is van mening dat dit wel gelukt was als subsidie was verkregen.

Scholen die subsidie inzetten voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit, zetten met name in op het professionaliseren van leerkrachten. Het thema kansenongelijkheid moest zorgen voor meer passend onderwijs en maatwerk voor leerlingen en bij het thema digitalisering werd met name ingezet op het aanleren van 21e-eeuwse vaardigheden (m.n. door experimentenscholen). Wanneer thema leraren- en schoolleidersteekort de basis vormde, was er een scala aan redenen waarom men hiervoor gekozen had.

In de meeste gevallen kozen scholen hun activiteiten uit op basis van de verwachting dat het effectief zou zijn, gevolgd door omdat het gebaseerd was op theorie of wetenschap. Het vaakst zorgden de plannen voor professionalisering van leraren en het leggen van meer eigenaarschap van het leerproces bij leerlingen (betekenisvol leren).

De activiteiten vergden met name extra inzet van leraren en het grootste deel van de scholen vond de activiteiten uitvoerbaar binnen het beschikbare budget. Vaak werden daarnaast onderwijs ondersteunend personeel en externe experts ingezet. Leraren hadden niet altijd voldoende tijd voor beschikbaar, maar voelden wel ruimte voor actieve betrokkenheid.

### 7.2 Ondersteuning en subsidieproces

Scholen die gebruik maakten van de ondersteuning van de regeling door OCW, DUS-I en CAOP-Kennisland, zijn overwegend neutraal of positief. Een (klein) deel van de scholen maakte gebruik van de website [www.sterkmetschoolkracht.nl](http://www.sterkmetschoolkracht.nl) of bezocht de bijeenkomsten. De meeste experimentenscholen waren (zeer) tevreden over de regeling Schoolkracht, maar vindt het jammer dat de subsidie niet voor meerdere jaren ingezet kan worden. Experimentenscholen zouden zeker weer deelnemen aan een soortgelijke regeling, onder controlescholen is dit aandeel kleiner: men vindt het een relatief klein bedrag voor veel moeite (de aanvraag) en de kans op het krijgen van subsidie is klein.

### 7.3 Effecten en invloed van de subsidie

Het verkrijgen van de subsidie had een grote rol bij het daadwerkelijk starten van de beoogde schoolontwikkeling; schoolleiders ervoeren meer professionele ruimte, al gaf (slechts) de helft aan dat de eigen rol veranderd was door de subsidie. De rol van anderen was vaak veranderd door de subsidie. Slechts twee procent van de schoolleiders gaf aan dat de subsidie niét hielp bij het realiseren van de doelen. Schoolleiders van experimentescholen geven vaker aan dat de activiteiten een vast onderdeel zijn geworden op school, waar leraren nog wat vaker aangeven dat men aan het experimenteren is of werkt aan kinderziektes. Op experimentescholen is het beduidend vaker gelukt het project volgens plan uit te voeren dan op controlescholen. Vertraging bij experimentescholen werd meestal geweten aan corona, waar dit op controlescholen meestal gaat over een gebrek aan (financiële) middelen.

### 7.4 Resultaten

De meeste scholen (zowel experiment als controle) zien, met name via gesprekken met betrokkenen en eigen observaties, positieve resultaten van hun activiteiten. De algemene en eigen werkdruk zijn op vrijwel alle scholen hoog en ook zeker niet gedaald sinds de vorige meting, evenals de tevredenheid over de eigen werksituatie (men is meestal tevreden). Men is trots op de visie en ontwikkelingen op hun school en het teamgevoel. De werkdruk, met name door corona en personeelstekort, is een aandachtspunt. Onverwachte (neven)effecten zijn verder voornamelijk positief, zoals een toename van het teamgevoel en eigenaarschap voor de ontwikkeling.

We verwachten (theoretisch) dat de experimentescholen, afgaande op de situatie bij de start van het experiment, een grotere (positieve) ontwikkeling hebben doorgemaakt dan de controlescholen en dat dit te wijten is aan de verstrekte subsidie. Dit resultaat (de verschillen in voortgang van experiment- en controlescholen) is met behulp van een difference-in-difference analyse geanalyseerd. Hieruit kwam naar voren dat experiment- en controlescholen niet significant verschillen in de ontwikkeling die zij laten zien op de schalen voor Intensiteit voor betrokkenheid, gebruikersniveaus en centraliteit van de vernieuwing. Experimentescholen scoren wel hoger op de schalen voor intensiteit voor betrokkenheid en centraliteit van de vernieuwing, maar het is niet zo dat experimentescholen over tijd beter zijn gaan scoren (een positievere ontwikkeling doormaakten), naarmate de vernieuwing in het kader van de regeling Schoolkracht vorderde.

### 7.5 Kennisdeling en verduurzaming

Er is vanuit schoolleiders met name aandacht voor kennisdeling binnen de school; een derde deelt ook kennis binnen het bestuur. Hoe lager het niveau van kennisdeling, hoe hoger de frequentie. De meeste kennis (op alle niveaus) wordt gedeeld via vergaderingen, overleggen, bijeenkomsten en werkgroepen. Ook wordt er gedeeld via nieuwsbrieven, studiedagen en workshops. Experimentescholen gaven vaak aan dat ze de schoolontwikkeling vastleggen in beleid en/of het schoolplan, waarmee men verwacht dat het een vast onderdeel wordt van de werkwijze op school. Ook wordt er geëvalueerd, is de ontwikkeling een vast agenda-punt en blijft men kennisdelen en professionaliseren, al dan niet met inzet van eigen middelen. De borging van de ontwikkeling is inmiddels bij bijna 95% van de experimentescholen zover in gang gezet als beoogd. Wanneer dit niet het geval was, wijt men dat aan corona.

Zowel op experiment- als controlescholen blijft het project in de meeste gevallen zeker voortbestaan. Op vrijwel alle experimentescholen zijn hier werkafspraken over gemaakt; bijna zestig procent heeft na afloop (ruim) voldoende tijd voor de interventie. Het meten van verduurzaming is in dit onderzoek gedaan met behulp van schalen (gebaseerd op modellen van betrokkenheid, gebruikersniveaus, centraliteit en lerende cultuur). Hieruit kwam naar voren dat schoolleiders van experimentescholen intensiever betrokken waren bij de activiteiten die ze uitvoerden, dan schoolleiders van controlescholen.

Experimentenscholen en controlescholen verschillen niet van elkaar, maar maakten beiden een (positieve) ontwikkeling door. Bij de gebruikersniveaus zitten beide groepen in de tweede meting vaker in de fase van integratie en herziening (waarbij schoolleiders vaker in deze latere fases zitten dan leraren). Er is ook vaker sprake van routinematig gebruik. Experimentenscholen scoren wel hoger op de schaal voor centraliteit dan controlescholen. Dat wil zeggen dat de vernieuwing daar vaker een centralere rol inneemt, waardoor de kans groter is dat deze blijft voortbestaan. De Regeling Schoolkracht beoogde eraan bij te dragen dat scholen lerende, professionele organisaties worden; daarvoor is gekeken naar lerende (school)cultuur. Tussen experiment- en controlescholen zijn geen verschillen gevonden in schoolcultuur, ook niet over de tijd. Verdere analyses laten zien dat scholen die een goed schoolklimaat als basis hebben, een sterkere ontwikkeling doormaken rond hun vernieuwing.

## 7.6 Conclusie

Dit onderzoek ging na of subsidie vanuit de Regeling Schoolkracht zorgde voor meer duurzame schoolontwikkeling op ingelote scholen. Op basis van de besproken analyses en resultaten, is bij scholen geen significant effect gevonden van het ontvangen van subsidie op verschillende aspecten van duurzame invoering.

In de tijdspanne waarin scholen aan de slag gingen met hun voor deze regeling opgestelde plannen, werden scholen aan veel veranderingen en belemmeringen blootgesteld. Door de coronacrisis werden scholen geconfronteerd met veel extra uitdagingen en was er extra inspanning nodig om het primaire proces goed te laten verlopen. Om opgelopen vertragingen tegen te gaan, kregen scholen extra middelen (met name de NPO-gelden) vanuit de overheid, die zij naar eigen inzicht konden inzetten. Isolatie van het effect van de hier onderzochte subsidieregeling is in dit kader lastig, zo niet onmogelijk.

Er is in dit onderzoek geen duidelijk (exclusief of uniek) empirisch effect van de Regeling Schoolkracht naar voren gekomen. Desondanks lijken alle scholen in generieke zin het redelijk goed te doen wat betreft invoering en verduurzaming van hun plannen. Wellicht hebben de bijzondere omstandigheden en extra uitdagingen van de afgelopen jaren ervoor gezorgd dat scholen in de gehele linie van het onderwijs anders zijn gaan kijken naar schoolontwikkelingen en zijn zij in het algemeen meer alert geworden op hoe vernieuwingen een duurzame plek kunnen krijgen in de schoolpraktijk.

## Bijlage 1: Categorisering plannen na eerste inhoudsanalyse

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

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

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

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

## Bijlage 2: Overzicht van figuren en tabellen

Figuur 2.1: Tekstanalyse van thema's en signaalwoorden	19
Figuur 2.2: Tekstanalyse van betrokkenen en signaalwoorden	19
Figuur 3.1: Deelthema's waarop wordt ingezet met de subsidie (meting 2, schoolleiders van experimentescholen; n=81)	24
Figuur 3.2: In hoeverre zijn de plannen uit de aanvraag uitgevoerd (schoolleiders controlescholen, n=99)?	25
Figuur 3.3: Indien plannen helemaal niet uitgevoerd: zouden ze wel zijn uitgevoerd bij toekenning van de subsidie (meting 2, schoolleiders controlescholen, n=36)?	25
Figuur 3.4: Indien geen subsidie maar wel plannen (deels) uitgevoerd, met welke middelen is dit bekostigd (meting 2, schoolleiders controlescholen, n=63)?	25
Figuur 3.5: Op basis van welke criteria zijn de activiteiten gekozen (schoolleiders experiment- en controlescholen meting 2; n=144)?	26
Figuur 3.6: In hoeverre de activiteiten (extra) inzet van leerkrachten vereisen en uitvoerbaar zijn binnen het beschikbare budget (schoolleiders experimentescholen meting 2; n=81)	27
Figuur 3.7: In hoeverre bepaalde actoren zijn betrokken bij het uitvoeren van de plannen (schoolleiders experimentescholen; n=81)	27
Figuur 3.8: Hebben de betrokken actoren voldoende tijd (schoolleiders experimentescholen, n= resp. 81, 67, 72, 81)?	27
Figuur 3.9: Biedt de regeling u ruimte om actief betrokken te zijn bij de uitvoering van de plannen (meting 2, schoolleiders n=81; leerkrachten n=37 experimentescholen)?	28
Figuur 3.10: Besteedt u aandacht aan kennisdeling over de ontwikkelingen uit de aanpak en overige opgedane kennis? (Meting 2, schoolleiders experimentescholen, n=81)	28
Figuur 3.11: Frequentie van kennisdeling (schoolleiders experimentengroep, meting 2 (n=45, 75 en 27)	29
Figuur 4.1: Welke rol de subsidie heeft gespeeld bij het daadwerkelijk starten van de beoogde schoolontwikkeling (meting 2, schoolleiders experimentescholen; n=81)?	30
Figuur 4.2: Ervaren professionele ruimte (meting 2, schoolleiders experimentescholen; n=81)	30
Figuur 4.3: Verandering eigen rol door subsidie (schoolleiders experimentescholen; n=81)	30
Figuur 4.4: Verandering rol anderen door subsidie (schoolleiders experimentescholen; n=81)	31
Figuur 4.5: In hoeverre de subsidie hielp bij het realiseren van de gestelde doelen (schoolleiders experimentescholen; n=81)	31
Figuur 4.6: Tevredenheid met de ondersteuning door OCW, DUS-I en CAOP-Kennisland (schoolleiders experimentescholen; n=81)	32
Figuur 4.7: Gebruikgemaakt van de aangeboden ondersteuning (schoolleiders experimentescholen; n=81)	32
Figuur 4.8: Tevredenheid over de Regeling Schoolkracht (schoolleiders experimentescholen; n=81)	33
Figuur 4.9: Of men zich opnieuw in zou schrijven voor een soortgelijke regeling (experiment- (n=81) versus controlescholen (n=96))	33
Figuur 5.1: In hoeverre is het project volgens plan uitgevoerd (meting 2, schoolleiders van experimentescholen n=81 en controlescholen n=60)?	34
Figuur 5.2: Visie op de activiteiten (meting 2, leraren n=37 en schoolleiders n=81 experimentescholen)	35
Figuur 5.3: Voortzetting in gang gezet zoals beoogd (schoolleiders experimentescholen, n=81)?	36
Figuur 5.4: In hoeverre men verwacht na afloop van de subsidie voldoende tijd te krijgen voor de interventie (meting 2, schoolleiders experimentescholen; n=81)?	36

Figuur 5.5: Kennis hebben over de beoogde schoolontwikkeling (meting 1, schoolleiders experiment-scholen n=81 en controlescholen n=74)	37
Figuur 5.6: Kennis hebben (meting 1, schoolleiders experimentscholen n=81 en controlescholen n=63)	38
Figuur 5.7: Beheersing (meting 1, schoolleiders experimentscholen n=81 en controlescholen n=74)	38
Figuur 5.8: Beheersing (meting 2, schoolleiders experimentscholen n=81 en controlescholen n=63)	39
Figuur 5.9: Intensiteit van betrokkenheid (schaalscore) (meting 1 en 2, schoolleiders experimentscholen n=81 en controlescholen n=74 en n=63)	39
Figuur 5.10: Gebruiksniveaus (schaalscore) (meting 1 en 2, schoolleiders experimentscholen n=81 en controlescholen n=74 en n=63)	40
Figuur 5.11: Gebruiksniveaus (meting 1 en 2, leraren n=37 en schoolleiders n=81 van experimentscholen)	40
Figuur 5.12: Items voor de mate waarin de vernieuwing centraal staat in de school (meting 2, schoolleiders van experiment- (n=81) en controlescholen (n=99))	41
Figuur 5.13: Schoolklimaat (meting 1 en 2, schoolleiders experimentscholen n=81 en controlescholen n=74 en n=63)	42
Figuur 5.14: Ziet u inmiddels resultaten? (meting 2, schoolleiders experiment- en controlescholen, n=141)	43
Figuur 5.15: Hoe men de resultaten van de activiteiten vaststelt (meting 2, schoolleiders experiment- en controlescholen, n=120)	43
Figuur 5.16: Ziet u onverwachte (neven)effecten? (schoolleiders experimentscholen; n=81)	43
Figuur 5.17: Werkdruk in de school (meting 2, schoolleiders experiment- en controlescholen n=177)	44
Figuur 5.18: Wijziging van de werkdruk op school in het afgelopen jaar (schoolleiders experiment- en controlescholen, n=177)	44
Figuur 5.19: Wijziging van de eigen werkdruk in het afgelopen jaar (schoolleiders experiment- en controlescholen, n=177)	44
Figuur 5.20: Regelmogelijkheden (schoolleiders experiment- en controlescholen, n=177)	45
Figuur 5.21: Tevredenheid werksituatie (schoolleiders experiment- en controlescholen, n=177)	45
Figuur 6.1: Schematische weergave 'dif-in-dif' analyse	46
Tabel 1.1: Aangeschreven scholen en respons meting 2	13
Tabel 2.1: Beschrijving van scholen en plannen Subsidieregeling Schoolkracht	16
Tabel 2.2: Classificatie thema's en signaalwoorden in plannen na inhoudsanalyse	17
Tabel 2.3: Aantal thema's per ingeloot plan volgens tekstanalyse met definitieve indeling	18
Tabel 2.4: Classificatie betrokkenen en signaalwoorden in plannen na inhoudsanalyse	18
Tabel 2.5: Aantal typen betrokkenen per ingeloot plan volgens tekstanalyse	18
Tabel 2.6: Hoofdthema's volgens scholen en tekstanalyse in kruistabellen	20
Tabel 2.7: Betrokkenen genoemd in plannen	21
Tabel 2.8: Thema's genoemd in plannen	21
Tabel 2.9: Gekozen thema's bij schoolplan (deels) gericht op professionalisering	21
Tabel B 1: Categorieën van betrokken en signaalwoorden na eerste inhoudsanalyse (startversie)	52
Tabel B 2: Thema's inhoud plan en signaalwoorden na eerste inhoudsanalyse (startversie)	52

## Bijlage 3: Vragenlijsten meting 1 en 2

### Vragenlijst meting 1 najaar 2021

Vragen gesteld aan:

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

#### 1 Schoolkenmerken

- V1. U vult deze enquête in voor onderstaande schoolvestiging: 1,3
- V2. Wat is uw huidige functie? 1, 2, 3
- 01 Leraar
  - 02 Schoolleider
  - 03 Bestuurder
  - 04 Anders, namelijk
- V3. In de aanvraag heeft u aangegeven welke (deel)thema('s) u op wilde pakken met behulp van de Regeling Schoolkracht. Kunt u aangeven in hoeverre de plannen wel of niet zijn uitgevoerd? 3
- 01 In zijn geheel niet uitgevoerd
  - 02 Deels uitgevoerd
  - 03 Volledig uitgevoerd
- V4. U heeft uw plannen in zijn geheel niet uitgevoerd. Denkt u dat de plannen wel uitgevoerd zouden zijn, wanneer de subsidie was toegekend? 3
- 01 Ja, volledig
  - 02 Ja, ten dele
  - 03 Nee
- V5. Ondanks dat u geen subsidie vanuit de regeling Schoolkracht toegekend kreeg, heeft u uw in de aanvraag geformuleerde plannen (gedeeltelijk) uitgevoerd. Hoe/waar heeft u aanvullende middelen gevonden om uw beoogde schoolontwikkeling toch (deels) te realiseren? 3
- V5\_01 Via de lump sum
  - V5\_02 Via overige subsidies
  - V5\_03 Via de inzet van NPO-middelen
  - V5\_04 Op een andere manier, namelijk
- V6. U heeft uw plan bij aanvraag als volgt omschreven: ..... Geeft u alstublieft een beknopte werktitel voor uw aanvraag die wij kunnen gebruiken in deze vragenlijst. 1

#### 2 De inhoud van de beoogde schoolontwikkeling

- V7. Welk(e) thema('s) pakt u op met behulp van de Regeling Schoolkracht? 1
- V7\_01 Verbeteren onderwijskwaliteit
  - V7\_02 Kansengelijkheid
  - V7\_03 Digitalisering
  - V7\_04 Leraren- en schoolleiderstekort
- V8. Welke deelthema's betreft het in: 1
- Onderwijs:
- V8\_01 Lezen
  - V8\_02 Rekenen
  - V8\_03 Curriculum
  - V8\_04 Onderwijsconcept
  - V8\_05 Pedagogisch didactisch
  - V8\_06 Eigenaarschap leerproces
- School (organisatie):
- V8\_07 Professionalisering
  - V8\_08 Onderzoek
  - V8\_09 Kennisdeling
  - V8\_10 Krimp
  - V8\_11 Visie

V9.	Betreft ... een nieuwe activiteit, of zet u met deze subsidie een reeds ingezette schoolontwikkeling voort?	1
	01 Een reeds bestaande activiteit	
	02 Een combinatie van reeds bestaande activiteiten en nieuwe activiteiten	
	03 Een nieuwe activiteit	
V10.	Voor welke activiteiten zet u de subsidie in?	1
V11.	Op wie zijn de interventies uit ... in het kader van de Regeling Schoolkracht gericht?	1
	V11_01 Leerlingen	
	V11_02 Docenten	
	V11_03 Team	
	V11_04 Experts	
	V11_05 Directie	
	V11_06 Ouders	
	V11_07 School	
V12.	Wie voeren welke activiteiten uit ... in het kader van de Regeling Schoolkracht uit?	1
	V12_01 Leerlingen	
	V12_02 Docenten	
	V12_03 Team	
	V12_04 Experts	
	V12_05 Directie	
	V12_06 Ouders	
	V12_07 School	
V13.	Wat levert ... uiteindelijk op voor...?	1
<b>3</b>	<b>Kennisdeling rond de beoogde schoolontwikkeling</b>	
V14.	Besteedt u aandacht aan kennisdeling over de ontwikkelingen uit de aanpak en overige opgedane kennis?	1
	V14_01 Ja, die delen wij (actief) binnen het (project)team	
	V14_02 Ja, die delen wij (actief) binnen de school	
	V14_03 Ja, die delen wij (actief) binnen ons bestuur	
	V14_04 Nee, die delen wij niet (actief)	
V15.	Hoe vaak vindt deze kennisdeling plaats?	1
	01 Wekelijks	
	02 Maandelijks	
	03 Jaarlijks	
	04 Niet op een vast moment	
V16.	Kunt u omschrijven op welke wijze deze kennisdeling plaatsvindt?	1
V17.	Heeft de regeling nog onverwachte positieve of negatieve (neven)effecten opgeleverd?	1
	V17_01 Ja, positieve (neven)effecten	
	V17_02 Ja, negatieve (neven)effecten	
	V17_03 Nee, geen (neven)effecten	
V18.	Om welke positieve (neven)effecten gaat het?	1
V19.	Om welke negatieve (neven)effecten gaat het?	1
<b>4</b>	<b>Betrokkenheid bij de beoogde schoolontwikkeling</b>	
V20.	De directie van uw school heeft de interventie op uw school in het kader van de regeling Schoolkracht in de aanvraag als volgt is omschreven: [omschrijving], samengevat in de volgende werktitel: ...	1
V21.	Biedt de regeling u als ... ruimte om actief betrokken te zijn bij ... in de school?	1, 2
	01 Ja	
	02 Nee	
V22.	U kunt uw antwoord onderstaand toelichten:	1, 2



- V23. Er volgt nu een aantal stellingen over de beoogde schoolontwikkeling (...). Geef aan wat voor u als van toepassing is. 1, 2, 3
- V23a Ik weet waar het bij ... om gaat
- V23b Ik weet wat de uitgangspunten van ... zijn
- V23c Ik weet waar het bij ... precies om gaat
- V23d Ik weet wat docenten met ... moeten doen
- V23e Ik weet wat er bij het invoeren van ... komt kijken
- V23f Ik weet waar docenten bij ... op moeten letten
- V24. Er volgt nu een aantal stellingen over de beoogde schoolontwikkeling (...). Geef aan wat voor u als ... van toepassing is. 1, 2, 3
- V24a Ik kan goed met ... overweg
- V24b Ik ben in staat te doen wat er bij ... van mij verwacht wordt
- V24c Ik kan volgens de vereisten van ... werken
- V24d Ik kan het werk voor ... goed organiseren
- V24e Het werken met ... gaat me makkelijk af
- V24f ... loopt als een trein.
- V25. Hoe kunt u de cultuur op uw school het best omschrijven? (randomiseren) 1, 2, 3
- |      |                   |   |   |   |   |   |                |
|------|-------------------|---|---|---|---|---|----------------|
| V25a | gesloten          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | open           |
| V25b | gemoedelijk       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | zwaarwichtig   |
| V25c | gespannen         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ontspannen     |
| V25d | vriendelijk       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | onvriendelijk  |
| V25e | geïntegreerd      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | gefragmenteerd |
| V25f | individualistisch | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | collegiaal     |
| V25g | gericht           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ongericht      |
| V25h | saai              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | boeiend        |
| V25i | effectief         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | niet effectief |
| V25j | ongestructureerd  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | gestructureerd |
| V25k | kundig            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | onkundig       |
| V25l | passief           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | actief         |
| V25m | statisch          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | dynamisch      |
| V25n | onveranderbaar    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | veranderbaar   |
| V25o | afwachtend        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ondernemend    |

## 5 Verduurzaming van de beoogde schoolontwikkeling

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

- V33. Zijn er op uw school werkafspraken gemaakt om het voortbestaan van ... te garanderen? 1
- 01 Ja  
02 Nee
- V34. Is uw rol ten aanzien van ... beïnvloed door de toekenning van de subsidie? 1
- 01 Ja, namelijk  
02 Nee
- V35. Is de rol van anderen ten aanzien van ... beïnvloed door de toekenning van de subsidie? 1
- 01 Ja, namelijk  
02 Nee
- V36. Welke van onderstaande situaties is op dit moment het meest van toepassing met betrekking tot ...: 1, 2, 3
- 01 Hoewel sommige van uw collega's betrokken zijn bij ..., bent u hier nog niet bij betrokken. U heeft geen concrete plannen om in de toekomst betrokken te zijn bij of te gaan werken met ...
- 02 U bent nog niet intensief betrokken bij ... , maar u heeft onlangs de beslissing genomen om informatie te gaan inwinnen over ... . Het is mogelijk dat u op dit moment al bezig bent met het verzamelen van informatie. Er wordt ook bekeken of ... strookt met de dingen die u in het onderwijs belangrijk vindt. Ook gaat u na welke eisen het werken ... stelt aan u en uw werkzaamheden.
- 03 U heeft besloten intensief betrokken te zijn bij ... . Er is een datum vastgesteld waarop begonnen wordt. U bent bezig voorbereidingen te treffen om (werken met of volgens) ... uit te proberen.
- 04 Met vallen en opstaan probeert u de rol die van u verwacht wordt bij ... onder de knie te krijgen. Hierbij gaat u na wat de zin van ... is, wat u er aan heeft. Als iets niet goed blijkt te lukken, dan bedenkt u voor uw situatie de op dat moment best passende oplossing. Voorlopig is er geen tijd om met elkaar rond de tafel te gaan zitten en u te bezinnen op mogelijke aanpassingen; dat komt later wel.
- 05 U werkt definitief volgens de uitgangspunten van .... Het loopt redelijk. Nu zien noch u, noch uw collega's redenen om verbeteringen aan te brengen. Er wordt niet nagedacht over bijschaven.
- 06 U heeft uw ervaringen met ... eens op een rij gezet. Daarbij gaat de aandacht vooral uit naar wat de leerlingen en ook uzelf aan ... gehad hebben. Op basis hiervan voert u kleine veranderingen door waardoor betrokkenen meer profijt hebben van ...
- 07 Veel meer dan in het recente verleden het geval was probeert u nu uw activiteiten met die van uw collega's in de school te bundelen. Uitgangspunt hierbij is de gedachte dat door deze bundeling en afstemming ... verbeterd kunnen worden en de effecten ervan zullen worden vergroot. Uw school presenteert zich ook als zodanig naar buiten. Ouders zijn uitgebreid voorgelicht over ... het bestuur ondersteunt het. Ook naar andere externe belangstellenden profileert uw school zich duidelijk (bijvoorbeeld door middel van persberichten of online artikelen) met ... .
- 08 Samen met uw collega's heeft u uw ervaringen van de laatste tijd en de (gewijzigde) aanpak goed bekeken. Niet alle elementen van ... voldoen aan uw eisen. U bent op school begonnen met het aanpassen van .. zodat deze meer aansluit bij <de ervaringen en interesses die de leerlingen op uw school hebben>. Verwacht wordt dat dit positieve effecten zal hebben. U heeft besloten definitief verder te gaan met ... ook als extra middelen worden stopgezet. U enthousiasmeert (eventueel) ook andere scholen voor ...
- V37. In hoeverre kunt u onderstaande stellingen onderschrijven? (1=helemaal me oneens; 5=helemaal mee eens) (randomiseren) 1, 2, 3
- V37a Het feit dat we zijn begonnen met ... heeft uiteindelijk meer invloed gehad op mijn totale manier van lesgeven dan ik in eerste instantie dacht
- V37b ... was precies wat we nodig hadden om de problemen op onze school aan te pakken
- V37c ... heeft onze manier van werken op school sterk beïnvloed
- V37d Ik ben tevreden met de resultaten van het werken met ...op mijn school
- V37e De uitgangspunten van ... sluiten aan bij mijn manier van denken over onderwijs
- V37f ... is door het gehele team met enthousiasme ontvangen
- V37g ... is concreet genoeg om in de school te gebruiken
- V37h Het uitbouwen en aanpassen van ... heeft op onze school een hoge prioriteit
- V37i Het werken met ... sluit aan bij de wijze waarop wij in onze school lesgeven

## 6 Werkdruk, motivatie en tevredenheid

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

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

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

## Vragenlijst meting 2 zomer 2022

Vragen gesteld aan:

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

### 1 Schoolkenmerken

- V1. U vult deze enquête in voor onderstaande schoolvestiging: 1, 3
- V2. Wat is uw huidige functie? 1, 2, 3
- 01 Leraar  
02 Schoolleider  
03 Bestuurder  
04 Anders, namelijk
- V3. Kunt u hier een beknopte werktitel invullen voor de activiteiten die u op school uitvoert met behulp van de Regeling Schoolkracht? 1, 2, 3

### 2 Uitvoering van de plannen/inhoud van de beoogde schoolontwikkeling

- V4. In de aanvraag heeft u aangegeven welke (deel)thema('s) u op wilde pakken met behulp van de Regeling Schoolkracht. Kunt u aangeven in hoeverre de plannen wel of niet zijn uitgevoerd? 2
- 01 In zijn geheel niet uitgevoerd  
02 Deels uitgevoerd  
03 Volledig uitgevoerd
- V5. U heeft uw plannen in zijn geheel niet uitgevoerd. Denkt u dat de plannen wel uitgevoerd zouden zijn, wanneer de subsidie was toegekend? 2
- 01 Ja, volledig  
02 Ja, ten dele  
03 Nee
- V6. Ondanks dat u geen subsidie vanuit de regeling Schoolkracht toegekend kreeg, heeft u uw in de aanvraag geformuleerde plannen (gedeeltelijk) uitgevoerd. Hoe/waar heeft u aanvullende middelen gevonden om uw beoogde schoolontwikkeling toch (deels) te realiseren? 2
- V6\_01 Via de lumpsum  
V6\_02 Via overige subsidies  
V6\_03 Via de inzet van NPO-middelen  
V6\_04 Op een andere manier, namelijk
- V7. Welke deelthema's betreft het in ...? 1
- Onderwijs:  
V7\_01 Lezen  
V7\_02 Rekenen  
V7\_03 Curriculum  
V7\_04 Onderwijsconcept  
V7\_05 Pedagogisch didactisch  
V7\_06 Eigenaarschap leerproces  
School (organisatie):  
V7\_07 Professionalisering  
V7\_08 Onderzoek  
V7\_09 Kennisdeling  
V7\_10 Krimp  
V7\_11 Visie
- V8. In de aanvraag heeft u aangegeven welke thema's u op wilde pakken met behulp van de Regeling Schoolkracht. Kunt u hieronder kort aangeven waarom u destijds voor onderstaand(e) thema('s) heeft gekozen? 1, 3
- V8\_01 Verbeteren onderwijskwaliteit  
V8\_02 Kansenongelijkheid  
V8\_03 Digitalisering  
V8\_04 Leraren- en schoolleiderstekort
- V9. U heeft zojuist aangegeven welke (deel)thema's u op wilde pakken met behulp van de Regeling Schoolkracht. Kunt u aangeven in hoeverre de plannen wel of niet zijn uitgevoerd? 1
- V9\_01 Deelthema  
V9\_02 Deelthema

V10.	Op basis van welke criteria heeft u de activiteiten die u uitvoert met de subsidie Regeling Schoolkracht gekozen?	1
	V10_01 Externe praktijkvoorbeelden (van anderen)	
	V10_02 Eigen goede ervaringen met de activiteiten	
	V10_03 Theorie of wetenschap	
	V10_04 De verwachting dat dit een effectieve activiteit zal zijn	
	V10_05 Anders, namelijk:	
V11.	Kunt u aangeven in hoeverre:	1
	V11a De activiteiten (extra) inzet van leraren vereisen	
	V11b De activiteiten uitvoerbaar zijn binnen de beschikbare budgetten	
V12.	In hoeverre zijn de volgende actoren betrokken bij de activiteiten in het kader van de Regeling Schoolkracht op uw school?	1
	V12a Leraren	
	V12b Onderwijsondersteunend personeel (intern)	
	V12c Experts (extern)	
	V12d Directie	
V13.	Hebben de volgende actoren voldoende tijd om de aan hen toebedeelde activiteiten in het kader van de Regeling Schoolkracht uit te voeren?	1
	V13a Leraren	
	V13b Onderwijsondersteunend personeel (intern)	
	V13c Experts (extern)	
	V13d Directie	
V14.	Wat levert ... uiteindelijk op voor uw school?	1
V15.	Op basis van welke criteria heeft u de activiteiten, die u zonder de subsidie alsnog (deels) uitvoerde, gekozen?	1, 2
	01 externe praktijkvoorbeelden (van anderen)	
	02 eigen goede ervaringen met de activiteiten	
	03 theorie of wetenschap	
	04 verwachting dat dit een effectieve activiteit zal zijn	
	05 anders, namelijk:	

### 3 Kennisdeling rond de beoogde schoolontwikkeling

V16.	Besteedt u aandacht aan kennisdeling over de ontwikkelingen uit de aanpak en overige opgedane kennis?	1
	V16_01 Ja, die delen wij (actief) binnen het (project)team	
	V16_02 Ja, die delen wij (actief) binnen de school	
	V16_03 Ja, die delen wij (actief) binnen ons bestuur	
	V16_04 Nee, die delen wij niet (actief)	
V17.	Hoe vaak vindt deze kennisdeling plaats?	1
	01 Wekelijks	
	02 Maandelijks	
	03 Jaarlijks	
	04 Niet op een vast moment	
V18.	Kunt u omschrijven op welke wijze deze kennisdeling plaatsvindt?	1
V19.	Heeft de regeling nog onverwachte positieve of negatieve (neven)effecten opgeleverd?	1
	V19_01 Ja, positieve (neven)effecten	
	V19_02 Ja, negatieve (neven)effecten	
	V19_03 Nee, geen (neven)effecten	
V20.	Om welke positieve (neven)effecten gaat het?1	
V21.	Om welke negatieve (neven)effecten gaat het?1	

### 4 Betrokkenheid bij de beoogde schoolontwikkeling

V22.	Biedt de regeling u als ... ruimte om actief betrokken te zijn bij [...] in de school?	1, 2
	01 Ja	
	02 Nee	

V23.	Welk percentage van uw aanstelling (fte) besteedt u gemiddeld aan het uitvoeren van de activiteiten in het kader van de Regeling Schoolkracht?									1, 2
V24.	U kunt uw antwoord onderstaand toelichten									1, 2
V25.	Er volgt nu een aantal stellingen over de beoogde schoolontwikkeling. Geef aan wat voor u als ... van toepassing is.									1, 2, 3
V25a	Ik weet waar het bij ... om gaat									
V25b	Ik weet wat de uitgangspunten van ... zijn									
V25c	Ik weet waar het bij ... precies om gaat									
V25d	Ik weet wat docenten met ... moeten doen									
V25e	Ik weet wat er bij het invoeren van ... komt kijken									
V25f	Ik weet waar docenten bij ... bij op moeten letten									
V26.	Er volgt nu een aantal stellingen over de beoogde schoolontwikkeling (...). Geef aan wat voor u als ... van toepassing is.									1, 2, 3
V26a	Ik kan goed met ... overweg									
V26b	Ik ben in staat te doen wat er bij ... van mij verwacht wordt									
V26c	Ik kan volgende de vereisten van ... werken									
V26d	Ik kan het werk voor ... goed organiseren									
V26e	Het werken met ... gaat me makkelijk af									
V26f	... loopt als een trein.									
V27.	Hoe kunt u de cultuur op uw school het best omschrijven? (randomiseren)									1, 2, 3
v27a	gesloten	1	2	3	4	5	open			
v27b	gemoedelijk	1	2	3	4	5	zwaarwichtig			
v27c	gespannen	1	2	3	4	5	ontspannen			
v27d	vriendelijk	1	2	3	4	5	onvriendelijk			
v27e	geïntegreerd	1	2	3	4	5	gefragmenteerd			
v27f	individualistisch	1	2	3	4	5	collegiaal			
v27g	gericht	1	2	3	4	5	ongericht			
v27h	saai	1	2	3	4	5	boeiend			
v27i	effectief	1	2	3	4	5	niet effectief			
v27j	ongestructureerd	1	2	3	4	5	gestructureerd			
v27k	kundig	1	2	3	4	5	onkundig			
v27l	passief	1	2	3	4	5	actief			
v27m	statisch	1	2	3	4	5	dynamisch			
v27n	onveranderbaar	1	2	3	4	5	veranderbaar			
v27o	afwachtend	1	2	3	4	5	ondernemend			

## 5 Verduurzaming van de schoolontwikkeling

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

V35.	Zijn er op uw school werkafspraken gemaakt om het voortbestaan van [...] te garanderen?	1
01	Ja	
02	Nee	
V36.	Is uw rol ten aanzien van [...] beïnvloed door de toekenning van de subsidie?	1
01	Ja, namelijk	
02	Nee	
V37.	Is de rol van anderen ten aanzien van [...] beïnvloed door de toekenning van de subsidie?	1
01	Ja, namelijk	
02	Nee	
V38.	Hoe ziet u deze activiteiten binnen uw school? [single respons]	1, 2
01	We zijn nog aan het experimenteren met de verschillende activiteiten	
02	De activiteiten zijn grotendeels ingevoerd en we werken de 'kinderziektes' weg	
03	De activiteiten zijn inmiddels onderdeel van onze school en blijven zeker bestaan, ook zonder (extra) geld	
V39.	Welke van onderstaande situaties is op dit moment het meest van toepassing met betrekking tot ...:	1, 2, 3
01	Hoewel sommige van uw collega's betrokken zijn bij ... bent u hier nog niet bij betrokken. U heeft geen concrete plannen om in de toekomst betrokken te zijn bij of te gaan werken met ....	
02	U bent nog niet intensief betrokken bij ..., maar u heeft onlangs de beslissing genomen om informatie te gaan inwinnen over .... Het is mogelijk dat u op dit moment al bezig bent met het verzamelen van informatie. Er wordt ook bekeken of ..., strookt met de dingen die u in het onderwijs belangrijk vindt. Ook gaat u na welke eisen het werken met ... stelt aan u en uw werkzaamheden.	
03	U heeft besloten intensief betrokken te zijn bij .... Er is een datum vastgesteld waarop begonnen wordt. U bent bezig voorbereidingen te treffen om (werken met of volgens) ... uit te proberen.	
04	Met vallen en opstaan probeert u de rol die van u verwacht wordt bij ... onder de knie te krijgen. Hierbij gaat u na wat de zin van ... is, wat u er aan heeft. Als iets niet goed blijkt te lukken, dan bedenkt u voor uw situatie de op dat moment best passende oplossing. Voorlopig is er geen tijd om met elkaar rond de tafel te gaan zitten en u te bezinnen op mogelijke aanpassingen; dat komt later wel.	
05	U werkt definitief volgens de uitgangspunten van .... Het loopt redelijk. Nu zien noch u, noch uw collega's redenen om verbeteringen aan te brengen. Er wordt niet nagedacht over bijschaven.	
06	U heeft uw ervaringen met ... eens op een rij gezet. Daarbij gaat de aandacht vooral uit naar wat de leerlingen en ook uzelf aan ... gehad hebben. Op basis hiervan voert u kleine veranderingen door waardoor betrokkenen meer profijt hebben van ....	
07	Veel meer dan in het recente verleden het geval was probeert u nu uw activiteiten met die van uw collega's in de school te bundelen. Uitgangspunt hierbij is de gedachte dat door deze bundeling en afstemming ..., verbeterd kunnen worden en de effecten ervan zullen worden vergroot. Uw school presenteert zich ook als zodanig naar buiten. Ouders zijn uitgebreid voorgelicht over ...; het bestuur ondersteunt het. Ook naar andere externe belangstellenden profileert uw school zich duidelijk (bijvoorbeeld door middel van persberichten of online artikelen) met ... .	
08	Samen met uw collega's heeft u uw ervaringen van de laatste tijd en de (gewijzigde) aanpak goed bekeken. Niet alle elementen van ... voldoen aan uw eisen. U bent op school begonnen met het aanpassen van ... zodat deze meer aansluit bij <de ervaringen en interesses die de leerlingen op uw school hebben>. Verwacht wordt dat dit positieve effecten zal hebben. U heeft besloten definitief verder te gaan met ..., ook als extra middelen worden stopgezet. U enthousiasmeert (eventueel) ook andere scholen voor ....	
V40.	In hoeverre kunt u onderstaande stellingen onderschrijven?	1, 2, 3
V40a	Het feit dat we zijn begonnen met ... heeft uiteindelijk meer invloed gehad op mijn totale manier van lesgeven dan ik in eerste instantie dacht	
V40b	... was precies wat we nodig hadden om de problemen op onze school aan te pakken	
V40c	... heeft onze manier van werken op school sterk beïnvloed	
V40d	Ik ben tevreden met de resultaten van het werken met ... op mijn school	
V40e	De uitgangspunten van ... sluiten aan bij mijn manier van denken over onderwijs	
V40f	... is door het gehele team met enthousiasme ontvangen	
V40g	... is concreet genoeg om in de school te gebruiken	
V40h	Het uitbouwen en aanpassen van ... heeft op onze school een hoge prioriteit	
V40i	Het werken met ... sluit aan bij de wijze waarop wij in onze school lesgeven	

V41. Blijft ... op uw school zeker voortbestaan?		1, 3
01	Ja	
02	Nee	
<b>6 Werkdruk, motivatie en tevredenheid</b>		
V42. Hoe is de werkdruk in de school waar u werkzaam bent?		1, 2, 3
01	Zeer laag	
02	...	
03	...	
04	...	
05	Zeer hoog	
V43. Heeft u de indruk dat de werkdruk op uw school het afgelopen schooljaar gewijzigd is?		1, 2, 3
01	Ja, de werkdruk op mijn school is sterk gedaald	
02	Ja, de werkdruk op mijn school is enigszins gedaald	
03	Nee, de werkdruk op mijn school is gelijk gebleven	
04	Ja, de werkdruk op mijn school is enigszins gestegen	
05	Ja, de werkdruk op mijn school is sterk gestegen	
06	Weet ik niet	
V44. Heeft u de indruk dat uw werkdruk het afgelopen schooljaar gewijzigd is?		1, 2, 3
01	Ja, mijn werkdruk is sterk gedaald	
02	Ja, mijn werkdruk is enigszins gedaald	
03	Nee, mijn werkdruk is gelijk gebleven	
04	Ja, mijn werkdruk is enigszins gestegen	
05	Ja, mijn werkdruk is sterk gestegen	
V45. We stellen nu eerst een aantal vragen over hoe u uw eigen werk op deze school ervaart.		1, 2, 3
V45a	Kunt u zelf beslissen hoe u uw werk uitvoert?	
V45b	Bepaalt u zelf de volgorde van uw werkzaamheden?	
V45c	Kunt u zelf uw werktempo regelen?	
V45d	Moet u in uw werk zelf oplossingen bedenken om bepaalde dingen te doen?	
V45e	Kunt u verlof opnemen wanneer u dat wilt?	
V45f	Kunt u zelf bepalen op welke tijden u werkt?	
V46. Hoe tevreden bent u, alles overziend, met uw huidige werksituatie?		1, 2, 3
01	Zeer tevreden	
02	---	
03	---	
04	---	
05	Zeer ontevreden	
V47. Kunt u dit antwoord toelichten?		1, 2, 3
<b>7 Ondersteuning door CAOP en DUS-I</b>		
V48. CAOP en Kennisland, OCW en DUS-I hebben scholen ondersteund bij de uitvoering van de Regeling Schoolkracht. Hoe tevreden was u over deze ondersteuning?		1
V48a	OCW	
V48b	DUS-I	
V48c	CAOP-Kennisland	
V49. U kunt desgewenst uw antwoord onderstaand toelichten:		1
V50. CAOP en Kennisland hebben enkele specifieke activiteiten ontplooid ter ondersteuning van scholen. Kunt u aangeven van welke activiteiten u gebruik heeft gemaakt?		1
V50_01	Gekeken op de site <a href="http://www.sterkmetschoolkracht.nl">www.sterkmetschoolkracht.nl</a>	
V50_02	Deelgenomen aan (online) bijeenkomsten	
V50_03	Geen van beide	
V51. Hoe gaat u de kennis die u heeft opgedaan met de activiteiten die u heeft uitgevoerd met behulp van de regeling Schoolkracht, verder delen (intern en/of extern) en waarborgen dat wat u heeft opgebouwd ook blijft bestaan?		1



## 8 Afsluiting/tot slot

- V52. Ziet u inmiddels resultaten van de activiteiten die u in het kader van de Regeling Schoolkracht heeft uitgevoerd? 1, 3  
V52\_01 Ja, ik zie positieve resultaten  
V52\_02 Ja, ik zie negatieve resultaten  
V52\_03 Nee, ik zie geen resultaten
- V53. Hoe heeft u de resultaten van uw activiteiten vastgesteld? 1, 3  
V53\_01 Via een enquête/toetsen  
V53\_02 Via observaties  
V53\_03 Via gesprekken met betrokkenen  
V53\_04 Anders, namelijk
- V54. Is het gelukt om het project volgens plan uit te voeren? 1, 3  
01 Ja  
02 Nee
- V55. U kunt desgewenst uw antwoord onderstaand toelichten: 1, 3
- V56. Heeft de subsidie die u ontvangen heeft via de Regeling Schoolkracht geholpen met het realiseren van de doelen die u met deze activiteiten had? 1  
01 Zeker wel; zonder deze subsidie hadden we de activiteiten absoluut niet uit kunnen voeren  
02 Enigszins; zonder deze subsidie hadden we de activiteiten maar gedeeltelijk kunnen uitvoeren  
03 Zeker niet; zonder deze subsidie hadden we de activiteiten zeker ook uit kunnen voeren
- V57. Hoe tevreden bent u, alles overziend, met de Regeling Schoolkracht? 1  
01 Zeer tevreden  
02 Tevreden  
03 Niet tevreden, niet ontevreden  
04 Ontevreden  
05 Zeer ontevreden
- V58. U kunt desgewenst uw antwoord onderstaand toelichten: 1
- V59. Zou u zich, bij een soortgelijke regeling als de Regeling Schoolkracht, opnieuw inschrijven hiervoor? 1, 3  
01 Zeker wel  
02 Misschien wel, misschien niet  
03 Zeker niet
- V60. U kunt desgewenst uw antwoord onderstaand toelichten: 1, 3
- Dank voor uw deelname. U kunt de vragenlijst nu sluiten en verzenden.

