

GIION

Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs
Grote Rozenstraat 3 9712 TG Groningen



rijksuniversiteit
groningen / gion

Onderwijs op kleine scholen

Een systematische review naar de effecten van kleine scholen op leerlingen, leerkrachten, de school en de lokale omgeving

dr. M.I. Deunk
dr. S. Doolaard

Onderwijs op kleine scholen

dr. M.I. Deunk

dr. S. Doolaard

Onderwijs op kleine scholen
Een systematische review naar de effecten van kleine
scholen op leerlingen, leerkrachten, de school en de lokale
omgeving

BOPO-projectnummer 413-12-016 (review als onderdeel van thema 2)

dr. M.I. Deunk en dr. S. Doolaard
GION/RuG
Februari 2014

ISBN 978-90-6690-541-2

2014. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de directeur van het instituut.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, foto print, microfilm or any other means without written permission of the director of the institute.

Inhoud

Managementsamenvatting	1
1. Inleiding	3
2. Huidige stand van zaken	3
3. Onderzoeksvraag	8
4. Methode	9
5. Resultaten	9
5.1 <i>Geselecteerde artikelen</i>	9
5.2 <i>Leerlingprestaties</i>	13
5.3 <i>Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen</i>	13
5.4 <i>Onderwijs en curriculum</i>	14
5.5 <i>De rol van schoolleider</i>	17
5.6 <i>Samenwerkingsverbanden</i>	21
5.7 <i>Financiën</i>	23
5.8 <i>Relatie met de lokale omgeving</i>	24
6. Conclusie en discussie	25
Literatuurlijst	31
Bijlage: kenmerken van de geselecteerde artikelen	35

Managementsamenvatting

Krimp is een realiteit voor veel Nederlandse basisscholen. Vooral scholen in dunbevolkte gebieden hebben te maken met dalende leerlingaantallen, door een combinatie van ontgroening en een trek naar de stad. Krimp heeft belangrijke gevolgen voor een school: het leidt tot verkleining van het budget (doordat financiering deels gebaseerd is op leerlingaantallen), een kleiner team en klassen waarin twee of meer leerjaren worden gecombineerd. Er zijn zorgen over het effect van kleine, krimpende scholen op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Er wordt gevreesd dat leerlingen op kleine scholen minder leerwinst boeken en niet genoeg sociale contacten zullen hebben met leeftijdsgenoten. Bovendien zijn kleine scholen relatief duur. Eén van de manieren om met krimp om te gaan is het verhogen van het minimumaantal leerlingen waarbij een school mag blijven bestaan, zoals voorgesteld door de Onderwijsraad. Door strengere eisen te stellen aan schoolgrootte zullen te kleine scholen worden opgeheven of gefuseerd en kan de onderwijskwaliteit worden gewaarborgd, zo is de gedachte. De belangrijkste onderbouwing die hiervoor wordt gegeven, is de bevinding van de Inspectie van het Onderwijs dat kleine scholen met minder dan honderd leerlingen iets vaker (zeer) zwak zijn. Het is echter belangrijk om de aanname dat kleine scholen negatieve effecten hebben op de ontwikkeling van leerlingen te staven met empirisch bewijs. In de (beleids)rapporten over dit onderwerp wordt namelijk niet of nauwelijks gerefereerd aan de internationale peer-reviewed literatuur.

Met de huidige systematische review wordt in kaart gebracht wat er bekend is over het effect van kleine scholen. Met behulp van verschillende zoektermen in de onderwijskundige database ERIC en de snowball-methode zijn 58 artikelen gevonden over kleine basisscholen. Het bleek dat 'klein' verschillend werd opgevat, soms zelf tot 500 leerlingen. Er is daarom gekozen om alleen de 32 onderzoeken mee te nemen die betrekking hadden op scholen met maximaal honderd leerlingen. Het overgrote deel van deze onderzoeken betreft landen in Europa, vaak Groot-Brittannië. De meeste onderzoeken zijn beschrijvend en kwalitatief; ruim een vijfde heeft een vergelijkende opzet. De afhankelijke variabele in de onderzoeken varieert en ligt vaker op schoolniveau (onderwijs en curriculum, rol van de schoolleider, samenwerkingsverbanden, plek in de lokale gemeenschap) dan op leerlingniveau (leerprestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling).

Op basis van de review kan geen conclusie getrokken worden over het effect van kleine scholen op leerprestaties: er is te weinig (geschikt) onderzoek om iets over deze relatie te kunnen zeggen. Ook naar kleine scholen en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen is weinig onderzoek verricht. Het beschikbare onderzoek lijkt niet te wijzen op een negatief effect: er zijn aanwijzingen dat leerlingen zelfstandiger en hulpvaardiger zijn door de eisen die een combinatieklas aan hen stelt. Daarnaast zouden leerlingen vaker verticale vriendschappen hebben, die niet per se minder zijn dan vriendschappen met leeftijdsgenoten. Thema's die wel duidelijk uit de review naar voren komen zijn de professionele isolatie van leerkrachten en schoolleider, beperkte expertise binnen het team en het gebrek aan tijd voor goed

(onderwijskundig) leiderschap. Deze specifieke problemen van kleine teams op kleine scholen vormen een risico voor de onderwijskwaliteit.

Met deze review wordt een gebrek aan onderzoek naar de relatie tussen schoolgrootte en de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen gesignaleerd. De discussie over kleine scholen zou gebaat zijn bij meer vergelijkend onderzoek op dit gebied. Het onderzoek biedt geen onderbouwing voor de aanname dat scholen uit minimaal honderd leerlingen moeten bestaan om de onderwijskwaliteit te kunnen garanderen. De grootte van het leerkrachtenteam lijkt een risico te zijn: in een klein team hebben leerkrachten minder collega's met specifieke expertises om mee te overleggen en ideeën op te doen, is er minder tijd en geld voor professionaliseringsactiviteiten en heeft de schoolleider meer onderwijs- en organisatorische taken, wat ten koste kan gaan van het (onderwijskundig) leiderschap. Een manier om deze problemen het hoofd te bieden is samenwerkingsverbanden aan te gaan met andere scholen, zoals in Engeland veel gebeurt. Het lijkt verstandig om in (beleids)reactie op krimp vooral in te zetten op versterking van het team en om besluiten over de sluiting van scholen te baseren op de opbrengsten die zij realiseren in plaats van op andere criteria, zoals leerlingaantallen.

1. Inleiding

Verschillende regio's in Nederland hebben of krijgen te maken met bevolkingskrimp. Dit heeft implicaties voor het onderwijs: door geboortedaling (ontgroening) zullen tussen 2011 en 2020 landelijk gezien naar verwachting 6,6% minder leerlingen naar school gaan. De daling zal in bepaalde dunbevolkte gebieden veel sterker zijn, tot wel 20% (Onderwijsraad, 2013). Dat er door krimp meer kleinere scholen zullen ontstaan, wordt als problematisch gezien. Niet alleen zijn kleine scholen relatief duur (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2012), ze zouden ook meer kans hebben op lagere onderwijskwaliteit door onder andere een minder efficiënte schoolorganisatie, hogere werkdruk voor leerkrachten, meer combinatiegroepen die meer complexe onderwijsvaardigheden vereisen, minder professionaliseringsmogelijkheden en een informelere schoolcultuur (zie bijvoorbeeld Faber, van der Horst, & Visscher, 2013; van Leer et al., 2012). Krimpende scholen hebben daarnaast te maken met een verkleining van het budget, doordat scholen per leerling worden gefinancierd. Bovendien kunnen er bij een daling in het leerlingaantal minder leerkrachten worden aangesteld. Dit lijkt vooral ten koste te gaan van jonge leerkrachten, die door zogenaamd *last-in-first-out*-beleid als eerste hun baan verliezen (Kooij et al., 2011) of überhaupt niet worden aangenomen. Het is voorstelbaar dat de problemen die samengaan met dalende leerlingaantallen ook zorgen voor een tanend moreel.

Vanwege deze ontwikkelingen staan de gevolgen van kleine scholen en krimp in de belangstelling. Er zijn verschillende (beleids)rapporten over het onderwerp geschreven, waarvan de belangrijkste in paragraaf 2 besproken zullen worden. De heersende opinie lijkt te zijn dat kleine scholen onwenselijk zijn wegens hogere kosten en lagere prestaties. Voordat hieraan beleidsmatige consequenties worden verbonden, is het belangrijk om deze opvattingen te staven aan empirisch wetenschappelijk onderzoek (zie ook Kvalsund, 2009). In dit onderzoek zal daarom met behulp van een systematische review worden ingegaan op het effect van kleine scholen op leerlingen en onderwijskwaliteit.

2. Huidige stand van zaken

In de discussie over de effecten van schoolgrootte kunnen twee standpunten worden onderscheiden. De eerste benadrukt financiële aspecten van grote en kleine scholen en wordt aangeduid met de term *economy of scale*. Vaak wordt dit standpunt aangehangen door voorstanders van grotere scholen, met als argument dat grote scholen relatief goedkoper zijn zonder dat de onderwijskwaliteit lager is¹. Het tweede standpunt benadrukt de sociale aspecten van grote en kleine scholen en wordt omschreven met de term *school connectedness*. Dit standpunt wordt vaak gebruikt door voorstanders van kleine scholen, die benadrukken dat op

¹ Hier wordt dus weerlegd dat grote scholen minder onderwijskwaliteit zouden bieden, terwijl het tegenovergestelde (kleine scholen zijn zwakker) ook vaak als uitgangspunt wordt genomen.

kleine scholen de sociale relaties hechter, veiligheid groter en ongewenst gedrag zoals spijbelen minder is, doordat leerkrachten de leerlingen beter kennen, meer zicht op hen hebben en beter aan kunnen sluiten op hun behoeften (Zoda et al., 2011). Vanzelfsprekend sluiten deze twee standpunten elkaar niet uit: kleine scholen kunnen zowel duurder zijn als positieve (of negatieve) effecten hebben op cognitieve en niet-cognitieve uitkomsten bij leerlingen.

De Onderwijsraad (2013) neemt in de discussie over kleine scholen een duidelijk standpunt in: de minimale schoolgrootte zou moeten worden verhoogd naar honderd leerlingen. De Raad baseert zich hierbij op een analyse van (beleids)rapporten, gesprekken met betrokkenen en panelbijeenkomsten. De Raad stelt dat het aantal honderd “vanuit kwaliteitsoogpunt een absolute ondergrens” is (idem, blz. 28), omdat een school dan vier groepen kan maken met combinatieklassen die uit maximaal twee leerjaren bestaan². De raad erkent overigens dat er scholen zijn die doelbewust drie leerjaren combineren, zoals Jenaplan scholen, maar geeft aan dat de leerkrachten van deze scholen een aanvullende opleiding krijgen. De zorgen over de onderwijskwaliteit van kleine scholen baseert de Raad onder andere op inspectiegegevens uit het schooljaar 2010/2011 (Inspectie van het Onderwijs, 2012b)³. Er wordt gesteld:

“De Onderwijsinspectie signaleert al jaren dat kleine scholen vaker zwak scoren op onderwijskwaliteit dan grotere scholen. Van de basisscholen met minder dan honderd leerlingen was in 2010-2011 nog 6,5% zwak of zeer zwak (landelijk gemiddelde is 4,4 %, bij scholen met meer dan 400 leerlingen is dit minder dan 3%). Vooral scholen die in de afgelopen vijf jaar sterk zijn gekrompen, zijn vaker zwak of zeer zwak. Leerlingen op kleine scholen lopen dus meer risico op onderwijs van onvoldoende kwaliteit. Ook vanuit het oogpunt van sociale interactie met leeftijdsgenootjes is een zekere minimale schoolgrootte gewenst.” (Onderwijsraad, 2013 blz. 10)

Dit beeld is overigens te nuanceren: het percentage (zeer) zwakke scholen binnen de groep kleine scholen neemt de laatste jaren af; in het schooljaar 2011-2012 was 4,5% van de kleine scholen (zeer) zwak, bij een landelijk gemiddelde van 3,1% (Inspectie van het Onderwijs, 2013c)⁴. De Inspectie concludeert: “Krimp kan, bij ongewijzigd beleid, een bedreiging vormen voor de kwaliteit van het onderwijs” (idem, blz. 55), “Er is echter geen direct verband gevonden tussen krimp en onderwijskwaliteit” (idem, blz. 272) en bovendien “slagen veruit de meeste kleine scholen erin aan ten minste de basisnormen te voldoen” (idem, blz. 59).

Bij het classificeren van een school als (zeer) zwak of zeer zwak, beoordeelt de Onderwijsinspectie scholen op normindicatoren voor opbrengsten, onderwijsleerproces en

² Hoewel dit met een scheve verdeling van de leerlingpopulatie natuurlijk niet zo hoeft te zijn.

³ De zorgen van de Onderwijsraad over de beperkte sociale interacties van leerlingen op kleine scholen lijken gebaseerd op onderwijsbeleid van de gemeente Veere.

⁴ Uit deze rapportage is niet op te maken of het verschil in percentages significant is. Ook wordt niet vermeld of er specifieke indicatoren zijn waarop kleine scholen uitvallen.

eventueel kwaliteitszorg. Onvoldoende eindopbrengsten leiden altijd tot de classificatie (zeer)zwak⁵. Scholen met voldoende eindopbrengsten kunnen toch een aangepast arrangement krijgen, als de tussenopbrengsten⁶ in de middenbouw onvoldoende of onbekend zijn en minimaal twee indicatoren van het onderwijsleerproces als onvoldoende zijn beoordeeld. Als de eindopbrengsten niet te beoordelen zijn, krijgen scholen een aangepast arrangement als zij daarnaast onvoldoende scores op minimaal twee normindicatoren voor het onderwijsleerproces of op één indicator van het onderwijsleerproces en minimaal vier indicatoren voor kwaliteitszorg (Inspectie van het Onderwijs, 2013b). Scholen met aangepaste arrangementen realiseren over het algemeen dus onvoldoende eindopbrengsten, maar dit is niet altijd het geval.

Kleine scholen zijn niet per se krimpend en krimpende scholen zijn niet per se klein. Vanwege de prognoses over dalende leerlingaantallen, is het van belang om te kijken naar het effect van krimp op de onderwijskwaliteit. De Inspectie van het Onderwijs (2012a) heeft zich recentelijk gericht op (grote en kleine) scholen in Zuid-Nederland die momenteel of kortgeleden te maken hebben (gehad) met krimp. Ze heeft eerst via een vragenlijst in kaart gebracht welke effecten van krimp deze scholen op de onderwijskwaliteit ervaren. Uit de analyse komen de volgende factoren naar voren, die volgens de scholen de onderwijskwaliteit in gevaar brengen: a) hoge werkdruk, b) toename van combinatiegroepen (op kleine scholen) of, c) grotere klassen (op grote scholen) en daaraan gerelateerd d) hogere eisen wat betreft klassenmanagement, en tenslotte e) structureel meer dan 2 leerkrachten voor een groep. Krimpende stadsscholen ervaren de effecten van krimp als minder negatief dan krimpende plattelandsscholen en kunnen makkelijker inspelen op krimp. Een vijfde van de scholen geeft daarnaast aan dat er door financiële gevolgen van krimp te weinig geïnvesteerd wordt in leermiddelen zoals nieuwe lesmethodes en ICT. In reactie op financiële krapte en leegstand worden delen van schoolgebouwen soms verhuurd aan bijvoorbeeld de kinderopvang, met als bijkomend voordeel dat er zogenaamde ‘kindcentra’ kunnen ontstaan. Scholen waarbij de krimp inmiddels is gestabiliseerd, ervaren nog steeds nadelen, met name door hoge werkdruk, maar zeggen ook een “kwaliteitsimpuls door andere didactische werkvormen” te hebben gekregen (idem, blz. 16). Vervolgens heeft de Inspectie gekeken naar meetbare effecten van krimp door het percentage zwakke scholen binnen de groep krimpende scholen te onderzoeken en door rapportages van schoolbezoeken te analyseren. Er is geen significante relatie gevonden tussen krimp en onderwijskwaliteit (aangeduid met het type arrangement en de score op verschillende onderwijsindicatoren). Via een vragenlijst en expertmeetings met bestuurders en schooldirecteuren en met inspecteurs is tenslotte ingegaan op de maatregelen

⁵ Omdat zwak presterende leerlingen op kleine scholen relatief veel invloed hebben op de eindopbrengsten, worden op kleine scholen aangepaste beslisregels gebruikt. Kleine scholen worden hier geoperationaliseerd als scholen met minder dan 10 leerlingen in groep 8. De eindopbrengsten van deze kleine scholen worden als onvoldoende beoordeeld als de afgelopen drie jaren onvoldoende resultaten zijn behaald door groep 8 óf twee keer onvoldoende is gescoord door groep 8, onvoldoende resultaten zijn behaald in groep 7 en ook een vierde cohort groep 8 leerlingen onvoldoende scoort (Inspectie van het Onderwijs, 2013a).

⁶ Bij de tussenopbrengsten van kleine scholen wordt gekeken naar technisch lezen in groep 3, 4 en eventueel 5, rekenen en wiskunde in groep 4, 5, 6 en eventueel 7 en begrijpend lezen in groep 5, 6 en eventueel 7. De tussenopbrengsten worden als onvoldoende beoordeeld als minder dan de helft van de toetsen op of boven de norm uitkomt (Inspectie van het Onderwijs, 2013a).

die zijn genomen in reactie op krimp. Scholen blijken in reactie op krimp vooral meer leerlingen aan te willen trekken door promotieactiviteiten, hoewel dit voor de regio geen oplossing is. In tweede instantie reageren scholen op krimp door te besparen, in te teren en te verdienen door bijvoorbeeld de verhuur van lokalen⁷. Samenwerking vindt vooral plaats op managements- of personeelsniveau, hoewel scholen aangeven graag meer te willen samenwerken, ook wat betreft onderwijskundige aspecten. Er zijn ook scholen die afstappen van het werken met jaargroepen, omdat die steeds moeten worden aangepast bij aanhoudende krimp, en in plaats daarvan onderwijs in klassendoorbekend verband aanbieden. Er zijn echter scholen die deze oplossing juist afraden. Ook het aanstellen van meerschoolse directeur wordt door de respondenten relatief vaak afgeraden, vermoedelijk uit bescherming van de eigen visie en het eigen onderwijskundig concept van individuele scholen.

Uit de verschillende Inspectierapporten blijkt dat de (vermeende) negatieve effecten van kleine, krimpende scholen op onderwijskwaliteit niet zo eenduidig zijn⁸. Het is duidelijk dat scholen, besturen en overheid zich zorgen maken en zich goed voor willen bereiden op toekomstige krimp. Dit gebeurt al door verschillende nationale⁹, regionale¹⁰ en individuele¹¹ initiatieven. Het is daarbij belangrijk om in de discussie die hierbij ontstaat, gebruik te (kunnen) maken van empirische gegevens.

De algemeen heersende opvatting in Nederland lijkt momenteel dus te zijn dat (te) kleine scholen onwenselijk zijn, niet alleen omdat ze duurder zijn, maar ook omdat leerlingen op kleine scholen meer risico lopen geen optimaal onderwijs te krijgen. Er zijn recentelijk verschillende Nederlandse onderzoeken uitgevoerd die in dit licht relevant zouden kunnen zijn. Vooral het onderzoek van Luyten, Hendriks en Scheerens (2013) naar het effect van schoolgrootte en het onderzoek van Faber, van der Horst en Visscher (2013) naar de kenmerken van zwakke en goede kleine scholen zijn relevant en zullen hieronder besproken worden.

Luyten en collega's (2013) hebben recentelijk een review uitgevoerd naar het effect van schoolgrootte in het primair en het voortgezet onderwijs. Het eerste deel van de review bestaat uit een beschrijving van eerdere reviews en onderzoeken op dit gebied, waarbij ook onderzoeken naar factoren die het effect van schoolgrootte kunnen beïnvloeden worden meegenomen, zoals de SES van de leerlingpopulatie, klassengrootte, ouderbetrokkenheid en schoolklimaat. Daarna wordt gekeken naar de relatie tussen schoolgrootte en prestaties in de internationale PISA-database en wordt een nadere beschrijving van Nederlandse onderzoeken gegeven. Het overzicht biedt geen eenduidig beeld van de effecten van schoolgrootte op cognitieve en niet-cognitieve prestaties van leerlingen. Lastig bij de interpretatie van de

⁷ Dergelijke oplossingen worden ook in andere nationale (van Leer, de Haan, Wijnstra, & Janssens, 2012; Vrielink, Jacobs, & Hogeling, 2010) en internationale (Declining enrolment working group, 2009) rapporten genoemd.

⁸ In een tien jaar oud onderzoek naar de relatie tussen schoolgrootte en onderwijskwaliteit in het voortgezet onderwijs concludeert de Inspectie ook al dat "er geen eenduidig antwoord is te geven op de vraag of de schoolgrootte een bepalende factor is voor de kwaliteit van scholen" (Inspectie van het Onderwijs, 2003, blz. 6).

⁹ bijv. <http://www.leerlingendaling.nl/handboek-primair-onderwijs>

¹⁰ bijv. <http://www.provinciegroningen.nl/actueel/dossiers/krimp/>, <http://kkn.vanmeernaarbeter.nl/over-kkn>

¹¹ bijv. Leget, Lankmeijer, ter Horst, van der Kooi, & Meijer (2013)

resultaten is dat niet gespecificeerd is wat de omvang van kleine en grote scholen is. Daardoor kan uit onderzoeken die wijzen in het voor- of nadeel van ‘kleine(re)’ scholen niet direct worden afgeleid om welke schoolgrootte het dan gaat. Alles samennemend, concluderen Luyten en collega’s dat schoolgrootte de cognitieve en sociaal-emotionele uitkomsten van leerlingen niet lijkt te beïnvloeden. Het tweede deel van het rapport is een systematische review van de (inter)nationale literatuur over schoolgrootte, verschenen tussen 1990 en 2012. Het gaat hier om zowel primair als secundair onderwijs en om zowel grote als kleine scholen. Behalve naar cognitieve en sociaal-emotionele uitkomsten en effecten op leerkracht- en schoolniveau, wordt ook gekeken naar financiële effecten. Alleen onderzoeken met een (quasi-)experimenteel of correlatieel design zijn meegenomen, waarvan er 27 (deels) betrekking hebben op het primair onderwijs. Twintig onderzoeken gaan (deels) in op de relatie tussen schoolgrootte en leerprestaties in het primair onderwijs. De auteurs concluderen voorzichtig dat er in het algemeen een klein negatief verband lijkt te bestaan tussen schoolgrootte en verschillende uitkomstmaten in het PO. Ze geven echter ook aan dat de variatie in schoolgroottes in de verschillende onderzoeken de interpretaties van de gegevens bemoeilijkt. In de onderzoeken naar de relatie tussen schoolgrootte en leerprestaties en niet-cognitieve uitkomsten in het PO, waarvoor de uitkomsten gestandaardiseerd kunnen worden weergegeven, bestaat de groep kleinste scholen uit minimaal honderd leerlingen. Deze onderzoeken zijn daarmee geen goede vergelijking voor Nederlandse kleine scholen met maximaal vijftig of honderd leerlingen¹².

Faber en collega’s (2013) reiken in onderzoek in opdracht van School aan Zet handvatten aan voor effectief onderwijs op kleine scholen door zwakke kleine scholen te vergelijken met reguliere kleine scholen. De inspectiegegevens van gematchte scholen (N=22, waarvan de helft geclassificeerd is als zwak en de andere, ‘reguliere’ helft onder basistoezicht staat) zijn vergeleken; daarnaast is via interviews in kaart gebracht hoe kleine scholen omgaan met krimpgerelateerde problematiek op bestuurs-, school- en klasniveau. Uitkomsten waren dat zwakke kleine scholen in vergelijking met reguliere kleine scholen minder vaak de voortgang van leerlingen systematisch volgen en het leerproces minder regelmatig evalueren. Zwakke kleine scholen maken in reactie op gesignaleerde problemen ook minder goed gebruik van handelingsplannen. Bovendien hebben zij minder goede afspraken en procedures waarmee het onderwijsproces in de gaten wordt gehouden. Op zwakke kleine scholen hebben de leerkrachten ook meer moeite onderwijs te geven aan combinatieklassen. Tenslotte verantwoordden deze scholen zich minder goed over de onderwijskwaliteit die geleverd wordt. Besturen van zwakke kleine scholen geven, in vergelijking met besturen van reguliere kleine

¹² Dit probleem speelt bij meer onderzoeken naar de effecten van schoolgrootte, zoals bijvoorbeeld bij de review van Zoda en collega’s (2011). Die review bevat 8 artikelen over het effect van schoolgrootte in het primair onderwijs op prestaties. Vijf daarvan wezen in het voordeel van kleinere scholen, één in het voordeel van grotere scholen en bij twee onderzoeken zijn geen significante verschillen gevonden. De operationalisatie van schoolgrootte verschilde echter net als bij Luyten en collega’s binnen de onderzoeken, waardoor scholen met 200 of 300 leerlingen soms als ‘klein’ werden aangemerkt. In andere onderzoeken is schoolgrootte als continuüm meegenomen, waardoor niet duidelijk wordt wat de omvang van de leerlingpopulatie van ‘kleinere’ scholen is.

scholen, minder steun bij het verbeteren van de onderwijskwaliteit en de samenwerking met andere scholen. Zwakke kleine scholen hebben ook vaker te maken met wisselingen van schoolleider. Op zwakke kleine scholen wordt vaker informeel overlegd en vinden er minder klassenbezoeken en intercollegiale consultatie plaats, hoewel op kleine scholen met een basisarrangement ook weinig gestructureerde feedback wordt gegeven op het onderwijs. Zwakke kleine scholen geven aan relatief veel zorgleerlingen te hebben waardoor landelijke prestatienormen minder makkelijk gehaald kunnen worden en eerder frustratie ontstaat over het gebruik van gestandaardiseerde systemen en toetsen. Tenslotte stellen zwakke kleine scholen minder en minder goed meetbare prestatiedoelen, zijn ouders minder betrokken, tonen leerkrachten minder initiatief in het werken aan hun eigen bijscholing en werken leerlingen minder goed zelfstandig, wat juist extra belangrijk is voor het werken met combinatiegroepen.

3. Onderzoeksvraag

Onderzoek naar de effectiviteit van kleine scholen wordt vaak gedaan vanuit het zogenaamde *system-world* perspectief, waarin onderwijs tot doel heeft leerlingen voor te bereiden op de maatschappij in het algemeen, zonder rekening te houden de lokale gemeenschap waarin leerlingen wonen: “the system-world perspective on the school takes an external viewpoint, outside and above its community, and the small rural school is judged in terms of how well it overcomes its deficiencies and weaknesses, as defined by the norms of larger urban schools” (Kvalsund & Hargreaves, 2009, blz. 141). Overigens is het ‘externe gezichtspunt’ met het oog op gelijke kansen en leermogelijkheden en toekomstige mobiliteit van leerlingen juist wenselijk. Wel lijkt het belangrijk ervoor te waken dat de specifieke situatie van kleine scholen wordt genegeerd of automatisch wordt afgedaan als ‘minder’. Empirisch bewijs over prestaties en ontwikkeling van leerlingen op kleine scholen is daarbij van cruciaal belang.

De huidige aandacht voor de effecten van kleine scholen is bovendien urgent wegens de voorspelde krimp in diverse regio’s in Nederland. De heersende (beleids)opinie lijkt te zijn dat kleine scholen onwenselijk zijn wegens hogere kosten en lagere prestaties, maar het onderzoek dat gebruikt wordt is fragmentarisch, opiniërend, of moeilijk te interpreteren, zoals het geval is bij correlatoneel onderzoek waarin schoolgrootte als continue variabele wordt beschouwd. Er wordt kortom weinig empirische onderbouwing gegeven voor de aanname dat de onderwijskwaliteit op kleine scholen achterblijft. Het doel van het huidige onderzoek is dan ook door middel van een systematische review een inventarisatie te maken van bestaande internationale onderzoeksresultaten op dit gebied, met als leidende onderzoeksvraag: *Wat is het effect van kleine scholen op leerlingen en op de kwaliteit van onderwijs?* Er zal worden ingegaan op het type onderzoek dat verricht is, de type uitkomstmaten waar naar gekeken wordt en – belangrijk bij de interpretatie van de uitkomsten – de invulling van het begrip ‘kleine school’. Afgaande op de betogende aard van Nederlandse rapportages en het gemengde beeld dat daarin geschetst wordt, is de verwachting dat de effecten niet eenduidig of duidelijk zullen zijn en dat de aanname dat kleine scholen lagere leerprestaties bij

leerlingen bewerkstelligen niet zonder meer zal kunnen worden bevestigd door empirische gegevens.

4. Methode

Voor de literatuurreview zijn nationale en internationale wetenschappelijke onderzoeken over kleine scholen en krimp in het primair onderwijs verzameld, die gepubliceerd zijn in peer-reviewed tijdschriften. Er zijn geen eisen gesteld aan het jaar van publicatie. Er is gezocht in de onderwijskundige database ERIC met de zoektermen: “*small school**”, “*small primary school**”, “*small elementary school**”, en de drie termen “*school size*”, *enrol** en “*school population*”, elk in combinatie met de zoektermen *small*, *rural*, *declin**, *shrink**, *decreas**, en *dwindl**. Aanvullend is literatuur gezocht via de zogenaamde snowball-methode en een ‘cited reference’-zoekopdracht.

De gevonden referenties zijn in meerdere rondes gecodeerd. Eerst is bepaald of de artikelen daadwerkelijk over kleine scholen in het primair onderwijs gingen en of schoolgrootte een variabele of onderwerp in het onderzoek was. Reviews zijn uitgesloten van de huidige review, om te voorkomen dat onderzoeksgegevens dubbel worden meegenomen. De gevonden reviews worden, indien van toepassing, wel gebruikt in aanvulling op de bevindingen uit de geselecteerde artikelen. Vervolgens zijn de kenmerken van de artikelen gecodeerd: het land waar het onderzoek is uitgevoerd, het type onderzoek, wat wordt verstaan onder ‘kleine school’, of het plattelandsscholen betreft, of het artikel ingaat op ‘krimp’ en het onderwerp waarmee schoolgrootte in verband wordt gebracht. Tenslotte is een korte samenvatting van elk onderzoek geschreven.

5. Resultaten

5.1 Geselecteerde artikelen

De zoektocht in de ERIC database leverde 252 unieke referenties op, waarvan er 115 op een of andere manier over kleine scholen in het primair onderwijs gingen. In 11 artikelen was de schoolgrootte alleen de context en geen variabele, zoals bijvoorbeeld een casestudie waarin een leerkracht een fossiel gebruikt om een aanstekelijke leerervaring voor de leerlingen op haar kleine school te creëren (Sorel, 2004). Deze artikelen zijn uit de selectie verwijderd. Er bleven 104 referenties over die op basis van titel, kernwoorden en samenvatting geschikt leken. Daarnaast is nog een ‘cited reference’-zoekopdracht gedaan naar de review van Leithwood en Jantzi (2009). De 15 artikelen die naar deze review refereerden bleken echter niet relevant, omdat ze betrekking hadden op het voortgezet onderwijs of niet over kleine scholen gingen. Eén van de gevonden 104 artikelen - review van Kalaoja en Pietarinen (2009) - is afkomstig uit een themanummer over plattelandsscholen in Noorwegen, Zweden, Finland, Engeland en Schotland. De review zelf wordt zoals gezegd niet meegenomen in de selectie;

wel is gekeken naar de overige artikelen van dit themanummer van *International Journal of Educational Research*, Uiteindelijk zijn hiervan twee artikelen geselecteerd voor de huidige review. Van de 105 potentieel relevante artikelen waren 66 volledige *full-text* versies beschikbaar. Tijdens het coderen vielen daarvan nog enkele artikelen af, omdat ze toch niet aan de selectiecriteria voldeden. Uiteindelijk zijn 58 artikelen geselecteerd¹³.

Uit deze geselecteerde artikelen blijkt duidelijk dat ‘klein’ een relatief begrip is: de schoolgrootte van ‘kleine scholen’ varieert van slechts 2 leerlingen tot maar liefst 500 leerlingen (zie tabel 1). De gemiddelde Nederlandse basisschool telt 225 leerlingen (Onderwijsraad, 2013)¹⁴; een onderzoek dat scholen met 200 leerlingen als klein beschouwt is dus minder relevant voor het huidige onderzoek. Er is daarom besloten om alleen artikelen bij de review te betrekken, waarbij kleine scholen bestaan uit maximaal 100 leerlingen¹⁵ of, als het leerlingaantal niet genoemd is, maximaal 5 leerkrachten. Hierdoor vallen er alsnog 26 artikelen af. De verdere review wordt gebaseerd op de resterende 32 onderzoeken. Een overzicht van de geselecteerde artikelen is te vinden in bijlage 1.

Tabel 1: Schoolgrootte van kleine scholen

Aantal leerlingen	Aantal artikelen	
tot 50	9	16%
51 tot 100	20	34%
101 tot 150	7	12%
151 tot 200	8	14%
201 of meer	4	7%
niet genoemd ¹⁶	10	17%
<i>Totaal</i>	58	

Algemene kenmerken van de geselecteerde artikelen

De geselecteerde artikelen beslaan een grote tijdsspanne (zie tabel 2). Het oudste artikel in de dataset is gepubliceerd in 1976, het meest recente in 2011. Twaalf artikelen (38%) zijn gepubliceerd in de afgelopen tien jaar.

¹³ Eén hiervan is ook gebruikt in de zogenaamde ‘vote count’ in de systematische review van Luyten en collega’s (2013), namelijk het onderzoek van Åberg-Bengtsson (2004). Er is geen overlap in gebruikte literatuur met het onderzoek van Faber en collega’s (2013), aangezien zij voornamelijk rapporten gebruiken in hun theoretisch kader; de twee artikelen uit peer-reviewed tijdschriften die zij gebruiken, hebben betrekking op de verwachtingen en betrokkenheid van ouders en hebben dus alleen indirect te maken met kleine scholen en krimp.

¹⁴ In de TIMMS database uit 2011 wordt een gemiddelde schoolgrootte van 293 gerapporteerd (mediaan: 260). De gemiddelde grootte van scholen voor het primair onderwijs van de andere landen die voorkomen in de huidige review: Ierland (gemiddeld 279; mediaan 240), Finland (295; 283), Noorwegen (296; 274), Zweden (318; 271), Engeland (333; 307), Australië (488; 433), en de Verenigde Staten (546; 509). Schoolgrootte in Griekenland, IJsland en Cyprus wordt niet gerapporteerd.

¹⁵ Een vijfde van de Nederlandse (vestigingen van) basisscholen heeft een populatie van maximaal 100 leerlingen (Onderwijsraad, 2013).

¹⁶ Van deze 10 artikelen hebben er drie betrekking op scholen met maximaal 5 leerkrachten. Deze drie artikelen zijn meegenomen in de uiteindelijke selectie.

Tabel 2: Jaar van publicatie

jaar van publicatie	Aantal artikelen	
t/m 1982	3	9%
1983 tot 1993	5	16%
1993 tot 2003	12	38%
2003 of later	12	38%
<i>Totaal</i>	32	

Onderzoek uit de Verenigde Staten kan soms oververtegenwoordigd zijn in reviews en literatuuroverzichten¹⁷. Dat is hier niet het geval (zie tabel 3), hoewel de nadruk wel op Angelsaksisch onderzoek ligt. Vier artikelen (13%) zijn gericht op de Verenigde Staten van Amerika. Bijna driekwart van de onderzoeken is gesitueerd in Europa, voornamelijk Groot-Brittannië (18 artikelen). Overige Europese onderzoeken hebben betrekking op onderwijs in Zweden, Noorwegen, Finland, Griekenland, Cyprus en Ierland. Tenslotte zijn er nog enkele onderzoeken naar kleine scholen en schoolgrootte in Australië (3x) en IJsland.

Tabel 3: Onderzoeksgebied

Onderzoeksgebied	Aantal artikelen	
Europa	23	72%
Verenigde Staten	4	13%
Overig	5	16%
<i>Totaal</i>	32	

Luyten en collega's (2013) raden in hun review naar het effect van schoolgrootte vervolgonderzoek aan waarin specifiek wordt gekeken naar *veranderende* schoolgrootte. Slechts twee van de 32 artikelen in de huidige review (namelijk Nash, Williams, & Evans, 1976; Walker, 2010) gaan direct over de problematiek van en reactie op een krimpende leerlingpopulatie. De rest gaat over kleine scholen zonder daarbij expliciet het proces van krimp mee te nemen.

De meeste onderzoeken (N=28) betreffen kleine scholen in plattelandsgebieden. De weinige artikelen die expliciet over kleine scholen of schoolgrootte in stedelijke gebieden gaan zijn op basis van de eerdere inclusiecriteria al afgevallen. In vier onderzoeken wordt de landelijkheid van de scholen niet genoemd, of komen scholen in zowel landelijke als stedelijke gebieden voor. De definitie van 'landelijk' en 'stedelijk' is overigens niet eenduidig (zie ook Hargreaves, Kvalsund, & Galton, 2009) en zou wellicht een combinatie moeten zijn

¹⁷ In de systematische review van Luyten en collega's (2013) is bijvoorbeeld driekwart van de onderzoeken afkomstig uit de Verenigde Staten.

van bevolkingsdichtheid en geografische isolatie (Dowling, 2009; Pladson & Lemon, 1982). Bij de codering van schoollocatie is uitgegaan van de classificatie van de auteurs van het betreffende artikel zelf.

Ongeveer twee derde van de artikelen is beschrijvend en kwalitatief, soms in de vorm van een casestudie (zie tabel 4). Daarnaast is er een aantal vergelijkende onderzoeken. Hieronder vallen de artikelen waarin met behulp van onderzoeksgegevens uit bijvoorbeeld vragenlijsten een vergelijking tussen grote en kleine scholen of over tijd is gemaakt. Tenslotte is er een aantal artikelen dat meer de vorm van een betoog aanneemt. Hierin wordt met behulp van theoretische noties en bestaande onderwijs- en beleidspraktijken ingegaan op de problematiek van kleine scholen. Er zijn geen (quasi-) experimentele onderzoeken gevonden, wat niet zo verwonderlijk is, aangezien schoolgrootte zich niet makkelijk laat manipuleren voor onderzoeksdoeleinden.

Tabel 4: Onderzoeksmethode

Type onderzoek	Aantal artikelen	
Vergelijkend	7	22%
Beschrijvend	20	63%
Betogend	5	16%
<i>Totaal</i>	<i>32</i>	

In de onderzoeken naar kleine scholen en schoolgrootte worden er relaties gelegd met verschillende variabelen (zie tabel 5). Er zijn maar weinig artikelen waarin gekeken wordt naar de relatie van schoolgrootte met leerlingprestaties; de meeste gaan in op onderwijs en curriculum en op de rol van de schoolleider. De uitkomsten van de geanalyseerde artikelen zullen in de volgende paragrafen groepsgewijs gepresenteerd worden, gebaseerd op het onderwerp dat in relatie wordt gebracht met schoolgrootte.

Tabel 5: Afhankelijke variabele

Relatie met	Aantal artikelen ^a (% van totaal)	
Leerlingprestaties	2	5%
Sociaal-emotionele ontwikkeling	4	11%
Onderwijs en curriculum	10	26%
Rol van de schoolleider	11	29%
Samenwerkingsverbanden	6	16%
Financiën	1	3%
Lokale omgeving	4	11%

^a Onderzoeken kunnen ingaan op meerdere variabelen. De aantallen tellen daardoor niet op tot 32.

5.2 Leerlingprestaties

In slechts twee onderzoeken wordt gekeken naar de leerprestaties van leerlingen op kleine scholen. Åberg-Bengtsson (2004) onderzoekt leesvaardigheden van 9-jarigen op Zweedse kleine plattelandsscholen met minder dan 75 leerlingen. Hiervoor heeft ze gebruik gemaakt van gestandaardiseerde leesassessments, afgenomen in het kader van de internationale IEA¹⁸ Reading Literacy Study. De gebruikte steekproef bevat 17 kleine plattelandsscholen met in totaal 200 leerlingen, die zijn vergeleken met 107 andere typen scholen (grote stadsscholen, kleine stadsscholen en grote plattelandsscholen) met in totaal ruim 3200 leerlingen. Uit de data, geanalyseerd met behulp van structural equation modeling, blijkt dat de leesprestatie van leerlingen op kleine plattelandsscholen niet significant afwijkt van leeftijdsgenoten op andere scholen.¹⁹

In het artikel van Dodendorf (1983) wordt - naast een beschrijving van de gang van zaken op een kleine plattelandsschool op basis van observaties, interviews en zogenaamde *field notes* - ingegaan op de prestaties van de leerlingen op taal, rekenen, *science* en *social sciences*. Hiervoor worden de 16 leerlingen uit de casestudie gematcht aan 16 leerlingen van een vergelijkbare stadsschool. De leerkrachten van de plattelandsschool hadden zelf het idee dat de prestaties van hun eigen leerlingen niet verschilden van de prestaties van leerlingen van de stadsschool. Dodendorf concludeert dat de leerkrachten hierin grotendeels gelijk hebben, behalve voor het onderdeel *social sciences*, waarop de leerlingen van de stadsschool beter presteren. De onderzoeksresultaten zijn echter moeilijk te interpreteren, onder andere doordat twee verschillende tests worden vergeleken (de plattelandsschool gebruikt een andere gestandaardiseerde toets dan de stadsschool) en doordat de leeftijden van de leerlingen waarover gerapporteerd wordt erg heterogeen is (van groep 5 tot en met het equivalent van de 2^e brugklas, *grade 8*).

5.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen

De meeste onderzoeken naar kleine scholen refereren aan de vermeende voor- en nadelen van schoolgrootte op de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar slechts vier (oude) artikelen gaan daadwerkelijk in op de relatie tussen sociaal-emotionele maten en schoolgrootte. Nash en collega's (1976) en Dodendorf (1983) richten zich voornamelijk op sociale relaties van leerlingen, terwijl Eddington en Gardener (1984) en Francis (1992) ingaan op sociaal-maatschappelijke thema's en attitudes ten opzichte van school.

Nash en collega's (1976) hebben zich met casestudies specifiek gericht op kleine scholen in Wales met slechts één leerkracht en eventueel een klassenassistent. Ze hebben op vijf scholen met 11 tot 22 leerlingen klassenobservaties verricht en gesprekken gevoerd met de leerkracht, leerlingen en een deel van de ouders. Op heel kleine scholen komt het vaak voor

¹⁸ International Association of the Evaluation of Educational Achievement

¹⁹ Åberg-Bengtsson (2009) komt tot dezelfde conclusie in een latere review naar onderwijs in kleine scholen (minder dan 50 leerlingen) in dunbevolkte gebieden in Zweden, waarin ze vooral resultaten uit (beleids)rapporten heeft meegenomen.

dat kinderen geen leeftijdsgenootje van dezelfde sekse in hun omgeving hebben. Uit het onderzoek kwam dan ook naar voren dat leerlingen vaak verticale vriendschappen hadden en dat ze behulpzaam en aardig naar elkaar waren. Op het plein werden veelal spelletjes gespeeld die geschikt waren voor leerlingen van alle leeftijden; de groepsgrootte en leeftijdsrange maakten het echter niet goed mogelijk om teamsport te beoefenen²⁰. De oudere meisjes in de school namen vaak een verzorgende rol op zich en hielpen jongere kinderen. De oudere jongens speelden op school vaak met de 'eerstvolgende' jongen, ook al was die een stuk jonger. Buiten school gingen deze jongens vaak om met oudere jongens die al naar het voortgezet onderwijs gingen. Door ouders werd aangegeven dat andere kinderen in het gezin en de familie belangrijk waren en dat zij sociale contacten faciliteerden door kinderen regelmatig naar elkaar toe te brengen.

Dodendorfs (1983) observaties sluiten aan bij de bevindingen van Nash en collega's. Ook zij beschrijft de verticale vriendschappen en de behulpzaamheid van oudere naar jongere kinderen op de kleine school in haar casestudie. Daarnaast noemt zij de grote mate van zelfstandigheid van de leerlingen tijdens de lessen.

Eddington en Gardener (1984) gaan in op de relatie tussen schoolgrootte en kennis en attitudes van onder andere groep 8 leerlingen op gebied van gezondheid, burgerschap, carrière en natuur en milieu in de Amerikaanse staat Montana. De deelnemende scholen (195 in 1981 en 145 in 1982) verschillen enorm in grootte (van 'scholen' met 2 leerlingen tot scholen met 616 leerlingen, gemiddeld ongeveer 135 leerlingen); in de analyses is schoolgrootte als continuüm gebruikt. Alle correlaties tussen kennis en attitude en schoolgrootte wezen in de richting van kleinere scholen: hoe kleiner de school, hoe beter gescoord wordt. Deze relatie is echter niet overtuigend, aangezien alleen de correlaties voor burgerschap en carrière in de meting in 1981 significantie bereikten.

Francis (1992) bestudeert de relatie tussen schoolgrootte en schoolattitude bij Engelse leerlingen in groep 6. Ter vergelijking is ook attitude over de kerk gemeten. Attitudes zijn gemeten met behulp van semantische schalen met bijvoeglijk naamwoorden, zoals plezierig/onplezierig, blij/verdrietig en belangrijk/onbelangrijk. Aan het onderzoek namen 4746 leerlingen deel, waarvan er 303 (6%) op een kleine school (minder dan 60 leerlingen) zaten. Leerlingen op grote en kleine scholen bleken niet te verschillen in attitude tegenover de kerk, maar wel in attitude tegenover de school, waarbij leerlingen van kleine scholen positiever waren.

5.4 Onderwijs en curriculum

Tien onderzoeken gaan specifiek in op onderwijs en curriculum op kleine scholen en daaraan gerelateerd het functioneren van leerkrachten in (kleine) teams. Baker en Ambrose (1985) beschrijven de manier waarop bijscholingscursussen in *science* kunnen worden vormgegeven op Engelse kleine scholen met teams bestaande uit 2 tot 3 leerkrachten. Er bleek, in ieder geval ten tijde van het onderzoek, veel handelingsverlegenheid te bestaan op dit gebied, die

²⁰ Ribchester en Edwards benoemen dit probleem ook in hun review naar kleine scholen met minder dan 90 leerlingen (1999).

leerkrachten zelf niet goed konden oplossen wegens professionele isolatie. De auteurs concluderen dat er snel verandering te bewerkstelligen is via bijscholingscursussen op de werkvloer, juist doordat het team in kleine scholen zo klein is en de communicatie gemakkelijk. Voorwaarde is wel dat de docent en de trainer goed samenwerken.

In het onderzoek van Nash en collega's (1976) naar zeer kleine scholen met slechts 1 leerkracht is behalve naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen ook gekeken naar de leerkrachten en het aangeboden onderwijs. De onderzochte scholen bevonden zich allen in Wales en de leerkrachten gaven aan de lokale identiteit en de streektaal erg belangrijk te vinden. Het onderwijs werd dan ook voornamelijk in het Welsh gegeven en de lokale omgeving werd betrokken bij projectonderwijs en wereldoriëntatie. Leerkrachten geven aan kunstvakken belangrijk te vinden, waarbij vooral muziek veel aandacht kreeg. Bewegingsonderwijs bleek een probleem door een gebrek aan een eigen sportveld en doordat met de kleine leerlingenaantallen geen goede sportteams gemaakt kunnen worden.

In hun onderzoek naar de positieve en negatieve kenmerken van kleine scholen in vergelijking met grote(re) scholen gingen Vulliamy en Webb (1995) onder andere in op de invulling van onderwijs en curriculum op kleine scholen. Ze vergeleken interviews, observaties en analyse van schooldocumenten van 9 kleine scholen (maximaal 100 leerlingen) met 27 gemiddelde (101-300 leerlingen) en 14 grote scholen (meer dan 300 leerlingen). Alle kleine scholen hadden enkel combinatieklassen, waarbij op 5 van de 9 scholen zelfs 4 leerjaren gecombineerd werden. Dit betekent dat er jaren vooruit gepland moest worden om herhaling in het curriculum te voorkomen, bijvoorbeeld bij de invulling van themaweken. Op kleine scholen bleek meer variatie in curriculum en instructie te bestaan. Er werd echter geen verschil gevonden tussen kleine en grote(re) scholen in self-efficacy van de leerkrachten ten opzichte van de vakken die zij gaven. Op kleine scholen werd daarnaast meer geëxperimenteerd met vakdocenten en specialisten, wat ook makkelijker te organiseren bleek in de kleine teams, iets waaraan Baker en Ambrose (1985) ook al refereerden.

In een later onderzoek hebben Vulliamy en Webb samen met andere collega's (Vulliamy, Kimonen, Nevalainen, & Webb, 1997) gekeken naar de reacties van leerkrachten van kleine scholen (minder dan 50 leerlingen) op onderwijsvernieuwing. Zij hebben hiervoor 4 casestudies uitgevoerd in Engeland en Finland met behulp van diepte-interviews. Hiervoor is gekozen omdat het onderwijsbeleid in Engeland en Finland verschilt, waarbij Finland verschuift naar meer decentralisatie en meer eigen inbreng van de school en Engeland naar meer centralisatie en een voorgeschreven curriculum. De vier scholen varieerden in hun reactie op de onderwijsvernieuwingen en de manier waarop zij die toepasten in hun onderwijs. De auteurs concluderen dat de individuele normen en waarden van de leerkrachten van grote invloed zijn op hoe nieuw beleid geïnterpreteerd en geïmplementeerd wordt en dat het op kleine scholen makkelijk is om de oude waarden en werkwijzen te behouden.

Dodendorf (1983) beschrijft de zelfstandigheid die van leerlingen in combinatieklassen geëist wordt. Zij observeerde dat er in de klas uit haar casestudie duidelijke routines bestonden, waardoor de leerlingen altijd wisten wat ze moesten doen. Ook als de leerkracht de

klas uitging, of als er bezoekers in de klas waren, werkten de kinderen goed door. Leerlingen die extra hulp wilden terwijl de leerkracht bezig was, vroegen hulp aan een jaargenoot of een oudere leerling of wachtten rustig bij het bureau van de leerkracht (hoewel dat overigens nadelig kan zijn voor de effectieve leertijd). Wat betreft de leermaterialen gaven de leerkrachten aan dat de gebruikte methodes sterk gericht zijn op een stedelijke situatie. Zij zouden graag iets meer aandacht voor de dagelijkse leefomgeving van de eigen leerlingen in de lesmethodes zien.

Als voordeel van kleine scholen wordt soms genoemd dat leerkrachten op kleine scholen betere relaties met hun leerlingen zouden hebben en hen meer persoonlijke aandacht geven, Adalsteinsdóttir (2004) heeft de mate van betrokkenheid van leerkrachten bij hun leerlingen in 10 kleine (minder dan 100 leerlingen, in dit onderzoek gemiddeld 57 leerlingen) en 10 grote scholen in IJsland onderzocht met behulp van klassenobservaties en leerkrachtinterviews. Ze beschrijft 3 typen leerkrachten (invoelend, niet-invoelend en niet-betrokken) en rapporteert veel variatie te zien tussen leerkrachten, die echter niet gekoppeld lijkt te zijn aan schoolgrootte. Opvallend is dat 25% van de leerlingen op de kleine scholen werd aangemerkt als zorgleerling, tegenover 15% van de leerlingen op de grote scholen.

De stress die het lesgeven aan een combinatieklas²¹ op een kleine school kan opleveren, komt naar voren in het onderzoek van Tsiakkios en Pashiardis (2002) op kleine scholen met minder dan 72 leerlingen in Cyprus. Zij hebben met een vragenlijst (N=144) en 6 aanvullende interviews de attitudes van leerkrachten in kaart gebracht. Leerkrachten geven aan dat lesgeven op een kleine school moeilijker is dan op een grote school en dat het daarom niet goed is dat juist jonge, onervaren leerkrachten vaak op kleine scholen werken²². Het gevoel van professionele isolatie is groot, wat wordt versterkt door een ervaren gebrek aan overheidsondersteuning bij het implementeren van innovaties en het gebrek aan middelen bij het aanbieden van een kwalitatief goed curriculum.

Net als in Cyprus, werken ook in Griekenland juist jonge leerkrachten op kleine scholen met 1 tot 2 leerkrachten. Dit heeft, zoals Saiti (2005) beschrijft, te maken met het aannamebeleid. In Griekenland worden banen namelijk eerst nationaal aangekondigd. Geïnteresseerden solliciteren op een regio, niet op een bepaalde school. Het probleem hierbij is dat er niet geselecteerd kan worden op de specifieke vaardigheden die nodig zijn voor het lesgeven op een kleine school. Beginnende leerkrachten krijgen hier verder weinig ondersteuning bij. Bovendien probeert personeel van kleine scholen zo snel mogelijk een aanstelling op een grotere school in stedelijk gebied te bemachtigen, waardoor er minder expertise wordt opgebouwd in schoolteams van kleine scholen. Saiti concludeert dat het

²¹ Dat het lesgeven aan combinatieklassen complex is, wordt bevestigd door Miller (1991), in zijn review van kwalitatief onderzoek naar lesgeven aan combinatieklassen in landelijk gebied in de Verenigde Staten. Hij gaat hierbij onder andere in op de ervaringen en attitudes van leerkrachten en op onderwijspraktijken in de klas. Hij concludeert dat lesgeven aan een combinatiegroep betere voorbereiding en meer planning vergt (ook over meerdere jaren heen) en een goede klassenorganisatie, waarin leermotivatie en zelfstandig werken een belangrijke plaats innemen.

²² In tegenstelling tot de Nederlandse situatie, waar jonge leerkrachten op kleine, krimpende scholen juist als eerste ontslagen worden als gevolg van het veelgebruikte *last-in-first-out*-personeelsbeleid (Kooij, Appelhof, & Klein, 2011).

selectieproces aangepast zou moeten worden om ervoor te zorgen dat de juiste leerkracht op de juiste plek terecht komt.

Ondanks de stress die ervaren kan wordt in kleine scholen, signaleert Hargreaves (2009) een algemene positieve attitude van leerkrachten. Zij sluit haar review²³ naar onderwijs aan Engelse kleine scholen (minder dan 100 leerlingen) in landelijke gebieden af met een eigen vragenlijstonderzoek naar de mate waarin leerkrachten (N=71) zich gewaardeerd voelen en de mate van verantwoordelijkheid die zij voelen naar de school toe. Ze vindt dat leerkrachten van kleine scholen significant meer verantwoordelijkheid naar de school toe voelen, vooral naar ouders en bestuurders en zich ook significant meer gewaardeerd voelen door bestuurders, ouders en lokale gemeenschap dan leerkrachten op grote scholen met meer dan 300 leerlingen.

Dat aanduiding van de sfeer op scholen complexer kan zijn dan simpelweg de kwalificaties 'positief' of 'stressvol' te geven, illustreert Bushnell (2001). Zij heeft een gedetailleerd, etnografisch onderzoek gedaan naar de verhoudingen in een kleine plattelandsschool met 55 leerlingen in Amerika. Op deze idyllische school blijken onderhuidse irritaties te bestaan. Vooral de grote groepsdruk en de normatieve sfeer op de school worden ervaren als problematisch. Van leerkrachten wordt verwacht dat zij buiten werktijd tijd besteden aan school en dat zij meebetalen aan extra activiteiten en middelen voor de school. Er is weinig ruimte voor leerkrachten om deze 'vrijwillige' bijdragen af te slaan. Veel parttime leerkrachten zijn bovendien ouders van kinderen op school, waardoor onderwijs en opvoeding soms door elkaar lopen.

5.5 De rol van schoolleider

Elf onderzoeken gaan over de complexe rol van de schoolleider, die op de kleine school leidinggevende taken moet combineren met onderwijs. Waar de schoolleider zich op grote scholen enkel kan bezig houden met organisatorisch en onderwijskundig leiderschap, is de schoolleider op kleine scholen ook een leerkracht; het is de zogenaamde hoofdonderwijzer, of in het Engels, *teaching head*²⁴. De meeste onderzoeken zijn beschrijvend en maken meestal gebruik van vragenlijsten en (aanvullende) interviews. De onderzoeken richten zich op de complexiteit van de gecombineerde functie, de professionele isolatie, de stress die de baan met zich mee kan brengen en de rol van de schoolleider in het implementeren van onderwijsvernieuwing.

Dunning (1993) beschrijft zijn eigen ervaringen als voormalig schoolleider met lesgevende taken op een Engelse kleine school (minder dan 100 leerlingen). Volgens hem wordt de dubbelrol die de functie inhoudt als zwaar ervaren, vooral tijdens perioden van onderwijsvernieuwing. Dunning raadt op basis van zijn eigen ervaring aan om bij het

²³ Reviews zijn niet meegenomen in de selectie. Het artikel van Hargreaves sluit echter af met een doel eigen data, waarover hier wordt gerapporteerd.

²⁴ Volgens de autoriteiten in Engeland zouden eigenlijk alle schoolleiders les moeten geven, om zo een goed voorbeeld te zijn voor het team (Vulliamy & Webb, 1995). Op grote(re) scholen is er echter zoveel ander werk dat de schoolleider nauwelijks tijd heeft om les te geven. Op de kleine scholen daarentegen blijft de prioriteit van schoolleiders liggen bij het lesgeven en schiet administratie en leiderschap er vaak bij in.

implementeren van nationaal onderwijsbeleid geld beschikbaar te stellen zodat schoolleiders met lesgevende taken deels kunnen worden vrijgeroosterd van onderwijs en zij tenminste 0,5 fte aan leiderschapstaken kunnen besteden. Ook zouden leerkrachten die extra verantwoordelijkheden op zich nemen daarvoor financieel beloond moeten worden. Daarnaast zou bijscholing specifiek gericht op het leiden van kleine scholen nuttig zijn, aldus Dunning.

Naast onderwijs, management en leiderschap, nemen schoolleiders soms ook nog aanvullende taken op zich, zoals beschreven in het onderzoek van McGarr en Kearney (2009). Zij hebben onderzoek gedaan naar schoolleiders met lesgevende taken op Ierse kleine scholen (met 2 tot 5 leerkrachten) en de manier waarop zij omgaan met meer ICT in hun school. Naar aanleiding van een nationaal project over ICT in de school zijn individuele interviews (N=13) gehouden met daarna focusgroep interviews met een deel van de respondenten. De schoolleiders in het onderzoek geven veel les, met slechts 14 tot 22 dagen per jaar voor 'administratie'. De meesten hebben daarnaast de functie van ICT coördinator en sommigen moeten daarvoor ook technische computerstoringen op school oplossen. Steeds meer scholen proberen dit echter over te dragen aan professionele ondersteuning op afstand. Wegens gebrek aan tijd en kennis besteden de schoolleiders nauwelijks tijd aan de onderwijskundige inzet van ICT.

Wilson heeft in verschillende artikelen verslag gedaan van haar onderzoek naar schoolleiders met lesgevende taken op kleine scholen (minder dan 50 leerlingen) in Schotland (Wilson, 2008; Wilson, 2009a; Wilson, 2009b)²⁵. Ze heeft het profiel van schoolleiders op kleine scholen in kaart gebracht met behulp van een vragenlijst (N=68) en 9 interviews. Het onderzoek is een vervolg op een onderzoek 10 jaar eerder, waaruit bleek dat schoolleiders van kleine scholen (minder dan 120 leerlingen) een ander profiel hebben dan schoolleiders van grote(re) scholen (Wilson & McPake, 1999; Wilson & McPake, 2000). De rol van schoolleider op een kleine school is complex omdat leiderschap gecombineerd wordt met lesgevende taken en meestal met de verantwoordelijkheid voor een combinatiegroep (Wilson, 2008). Deze dubbelrol blijkt zowel voor- als nadelen te hebben. Voordeel is dat schoolleiders zich door hun eigen lesgevende taken goed in kunnen leven in de leerkrachten. Nadeel is dat de organisatorische en leiderschapstaken makkelijk in het gedrang komen. De meeste schoolleiders hebben 1 á 2 dagen per week vrij voor managementtaken, waarbij hun klas wordt overgenomen. In de praktijk moeten ze op de andere dagen echter ook leiderschapstaken verrichten, zeker omdat de meeste scholen geen fulltime secretariële ondersteuning hebben. Schoolleiders zoeken steun in informeel overleg met andere schoolleiders en werken vaak samen in clusters. Ze wisselen in hun attitude met betrekking tot contact met de lokale gemeenschap; er lijkt een breekbaar evenwicht te bestaan tussen gewenste ouderbetrokkenheid en te veel bemoeienis. Ervaren leerkrachten in het team verlichten de werkdruk van de schoolleider, terwijl zwakke leerkrachten en het hebben van relatief veel zorgleerlingen de druk juist verhogen (Wilson, 2009a). Op basis van het voorgaande concludeert Wilson (2009b) dat schoolleiders van kleine scholen verschillende

²⁵ Deze onderzoeken worden gezamenlijk besproken, omdat er gebruik wordt gemaakt van dezelfde dataset.

vormen van ondersteuning nodig hebben. Ten eerste is samenwerking in clusters belangrijk. Daarbij is het belangrijk dat schoolleiders ondersteuning van de lokale overheid ontvangen, want als ze alleen informele steun bij elkaar zoeken bestaat het risico dat ze als groep steeds verder af komen te staan van nationale ideeën over onderwijs. De lokale overheid zou nascholing moeten aanbieden specifiek gericht op de situatie van kleine scholen. Ten slotte is het belangrijk dat ook op kleine scholen fulltime secretariële ondersteuning aanwezig is.

Dat schoolleiders van kleine scholen minder tijd besteden aan leiderschapstaken blijkt ook uit onderzoek van Pladson en Lemon (1982). Zij hebben schooltypen gemaakt op basis van drie categorieën leerlingaantallen (de categorie kleinste scholen heeft tot 100 leerlingen) en drie categorieën afstand tot dichtstbijzijnde stad (de categorie meest afgelegen scholen zijn verder dan 65 kilometer van een stad verwijderd). Vervolgens hebben ze profielschetsen bij drie schooltypen geschreven. Hierbij is gebruikt gemaakt van geografische data en achtergrondgegevens van 56 scholen. Het blijkt dat de kleinste, meest afgelegen scholen in vergelijking met de andere scholen meer kosten hebben per leerling, een kleiner team hebben en vaker niet geaccrediteerd zijn, wat door de auteurs verklaard wordt door het gebrek aan voorzieningen voor gespecialiseerde hulp. Bovendien besteden schoolleiders op deze scholen minder tijd aan leidinggevende taken: de schoolleider van kleine scholen in afgelegen gebieden besteedt gemiddeld 14% van zijn of haar tijd aan leiderschap, vergeleken met 21% voor schoolleiders op middelgrote scholen op middelgrote afstand tot de stad en 60% voor schoolleiders op grote scholen in de nabijheid van de stad.

Clarke en Stevens (2009) hebben in kaart gebracht tegen welke moeilijkheden schoolleiders van kleine plattelandsscholen (minder dan 100 leerlingen) in Australië aanlopen. Ze hebben hiervoor casestudies gemaakt van 4 beginnende schoolleiders met lesgevende taken. Uit het onderzoek komen drie problemen naar voren bij het duurzaam leiden van een school. Ten eerste hebben de beginnende schoolleiders vaak een korte aanstelling, wat het moeilijk maakt om lange termijn veranderingen te initiëren. Ten tweede ervaren ze professionele isolatie, waardoor netwerken extra belangrijk is. Ten derde ervaren ze ook bureaucratische isolatie, omdat kleine scholen van hogerhand eerder als onbelangrijk worden gezien en minder zichtbaar zijn in het systeem.

Wildy en Clarke (2008) bestuderen de manier waarop beginnende schooldirecteuren op Australische kleine scholen (minder dan 100 leerlingen, meestal 20 tot 50) in afgelegen gebieden het beste kunnen worden voorbereid op hun baan. Ze maken casestudies van 5 beginnende schoolleiders en reflecteren hierop in focusgroepen met de beginnende schoolleiders zelf en met een groep ervaren schoolhoofden. Uit het onderzoek blijkt dat een goede omgang met het (weinig) personeel erg belangrijk is, maar dat de schoolleiders niet goed op deze taak zijn voorbereid en dit ter plekke nog moeten leren. Het is daarnaast ook belangrijk om de lokale gemeenschap te leren kennen, waar de leerkrachten vaak al lang deel

van uit maken, maar waarin de schoolleider vaak nieuw is²⁶. Daarnaast is professionele ondersteuning gericht op onderwijs- en curriculumverbetering nodig, of moeten schoolleiders in ieder geval geholpen worden de beschikbare ondersteuning te vinden. Tenslotte wordt door de ervaren schoolleiders aangegeven dat beginnende schoolleiders een stevige persoonlijkheid moeten hebben om de eerste zware jaren in hun functie te doorstaan.

Waar het onderzoek van Wildy en Clarke al aangeeft dat de functie van schoolleider emotioneel zwaar kan zijn, wordt dit nog extra benadrukt door Hayes (1996). Hij heeft 6 schoolleiders met lesgevende taken van kleine scholen (minder dan 100 leerlingen) in Engeland geïnterviewd. Uit de verhalen bleek dat zij in de loop der tijd hun idealisme verloren en eigenlijk overwerkt waren, maar probeerden dat te verbergen tegenover de buitenwereld. Ze hadden voor de functie gekozen omdat ze een onderwijskundige visie hadden en iets wilden bijdragen. Dat ze als directeur van een kleine school les zouden blijven geven en 'eigen baas' zouden zijn, werd initieel juist gezien als een voordeel. Het liefst zouden ze een school 'redden' en daarmee de waardering van de gemeenschap oogsten. Maar in werkelijkheid voelden ze tijdsdruk en emotionele spanning (zowel zelfopgelegd als door kritiek van buiten) en bleek het niet altijd makkelijk een team aan te sturen. Voor schoolleiders was het vooral belangrijk gewaardeerd te worden door ouders en bestuurders. Ze ontwikkelden verschillende (meer en minder geschikte) strategieën om dat te bereiken, waaronder: expres rondlopen in de school rond openings- en sluitingstijd; zo min mogelijk tijd besteden aan onderwijs zonder dat dat hun reputatie van onderwijzer schaadt; fouten maskeren totdat ze een andere baan aannemen; en een netwerk van gelijkgestemden vormen.

Germeten (2011) heeft onderzoek gedaan de attitude van schoolleiders van kleine scholen (minder dan 100 leerlingen) in Noord-Noorwegen met betrekking tot onderwijsvernieuwing en de ervaren steun van het schoolbestuur, vaak de burgemeester van het dorp. Ze heeft dit in kaart gebracht met behulp van een digitale vragenlijst (N=53) en follow-up interviews (N=5) een jaar later. Officieel zou het bestuur de onderwijsvernieuwing moeten initiëren en zorg moeten dragen voor bijscholing van leerkrachten. In de praktijk ligt de verantwoordelijkheid echter bij de schoolleider. Uit de reacties van de schoolleiders blijkt ten eerste een grote professionele isolatie: schoolleiders hebben weinig steun van het bestuur en weinig formeel contact met collega schoolleiders (die er vaak nauwelijks zijn). Schoolleiders blijken bij onderwijsvernieuwing moeite te hebben overzicht op organisatorisch vlak te houden en zich vaak te veel te richten op praktische implementatie op schoolniveau. Ze zouden volgens Germeten meer steun van bovenaf moeten krijgen, bijvoorbeeld van het bestuur, om zo een actievere en voortrekkende rol te kunnen nemen bij het implementeren van onderwijsvernieuwing.

²⁶ Kalaoja en Pietarinen (2009) gaan in op de relatie tussen de gemeenschap en leerkrachten. Ze beschrijven dat leerkrachten in Finland tegenwoordig vaker 'van buiten' komen en daardoor een minder hechte band met de lokale gemeenschap hebben. Dit zou een afzwakkend effect hebben op de verbindende factor die de school in de gemeenschap speelt.

Ook Nolan (1998) heeft zich gericht op de manier waarop schoolleiders ondersteund kunnen worden bij het doorvoeren van onderwijsvernieuwing. Bij zijn longitudinale onderzoek zijn hele kleine scholen betrokken met maximaal 21 leerlingen en de schoolleider als enige leerkracht. In het gebied waar het zich afspeelt is bijna 20% van de scholen zo klein. Deze scholen spelen een belangrijke rol in de regio en zijn een natuurlijke sociale ontmoetingsplek voor de gemeenschap, die vaak niet openstaat voor inmenging van buitenaf. Er zijn op drie momenten interviews gehouden (voor de onderwijsvernieuwing, 2 jaar erna en 3 jaar erna) met drie groepen respondenten (regionale beleidsmedewerkers, inspecteurs en schoolleiders). Het bleek dat de overheid vòòr de onderwijsvernieuwing van kracht ging een autoritaire benadering hanteerde: de beleidsmedewerker of de inspecteur gaf een opdracht en de school moest die uitvoeren en daarvan bewijs laten zien. Langzaam kregen de schoolleiders meer zeggenschap: 2 jaar na de invoering kregen zij training in het bewerkstelligen van verandering en 3 jaar na de invoering werden zij alleen nog gestimuleerd door de overheid en de onderwijsinspectie. Tegen die tijd voelden de schoolleiders zich betrokken bij de onderwijsvernieuwing en reageerden zij op moreel appèl.

5.6 Samenwerkingsverbanden

Eén van de manieren waarop kleine scholen middelen en expertise kunnen vergroten is samen te werken met andere scholen en instanties. In Engeland wordt samenwerking met andere (kleine) scholen *clustering* genoemd. Zes artikelen gaan in op clustering; deze onderzoeken zijn vaak beschrijvend en maken voornamelijk gebruik van vragenlijsten en interviews. De onderzoeken zijn allemaal gesitueerd in Engeland. Een van de redenen hiervoor is dat kleine scholen daar relatief dicht bij elkaar liggen, terwijl kleine scholen in bijvoorbeeld Scandinavië veel verder van elkaar liggen en/of moeilijk te bereiken zijn (Hargreaves et al., 2009).

Hopkins en Ellis (1991) willen met hun artikel tegenwicht bieden aan de suggestie dat kleine scholen ineffectief of slechter zouden zijn dan grotere scholen. Ze beschrijven dat de moeilijkheden waar kleine scholen mee kampen (professionele isolatie en een gebrek aan middelen, zoals cursussen, vervanging en materiaal) kunnen worden opgevangen door samenwerking met andere scholen. Hierbij is het van belang dat die samenwerking goed gecoördineerd is, docenten makkelijk met elkaar in contact kunnen komen en de samenwerking niet vrijblijvend is. Externe ondersteuning door de gemeente, zowel financieel als adviserend, is hierbij van belang, volgens de auteurs.

Potter en Williams (1994) beschrijven het gepercipieerde effect van door de lokale overheid georganiseerde clustering van kleine scholen (minder dan 100 leerlingen) in Wales met behulp van een vragenlijst (N=92) en interviews met de schoolleiders van twee clusters. In navolging van Hopkins en Ellis noemen zij als grootste voordelen van clustering: afname van professionele isolatie, vergroting van middelen en daardoor betere leeromgeving, betere relatie met andere scholen en uitwisseling van ideeën met andere leerkrachten. Scholen – ook scholen die tot hetzelfde cluster behoorden - verschilden echter sterk in opvattingen over de opbrengsten van clustering. Uit de interviews bleek bovendien dat schoolleiders een tekort aan

tijd ervaren. De combinatie van onderwijs, leidinggevende taken en organisatorische taken in het cluster is tijdrovend en veel schoolleiders besteedden daardoor een deel van hun vrije tijd aan schoolgerelateerd werk.

De rol van clustering bij het doorbreken van professionele isolatie wordt ook beschreven door Vulliamy en Webb (1995). Zij vonden dat kleine scholen in Engeland die intensief samenwerken in clusters dit als erg ondersteunend ervoeren voor de leerkrachten. Ook samenwerking met onderwijsadviesdiensten werd als ondersteunend ervaren, omdat hiermee het gebrek aan expertise in kleine teams kan worden opgevangen.

Een ander onderzoek naar clustering van kleine scholen (minder dan 90 leerlingen) in Wales is verricht door Ribchester en Edwards (1998). Met behulp van een vragenlijst (N=104) en interviews (N=15) hebben zij de uitwerking en ervaren effecten van clustering beschreven. 60% van de schoolleiders geeft aan clustering belangrijk of noodzakelijk te vinden. De belangrijkste activiteiten van de clusters (bestaande uit 2 tot 14 scholen; de helft uit 3 tot 5 scholen) zijn professionalisering van teamleden en workshops en (sport)activiteiten waarbij de leerlingen van het cluster elkaar ontmoeten. Voordelen van de clustering zijn onder andere een uitgebreider curriculum, doordat er overleg en uitwisseling van ideeën tussen collega's plaatsvindt. Dit vermindert ook de professionele isolatie. Bovendien kunnen professionaliseringsactiviteiten efficiënter georganiseerd worden. Als nadelen van clustering wordt onder andere de angst om autonomie te verliezen genoemd en, hieraan gerelateerd, het omgaan met verschillende onderwijskundige doelen en opvattingen van scholen binnen het cluster. Ook worden praktische nadelen genoemd, zoals de transportkosten om leerkrachten en leerlingen samen te brengen, gebrek aan een ruimte die groot genoeg is voor alle leerlingen binnen het cluster en de extra tijd die organisatie van en samenwerking binnen het cluster vergt.

Williams en Thorpe (1998) bestuderen de manier waarop kleine scholen (met minder dan 100 leerlingen) in Engeland samenwerken in clusters en de manier waarop zij hierbij ondersteund worden door de lokale overheid. Met behulp van 11 groepsinterviews worden drie verschillende vormen van ondersteuning beschreven. In de eerste vorm faciliteert de lokale overheid samenwerking, maar blijft autonomie van individuele scholen heel belangrijk. Het voortgezet onderwijs is de basis voor clustering: scholen in de regio waarin de middelbare school leerlingen aantrekt worden samengenomen. Dit betekent dat ook grotere scholen onderdeel uitmaken van de clusters en dat scholen geen invloed hebben op de scholen waarmee ze worden geclusterd. Samenwerking, loyaliteit en concurrentie om leerlingen tussen scholen wisselt daardoor in deze vorm. In de tweede vorm heeft de lokale overheid een sturende en organiserende rol. Scholen zijn weer geclusterd op basis van de school voor voortgezet onderwijs waaraan zij vaak 'leveren'. De lokale overheid biedt een pakket aan ondersteuning aan dat individuele scholen kunnen inkopen. Het ondersteuningspakket wordt jaarlijks samengesteld door enkele coördinatoren vanuit de clusters. Het nadeel van deze constructie is dat het pakket niet flexibel is en niet gericht is op de specifieke problematiek van kleine scholen. In de derde vorm heeft de lokale overheid een minder grote rol en beperkt

zij zich tot het trainen van clustercoördinatoren en het aanbieden van ondersteuning, die ook elders gezocht kan worden. De nadruk in deze samenwerkingsvorm ligt op monitoring en evaluatie van professionalisering en het geboden onderwijs.

De verschillen in uitwerking van en tevredenheid met samenwerking in clusters hebben wellicht te maken met de implementatiefase waarin de clusterende scholen zich bevinden. Galton en Hargreaves (1995) hebben clustering geoperationaliseerd als (vrijwillige) samenwerking met 3 tot 8 andere kleine scholen, waarbij kennis en middelen worden uitgewisseld, en gezamenlijke plannen worden gemaakt. Scholen gaan geen formele verbintenis aan en elke school behoudt zijn eigen schoolleider. Volgens de auteurs kunnen scholen ontmoedigd worden om samen te werken door marktwerking. Effectieve clustering vergt daarom goede ondersteuning. Scholen doorlopen bij succesvolle samenwerking vaak 3 stadia, namelijk initiatie, consolidatie en heroriëntatie. De ondersteuning die scholen nodig hebben bij de samenwerking hangt af van het stadium van het samenwerkingsproces waarin de scholen zich bevinden, dat tot 6 jaar kan duren.

5.7 Financiën

In de discussie over kleine scholen spelen ook de financiën een rol²⁷. Simkins (1980) gaat in op de vraag naar welke kosten gekeken moet worden bij de afweging een kleine school al dan niet te sluiten. Hij richt zich met dit ruim 30 jaar oude onderzoek op de situatie in Engeland. Vaak kwam het er – in ieder geval destijds - op neer dat officiële minimumaantallen (minder dan 60 leerlingen) niet gehandhaafd werden en lokale overheid pas met sluiting dreigde bij scholen met minder dan 20 leerlingen, onder andere vanwege de maatschappelijke onrust die sluiting met zich meebrengt. Als de schoolkosten per leerling berekend worden, wordt duidelijk dat een kleine school relatief duur is. Volgens Simkins moet echter ook gekeken worden naar andere kosten. Er moet oog gehouden worden voor zogenaamde ‘opportunity costs’: alternatieven die niet meer kunnen worden benut als een bepaalde keuze wordt gemaakt. Geld dat wordt besteed aan het open houden van kleine scholen, kan met andere woorden niet meer worden uitgegeven aan andere onderwijsverbeteringen, zoals bijvoorbeeld het aanstellen van tutoren op scholen met veel gewichtenleerlingen of het intensief begeleiden van leerkrachten van zwakke scholen. Daarnaast kunnen er sociale ‘kosten’ verbonden zijn aan het overbrengen van leerlingen naar andere scholen. Het belangrijkste is volgens Simkins echter dat een financieel plaatje niets zegt over de leeropbrengsten en het uiteindelijke uitstroomniveau van leerlingen van gesloten en open gehouden scholen. Hij benadrukt daarom dat gegevens over de financiële situatie van scholen nooit genoeg zijn om een besluit over sluiting op te baseren.

²⁷ Åberg-Bengtsson (2009) merkt naar aanleiding van haar review met onder andere (beleids)rapporten over onderwijs op kleine plattelandsscholen op dat tegenwoordig in Zweden vooral financiële afwegingen worden gemaakt bij het al dan niet sluiten van een school en dat er minder aandacht is voor de functie van de plattelandsschool in de lokale gemeenschap.

5.8 Relatie met de lokale omgeving

Tenslotte zijn vier artikelen gericht op de rol van de school in de lokale gemeenschap. Het betreft beschrijvende (case)studies van een Amerikaanse en enkele Britse kleine scholen.

In het etnografische onderzoek van Bushnell (1997) over een kleine school (55 leerlingen) in Amerika wordt, naast de al eerder beschreven sociale druk op de leerkrachten, ingegaan op de sociale druk op ouders. Bushnell beschrijft hoe ‘nieuwe’ ouders in de schoolparticipatie worden gesocialiseerd via het jaarlijkse etentje. Het etentje is strak georganiseerd, met duidelijke rol- en taakverdeling. Voordat het buffet geopend wordt, worden nieuwe families *en plein public* gekoppeld aan ervaren families. Zij moeten naast elkaar gaan zitten en mogen als eerste naar het buffet. Bij het jaarlijkse etentje zijn de nieuwe families het belangrijkste; bij andere gelegenheden gedurende het schooljaar zijn juist de gevestigde ouders belangrijker en hebben zij meer in te brengen.

De bijzondere relatie die ouders met de kleine school kunnen hebben blijkt ook uit het onderzoek naar scholen met slechts 1 leerkracht van Nash en collega's (1976). Zij beschrijven dat dat ouders de school als een belangrijk deel van hun leven zien, doordat het een ontmoetingsplek is en doordat sociale contacten worden 'afgedwongen' via de schoolse activiteiten. Die laatste noodzakelijke contacten worden door de ouders belangrijk gevonden, omdat zijzelf in een dunbevolkt gebied minder reguliere vriendschappelijke contacten hebben.

In een latere publicatie over de door haar onderzochte school, gaat Bushnell (2001) in op de invloed van de school op de lokale gemeenschap. De sterke inclusie van ouders in de school bleek een uitsluitend effect te hebben op volwassenen in de gemeenschap die geen schoolgaande kinderen hadden of die deze private school niet konden betalen. Door de ouders binnen de school werd neergekeken op ouders die hun kinderen niet naar deze school lieten gaan. De school speelde daardoor zowel een verbindende als een verdelende rol binnen de gemeenschap.

Iets dergelijks blijkt ook uit onderzoek van Walker (2010). Zij beschrijft een hele kleine school in Engeland met slechts 21 leerlingen die met sluiting wordt bedreigd. Via interviews en observaties analyseert ze de acties die de school en de ouders ondernemen in reactie op de naderende sluiting. De school is genomineerd voor sluiting wegens het kleine aantal leerlingen, niet wegens achterblijvende prestaties. Het betreft een bijzondere school; de ouders die hun kind erheen sturen worden door een deel van de respondenten omschreven als ‘alternatief’ of ‘hippies’. De school is kindgericht en sterk inclusief en roemt juist haar kleinschaligheid. Uitbreiding met voor- en naschoolse activiteiten ligt niet voor de hand en is praktisch zelfs lastig door kleine huisvesting en onhandige ligging. Toen de school dreigde gesloten te worden hebben ouders en de lokale gemeenschap zich verenigd in een actiegroep²⁸. De lokale media heeft aandacht aan de actie gegeven, met een bias naar actiegroep. De school gebruikte in de campagne de stelling dat ze in het hart van de plattelandsgemeenschap staat, hoewel 9 van de 21 leerlingen in een andere gemeente woonden

²⁸ Als een school dreigt gesloten te worden, leidt dat vaak tot (succesvolle) actie uit de lokale gemeenschap, beschrijven ook Ribchester en Edwards (1999).

en een aantal lokale kinderen juist naar een andere school ging. Sommige nieuwe ouders hadden uit voorzorg al gekozen voor een andere school om eventuele verandering van school in de toekomst te voorkomen. De actiegroep verdeelde de lokale gemeenschap in mensen voor en tegen de sluiting, waardoor de school juist geen verbindende factor in de gemeenschap was. Het romantische beeld van ‘de school als het hart van de gemeenschap’ bleek kortom niet zo simpel als de actiegroep deed voorkomen.

6. Conclusie en discussie

Krimp is de realiteit voor veel Nederlandse basisscholen. De algemeen heersende overtuiging is dat krimp de onderwijskwaliteit bedreigt, doordat kleinere scholen meer moeite hebben zorg te dragen voor een goede cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Nederlandse rapportages over dit onderwerp zijn echter vooral betogend en gebruiken weinig onderzoeksresultaten uit internationale peer-reviewed literatuur om de zorgen en verwachtingen te onderbouwen. De huidige review heeft zich specifiek op deze lacune gericht. De leidende onderzoeksvraag is: *Wat is het effect van kleine schoolgrootte op leerlingen en op de kwaliteit van onderwijs?* Hierbij wordt tegelijkertijd antwoord gegeven op de vraag welk en welk type onderzoek naar kleine scholen er überhaupt beschikbaar is.

Er blijkt weinig empirische data te zijn op basis waarvan iets gezegd kan worden over de leerlingen op kleine scholen. De meeste onderzoeken gaan in op factoren die de prestaties en ontwikkeling van leerlingen zouden *kunnen* beïnvloeden: het door leerkrachten aangeboden onderwijs, het leiderschap van schoolleiders en de samenwerking van scholen met elkaar en met de gemeenschap. Veel van de gebruikte onderzoeken in de review zijn beschrijvend. Hiermee wordt weliswaar een gedetailleerd beeld verkregen van de context waarin leerlingen op kleine scholen leren, maar wordt de vraag of leerlingen op kleine scholen daadwerkelijk minder leerwinst behalen niet beantwoord. Voordat verder ingegaan wordt op de implicaties van het huidige onderzoek en de manier waarop de resultaten aansluiten op het heersende beeld uit het Nederlandse onderwijsbeleid, worden de uitkomsten uit de review hieronder thematisch samengevat.

Leerprestaties. Er zijn maar weinig onderzoeken gevonden die ingaan op de relatie tussen schoolgrootte en leerprestaties, specifiek gericht op kleine scholen. De resultaten van de twee gevonden onderzoeken zijn niet eenduidig te interpreteren. In het onderzoek van Åberg-Bengtsson (2004) naar de leesprestaties van Zweedse leerlingen op kleine plattelandsscholen lopen de variabelen ‘schoolgrootte’ en ‘stedelijkheid’ door elkaar heen. Aangezien deze twee variabelen vaker samen voorkomen en onderzoek naar kleine scholen meestal plattelandsscholen betreft, is dit echter geen onoverkomelijk probleem. Uit dit onderzoek komen geen nadelige effecten van onderwijs op kleine plattelandsscholen naar voren. Uit het onderzoek van Dodendorf (1983) is moeilijker af te leiden wat het effect is van kleine scholen op leerprestaties. Dit onderzoek heeft namelijk ernstige methodologische

tekortkomingen, waardoor de gegevens over de leerprestaties op de kleine school niet goed vergeleken kunnen worden met die van leerlingen op de grote school. Luyten en collega's (2013) en Zoda en collega's (2011) gaan met hun reviews in op de relatie tussen schoolgrootte en leerprestaties. Ook deze resultaten zijn echter moeilijk te interpreteren doordat dat schoolgrootte in de gebruikte onderzoeken ruim of niet specifiek gedefinieerd is, of als continue variabele is behandeld. De onderzoeken geven daardoor geen beeld van het effect van kleine scholen met maximaal honderd leerlingen.

Sociaal emotionele ontwikkeling. In veel artikelen over kleine scholen wordt in de inleiding gerefereerd aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, maar in slechts vier artikelen is hier daadwerkelijk onderzoek naar gedaan. De bruikbaarheid van deze onderzoeken is echter beperkt doordat ze gedateerd zijn, sociaal-emotionele kenmerken breed zijn opgevat en doordat niet gekeken is naar de *ontwikkeling* van sociaal-emotionele vaardigheden die toegeschreven kunnen worden aan de school. Eddington en Gardener (1984) raken met hun onderzoek naar verschillende maatschappelijke maten zoals burgerschap en gezondheid slechts zijdelings aan sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen, waarbij het bovendien niet duidelijk is waarom er een relatie met schoolgrootte verwacht wordt. Ook hier is schoolgrootte als continuüm meegenomen, waardoor het moeilijk is conclusies te trekken over kleine scholen. Francis (1992) onderzocht schoolattitude en vond dat deze positiever was bij leerlingen op kleine scholen. Hierbij moet echter worden aangetekend dat het onduidelijk is wat de waardes op de attitudeschalen precies betekenen en het absolute verschil in gemiddelde scores tussen beide groepen leerlingen niet erg groot is, zij het wel significant. Nash en collega's (1976) en Dodendorf (1983) tenslotte gingen in op de aard van vriendschappen van leerlingen op hele kleine scholen. De onderzoeken beschrijven de verticale relaties die leerlingen op kleine scholen aangaan, maar geven helaas geen zicht op de invloed van deze vriendschappen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Ook zou het interessant zijn om te zien hoe leerlingen met dergelijke vriendschappen zich ontwikkelen na de overgang naar de middelbare school, wanneer ze plots wel gegroepeerd zijn met leeftijdsgenootjes.

Onderwijs en curriculum. Professionele isolatie lijkt een probleem te zijn voor leerkrachten op kleine (plattelands)scholen (Baker & Ambrose, 1985; Saiti, 2005; Tsiakkiros & Pashiardis, 2002; Vulliamy & Webb, 1995). Aan de andere kant laat het onderzoek van Nash en collega's (1976) juist zien hoe leerkrachten op zeer kleine scholen hun eigen invulling geven aan het curriculum, om het aan te laten sluiten bij de lokale cultuur. Professionele isolatie kan met andere woorden ook vrijheid geven. Verschillende onderzoekers (Baker & Ambrose, 1985; Vulliamy & Webb, 1995) noemen flexibiliteit van leerkrachtenteams als voordeel van kleine scholen, waardoor meer geëxperimenteerd kan worden. Flexibele kleine teams kunnen veranderingen ook makkelijker implementeren, hoewel Vulliamy en collega's (1997) juist beschrijven hoe behoudende teams op kleine scholen voorgestelde vernieuwingen makkelijker naast zich neer kunnen leggen, als deze niet stroken met hun eigen waarden en ideeën. Kleine teams hebben wel ondersteuning nodig bij

onderwijsvernieuwing, zeker op scholen met veel jonge en onervaren leerkrachten zoals in Griekenland en Cyprus (Saiti, 2005; Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Kleine schoolteams kunnen veranderingen dus juist goed doorvoeren, maar alleen als zij achter de vernieuwing staan en als zij voldoende ondersteuning krijgen. Tegelijkertijd wijst het onderzoek van Bushnell (2001) op het gevaar van normativiteit en groepsdruk binnen kleine teams, wat een averechts effect kan hebben op de motivatie en eigen initiatief van leerkrachten. In het verlengde hiervan rapporteert Hargreaves (2009) dat leerkrachten in kleine teams meer verantwoordelijkheid voelen naar de school toe. In haar onderzoek ging dit samen met een groter gevoel van waardering en leidde juist tot een positieve attitude over school. Combinatieklassen zijn tenslotte onvermijdelijk op kleine scholen. Dit vergt goede organisatie en planning, zoals uit verschillende onderzoeken blijkt (Dodendorf, 1983; Hopkins & Ellis, 1991; Miller, 1991). De aanname dat leerkrachten op kleine scholen warmere relaties hebben met leerlingen wordt met het onderzoek van Adalsdóttir (2004) niet bevestigd. Dit resultaat is echter moeilijk te interpreteren omdat het onderzoek verschillende methodologische problemen kent. Interessant is haar bevinding dat op kleine scholen meer leerlingen als zorgleerling werden aangemerkt dan op grotere scholen (25% versus 15%). Dit zou een indicatie kunnen zijn van hechtere leerkracht-leerling relaties: hoe beter de leerkracht leerlingen kent, hoe eerder problemen gesignaleerd kunnen worden. Andere verklaringen kunnen zijn dat leerkrachten op kleine scholen minder zicht hebben op de natuurlijke variatie in de leerlingpopulatie en ‘uitschieters’ daarom eerder als zorgleerling beschouwen, of dat ze daadwerkelijk meer zorgleerlingen hebben, doordat ouders van deze kinderen de voorkeur geven aan kleine scholen en/of doordat de school expliciet open staat voor deze leerlingen (Faber et al., 2013; Walker, 2010).

Rol van de schoolleider. Professionele isolatie is ook iets waar schoolleiders van kleine scholen mee kampen. Het combineren van onderwijs- en leiderschapstaken en praktische werkzaamheden wordt als zwaar ervaren, waardoor met name (onderwijskundig) leiderschap er bij in kan schieten (Clarke & Stevens, 2009; McGarr & Kearney, 2009; Pladson & Lemon, 1982; Vulliamy & Webb, 1995; Wildy & Clarke, 2008; Wilson, 2008; Wilson, 2009a; Wilson, 2009b). Vooral het implementeren van nieuw onderwijsbeleid kan hierdoor lastig zijn (Dunning, 1993; Germeten, 2011). Implementatieondersteuning specifiek gericht op kleine scholen lijkt daarom van belang (Nolan, 1998). Hoe stressvol de taak van schoolleider op een kleine school kan zijn wordt door Hayes (1996) beschreven in zes nogal extreme casestudies, waarin overspannen en gedesillusioneerde schoolleiders aan het woord komen. De genoemde dubbelrol van schoolleiders op kleine scholen hoeft overigens niet alleen nadelig te zijn. Lesgevende schoolleiders kunnen dienen als goed voorbeeld voor (jonge) collega's en staan dicht bij de problemen op de werkvloer (Vulliamy & Webb, 1995; Wilson, 2009a).

Samenwerkingsverbanden. Een aantal onderzoeken in de review gaat over samenwerking tussen scholen, het zogenaamde *clustering*, om de problemen die een klein team, een klein budget en kleine leerlingaantallen kunnen opleveren het hoofd te bieden. Deze samenwerking varieert van strak georganiseerd tot vrijblijvend en informeel (Williams &

Thorpe, 1998). Goede coördinatie van de samenwerking lijkt belangrijk, ook al brengt dit extra werklast met zich mee (Hopkins & Ellis, 1991; Potter & Williams, 1994). Over het algemeen lijken de ervaringen met clustering positief (Ribchester & Edwards, 1998; Vulliamy & Webb, 1995), hoewel er jaren overheen kunnen gaan voordat de samenwerking goed loopt (Galton & Hargreaves, 1995).

Financieel. Financiële afwegingen spelen mee bij besluiten tot het opheffen van kleine scholen. Simkins (1980) benadrukt dat het niet eenvoudig is om te berekenen wat het kost om een kleine school open te houden of te sluiten. Er spelen namelijk meer kosten mee dan alleen de directe kosten voor personeel, materiaal en huisvesting. Bovendien is te weinig bekend over de effecten van (sluiting van) kleine scholen op de prestaties van leerlingen: als leerlingen hierdoor uiteindelijk minder presteren dan wanneer zij op hun eigen kleine school hadden kunnen blijven, leidt dit tot hoge maatschappelijke kosten op de lange termijn. Hij pleit er daarom voor om sluiting nooit alleen op basis van directe financiën te baseren en onderwijskwaliteit voorop te laten staan.

Lokale omgeving. Over het algemeen wordt de kleine school gezien als een grote verbindende factor in kleine gemeenschappen. Dit beeld lijkt slechts ten dele te kloppen, omdat vooral de ouders van schoolgaande kinderen via de school met elkaar in contact komen (Bushnell, 1997; Nash et al., 1976). De school kan op deze manier juist voor afstand zorgen tussen deze groep ouders en ouders die hun kinderen naar een andere school laten gaan en volwassenen zonder kinderen (Bushnell, 2001; Walker, 2010). Daarnaast kan er ook afstand tussen de school en de gemeenschap bestaan als leerkrachten (Kalaoja & Pietarinen, 2009) en schoolleider (Wildy & Clarke, 2008) niet vanuit de regio komen, maar er voor hun werk naar toe zijn verhuisd.

Wat opvalt in deze review naar het effect van kleine scholen is dat er weinig peer-reviewed onderzoek is verricht op *leerling*-niveau. In (beleids)discussies over kleine scholen voeren zorgen over de prestaties van leerlingen en hun sociaal-emotionele ontwikkeling de boventoon. Er is echter weinig empirisch bewijs gevonden voor een negatieve of positieve invloed van kleine scholen op leerlingen. Wat betreft leerprestaties is er te weinig onderzoek (van voldoende kwaliteit) op basis waarvan een conclusie kan worden getrokken en de twee reviews naar de effecten van schoolgrootte (Luyten et al., 2013; Zoda et al., 2011) geven niet genoeg informatie over kleine scholen van maximaal 100 leerlingen. Dit geldt ook voor studies naar schaalvergroting, zoals bijvoorbeeld het onderzoek van De Haan, Leuven en Oosterbeek (2011a; 2011b). Het onderzoek betrof het effect van een beleidsmaatregel die de minimumgrootte van scholen beïnvloedde. De onderzoekers vonden een positieve samenhang tussen schoolfusies/–vergroting en leerlingprestaties. Dit kan echter voortkomen uit allerlei zaken die te maken hebben met het veranderingsproces dat door de beleidsmaatregel in gang werd gezet en betekent niet dat sluiting van kleine scholen prestatieverbetering bij leerlingen zal opleveren. Bovendien geeft ook dit onderzoek geen zicht op kwaliteitsverschillen tussen scholen met meer of minder dan 100 leerlingen. Ook naar de

sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen op kleine scholen is niet veel onderzoek verricht. De resultaten uit de twee beschrijvende onderzoeken zijn echter niet zo negatief: er zijn geen aanwijzingen dat de verticale vriendschappen die leerlingen op kleine scholen aangaan een nadelige invloed hebben en ook de grotere zelfstandigheid en behulpzaamheid van leerlingen op kleine scholen lijken juist positief. Zolang scholen en ouders oog houden voor de sociale contacten van leerlingen, lijkt de zorg voor sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen op kleine scholen ongegrond.

De vraag rijst hoe dit te rijmen is met de bevinding van de Onderwijsinspectie dat kleine scholen vaker zwak zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2013c). Zwakke scholen scoren onvoldoende op normindicatoren voor opbrengsten, het onderwijsleerproces en eventueel kwaliteitszorg. Over het algemeen betekent dat dat ze de afgelopen drie jaar onvoldoende opbrengsten hebben gerealiseerd bij de leerlingen in groep 8, hoewel scholen ook een aangepast arrangement kunnen krijgen bij voldoende of onbekende eindopbrengsten in combinatie met onvoldoende prestaties in de middenbouw en/of onvoldoendes op normindicatoren voor het onderwijsleerproces en kwaliteitszorg. Uit de review blijkt dat kleine scholen kwetsbaar zijn op gebied van deze twee normindicatoren op klas en schoolniveau: professionele isolatie van leerkrachten en schoolleider, beperkte expertise in het team en gebrek aan tijd voor goed (onderwijskundig) leiderschap komen naar voren als problemen op kleine scholen.

Op basis van deze review lijkt het niet logisch om minimumeisen te stellen aan het leerlingaantal van kleine scholen, zoals de Onderwijsraad (2013) voorstelt. Vanuit de literatuur is geen onderbouwing te geven voor “de absolute ondergrens” (idem, blz. 28) van honderd leerlingen, behalve misschien dat de gevonden problemen met het kleine team, het curriculum en de schoolleider zich voordoen bij scholen met maximaal honderd leerlingen. Het is echter niet onderzocht in hoeverre deze problemen zich ook voordoen bij grotere ‘kleine’ scholen, waarvan de operationalisatie immers nogal verschilde. Bovendien is het goed voorstelbaar dat scholen met minder dan honderd leerlingen de problemen met expertise in het team en belasting van de schoolleider opvangen door bijvoorbeeld samen te werken in clusters. Krimpende scholen worden door de omstandigheden ‘gedwongen’ om hun onderwijs anders in te vullen, bijvoorbeeld door ander gebruik van ICT (Leget et al., 2013), en spreken vaak van een ‘kwaliteitsimpuls’, zeker als de leerlingaantallen weer gestabiliseerd zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2012a). Het lijkt er kortom op dat kleine scholen manieren kunnen vinden om de onderwijskwaliteit op peil te houden. Het ligt niet voor de hand om scholen die erin slagen goede onderwijskwaliteit te bieden te sluiten alleen omdat ze te klein zijn volgens een arbitraire grens.

Natuurlijk spelen kostenoverwegingen een rol bij besluiten over de omgang met kleine scholen, maar de werkelijke besparing door sluiting van te kleine scholen is niet eenvoudig te schatten (Simkins, 1980). Het lijkt vooral belangrijk om samenwerkingsverbanden tussen kleine scholen en gerelateerde organisaties te faciliteren en om in te zetten op professionele ondersteuning speciaal gericht op kleine scholen. Dit lijkt een effectievere manier om

kwalitatief hoogwaardig onderwijs te bieden aan alle leerlingen, zowel op grote als op kleine scholen, dan het ‘manipuleren’ van schoolgrootte (Luyten et al., 2013, blz. 125). Bovendien is er duidelijk behoefte aan meer empirisch onderzoek naar de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen op kleine scholen én naar de invloed van krimp op de school. Pas als meer bekend is over de relaties tussen (veranderende) schoolgrootte en leerling-uitkomsten, kan gericht beleid worden gevoerd op de randvoorwaarden die kleine, krimpende scholen in staat moeten stellen hun leerlingen goed onderwijs te bieden.

Literatuurlijst

De met een *asterisk gemarkeerde artikelen zijn geselecteerd voor de systematische review.

- *Åberg-Bengtsson, L. (2004). Do Small Rural Schools Differ? A Comparative Two-Level Model of Reading Achievement among Swedish 9-Year-Olds. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 19-33.
- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100-108.
- *Adalsteinsdóttir, K. (2004). Teachers' Behaviour and Practices in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 95-113.
- *Baker, R., & Ambrose, B. (1985). The Small Rural School and In-Service Provision in Science. *Research in Rural Education*, 3(1), 31-34.
- *Bushnell, M. (1997). Small School Ritual and Parent Involvement. *Urban Review*, 29(4), 283-295.
- *Bushnell, M. (2001). This Bed of Roses Has Thorns: Cultural Assumptions and Community in an Elementary School. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(2), 139-166.
- *Clarke, S., & Stevens, E. (2009). Sustainable Leadership in Small Rural Schools: Selected Australian Vignettes. *Journal of Educational Change*, 10(4), 277-293.
- Declining enrolment working group. (2009). *Planning and possibilities*. Toronto: Declining enrolment working group.
- de Haan, M., Leuven, E. & Oosterbeek, H. (2011a). Scale economies Can Offset the Benefits of Competition: Evidence from a School Consolidation Reform in a Universal Voucher System. *IZA discussion paper no. 5528*.
- de Haan, M., Leuven, E. & Oosterbeek, H. (2011b). Positieve effecten van schaalvergroting op leerprestaties. *ESB*, 96(4611), 326-329.
- *Dodendorf, D. M. (1983). A Unique Rural School Environment. *Psychology in the Schools*, 20(1), 99-104.
- Dowling, J. (2009). Changes and challenges: Key issues for Scottish rural schools and communities. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 129-139.
- *Dunning, G. (1993). Managing the Small Primary School: The Problem Role of the Teaching Head. *Educational Management and Administration*, 21(2), 79-89.
- *Eddington, E. D., & Gardener, C. E. (1984). The Relationship of School Size to Scores Concerning the Individual and Society from the Montana Testing Service Examination. *Education*, 105(2), 180-184.
- Faber, J., van der Horst, S., & Visscher, A. (2013). *Handvatten voor effectief onderwijs in kleine scholen*. Enschede: Universiteit Twente.
- *Francis, L. J. (1992). Primary School Size and Pupil Attitudes: Small Is Happy? *Educational Management and Administration*, 20(2), 100-104.
- *Galton, M., & Hargreaves, L. (1995). Clustering: A Survival Mechanism for Rural Schools in the United Kingdom. *Journal of Research in Rural Education*, 11(3), 173-181.
- *Germeten, S. (2011). The New National Curriculum in Norway: A Change in the Role of the Principals? *Australian Journal of Education*, 55(1), 14-23.
- *Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 117-128.

- Hargreaves, L., Kvalsund, R., & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 80-88.
- *Hayes, D. (1996). Aspiration, Perspiration and Reputation: Idealism and Self-Preservation in Small School Primary Headship. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 379-389.
- *Hopkins, D., & Ellis, P. D. (1991). The Effective Small Primary School: Some Significant Factors. *School Organisation*, 11(1), 115-122.
- Inspectie van het Onderwijs. (2003). *'Schoolgrootte' en kwaliteit. Groot in kleinschaligheid*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2012a). *Krimpbestendige onderwijskwaliteit. Regio-onderzoek in Zuid-Nederland naar de gevolgen van krimp*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2012b). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2013a). *Analyse en waardering van opbrengsten. Primair Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2013b). *Beslisschema voor het bepalen van een aangepast arrangement (zwakke of zeer zwakke school)*. Download op 31 oktober 2013, van <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Overzicht+zc+zwakke+scholen.html>
- Inspectie van het Onderwijs. (2013c). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Kalaoja, E., & Pietarinen, J. (2009). Small Rural Primary Schools in Finland: A Pedagogically Valuable Part of the School Network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109-116.
- Kooij, D., Appelhof, P., & Klein, T. (2011). *De lokale educatieve agenda en kleine gemeenten*. Utrecht: Oberon.
- Kvalsund, R. (2009). Centralized decentralization or decentralized centralization? A review of newer Norwegian research on schools and their communities. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 89-99.
- Kvalsund, R., & Hargreaves, L. (2009). Reviews of research in rural schools and their communities: Analytical perspectives and a new agenda. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 140-149.
- Leget, H., Lankmeijer, B., ter Horst, S., van der Kooi, B., & Meijer, T. (2013). *Ict als kans bij krimp*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence about School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Luyten, H., Hendriks, M., & Scheerens, J. (2013). *School size effects revisited*. Enschede: Universiteit Twente.
- *McGarr, O., & Kearney, G. (2009). The Role of the Teaching Principal in Promoting ICT Use in Small Primary Schools in Ireland. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 87-102.
- Miller, B. A. (1991). A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 3-12.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2012). *Overdrachtdossier OCW*. Den Haag: Ministerie van OCW.

-
- *Nash, R., Williams, H., & Evans, M. (1976). The One-Teacher School. *British Journal of Educational Studies*, 24(1), 12-32.
- *Nolan, B. (1998). Implementing Departmental Policy Changes in One-Teacher Schools. *Journal of Educational Administration*, 36(3-4), 262-85.
- Onderwijsraad. (2013). *Grenzen aan kleine scholen. Sterk en pluriform onderwijs in tijden van krimp*. Den Haag: Onderwijsraad.
- *Pladson, J. L., & Lemon, D. K. (1982). Elementary Principals and Their School Districts in Three Categories of Ruralness. *Research in Rural Education*, 1(1), 11-14.
- *Potter, A., & Williams, M. (1994). Clustering in Small Primary Schools: An Organisational Case Study. *School Organisation*, 14(2), 141-152.
- *Ribchester, C., & Edwards, W. J. (1998). Co-operation in the Countryside: Small Primary School Clusters. *Educational Studies*, 24(3), 281-293.
- Ribchester, C., & Edwards, B. (1999). The Centre and the Local: Policy and Practice in Rural Education Provision. *Journal of Rural Studies*, 15(1), 49-63.
- *Saiti, A. (2005). The Staffing of Small Rural Primary Schools in Greece. *Management in Education*, 19(4), 32-36.
- *Simkins, T. (1980). The Economics of Smallness: The Case of Small Primary Schools. *Educational Studies*, 6(1), 79-91.
- Sorel, K. (2004). Digging the Past. *Science and Children*, 42(2), 30-34.
- *Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2002). The Management of Small Primary Schools: The Case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 1(1), 72-102.
- van Leer, R., de Haan, K., Wijnstra, M., & Janssens, M. (2012). *Krimpen met perspectief. Demografische ontwikkelingen, gevolgen en kansen voor het Drentse basisonderwijs*. Assen: Stamm CMO.
- Vrieling, S., Jacobs, J., & Hogeling, L. (2010). *Krimp als kans. Leerlingendaling in het primair en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.
- *Vulliamy, G., Kimonen, E., Nevalainen, R., & Webb, R. (1997). Teacher Identity and Curriculum Change: A Comparative Case-Study Analysis of Small Schools in England and Finland. *Comparative Education*, 33(1), 97-115.
- *Vulliamy, G., & Webb, R. (1995). The Implementation of the National Curriculum in Small Primary Schools. *Educational Review*, 47(1), 25-41.
- *Walker, M. (2010). Choice, Cost and Community: The Hidden Complexities of the Rural Primary School Market. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 712-727.
- *Wildy, H., & Clarke, S. (2008). Charting an Arid Landscape: The Preparation of Novice Primary Principals in Western Australia. *School Leadership & Management*, 28(5), 469-487.
- *Williams, I., & Thorpe, R. (1998). Small Primary Schools in Rural Wales: Frameworks of Collaboration. *Journal of Research in Rural Education*, 14(3), 161-171.
- *Wilson, V. (2008). Headteachers of Small Scottish Primary Schools: Still a Match for the Job? *School Leadership & Management*, 28(5), 523-538.
- *Wilson, V. (2009a). Leading Small Scottish Primary Schools: Still a Unique Style? *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 806-823.
- *Wilson, V. (2009b). The Role of the Teaching Headteacher: A Question of Support? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(3), 482-489.

- Wilson, V., & McPake, J. (1999). Headteachers of Small Scottish Primary Schools: A Match for the Job? *Scottish Educational Review*, 31(1), 35-47.
- Wilson, V., & McPake, J. (2000). Managing Change in Small Scottish Primary Schools: Is There a Small School Management Style? *Educational Management & Administration*, 28(2), 119-132.
- Zoda, P., Combs, J. P., & Slate, J. R. (2011). Elementary School Size and Student Performance: A Conceptual Analysis. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(4), 1-20.

Bijlage: kenmerken van de geselecteerde artikelen

Auteur(s)	Jaar	Plaats	Kleine school ^a	Onderzoeksmethode	Relatie met ^b ...							
					1	2	3	4	5	6	7	
Dodendorf	1983	VS, Midwest	34 lln	vergelijkend (prestatiegegevens), beschrijvend (observatie, interviews, casestudie)	1	2	3					
Åberg-Bengtsson	2004	Zweden	<75 lln	vergelijkend (prestatiegegevens)	1							
Nash, Williams & Evans	1976	GB, Wales	11-22 lln	beschrijvend (observatie, interviews)	2	3						7
Edington & Gardener	1984	VS, Montana	vanaf 2 lln	vergelijkend (kennis- en attitudetoets)	2							
Francis	1992	GB	<60 lln	vergelijkend (vragenlijst met semantische schalen)	2							
Vulliamy & Webb	1995	GB	<100 lln	vergelijkend (interviews, observatie, inhoudsanalyse)	3	4	5					
Hopkins & Ellis	1991	GB, Engeland en Wales	<100 lln	betogend	3		5					
Vulliamy, Kimonen, Nevalainen & Webb	1997	GB en Finland	<50 lln	beschrijvend (interviews)	3		6					
Bushnell	2001	VS, Springfield, VA	55 lln	beschrijvend (observatie, interviews, etnografisch)	3							7
Adalsteinsdóttir	2004	IJsland	<100 lln (gem. 57)	vergelijkend (observatie, interviews)	3							
Baker & Ambrose	1985	GB, Norfolk en Suffolk	2-3 lk	beschrijvend (afgeleid ^c : observatie en gesprekken)	3							
Hargreaves	2009	GB	<100 lln	vergelijkend (vragenlijst)	3							
Tsiakkios & Pashiardis	2002	Cyprus	<72 lln	beschrijvend (vragenlijst, interviews)	3							
Clarke & Stevens	2009	Australië	<100 lln	beschrijvend (observatie, gesprekken, interviews)	4							
Dunning	1993	GB, Wales	<100 lln	betogend	4							

Germeten	2011	Noorwegen	<100 lln	beschrijvend (vragenlijst, interviews)	4
Hayes	1996	GB	<100 lln	beschrijvend (interviews)	4
McGarr & Kearney	2009	Ierland	2-5 lk	beschrijvend (interviews, focusgroep)	4
Pladson & Lemon	1982	VS, North Dakota	<100 lln	vergelijkend (geografische- en achtergrondgegevens)	4
Wildy & Clarke	2008	Australië	<100 lln (vaak 20-50)	beschrijvend (interviews, focusgroep)	4
Wilson	2009	GB, Schotland	<50 lln	beschrijvend (vragenlijst, interviews)	4
Wilson	2009	GB, Schotland	<50 lln	beschrijvend (vragenlijst, interviews)	4
Wilson	2008	GB, Schotland	<50 lln	beschrijvend (vragenlijst, interviews)	4
Galton & Hargreaves	1995	GB, Engeland en Wales	<100 lln	betogend	5
Potter & Williams	1994	GB, Wales	<100 lln	beschrijvend (vragenlijst, interviews)	5
Ribchester & Edwards	1998	GB, Engeland en Wales	(¹ / ₃ <50)	beschrijvend (vragenlijst, interviews)	5
Williams & Thorpe	1998	GB, Wales	<100 lln	beschrijvend (interviews)	5
Nolan	1998	Australië	<21 lln	beschrijvend (interviews, longitudinaal)	6
Saiti	2005	Griekenland	1-2 lk	betogend	6
Simkins	1980	GB, Engeland en Wales	<60 lln	betogend	6
Bushnell	1997	VS, Springfield, VA	55 lln	beschrijvend (observaties, interviews, etnografisch)	7
Walker	2010	GB	21 lln	beschrijvend (observaties, interviews, casestudie)	7

^a lln=leerlingen, lk=leerkrachten

^b 1=leerprestaties; 2=soc-em ontwikkeling; 3=onderwijs en curriculum; 4=rol van de school/leider; 5=samenwerking; 6=financiën; 7=lokale omgeving
^c niet expliciet in het artikel beschreven, maar blijvend uit de resultaten

