

---

**AGRARISCH ONDERWIJSKUNDIGE REEKS**

---

**ONTWIKKELINGSPLANNEN:  
EEN KWESTIE VAN BELEID?**

Achtergronden van de AOC-vorming en onderzoek naar de  
totstandkoming en inhoud van de ontwikkelingsplannen

M.R. van der Klink

sche Onderwijskunde  
iversiteit **Wageningen**

## **ONTWIKKELINGSPLANNEN: EEN KWESTIE VAN BELEID?**

Achtergronden van de AOC-vorming en onderzoek naar de totstandkoming en inhoud van de ontwikkelingsplannen

## **ONTWIKKELINGSPLANNEN: EEN KWESTIE VAN BELEID?**

Achtergronden van de AOC-vorming en onderzoek naar de totstandkoming en inhoud van de ontwikkelingsplannen

M.R. van der Klink



CIP-GEGEVENS KONINLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Klink, M.R. van der

Ontwikkelingsplannen: een kwestie van beleid?:  
achtergronden van de AOC-vorming en onderzoek naar de  
totstandkoming en inhoud van de ontwikkelingsplannen /  
M.R. van der Klink, - Wageningen: Vakgroep Agrarische  
Onderwijskunde, Landbouwniversiteit Wageningen. -  
(Agrarisch onderwijskundige reeks ; 16)  
Met lit.opg. - Met samenvatting in het Engels.

**ISBN 90-6754-251-2**

Trefw.: strategisch management ; landbouwonderwijs ;  
onderzoek

# Inhoud

## Woord vooraf

## Deel 1: De vorming van agrarische opleidingscentra De vernieuwingen in het voortgezet agrarisch onderwijs

<b>1</b>	<b>Tendensen en ontwikkelingen in het voortgezet agrarisch onderwijs</b>	<b>1</b>
1.1	Inleiding	1
1.2.1	Het lage rendement van de opleidingen	2
1.2.2	Aansluiting tussen de verschillende opleidingen	4
1.2.3	De relatie tussen onderwijs en arbeid	4
1.2.4	Daling in leerlingenaantallen	5
1.2.5	De noodzaak tot minder functiegericht opleiden	7
1.2.6	Globalisering van de regelgeving	7
1.2.7	Krimpemde financiële middelen	8
1.3	Kritische kanttekeningen	8
<b>2</b>	<b>De AOC-vorming: doelstellingen, vormgeving en vernieuwingen</b>	<b>10</b>
2.1	Inleiding	10
2.2	De doelstellingen van de AOC-vorming	10
2.3	De belangrijkste kenmerken van een AOC	12
2.4	De vernieuwingen	14
2.4.1	De bestuurlijke en juridische vernieuwingen	15
2.4.2	De onderwijskundige vernieuwingen	16
2.4.2.1	De doelstellingen van de kwalificatiestructuur	18
2.4.2.2	De ontwikkeling en invoering van de kwalificatiestructuur	19
2.4.2.3	De belangrijkste kenmerken van de kwalificatiestructuur	21

2.4.3	De rol van de overheid in de ontwikkeling van de kwalificatiestructuur	24
2.4.4	De rol van de overheid bij de vaststelling van het ondersteuningsaanbod voor de AOC's	26
2.4.5	Naar een meer stimulerend beleid	27

## **Deel 2: Ontwikkelingsplannen: een kwestie van beleid? Een onderzoek naar de totstandkoming en inhoud van de ontwikkelingsplannen van de AOC's**

<b>1</b>	<b>Aanleiding tot en vraagstelling van het onderzoek</b>	<b>29</b>
1.1	Aanleiding tot het onderzoek	29
1.2	Vraagstelling van het onderzoek	30
1.3	Leeswijzer	32
<b>2</b>	<b>Achtergronden</b>	<b>33</b>
2.1	Inleiding	33
2.2	Terugblik en plaatsbepaling	33
2.3	Planningsdocumenten in het onderwijs	37
2.3.1	Het schoolwerkplan	37
2.3.2	Het onderwijskundig jaarverslag	38
2.3.3	De planningsdocumenten vergeleken	39
2.4	Motieven voor het formuleren van een ontwikkelingsplan	41
2.5	Het ontwikkelingsplan als beleidsinstrument	43
2.6	Beleidsvoerend vermogen van AOC's	45
2.7	Aspecten van beleidsvoering in de schoolpraktijk	47
2.7.1	De analyse van de situatie	48
2.7.2	De betrokkenheid van docenten bij de planontwikkeling	49
2.7.3	Vaardigheden voor planning	50
2.7.4	De inhoud van het ontwikkelingsplan	51
2.8	Conceptueel kader van het onderzoek	52

<b>3</b>	<b>Opzet en uitvoering van het onderzoek</b>	<b>55</b>
3.1	Inleiding	55
3.2	Het kwalitatieve vooronderzoek	55
3.3	De enquête	56
3.4	De analyse van de onderzoeksgegevens	60
<b>4</b>	<b>Onderzoeksresultaten: de totstandkoming van het ontwikkelingsplan</b>	<b>63</b>
4.1	Inleiding	63
4.2	De aan het plan toegekende functies	63
4.2.1	Resumé	67
4.3	Analyse van de AOC-situatie ten behoeve van het ontwikkelingsplan	67
4.3.1	Resumé	69
4.4	De betrokkenen bij de totstandkoming van het ontwikkelingsplan	70
4.4.1	Resumé	77
<b>5</b>	<b>Onderzoeksresultaten: de inhoud van het ontwikkelingsplan</b>	<b>78</b>
5.1	Inleiding	78
5.2	De inhoud van de plannen: algemeen	78
5.3	De inhoud van het ontwikkelingsplan: beleidsvoornemens op onderwijsinhoudelijk terrein	80
5.4	Resumé	83
<b>6</b>	<b>Onderzoeksresultaten: contextvariabelen</b>	<b>84</b>
6.1	Inleiding	84
6.2	Functioneren van de AOC-managementteams	84
6.3	Ervaringen met vernieuwingen	87

<b>7</b>	<b>Onderzoeksresultaten: Samenhang tussen de verschillende variabelen</b>	<b>90</b>
7.1	Inleiding	90
7.2	Samenhang tussen aspecten van de planontwikkeling	92
7.3	De relatie tussen de totstandkoming van het ontwikkelingsplan en de inhoud ervan	94
7.4	De relatie tussen de contextvariabelen en het ontwikkelingsplan	97
<b>8</b>	<b>Samenvatting en interpretatie van de onderzoeksresultaten</b>	<b>101</b>
8.1	Inleiding	101
8.2	De totstandkoming van het ontwikkelingsplan	101
8.3	De inhoud van het ontwikkelingsplan	103
8.4	De contextvariabelen	105
8.5	Samenhang tussen de verschillende variabelen	106
<b>9</b>	<b>Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>110</b>
9.1	Inleiding	110
9.2	De belangrijkste conclusies	110
9.3	Aanbevelingen	114
9.3.1	Aanbevelingen aan de overheid	114
9.3.2	Aanbevelingen aan de AOC's	116
9.3.3	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	118
	<b>Summary</b>	<b>120</b>
	<b>Literatuur</b>	<b>124</b>
	Bijlage 1: lijst met afkortingen	129
	Bijlage 2: de vragenlijst	131
	Bijlage 3: de verdeling van de respondenten naar AOC en functie	155
	Bijlage 4: de constructie van de samengestelde variabelen	157

## Woord vooraf

Dit rapport bevat de schriftelijke weerslag van onderzoek in de periode mei 1990 tot mei 1992 naar de vorming van Agrarische Opleidingscentra (afgekort AOC's). De AOC-vorming kan worden beschouwd als de agrarische pendant van de operatie Sectorvorming en Vernieuwing Middelbaar Bevoegdsonderwijs. Aan dergelijke grootschalige vernieuwingen zijn vele aspecten te onderscheiden die uitnodigen tot het verrichten van onderzoek. Deze aspecten kunnen uiteraard niet alle in één onderzoek worden meegenomen. In dit rapport is gekozen voor het diepgaand analyseren van één van deze vernieuwingen, namelijk het ontwikkelingsplan.

Het rapport is als volgt opgebouwd. In Deel 1 van dit rapport wordt aandacht geschonken aan de achtergronden van de AOC-vorming en wordt een globale beschrijving gegeven van de vernieuwingen die in het kader van de AOC-vorming plaatsvinden. Dit deel van het rapport is het resultaat van een literatuurstudie die voornamelijk is uitgevoerd in de periode mei 1990 tot en met oktober 1990.

In Deel 2 van dit rapport wordt ingegaan op het onderzoek naar de betekenis van het ontwikkelingsplan. Het ontwikkelingsplan is te beschouwen als een nieuw planningsdocument dat door het Ministerie van LNV is geïntroduceerd. Ieder AOC werd verzocht een ontwikkelingsplan bij het Ministerie in te dienen. In het onderzoek wordt ingegaan op de door de AOC's gevolgde werkwijzen voor het formuleren van deze plannen en wordt ingegaan op de inhoud van de AOC-ontwikkelingsplannen.

Dit onderzoek had niet kunnen plaatsvinden zonder de medewerking van een groot aantal mensen die ik op deze plaats wil bedanken. Ik bedank alle directeurs van de AOC's voor hun medewerking aan het invullen van de enquête. Met vijf AOC-s heb ik in de eerste fase van het onderzoek veelvuldig contact onderhouden. Ik heb mij altijd bijzonder welkom gevoeld op de bijgewoonde directie- en werkgroepvergaderingen en ik ben onder de indruk geraakt van de betrokkenheid en het enthousiasme in deze AOC's om van

de AOC-vorming, ondanks de soms zeer moeilijke omstandigheden, een succes te maken.

Een bijzonder woord van dank wil ik richten aan Prof.Dr.Ir. W. van den Bor die tijdens het onderzoek fungeerde als een zeer betrokken begeleider. In de eindfase heeft hij nauwgezet de concept-teksten bestudeerd en van relevant commentaar voorzien.

Daarnaast heeft het contact met de leden van de begeleidingscommissie de voortgang van het onderzoek gestimuleerd. In deze commissie hadden zitting: Drs. B. Piersma (CPS), Drs. H. van Soest (AOC 't Vanck), Ir. T. Westerhof (AOC AGRON), Ing. A.G. Klumpers (Ministerie van LNV), Ir. M. Kooiman (AOC-Raad), Ir. E. Bosma (Inspectie Landbouwonderwijs), mw. Drs. G.J. Meesterberends-Harms (RION) en Prof.Dr.Ir. W. van den Bor (Vakgroep Agrarische Onderwijskunde). Voorts bedank ik Dr. P.J.C. Slegers (Vakgroep Onderwijskunde, KUN) voor de gesprekken over de interpretatie van de data.

Bij de uitvoering van het onderzoek en de realisatie van dit rapport was een aantal collega's betrokken. Ik ben hen zeer erkentelijk voor hun bijdragen.

Drs. M.R. van der Klink

## **Deel 1**

**De vorming van agrarische opleidingscentra**

**De vernieuwingen in het voortgezet agrarisch onderwijs**

# 1 Tendensen en ontwikkelingen in het voortgezet agrarisch onderwijs

## 1.1 Inleiding

In de eerste helft van de jaren '80 verschenen verschillende overheidsnota's waarin werd gesignaleerd dat, gelet op de omvangrijke problematiek, een vernieuwing op het terrein van de inhoud en structuur van het middelbaar beroepsonderwijs noodzakelijk zou zijn. (Ministerie van LNV, 1984a, 1984b, 1986a, 1986b). Een bespreking van deze problematiek vindt plaats in dit hoofdstuk. Getracht is de belangrijkste ontwikkelingen en knelpunten in het voortgezet (agrarisch) onderwijs op beknopte wijze samen te vatten.

Vastgesteld mag worden dat de problemen waarmee het voortgezet (agrarisch) onderwijs in de jaren '80 werd geconfronteerd aanzienlijk zijn. Een eerste analyse van de ontwikkelingen en knelpunten leert dat deze van een verschillende orde zijn. Sommige hiervan worden door het onderwijssysteem zelf opgeroepen. Voor andere knelpunten geldt dat de oorzaken ervan buiten het onderwijssysteem moeten worden gezocht. In schema 1 is vanuit deze optiek een indeling gemaakt.

Schema 1 De mate waarin ontwikkelingen/knelpunten worden veroorzaakt door fricties in het onderwijssysteem

Fricties in het onderwijssysteem	Externe ontwikkelingen
<ul style="list-style-type: none"><li>- laag rendement van de opleidingen</li><li>- aansluiting tussen de opleidingen</li><li>- aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- daling in leerlingenaantallen</li><li>- noodzaak tot minder functiegericht opleiden</li><li>- globalisering van de regelgeving</li><li>- krimpende financiële middelen</li></ul>

Interne knelpunten verwijzen naar het gegeven dat het onderwijssysteem er niet of onvoldoende in slaagt zijn doelstellingen te realiseren. Wijziging van het onderwijsbeleid zou kunnen leiden tot een reductie van deze interne problemen.

Naar aanleiding van schema 1 dient te worden opgemerkt dat het discutabel blijft of de aansluitingsproblematiek tussen onderwijs en arbeidsmarkt mag worden beschouwd als een knelpunt waarvan de oorzaak moet worden gezocht in het onderwijssysteem. In ons land bestaat echter een traditie om kwalificatieproblemen te thematiseren als knelpunten die veroorzaakt worden door de inrichting van het onderwijs. Dit komt ondermeer tot uiting in de oplossingen die voor deze problematiek worden voorgesteld. De voorgestelde verbeteringen gaan uit van wijzigingen in het onderwijssysteem (zie bijvoorbeeld Ministerie van O&W, 1984; Kraayvanger en Van Onna, 1985). Vanuit die optiek is in schema 1 gekozen voor plaatsing van de aansluitingsproblematiek bij de interne fricties van het onderwijssysteem.

De ontwikkelingen en knelpunten die zijn samengevat onder de noemer 'extern' hebben met elkaar gemeen dat zij vragen om een reactie van het onderwijs maar niet door het onderwijssysteem worden veroorzaakt. Hier kan men spreken over maatschappelijke en politieke ontwikkelingen die bepaalde eisen aan het schoolwezen stellen. Tot zover een korte toelichting op de fricties en ontwikkelingen. In de volgende paragrafen zullen deze nader worden besproken.

### **1.2.1 Het lage rendement van de opleidingen**

Een knelpunt dat in alle vormen van het middelbaar beroepsonderwijs voorkomt, is het hoge percentage uitvallers van de opleidingen (zie bijvoorbeeld Jaarsma, 1988). Voor het Middelbaar Agrarisch Onderwijs wordt de tussentijdse, en dus ongekwalificeerde, uitstroom geschat tussen de twintig en dertig procent (Ministerie van LNV, 1989). De arbeidsmarktperspectieven van deze groep voortijdige schoolverlaters zijn onduidelijk.

Onderzoek naar oorzaken van tussentijdse uitstroom wijst uit dat het hier een ingewikkelde problematiek betreft waarbij meestal een combinatie van

factoren tot voortijdige studiebeëindiging leidt (Janssen, 1990). Persoonsgebonden en opleidingsfactoren spelen een belangrijke rol bij de verklaring van de uitval.

Eén van de opleidingsgebonden factoren die verantwoordelijk wordt gehouden voor de tussentijdse uitval is de geringe praktijkgerichtheid van veel MBO-opleidingen. Door de praktijkgerichtheid van het onderwijs te vergroten zou een vermindering van de tussentijdse uitval bereikt kunnen worden. Ook in het agrarisch onderwijs is aan de praktijkgerichtheid van het onderwijs aandacht geschonken met als bekendste voorbeeld het MAS-B project. Dit project leidde tot een grotere samenhang tussen de afzonderlijke vakken (vakkenintegratie) en tot een betere inhoudelijke afstemming tussen het binnenschoolse en buitenschoolse leren (Ministerie van LNV, 1987). De vraag of met het MAS-B project een wezenlijke vergroting van de praktijkgerichtheid van die opleiding werd gerealiseerd en in het verlengde hiervan de vraag of het MAS-B project daardoor leidde tot een lager uitvalpercentage, is echter moeilijk te beantwoorden. Wetenschappelijk onderzoek is hiernaar niet verricht. Een verrichte projectevaluatie maakt duidelijk dat niet alle doelstellingen van het project gerealiseerd zijn (APS, 1981 ; APS, 1984).

Wel is er in algemene zin onderzoek verricht naar de praktijkgerichtheid van het MAO (Pierik, 1991). Eén van de voorlopige bevindingen luidt dat ex-leerlingen de MAO-opleidingen niet als te theoretisch hebben ervaren maar wel vinden zij dat een aantal vakoverstijgende vaardigheden onvoldoende in hun opleiding aan bod is gekomen. Of om het anders te formuleren: de opleiding biedt een te enge voorbereiding op de beroepspraktijk. De bevindingen van Pierik specificeren dus enigszins de conclusies uit de hierboven aangehaalde literatuurstudie van Janssen (1990). De MAO-opleidingen lijken niet te theoretisch zijn. Meer praktijk in de vorm van bijvoorbeeld stages zou niet zonder meer een geschikte oplossing zijn. Wel zou meer specifieke aandacht in het MAO voor de vakoverstijgende vaardigheden die de toekomstige beroepssituatie vereist, bijdragen aan een grotere praktijkgerichtheid van de opleiding.

## **1.2.2 Aansluiting tussen de verschillende opleidingen**

Een knelpunt dat eveneens ook voor andere vormen van beroepsonderwijs geldt, is de moeizame aansluiting tussen de verschillende opleidingen, zoals LAO, KMAO, MAO, HAO (Ministerie van LNV, 1989b; ARVO, 1989a). Vervolgopleidingen honoreren niet altijd de kwalificaties die een leerling in zijn vooropleiding heeft verworven, zodat deze in feite twee keer dezelfde lesstof krijgt onderwezen. Een leerling verblijft daardoor langer op een opleiding dan strikt noodzakelijk is. Ook het omgekeerde kan zich voordoen: de vooropleiding van de leerling sluit niet aan bij de gekozen vervolgopleiding, waardoor de kans op doubleren als gevolg van de hiaten in kennis en vaardigheden toeneemt.

Janssen (1988) verrichtte een literatuurstudie naar de aansluitingsproblematiek tussen voortgezet onderwijs en hoger onderwijs waarin drie groepen kenmerken worden onderscheiden: kenmerken van het onderwijs, kenmerken van de studenten en omgevingsfactoren. Uit de literatuurstudie blijkt dat ten aanzien van de onderwijskenmerken een meer flexibele inrichting van het onderwijs, gericht op het verruimen van de onderwijskundige mogelijkheden van scholen, zou bijdragen aan een verbetering van de aansluiting.

## **1.2.3 De relatie tussen onderwijs en arbeid**

Begin jaren '80 werd duidelijk dat de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt niet alleen gekenmerkt werd door conjuncturele fricties (zoals de jeugdwerkloosheid) maar ook door structurele spanningen die verwijzen naar de noodzaak de structuur van het onderwijs- en arbeidssysteem te verbeteren.

De aansluitingsproblematiek tussen onderwijs en arbeidsmarkt heeft zeker in de eerste helft van het achter ons liggende decennium een zeer overheersende rol gespeeld in de wetenschappelijke en politieke discussies over de inrichting van het beroepsonderwijs. Daarin nam het Open Overleg Wagner een centrale plaats in (Ministerie van O&W, 1984). De belangrijkste aanbeveling van dit overleg was dat de verbetering van de afstemming tussen onderwijs en arbeid het best gerealiseerd kan worden door een gezamenlijke

verantwoordelijkheid van overheid en sociale partners voor het beroeps-  
onderwijs.

De overheid zou een minder centrale rol dienen te vervullen ten aanzien van het beleid voor het beroepsonderwijs en het initiatief voor bijvoorbeeld de leerplanvernieuwing aan het onderwijsveld en de sociale partners moeten overlaten. De sociale partners en het onderwijsveld hebben sindsdien hun verantwoordelijkheid voor het beroepsonderwijs tot uitdrukking gebracht door de oprichting van bedrijfstakspecifieke stichtingen die tot taak hebben beroepsprofielen te ontwikkelen en deze te vertalen in opleidingsprofielen voor het middelbaar beroepsonderwijs. Voor de agrarische sector werd in 1987 de stichting BAAS opgericht met als taak beroepsprofielen te ontwikkelen.

In 1990 verscheen van de Tijdelijke Adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt, beter bekend als de commissie Rauwenhoff, het rapport over de toekomstige inrichting van het beroepsonderwijs. Een belangrijke aanbeveling van deze commissie is, dat in het middelbaar beroepsonderwijs een verdere dualisering van de opleidingen dient te worden nagestreefd. De term dualisering is afgeleid van het duale systeem (leerlingwezen), een opleidingsvorm waarbij werken en leren zijn geïntegreerd. In het rapport van de commissie wordt voorgesteld de stagecomponent van de beroepsopleiding sterker te benadrukken. De stagecomponent zou meer kenmerken van het leer-werktraject, zoals dat in het leerlingwezen gebruikelijk is, dienen te vertonen. Op die wijze zou een verdere integratie tussen onderwijs en bedrijfsleven vorm kunnen krijgen.

Een tweede aanbeveling uit het rapport is dat het bedrijfsleven niet alleen verantwoordelijkheid voor het beroepsonderwijs dient te dragen maar dat zij ook in financieel opzicht het beroepsonderwijs dient te ondersteunen. Het toekennen van financiële verantwoordelijkheid kan worden beschouwd als een verdere verstrengeling van de maatschappelijke sectoren bedrijfsleven en onderwijs.

#### **1.2.4 Daling in leerlingenaantallen**

Een belangrijke ontwikkeling met een grote invloed op de toekomstige positie van het (agrarisch) beroepsonderwijs is de huidige daling van het

leerlingenaantal die hoofdzakelijk aan twee factoren kan worden toegeschreven. Enerzijds speelt de demografische ontwikkeling (minder jongeren), anderzijds spelen de beroepsperspectieven en het imago van de landbouw een rol van betekenis (Ministerie van LNV, 1986a).

Met name de tot voor kort sterk dalende deelnemerspopulatie van de Lagere Agrarische Scholen, traditioneel een belangrijke toeleverende schoolsoort voor de tweede fase van het voortgezet agrarisch onderwijs, baart zorgen. De jongste cijfers laten een lichte stijging zien van het aantal leerlingen dat in het schooljaar 1990/1991 een opleiding in het LAO aanving maar geven tegelijkertijd een verdere daling te zien van het aantal leerlingen dat in hetzelfde schooljaar met een MAS-A of MAS-B opleiding aanving (Agrarisch Onderwijs, 1991).

Tabel 1 Leerlingaantallen van LAO\* en MAO in verhouding tot het totale LBO en MBO

schooljaar	1981/ 1982	1983/ 1984	1985/ 1986	1987/ 1988	1988/ 1989
<b>onderwijssoort</b>					
LAO	29164	34216	35404	28800	24374
LBO	403844	400648	359252	299532	272477
in %	7,22	8,54	9,85	9,61	8,94
MAO	13930	16958	18537	18258	17500
MBO	177810	225473	269780	294478	298299
in %	7,83	7,53	6,87	6,20	5,86

Bron: Ministerie van LNV, 1990

\* LAO exclusief klas 1 en 2 van scholengemeenschappen

Tabel 1 geeft de leerlingenpopulatie van het Lager Agrarisch Onderwijs en het Middelbaar Agrarisch Onderwijs in de periode 1981-1989 schematisch weer. Een dergelijke daling in deelnemersaantallen vraagt om herbezinning op het te voeren beleid. Ongewijzigd beleid zou ertoe kunnen leiden dat in bepaalde regio's LAS'en en MAS'en onder de gestelde leerlingnormen

zouden komen, waardoor sluiting van de desbetreffende scholen op termijn waarschijnlijk onvermijdelijk zou worden. Een verantwoorde regionale spreiding van onderwijsvoorzieningen zou hierdoor moeilijk realiseerbaar blijven.

### **1.2.5 De noodzaak tot minder functiegericht opleiden**

De wens om een definitieve beroepskeuze voor jongeren te verschuiven naar een later tijdstip in de schoolloopbaan wordt tegenwoordig in brede kring onderschreven (Ministerie van LNV, 1986a).

Te vroegtijdige selectie en te enge specialisatie op jonge leeftijd (fuiwerking van het onderwijs) dienen te worden vermeden. Consequentie van deze door velen gedeelde opvatting is dat bij de vernieuwing van de inrichting van het LBO minder het accent komt te liggen op het LBO als beroepskwalificerende opleiding en meer aandacht wordt geschonken aan het LBO als beroepsvoorbereidend onderwijs.

De wet op de basisvorming regelt in grote lijnen de vernieuwing van de inrichting van het lager beroepsonderwijs. De basisvorming zal met ingang van augustus 1993 in de gehele eerste fase van het voortgezet onderwijs worden ingevoerd.

Het op de basisvorming aansluitende eenjarige Voorbereidend Beroepsonderwijs (VBO) wordt grotendeels ingevuld met beroepsgerichte vakken. Het beroepskwalificerende karakter van het LBO neemt hierdoor verder af, waardoor de noodzaak voor jongeren toeneemt na het VBO een beroepsopleiding te volgen om daardoor een voor de arbeidsmarkt relevante startkwalificatie te behalen.

### **1.2.6 Globalisering van de regelgeving**

Het vermogen van scholen een zelfstandig beleid te voeren wordt in de huidige situatie ernstig belemmerd door de hoeveelheid circulaire en voorschriften die de rijksoverheid uitvaardigt. In de jaren '80 werd de behoefte aan een minder voorschrijvende maar meer stimulerende overheid groter. Andere maatschappelijke opvattingen over de relatie tussen rijks-

overheid en onderwijsinstellingen, waarin de begrippen deregulering en decentralisatie een belangrijke plaats innemen, worden aan invloed.

Deregulering is een ontwikkeling waarbij overheidregels worden vereenvoudigd en verbeterd, leidend tot een globaler patroon van regelgeving. Decentralisatie kan worden omschreven als het overdragen van een aantal uitvoerende taken aan het bevoegd gezag van scholen (Giesbers, Schuit en Silverentand, 1987). Deregulering en decentralisatie kunnen leiden tot een vergroting van de autonomie van scholen.

In de voorstellen voor de SVM/AOC-wetgeving wordt voorzien in een toename van het beleidsvermogen van scholen op twee beleidsterreinen: het onderwijskundige en het materiële beleid. Een vergroting van de autonomie van de AOC's leidt niet automatisch tot een volledige benutting ervan. De toekomst zal moeten uitwijzen op welke wijze AOC's de verkregen autonomie daadwerkelijk zullen benutten.

### **1.2.7 Krimpende financiële middelen**

Eén van de belangrijkste doelstellingen van de SVM/AOC-operatie is dat de vernieuwingen niet mogen leiden tot structureel hogere kosten voor het beroepsonderwijs. De handhaving en de onderwijskundige versterking van het agrarisch onderwijs dient eerder te leiden tot een reductie van de uitgaven voor onderwijs. Deze beleidsdoelstelling beperkt de ruimte voor onderwijskundige vernieuwingen en noodzaakt het stellen van prioriteiten binnen de voorgenomen vernieuwingen (APVO-2, 1987).

## **1.3 Kritische kanttekeningen**

In de vorige paragrafen zijn verschillende ontwikkelingen en knelpunten beknopt uitgewerkt. Ze geven tezamen een overzicht van de stand van zaken in het voortgezet agrarisch onderwijs. Twee kritische kanttekeningen zijn hierbij op zijn plaats. Hoewel de hierboven geschetste ontwikkelingen en knelpunten wel gelden voor het gehele voortgezet agrarisch onderwijs, impliceert dit niet dat iedere afzonderlijke school ook met alle bovenstaande ontwikkelingen en knelpunten wordt geconfronteerd. Waarschijnlijker is dat

iedere afzonderlijke school te maken heeft met enkele van de hier geschetste problemen.

Een tweede kanttekening heeft betrekking op de relatie tussen de verschillende tendensen die tegelijkertijd zijn waar te nemen. Deze tendensen kunnen worden samengevat onder de noemers 'noodzaak tot inhoudelijke verbetering van het onderwijs' (kwaliteitsverbetering) en 'streven naar een ook in de toekomst financieel betaalbaar onderwijssysteem' (efficiëntievraagstuk). De vraag is of beide tegelijkertijd, en in onderlinge samenhang, zijn te realiseren.

## **2 De AOC-vorming: doelstellingen, vormgeving en vernieuwingen**

### **2.1 Inleiding**

De fusie van scholen in het voortgezet agrarisch onderwijs tot agrarische opleidingscentra (afgekort AOC's) kan beschouwd worden als het beleidsmatige antwoord op de in hoofdstuk 1 geschetste problematiek. In dit hoofdstuk zal nader worden ingegaan op de AOC-vorming zelf.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de doelstellingen die met de AOC-vorming worden beoogd. De vormgeving van de AOC's komt in paragraaf 2.3 ter sprake. Een beknopt overzicht van de vernieuwingen die plaatsvinden in het voortgezet agrarisch onderwijs, wordt gegeven in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk.

### **2.2 De doelstellingen van de AOC-vorming**

De doelstellingen die door de AOC-vorming gerealiseerd dienen te worden, kunnen worden onderscheiden in hoofddoelstellingen en overige motieven (Ministerie LNV, 1986b). De hoofddoelstellingen zijn:

- handhaving en versterking van het agrarisch voortgezet onderwijs;
- versterking van de samenhang tussen onderzoek, voorlichting en onderwijs;
- versterking van de wisselwerking met het bedrijfsleven.

Deze hoofddoelstellingen zijn verder gepreciseerd in de onderstaande motieven (Ministerie van LNV, 1986b):

- streven naar een samenhangend geheel van onderwijsprogramma's;
- continuïteit van voorzieningen;
- versterking van bestuur en beheer;
- spreiding van voorzieningen;

- het bieden van een integratiekader voor onderzoek, voorlichting, onderwijs en bedrijfsleven (BOVO-vierluik).

De AOC-vorming beoogt twee soorten vernieuwing: sectorvorming en onderwijskundige vernieuwing. In de hierboven vermelde doelstellingen blijft vooralsnog onduidelijk wat de onderwijskundige vernieuwingen in AOC-verband concreet zullen inhouden daar veel nadruk wordt gelegd op continuering, schaalvergroting en verbetering van de relaties tussen onderwijs, bedrijfsleven, voorlichting en onderzoek. Van der Steen (1988, p. 89 e.v.) signaleert in haar onderzoeksrapport over de AOC-vorming dat van alle beleidsdoelstellingen die aan de AOC-vorming ten grondslag liggen, de externe AOC-ontwikkeling een zwaar accent krijgt toebedeeld. Daarnaast signaleert zij dat de geformuleerde beleidsdoelstellingen geen geheel sluitende oplossing bieden voor de problematiek van het voortgezet agrarisch onderwijs. Een zelfde conclusie kan worden getrokken wanneer de problematiek van het agrarisch onderwijs zoals dat in hoofdstuk 1 van dit rapport is beschreven, wordt vergeleken met de hierboven geformuleerde beleidsdoelstellingen inzake de AOC-vorming. Er zijn slechts weinig relaties te ontdekken tussen de beschreven knelpunten en de uitgangspunten van het overheidsbeleid ten aanzien van de AOC-vorming. Dergelijke conclusies zijn kenmerkend voor de voorbereidingsfase van de AOC-vorming (1986-1988), waarin door de overheid veel aandacht is besteed aan de beheersmatige en organisatorische aspecten van de AOC-vorming, maar waarin nauwelijks aandacht bestond voor de meer onderwijsinhoudelijke aspecten ervan.

Een van de eerste inhoudelijk georiënteerde publikaties kan op het conto van de APVO-2 worden geschreven. Dit adviesorgaan raadde de overheid aan om in overleg met de scholen de onderwijskundige doelstellingen van de AOC-vorming te bepalen (APVO-2, 1987). Daarnaast verstreekte de APVO-2 een voorstel met mogelijke onderwijskundige doelstellingen, ook wel 'ijkpunten' genoemd. Alhoewel in dit advies er voor werd gepleit de ijkpunten al in een vroeg stadium van de AOC-vorming verder uit te werken tot concrete vernieuwingsactiviteiten, kunnen we pas begin 1989 spreken van een meer inhoudelijk onderwijskundig georiënteerd overheidsbeleid wanneer de eerste

overheidsnota's over de ontwikkeling en invoering van de kwalificatiestructuur verschijnen.

### **2.3 De belangrijkste kenmerken van een AOC**

Een AOC kan omschreven worden als een centrum waarbinnen leerwegen die verschillen qua niveau, inhoud en lengte worden geïntegreerd tot grotere opleidingsinstituten met een regionale functie.

De wettelijke basis voor de SVM/AOC-operatie wordt verschaft door de SVM-wetgeving (Sectorvorming en Vernieuwing Middelbaar Beroepsonderwijs) die met enige vertraging door de Tweede Kamer is aanvaard en met ingang van 1 augustus 1991 in werking trad. Het merendeel van de AOC's is ook daadwerkelijk in augustus 1990 van start gegaan. Enkele AOC's zullen door een vertraging in de fusiebesprekingen later van start gaan.

De AOC-operatie is gebaseerd op de SVM-wetgeving maar wijkt op drie punten af van de fusie-operaties zoals die in het overig middelbaar beroeps- onderwijs plaatsvinden.

1. De SVM-operatie beoogt de vorming van brede horizontale scholengemeenschappen waarin (K)MBO scholen die opleiden voor verschillende beroepssectoren worden geïntegreerd. Bij de AOC-vorming zijn alleen agrarische scholen voor voortgezet onderwijs betrokken.
2. De SVM-operatie richt zich specifiek op fusering van (K)MBO scholen. In de AOC-vorming is de eerste fase van het agrarisch voortgezet onderwijs betrokken bij de fusies (LAS, inclusief ILO). Reeds vanaf de eerste verkennende nota's wordt deze doelstelling door het Ministerie nagestreefd (Ministerie van LNV, 1986a, 1986b). Basisvorming en beroeps- vorming, alsmede de afstemming hiertussen dienen in het AOC te worden gerealiseerd.
3. In de AOC-vorming wordt de integratie tussen dagscholen en leerling- wezen nadrukkelijk nagestreefd.

De toekomstige Wet op het Cursorisch Onderwijs regelt ondermeer de plaats en de functie van het Beroeps Begeleidend Onderwijs (BBO). De nieuw te vormen scholen voor Cursorisch Beroepsonderwijs (CBO-instituten) en de nieuwe sectorscholen voor MBO zullen veelal gescheiden in een zelfde

regio opereren. Alhoewel een integratie van CBO- en SVM-instituten wellicht in het verschiet ligt (vergelijk commissie Rauwenhoff, 1990), worden in de AOC's al bij de aanvang de beide vormen van onderwijs geïntegreerd. Ná uitgebreide discussies over de plaats van het agrarisch leerlingwezen in het AOC (zie ARVO, 1988b; COS, 1989; OCL, 1989) is duidelijk dat de schoolcomponent van het leerlingwezen onder het bestuur van het AOC valt, terwijl de planning van de opleidingen in het kader van het leerlingwezen en de praktijkbegeleiding onder de verantwoordelijkheid van de drie agrarische landelijke organen plaatsvindt. Voordelen van deze integratie van dag- en deeltijdopleidingen zijn de betere onderlinge afstemming van de opleidingen en een sterkere band van de AOC's met het (regionale) bedrijfsleven.

Resumerend kan worden gesteld dat in een AOC de volgende onderwijstypen kunnen zijn verenigd:

- scholen voor Lager Agrarisch Onderwijs;
- scholen voor Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs;
- scholen voor Middelbaar Agrarisch Onderwijs;
- de uitvoeringslokaties van het agrarisch leerlingwezen;
- het reguliere cursusonderwijs voor volwassenen en contractactiviteiten.

Een AOC dient, om als zodanig door de minister te worden erkend, minimaal 600 leerlingen te omvatten. Het fusieplan maakt duidelijk dat de 21 AOC's gemiddeld veel grotere aantallen leerlingen tellen (Ministerie van LNV, 1990).

Vrijwel alle MAS'en nemen deel in de AOC's. Het aantal LAS'en dat er aan deelneemt blijft daarbij sterk achter. Tabel 2 geeft een overzicht van de aantallen agrarische scholen die deelnemen aan de AOC-vorming.

Opvallend is het relatief lage deelnemingspercentage van Lagere Agrarische Scholen in de AOC's. In het voorlopige Plan van spreiding en situering noemt de procescoördinator hiervoor diverse redenen. Een eerste reden is de onduidelijkheid over de vertraagde invoering van de basisvorming, waardoor het voor Lagere Agrarische Scholen moeilijk is om te beslissen op welke wijze zij het beroepsvoorbereidend onderwijs het meest optimaal

kunnen realiseren (in AOC-verband of in een horizontale scholengemeenschap LBO/AVO). Daarnaast heeft de verwachting dat het aantal (niet-agrarische) leerlingen zal afnemen indien de LAS toetreedt tot het AOC een aantal LAS'en doen besluiten vooralsnog zelfstandig te blijven voortbestaan.

Tabel 2 Overzicht van scholen in het voortgezet agrarisch onderwijs die deelnemen in AOC's, uitgesplitst naar schooltype

Middelbare Agrarische Scholen			
<u>Totaal aantal</u>	<u>In AOC-verband</u>	<u>In SVM-cluster</u>	
48	47	1	
100%	98%	2%	

Lagere Agrarische Scholen			
<u>Totaal aantal</u>	<u>In AOC-verband</u>	<u>Scholengemeenschap LBO/AVO</u>	<u>Categoriaal</u>
121	40	13	68
100%	33%	11%	56%

Bron: Plan van spreiding en situering Agrarische Opieidingscentra, Ministerie van LNV, 1990

Ook financiële en personele problemen zorgden er voor dat enkele LAS'en vroegtijdig de fusiebesprekingen verlieten. De procescoördinator wijst er echter op dat de kansen voor een zelfstandig voortbestaan van een LAS niet overschat dienen te worden en dat toetreding tot een AOC op termijn de meeste kansen biedt.

## 2.4 De vernieuwingen

De vernieuwingen in het kader van de SVM/AOC-vorming vallen uiteen in twee componenten:

- bestuurlijke en juridische vernieuwingen;

- onderwijsinhoudelijke vernieuwingen.

In deze paragraaf zal aan beide vormen van vernieuwingen aandacht worden besteed, waarbij echter het accent wordt gelegd op de laatstgenoemde component.

#### **2.4.1 De bestuurlijke en juridische vernieuwingen**

Een belangrijke vernieuwing die tot deze categorie behoort is het fusieproces. Fusering van scholen met verschillende achtergronden, opleidingsmogelijkheden en vallend onder diverse besturen is een zeer ingrijpende gebeurtenis. De belangrijkste aspecten van de fusering zijn de benoeming van de centrale directie, de vorming van één AOC-bestuur en één medezeggenschapsraad. Fusering heeft betrekking op het juridisch samenvoegen van twee of meer scholen. Met de AOC-vorming wordt niet alleen het juridisch samenvoegen beoogd maar dienen de scholen ook daadwerkelijk samen te gaan. Dit proces van daadwerkelijk samengaan (integratie), heeft betrekking op de volgende terreinen (Kroonenburg, 1986):

- inhoudelijke/onderwijskundige integratie;
- organisatorische integratie;
- sociaal-psychologische integratie.

Inhoudelijke/onderwijskundige integratie heeft betrekking op het samenwerken aan een nieuw onderwijsaanbod, waarbij in de voorbereidingsfase een schoolwerkplan of instellingswerkplan wordt ontwikkeld. Organisatorische integratie verwijst onder meer naar de ontwikkeling van een nieuwe beleids- en besluitvormingsstructuur. Onder sociaal-psychologische integratie verstaat Kroonenburg het leren omgaan met elkaar, het kennen van elkaars opvattingen, werkwijzen en gedragsregels.

Van Geffen (1990) werkt, specifiek voor de AOC-vorming, de twee laatstgenoemde terreinen van integratie verder uit. De auteur stelt dat een 'paraplu-constructie' voor een AOC ongewenst is. Zo'n constructie kenmerkt zich door het feit, dat er wel sprake is van een fusie maar niet van een daadwerkelijke integratie. Iedere deelnemende school in deze constructie bezit de volledige vrijheid de eigen cultuur, beleidsopvattingen en werkwijzen te hanteren. Naarmate die situatie langer aanhoudt wordt het

steeds moeilijker hier verandering in aan te brengen. Van Geffen benadrukt dat, mede gelet op de niet al te rooskleurige ontwikkelingen in leerlingenaantallen, een snelle en duidelijke profilering van de AOC's gewenst is. Een heldere profilering naar buiten toe is echter alleen te realiseren indien aan een daadwerkelijke integratie wordt gewerkt. Cultuur en structuurveranderingen zijn hiervoor noodzakelijk.

Naast fusering en integratie kan de nieuwe bekostigingssystematiek als tweede belangrijke vernieuwing worden genoemd. AOC's zullen in de toekomst overschakelen op lump-sum financiering. Op basis van de gekwalificeerde uitstroom zullen zij bekostiging ontvangen. Naarmate meer leerlingen op tijd hun opleiding afronden zal de financiële situatie van het opleidingsinstituut verbeteren. Leerlingen die langer over hun opleiding doen dan de tijd die daar voor is vastgesteld, kosten het AOC geld. Voor een AOC wordt het daarom belangrijker er voor te zorgen dat leerlingen tijdig hun opleiding afronden. Leerlingen die zonder diploma de opleiding verlaten, zorgen eveneens voor een financiële tegenvaller.

Lump-sum financiering betekent voor de AOC's een grotere mate van bestedingsvrijheid van de geldelijke middelen ten opzichte van het vroegere declaratiesysteem. De mogelijkheden om als AOC accenten te leggen in het te voeren (onderwijs)beleid nemen daardoor toe. Binnen de door de wetgeving verruimde grenzen mogen de geldelijke middelen naar eigen inzichten worden besteed.

Een derde vernieuwing is de vereenvoudiging van de aanstellingsprocedures voor docenten. In de nieuwe situatie mogen docenten worden aangesteld die niet bevoegd zijn maar wel bekwaam worden geacht, mits de docent in kwestie minimaal een opleiding op HBO-niveau heeft genoten.

#### **2.4.2 De onderwijskundige vernieuwingen**

Zonder twijfel is in het kader van de SVM/AOC-operatie de leerplanvernieuwing tot op heden de belangrijkste onderwijskundige vernieuwing. Deze leerplanvernieuwing en de daaraan gekoppelde organisatorische vormgeving in de vorm van een modulenstructuur heeft vanuit de overheid een hoge

prioriteit gekregen (Brief van de staatssecretaris Onderwijs & Wetenschappen, 1988).

Al in een vroeg stadium van de AOC-operatie zijn verschillende adviezen uitgebracht die de leerplanvernieuwing voor de tweede fase voortgezet agrarisch onderwijs onderstrepen. Het eerder genoemde advies van de APVO-2 benadrukt het belang van een fundamentele verbetering van de opleidingsprogramma's (APVO-2, 1987). Geadviseerd werd dat de leerplanvernieuwing dient te beginnen met een inventarisatie van beroepsprofielen. Overleg met het bedrijfsleven is noodzakelijk om adequate beroepsprofielen samen te stellen. Op basis daarvan worden de opleidingsprofielen van de opleidingen ontwikkeld. Voor de inrichting van de opleidingen adviseerde de APVO-2 de opleidingen in certificaten onder te verdelen zodat opleidingsonderdelen door middel van certificaten afzonderlijk kunnen worden afgesloten. Een advies van de ARVO over de toepassing van de verworvenheden van het KMAO in AOC-verband pleitte eveneens voor het invoeren van certificaten in de tweede fase van het agrarisch voortgezet onderwijs (ARVO, 1988a).

Ook in de praktijk waren aanzetten tot een andere inrichting van het onderwijs waarneembaar. In het KMAO was sprake van vernieuwingen die doen denken aan een invulling van het leerplan op basis van certificaateenheden (Van der Steen, 1986, 1987). Een andere aanzet is het project gemoduleerd onderwijs. In het schooljaar 1988/1989 ging op twee MAS'en een experiment gemoduleerd onderwijs van start. De bedoeling van het experiment is om in het landbouwonderwijs ervaring op te doen met de onderwijskundige en organisatorische aspecten van moduleren. Het experiment dient te leiden tot concrete produkten die overdraagbaar zijn naar andere agrarische scholen. Het experiment dat overigens succesvol verloopt, wordt gefaciliteerd door de overheid (CPS, 1990).

Kortom er waren verschillende impulsen aanwezig om richting te geven aan de leerplanvernieuwing in het voortgezet agrarisch onderwijs. Begin 1989, drie jaar na het begin van de voorbereidingsfase van de AOC-operatie, verschenen de eerste overheidsnota's met een concretere uitwerking van de leerplanvernieuwing, voortaan aangeduid met de term kwalificatiestructuur.

Reeds in de eerste discussienota's komt het beeld naar voren dat de ontwikkeling en de invoering van de kwalificatiestructuur als het ware de kapstok zal zijn waaraan de overige onderwijskundige vernieuwingen zullen worden opgehangen. Vandaar dat in de volgende paragrafen wat dieper wordt ingegaan op de kwalificatiestructuur.

#### **2.4.2.1 De doelstellingen van de kwalificatiestructuur**

De kwalificatiestructuur is een zeer complexe vernieuwing. Gelet op de opzet van dit rapport is het onmogelijk aan alle aspecten van deze innovatie aandacht te besteden. Vandaar dat in deze paragrafen zal worden volstaan met een beknopte bespreking hiervan.

Met de nieuwe kwalificatiestructuur beoogt de overheid de volgende doelen te verwezenlijken:

- het realiseren van een samenhangend stelsel van diploma's en certificaten dat gebaseerd is op beroepskwalificaties, doorstroomkwalificaties en maatschappelijke kwalificaties;
- versterking van de relaties met het bedrijfsleven, vooral als het gaat om de vaststelling en de herkenbaarheid van beroepskwalificaties;
- bevordering van horizontale doorstroming (doorstroming van dagonderwijs naar leerlingwezen en omgekeerd);
- vermijden van doublures voor leerlingen door het verbeteren van de verticale doorstroming, zowel voor wat betreft de opleidingen die in het AOC worden samengevoegd alsmede vervolgoopleidingen;
- verminderen van de ongekwalificeerde tussentijdse uitstroom (Ministerie van LNV, 1989c).

Vergelijken we bovenstaande uitgangspunten met de eerder beschreven doelstellingen van de AOC-vorming (zie paragraaf 2.2) dan mag worden vastgesteld dat de doelstellingen die aan de kwalificatiestructuur ten grondslag liggen duidelijker aansluiten bij de in hoofdstuk 1 besproken problematiek van het voortgezet agrarisch onderwijs.

#### 2.4.2.2 De ontwikkeling en invoering van de kwalificatiestructuur

In het ontwikkelingstraject van de kwalificatiestructuur zijn vijf fasen te onderscheiden.

Een eerste fase is het vaststellen van de opleidingsstructuur. Het betreft het definiëren van opleidingen naar beroepsgroep, niveau, inhoud en lengte. Voor de indeling in opleidingsniveau's is gekozen voor een aansluiting bij de door de Europese Gemeenschap ontwikkelde indeling in vier niveau's. Andere structuuraspecten zijn de bepaling van de vrije ruimte, de verhouding tussen beroepskwalificerende-, doorstroom- en maatschappelijke kwalificaties. De omvang van de stagecomponent is uitgebreid. De driejarige MAS-A opleiding is verlengd tot vier jaar, een verlenging die geheel wordt ingevuld door de uitbreiding van de stagecomponent. De vroegere MAS-B opleiding is op drie jaar gesteld. In de praktijk bestond nogal wat variatie. Sommige MAS-B opleidingen duurden twee jaar, andere drie jaar. Het verschil in opleidingstijd zat in de omvang van de stagecomponent, niet in de omvang van het theoriegedeelte dat voor beide MAS-B varianten gelijk was.

Een tweede fase betrof een eerste inhoudelijke invulling van de hierboven geschetste structuur door het genereren van concept-eindkwalificaties welke worden omschreven in eindtermen en in diploma's worden uitgedrukt. De overheid schrijft voor de tweede fase voortgezet agrarisch onderwijs geen eindexamenprogramma's en lessentabellen voor. In plaats daarvan komen eindtermen. Op welke wijze de AOC's er zorg voor dragen dat deze eindtermen worden gehaald is de verantwoordelijkheid van de AOC's zelf. Het genereren van de eerste generatie concept-eindkwalificaties vond plaats door een groep docenten uit het landbouwonderwijs, onder verantwoordelijkheid van de directie landbouwonderwijs. Deze groep staat bekend onder de naam 30 + 4.

In de volgende derde fase werden de concept-eindkwalificaties ingedeeld in concept-deelkwalificaties welke een logische en op de beroepspraktijk geënte samenhang behoren te hebben. Op deze wijze wordt de mogelijkheid geboden na het behalen van een deelkwalificatie een daarbij behorend

certificaat uit te reiken. Een bepaalde combinatie van behaalde certificaten vormt samen een eindkwalificatie en wordt gehonoreerd met een diploma. Eind 1989 zijn curriculumconferenties gehouden waarop vertegenwoordigers van het bedrijfsleven, het onderwijsveld en de directie Landbouwonderwijs op hoofdlijnen uitspraken hebben gedaan over de concept-eindtermen en de voorgestelde indeling in opleidingsniveaus. Na dit overleg met de sociale partners en het onderwijsveld heeft de overheid als resultaat hiervan het Voorlopig Overzicht Diploma's en Certificaten (afgekort VODC) gepubliceerd (Ministerie van LNV, 1990c). In schema 2 wordt de ontwikkeling van de derde fase van de kwalificatiestructuur visueel weergegeven.

Schema 2 De ontwikkeling van de derde fase van de kwalificatiestructuur

Eindkwalificatie	—>	omschreven in eindtermen	—>	uitgedrukt in een diploma
Deelkwalificaties	—>	omschreven in eindtermen	—>	uitgedrukt in certificaten

Op basis van de eindtermen, behorend bij een bepaalde deelkwalificatie, worden in de vierde fase afzonderlijke moduulboeken met praktijkopdrachten en docentenhandleidingen ontwikkeld. Als didactisch principe is gekozen voor het participierend leren. De te ontwikkelen producten dienen als voorbeeldmateriaal voor de AOC's. In september 1990 is met de ontwikkeling van de moduulboeken een aanvang gemaakt. Dit ontwikkelproject staat bekend onder de naam 'Project Uitwerking Certificaten' (afgekort PUC). Vrijwel alle ontwikkelcapaciteit in het voortgezet agrarisch onderwijs wordt beschikbaar gesteld om dit voorbeeldmateriaal te vervaardigen. In de praktijk betekent dat zo'n 150 docenten voor 0,2 weektijd hiervoor worden ingezet. Naar verwachting zal het project drie jaar duren.

De vijfde en laatste fase betreft de invoering van de kwalificatiestructuur op de scholen voor de tweede fase van het voortgezet agrarisch onderwijs. Na een nieuwe adviesronde volgde 1 februari 1992 de definitieve vaststelling van het Overzicht Diploma's en Certificaten (afgekort ODC). Dit ODC wordt

één van de richtlijnen van het nieuwe Eindexamenbesluit MBO dat met ingang van augustus 1992 van kracht wordt. Vanaf augustus 1992 zijn deze scholen dus verplicht volgens de nieuwe kwalificatiestructuur te werken. Op vrijwillige basis kunnen scholen reeds met ingang van het schooljaar 1990/1991 hiermee aanvangen. In vier AOC's wordt met ingang van augustus 1990 geëxperimenteerd met de nieuwe kwalificatiestructuur. Het is de bedoeling dat de overige AOC's hun voordeel kunnen doen met de ervaringen van deze vier AOC's.

#### **2.4.2.3 De belangrijkste kenmerken van de kwalificatiestructuur**

Nu in grote lijnen de ontwikkeling en invoering is besproken, komen in deze paragraaf de belangrijkste kenmerken van deze vernieuwing aan bod.

De kwalificatiestructuur is alleen van toepassing op de tweede fase van het voortgezet agrarisch onderwijs. Voor de eerste fase blijft de huidige lessentabel van kracht. Wel bestaan er mogelijkheden om na de basisvorming in het laatste jaar van het LAO (het Voorbereidend Beroepsonderwijs), certificaten te behalen die in de tweede fase vrijstellend werken. Het VODC Deel II geeft hiervan enkele voorbeelden.

Na een discussie over wel of geen drempelloze instroom in de tweede fase blijkt dat voor de tweejarige dagopleiding geen eisen aan de voorkennis van leerlingen mag worden gesteld. Bij de drie- en de vierjarige dagopleidingen en de deeltijdopleidingen in het kader van het leerlingwezen worden wel eisen aan de vooropleiding gesteld.

Het niveau van functioneren dat in de eindkwalificatie (diploma) wordt uitgedrukt, is gebaseerd op een door de EG ontwikkelde indeling. In schema 3 worden de niveaus van functioneren visueel weergegeven. Tussen haakjes staan de oude benamingen.

De opleidingen op niveau II duren twee jaar. De dagopleiding op niveau III duurt drie jaar, een deeltijdopleiding op hetzelfde niveau heeft een omvang van vier jaar (twee jaar primair en twee jaar secundair leerlingwezen). Afhankelijk van de leerweg behaalt een leerling in vier respectievelijk zes jaar niveau IV (vier jaar dagopleiding of zes jaar deeltijdopleiding).

Schema 3 Indeling van opleidingen in functieniveaus en studieduur\*

Niveau	Dagopleiding	Deeltijdopleiding
I	niet ingericht	niet ingericht
II	NAAM: beginnend beroepsbeoefenaar (voorheen KMAO) DUUR: twee jaar	NAAM: beginnend beroepsbeoefenaar (primaire llw) DUUR: twee jaar
III	NAAM: zelfstandig beroepsbeoefenaar (voorheen mas-B) DUUR: drie jaar	NAAM: zelfstandig beroepsbeoefenaar (secundaire llw) DUUR: twee jaar
IV	NAAM: kaderfunctionaris (voorheen MAS-A) DUUR: vier jaar	NAAM: specialistisch beroepsbeoefenaar (tertiaire llw) DUUR: twee jaar

\* Bron: Ministerie van LNV, VODC, Deel II, 1991a

Op het diploma wordt aan het functieniveau een taakgebied toegevoegd, bijvoorbeeld kaderfunctionaris plantenteelt. Alhoewel de EG-indeling vier functieniveaus onderscheidt, ontbreekt in de kwalificatiestructuur de inrichting van het laagste niveau: assistent beroepsbeoefenaar (niveau I). Leerlingen die niveau twee niet behalen, ontvangen een getuigschrift met daarop de afgesloten certificaten. Redenen hiervoor zijn dat een diploma op dit niveau voor de Nederlandse arbeidsmarkt van weinig betekenis zou zijn en het gevaar dat een diploma op niveau I jongeren er van weerhoudt een diploma op niveau II te behalen (Ministerie van LNV, 1991a).

De opleidingen in de nieuwe kwalificatiestructuur zijn onderverdeeld in een kern, een profiel en een vrije keuzeruimte. Tot de kern van de opleiding behoren de verplicht voorgeschreven certificaten die deel uitmaken van de eindkwalificatie waarvoor een leerling wordt opgeleid. Het profiel van de opleiding bestaat uit een aantal geselecteerde certificaten waar een leerling er een voorgeschreven aantal van dient te kiezen. Hier heeft een leerling dus

een beperkte mogelijkheid om zijn eigen voorkeur uit te spreken. De vrije keuzeruimte omvat alle door de overheid goedgekeurde certificaten waaruit de leerling vrij mag kiezen.

In totaal wordt 80% van de opleidingsruimte ingevuld met deze verplichte en keuze-certificaten. De overige 20% is de vrije ruimte die door het AOC naar eigen voorkeur mag worden ingevuld, met bijvoorbeeld werkweken, godsdienstlessen, culturele activiteiten. Deze 20% wordt overigens wel door de overheid bekostigd.

Hoe langer de opleiding des te omvangrijker de kern, het profiel en de keuzeruimte. Op niveau II en op de deeltijdopleiding op niveau III ontbreekt de vrije keuzeruimte omdat de opleidingstijd daarvoor te kort is. In schema 4 wordt de verdeling in opleidingstijd samengevat.

Schema 4 Overzicht van de indeling in opleidingstijd

Ingevuld met certificaten	Door AOC in te vullen
Vrije keuze ruimte Profiel Kern	Vrije Ruimte
80% van de opleidingstijd	20% van de opleidingstijd

De certificaten die tot de kernen van de deeltijd en voltijdopleiding behoren en die tot hetzelfde niveau opleiden, zijn grotendeels hetzelfde. Maar in de dagopleidingen hebben de kern, maar met name het profiel en het vrije keuzegedeelte een grotere omvang. Toch wordt in het Voorlopig Overzicht Diploma's en Certificaten melding gemaakt van een gelijkwaardig niveau van dag- en deeltijdopleiding die voor eenzelfde functieniveau opleiden (Ministerie van LNV, 1991a). Deze gelijkwaardigheid zit niet in het aantal te behalen certificaten dat in de dagopleiding qua omvang veel groter is dan in de deeltijdopleiding die voor hetzelfde functieniveau opleidt. Deze gelijkwaardigheid wordt gevonden in de omvang van de buitenschoolse leerperiode die in de deeltijdopleiding veel groter is dan in de dagopleiding die voor

hetzelfde functieniveau opleidt. In de deeltijdopleiding wordt dus meer buitenschools dan binnenschools geleerd.

Eventuele verschillen tussen dag- en deeltijdopleiding komen het meest tot uiting op niveau IV. De dagopleiding niveau IV is een brede opleiding tot zelfstandig ondernemer, in de deeltijdopleiding ligt de nadruk op verdieping van de vakkennis. Toch wordt in het Voorlopig Overzicht Diploma's en Certificaten Deel II gesproken over een gelijkwaardig niveau van functioneren, alleen het terrein waarop de te verwerven certificaten betrekking hebben verschilt (ondernemer versus vakspecialist).

### **2.4.3 De rol van de overheid in de ontwikkeling van de kwalificatiestructuur**

Bij de ontwikkeling van gemoduleerde onderwijsvormen vervult de overheid twee rollen: een regelgevende en een voorwaardenscheppende/stimulerende rol. Regelgevend daar waar het de ontwikkeling van kaders betreft om in aansluiting op de examenregelingen het onderwijs te moduleren. Stimulerend/voorwaardenscheppend op het terrein van de ontwikkeling van voorbeelden van leerplannen op modulaire grondslag. In verband met de vrijheid van onderwijsinrichting mag de overheid namelijk geen leerplannen voorschrijven (Ministerie van O&W, 1988).

Bij de ontwikkeling van de kwalificatiestructuur in het agrarisch onderwijs is het opvallend dat het Ministerie van LNV naast een regelende en stimulerende rol ook optreedt als de grote initiator van de vernieuwing. Dit in tegenstelling tot het Ministerie van O&W die het initiatief voor de ontwikkeling van eindtermen duidelijker aan het onderwijsveld en de sociale partners overlaat.

Zo was op de curriculumconferenties de inbreng van het Ministerie van LNV groot. De groep van 30, belast met het genereren van een eerste generatie eindtermen stelt in haar eindrapportage dat het Ministerie van LNV dominant aanwezig was en dat daarentegen de inbreng van het bedrijfsleven aan de magere kant bleef. Een standpunt dat onder andere wordt gedeeld door de

Onderwijsraad en de Stichting Commissie Onderwijs Siergewassen (SALVO, 1990).

De ARVO is van mening dat de curriculumconferenties waarop overheid, sociale partners en het onderwijsveld de eindkwalificaties vaststellen een ad hoc procedure is. Deze raad signaleert de behoefte aan een meer structurele procedure en pleit voor een permanent overlegorgaan 'beroepskwalificaties agrarisch onderwijs' (ARVO, nov. 1989b). Niettemin kan de ARVO zijn instemming verlenen aan de gevolgde procedure mits bij de definitieve vaststelling van de deelkwalificaties de sociale partners en het onderwijsveld voldoende worden betrokken.

Voorts meent de ARVO dat in de toekomst de vaststelling van eindtermen dient plaats te vinden zoals in het overig MBO gebruikelijk is. In het overige beroepsonderwijs ligt namelijk het initiatief voor de ontwikkeling van eindtermen bij het bedrijfstakgewijs overleg, waarin de sociale partners en het onderwijsveld zitting hebben en beperkt de overheid zich tot het stimuleren van deze ontwikkeling. Voor een groot aantal bedrijfstakken is al een permanent bedrijfstakgewijs overleg opgericht. Indien voor de agrarische sector een dergelijk overlegorgaan wordt opgericht, zal dit naar verwachting leiden tot een minder sturende rol van het Ministerie van LNV. De rol zal zich dan beperken tot het creëren van voorwaarden om het agrarisch overlegorgaan te stimuleren zijn taken uit te voeren en het formeel bekrachtigen van de eindtermen.

Naast deze op- en aanmerkingen over de procedurele kant van de ontwikkeling, is door verschillende organisaties en instanties benadrukt dat de grote tijdsdruk een nadelige invloed heeft gehad op de eerste generatie eindtermen zoals deze in het Voorlopig Overzicht Diploma's en Certificaten (afgekort VODC) Deel I zijn beschreven. De groep van 30 merkt daarover in haar rapportage op dat dit heeft geleid tot een produkt dat op langere termijn onvoldoende zal zijn. Herziening van de eerste generatie eindtermen op relatief korte termijn lijkt waarschijnlijk (Ministerie van LNV, 1990d).

#### **2.4.4 De rol van de overheid bij de vaststelling van het ondersteuningsaanbod voor de AOC's**

Medio 1990 werd bekend gemaakt voor welke vernieuwingen de AOC's een beroep kunnen doen op ondersteuning. Er werd een ondersteuningsproject opgezet dat in het veld bekend is onder de naam Project AOC-Ondersteuning (PAO). Het PAO heeft als doel de invoering van de kwalificatiestructuur te begeleiden. Aan dit project nemen de STOAS en de LPC deel. Vanuit dit project ontvangt ieder AOC een vaste begeleider. Daarnaast beschikt het PAO over thematische ondersteuningsgroepen bestemd voor de meer specialistische vragen van AOC's. Inhoudelijke sturing van het PAO vindt plaats door het Landelijk Overleg Onderwijscoördinatoren (LOO) waar de onderwijscoördinatoren van de AOC's, en vertegenwoordigers van de ondersteuningsinstellingen in participeren.

Problematisch bij de opzet van het Project AOC-Ondersteuning was dat toentertijd de ontwikkelingsplannen van de AOC's nog niet geformuleerd waren. Ook heeft geen uitvoerig formeel overleg tussen het Ministerie van LNV en de AOC's plaatsgevonden.

Dit roept de vraag op naar de legitimering van het PAO. De opzet van dit project geeft de indruk dat de overheid in aanzienlijke mate invloed uitoefent op het ondersteuningsaanbod.

Ook bij de opzet van het Project Uitwerking Certificaten (afgekort PUC) heeft geen formeel overleg plaatsgevonden tussen het Ministerie van LNV en de AOC's. In dit moduleringsproject worden de certificaten omgezet naar voor de scholen werkbare voorbeeldmodulen. Als didactisch principe is gekozen voor het participierend leren. Bijna alle ontwikkelcapaciteit in het voortgezet agrarisch onderwijs wordt gereserveerd voor het PUC-project. Het project wordt begeleid door medewerkers van de LPC en STOAS. In de projectleiding hebben ambtenaren van het Ministerie van LNV zitting.

Ook hier kan de vraag worden gesteld in hoeverre gerekend mag worden op een draagvlak vanuit de AOC's. In de opzet blijft onduidelijk in hoeverre de AOC's zijn geraadpleegd over de besteding van de ondersteuningsgelden en of zij het inhoudelijk principe van participierend leren onderschrijven (Boetzkes, 1990).

#### 2.4.5 Naar een meer stimulerend beleid

De vaststelling van de eindtermen en de opzet van de projecten PAO en PUC maken duidelijk dat de overheid moeite heeft minder sturend en meer voorwaardenscheppend te handelen. Toch is dit geen reden om het gevoerde beleid minder positief te bezien. Eerder moet dit worden beschouwd als een stap in een leerproces op weg naar een minder centraal regelende overheid. Een leerproces gericht op minder sturing vanuit de overheid, en meer verantwoordelijkheid van de direct betrokkenen (onderwijsveld en sociale partners) voor de kwaliteit van het onderwijs.

In dit verband kan ook gewezen worden op de oprichting van de AOC-Raad die tot taak heeft de belangen van de AOC's naar de overheid toe te behartigen. Alle AOC's zijn lid van deze raad. De raad heeft een formele rol gekregen in het overlegcircuit met de overheid.

Als uitvloeisel van de gewijzigde bestuurlijke verhoudingen tussen overheid en onderwijsveld, worden de AOC's gestimuleerd ontwikkelingsplannen te formuleren. Het ontwikkelingsplan kan worden beschouwd als een document dat de dialoog tussen de overheid en de AOC's inzake de onderwijskwaliteit stimuleert. In Deel 2 van dit rapport wordt ingegaan op het onderzoek naar de AOC-ontwikkelingsplannen.



## **Deel 2**

**Ontwikkelingsplannen: een kwestie van beleid?**

**Een onderzoek naar de totstandkoming en inhoud van de ontwikkelingsplannen van de AOC's**

# 1 Aanleiding tot en vraagstelling van het onderzoek

## 1.1 Aanleiding tot het onderzoek

Medio jaren '80 wordt in brede kring duidelijk dat de doelstellingen en inrichting van het voortgezet onderwijs toe zijn aan herziening. Zo is het rendement van het MBO zorgelijk en laat ook de aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt te wensen over. De vrijheid van scholen om een eigen beleid te voeren is minimaal. Ondanks een gedetailleerde regelgeving die door de scholen als zeer knellend wordt ervaren, blijkt de overheid er niet in te slagen de kwaliteit van het onderwijs voldoende op peil te houden. Naast deze inhoudelijke problemen speelt ook de terugloop van het aantal leerlingen, als gevolg van demografische ontwikkelingen, een belangrijke rol in de discussies.

Met de herziening van de wet op het voortgezet onderwijs legt de overheid de wettelijke basis voor een grootscheepse vernieuwingsoperatie die bekend staat als Sectorvorming en Vernieuwing Middelbaar Beroepsonderwijs (afgekort SVM). De SVM-operatie beoogt de fusering van afzonderlijke MBO-scholen tot grotere (multi-sectorale) onderwijsinstellingen. Daarnaast beogen de voorgenomen onderwijskundige vernieuwingen rendementsverbetering en een verbetering van de relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt. In het kader van de deregulering wordt een nieuw bekostigingsstelsel ingevoerd: de lump-sum financiering. Essentie van het nieuwe bekostigingsstelsel is dat onderwijsinstellingen meer mogelijkheden ontvangen om, met in achtneming van wettelijke beperkingen, naar eigen inzichten een beleid te voeren op materieel, personeel en onderwijskundig terrein. De toegenomen beleidsvrijheid vereist dat onderwijsinstellingen meer dan voorheen aandacht dienen te schenken aan beleidsontwikkeling teneinde een optimaal gebruik te kunnen maken van de toegewezen beleidsruimte.

De AOC-vorming kan worden beschouwd als de agrarische variant op de SVM-operatie. Voorliggend onderzoek gaat in op de totstandkoming en inhoud van de ontwikkelingsplannen van Agrarische Opleidingscentra. Voor een overzicht van de achtergronden en doelstellingen van de AOC-vorming wordt u verwezen naar Deel I van dit rapport.

Het ontwikkelingsplan is als planningsdocument door het Ministerie van LNV geïntroduceerd op het moment dat de AOC's daadwerkelijk van start gingen (augustus 1990). In het ontwikkelingsplan dient te worden beschreven welke beleidsvoornemens door een AOC zullen worden gerealiseerd. Deze beleidsvoornemens hebben betrekking op zowel onderwijskundige zaken als op de huisvesting en organisatie van een AOC. Voor het Ministerie van LNV zijn de ontwikkelingsplannen van de AOC's een belangrijke informatiebron voor het formuleren van een landelijk stimulerend beleid. Het ontwikkelingsplan vervult derhalve de functie de dialoog tussen AOC's en Ministerie inzake de toekomst van het landbouwonderwijs te bevorderen.

De keuze voor het ontwikkelingsplan als object van onderzoek is op de volgende gronden gebaseerd:

- Vanuit het Ministerie van LNV wordt aan het onderzoek de eis gesteld dat het inzichten aandraagt die bruikbaar zijn voor de beleidsontwikkeling op landelijk niveau. Inzicht in de totstandkoming en inhoud van de AOC-ontwikkelingsplannen kan bijdragen aan de evaluatie van het ontwikkelingsplan als beleidsinstrument.
- Het opstellen van een ontwikkelingsplan is een planningsproces dat in de toekomst regelmatig door de AOC's zal worden uitgevoerd. Onderzoek kan een bijdrage leveren aan het optimaliseren van de planningspraktijken van de AOC's.

## **1.2 Vraagstelling van het onderzoek**

De vraagstelling van het onderzoek luidt: 'Wat is de betekenis van het ontwikkelingsplan?'

Om deze vraagstelling te beantwoorden, zijn twee deelvragen geformuleerd:

1. Op welke wijze komen de ontwikkelingsplannen tot stand? Hierbij gaat de aandacht uit naar wie betrokken zijn bij de formulering, de activiteiten die worden ondernomen en de wijze waarop de besluitvorming plaatsvindt.
2. Welke inhoudelijke vernieuwingen bevatten de uiteindelijke plannen en wat staat er in vermeld inzake de uitwerking van de beleidsvoornemens in concrete vernieuwingsactiviteiten?

Voor de beantwoording van deze twee deelvragen worden verschillende onderzoeksmethoden gehanteerd. Onderstaand schema geeft weer op welke wijze de deelvragen zullen worden beantwoord.

Schema 5 De beantwoording van de deelvragen

Deelvragen	Gehanteerde onderzoeksmethoden
1. Totstandkoming ontwikkelingsplan	- bezoeken aan AOC's - schriftelijke enquête
2. Inhoud ontwikkelingsplan	- schriftelijke enquête - bestuderen ontwikkelingsplannen

In het onderzoek worden verschillende onderzoeksmethoden geïntegreerd, ook wel 'triangulation' genoemd. 'Triangulation' impliceert het analyseren van praktijksituaties waarbij gebruik wordt gemaakt van meerdere waarnemingstechnieken. De informatie die het hanteren van verschillende waarnemingstechnieken oplevert, wordt op elkaar betrokken (Wester, 1986).

Het onderzoek heeft een exploratief karakter. In exploratief onderzoek wordt gezocht naar (causale) samenhang tussen de in het onderzoek opgenomen variabelen (Janssens, 1982). Kenmerkend voor exploratief onderzoek is ondermeer dat gebruik wordt gemaakt van theoretische noties maar dat niet bekend is hoe deze met elkaar samenhangen. Door het verrichten van onderzoek worden de relaties tussen de verschillende variabelen nader ingevuld.

### **1.3 Leeswijzer**

Voordat een verdere uitwerking van de vraagstelling plaatsvindt, is het zinvol het onderzoek in een breder kader te plaatsen. In het volgende hoofdstuk wordt daarom aandacht besteed aan de achtergronden van de vraagstelling. In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op de opzet en uitvoering van het onderzoek. De resultaten van het onderzoek komen in de hoofdstukken 4 tot en met 8 ter sprake. Het rapport wordt afgesloten met een hoofdstuk waarin conclusies en aanbevelingen aan de orde worden gesteld.

## **2 Achtergronden**

### **2.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de theoretische inkadering van het ontwikkelingsplan. In paragraaf 2.2 worden de verschillende publikaties die handelen over het ontwikkelingsplan aan de orde gesteld. Geconstateerd wordt dat er verschillende definities van het ontwikkelingsplan bestaan. Naast het ontwikkelingsplan zijn ook andere planningsdocumenten in het onderwijs gangbaar, te weten het schoolwerkplan en het jaarverslag. De verschillen en overeenkomsten tussen het ontwikkelingsplan, het schoolwerkplan en het jaarverslag komen in paragraaf 2.3 aan de orde. Het ontwikkelingsplan is een nieuw fenomeen. De motieven die hebben geleid tot de introductie van het ontwikkelingsplan worden in paragraaf 2.4 aan de orde gesteld.

De paragrafen 2.5 tot en met 2.7 gaan in op het ontwikkelingsplan als een beleidsinstrument voor AOC's. In paragraaf 2.5 wordt toegelicht dat het ontwikkelingsplan een concreet instrument is voor het voeren van een strategisch beleid. Scholen lijken in het algemeen niet volledig toegerust tot het voeren van een dergelijk beleid. De problemen van beleidsvoering in scholen is het thema van paragraaf 2.6. In paragraaf 2.7 wordt nader ingegaan op enkele aspecten die een belangrijke rol kunnen spelen in de totstandkoming van het ontwikkelingsplan. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de presentatie van het conceptuele kader dat als leidraad voor dit onderzoek dient.

### **2.2 Terugblik en plaatsbepaling**

In deze paragraaf wordt het werk van de verschillende auteurs die over het ontwikkelingsplan hebben gepubliceerd, op een rij gezet. Hierbij wordt met

name ingegaan op de functies die door deze auteurs aan het ontwikkelingsplan worden toegekend.

Een eerste aanzet tot het ontwikkelingsplan dateert uit 1987 met de presentatie van een advies van de Adviesgroep projecten 2e fase van het Voortgezet Onderwijs (afgekort APVO-2). De APVO-2 adviseerde de toekomstige AOC's in een meerjarig ontwikkelingsplan per AOC de gewenste doelen voor de onderwijsontwikkeling te bepalen. Twee overwegingen zouden bij de keuze van de innovaties door een AOC een rol kunnen spelen:

- een inhoudelijke analyse van de knelpunten waarmee een AOC wordt geconfronteerd, waarna aan de meest dringende knelpunten prioriteit wordt gegeven;
- een strategische analyse van de deskundigheden en ervaringen binnen een AOC.

Niet alle vernieuwingen die de AOC's in oprichting zouden willen doorvoeren kunnen volgens de APVO-2 tegelijkertijd worden uitgevoerd. Enerzijds zou dit in de AOC's leiden tot een overbelasting van docenten en het management, anderzijds zou het de overheid ontbreken aan voldoende financiële middelen om alle gewenste vernieuwingen te faciliteren. De APVO-2 adviseerde om in overleg tussen overheid en AOC's de doelen (ijkpunten) voor de onderwijsvernieuwing te bepalen. Voor de realisatie van de in het overleg vastgestelde doelen stelde de APVO-2 voor dat aan de AOC's faciliteiten beschikbaar zouden worden gesteld. Op die wijze zou het ontwikkelingsplan bijdragen aan een gefaseerde, deels door overheidswege gefaciliteerde, invoering van onderwijsvernieuwingen.

De Adviescommissie Landbouwonderwijs (afgekort ACLO) nam het advies van de APVO-2 over en formuleerde een aantal inhoudelijke en procedurele aandachtspunten waaraan het ontwikkelingsplan zou dienen te voldoen (ACLO, 1988) zoals:

- een beschrijving van de huidige onderwijskundige situatie;
- een beschrijving van de gewenste onderwijskundige situatie;
- de prioriteiten;
- een tijdfasering;
- de noodzakelijke financiële en personele investeringen;

- de wijze en de tijdstippen waarop een AOC de voortgang evalueert;
- de gewenste ondersteuning in de vorm van scholing en begeleiding.

Zowel in het advies van de APVO-2 als van de ACLO komt naar voren dat het ontwikkelingsplan een document dient te zijn waarin de voorgenomen vernieuwingen worden omschreven. In beide adviezen wordt benadrukt dat het ontwikkelingsplan wordt gekoppeld aan de verdeling van de faciliteiten door het Ministerie van LNV. Informatie over de procedures die hierbij kunnen worden gevolgd, ontbreekt in beide adviezen.

In de opvatting van Van der Steen is het AOC-ontwikkelingsplan een belangrijk instrument om het intern kwaliteitsbeheer vorm te geven. In een onderzoek naar de AOC-vorming benadrukt Van der Steen de functie van het ontwikkelingsplan voor het AOC. Van der Steen stelt dat de AOC-vorming in eerste instantie een verantwoordelijkheid is voor de direct betrokkenen, zoals de schoolbesturen, de directies, de docenten en de leerlingen (Van der Steen, 1988). Om meer zicht te verwerven op de doelen die de direct betrokkenen zouden kunnen nastreven, dienen zij een AOC-ontwikkelingsplan te formuleren. Alle relevante schoolontwikkelingen dienen in het ontwikkelingsplan te worden vermeld, zoals de numerieke leerlinggegevens, de kwaliteit van de opleidingsprogramma's, de contacten in de regio en de toekomstvisie. Bijstelling van de plannen zou iedere drie of vier jaar kunnen plaatsvinden. Verslaglegging van de resultaten van de AOC-ontwikkeling dient te geschieden in de vorm van een jaarverslag. Van der Steen acht het gewenst dat de overheid verduidelijkt wat de inhoud en de status van het AOC-ontwikkelingsplan is.

In juli 1990 ontvingen de AOC's in oprichting het verzoek om voor maart 1991 een ontwikkelingsplan bij het Ministerie van LNV in te dienen. De toelichting bij het plan bevat enige informatie over de inhoud en functie van het ontwikkelingsplan. Met betrekking tot de functie vermeldt deze dat het AOC-ontwikkelingsplan een instrument is voor beleidsontwikkeling van het AOC zelf. Het is een plan dat de betrokkenen binnen een AOC, het bedrijfsleven, maatschappelijke organisaties en de overheid inzicht geeft in de stand van zaken - de huidige taakstelling - de koers die men wil gaan varen - en de regionale en/of landelijke agrarische betekenis (Ministerie van LNV, 1990e).

In de toelichting wordt zeer beknopt ingegaan op de functie van het ontwikkelingsplan in relatie tot de functie van het schoolwerkplan. Het ontwikkelingsplan wordt meer een externe functie toebedacht, terwijl het schoolwerkplan beschouwd wordt als een instrument om te werken aan de interne schoolontwikkeling. Verder blijkt uit de handleiding dat de nadruk van de onderwijskundige paragraaf van het ontwikkelingsplan dient te liggen op de stand van zaken en de beleidsvoornemens ten aanzien van het onderwijsaanbod, zorgbreedte en spreiding, kwaliteitszorg en samenwerking met andere onderwijsinstututen. Overige thema's die in het ontwikkelingsplan beschreven moeten worden zijn de missie en het profiel van een AOC, de maatschappelijke en regionale samenwerking en tot slot de huisvesting en de organisatie van een AOC.

Informatie over de status van het plan ontbreekt in het ministeriële schrijven. In het verzoek wordt geen melding gemaakt van de wijze waarop de gegevens door het Ministerie van LNV worden benut. Voorts ontbreken in het ministeriële schrijven aanwijzingen over de periode waarop het ontwikkelingsplan betrekking dient te hebben.

In de overige sectoren van het MBO, die rechtstreeks onder het Ministerie van O&W ressorteren, wordt eveneens een soort ontwikkelingsplan geïntroduceerd. In de notitie 'Vernieuwen = Leren' wordt door dit Ministerie aandacht besteed aan de waarde van innovatieplannen (Ministerie van O&W, 1991). Om de MBO-colleges te stimuleren hun innovaties in plannen te omschrijven, stelt het Ministerie financiële middelen beschikbaar. MBO-colleges kunnen rekenen op een financiële tegemoetkoming in de kosten die het formuleren van een innovatieplan met zich meebrengt. Daarnaast kunnen alleen de MBO-colleges die over een innovatieplan beschikken onder bepaalde voorwaarden in aanmerking komen voor een beperkte subsidie voor de uitvoering van deze in het innovatieplan beschreven vernieuwingen.

Geconstateerd kan worden dat er relatief gezien weinig informatie beschikbaar is over het ontwikkelingsplan. Op basis van wat in deze paragraaf aan de orde is gesteld, kan worden vastgesteld dat de functie van het ontwikkelingsplan niet nauwkeurig is omschreven. Er lijken verschillende definities te worden gehanteerd. Door het Ministerie van O&W wordt voornamelijk de

nadruk gelegd op het ontwikkelingsplan als een instrument om MBO-instellingen te ondersteunen bij de uitvoering van vernieuwingen in het onderwijs. In deze optiek worden aan het ontwikkelingsplan financiële consequenties toegekend middels het beschikbaar stellen van innovatiebudgetten. Deze beleidsmatige koppeling tussen het ontwikkelingsplan en de inzet van financiële middelen ter ondersteuning van innovaties is eveneens, zij het vrij impliciet, terug te vinden in de adviezen van de APVO-2 en de ACLO. Het Ministerie van LNV legt voornamelijk de nadruk op het ontwikkelingsplan als informatiebron, waarbij onduidelijk blijft op welke wijze de informatie door het Ministerie zal worden benut. Van der Steen legt voornamelijk de nadruk op het ontwikkelingsplan als een instrument voor AOC's ten behoeve van de interne kwaliteitszorg.

## **2.3 Planningsdocumenten in het onderwijs**

In deze paragraaf zal aandacht worden besteed aan andere planningsdocumenten die in het onderwijs worden gehanteerd. Op die wijze wordt getracht te komen tot een nadere karakterisering van het ontwikkelingsplan. Achtereenvolgens wordt aandacht besteed aan het schoolwerkplan en aan het onderwijskundig jaarverslag. Tot slot van de paragraaf wordt een schematisch overzicht gepresenteerd van de verschillen tussen de planningsdocumenten.

### **2.3.1 Het schoolwerkplan**

Schoolwerkplannen worden voorgeschreven voor scholen in het basis-onderwijs en het voortgezet onderwijs. De wettelijke status van het schoolwerkplan is in artikel 24A van de wet op het MBO vastgelegd. In artikel 24A wordt vermeld dat het schoolwerkplan de verantwoording en omschrijving geeft van het onderwijs zoals dat door de school wordt gegeven (Ministerie van O&W, 1990). Tevens dient in het schoolwerkplan te worden aangegeven op welke wijze het schoolwerkplan wordt geëvalueerd en zonodig wordt bijgesteld. De vaststelling van het schoolwerkplan vindt plaats door het bevoegd gezag van de onderwijsinstelling, nadat zij de centrale directie en de leraren hebben gehoord. Een exemplaar van het

schoolwerkplan moet door de onderwijsinstelling aan de inspectie van het onderwijs te worden verzonden. In het schoolwerkplan dient ondermeer te worden vermeld:

- de opleidingen die door de school worden verzorgd;
- de onderwijs- en vormingsdoelen van de school;
- per opleiding dient te worden beschreven de cursusduur, de organisatie en de inrichting van het onderwijs, de organisatie, de inrichting van het eindexamen en tenslotte de wijze waarop periodiek wordt nagegaan of de beoogde resultaten worden bereikt.

Uit de wettekst wordt duidelijk dat het schoolwerkplan voornamelijk de functie bezit om een beschrijving te geven van de huidige situatie op de onderwijsinstelling.

In het vorige decennium werd aan het schoolwerkplan naast deze beschrijvende/legitimerende functie een innovatieve functie toegekend (vgl. Maas, 1983). Om deze innovatieve functie te vervullen, dient het schoolwerkplan te zijn voorzien van een activiteitenplanning waarin een overzicht wordt gegeven van de afspraken die zijn gemaakt door de docenten met betrekking tot de vernieuwingsactiviteiten. Het schoolwerkplan bezit op die wijze het karakter van een streefplan. In de praktijk blijkt het schoolwerkplan deze innovatieve functie niet te vervullen (Van der Werf, 1988). Tegenwoordig wordt dan ook voornamelijk de nadruk gelegd op het schoolwerkplan als een document waarin staat beschreven hoe het onderwijs op de school wordt vorm gegeven.

### **2.3.2 Het onderwijskundig jaarverslag**

Het onderwijskundig jaarverslag is eveneens een nieuw planningsdocument in het MBO. Evenals het ontwikkelingsplan kan het jaarverslag worden beschouwd als een gevolg van de gewijzigde verhouding tussen onderwijsinstellingen en overheid. In de nieuwe situatie bezitten scholen meer vrijheid om naar eigen inzicht een beleid te voeren. De overheid behoudt echter de plicht de deugdelijkheid van het onderwijs te bewaken. In het onderwijskundig jaarverslag legt de onderwijsinstelling verantwoording af voor de resultaten die worden geboekt. Het jaarverslag biedt aldus voor de overheid een concreet aangrijpingspunt om de huidige kwaliteit van het onderwijs te

beoordelen. De status van het jaarverslag is in artikel 24B van de wet op het MBO vastgelegd (Ministerie van O&W, 1990). In het jaarverslag dient door de onderwijsinstelling te worden beschreven:

- de algemene gang van zaken;
- de verzorgde opleidingen;
- een overzicht van de instroom, doorstroom en uitstroom per gevolgde opleiding van leerlingen, onderscheiden naar geslacht en vooropleiding;
- een overzicht van de verrichte contractactiviteiten.

Voorts wordt in het wetsartikel vermeld dat de nadere inrichting van het jaarverslag in een Ministeriële regeling zal worden uitgewerkt. Het bevoegd gezag van de onderwijsinstelling draagt er zorg voor dat een exemplaar van het jaarverslag naar de inspectie van het onderwijs wordt verzonden. Het openbaar jaarverslag dient in de onderwijsinstelling ter inzage te liggen.

In een ambtelijk concept over de verdere inrichting van het jaarverslag wordt vermeld dat aan het document twee functies worden toegekend (SALVO, 1991). Op de eerste plaats zal het jaarverslag een document zijn waaraan de inspectie kan ontlene hoe het is gesteld met de onderwijskwaliteit van de desbetreffende MBO-instelling. Op de tweede plaats verwachten de samenstellers van het ambtelijk concept dat het jaarverslag een stimulans kan zijn tot interne evaluatie door de direct betrokkenen.

### **2.3.3 De planningsdocumenten vergeleken**

In deze paragraaf worden de verschillende planningsdocumenten aan de hand van een aantal criteria vergeleken. In schema 6 is opgenomen welke criteria hiervoor worden gehanteerd.

De besproken planningsdocumenten bevatten gedeeltelijk dezelfde informatie. Alle drie bevatten ze een beschrijvende component, zij het dat de beschrijving op uiteenlopende aspecten van het onderwijs betrekking heeft. Het ontwikkelingsplan onderscheidt zich van het onderwijskundig jaarverslag en het schoolwerkplan in de terreinen waarop het betrekking heeft. Het ontwikkelingsplan heeft niet alleen betrekking op onderwijsinhoudelijke beleidsvoornemens maar ook op beleidsvoornemens inzake de organisatie en de huisvesting van een AOC. Verondersteld mag worden dat het schoolwerkplan voornamelijk een functie voor de inspectie vervult. Uit onderzoek

is gebleken dat de betekenis van het schoolwerkplan voor de eigen onderwijsinstelling minimaal is (vgl. Van der Werf, 1988).

Schema 6 Overeenkomsten en verschillen tussen de planningsdocumenten

	Schoolwerkplan	Jaarverslag	Ontwikkelingsplan *
Soort gegevens:	beschrijvend (voorheen ook taakstellend)	beschrijvend en evaluerend	beschrijvend en taakstellend
Terreinen:	inrichting opleidingen	instroom, doorstroom en uitstroom	onderwijs, organisatie en huisvesting
Functie:	extern	extern/intern	extern/intern
Wettelijk:	ja (art. 24A)	ja (art. 24B)	nee
Procedure:	ja	ja (in voorbereiding)	nee
Ontvanger:	inspectie	inspectie	Ministerie

\* In het schema wordt met ontwikkelingsplan alleen het plan van het Ministerie van LNV bedoeld

Aan het jaarverslag en aan het ontwikkelingsplan wordt wel een interne functie voor de eigen onderwijsinstelling toegekend. Uit het ambtelijk concept inzake de inrichting van het jaarverslag is af te leiden dat gehoopt wordt dat het samenstellen van een jaarverslag ook zal leiden tot discussie in de eigen onderwijsinstelling. Het jaarverslag heeft echter op de eerste plaats een functie voor de inspectie. Op voorhand blijft onduidelijk hoe de verhouding is tussen de interne en de externe functie van het AOC-ontwikkelingsplan.

In tegenstelling tot het jaarverslag en het schoolwerkplan is het ontwikkelingsplan niet op een wetsartikel gebaseerd. Ook ontbreken bij het ontwikkelingsplan aanwijzingen inzake de te volgen procedure, zoals wie bij de samenstelling in een AOC dient te worden betrokken en of het ontwikke-

lingsplan al of niet ter inzage gelegd dient te worden in een AOC. In de praktijk lijkt het al dan niet wettelijk geregeld zijn van de status en inhoud van het ontwikkelingsplan weinig verschil uit te maken. Zo wordt bijvoorbeeld in het concept-Landbouwonderwijsplan reeds een duidelijke beleidsmatige koppeling gelegd tussen het onderwijskundig jaarverslag en het ontwikkelingsplan (Ministerie van LNV, 1991b). Het Ministerie van LNV stelt in deze nota een tweejaarlijkse planningscyclus voor. Geïmpliceerd wordt dat een AOC het onderwijskundig jaarverslag kan benutten als een informatiebron voor het formuleren van het ontwikkelingsplan. Hieruit kan worden afgeleid dat dit Ministerie het wenselijk acht dat het ontwikkelingsplan van een AOC iedere twee jaar wordt herzien.

Tot slot kan een onderscheid worden gemaakt wat betreft de ontvanger van het planningsdocument. Het ontwikkelingsplan dient door een AOC te worden gezonden naar het Ministerie van LNV. Het schoolwerkplan en het jaarverslag dienen aan de inspectie te worden gericht. Indien een copie van het ontwikkelingsplan van een AOC niet aan de inspectie wordt verzonden, blijft het problematisch het ontwikkelingsplan te beschouwen als een planningsinstrument dat bijdraagt aan de discussies over de toekomstige kwaliteit van de AOC's. De kwaliteitsbewaking van het onderwijs behoort immers tot het takenpakket van de inspectie.

## **2.4 Motieven voor het formuleren van een ontwikkelingsplan**

In deze paragraaf wordt nader ingegaan op de achtergronden van de introductie van het ontwikkelingsplan. De relatie tussen de landelijke overheid en de onderwijsinstellingen is de laatste jaren sterk aan veranderingen onderhevig. Sleutelbegrip in de nieuwe verhouding is het vergroten van de beleidsvrijheid van onderwijsinstellingen. Reeds eind jaren zeventig wordt duidelijk dat scholen meer behoefte voelen tot het voeren van een zelfstandiger beleid (NKSR, 1979). De zeer gedetailleerde regelgeving en de overvloed aan circulaires die door de overheid worden uitgevaardigd, kunnen niet verhinderen dat scholen hun doelstellingen niet volledig realiseren. De sterke invloed van de overheid op het onderwijs wordt als contraproductief beschouwd. In de jaren tachtig vindt een verschuiving plaats in de verhouding tussen onderwijsinstellingen en overheid. De dereguleringsgedachte

doet zijn intrede. Deregulering kan worden gedefinieerd als het creëren van globalere regels, resulterend in een grotere (bestedings)vrijheid voor de onderwijsinstellingen (Giesbers e.a., 1990). In een notitie van het Ministerie van O&W wordt voorgesteld de globalere regelgeving te realiseren door:

- het afschaffen van de lessentabel en deze te vervangen door eindtermen;
- in plaats van het declaratiestelsel de lump-sum financiering te introduceren;
- en de regelingen voor de rechtspositie van docenten te vereenvoudigen (Ministerie van O&W, 1985a).

Concentratie van onderwijsinstellingen, leidend tot een versterking van het management van de onderwijsinstellingen wordt als voorwaarde gesteld voor een succesvolle dereguleringsoperatie (Ministerie van O&W, 1985b).

In de SVM- en AOC-operatie zijn deze elementen te herkennen. De versterking van het management krijgt zijn beslag door het instellen van centrale directies voor deze nieuwe onderwijsinstellingen.

Deregulering leidt tot meer beleidsvrijheid voor onderwijsinstellingen maar impliceert tegelijkertijd dat de landelijke overheid de wettelijke plicht behoudt de kwaliteit van het onderwijs te bewaken. Deregulering impliceert namelijk geen overdracht van wettelijke bevoegdheden van de landelijke overheid naar onderwijsinstellingen. De landelijke overheid blijft aldus aansprakelijk voor de kwaliteit van het onderwijs.

Op basis van wat in de vorige paragraaf aan de orde is gesteld, kunnen verschillende functies aan het ontwikkelingsplan worden toegekend.

Het ontwikkelingsplan zou kunnen fungeren als een instrument waarin een AOC aangeeft op welke wijze de beleidsvrijheid concreet wordt ingevuld. In het plan worden de hoofdlijnen van het middellange-termijnbeleid van het AOC beschreven. De informatie die door de AOC's in deze plannen wordt verstrekt, kan voor de overheid, i.c. het Ministerie van LNV twee functies vervullen.

Op de eerste plaats kan deze informatie worden benut voor het onderbouwen van het landelijk onderwijsbeleid. Op basis van deze informatie kan het Ministerie via stimuleringsmaatregelen en/of wettelijke regelingen beleidsvoornemens van AOC's ondersteunen. Ten tweede kan de overheid aan de hand van deze plannen inzicht verwerven in de activiteiten die door de

AOC's worden ondernomen teneinde de onderwijskwaliteit veilig te stellen c.q. te verhogen.

Het ontwikkelingsplan zou daarnaast ook voor de AOC's zelf een functie kunnen vervullen. Deregulering leidt tot een grotere bestedingsvrijheid voor de AOC's maar niet tot meer financiële middelen voor het onderwijs (integendeel!). De hoeveelheid opgaven waarvoor de opleidingscentra worden geplaatst, gerelateerd aan de beschikbare middelen, vereist het maken van beleidskeuzes. Het ontwikkelingsplan kan worden beschouwd als een concreet instrument dat AOC's ondersteunt in het expliciteren van beleidskeuzes.

## **2.5 Het ontwikkelingsplan als beleidsinstrument**

Het ontwikkelingsplan kan worden beschouwd als een beleidsdocument dat het resultaat is van een beleidsproces dat zich binnen een AOC voltrekt. In deze paragraaf wordt nader ingegaan op het verschijnsel beleid. In de volgende paragraaf wordt vervolgens aandacht besteed aan achtergrondliteratuur over de wijze waarop beleidsontwikkeling in scholen plaatsvindt.

Beleid kan in navolging van Hoogerwerf (1978) worden gedefinieerd als het nastreven van bepaalde doelen met bepaalde middelen en in een bepaalde tijdsvolgorde. Het is een poging om een probleem op een bepaalde manier op te lossen, te verminderen of te voorkomen. Beleid heeft niet alleen betrekking op de planning maar ook op de uitvoering van het voorgenomen beleid.

Beleid kan op verschillende niveaus plaatsvinden (Creemers, 1987). Veel voorkomend is het onderscheid in strategisch, tactisch en operationeel beleid. Laatstgenoemde vorm van beleid heeft betrekking op de beslissingen die worden genomen ten einde de uitvoering van het proces (onderwijs) zo goed mogelijk te laten verlopen. Strategisch beleid heeft betrekking op het formuleren van nieuwe doelstellingen, op basis van de huidige doelstellingen, de beschikbare informatie en de toekomstverwachtingen. Tactisch beleid neemt een middenpositie in tussen operationeel en strategisch beleid.

Op basis van deze informatie kunnen verschillende opmerkingen ten aanzien van het ontwikkelingsplan worden gemaakt. Verondersteld kan worden dat

het ontwikkelingsplan eerder is te typeren als een document voor strategisch/tactisch beleid dan als een document voor operationeel beleid.

Een kenmerk van strategisch beleid is dat dit in organisaties minder vaak optreedt dan tactische en operationele beleidsprocessen. De AOC's verkeeren echter in een positie waarin de toekomst onzeker is en moeilijk te doorgronden. Regelmatige bijstelling van hun ontwikkelingsplannen aan de veranderende omstandigheden is dan ook gewenst.

Een ander kenmerk van strategisch/tactisch beleid dat in dit verband relevant kan zijn, is dat de aanduiding van de relevante beleidstopics veelal in globale termen geschiedt. Concretisering van deze globale beleidstopics in activiteitenplannen is noodzakelijk.

Beleidsontwikkeling kan worden beschouwd als een rationeel proces waarbij in een vaste volgorde een aantal stappen wordt doorlopen (vgl. Hoogerwerf, 1978):

- eerst wordt door een analyse het probleem in kaart gebracht;
- vervolgens wordt geïnventariseerd welke middelen er beschikbaar zijn om het probleem op te lossen;
- in de volgende fase worden de verschillende beleidsopties naast elkaar gezet en wordt de oplossing gekozen die het meeste nut en de minste kosten met zich mee brengt;
- de oplossing wordt uitgetoetst;
- en na verloop van tijd wordt een evaluatie gehouden.

In de praktijk blijkt dat een dergelijke rationele wijze van beleidsontwikkeling nauwelijks voorkomt. Vanuit de theorie worden op deze plaats twee voorbeelden van kritiek op het rationele beleidsmodel aangestipt.

Rationeel beleid kan alleen worden gevoerd in een bepaald type organisatie dat waarschijnlijk in het onderwijs niet of nauwelijks voorkomt. In dit verband kan worden gewezen op het werk van Cohen, March en Olsen die een model ontwikkelden dat naar hun mening dichter bij de werkelijkheid staat (geciteerd in Lammers, 1983). De auteurs gaan er van uit dat organisatiekenmerken een belangrijke rol spelen bij de wijze waarop de beleidsontwikkeling verloopt in de organisatie. Zij veronderstellen dat naarmate organisaties minder samenhang vertonen, de kans op beleid toeneemt waarin

toeval en willekeur een rol speelt. Minder samenhang bemoeilijkt het uitoefenen van centrale sturing door de organisatieleiding. De auteurs leggen de nadruk op de verschillende belangen die door onderscheiden groeperingen binnen de organisatie worden nagestreefd. Beleid wordt beschouwd als een instrument waarmee de belangen van de deelgroeperingen kunnen worden veilig gesteld.

Van een geheel andere orde is de kritiek die door Van Aken en Matzinger op het rationele beleidsmodel is geformuleerd (Van Aken & Matzinger, 1983). Zij wijzen op het feit dat niet alleen kennis van beleidsopties, maar dat ook de intuïtie van de betrokkenen een belangrijke invloed uitoefent op de keuze voor een bepaalde oplossing. In hun opvatting kan de besluitvorming niet worden gereduceerd tot de keuze van het alternatief met de minste kosten en de hoogste opbrengst. Voorts wordt er op gewezen dat zeer ingrijpende beslissingen uiteindelijk op basis van intuïtieve waardering worden genomen en niet op basis van rationele argumenten plaatsvinden.

## **2.6 Beleidsvoerend vermogen van AOC's**

In de vorige paragraaf is naar voren gekomen dat er verschillende typen beleid zijn te onderscheiden. Het ontwikkelingsplan is aan de hand van deze typen gedefinieerd als een vorm van strategisch/tactisch beleid. Voorts is er op gewezen dat beleidsvoering niet altijd verloopt volgens de meest rationele weg, ondermeer vanwege de specifieke inrichting van de organisatie. Uit de literatuur kan worden afgeleid dat ook de schoolorganisatie niet geëquipeerd is voor het voeren van beleid. In deze paragraaf wordt hier op zeer beknopte wijze nader ingegaan.

Van der Krogt en Verhaaren (1986) signaleren dat beleidsontwikkeling in professionele instellingen, waartoe ook scholen behoren, problematisch verloopt door de specifieke inrichting van de organisatie. Tegelijkertijd wordt door hen gesignaleerd dat professionele instellingen meer dan vroeger worden geconfronteerd met de noodzaak tot integrale beleidsvoering. Professionele instellingen worden gekenmerkt door een grote scheiding tussen de uitvoerenden (docenten) en het management (de schoolleiding). De auteurs wijzen er op dat in veel organisaties de professional (in dit geval

de docent) relatief autonoom functioneert en vooral geïnteresseerd is in (onderwijs)inhoudelijke zaken. Organisatorische aspecten van het werk acht de professional minder belangrijk. Deze worden dan ook 'uitbesteed' aan de directie van de instelling. Het management van professionele instellingen is vooral georiënteerd op het scheppen van de personele, financiële en materiële condities waaronder de professionals dienen te werken. Beleidszaken behoren tot de exclusieve verantwoordelijkheid van het management.

Het vervaardigen van een beleidsplan in een dergelijke instelling vergt een enorme hoeveelheid energie maar de effecten ervan op het dagelijks handelen van docenten zijn waarschijnlijk gering. Docenten beschouwen het beleidsplan namelijk als een eindprodukt, terwijl het in feite niet meer is dan een tussenprodukt ter verdere sturing van een veranderingsproces. Zij zullen het idee hebben dat zij na afronding van het plan weer tot de orde van de dag kunnen overgaan, te weten het verzorgen van onderwijs. Door de betrokkenen wordt het ervaren als een plan dat nou eenmaal gemaakt moet worden. Het beleidsplan vervult aldus geen intern sturende en coördinerende functie.

De veronderstellingen van Van der Krogt en Verhaaren worden bevestigd in onderzoek naar het schoolwerkplan. Zo blijkt uit het onderzoek van Van der Werf dat van een planmatige rationele ontwikkeling van het schoolwerkplan geen sprake is (Van der Werf, 1988). In dit onderzoek kon geen verband worden aangetoond tussen de totstandkoming van het schoolwerkplan, de inhoud ervan en de gerealiseerde vernieuwingen. Een analyse van de huidige en de gewenste schoolsituatie ten behoeve van het formuleren van het schoolwerkplan, wordt vaak achterwege gelaten. Tevens blijkt uit het onderzoek dat er veelal geen sprake is van een gezamenlijke ontwikkeling van het plan door het schoolteam. Op veel scholen wordt het plan geformuleerd door de schoolleiding in samenwerking met enkele (bereidwillige) docenten. Ten aanzien van het schoolwerkplan als produkt concludeert Van der Werf dat niet alle voorgenomen vernieuwingen in de plannen staan vermeld. Waar wel sprake is van vernieuwingen zijn deze zeer globaal in de plannen uitgewerkt. Het schoolwerkplan wordt nauwelijks gebruikt voor de doeleinden waarvoor het ontwikkeld is. De algemene conclusie van het onderzoek van Van der Werf luidt dat zowel het ontwikkelen van het school-

werkplan als ook het gebruik hiervan niet leidt tot vernieuwingen in de school.

Impliciet kan uit het onderzoek worden afgeleid dat de betrokkenen op de school geen intern sturende functie aan het plan toekennen maar de nadruk leggen op de legitimerende (externe) functie van het schoolwerkplan.

Beleidsvoering die een functie voor de school zelf dient te vervullen, vereist dat er sprake is van een afstemming van taken tussen docenten, schoolleiding en centrale directie. Naarmate de taken van de actoren meer op elkaar zijn afgestemd, kan worden verondersteld dat er sprake is van een toenemend beleidsvoerend vermogen wat noodzakelijk is om in het kader van de deregulering de toegestane beleidsruimte te benutten (Vgl. Slegers, 1991). De vraag is in hoeverre in het AOC reeds een afstemming van taken tussen docenten, lokatiedirecteuren en centrale directie heeft plaatsgevonden. In dit verband kan worden gewezen op de veronderstelling van Van Geffen dat voor een adequate AOC-ontwikkeling het noodzakelijk is dat door het AOC zo snel mogelijk een gemeenschappelijk beleid op AOC-niveau wordt ontwikkeld (Van Geffen, 1990). Op die wijze kan een begin worden gemaakt met een groeiproces waarin mensen leren denken en handelen in termen van het AOC in plaats van alleen in termen van de eigen lokatie te blijven reflecteren. In AOC's die zich kenmerken door weinig samenhang en coördinatie is geen sprake van een juiste voedingsbodem voor het ontwikkelen van een gemeenschappelijk beleid en voor de uitvoering ervan.

## **2.7 Aspecten van beleidsvoering in de schoolpraktijk**

Eerder in dit hoofdstuk is aan de orde gesteld dat het ontwikkelingsplan is te beschouwen als een beleidsplan waaraan twee functies zijn te onderscheiden: een interne en een externe functie. In deze paragraaf wordt ingegaan op de wijze waarop onderwijsinstellingen beleidsplannen formuleren. De nadruk wordt daarbij gelegd op beleidsplanning waarbij door de onderwijsinstelling het plan niet alleen wordt geformuleerd om aan het verzoek van de overheid te voldoen, maar waarbij aan het plan tevens een interne functie wordt toegekend.

In een aantal korte paragrafen worden aspecten van beleid die relevantie hebben voor het ontwikkelen en uitvoeren van een ontwikkelingsplan nader belicht.

### **2.7.1 De analyse van de situatie**

Voor het vervaardigen van een plan is het gewenst dat informatie wordt verzameld. Op basis van de informatie kunnen besluiten worden genomen over welke vernieuwingen en ontwikkelingen prioriteit verdienen.

Naar aanleiding van wat eerder in dit hoofdstuk aan de orde is gesteld, kan worden aangenomen dat het ontwikkelingsplan is te beschouwen als een strategisch/tactisch beleidsplan waarin de koers van het opleidingscentrum wordt uitgestippeld. Het ontwikkelingsplan heeft dus vooral betrekking op het articuleren van doelstellingen (vgl. Creemers, 1987). Derhalve zijn vooral gegevens belangrijk over trends en ontwikkelingen die zich in de regio en in het eigen opleidingscentrum voordoen en die repercussies kunnen hebben voor de keuze van de doelstellingen van het AOC. Bij het verzamelen van gegevens en de analyse ervan in het licht van de huidige en de gewenste AOC-situatie kunnen verschillende problemen optreden.

Een eerste probleem is de beschikbaarheid van adequate informatie. De vraag is op welke wijze een AOC de beschikking kan krijgen over informatie over ontwikkelingen in de agrarische sector. Contacten met bijvoorbeeld de voorlichtingsdienst, het RBA en het RBO, de Kamer van Koophandel, het CBS en het Landbouw Economisch Instituut kunnen hier wellicht in voorzien. Ook lijkt het gewenst informatie te verzamelen over onderwijsontwikkelingen.

Een tweede probleem is de interpretatie van de gegevens die worden verzameld. Van Aken en Matzinger constateren dat in veel situaties wordt getracht op grond van de gestelde doelen en aanwezige middelen dat beleidsalternatief te kiezen wat het meeste nut en de minste kosten voor de organisatie met zich meebrengt (Van Aken & Matzinger, 1983). De analyse van de werkelijkheid wordt gereduceerd tot een aantal alternatieven die onderling vergelijkbaar zijn. De auteurs stellen daar tegenover dat de werkelijkheid complex is. Vaak heerst er onzekerheid over de toekomst en worden feiten door personen anders geïnterpreteerd. Bij het nemen van

complexe besluiten spelen volgens Van Aken en Matzinger niet alleen de feitelijke gegevens een rol, maar speelt ook de intuïtieve waardering van de beleidsopties een rol van betekenis.

Een derde probleem is welke personen bij de analyse van de AOC-situatie worden betrokken. Uit het onderzoek naar schoolwerkplanning blijkt dat op veel scholen geen analyse wordt gemaakt van de huidige en gewenste schoolsituatie (Van der Werf, 1988). Voor zover wel sprake is van een analyse, lijkt deze te worden uitgevoerd door de schoolleiding. Voor een volledig overzicht van de huidige en de gewenste AOC-situatie kan echter niet worden volstaan zonder de inbreng van de docenten. Diagnose-instrumenten voor het onderwijs kunnen aan scholen een handreiking bieden op welke wijze en onder welke randvoorwaarden de schoolsituatie kan worden gediagnostiseerd (zie Voogt, 1989).

### **2.7.2 De betrokkenheid van docenten bij de planontwikkeling**

In het slot van de vorige paragraaf is verondersteld dat beleidsvoering niet kan worden beschouwd als een taak die uitsluitend wordt uitgeoefend door het management. Voor een plan dat daadwerkelijk leidt tot vernieuwingen is het van belang docenten te betrekken bij de totstandkoming ervan. Van Vilsteren en Visscher stellen dat de uitvoerders van de besluiten eveneens de beslissers dienen te zijn (Van Vilsteren & Visscher, 1985). Op die wijze wordt de scheiding tussen planontwikkeling en planuitvoering opgeheven. Vernieuwingen verlopen beter indien de vernieuwingen worden voorgesteld door de docenten, waarbij de schoolleiding zorgt voor adequate organisatorische randvoorwaarden (Petri, 1991).

De vraag dringt zich echter op of docenten bij alle beslissingen betrokken dienen te worden. Slegers en Giesbers veronderstellen dat niet bij alle beslissingen de participatie van docenten vereist is (Slegers & Giesbers, 1990). Op basis van literatuur komen zij tot een tweetal criteria die bepalend zijn voor de deelname van docenten aan de planning. Het eerste criterium heeft betrekking op de vraag of de docenten een groot persoonlijk belang hebben bij de beslissingen. Het tweede criterium heeft betrekking op de mate waarin docenten kennis van zaken hebben om een zinvolle bijdrage te kunnen leveren aan het nemen van beslissingen. Beide criteria kunnen als

uitgangspunt dienen om te bepalen of en hoe docenten bij de planning kunnen worden betrokken. Indien docenten geen persoonlijk belang hebben en ook niet over kennis van zaken beschikken, heeft het naar hun mening weinig zin docenten in de planning te laten participeren. De schoolleiding kan zonder raadpleging van de docenten overgaan tot het nemen van een besluit. In deze situatie is de kans groot dat docenten de genomen beslissing accepteren. Centrale sturing door de schoolleiding, zonder raadpleging van docenten, behoeft volgens de auteurs dus niet in alle gevallen zondermeer te worden afgewezen.

### **2.7.3 Vaardigheden voor planning**

Het vervaardigen van een plan vereist tenminste twee soorten deskundigheden: ten aanzien van procesbewaking en inhoudelijke deskundigheid.

Ten aanzien van procesbewaking kan worden verondersteld dat veel scholen niet zijn toegerust om op een adequate wijze planningsprocessen te laten verlopen. Sixma inventariseerde de planningsvaardigheden waarover scholen dienen te beschikken teneinde schoolwerkplanning te kunnen realiseren (Sixma, 1983). Deze vaardigheden lijken ook voor de totstandkoming van het ontwikkelingsplan van belang. Planning vereist volgens Sixma ondermeer dat op de eerste plaats de leden van de school een positieve inschatting maken van de waarde van de planning. Planning wordt beschouwd als een gezamenlijke activiteit: de planning dient in teamverband plaats te vinden. Voorts is het van belang dat de gemaakte afspraken worden bewaakt. Sixma veronderstelt dat een gezamenlijke, rationele planning in het kader van de schoolwerkplanontwikkeling te hoge eisen stelt aan de onderwijsinstelling. Als aanbeveling wordt ondermeer gegeven dat het ontwikkelen van deel-schoolwerkplannen een strategie is die beter aansluit bij de vaardigheden van de school.

Uit empirisch onderzoek blijkt dat schoolteams inderdaad over te weinig overlegvaardigheden beschikken om op een adequate wijze de schoolwerkplanontwikkeling te doorlopen. Verburg en Jansen concluderen dat schoolteams weinig afspraken maken over de taken van de gespreksleider, welke personen als deskundige (informant) in het overleg optreden, de vorm en

inhoud van de notulen en de wijze waarop besluiten worden genomen (Verburg & Jansen, 1981).

Naast kennis en vaardigheden op het terrein van de procesbewaking dient de school te beschikken over inhoudelijke kennis en ervaring met betrekking tot de voorgenomen vernieuwingen. De mate waarin vernieuwingen kunnen worden uitgevoerd is ondermeer afhankelijk van de ervaringen die scholen reeds hebben opgedaan met bepaalde soorten vernieuwingen. Van Velzen definieert deze ervaring als het probleemoplossend vermogen van een school (Van Velzen, 1985). Op basis van de bijdrage van Van Velzen kan worden verondersteld dat scholen die weinig ervaringen met vernieuwingen hebben, meer problemen zullen ervaren met innovaties dan scholen die over meer ervaring beschikken. Niet alleen de omvang van de ervaring met vernieuwingen maar ook de aard van de ervaring is belangrijk. Van Velzen veronderstelt een sequentiële groei van het probleemoplossend vermogen: naarmate scholen over meer ervaring beschikken met 'eenvoudige' vernieuwingen, is er een toenemende kans op succes met vernieuwingen die gekenmerkt worden door een iets hogere moeilijkheidsgraad.

Inhoudelijke deskundigheid lijkt niet alleen van belang voor het daadwerkelijk realiseren van vernieuwingen, maar is eveneens van belang voor het stellen van prioriteiten in het ontwikkelingsplan. In dit verband kan worden gewezen op de noodzaak om als management van een AOC niet alleen over planingsvaardigheden te beschikken maar om ook kennis te bezitten van onderwijsinhoudelijke ontwikkelingen. Volgens Van der Krogt en Verhaaren is deze inhoudelijke kennis van het management een noodzakelijke voorwaarde voor het formuleren van een beleidsplan dat kans maakt op daadwerkelijke uitvoering (Van der Krogt & Verhaaren, 1986).

#### **2.7.4 De inhoud van het ontwikkelingsplan**

Op basis van wat in de vorige paragrafen van dit hoofdstuk aan de orde is gesteld, kan worden verondersteld dat het ontwikkelingsplan een document is waarin een AOC haar doelstellingen formuleert en aangeeft op welke wijze deze doelstellingen zullen worden gerealiseerd. De belangrijkste afspraken voor het beleid op de terreinen onderwijs, huisvesting en organisatie zullen in dit plan worden beschreven. Hieruit kan worden afgeleid dat

de omschrijving van de beleidsvoornemens in enigszins globale termen zal plaatsvinden. Zeer concrete uitwerkingen van beleidstopics behoren immers niet in dit plan en zullen eerder worden aangetroffen in meer operationele plannen.

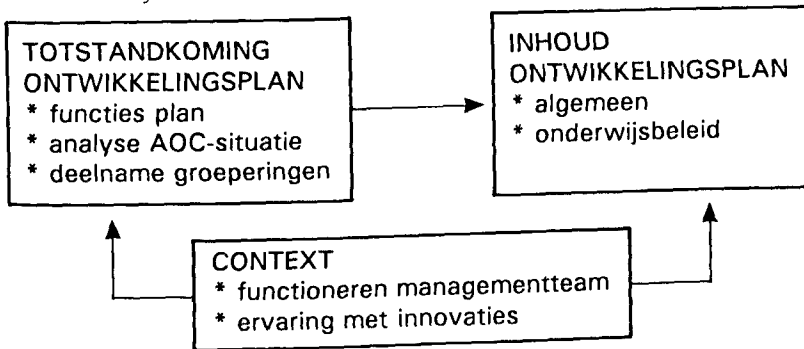
Het lijkt aannemelijk het ontwikkelingsplan te beschouwen als het resultaat van een beleidsproces dat in een bepaalde organisatiecontext heeft plaatsgevonden. Verondersteld mag worden dat indien binnen een AOC weinig mogelijkheden zijn c.q. weinig behoefte bestaat aan het ontwikkelen van een gezamenlijk beleid, dit resulteert in een plan waarin weinig en/of zeer globale beleidsvoornemens worden aangekondigd. Gemeenschappelijke beleidsvoering vereist immers dat de afzonderlijke opleidingslokaties binnen een AOC bereid zijn een deel van hun eigen beleidsvrijheid af te staan om zodoende tot gemeenschappelijke afspraken te kunnen komen (vgl. Van Geffen, 1990). Te globale plannen bieden echter te weinig houvast voor de planning van de vernieuwingsactiviteiten. Enige concretisering van de beleidsvoornemens is dan ook gewenst.

De hierboven vermelde aanname dat het ontwikkelingsplan is te beschouwen als de resultante van een beleidsproces, is niet empirisch bewezen. In het door Van der Werf verrichte onderzoek naar schoolwerkplanontwikkeling wordt eveneens een verband verondersteld tussen de ontwikkeling van het schoolwerkplan en de inhoud ervan (Van der Werf, 1988). De hypothese dat een planmatige, rationele ontwikkeling van het schoolwerkplan leidt tot een plan waarin de vernieuwingen concreter zijn omschreven, lijkt niet door het onderzoeksmateriaal te worden ondersteund. Het onderzoek van Van der Werf impliceert dat de relatie tussen de ontwikkeling en de inhoud van het plan niet geheel eenduidig is.

## **2.8 Conceptueel kader van het onderzoek**

Op basis van de voorgaande paragrafen kunnen de verwachte relaties tussen de belangrijkste variabelen worden weergegeven. Deze relaties zijn weergegeven in schema 7. In het schema wordt een onderscheid gemaakt tussen enerzijds de totstandkoming van het ontwikkelingsplan en anderzijds de inhoud ervan.

## Schema 7 Conceptueel kader



De eerste deelvraag van dit onderzoek heeft betrekking op de wijze waarop de plannen in de AOC's tot stand komen. In het onderzoek wordt hoofdzakelijk ingegaan op: de functies die door de betrokkenen aan het plan worden toegekend (externe en interne functie); de wijze waarop de huidige en gewenste AOC-situatie wordt geanalyseerd; en de deelname van de diverse groeperingen aan de planontwikkeling. Met behulp van de tweede deelvraag van dit onderzoek wordt in kaart gebracht wat de inhoud van het AOC-ontwikkelingsplan is. De inhoud wordt ingeperkt tot de onderwijsinhoudelijke beleidsvoornemens die mogelijkwijs in de AOC-ontwikkelingsplannen staan omschreven. Aandacht voor de overige twee terreinen van het ontwikkelingsplan, organisatie en huisvesting, zou leiden tot te lange vragenlijsten die een nadelig effect op de respons hebben.

Met de beantwoording van deze twee deelvragen zou in principe de vraagstelling van dit onderzoek kunnen worden beantwoord. Op basis van de voorgaande paragrafen is echter besloten het aantal deelvragen met twee uit te breiden:

- welke samenhang bestaat er tussen de totstandkoming van het ontwikkelingsplan en de inhoud ervan?;
- op welke wijze beïnvloedt de context de totstandkoming en inhoud van het ontwikkelingsplan?

De beantwoording van de vraag naar de samenhang tussen de totstandkoming en de inhoud van het ontwikkelingsplan is relevant voor de theorie-

ontwikkeling omdat eerder onderzoek aantoont dat deze relatie niet vanzelfsprekend is (vgl. Van der Werf, 1988).

De vraag naar de context waarin het ontwikkelingsplan tot stand komt, wordt in dit onderzoek beperkt geoperationaliseerd. Het begrip context is namelijk zeer ruim.

## **3 Opzet en uitvoering van het onderzoek**

### **3.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk wordt de opzet en uitvoering van het onderzoek aan de orde gesteld. Het onderzoek valt uiteen in twee delen: een kwalitatief gedeelte gevolgd door een kwantitatief deel. Het kwalitatieve onderzoeksdeel, bestaande uit een groot aantal bezoeken aan vijf AOC's, heeft vooral tot doel gehad om belangrijke variabelen te traceren. Dit bleek gewenst daar de theorie onvoldoende zicht geeft op de variabelen die een rol spelen bij het formuleren van een ontwikkelingsplan. In de volgende paragraaf wordt hier nader op ingegaan. Het kwantitatieve onderzoek heeft bestaan uit een enquête onder alle AOC's waarmee getracht werd inzicht te verwerven in de mate waarin bepaalde variabelen een rol hebben gespeeld en in de mate waarin variabelen met elkaar samenhangen. De opzet en de uitvoering van de enquête komt in paragraaf 3.3 ter sprake. De twee voorlaatste paragrafen gaan in op de wijze waarop de analyse van de onderzoeksgegevens heeft plaats gevonden.

### **3.2 Het kwalitatieve vooronderzoek**

Bij de start van het onderzoeksproject is naar voren gekomen dat er weinig informatie beschikbaar was over het ontwikkelingsplan. Uitgezonderd enkele beleidsdocumenten en een enkel rapport en advies bleek hierover geen informatie voorhanden te zijn (zie vorige hoofdstuk). Voor de invulling van het onderzoek is daarom gekozen voor een opzet waarbij in eerste instantie veelvuldig contacten met een aantal AOC's zijn onderhouden. Dit vooronderzoek diende ter constructie van een vragenlijst.

De bezoeken aan de AOC's hebben plaatsgevonden in de periode dat op de AOC's de ontwikkelingsplannen werden geschreven (eind oktober 1990 tot medio maart 1991). Alle vijf AOC's die zijn aangeschreven met het verzoek

of de onderzoeker deel kon nemen aan bijeenkomsten waarop mogelijkerewijs het ontwikkelingsplan aan de orde werd gesteld, hebben hierop positief gereageerd.

Het doel van de bezoeken was om inzicht te verwerven in de wijzen waarop de ontwikkelingsplannen tot stand kwamen. Aan de hand van achtergrondliteratuur is gedurende de bezoeken de aandacht uitgegaan naar het verzamelen van informatie over de visie van de betrokkenen op het ontwikkelingsplan, de groeperingen die aan de planontwikkeling deelnemen, de wijze waarop informatie wordt verzameld en de besluitvorming over het ontwikkelingsplan.

Naast bezoeken zijn van enkele van de vijf bezochte AOC's ook de notulen van andere bijeenkomsten bestudeerd en zijn enkele gesprekken gevoerd met de eerstelijnsbegeleiders vanuit de ondersteuningsinstellingen.

De bezoeken aan de vijf AOC's hebben veel informatie opgeleverd maar niet alle informatie bleek bruikbaar te zijn voor het beoogde doel. Een verklaring hiervoor is dat het ontwikkelingsplan niet op alle AOC's dezelfde prioriteit heeft gehad. Naarmate het plan in een AOC een minder hoge prioriteit genoot, bleek het moeilijker te zijn specifiek informatie te verzamelen over het wordingsproces van het ontwikkelingsplan. Op twee van de vijf bezochte AOC's is het ontwikkelingsplan nauwelijks expliciet aan de orde gesteld op de bijeenkomsten van het managementteam en/of de werkgroep onderwijs. Dat het plan soms een lagere prioriteit kreeg toebedeeld, is deels verklaarbaar door de hoge werkdruk waarmee de AOC's werden én worden geconfronteerd. Met name opleidingscentra die al zeer actief bezig waren met de invoering van de kwalificatiestructuur, kampten met tijdgebrek en een tekort aan ontwikkelingsruimte. De middelen die in een AOC beschikbaar waren, werden dan ook grotendeels aan de invoering van deze vernieuwing besteed. De bezoeken aan de AOC's hebben daardoor ook de nodige informatie opgeleverd over de belemmeringen die de AOC's ervoeren bij het formuleren van hun ontwikkelingsplannen.

### **3.3 De enquête**

Op basis van de informatie uit de AOC-bezoeken is een vragenlijst ontwikkeld waarin vragen zijn opgenomen over de totstandkoming van het ontwik-

kelingsplan en de onderwijsinhoudelijke beleidsvoornemens die in deze plannen staan vermeld.

Uit de bezoeken aan de AOC's kon worden afgeleid dat met name de lokaal directeuren en de leden van de centrale directies betrokken waren bij het schrijven van het ontwikkelingsplan. Daarom zijn zij in april 1991 aangeschreven met het verzoek de vragenlijst in te vullen en te retourneren. In de daarop volgende maand is naar alle directeuren die de enquête nog niet hadden ingezonden een schriftelijk rappel verzonden met daarbij een aanbevelingsbrief van de AOC-raad. Ook in het bulletin van de AOC-raad is aandacht geschonken aan het belang van dit onderzoek en zijn de directeuren opgeroepen hun medewerking aan het onderzoek te verlenen.

Van de 21 AOC's bleken er 19 over een ontwikkelingsplan te beschikken. Van de 131 directeuren van deze 19 AOC's hebben er 70 de vragenlijst ingevuld geretourneerd. Dit komt neer op een respons van 53%. Daarnaast zijn schriftelijke reacties ontvangen van 6 respondenten waarin zij aangeven dat zij de vragen niet konden beantwoorden omdat hun ontwikkelingsplan te globaal is en/of omdat zij onvoldoende betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van het ontwikkelingsplan. De totale respons bedroeg dus 58%. Aanvankelijk is getracht telefonisch te achterhalen hoe de non-response kan worden verklaard. Dit stuitte echter op zeer veel problemen. De betrokkenen bleken zeer moeilijk bereikbaar te zijn. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de telefonische benadering plaats vond in de maand juli. Op veel scholen is dan sprake van een zeer drukke periode (examens, afsluiting van het schooljaar). Verdere pogingen om de non-response te verklaren, zijn in verband met de beschikbare tijd achterwege gelaten.

Daar de items uit de vragenlijst voornamelijk zijn gestoeld op de informatie uit de AOC-bezoeken, aangevuld met informatie uit literatuur, kon worden afgezien van een vooronderzoek in de vorm van een testversie van de vragenlijst.

De meeste vragen in de vragenlijst zijn gesloten vragen, waarbij de respondent uit vier antwoordmogelijkheden (vierpuntschaal) kan kiezen. Een beperkt aantal vragen zijn half gesloten of geheel open vragen. In onderstaand schema is de operationalisatie van de belangrijkste begrippen uit het conceptueel kader in items weergegeven. Een kopie van de vragenlijst is opgenomen in bijlage 2 van dit rapport.

## Schema 8 Operationalisatie van de belangrijkste theoretische begrippen in items

THEORETISCH BEGRIP	OPERATIONALISATIE IN ITEMS
<b>Context</b>	
1) Functioneren managementteam	V3* Aanwezigheid formeel overleg managementteam V4 Frequentie overleg managementteam V5 Voldoende tijd onderwijszaken V6 Consensus over onderwijsbeleid V7 Voldoende tijd voorbereiding managementteam V8 Notulen managementteam zijn openbaar V9 Duidelijke verdeling verantwoordelijkheden in managementteam
2) Ervaring met vernieuwingen	V64A Opzet nieuwe schooltypen V64B Opzet nieuwe afstudeerrichtingen V64C Opzet van nieuwe vakken V64D Nieuwe didactische werkvormen V64E Opzet van leerlingbegeleiding V64F Wijziging vakinhoud bestaande vakken
<b>Totstandkoming ontwikkelingsplan</b>	
1) Functie ontwikkelingsplan	V10 Plan biedt inzicht in sterke/zwakke kanten AOC V11 Plan bevordert discussie V12 Plan geschikt als voorlichtingsmiddel V13 Plan alleen geschreven om ministerie op de hoogte te stellen V52 Plan bruikbaar voor evaluatie eigen onderwijsontwikkeling V53 Plan bruikbaar als draaiboek onderwijsontwikkeling V54 Bijstelling plan afhankelijk van verzoek ministerie
2) Analyse situatie AOC	V15 Informatie onderwijsontwikkelingen V16 Informatie ontwikkelingen agrarische sector V17 Informatie over wensen/mogelijkheden in eigen AOC

THEORETISCH BEGRIP	OPERATIONALISATIE IN ITEMS
<hr/>	
3) Betrokkenen bij plan-ontwikkeling	V19 Centrale directie V20 Lokatiedirecteuren V21 Lokatiedirecteuren V22 Eerstelijnsbegeleider van het AOC V23 Deskundigen LPC/STOAS V25 Werkgroep onderwijs V26 Docententeams V60 Docententeams V61 Docententeams V62 Docententeams V63 Docententeams V29 Onvoldoende betrokkenheid van groeperingen V31 Aantal vergaderingen managementteam V32 Deelname medezeggenschapsraad
Inhoud ontwikkelingsplan	
1) Algemeen	V36 Volledigheid onderwijsbeleid V38 Onderscheid in korte en middellange termijnbeleid
2) Specifieke beleidsvoornemens	V42 Ongediplomeerde uitstroom V43 Basisvorming/VBO V44 Flexibele overstap V45 Aansluiting eerste - tweede fase V46 Leerlingbegeleiding V47 Instroom meisjes V48 Nieuwe opleidingen V49 Instroom in AOC V50 Kwalificatiestructuur V51 Kwaliteitszorg

\* De nummers die voor de items staan vermeld, corresponderen met de vragen in de vragenlijst

Een aantal items is niet in de analyse betrokken en wel om de volgende redenen:

- een te lage respons (dit geldt met name voor items waarover de respondenten (waarschijnlijk) te weinig informatie bezitten. Voorbeelden hiervan zijn V14, V18, V24;
- de antwoorden op de items leveren weinig of geen aanvullende informatie. Andere items geven ongeveer dezelfde informatie. Voorbeelden hiervan zijn V33, V34, V35;
- de informatie is moeilijk te interpreteren. Dit geldt met name voor de antwoorden op V58.

### 3.4 De analyse van de onderzoeksgegevens

De onderzoeksgegevens verzameld door de schoolbezoeken zijn vooral gebruikt om de gegevens uit de enquête te verdiepen en samenhangen te verklaren. Deze informatie bleek vooral waardevol te zijn voor de variabelen die betrekking hebben op het wordingsproces van het ontwikkelingsplan.

Voordat kan worden ingegaan op de analyse van de enquêtegegevens zal worden uitgelegd op welk niveau in het onderzoek uitspraken worden gedaan.

De bedoeling van het onderzoek is om uitspraken te doen over de werkwijzen van de AOC's inzake het formuleren van het ontwikkelingsplan. Het formuleren van het ontwikkelingsplan kan worden beschouwd als een proces dat zich afspeelt op het niveau van de instelling. Om hierover uitspraken te kunnen doen zijn de scores van de afzonderlijke respondenten die tot hetzelfde AOC behoren getransformeerd tot gemiddelde scores per AOC. Deze gemiddelden zijn geïnspecteerd op de daarbij behorende standaarddeviatie. Een te hoge standaarddeviatie duidt erop dat de respondenten van hetzelfde AOC sterk van mening verschillen. De vraag is dan hoe betrouwbaar de gemiddelde AOC-score nog is als representant van een organisatie-eigenschap. Bij de beschrijving van de onderzoeksresultaten blijkt dat de standaarddeviaties binnen redelijke grenzen blijven, met uitzondering van één AOC.

Een standaarddeviatie is te berekenen indien twee of meer respondenten van hetzelfde AOC aan het onderzoek hun medewerking hebben verleend. Vandaar dat is besloten alleen die AOC's voor de analyse te selecteren

waarvan twee of meer respondenten hebben gereageerd. Deze voorwaarde reduceerde het aantal respondenten van zeventig naar vijftien en het aantal AOC's van negentien naar veertien. Van vijf AOC's bleek namelijk maar één respondent te hebben gereageerd.

Op basis van de gemiddelde score per AOC is besloten een eigenschap al of niet aan een AOC toe te kennen. De gemiddelde scores van de AOC's zijn in feite gedichotomiseerd. De eigenschap wordt toegekend als de gemiddelde score van een AOC op een item onder het gemiddelde ligt of gelijk is aan het gemiddelde. In alle gevallen is gebruik gemaakt van een vierpuntschaal. Dit houdt in dat als de gemiddelde score van het AOC gelijk of lager is aan 2.50, de eigenschap aan het AOC wordt toegekend (item is positief geformuleerd, zie bijvoorbeeld V15 van de vragenlijst). Bij een negatief geformuleerd item wordt de eigenschap aan het AOC toegekend indien de gemiddelde score per AOC gelijk is aan of hoger is dan 2.50 (zie bijvoorbeeld V19 van de vragenlijst). Bij de analyse is voorts getracht het aantal afzonderlijke items te clusteren tot een kleiner aantal variabelen met behulp van principale componentenanalyse (varimax). Voordeel van principale componentenanalyse is dat hierdoor de inzichtelijkheid in de belangrijkste factoren wordt bevorderd. Deze analysetechniek is alleen toegepast indien dit om inhoudelijke redenen zinvol leek te zijn en de correlaties tussen de afzonderlijke items die in de principale componentenanalyse werden betrokken, daartoe aanleiding gaven. Op deze nieuwe samengestelde variabelen zijn, na inspectie van de berekende alfa-waarden, eveneens per AOC gemiddelde scores berekend.

De onderzoeksdata zijn ook geanalyseerd op verschillen in antwoorden tussen lokatiedirecteuren en leden van de centrale directie. Slechts op twee items uit de vragenlijst blijken significante verschillen te bestaan tussen de gemiddelde score van de lokatiedirecteuren en de leden van de centrale directie. Grote verschillen duiden erop dat de positie die een respondent in een AOC bekleedt, van invloed is op zijn oordeel over een bepaald kenmerk van het eigen AOC.

Tabel 3 Verschillen in antwoorden tussen lokatiedirecteuren en leden van de centrale directies

Item	Centrale directie	Lokatiedirecteuren
v6 consensus onderwijsbeleid	1.93 (n = 15)	2.30 (n = 43)
v54 bijstelling plan alleen op verzoek LNV	3.33 (n = 15)	2.89 (n = 47)

De verschillen in antwoorden tussen de beide groepen respondenten op de twee items die in tabel 3 staan vermeld, zijn significant op het niveau  $p < .05$ . Een directe consequentie voor het onderzoek is dat de gegevens van deze twee items met de nodige voorzichtigheid dienen te worden geïnterpreteerd.

## **4 Onderzoeksresultaten: de totstandkoming van het ontwikkelingsplan**

### **4.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk worden onderzoeksgegevens gepresenteerd die betrekking hebben op de wijze waarop AOC's ontwikkelingsplannen formuleren. Een eerste aspect van de planontwikkeling dat in de volgende paragraaf ter sprake komt, heeft betrekking op de functies die door de betrokkenen aan het ontwikkelingsplan worden toegekend. In paragraaf 4.3 wordt aandacht besteed aan de onderzoeksresultaten inzake de mate waarin een analyse van de AOC-situatie is verricht. Vervolgens wordt in paragraaf 4.4 ingegaan op de deelname van diverse groeperingen binnen een AOC aan de totstandkoming van het ontwikkelingsplan. Met name wordt aandacht besteed aan de participatie van de docenten.

### **4.2 De aan het plan toegekende functies**

In hoofdstuk 2 is aandacht besteed aan twee functies die het ontwikkelingsplan, vanuit het perspectief van een AOC, zou kunnen vervullen: de interne en de externe functie. In deze paragraaf wordt achtereenvolgens aandacht besteed aan de onderzoeksgegevens inzake de externe functie en de interne functie die aan de plannen worden toegekend.

Geconstateerd kan worden dat voor het merendeel van de AOC's de ontwikkelingsplannen niet uitsluitend een externe functie vervullen. Uit de onderzoeksgegevens kan worden afgeleid dat in vier AOC's het ontwikkelingsplan voornamelijk is geschreven om te voldoen aan het ministeriële verzoek informatie te verschaffen over de huidige en toekomstige stand van zaken. Voor de overige tien AOC's in dit onderzoek is dit niet van toepassing. Voorts blijkt uit de onderzoeksgegevens dat voor alle veertien AOC's geldt dat toekomstige bijstellingen van het ontwikkelingsplan niet alleen

afhankelijk zijn van een verzoek van het Ministerie van LNV. Blijkbaar zijn er ook andere redenen die ertoe leiden dat AOC's hun ontwikkelingsplannen herschrijven.

Een tweede functie die het ontwikkelingsplan kan vervullen is de interne functie. Een eerste aspect dat aan de interne functie is te onderscheiden, is de mate waarin het formuleren van het ontwikkelingsplan positieve (neven-) effecten sorteert.

Tabel 4 Positieve effecten van de totstandkoming van het ontwikkelingsplan

Aantal AOC's	Bevordert inzicht	Bevordert discussie
1		X*
1	X	
9	X	X
Totaal	10	10

\* De gemiddelde scores van de AOC's zijn gedichotomiseerd. De gevolgde procedure is beschreven in hoofdstuk 3.4

Uit tabel 4 is af te lezen dat in één AOC het formuleren van het ontwikkelingsplan heeft bijgedragen tot discussies in het managementteam over het gewenste onderwijsbeleid. In een ander AOC heeft het maken van het plan bijgedragen tot meer inzicht bij de respondenten in de sterke en zwakke kanten van het eigen AOC. In negen AOC's heeft het plan bijgedragen tot meer inzicht en heeft het de discussie over het gewenste onderwijsbeleid bevorderd. De tabel heeft betrekking op elf AOC's. De gemiddelde scores van de drie overige AOC's die in dit onderzoek zijn vertegenwoordigd, laten zien dat het ontwikkelingsplan daar niet heeft bijgedragen tot discussies of heeft geleid tot meer inzicht in het eigen AOC. Geconstateerd kan worden dat in een meerderheid van de AOC's het formuleren van het ontwikkelingsplan positieve effecten teweeg brengt.

Het tweede aspect dat aan de interne functie is te onderscheiden, is de mate waarin het ontwikkelingsplan, als het is afgerond, een bruikbaar instrument is voor gebruik binnen het eigen AOC. In tabel 5 zijn de onderzoeksgegevens van dit aspect van de interne functie weergegeven. Uit deze tabel blijkt dat de ontwikkelingsplannen van negen AOC's in meer of mindere mate geschikt zijn om derden inzicht te verschaffen in het voorgenomen onderwijsbeleid.

Tabel 5 Bruikbaarheid van het ontwikkelingsplan voor het eigen AOC

Aantal AOC's	Bruikbaar als voorlichtingsmiddel	Bruikbaar als evaluatie-instrument	Bruikbaar als draaiboek
2		X*	
2		X	X
2	X		X
7	X	X	X
Totaal 13	9	11	11

\* De gemiddelde scores van de AOC's zijn gedichotomiseerd. De gevolgde procedure is beschreven in hoofdstuk 3.4

Elf ontwikkelingsplannen kunnen worden gebruikt als een instrument om de stand van zaken met betrekking tot de onderwijsontwikkelingen van het eigen AOC te inventariseren. Eveneens elf ontwikkelingsplannen zijn geschikt om te fungeren als draaiboek voor de planning van de onderwijsontwikkeling in het eigen AOC. De ontwikkelingsplannen van zeven AOC's zijn geschikt als evaluatie-instrument, als voorlichtingsmiddel en als draaiboek onderwijsontwikkeling. Het ontwikkelingsplan van één AOC blijkt voor geen van de drie bevraagde gebruiksmogelijkheden geschikt te zijn.

Op basis van deze onderzoeksgegevens kan worden geconstateerd dat op een meerderheid van de AOC's die in dit onderzoek zijn vertegenwoordigd,

ideeën leven omtrent het gebruik van het ontwikkelingsplan in het eigen AOC. De mate waarin de ontwikkelingsplannen ook daadwerkelijk zullen worden gebruikt, kon op het moment van de afname van de vragenlijst nog niet worden beantwoord. Wel lijkt het aannemelijk dat naarmate de inhoud van het ontwikkelingsplan meer concrete informatie bevat, het ontwikkelingsplan gemakkelijker is te gebruiken als voorlichtingsmiddel, als draaiboek en als evaluatie-instrument. De mate waarin de plannen concrete informatie bevatten, is het onderwerp van het volgende hoofdstuk waarin wordt ingegaan op de inhoud van het ontwikkelingsplan.

De bezoeken aan de vijf AOC's hebben eveneens informatie opgeleverd over de functies die door de betrokkenen aan de plannen worden toegekend. Opmerkelijk is dat in drie van de vijf AOC's nauwelijks wordt stilgestaan bij de doelen waaraan het ontwikkelingsplan zou moeten voldoen. In twee AOC's is wel sprake geweest van enige discussie over de functie van het ontwikkelingsplan voor het eigen opleidingscentrum. In het ene AOC is het ontwikkelingsplan met name geschreven door de leden van de werkgroep onderwijs, waarin zitting hebben de (adjunct)directeuren van de lokaties en een lid van de centrale directie. In dit AOC is sterk de nadruk gelegd op het ontwikkelen van een visie. Men achtte het noodzakelijk de docenten een visie voor te leggen om hen te motiveren voor het werken aan vernieuwingen. In het andere AOC werd het ontwikkelingsplan herhaaldelijk besproken in het managementteam, waarin zitting hebben de lokatiedirecteuren en de centrale directie. De samenstellers vertrokken (impliciet) vanuit het idee dat het plan voornamelijk bedoeld was om het Ministerie van informatie te voorzien. De inhoud van het eerste concept-ontwikkelingsplan riep bij de betrokkenen veel reacties op en leidde in verschillende vergaderingen van het AOC-managementteam tot fundamentele discussies over de toekomstperspectieven van hun AOC. Langzamerhand erkenden de samenstellers dat het ontwikkelingsplan niet zozeer een document voor 'Den Haag' was maar veel meer een document voor henzelf.

### 4.2.1 Resumé

In deze paragraaf zijn de onderzoeksgegevens gepresenteerd die betrekking hebben op de interne en externe functie van het ontwikkelingsplan. Onder de externe functie wordt verstaan de mate waarin het ontwikkelingsplan wordt geschreven om te voldoen aan het ministeriële verzoek om informatie. De interne functie van het ontwikkelingsplan is in dit onderzoek geöperationaliseerd als de bruikbaarheid van dit plan voor de betrokkenen in het AOC. Op basis van de gegevens kan worden gesteld dat in het merendeel van de AOC's het plan niet uitsluitend is geschreven om te voldoen aan het verzoek van het Ministerie van LNV. In bijna alle AOC's bestaan ideeën omtrent het gebruik van het ontwikkelingsplan in het eigen opleidingscentrum.

### 4.3 Analyse van de AOC-situatie ten behoeve van het ontwikkelingsplan

Ter ondersteuning van de afweging van de gewenste prioriteiten, kan het gewenst zijn informatie te verzamelen over de diverse ontwikkelingen waarmee een AOC wordt geconfronteerd. In het onderzoek is aandacht besteed aan drie verschillende soorten informatie die een bijdrage kunnen leveren aan de concrete invulling en prioritering van de beleidsvoornemens in het ontwikkelingsplan. Deze soorten informatie hebben betrekking op informatie over de onderwijsontwikkelingen, de ontwikkelingen in de agrarische sector en de wensen en mogelijkheden die in het eigen AOC onder de medewerkers leven. In tabel 6 is weergegeven of AOC's al of niet dergelijke soorten informatie hebben gebruikt.

Op acht AOC's is veel tot enige informatie bestudeerd over de ontwikkelingen in de (regionale) agrarische sector. Deze informatie kan waardevol zijn voor het bereiken van een goede afstemming tussen het opleidingsaanbod van een AOC en de opleidingsvraag van potentiële leerlingen.

Uit de bezoeken aan één van de AOC's blijkt dat het verzamelen van dit soort informatie op problemen stuit. Het verzamelen van deze informatie vergt veel tijd. Een tweede probleem is de bruikbaarheid van deze informa-

tie. Publikaties van het Landbouw Economisch Instituut of van het CBS verschaffen vaak informatie over landelijke trends op de arbeidsmarkt maar bieden onvoldoende inzicht in de ontwikkelingen in de eigen regio van het AOC. Op één van de bezochte AOC's is veel aandacht besteed aan het verzamelen van informatie over regionale ontwikkelingen. Er werd zelfs een beroep gedaan op een extern deskundige om dit soort informatie te achterhalen. De reden hiervoor was dat het AOC wordt geconfronteerd met teruglopende leerlingenaantallen en een opleidingsaanbod bezit dat niet geheel aansluit bij de te verwachten vraag van potentiële leerlingen.

Tabel 6 Gebruik van verschillende soorten informatie ten behoeve van het ontwikkelingsplan

Aantal AOC's	Agrarische sector	Onderwijsontwikkeling	Wensen/mogelijkheden in eigen AOC
1			X*
1		X	
1	X	X	
1		X	X
7	X	X	X
Totaal	11	8	10
			9

\* De gemiddelde scores van de AOC's op deze items zijn gedichotomiseerd. De gevolgde procedure is beschreven in hoofdstuk 3.4

Uit tabel 6 kan worden afgeleid dat op tien AOC's veel of enige informatie is verzameld over de onderwijsontwikkelingen. Dit soort informatie kan bijdragen tot het verhelderen van de gewenste inrichting van het AOC-onderwijs en kan bijdragen tot inzicht in de (wettelijke) voorwaarden waaraan deze behoort te voldoen. Dergelijke informatie kan worden verzameld uit de tijdschriften over het agrarisch onderwijs (AOC-Nieuwe Lijnen, Agrarisch Onderwijs), of uit algemene onderwijsbladen (Uitleg) maar bijvoorbeeld ook uit de nota's en de circulaires van het Ministerie van LNV.

Op negen AOC's is veel tot enige aandacht besteed aan het inventariseren van de wensen en mogelijkheden die er in het eigen AOC bestaan. Deze interne informatie kan betrekking hebben op uiteenlopende zaken zoals bijvoorbeeld de aanwezige tijd voor vernieuwingen, de motivatie en deskundigheden van docenten, de huisvestingssituatie en de materiële voorzieningen. In één van de bezochte AOC's is veel aandacht besteed aan het inventariseren van de wensen en mogelijkheden die in het AOC bestaan. De analyse van de situatie is door de voltallige werkgroep onderwijs uitgevoerd. Voor dit doel werd de werkgroep gesplitst in een subgroep die zich richtte op de inventarisatie van beleidsvoornemens voor het lager agrarisch onderwijs en een groep die tot taak had de uitgangspunten voor het middelbaar agrarisch onderwijs te formuleren. De analyse van de AOC-situatie was vooral gericht op het verhelderen van wat de betrokkenen als wenselijk beschouwden. Derhalve is minder aandacht besteed aan het in kaart brengen van de ontwikkelingen in de regionale agrarische sector en is ook het bestuderen van informatie over de onderwijsontwikkelingen aanzienlijk ingeperkt. De voorzitter van de werkgroep onderwijs koos bewust voor deze werkwijze. Hij achtte het namelijk van groot belang om gezamenlijk een visie te ontwikkelen en pas in een later stadium na te gaan hoe deze, rekening houdend met regionale ontwikkelingen en de landelijke regelgeving, is te vertalen in concreet beleid.

Tot slot kan uit tabel 6 worden afgeleid dat in drie AOC's geen enkele van de drie soorten informatie is gebruikt voor het onderbouwen van de beleidsprioriteiten in het ontwikkelingsplan. Redenen waarom is afgezien van het bestuderen van dergelijke informatie zijn in dit onderzoek niet achterhaald. Het lijkt echter aannemelijk dat het gebrek aan tijd een belangrijke reden is waarom in AOC's hiervan is afgezien.

#### **4.3.1 Resumé**

In het onderzoek is nagegaan of er ten behoeve van de onderbouwing van de beleidsvoornemens in het ontwikkelingsplan informatie is bestudeerd. Deze informatie heeft betrekking op ontwikkelingen in de agrarische sector, onderwijsontwikkelingen en informatie inzake de wensen/mogelijkheden die

in het eigen AOC bestaan. Op een meerderheid van de AOC's is informatie bestudeerd die tot een of meer van de drie hiervoor genoemde categorieën behoort.

#### 4.4 De betrokkenen bij de totstandkoming van het ontwikkelingsplan

In deze paragraaf wordt eerst aandacht besteed aan de deelname van diverse geledingen aan de totstandkoming van het plan. Vervolgens wordt nader ingegaan op de variabelen die van invloed zijn op de deelname van docenten aan de totstandkoming van het plan. In tabel 7 is weergegeven in welke mate de te onderscheiden groeperingen binnen een AOC betrokken zijn geweest bij de planontwikkeling.

Tabel 7 Betrokkenheid van de diverse geledingen in het AOC bij de totstandkoming van het ontwikkelingsplan

Aantal AOC's	Managementteam			Werkgroep onderwijs	Docenten-teams
	Centrale directie	Lok. dir. MAO-lokaties	Lok. dir. LAO-lokaties		
1	X*				
3	X	X	X		
2	X	X		X	
4	X	X	X	X	
1	X	X	X		X
3	X	X	X	X	X
14	14	13	11	9	4

\* De gemiddelde scores van de AOC's op deze items zijn gedichotomiseerd. De gevolgde procedure is beschreven in hoofdstuk 3.4

Naar aanleiding van de gegevens in tabel 7 kan worden geconstateerd dat in alle AOC's de centrale directies betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van het ontwikkelingsplan. De scores van zes AOC's wijzen op een maximale betrokkenheid van de centrale directie (score bedraagt 4.0). Van betrokkenheid van de lokatiedirecteuren van de MAO-lokaties is sprake op dertien AOC's. Iets minder zijn de lokatiedirecteuren van de LAO-lokaties betrokken bij de totstandkoming van het ontwikkelingsplan. In negen AOC's is sprake van betrokkenheid van de werkgroep onderwijs. Een nadere inspectie van deze negen scores maakt duidelijk dat in zes AOC's sprake is van een bescheiden deelname van de werkgroep onderwijs en dat in de overige drie AOC's sprake is van een grote tot zelfs maximale betrokkenheid van de werkgroep onderwijs.

Uit de tabel kan worden afgeleid dat de docententeams van de lokaties nauwelijks aan de planontwikkeling hebben deelgenomen. Slechts in vier AOC's blijkt sprake te zijn van deelname van docententeams aan de planontwikkeling. Op twee AOC's is sprake van een zeer geringe deelname van de docententeams. In de twee overige AOC's hebben de docenten een grotere inbreng gehad.

Op basis van de informatie uit tabel 7, aangevuld met een nadere inspectie van de gemiddelde scores per AOC, kunnen met enige voorzichtigheid de volgende drie betrokkenheidsprofielen worden opgesteld:

1. Grote betrokkenheid managementteam  
In vier AOC's heeft uitsluitend het managementteam zich gebogen over het ontwikkelingsplan.
2. Grote betrokkenheid managementteam/grote betrokkenheid werkgroep onderwijs en docententeams  
In twee AOC's zijn naast het managementteam ook de werkgroep onderwijs en de docententeams van de lokaties zeer duidelijk betrokken geweest bij de totstandkoming van het ontwikkelingsplan.
3. Grote betrokkenheid managementteam/enige betrokkenheid docententeams en werkgroep onderwijs

Tot dit profiel behoren de overige acht AOC's.

Voorts is in het onderzoek informatie verzameld over de mate waarin de medezeggenschapsraad betrokken is geweest bij het ontwikkelingsplan. Op zeven AOC's is sprake geweest van deelname van de medezeggenschapsraad aan de totstandkoming van het ontwikkelingsplan. In twee van deze zeven AOC's beschikte de raad over instemmingsrecht inzake het ontwikkelingsplan. Instemmingsrecht impliceert dat de beleidsvoornemens uit het plan niet kunnen worden uitgevoerd zonder de instemming van de medezeggenschapsraad. Op de overige vijf AOC's hadden de medezeggenschapsraden adviesrecht ten aanzien van het ontwikkelingsplan.

Naast aandacht voor de geledingen die binnen een AOC betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van het ontwikkelingsplan, is geïnterviewd in welke mate door de AOC's gebruik is gemaakt van ondersteuning door medewerkers van de ondersteuningsinstellingen (LPC en STOAS). Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen eerstelijnsbegeleiders en overige medewerkers van de ondersteuningsinstellingen. Onder een eerstelijnsbegeleider wordt verstaan een medewerker van de ondersteuningsinstellingen die regelmatig contact onderhoudt met een AOC. De eerstelijnsbegeleider heeft voornamelijk als taak ondersteuningsvragen die in een AOC manifest dan wel latent aanwezig zijn te inventariseren en eventueel op te lossen. Vanzelfsprekend kan de eerstelijnsbegeleider voor specifieke problemen altijd een beroep doen op meer gespecialiseerde functionarissen van de ondersteuningsinstellingen.

In tabel 8 is weergegeven in welke mate door de AOC's een beroep is gedaan op de medewerkers van de ondersteuningsinstellingen.

In zeven AOC's is sprake geweest van deelname van de eerstelijnsbegeleider aan de totstandkoming van het ontwikkelingsplan. Een nadere inspectie van de gemiddelde scores van de AOC's brengt aan het licht dat in vier AOC's sprake is van een minimale betrokkenheid (score bedraagt 2.5). In de overige drie AOC's is de inbreng van de eerstelijnsbegeleider groter. Tot deze groep van drie AOC's behoort één AOC waar naast de eerstelijnsbegeleider ook andere medewerkers van de ondersteuningsinstellingen hebben deelgenomen aan de planontwikkeling. Geconstateerd kan worden dat in de

AOC's nauwelijks gebruik is gemaakt van de medewerking van de ondersteuningsinstellingen. Naar de redenen hiervoor is in het onderzoek niet gevraagd.

Tabel 8 De mate waarin medewerkers van de ondersteuningsinstellingen betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van de ontwikkelingsplannen van de AOC's

Aantal AOC's	Eerstelijns-begeleiders	Overige medewerkers
6	X*	
1	X	X
7	7	1

\* De gemiddelde scores van de AOC's op deze items zijn gedichotomiseerd. De gevolgde procedure is beschreven in hoofdstuk 3.4

Voorts is aan de respondenten in de enquête de vraag voorgelegd welke groeperingen volgens hen onvoldoende bij het ontwikkelingsplan zijn betrokken. Uit de antwoorden kan worden afgeleid dat met name de deelname van de docenten als ontoereikend wordt beschouwd. De respondenten beklemtonen dat een grotere deelname van docenten gewenst is, in verband met het creëren van een draagvlak voor de uitvoering van het ontwikkelingsplan. Als belangrijkste reden voor de geringe participatie van docenten wijzen de respondenten op het gebrek aan tijd. Het organiseren van overleg over de inhoud van het ontwikkelingsplan vergt immers veel tijd. Uit de bezoeken aan de vijf AOC's blijkt dat met name AOC's die al actief voorbereidingen treffen voor de invoering van de kwalificatiestructuur of al daadwerkelijk met de invoering hiervan zijn begonnen, bijna alle beschikbare tijd en middelen op de MAO-lokaties aan deze operatie besteden.

De geringe betrokkenheid van docenten wordt bevestigd wanneer de antwoorden in ogenschouw worden genomen op de vraag of het ontwikkelingsplan in de docententeams op de lokaties is besproken. Deze vraag is alleen voorgelegd aan de directeurs van de lokaties.

Tabel 9 Bespreking van het ontwikkelingsplan in het docententeam

	Wel besproken	Niet besproken	Totaal
Aantal directeuren/ coördinatoren			
Absoluut	20	27	47
Procentueel	43%	57%	100%

De totale groep lokatiedirecteuren/coördinatoren in het onderzoek bedraagt zevenenveertig, waarvan er twintig antwoorden dat deze bespreking heeft plaatsgevonden. Dit komt neer op drieënveertig procent.

De twintig lokatiedirecteuren die het plan wel hebben besproken, zijn afkomstig van zes AOC's. Op één van deze zes AOC's zou het conceptontwikkelingsplan op alle lokaties in de docententeams worden besproken. Deze bespreking zou in twee vergaderingen geschieden. In de eerste vergadering zou het accent liggen op de bespreking van het plan en het verhelderen van onduidelijkheden. In de volgende vergadering zou aan de docenten de vraag worden voorgelegd of zij konden instemmen met de beleidsvisie zoals deze in het ontwikkelingsplan staat omschreven. Gebrek aan tijd noopte echter tot een verkorting van de inspraakronde voor docententeams tot één vergadering. Wat duidelijk wordt uit de bezoeken aan dit AOC is dat het maken van eenduidige concrete afspraken in het AOC-managementteam over de wijze waarop de docenten betrokken moeten worden, positief werkt. Voorts blijkt uit de bezoeken dat deze afspraken ruim op tijd moeten worden gemaakt zodat er voldoende mogelijkheden zijn om het ontwikkelingsplan als punt voor de docentenvergaderingen op de lokaties in te plannen.

Afspraken die in het managementteam van het AOC worden gemaakt over de te volgen procedure, lijken aldus een gunstig effect te sorteren op het daadwerkelijk bespreken van het ontwikkelingsplan in de docententeams.

In het onderzoek is voorts nagegaan welke andere variabelen hierin een rol spelen. Hiertoe is de volgende procedure gehanteerd. De totale groep van

47 lokatiedirecteuren/coördinatoren is in twee subgroepen gesplitst: de groep die aangeeft dat een bespreking van het ontwikkelingsplan heeft plaatsgevonden en de groep die aangeeft dat dit achterwege is gelaten. Vervolgens zijn de gemiddelde scores van beide groepen op alle items berekend. In tabel 10 staan de items vermeld waarop de gemiddelde scores van beide groepen significant van elkaar verschillen.

Tabel 10 De relatie tussen bespreking van het ontwikkelingsplan in het docententeam op de lokatie en overige variabelen

	Wel besproken	Niet besproken
Inzicht in AOC*	2.10 (n = 20)	2.63 (n = 27)
Bevordert discussie*	2.00 (n = 20)	2.56 (n = 27)
Alleen voor LNV*	3.00 (n = 20)	2.56 (n = 27)
Betrokkenheid eerstelijns-begeleider**	2.79 (n = 19)	1.95 (n = 21)
Betrokkenheid werkgroep onderwijs**	3.05 (n = 20)	2.13 (n = 24)
Aantal vergaderingen AOC-managementteam***	4.16 (n = 19)	3.16 (n = 25)

t-toets;  $p < .05$

\* Lagere score is in meerdere mate aanwezig

\*\* Hogere score is in meerdere mate betrokken

\*\*\* Hogere score staat voor groter aantal vergaderingen

Directeuren die aangeven dat het plan wel is besproken op hun lokatie geven aan dat naar hun mening het formuleren van het ontwikkelingsplan hun inzicht heeft vergroot in de sterke en zwakke kanten van hun eigen AOC. Ook geven zij aan dat het ontwikkelingsplan volgens hen heeft bijgedragen aan discussies in het managementteam over het gewenste onderwijsbeleid. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat naarmate directeuren aangeven dat zij meer geleerd hebben van het ontwikkelingsplan, het voor hen belangrijker wordt om het ontwikkelingsplan op de lokatie met de docenten te bespreken. Het ontwikkelingsplan heeft in hun ogen mogelijk een hogere prioriteit.

Voorts blijkt dat naarmate de functie van het ontwikkelingsplan voor het Ministerie van LNV meer wordt benadrukt (de externe functie van het ontwikkelingsplan) dit leidt tot minder besprekingen op de lokaties. Voor dit verband zou kunnen gelden dat een ontwikkelingsplan dat voornamelijk voor het Ministerie wordt geschreven, in de ogen van de lokatiedirecteuren minder van belang is om op de lokaties te bespreken: het plan vervult immers voornamelijk een functie voor het Ministerie.

Naarmate het managementteam meer vergaderingen heeft besteed aan het ontwikkelingsplan en dus meer tijd erin heeft geïnvesteerd, wordt het plan vaker op de lokaties besproken. Ook hiervoor zou kunnen gelden dat het belang dat aan het plan wordt toegekend een rol speelt bij het wel of niet bespreken ervan op de lokatie. Tot slot kan uit tabel 10 worden afgeleid dat een grotere betrokkenheid van de werkgroep onderwijs en van de eerste lijnsbegeleider van een AOC verband houdt met het al of niet bespreken van het ontwikkelingsplan in het docententeam op de lokatie.

Samenvattend kan worden geconstateerd dat naarmate het ontwikkelingsplan volgens de lokatiedirecteuren een hogere prioriteit geniet, de kans op bespreking van het plan in de docententeams op de lokaties toeneemt. Van belang is hierbij aan te tekenen dat de onderzoeksgegevens die in tabel 10 worden gepresenteerd, betrekking hebben op individuele percepties van lokatiedirecteuren en niet - zoals de overige onderzoeksgegevens - zijn geaggregeerd tot gemiddelde scores per AOC. Hierdoor zijn uitspraken over AOC's niet mogelijk.

De hierboven beschreven relatie tussen de prioriteit die aan het plan wordt toegekend en het al dan niet bespreken van het plan op de lokaties die tot een AOC behoren, wordt ondersteund door de gegevens die zijn verzameld in de bezoeken aan de AOC's.

Op twee van de vijf bezochte AOC's is het plan op alle lokaties in de docententeams besproken, ondanks het feit dat ook in deze AOC's een gebrek aan voldoende tijd werdesignaleerd. De reden waarom toch werd besloten het plan op de lokaties aan de orde te stellen, ligt in het belang dat de beide managementteams aan het plan hechten. Voor het ene AOC geldt dat in het plan een zeer realistisch beeld wordt geschetst van de

huidige situatie en dat een aantal ingrijpende maatregelen in het plan wordt aangekondigd. Het managementteam achtte het van het grootste belang dat deze maatregelen op voldoende draagvlak van de docenten konden rekenen. Het ontwikkelingsplan van het andere AOC heeft vooral tot doel een gemeenschappelijke visie uit te dragen inzake de toekomstige onderwijskundige inrichting van het opleidingscentrum. Ook in dit AOC werd erkend dat deze visie moest kunnen rekenen op voldoende steun van de docententeams van de verschillende lokaties die tot het AOC behoren.

#### **4.4.1 Resumé**

In deze paragraaf zijn de onderzoeksgegevens aan de orde gesteld die betrekking hebben op de deelname van de diverse groeperingen aan de totstandkoming van het ontwikkelingsplan. Het blijkt dat in alle veertien AOC's het managementteam, bestaande uit de centrale directie en de lokatiedirecteuren, zeer betrokken zijn geweest bij de planontwikkeling. Op enkele AOC's is daarnaast ook sprake van deelname van docenten, de werkgroep onderwijs en de medewerkers van de ondersteuningsinstellingen (STOAS, LPC).

De geringe participatie van docenten wordt door respondenten toegeschreven aan het gebrek aan tijd. Wel achten de respondenten het van belang dat docenten meer worden betrokken bij het plan, in verband met het creëren van een draagvlak voor de uitvoering van de beleidsvoornemens die in de plannen worden aangekondigd. Naast het gebrek aan tijd oefent een aantal andere factoren invloed uit op het al dan niet bespreken van het conceptontwikkelingsplan in de docententeams op de lokaties. Deze factoren kunnen globaal worden samengevat onder de noemer prioriteit. Naarmate het ontwikkelingsplan in de ogen van de desbetreffende lokatiedirecteur een hogere prioriteit geniet, is er een toenemende kans dat het plan wordt besproken in het docententeam van zijn lokatie.

## **5 Onderzoeksresultaten: de inhoud van het ontwikkelingsplan**

### **5.1 Inleiding**

In het vorige hoofdstuk is een uitvoerige beschrijving gegeven van een aantal facetten van de totstandkoming van de ontwikkelingsplannen op de AOC's. Centraal in dit hoofdstuk staat de inhoud van het ontwikkelingsplan. De inhoud van het plan wordt in het onderzoek uiteengelegd in twee componenten: algemeen inhoudelijke aspecten en specifieke beleidsvoornemens. Deze specifieke beleidsvoornemens hebben alleen betrekking op onderwijsinhoudelijk beleid.

In de volgende paragraaf worden de onderzoeksgegevens over de algemene aspecten beschreven. De gegevens over de specifieke beleidsvoornemens komen in paragraaf 5.3 ter sprake. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte samenvatting.

### **5.2 De inhoud van de plannen: algemeen**

Algemeen inhoudelijke kenmerken van het ontwikkelingsplan zijn in dit onderzoek met een tweetal criteria in kaart gebracht. Het eerste criterium is de volledigheid van het plan. Aangenomen mag worden dat naarmate het plan een vollediger overzicht biedt van het gewenste onderwijsbeleid, het plan meer geschikt is om te worden gebruikt in het eigen AOC, bijvoorbeeld als voorlichtingsmiddel of als instrument ter evaluatie van het onderwijsbeleid.

Het tweede criterium is de mate waarin in het ontwikkelingsplan een onderscheid wordt gemaakt tussen de beleidsvoornemens die respectievelijk op korte en op langere termijn gerealiseerd dienen te worden. Dit wordt in het onderzoek aangeduid met het begrip termijndifferentiatie. Naarmate dit onderscheid meer in het ontwikkelingsplan wordt gemaakt, mag men veronderstellen dat het plan ondermeer beter voldoet als draaiboek voor de

onderwijsvernieuwingen van een AOC. Een te globaal plan geeft waarschijnlijk te weinig sturing aan de onderwijsvernieuwingen in een AOC. In tabel 11 staan de gemiddelde AOC-scores op de beide criteria vermeld.

Tabel 11 De mate waarin de AOC-ontwikkelingsplannen voldoen aan het criterium volledigheid en het criterium termijndifferentiatie

Aantal AOC's	Volledigheid	Termijndifferentiatie
3	X*	
3		X
5	X	X
Totaal 11	8	8

\* De scores van de AOC's zijn gedichotomiseerd. De gevolgde procedure is beschreven in hoofdstuk 3.4

Uit tabel 11 kan worden afgeleid dat de ontwikkelingsplannen van acht AOC's voldoen aan het criterium van volledigheid. Een gelijk aantal ontwikkelingsplannen voldoet aan het criterium van termijndifferentiatie. De plannen van vijf AOC's voldoen aan beide criteria. De tabel heeft betrekking op de ontwikkelingsplannen van elf AOC's. De scores van de drie overige AOC's wijzen erop dat hun plannen aan geen van beide criteria voldoen.

Voorts kan naar aanleiding van de bezoeken aan de AOC's worden opgemerkt dat op één van de bezochte AOC's het niet de intentie was onderscheid te maken in de termijn waarop de voornemens dienen te worden verwezenlijkt. Op dit AOC lag veel meer de nadruk op het inventariseren van alle mogelijke beleidsvoornemens die kunnen worden uitgevoerd. In die zin fungeert het ontwikkelingsplan in dit opleidingscentrum meer als een soort 'naslagwerk' van mogelijke innovaties. Pas in een latere fase wordt de beslissing genomen welke vernieuwingen op welke termijn in het AOC worden ingevoerd.

Geconstateerd kan worden dat een aantal ontwikkelingsplannen niet aan één of beide criteria voldoet. Een belangrijke oorzaak hiervoor zou gelegen

kunnen zijn in het gebrek aan tijd op de AOC's. De plannen moesten binnen korte tijd worden vervaardigd.

### **5.3 De inhoud van het ontwikkelingsplan: beleidsvoornemens op onderwijsinhoudelijk terrein**

In deze paragraaf komen de beleidsvoornemens op onderwijsinhoudelijk terrein aan bod. Hierbij dient te worden aangetekend dat in het ontwikkelingsplan naast onderwijs ook voornemens op het terrein van bijvoorbeeld organisatie en huisvesting kenbaar gemaakt dienen te worden. Dit onderzoek beperkt zich echter tot de voornemens op het terrein van de onderwijsinhoud en wel omdat uitbreiding naar meerdere terreinen zou leiden tot een (te) lange vragenlijst waarvan kan worden aangenomen dat deze de respons negatief beïnvloedt.

De keuze van de items met betrekking tot de onderwijsinhoudelijke beleidsvoornemens heeft plaatsgevonden op drie gronden. Op de eerste plaats zijn vier ontwikkelingsplannen geïnspecteerd op de daarin beschreven beleidsvoornemens. Daarnaast is eerder in het AOC-onderzoeksproject een analyse verricht van de ontwikkelingen en knelpunten waarmee het voortgezet agrarisch onderwijs wordt geconfronteerd (zie Deel 1, hoofdstuk 1). Deze analyse heeft eveneens een aantal items opgeleverd. Tot slot is ook de circulaire van het Ministerie van LNV bestudeerd waarin de AOC's wordt verzocht een ontwikkelingsplan in te dienen.

Aan de respondenten zijn tien items voorgelegd over evenzoveel beleidsvoornemens met de vraag aan te geven hoe concreet het desbetreffende beleidsvoornemen in hun ontwikkelingsplan is uitgewerkt. De antwoordcategorieën waaruit kon worden gekozen waren: zeer concreet; concreet; intentieverklaring; niet vermeld.

Het minst concreet in de plannen uitgewerkt is het beleidsvoornemen bevordering instroom meisjes in traditionele jongensopleidingen. Op basis van de gemiddelde scores per AOC's kan worden geconstateerd dat in dertien ontwikkelingsplannen dit beleidsvoornemen niet is vermeld of min of meer in de vorm van een intentieverklaring is verwoord.

Eveneens zeer globaal in de ontwikkelingsplannen uitgewerkt is het beleidsvoornemen vermindering ongediplomeerde uitval. In één AOC is dit beleidsvoornemen enigszins concreet in het ontwikkelingsplan uitgewerkt. Voor de overige AOC's geldt dat in hun plannen het beleidsvoornemen vermindering ongediplomeerde uitval min of meer als intentieverklaring is beschreven.

Beleidsvoornemens inzake het kwaliteitsbeheer zijn in de ontwikkelingsplannen eveneens vrij globaal omschreven. Enigszins concreet zijn de beleidsvoornemens van één AOC op dit terrein. Beleid ten aanzien van kwaliteitsbeheer is in negen plannen min of meer als intentieverklaring opgenomen. In de ontwikkelingsplannen van vier AOC's wordt niet of nauwelijks melding gemaakt van beleidsvoornemens op het terrein van het kwaliteitsbeheer.

Beleidsvoornemens gericht op het anticiperen op de verminderende en/of veranderende instroom waarmee de AOC's worden geconfronteerd, zijn eveneens vrij globaal in de plannen beschreven. In tegenstelling tot de vorige beleidsvoornemens worden op dit terrein wel in alle ontwikkelingsplannen beleidsmaatregelen aangekondigd. In twee ontwikkelingsplannen zijn de voornemens op dit terrein enigszins concreet omschreven. In de overige twaalf plannen is dit beleidsvoornemen in meer of mindere mate als intentieverklaring in het plan opgenomen.

Concreter is het beleidsvoornemen tussentijdse doorstroming in de plannen uitgewerkt. Onder tussentijdse doorstroming wordt in het onderzoek verstaan de mate waarin leerlingen tussentijds kunnen overstappen van een opleiding op niveau twee naar een opleiding op niveau drie of vier, en omgekeerd. Dit voornemen is enigszins concreet uitgewerkt in de plannen van drie AOC's. Min of meer in de vorm van een intentieverklaring is dit beleidsvoornemen vermeld in de overige elf plannen.

Beleidsvoornemens inzake de basisvorming en het Voorbereidend Beroeps-onderwijs (VBO) zijn in de plannen enigszins concreet of in de vorm van een intentieverklaring beschreven. Enigszins concreet zijn deze beleidsvoornemens uitgewerkt in de plannen van drie AOC's. In de overige ontwikkelingsplannen worden deze voornemens in meer of mindere mate vermeld in de vorm van een intentieverklaring.

Enigszins concreet of als intentieverklaring in de plannen uitgewerkt is het beleidsvoornemen de aansluiting tussen de lagere en de middelbare agrari-

sche scholen in het AOC. In het ontwikkelingsplan van één AOC is dit voornemen concreet uitgewerkt.

Beleidsvoornemens op het terrein van de leerlingbegeleiding zijn in de plannen concreter omschreven dan de hierboven vermelde beleidsvoornemens. Het beleid ten aanzien van leerlingbegeleiding is in de ontwikkelingsplannen van drie AOC's concreet omschreven en in het plan van één AOC enigszins concreet uitgewerkt. In negen plannen worden de voornemens inzake de leerlingbegeleiding omschreven in de vorm van een intentieverklaring.

Acht mogelijke beleidsvoornemens zijn tot nu toe de revue gepasseerd. Wat zij met elkaar gemeen hebben is dat op een meerderheid van de AOC's deze beleidsvoornemens voornamelijk als een intentieverklaring in de ontwikkelingsplannen zijn opgenomen.

In tegenstelling tot de hiervoor besproken beleidsvoornemens hebben de twee beleidsvoornemens die in deze paragraaf nog aan bod komen met elkaar gemeen dat deze in bijna alle plannen concreet of enigszins concreet in de plannen worden beschreven.

Beleidsvoornemens op het terrein van de kwalificatiestructuur zijn in zeven plannen concreet tot zeer concreet omschreven. In de plannen van de overige zeven AOC's zijn beleidsvoornemens op dit terrein in de vorm van een intentieverklaring opgenomen.

Beleidsvoornemens inzake de nieuwe opleidingen/afdelingen die de AOC's willen gaan uitvoeren zijn in twee ontwikkelingsplannen zeer concreet omschreven. In negen plannen zijn de beleidsvoornemens op dit terrein concreet uitgewerkt. In de vorm van een intentieverklaring staan deze beleidsvoornemens vermeld in de plannen van de overige drie AOC's.

Naar aanleiding van deze onderzoeksresultaten kan worden geconstateerd dat het merendeel van de beleidsvoornemens zeer globaal in de plannen is vermeld. Een eerste vraag die dit oproept is de mate waarin de respondenten het gewenst achten om op de tien bevraagde beleidsterreinen initiatieven te ontplooiën. Deze vraag is met de verzamelde onderzoeksgegevens te beantwoorden. De respondenten konden bij het beoordelen van de

beleidsvoornemens de antwoordcategorie 'niet vermeld' kiezen. Deze categorie was onderverdeeld in twee subcategorieën: 'niet vermeld/wel belangrijk om in de toekomst beleid op te ontwikkelen' en de subcategorie 'niet vermeld/niet belangrijk'. Inspectie van de scores van de respondenten toont aan dat indien zij kiezen voor de antwoordcategorie 'niet vermeld' zij bijna altijd aankruisen dat zij het wel belangrijk vinden dat hun AOC in de toekomst op het desbetreffende beleidsterrein initiatieven gaat ontplooiën. Hieruit kan worden afgeleid dat de meeste respondenten het wel van belang achten dat in de toekomst beleid wordt ontwikkeld op de bevroegde beleids-terreinen. Er zijn blijkbaar andere factoren die ertoe bijdragen dat ditmaal een aantal beleidsvoornemens in de plannen onvermeld blijft.

## **5.4 Resumé**

In dit hoofdstuk zijn de onderzoeksgegevens inzake de inhoud van het ontwikkelingsplan aan de orde gesteld. Het onderzoek heeft alleen betrekking op de onderwijsinhoudelijke beleidsvoornemens en heeft zich niet gericht op beleidsvoornemens inzake de huisvestingssituatie en de organisatie van het AOC.

Geconstateerd kan worden dat de beleidsvoornemens over het algemeen vrij globaal in de plannen zijn vermeld. Een uitzondering op deze constatering zijn de beleidsvoornemens op de terreinen kwalificatiestructuur en de wensen van AOC's met betrekking tot het starten van nieuwe opleidingen. Als beleidsvoornemens niet in de plannen staan vermeld, mag daaruit niet worden afgeleid dat de respondenten het niet van belang achten dat in hun AOC op deze terreinen beleid wordt ontwikkeld.

## **6 Onderzoeksresultaten: contextvariabelen**

### **6.1 Inleiding**

De totstandkoming van het ontwikkelingsplan vindt niet plaats in een vacuüm. Een groot aantal factoren oefent hierop direct of indirect invloed uit. Hiertoe kunnen ook factoren worden gerekend die niet direct samenhangen met de planontwikkeling maar waarvan wel kan worden verondersteld dat deze invloed uitoefenen op de wijze waarop de plannen tot stand komen. Deze factoren worden in dit onderzoek aangeduid met contextvariabelen.

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksgegevens inzake deze contextvariabelen aan de orde gesteld. Aangetekend dient te worden dat de contextvariabelen in dit onderzoek in zeer beperkte mate zijn geoperationaliseerd en betrekking hebben op het functioneren van het managementteam en op de ervaringen met vernieuwingen die in een AOC aanwezig zijn. Het functioneren van de managementteams van de AOC's staat in de volgende paragraaf centraal. In paragraaf 6.3 wordt ingegaan op de ervaringen met vernieuwingen.

### **6.2 Functioneren van de AOC-managementteams**

Daar verwacht werd dat het managementteam een voortrekkersrol zou spelen bij de totstandkoming van het ontwikkelingsplan, is in de enquête aandacht besteed aan het functioneren van het managementteam. De veronderstelling die hieraan ten grondslag ligt, is dat naarmate het managementteam beter functioneert dit van invloed is op het verloop van de planontwikkeling.

Een eerste aspect is of alle AOC's over een managementteam beschikken. Uit de onderzoeksgegevens blijkt dat op ieder AOC een managementteam is

ingesteld waarin zitting hebben de leden van de centrale directie en de directeurs van de lokaties die tot het AOC behoren. De overlegfrequentie van de AOC-managementteams laat een grote spreiding zien. In vier AOC's vindt er wekelijks een managementteamoverleg plaats. In vijf Agrarische Opleidingscentra ligt de frequentie op één overleg per drie weken of minder. De vergaderfrequentie in de overige AOC's ligt op gemiddeld één vergadering per twee weken.

De vergaderfrequentie zou mogelijk kunnen samenhangen met de taakverdelingen tussen lokatiedirecteuren en de centrale directies. Naarmate lokatiedirecteuren een groter aandeel hebben in de centrale taken van een AOC (lokatie-overstijgende taken), is er sprake van een hogere frequentie van het managementteamoverleg. Deze samenhang is terug te vinden in de onderzoeksgegevens die zijn verzameld tijdens de bezoeken aan de vijf AOC's. In één van deze AOC's heeft iedere lokatiedirecteur een centrale taak in zijn portefeuille. Zo is bijvoorbeeld één van de lokatiedirecteuren verantwoordelijk voor de onderwijsontwikkeling van de tweede-fase scholen, wordt de formatieplanning en het personeelsbeleid door een andere lokatiedirecteur uitgevoerd en heeft een derde directeur de verantwoording voor de financiën. Wekelijks is er een managementteamvergadering. De ene week staan de personele, materiële en financiële vraagstukken op de agenda en op de volgende vergadering staat de onderwijsontwikkeling centraal.

In een ander AOC bezitten de lokatiedirecteuren uitsluitend verantwoordelijkheid voor het lokatiebeleid en verrichten zij geen lokatie-overstijgende taken. De vergaderfrequentie is in dit AOC veel lager (gemiddeld eens per drie weken). In dit opleidingscentrum wordt zowel het onderwijskundige als ook het personele, materiële en financiële beleid vooral ontwikkeld door de centrale directieleden. In de managementteamvergaderingen van dit AOC ligt de nadruk op de uiteindelijke besluitvorming over de door de centrale directie ontwikkelde voorstellen en reflecteren de lokatiedirecteuren op de consequenties van de voorstellen voor hun eigen lokatie.

Een tussenvorm komt ook voor. Dit is een vorm waarin er sprake is van een lage frequentie van de managementteamvergaderingen waarbij de nadruk ligt op het nemen van beslissingen over reeds ontwikkelde voorstellen maar

waarbij lokatiedirecteuren wel zitting hebben in de AOC-werkgroep onderwijs en daardoor ook meer betrokken zijn bij het centrale AOC-onderwijsbeleid.

Aan iedere overlegfrequentie kleven voor- en nadelen. In het AOC waar alle lokatiedirecteuren een centrale taak in hun portefeuille hebben, signaleren de directeuren een extreem hoge werkdruk waardoor of de lokatiewerkzaamheden of de centrale beleidstaken onvoldoende kunnen worden uitgevoerd. Een groot voordeel van dit AOC is dat alle lokatiedirecteuren zeer geïnformeerd zijn over en zeer betrokken zijn bij het totale AOC-beleid.

Naast de overlegfrequentie is in het onderzoek aandacht besteed aan het daadwerkelijk functioneren van het managementteam. De onderzoeksgegevens hierover staan samengevat in tabel 12. Het eerste aspect betreft de mate waarin in de vergaderingen van het AOC-managementteam voldoende tijd is gereserveerd om te overleggen over het gewenste onderwijsbeleid. Op zeven AOC's is voldoende tot enige tijd beschikbaar voor overleg over het onderwijsbeleid. In de overige zeven AOC-managementteams blijkt onvoldoende tijd aanwezig te zijn.

Een tweede aspect betreft de mate waarin in het AOC-managementteam consensus bestaat over het te voeren onderwijsbeleid. In twee AOC's kan niet echt worden gesproken van een duidelijke consensus. In de overige AOC's is hier wel duidelijk tot zeer duidelijk sprake van. Ten aanzien van dit aspect blijken de meningen van de lokatiedirecteuren en de leden van de centrale directies significant van elkaar te verschillen. Gemiddeld genomen zijn de leden van de centrale directies meer van mening dat er sprake is van consensus over het te voeren onderwijsbeleid.

De tijd waarover de leden van het AOC-managementteam beschikken om zich op de vergadering voor te bereiden, is het derde bevroegde aspect. De voorbereidingstijd wordt in acht AOC's als voldoende tot redelijk beschouwd en in de overige zes AOC's als enigszins onvoldoende.

In alle managementteams van de veertien AOC's blijkt duidelijkheid te bestaan over de verdeling van verantwoordelijkheden binnen het managementteam.

Naast aandacht voor het intern functioneren van het AOC-managementteam, is in het onderzoek aandacht besteed aan de mate waarin de notulen van het AOC-managementteam openbaar zijn. Op dit punt zijn de grootste verschillen tussen de AOC's waarneembaar. De notulen van vijf AOC-managementteams zijn altijd openbaar, van drie managementteams zijn deze nooit openbaar en van de overige zes managementteams zijn de notulen vaak of soms openbaar. In het onderzoek is geen aandacht besteed aan de redenen om notulen van de vergaderingen van het managementteam wel of niet openbaar te maken.

Tabel 12 Functioneren van het managementteam

Aantal AOC's	Voldoende tijd onderwijsbeleid	Consensus onderwijsbeleid	Tijd voor voorbereiding	Duidelijkheid verantwoordelijkheden
2				X*
2		X		X
2	X	X		X
3		X	X	X
5	X	X	X	X
Totaal	14	7	12	8
			8	14

\* De scores van de AOC's zijn gedichotomiseerd. De gevolgde procedure is beschreven in hoofdstuk 3.4

### 6.3 Ervaringen met vernieuwingen

In het onderzoek is nagegaan op welke terreinen van onderwijsvernieuwing ervaring in de AOC's aanwezig is. Aan de lokatiedirecteuren is een zestal items voorgelegd over de terreinen waarop binnen hun lokatie de afgelopen vijf jaar onderwijsvernieuwingen hebben plaatsgevonden. Ervaringen met onderwijsvernieuwingen zijn gebonden aan opleidingslokaties. Daar niet alle lokatiedirecteuren van de AOC's aan dit onderzoek deelnemen, is het niet

verantwoord om de scores van de lokatiedirecteuren die tot hetzelfde AOC behoren te middelen tot AOC-scores. De scores die hier worden gepresenteerd hebben uitsluitend betrekking op individuele respondenten en derhalve op afzonderlijke lokaties.

Tabel 13 Ervaringen van LAO- en MAO-lokaties met onderwijsvernieuwingen

	zeer veel	veel	nauwe- lijks	niet	totaal	gem.	sd.
1. opleidingen*	10	18	8	8	44	2.32	1.03
2. afstudeerrichting	8	14	9	15	46	2.67	1.12
3. nieuwe vakken	6	23	16	1	46	2.26	.71
4. vakinhoud	6	18	19	3	46	2.41	.81
5. didactiek	3	16	20	7	46	2.67	.82
6. leerlingbegeleiding	5	21	16	5	47	2.45	.83

\* Items zijn gemeten op een vierpuntschaal, lagere gemiddelde score duidt op een grotere mate van aanwezigheid

Aan de directeuren is gevraagd in hoeverre hun lokatie de laatste vijf jaar is geconfronteerd met zes vernieuwingen. Uit tabel 13 kan worden afgeleid dat scholen de meeste ervaring hebben met het opzetten van nieuwe vakken (binnen bestaande opleidingen) en het ontwikkelen van nieuwe opleidingen (bijvoorbeeld ILO, KMAO, MAS-B). De minste ervaring hebben scholen met het opzetten van nieuwe afstudeerrichtingen (binnen bestaande opleidingen) en met didactische vernieuwingen. Eén van de belangrijkste vernieuwingen in het kader van de kwalificatiestructuur betreft juist de vernieuwing van de didactiek. De intentie is om in het agrarisch onderwijs minder klassikaal en meer individueel gericht te doceren. Met name voor de scholen die nauwelijks of geen ervaring hebben met didactische vernieuwingen zal het realiseren van deze vernieuwing op een extra probleem stuiten. Deze scholen ontberen immers een zeker potentieel aan ervaringen op dit terrein.

Bij deze onderzoeksgegevens kunnen twee kanttekeningen worden geplaatst. De eerste heeft betrekking op het niveau waarop uitspraken kunnen worden gedaan. Eerder is aangegeven dat de gegevens betrekking hebben op afzonderlijke opleidingslocaties die tot een AOC behoren. Omdat uitspraken over AOC's niet mogelijk zijn, hebben de onderzoeksgegevens over deze ervaringen slechts een beperkte waarde voor het beantwoorden van de vraagstelling van dit onderzoek.

De tweede kanttekening heeft betrekking op het benutten van ervaring in een nieuwe situatie. Het aanwezig zijn van ervaring met een bepaald type onderwijsvernieuwing hoeft niet altijd een positief effect te hebben op een toekomstige gelijksoortige vernieuwing. Veel andere factoren (bijvoorbeeld tijd en geld) spelen daarbij immers ook een rol.

## 7 Onderzoekresultaten: samenhang tussen de verschillende variabelen

### 7.1 Inleiding

In de hoofdstukken vier, vijf en zes is de aandacht uitgegaan naar het beschrijven van de totstandkoming en de inhoud van het ontwikkelingsplan. In dit hoofdstuk ligt het accent op het zoeken naar samenhangen tussen de eerder beschreven aspecten. Voor het traceren van verbanden is gebruik gemaakt van de onderstaande statistische analysetechniek.

Allereerst zijn de correlaties tussen de afzonderlijke items bestudeerd. Op basis van de correlaties is, indien dit inhoudelijk interessant leek, principale componentenanalyse toegepast op geselecteerde groepen items. Principale componentenanalyse beoogt de hoeveelheid afzonderlijke items te reduceren tot een kleiner aantal factoren.

Vervolgens zijn de mogelijkheden onderzocht om de items, op basis van de gevonden factoren, te formeren tot samengestelde variabelen. Van deze samengestelde variabelen zijn de alphawaarden berekend. In tabel 14 zijn de afzonderlijke items, de naam van de geformeerde variabele alsmede de daarbij behorende alphawaarde vermeld.

In totaal zijn zes samengestelde variabelen geformeerd. De berekende alphawaarden van de samengestelde variabelen lopen uiteen van minimaal .66 tot maximaal .76. Deze waarden kunnen worden beschouwd als matig tot redelijk. Het bleek niet mogelijk te zijn de items inzake de inhoud van het ontwikkelingsplan te formeren tot één of meer samengestelde variabelen. De onderlinge correlaties tussen deze items gaven hiertoe geen aanleiding.

Nadat de samengestelde variabelen zijn geconstrueerd, is het mogelijk de samenhang tussen deze variabelen te berekenen.

Het inventariseren van verbanden vindt plaats door op één samengestelde variabele de AOC's aan de hand van hun scores in twee groepen te verdelen

(dichotomiseren): één groep AOC's die boven het gemiddelde scoort en één groep AOC's die onder het gemiddelde van de samengestelde variabele scoort. Voor beide groepen worden dan vervolgens de scores op de overige variabelen berekend. Voor deze niet zo gebruikelijke werkwijze is gekozen daar het aantal AOC's (veertien) te klein is om de mogelijke samenhang uit te drukken in correlaties of de samenhang met Kendall's tau te traceren.

Tabel 14 De constructie van de samengestelde variabelen

Naam variabele	Afzonderlijke items	Alphawaarde	N
Functioneren managementteam	1) voldoende tijd onderwijszaken 2) consensus over onderwijsbeleid 3) voldoende voorbereidingstijd 4) duidelijke verantwoordelijkheden	.67	60
Interne functie ontwikkelingsplan	1) inzicht sterke/zwakke kanten AOC 2) plan bevordert discussie 3) plan geschikt voor voorlichting 4) plan geschikt voor draaiboek 5) plan geschikt voor evaluatie	.75	63
Analyse situatie	1) informatie onderwijsontwikkelingen 2) informatie ontwikkeling agr. sector 3) informatie over eigen AOC	.76	56
Betrokkenheid managementteam	1) betrokkenheid centrale directie 2) betrokkenheid directeuren MAO-lokaties 3) betrokkenheid directeuren LAO-lokaties	.71	61
Betrokkenheid andere geledingen	1) betrokkenheid eerstelijnsbegeleider 2) betrokkenheid andere deskundigen LPC/STOAS 3) betrokkenheid werkgroep onderwijs 4) betrokkenheid docententeams	.66	50
Vernieuwing opleidingen	1) opzet nieuwe opleidingen 2) opzet van nieuwe afstudeerrichtingen 3) opzet van nieuwe vakken 4) wijziging vakinhoud bestaande vakken	.70	43

## 7.2 Samenhang tussen aspecten van de planontwikkeling

In hoofdstuk vier is uitvoerig ingegaan op de onderzoeksresultaten inzake de totstandkoming van het ontwikkelingsplan. Ingegaan is op de verschillende functies die aan het ontwikkelingsplan kunnen worden toegekend, op de analyse van de situatie waarin een AOC verkeert en op de groeperingen die bij de planontwikkeling worden betrokken. In deze paragraaf worden de onderzoeksgegevens gepresenteerd die betrekking hebben op de onderlinge samenhang tussen deze drie aspecten van de planontwikkeling. Tabel 15 geeft een overzicht van de verbanden tussen de interne functie en een aantal anderen aspecten van de totstandkoming van het ontwikkelingsplan.

Met behulp van de t-toets is nagegaan of de gevonden verschillen tussen de gemiddelde scores significant zijn. Op het niveau van  $p < .05$  zijn geen significante verschillen geconstateerd, met uitzondering van de variabele interne functie. Een mogelijke verklaring voor de afwezigheid van significante verschillen zou kunnen zijn dat het aantal AOC's dat in het onderzoek is vertegenwoordigd erg klein is. Naarmate het aantal onderzoekselementen kleiner is, moeten de verschillen tussen de beide scores van een variabele groter zijn om significant genoemd te mogen worden. Enige voorzichtigheid met betrekking tot de interpretatie van de gegevens uit tabel 15 lijkt dan ook gewenst.

Naar aanleiding van tabel 15 is het wel mogelijk een aantal trends te ontdekken. Een eerste trend is dat AOC's die hoger scoren op de variabele 'interne functie', gemiddeld genomen hoger scoren op de variabele 'analyse van de AOC-situatie'. Een hogere score op deze laatste variabele duidt erop dat in deze AOC's meer aandacht is besteed aan het verzamelen van informatie ter onderbouwing van de beleidsvoornemens.

Voorts blijkt dat het aantal vergaderingen verband houdt met de toegekende functie. De AOC's die een grotere interne functie aan het plan toekennen, hebben gemiddeld genomen het ontwikkelingsplan iets vaker in het managementteam besproken. Waarschijnlijk leidt een grotere nadruk op de interne functie van het plan tot het vaker bespreken hiervan in de vergaderingen van het managementteam.

Tabel 15 De samenhang tussen de interne functie en overige aspecten van de planontwikkeling#

	Interne functie				verschil-score
	1 Hoog	sd.	2 Laag	sd.	
Functioneren managementteam*	2.13	.27	2.23	.13	.10
Analyse AOC-situatie *	2.15	.41	2.79	.29	.64
Alleen voor LNV (externe functie)*	2.69	.45	2.57	.24	.12
Aantal vergaderingen*	3.33	.98	2.79	1.15	.54
Betrokkenheid managementteam*	3.29	.27	2.96	.69	.33
Betokkenheid andere geledingen**	2.36	.46	1.72	.34	.64

# alle variabelen zijn gemeten op een vierpuntschaal, behalve de variabele 'aantal vergaderingen' die is gemeten met behulp van een vijfpuntschaal

\* lagere score wijst op meerdere mate aanwezig

\*\* hogere score wijst op meerdere mate aanwezig

1 Hoog: AOC's die meer dan gemiddeld de interne functie van het ontwikkelingsplan benadrukken. (N = 10, gemiddelde 2.23, sd .16)

2 Laag: AOC's die minder dan gemiddeld de interne functie van het ontwikkelingsplan benadrukken. (N = 4, gemiddelde 2,73, sd .14)

Tot slot lijkt er enig verband te bestaan enerzijds de betrokkenheid van het managementteam en de betrokkenheid van andere geledingen en anderzijds de interne functie. Een grotere betrokkenheid lijkt gepaard te gaan met meer nadruk op de interne functie van het ontwikkelingsplan. Opmerkelijk is dat er geen verband bestaat tussen de toegekende interne functie en de externe functie. De gemiddelde scores van de beide groepen AOC's op deze variabele tonen aan dat voor beide subgroepen geldt dat de externe functie niet wordt benadrukt. Wel kan worden geconstateerd dat de groep AOC's die gemiddeld genomen de interne functie minder benadrukt, iets

hoger scoort op de variabele externe functie. Op basis van deze constatering kan worden verondersteld dat de interne en de externe functie van het ontwikkelingsplan niet op gespannen voet met elkaar staan. Het is blijkbaar mogelijk dat het ontwikkelingsplan tegelijkertijd zowel een functie voor de overheid als voor het eigen opleidingscentrum vervult.

De gegevens uit tabel 15 laten zien dat er enig verband aanwezig is tussen de aan het plan toegekende interne functie en een aantal andere variabelen die betrekking hebben op de totstandkoming van het ontwikkelingsplan. Op basis van de verzamelde gegevens is het echter niet mogelijk causale relaties tussen de verschillende variabelen vast te stellen. Onduidelijk blijft zodoende hoe deze verbanden zich in de praktijk voordoen. Leidt een grotere nadruk op de interne functie tot bijvoorbeeld meer aandacht voor de analyse van de AOC-situatie? Of leidt meer aandacht voor de analyse van de situatie tot meer nadruk op de interne functie van het ontwikkelingsplan? Beide beïnvloedingspatronen lijken aannemelijk.

### **7.3 De relatie tussen de totstandkoming van het ontwikkelingsplan en de inhoud ervan**

In deze paragraaf worden onderzoeksgegevens gepresenteerd die betrekking hebben op verbanden tussen aspecten van de planontwikkeling en de inhoud van het ontwikkelingsplan. Voor de duidelijkheid dient te worden vermeld dat de inhoud van het ontwikkelingsplan in dit onderzoek uitsluitend is geoperationaliseerd in onderwijsinhoudelijke beleidsvoornemens. Allereerst wordt aan de orde gesteld of er verbanden bestaan tussen de aan het plan toegekende interne functie en de concreetheid van de beleidsvoornemens.

Uit tabel 16 kan worden afgeleid dat er een relatie bestaat tussen de aan het plan toegekende functie en de volledigheid van het ontwikkelingsplan. In het onderzoek is aandacht besteed aan de beleidsvoornemens op een tiental terreinen. Opmerkelijk is dat er nauwelijks verschillen bestaan in de concreetheid van deze beleidsvoornemens wanneer deze worden gerelateerd aan de interne functie. De twee beleidsvoornemens waar de grootste verschillen zijn waargenomen, zijn de aansluiting tussen de lagere en de

middelbare agrarische scholen in een AOC en de voornemens inzake het vernieuwen van het opleidingsaanbod. De verschillen op de overige acht beleidsvoornemens variëren tussen de .03 en .22.

Tabel 16 De relatie tussen de aan het plan toegekende interne functie en de inhoud van het ontwikkelingsplan#

	Interne functie				verschil-score
	1 Hoog	sd.	2 Laag	sd.	
Volledigheid plan*	2.37	.38	2.96	.34	.59
Aansluiting LAO-MAO**	2.35	.36	2.79	.16	.44
Opleidingsaanbod**	2.06	.62	2.31	.45	.25

# alle variabelen zijn gemeten op een vierpuntschaal

\* een lagere score wijst op grotere mate aanwezig in het plan

\*\* een lagere score wijst op concretere uitwerking in het plan

1 Hoog: AOC's die meer dan gemiddeld de interne functie van het ontwikkelingsplan benadrukken. (N = 10, gemiddelde 2.23, sd .16)

2 Laag: AOC's die minder dan gemiddeld de interne functie van het ontwikkelingsplan benadrukken. (N = 4, gemiddelde 2,73, sd .14)

Voorts is nagegaan of er een relatie bestaat tussen de gepleegde analyse van de situatie waarin een AOC verkeert en de inhoud van het plan. Uit tabel 17 kan worden afgeleid dat de mate waarin een analyse is gepleegd slechts in zeer geringe mate invloed uitoefent op de volledigheid van het ontwikkelingsplan.

In tabel 17 staan alleen de beleidsvoornemens vermeld waarbij enig verschil is waar te nemen tussen de AOC's die respectievelijk meer dan wel minder aandacht aan de analyse hebben besteed. Geconstateerd kan worden dat er nauwelijks verband bestaat tussen de gepleegde analyse en de mate waarin de beleidsvoornemens concreet in de ontwikkelingsplannen zijn uitgewerkt, met uitzondering van de beleidsvoornemens inzake de aansluiting tussen het LAO en het MAO in het AOC en de voornemens op het terrein van de kwalificatiestructuur.

Tabel 17 De relatie tussen de analyse van de AOC-situatie en de inhoud van het ontwikkelingsplan#

	Analyse				
	1 Meer	sd.	2 Minder	sd.	verschil-score
Volledigheid plan*	2.40	.43	2.78	.40	.38
Aansluiting LAO-MAO**	2.62	.33	2.99	.40	.37
Kwalificatiestructuur**	2.23	.59	2.71	.37	.48

# alle variabelen zijn gemeten op een vierpuntschaal

\* een lagere score wijst op grotere mate aanwezig in het plan

\*\* een lagere score wijst op concretere uitwerking in het plan

1 Meer: AOC's waar meer dan gemiddeld een analyse van de situatie heeft plaatsgevonden (N = 9, gemiddelde 2.23, sd .59).

2 Minder: AOC's waar minder dan gemiddeld een analyse van de situatie heeft plaatsgevonden (N = 5, gemiddelde 2.71, sd .37)

Tot slot van deze paragraaf wordt aandacht besteed aan de mogelijke samenhang tussen de deelname van diverse groeperingen aan de planontwikkeling en de inhoud van het ontwikkelingsplan (zie tabel 18). Eerder is geconstateerd dat de betrokkenheid van het management bij de planontwikkeling (centrale directie en lokatiedirecteuren) op alle AOC's aanzienlijk is geweest. Het is dan ook niet mogelijk de scores van de AOC's op de variabele 'managementteam' in twee groepen te verdelen. De scores van de AOC's liggen alle boven het gemiddelde van de vierpuntschaal (gemiddelde is 2.50). Wel is het mogelijk de scores op de variabele 'andere groeperingen' in twee duidelijk onderscheidbare groepen in te delen. Groeperingen die tot deze variabele worden gerekend zijn de medewerkers van de ondersteuningsinstellingen, de werkgroep onderwijs van het AOC en de docententeams van de verschillende lokaties die tot eenzelfde AOC behoren.

Een grotere of kleinere deelname van andere groeperingen lijkt nauwelijks invloed te hebben op de volledigheid van de plannen. Ook blijkt de mate van deelname nauwelijks effect te sorteren op de concreetheid van de beleids-

voornemens in de ontwikkelingsplannen. De voornemens waarbij de grootste onderlinge verschillen zijn geconstateerd, staan in tabel 18 vermeld.

Tabel 18 De relatie tussen de deelname van andere groeperingen dan het management aan de planontwikkeling en de inhoud van het ontwikkelingsplan#

	Deelname andere groeperingen				
	1 Groot	sd.	2 Klein	sd.	verschil-score
Volledigheid plan*	2.65	.41	2.43	.36	.22
Emancipatie**	3.87	.23	3.38	.43	.49
Kwaliteitsbeheer**	3.78	.20	3.11	.28	.67
Kwalificatiestructuur**	1.92	.63	2.48	.52	.52

# alle variabelen zijn gemeten op een vierpuntschaal

\* een lagere score wijst op grotere mate aanwezig in het plan

\*\* een lagere score wijst op concretere uitwerking in het plan

1 Groot: AOC's met meer dan gemiddelde deelname van andere groeperingen buiten het management (N = 3, gemiddelde 2.92, sd .35).

2 Klein: AOC's met minder dan gemiddelde deelname van andere groeperingen buiten het management (N = 10, gemiddelde 2.00, sd .30)

Opmerkelijk is dat AOC's waarbij de deelname van andere groeperingen kleiner is geweest, gemiddeld genomen over concretere beleidsvoornemens beschikken op de terreinen emancipatie en kwaliteitsbeheer. Daarentegen beschikken AOC's waarbij de deelname van andere groeperingen groter is over concretere ideeën inzake de invoering van de kwalificatiestructuur.

#### 7.4 De relatie tussen de contextvariabelen en het ontwikkelingsplan

In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan de invloed van het functioneren van het managementteam op de totstandkoming en de inhoud van het ontwikkelingsplan. Ook wordt aandacht besteed aan de invloed van de

ervaringen die scholen hebben met vernieuwingen op de planontwikkeling en de inhoud van het ontwikkelingsplan.

De vraag of het functioneren van het managementteam van invloed is op de totstandkoming en inhoud van het ontwikkelingsplan, is niet te beantwoorden. Op de samengestelde variabele 'functioneren managementteam' scoren alle AOC's onder het gemiddelde van 2.50. Bovendien zijn er geen noemenswaardige verschillen tussen de AOC's op deze variabele. Derhalve kunnen op deze variabele de scores van de AOC's niet in twee groepen worden opgesplitst.

Tot slot van deze paragraaf wordt aandacht besteed aan de invloed van de ervaringen die lokaties hebben met onderwijsvernieuwingen op de totstandkoming en op de inhoud van het ontwikkelingsplan. Evenals in hoofdstuk 6 zal worden uitgegaan van de individuele scores van de lokatiedirecteuren en worden geen gemiddelde scores per AOC gepresenteerd. Derhalve zijn geen uitspraken mogelijk over AOC's maar hebben deze slechts betrekking op de afzonderlijke lokaties die tot de AOC's behoren.

Op basis van principale componentenanalyse zijn de items over de onderwijsvernieuwingen gereduceerd tot drie variabelen. De eerste variabele is samengesteld op grond van vier items en is getiteld 'ervaring met vernieuwing van de opleiding'. Deze vernieuwing van de opleiding heeft betrekking op de ervaring met de opzet van nieuwe opleidingen (KMAO, MAS-B), de opzet van nieuwe afstudeerrichtingen, de introductie van nieuwe vakken en de wijziging van de inhoud van bestaande vakken. De tweede en derde variabele bestaan beide uit één item: 'opzet van leerlingbegeleiding' en 'didactische vernieuwingen'.

Uit tabel 19 kan worden afgeleid dat er een verband is tussen de ervaring met opleidingsvernieuwing en de deelname van andere groeperingen dan het management aan de planontwikkeling. Naarmate een lokatiedirecteur aangeeft dat zijn lokatie meer/minder ervaring heeft met het vernieuwen van opleidingen, percipieert hij de bijdrage van andere groeperingen dan het management aan de planontwikkeling als groter/kleiner. Voorts blijkt dat de ervaring met opleidingsvernieuwing nauwelijks invloed uitoefent op de

inhoud van het ontwikkelingsplan. Er is alleen sprake van een matig verband met de concreetheid van de beleidsvoornemens op het terrein van de aansluitingsproblematiek tussen de LAO- en MAO-lokaties die tot een AOC behoren. Meer ervaring met opleidingsvernieuwing leidt tot concretere beleidsvoornemens op het terrein van de aansluiting tussen LAO en MAO.

Tabel 19 Samenhang tussen de variabele ervaring met opleidingsvernieuwing en overige variabelen

	Deelname andere groeperingen	Aansluiting LAO - MAO
Ervaring met oplei- dingsvernieuwing	.34*	.27**

\* N = 36, p = .02

\*\* N = 42 p = .04

De ervaring met leerlingbegeleiding vertoont evenmin veel samenhang met de planontwikkeling en de inhoud van het ontwikkelingsplan. Uit tabel 20 kan worden afgeleid dat er een samenhang aanwezig is tussen de ervaring met de opzet van leerlingbegeleiding en respectievelijk de mate waarin aan het plan een interne functie wordt toegekend en de mate waarin een analyse van de AOC-situatie wordt verricht.

Tabel 20 Correlaties tussen de variabele ervaring met de opzet van leerlingbegeleiding en overige variabelen inzake planontwikkeling en inhoud plan

	Interne functie	Analyse	Ongediplomeerde uitstroom
Ervaring met opzet van leerlingbege- leiding	.37*	.32**	.41***

\* N = 46, p .006

\*\* N = 38, p .02

\*\*\* N = 45, p .003

De ervaring met deze vernieuwing beïnvloedt in positieve zin de mate waarin een interne functie aan het plan wordt toegekend en de mate waarin de AOC-situatie wordt geanalyseerd. Voorts is er een samenhang met de concreetheid van de beleidsvoornemens op het terrein van de ongediplomeerde uitstroom.

De derde variabele die behoort tot de ervaring die scholen hebben met vernieuwingen, is de vernieuwing op het terrein van het didactisch handelen van docenten. De ervaring op dit terrein blijkt niet van invloed te zijn op de totstandkoming en op de inhoud van het ontwikkelingsplan.

## **8 Samenvatting en interpretatie van de onderzoeksresultaten**

### **8.1 Inleiding**

In de hoofdstukken 4 tot en met 7 zijn de onderzoeksresultaten gepresenteerd. Hierbij is geen aandacht geschonken aan mogelijke verklaringen voor de gevonden resultaten. Dit zal in voorliggend hoofdstuk geschieden. In paragraaf 8.2 wordt ingegaan op verklaringen voor de resultaten met betrekking tot de planontwikkeling. In de daarop volgende paragraaf komen verklaringen ter sprake die licht werpen op de onderzoeksresultaten inzake de inhoud van de ontwikkelingsplannen.

Verklaringen met betrekking tot de contextvariabelen in dit onderzoek komen in paragraaf 8.4 aan bod. De verbanden tussen de totstandkoming van het ontwikkelingsplan en de inhoud ervan worden verklaard in paragraaf 8.5. Iedere paragraaf begint met een zeer beknopte weergave van de belangrijkste onderzoeksresultaten.

### **8.2 De totstandkoming van het ontwikkelingsplan**

De belangrijkste aspecten aangaande de totstandkoming van het ontwikkelingsplan zijn:

- de aan het plan toegekende functies;
- de analyse van de situatie waarin een AOC verkeert;
- de betrokkenheid van de diverse groeperingen aan de planontwikkeling.

Uit het onderzoek blijkt, te beginnen met het laatste aspect, dat op alle AOC's de centrale directie zeer betrokken is geweest bij het schrijven van het ontwikkelingsplan. In iets mindere mate geldt dit voor de directeuren van de verschillende lokaties die tot een AOC behoren. De betrokkenheid van andere groeperingen is beduidend minder. In een beperkt aantal AOC's heeft de werkgroep onderwijs aan de planontwikkeling deelgenomen.

Slechts in enkele AOC's zijn docenten geraadpleegd bij de totstandkoming van het ontwikkelingsplan.

Een belangrijke verklaring voor de geringe deelname van docententeams is volgens de respondenten het gebrek aan tijd. Het plan moest in de aanvangsfase van de AOC-vorming worden geschreven. Veel zaken vragen dan tegelijkertijd om aandacht. Uit de bezoeken aan de AOC's blijkt dat met name AOC's die al daadwerkelijk bezig zijn met de invoering van de kwalificatiestructuur, een groot gebrek aan tijd ervaren. De overlegtijd die op de lokaties beschikbaar is, wordt grotendeels gebruikt om docenten te informeren en vertrouwd te maken met de principes van de kwalificatiestructuur. In twee van de bezochte AOC's waar eveneens een groot gebrek aan tijd werd ervaren, blijken docententeams wel te zijn geraadpleegd over het ontwikkelingsplan. Een verklaring hiervoor is dat de directieteams van beide AOC's van mening waren dat hun plan een aantal zeer essentiële beleidsvoornemens bevat die niet zonder de steun van de docententeams kunnen worden uitgevoerd.

Een tweede aspect van de totstandkoming van het ontwikkelingsplan is de functie die het plan vervult. Op het merendeel van de AOC's wordt het plan niet alleen geschreven om aan het verzoek van het Ministerie van LNV te voldoen. Slechts voor enkele AOC's geldt dat zij ditmaal het plan louter hebben geschreven om aan het Ministeriële verzoek te voldoen. Ook voor deze minderheid geldt echter dat toekomstige bijstellingen van het ontwikkelingsplan niet alleen plaatsvinden indien het Ministerie daarom verzoekt. Blijkbaar zijn er ook andere (interne) redenen die kunnen leiden tot het herschrijven van het ontwikkelingsplan.

Een derde aspect dat aan de planontwikkeling wordt onderscheiden is de analyse van de AOC-situatie. Hiermee wordt bedoeld de mate waarin in de AOC's informatie is verzameld ter onderbouwing van de beleidsvoornemens in het ontwikkelingsplan. Deze informatie heeft betrekking op ontwikkelingen in de agrarische sector, op onderwijskundige ontwikkelingen en op de wensen en mogelijkheden die in het eigen AOC onder de medewerkers leven. Uit de onderzoeksgegevens kan worden afgeleid dat op bijna alle

AOC's in meer of mindere mate een dergelijke analyse heeft plaats gevonden. Wel zijn er verschillen waar te nemen in de mate waarin informatie is verzameld en de aard van de informatie waarop de nadruk is gelegd. Over de ontwikkelingen in de agrarische sector (arbeidsmarktgegevens) is het minst informatie verzameld. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze informatie moeilijk te verkrijgen is. Voorts is het interpreteren van trends op de (regionale) arbeidsmarkt op basis van de verzamelde gegevens niet eenvoudig. Een complicerende factor is in dit verband het gebrek aan tijd. Het achterhalen van bruikbare informatie kan veel tijd vergen.

### **8.3 De inhoud van het ontwikkelingsplan**

In het onderzoek is voornamelijk aandacht besteed aan de beleidsvoornemens van de AOC's op een tiental onderwijsinhoudelijke terreinen. Op basis van de onderzoeksgegevens kan worden geconstateerd dat bijna alle beleidsvoornemens zeer globaal zijn uitgewerkt, met uitzondering van twee beleidsvoornemens: de invoering van de kwalificatiestructuur en de wensen inzake het vernieuwen van het opleidingsaanbod.

Er zijn een aantal verklaringen mogelijk voor het zeer globale karakter van de beleidsvoornemens. Een eerste verklaring is dat het concretiseren van beleidsvoornemens tijd vergt, waaraan het in de meeste AOC's heeft ontbroken. Ten tweede kan worden gewezen op de vertraagde wetgeving rond de basisvorming en het VBO. De politieke onduidelijkheid bemoeilijkt het concretiseren van beleidsvoornemens op het terrein van de inrichting van de eerste fase voortgezet agrarisch onderwijs in een AOC. Ook het ontwikkelen van beleid inzake de verbetering van de aansluiting tussen de eerste en de tweede fase van het agrarisch onderwijs wordt door deze politieke onduidelijkheid vertraagd.

Naast het gebrek aan tijd en de politieke onduidelijkheid kan worden gewezen op de berichtgeving van het Ministerie van LNV. In de circulaire over het ontwikkelingsplan staat vermeld dat van de AOC's een voorlopig ontwikkelingsplan werd verwacht en dat op een nader te bepalen tijdstip in 1992 een definitieve versie moest worden ingestuurd. Het lijkt aannemelijk dat AOC's door deze berichtgeving hebben afgezien van een nadere concretisering van

hun beleidsvoornemens en dat een meer concrete uitwerking pas plaatsvindt in het definitieve plan.

Op basis van de theoretische achtergronden die in hoofdstuk twee van Deel 2 zijn beschreven, kunnen nog twee verklaringen worden gegeven voor de globale uitwerking van de beleidsvoornemens. De eerste verklaring houdt verband met het ontbreken van voldoende planningsvaardigheden in de AOC's. Het ontwikkelingsplan kan worden beschouwd als een vorm van beleid (strategisch/tactisch beleid) waarmee in het verleden weinig ervaring is opgedaan. Verondersteld kan worden dat de beleidsvorming in de AOC's door het ontbreken van deze vaardigheden niet optimaal zal verlopen en dat dit consequenties heeft voor de inhoud van de beleidsplannen zelf.

De tweede verklaring hangt samen met de behoefte aan gemeenschappelijk beleid in een AOC. Het maken van afspraken op AOC-niveau en deze vervolgens vastleggen in een ontwikkelingsplan vereist dat de afzonderlijke lokaties die tot een AOC behoren, behoefte ervaren aan gemeenschappelijk beleid. De lokaties dienen als het ware een deel van hun autonomie af te staan ten einde de mogelijkheid te creëren gemeenschappelijke uitgangspunten voor het beleid te formuleren. Vanuit deze redenering kan het globale karakter van de beleidsvoornemens worden verklaard door te wijzen op het ontbreken van de behoefte aan gemeenschappelijke afspraken in een AOC. Globale beleidsvoornemens bieden de afzonderlijke lokaties die tot een AOC behoren voldoende mogelijkheden hun eigen koers te blijven varen. Er kan echter sprake zijn van een groeiproces, waarbij op langere termijn in de verschillende lokaties van een AOC een toenemende behoefte ontstaat aan het maken van gemeenschappelijke afspraken op AOC-niveau.

Zoals eerder vermeld, zijn op twee terreinen (kwalificatiestructuur en opleidingsaanbod) de voornemens van de AOC's concreet tot zeer concreet in de ontwikkelingsplannen omschreven. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze beleidstopics op dit moment de gemoederen in een AOC danig bezighouden. De kwalificatiestructuur dient uiterlijk augustus 1992 in de AOC's te zijn ingevoerd. De meeste AOC's beschikken over concrete plannen of zijn al daadwerkelijk begonnen met de invoering ervan. Een aantal AOC's wordt geconfronteerd met een verandering en veelal ook een

lichte daling in de instroom van leerlingen. Deze ontwikkeling brengt, bij het uitblijven van concrete maatregelen, de continuïteit van een AOC in gevaar. Derhalve zijn in veel AOC's reeds concrete ideeën ontwikkeld over de vernieuwing van het opleidingsaanbod om zodoende in te kunnen spelen op de veranderingen in de instroom.

Zowel de invoering van de kwalificatiestructuur (wetgeving) als de wensen met betrekking tot het opleidingsaanbod (continuïteit van een AOC) kunnen worden beschouwd als reacties op externe ontwikkelingen die een zeer dwingende invloed uitoefenen op de kwaliteit van het voortbestaan van een AOC. Op beide terreinen worden van de AOC's op korte termijn maatregelen verwacht. De externe druk kan worden beschouwd als een verklaring voor het feit dat op deze beide terreinen wel meer concrete beleidsvoornemens zijn ontwikkeld.

Gebrek aan tijd, politieke onduidelijkheid, het ontbreken van ervaring met beleidsontwikkeling en de geringe behoefte aan een gemeenschappelijk beleid kunnen worden beschouwd als de belangrijkste factoren voor het globale karakter van de meeste beleidsvoornemens. Desalniettemin blijken AOC's op korte termijn wel concreet beleid te ontwikkelen als de noodzaak maar groot genoeg is. De externe druk kan worden beschouwd als de faktor die bepaalt aan welke beleidstopics door de AOC's prioriteit wordt gegeven.

#### **8.4 De contextvariabelen**

De contextvariabelen in dit onderzoek hebben betrekking op het functioneren van het managementteam en de ervaringen van scholen met onderwijsvernieuwingen.

In het onderzoek is van de veronderstelling uitgegaan dat naarmate het managementteam beter functioneert, dit een positieve invloed heeft op de totstandkoming van het ontwikkelingsplan.

Het blijkt dat in alle AOC's de managementteams, waarin zitting hebben de centrale directie en de directeuren van de lokaties die tot het AOC behoren, op de onderzochte aspecten goed functioneren. Wel blijken er verschillen te bestaan in de frequentie waarin de managementteams vergaderen.

Op basis van de bezoeken aan de AOC's kan worden geconstateerd dat naarmate er vaker wordt vergaderd, de lokatiedirecteuren minder lokatiegericht en meer in termen van het AOC gaan denken.

De tweede contextvariabele in dit onderzoek is de ervaring van scholen met vernieuwingen. Verwacht wordt dat in AOC's waar sprake is van meer ervaring met innovaties, het formuleren van plannen beter verloopt en zal leiden tot concretere plannen.

In het onderzoek blijkt het niet mogelijk te zijn om gemiddelde scores per AOC te berekenen. Derhalve hebben de onderzoeksresultaten alleen betrekking op een aantal van de lokaties die tot de AOC's behoren. Uit de onderzoeksgegevens kan worden afgeleid dat scholen over weinig ervaring beschikken met vernieuwingen op het terrein van het didactisch handelen.

## **8.5 Samenhang tussen de verschillende variabelen**

In het onderzoek is aandacht besteed aan verbanden tussen de variabelen. Een algemene constatering is dat de gevonden verbanden statistisch beschouwd niet significant zijn. Derhalve is enige voorzichtigheid bij de bespreking van deze verbanden gewenst.

- 1) Het verband tussen de aan het plan toegekende functie en de overige variabelen inzake de planontwikkeling.

Uit het onderzoek blijkt dat AOC's die een grotere interne functie aan het ontwikkelingsplan toekennen in het algemeen meer aandacht hebben besteed aan de analyse van de situatie waarin een AOC verkeert. Voorts blijkt dat een grotere interne functie gepaard gaat met een grotere betrokkenheid van andere groeperingen dan het management aan de planontwikkeling. Tot slot blijkt dat in AOC's waar de interne functie hoger wordt gewaardeerd in het managementteam het ontwikkelingsplan vaker is besproken.

Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat naarmate de interne functie meer wordt benadrukt, het plan een hogere prioriteit geniet in het AOC. Het is dan ook logisch dat hieraan meer tijd en middelen worden besteed.

2) De relatie tussen de planontwikkeling en de inhoud van het ontwikkelingsplan.

In dit onderzoek is weinig samenhang gevonden tussen de wijze waarop het ontwikkelingsplan tot stand komt en de inhoud ervan. Deze constatering komt overeen met de bevindingen in onderzoek naar schoolwerkplanning. Onderzoek naar schoolwerkplanontwikkeling toont aan dat het moeilijk is samenhang te ontdekken tussen de planontwikkeling en de inhoud van het plan (Van der Werf, 1988). Een afdoende verklaring hiervoor wordt niet gegeven.

Het aannemelijk dat naarmate naast het managementteam ook andere groeperingen (werkgroep onderwijs, docenten, medewerkers LPC/STOAS) deelnemen aan het formuleren van het plan, dit leidt tot concretere beleidsvoornemens. Deze relatie tussen deelname van verschillende groeperingen en de concreetheid van de voornemens in het plan kan maar gedeeltelijk met het onderzoeksmateriaal worden aangetoond. Voor een aantal beleidsvoornemens geldt dat een grotere betrokkenheid van deze groeperingen juist leidt tot iets minder concrete voornemens. Wel blijkt dat een meer dan gemiddelde deelname van de werkgroep onderwijs, de docenten en de medewerkers van de LPC/STOAS gepaard gaat met concretere beleidsvoornemens op het terrein van de invoering van de kwalificatiestructuur.

Tot slot kan worden gewezen op het verband tussen de analyse van de AOC-situatie en de inhoud van het ontwikkelingsplan. AOC's die meer dan gemiddeld aandacht hebben besteed aan de analyse van de AOC-situatie, blijken over concretere beleidsvoornemens inzake de kwalificatiestructuur te beschikken.

Een aannemelijke verklaring voor deze resultaten is dat naarmate een beleidsvoornemen een hogere prioriteit bezit, dit leidt tot een grotere deelname van docenten, de werkgroep onderwijs en medewerkers van de ondersteuningsinstellingen aan de planontwikkeling en gepaard gaat met het verzamelen van meer informatie ter onderbouwing van het voornemen. Deze verklaring lijkt van toepassing voor de beleidsvoornemens inzake de kwalifi-

catiestructuur. De kwalificatiestructuur dient op korte termijn te worden gerealiseerd. Overleg met alle betrokkenen is dan noodzakelijk om de vernieuwing te kunnen uitvoeren. Ook is dan informatie nodig om de ideeën te kunnen onderbouwen.

Zoals eerder vermeld, zijn in de plannen twee beleidsvoornemens concreet in de plannen uitgewerkt: de kwalificatiestructuur en het opleidingsaanbod. Voor de voornemens op het terrein van de kwalificatiestructuur geldt dat de analyse van de situatie en de deelname van docenten, de werkgroep onderwijs en de medewerkers van de LPC/STOAS bijdragen tot een nadere concretisering. De analyse van de situatie in een AOC en de deelname van bovengenoemde groeperingen aan de planontwikkeling vertonen geen samenhang met het concrete gehalte van de beleidsvoornemens op het terrein van het opleidingsaanbod. De vraag dient zich aan waarom deelname en analyse wel van invloed zijn op de voornemens inzake de kwalificatiestructuur maar niet van invloed lijken op de voornemens met betrekking tot het opleidingsaanbod.

Een mogelijke verklaring hiervoor is dat in de AOC's al concrete ideeën bestonden over de aanvraag van nieuwe opleidingen voordat het verzoek van het Ministerie kwam een ontwikkelingsplan te schrijven. Hoogstwaarschijnlijk zijn ten tijde van de fusiebesprekingen de wensen omtrent de vernieuwing van het opleidingsaanbod geïnventariseerd. Hierdoor kon een analyse van de situatie inzake het opleidingsaanbod en overleg met bijvoorbeeld docenten en de werkgroep onderwijs in de fase van de planontwikkeling achterwege blijven.

### 3) De relatie tussen de contextvariabelen en de totstandkoming en inhoud van het ontwikkelingsplan

In dit onderzoek is aan twee aspecten van de context aandacht besteed: het functioneren van het management en de ervaringen van scholen met vernieuwingen.

De veronderstelling is dat het functioneren van het managementteam van invloed wordt geacht op de wijze waarop het plan tot stand komt. Het managementteam is immers de belangrijkste participant in de planont-

wikkeling. De verschillen tussen de AOC's op de variabele 'functioneren managementteam' zijn miniem. Alle scores liggen boven het gemiddelde van 2.50. Het bleek daardoor niet mogelijk te zijn de AOC's op deze variabele in twee duidelijk te onderscheiden groepen te verdelen. Deze veronderstelling kan dan ook niet worden gestaafd met onderzoeksmateriaal.

De veronderstelling dat de ervaringen van scholen met vernieuwingen van invloed zijn op de totstandkoming en inhoud van het plan is slechts in beperkte mate te bewijzen. Er kunnen slechts uitspraken worden gedaan op het niveau van afzonderlijke lokaties en het is niet mogelijk uitspraken op het niveau van het AOC te formuleren. Uit gegevens die afkomstig zijn van de lokatiedirecteuren kan worden afgeleid dat er een positief verband bestaat tussen de ervaring met opleidingsvernieuwing en het oordeel van de lokatiedirecteur inzake de deelname van docenten, werkgroep onderwijs en medewerkers van ondersteuningsinstellingen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat naarmate er meer ervaring bestaat met vernieuwingen, het inzicht groeit dat deelname van anderen aan de planontwikkeling nuttig kan zijn.

## **9 Conclusies en aanbevelingen**

### **9.1 Inleiding**

Dit onderzoek is uitgevoerd ter beantwoording van vier vragen:

- op welke wijze formuleren de AOC's hun ontwikkelingsplannen?
- wat is de inhoud van de ontwikkelingsplannen?
- is er een relatie tussen de wijze waarop het plan wordt geformuleerd en de inhoud ervan?
- beïnvloeden contextvariabelen de planontwikkeling en de inhoud van het plan?

In de hoofdstukken 4 tot en met 7 zijn deze vragen beantwoord. Mogelijke verklaringen voor de gevonden onderzoeksresultaten passeerden in het vorige hoofdstuk de revue. Ter afsluiting van dit rapport volgen de belangrijkste conclusies en worden enkele concrete aanbevelingen geformuleerd.

### **9.2 De belangrijkste conclusies**

Meer dan voorheen verkeert de overheid in een positie waarin de verantwoordelijkheid voor het onderwijs aan de onderwijsinstellingen wordt overgelaten. De taak van de overheid spitst zich toe op het bewaken van de kwaliteit van de onderwijsinstellingen. Voor het vervullen van deze taak staan de overheid twee wegen ter beschikking. In de eerste plaats is er sprake van een wettelijk kader waaraan het functioneren van de AOC's kan worden getoetst. De overheid behoudt immers de wettelijke plicht de kwaliteit van het onderwijs te bewaken. In de tweede plaats kan de overheid stimuleren dat AOC's bepaalde gewenste vernieuwingen doorvoeren, bijvoorbeeld door het beschikbaar stellen van innovatiebudgetten.

Om de kwaliteitsbewaking te kunnen uitvoeren, heeft de overheid actuele informatie over de huidige en toekomstige stand van zaken met betrekking

tot het functioneren van de AOC's. Eén van de instrumenten om hierin te voorzien is het ontwikkelingsplan. Het ontwikkelingsplan kan worden beschouwd als de schriftelijke articulatie van de afspraken die in een AOC zijn gemaakt inzake het toekomstige beleid. Vooralnog ontbreekt een wettelijke basis voor het ontwikkelingsplan. De overheid heeft daardoor niet het recht om de AOC's voor te schrijven dat zij een ontwikkelingsplan dienen te bezitten. Wel kan de overheid de AOC's stimuleren een ontwikkelingsplan te formuleren. De overheid kan bijvoorbeeld wijzen op de interne noodzaak tot het beschikken over een ontwikkelingsplan. De voor de AOC's toegenomen beleidsvrijheid vereist immers dat deze instellingen meer dan voorheen beleid dienen te ontwikkelen. Gelet op de beperkte financiële middelen dienen keuzes te worden gemaakt over de gewenste koers. Niet alleen vanuit financieel oogpunt, maar ook vanuit de invalshoek dat het personeel van de instelling meer duidelijkheid zal willen over het toekomstige profiel, kan een beroep worden gedaan op de AOC's een ontwikkelingsplan te formuleren.

Geconstateerd kan worden dat het Ministerie van LNV in beperkte mate de AOC's heeft gestimuleerd tot het formuleren van het ontwikkelingsplan. Gewezen werd op het ontwikkelingsplan als een bruikbaar instrument voor de eigen AOC-ontwikkeling. Door het stellen van een uiterste inleverdatum en het verstrekken van richtlijnen voor de informatie die in het ontwikkelingsplan dient te worden opgenomen, heeft het Ministerie van LNV echter met name de nadruk gelegd op de functie van het ontwikkelingsplan als een informatiebron voor het Ministerie. De AOC-ontwikkelingsplannen zijn door het Ministerie van LNV benut voor het opstellen van een landbouwonderwijsplan voor het gehele agrarisch onderwijs.

Niettegenstaande het feit dat door het Ministerie van LNV voornamelijk de nadruk is gelegd op het ontwikkelingsplan als informatiebron ter onderbouwing van het landelijk beleid, kan worden geconcludeerd dat in het merendeel van de AOC's een interne functie aan het plan wordt toegekend. De interne functie heeft betrekking op de bruikbaarheid van het ontwikkelingsplan voor het eigen AOC. Aan de interne functie zijn twee aspecten te onderscheiden: een proces en een produkt aspect. Het ontwikkelingsplan als

produkt heeft betrekking op de bruikbaarheid van het uiteindelijke plan als intern beleidsdocument voor verschillende doeleinden (draaiboek onderwijsontwikkeling, informatief document voor derden, evaluatie-instrument). Het proces-aspect heeft betrekking op de mate waarin het formuleren van het plan bijdraagt tot discussies in het managementteam en op de mate waarin het plan leidt tot inzicht in de sterke en zwakke kanten van het eigen AOC.

Het formuleren van het ontwikkelingsplan is een taak die voornamelijk door de managementteams van de AOC's is uitgevoerd. Slechts in enkele AOC's is sprake geweest van deelname van docenten, de werkgroep onderwijs en deskundigen van de ondersteuningsinstellingen. Met name het gebrek aan tijd wordt door de respondenten verantwoordelijk gehouden voor deze beperkte deelname. Gebrek aan tijd heeft ook parten gespeeld bij de analyse van de situatie waarin een AOC verkeert. Deze analyse dient ter onderbouwing van de beleidsvoornemens en heeft betrekking op het bestuderen van informatie over de ontwikkelingen in de agrarische sector, de onderwijsvernieuwingen en de wensen die in het eigen AOC onder de medewerkers leven. Geconcludeerd kan worden dat tijd een belangrijke beperkende randvoorwaarde voor het formuleren van het ontwikkelingsplan is geweest.

In AOC's waar de interne functie van het ontwikkelingsplan meer wordt benadrukt, is meer aandacht besteed aan de analyse van de AOC-situatie ten behoeve van het ontwikkelingsplan. Voorts blijkt dat in deze AOC's de deelname van docenten, de werkgroep onderwijs en medewerkers van de ondersteuningsinstellingen aan de planontwikkeling gemiddeld groter is. Geconcludeerd kan worden dat er een positief verband bestaat tussen de deelname van deze groeperingen, de analyse van de AOC-situatie en de toegekende interne functie.

De beleidsvoornemens in de plannen zijn voornamelijk globaal geformuleerd. Het gebrek aan tijd en het feit dat het ontwikkelingsplan een vorm van planning is waarmee de betrokkenen weinig ervaring hebben opgedaan, worden hiervoor verantwoordelijk gehouden. Ook dient rekening te worden gehouden met de mogelijkheid dat in het AOC weinig behoefte bestaat aan

concretere afspraken. Concretere afspraken beperken immers de autonomie van de afzonderlijke opleidingslokaties binnen een AOC.

Geconcludeerd kan worden dat er een zekere spanning bestaat tussen enerzijds de gebruiksmogelijkheden die aan het plan worden toegedicht en anderzijds de zeer globale omschrijving van de voornemens in het ontwikkelingsplan. De globale omschrijving van de beleidsvoornemens in de ontwikkelingsplannen bemoeilijkt het gebruik van het ontwikkelingsplan als een intern beleidsdocument. Voor het gebruik als intern beleidsdocument in het AOC is het immers noodzakelijk dat de beleidsvoornemens concreet zijn omschreven en zodoende daadwerkelijk richtinggevend zijn.

De meeste beleidsvoornemens zijn zeer globaal in de plannen vermeld. Twee beleidsvoornemens zijn in de meeste plannen concreet tot zeer concreet omschreven: de invoering van de kwalificatiestructuur en de wensen inzake de nieuwe opleidingen die de AOC's willen gaan aanbieden. Deze twee beleidsvoornemens bezitten op dit moment een hoge prioriteit. De beleidsvoornemens op het terrein van de kwalificatiestructuur (wetgeving) en de vernieuwing van het opleidingsaanbod (continuïteit van de instelling) kunnen worden beschouwd als reacties op externe ontwikkelingen die een zeer dwingende invloed uitoefenen op de kwaliteit van het voortbestaan van een AOC. Op beide terreinen is de noodzaak tot beleidsontwikkeling op korte termijn aanwezig. Vastgesteld kan worden dat de AOC's zich ditmaal in hun beleidsontwikkeling vooral laten leiden door externe ontwikkelingen.

Er is sprake van enige samenhang tussen de activiteiten die worden ondernomen ten behoeve van het ontwikkelingsplan en de inhoud van het plan. Zo blijkt de deelname van docenten, de werkgroep onderwijs en medewerkers van de ondersteuningsinstellingen aan de planontwikkeling bij te dragen tot concretere beleidsvoornemens op het terrein van de kwalificatiestructuur. Voorts blijkt een meer dan gemiddelde aandacht voor de analyse van de situatie waarin een AOC verkeert, een positieve invloed uit te oefenen op het concrete gehalte van de beleidsvoornemens inzake de kwalificatiestructuur.

De analyse van de situatie en de deelname van bovengenoemde groeperingen vertonen geen samenhang met het concrete gehalte van de

beleidsvoornemens op het gebied van het opleidingsaanbod. Waarschijnlijk waren de voornemens inzake het opleidingsaanbod al bekend voordat de AOC's werd gevraagd een ontwikkelingsplan te formuleren. Hoogstwaarschijnlijk zijn de wensen inzake de opleidingen al ten tijde van de fusiebesprekingen in het AOC geïnventariseerd en konden deze zonder nader overleg of analyse rechtstreeks in het ontwikkelingsplan worden opgenomen.

Geconcludeerd kan worden dat in de AOC's prioriteiten worden gesteld in de uitwerking van beleidsvoornemens ten behoeve van het ontwikkelingsplan. Daar waar deze prioriteiten door het managementteam in overleg met docenten, de werkgroep onderwijs en medewerkers van de ondersteuningsinstellingen nader worden uitgewerkt, zijn de beleidsvoornemens concreter dan in de AOC's waar alleen het managementteam de uitwerking van de prioriteiten voor haar rekening neemt.

### **9.3 Aanbevelingen**

In deze laatste paragraaf worden de aanbevelingen besproken die op basis van de onderzoeksgegevens kunnen worden geformuleerd. Een onderscheid wordt gemaakt tussen aanbevelingen aan het adres van het Ministerie van LNV, aanbevelingen voor de AOC's en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

#### **9.3.1 Aanbevelingen aan de overheid**

Aanbevolen wordt dat het Ministerie meer nadruk legt op de interne functie van het ontwikkelingsplan. Concreet kan worden gedacht aan het beïnvloeden van de randvoorwaarden waaronder de ontwikkelingsplannen in de AOC's worden vervaardigd. Deze randvoorwaarden hebben betrekking op de beschikbare tijd, de financiële ondersteuning van AOC's en het aanbod aan nascholingsmogelijkheden.

De faktor tijd blijkt een belangrijke rol te hebben gespeeld bij de totstandkoming van de ontwikkelingsplannen. Voorgesteld wordt dat de inlevertermijn voor de plannen wordt verruimd. Zodoende beschikken de management-

teams van de AOC's over meer tijd om bijvoorbeeld met de docententeams te overleggen over de concrete invulling van de beleidsvoornemens, waardoor het draagvlak voor de daadwerkelijke realisering van de beleidsvoornemens die in het plan worden omschreven in positieve zin wordt bevorderd. Voorts kan worden aanbevolen financiële 'incentives' te hanteren, conform het beleid van het Ministerie van O&W. AOC's kunnen worden gestimuleerd een ontwikkelingsplan te vervaardigen door het beschikbaar stellen van subsidies, zodat de kosten die gepaard gaan met het formuleren van het ontwikkelingsplan voor een AOC worden gereduceerd. Voorts kan worden aanbevolen een innovatiebudget ter beschikking te stellen voor de in de ontwikkelingsplannen aangekondigde beleidsvoornemens die bijdragen aan het realiseren van de doelstellingen van de AOC-vorming. AOC's zouden onder bepaalde voorwaarden op een financiële tegemoetkoming moeten kunnen rekenen voor de uitvoering van de in de plannen vermelde beleidsvoornemens. In die situatie is controle op de besteding van de subsidies en de resultaten die AOC's boeken gewenst. Het lijkt het meest voor de hand liggend dat deze controletaak door de inspectie van het landbouwonderwijs wordt uitgevoerd.

Het formuleren van een strategisch/tactisch beleid en de schriftelijke weergave ervan in het ontwikkelingsplan, is een nieuwe opgave voor scholen. Onderwijsinstellingen hebben weinig ervaring met deze vorm van beleidsontwikkeling. De traditie ontbreekt en ook wordt niet altijd de noodzaak hiervan ingezien. Het verdient aanbeveling dat de overheid er zorg voor draagt dat de ondersteuningsinstellingen over een nascholingsaanbod beschikken dat AOC's in staat stelt hun vaardigheden voor het ontwikkelen van een strategisch beleid verder te optimaliseren.

Uitvoering van deze aanbevelingen zal bijdragen aan een ontwikkelingsplan dat een betekenisvolle rol vervult in de relatie tussen de AOC's en het Ministerie van LNV. Verwacht mag worden dat de uitvoering van deze aanbevelingen de AOC's nog meer zal stimuleren concretere ontwikkelingsplannen te formuleren waarbij zij meer garanties kunnen afgeven voor de uitvoering van de in de plannen voorgestelde beleidsvoornemens. Op deze wijze kan het ontwikkelingsplan fungeren als een beleidsinstrument dat een functie vervult voor de overheid (externe functie ontwikkelingsplan) én voor de AOC's (interne functie ontwikkelingsplan).

Tot slot verdient het aanbeveling dat nader wordt onderzocht op welke wijze het onderwijskundig jaarverslag en het ontwikkelingsplan zich beleidsmatig tot elkaar verhouden. Zoals uit het Landbouwonderwijsplan is af te leiden, wordt het wenselijk geacht dat een tweejarige planningscyclus wordt ingevoerd, waarbij aan AOC's wordt gevraagd het ene jaar een jaarverslag en het daarop volgende jaar een ontwikkelingsplan te formuleren. Opgemerkt dient te worden dat de beide documenten gedeeltelijk dezelfde informatie zullen bevatten. Het zou wenselijk zijn te onderzoeken in welke mate beide documenten kunnen worden geïntegreerd tot één planningsdocument. Voordeel van een dergelijke samenvoeging is dat de overzichtelijkheid wordt bevorderd. De relatie tussen de evaluatie van de situatie in het jaarverslag en het formuleren van nieuw beleid in het ontwikkelingsplan wordt hierdoor verstevigd. Voorts is te verwachten dat een dergelijke integratie van beide documenten zal leiden tot een reductie van de hoeveelheid werk die gepaard gaat met het schrijven ervan voor de AOC's.

### **9.3.2 Aanbevelingen aan de AOC's**

Het verdient aanbeveling dat expliciet afspraken worden gemaakt over wat met het ontwikkelingsplan door de betrokkenen in een AOC wordt nagestreefd. Meer aandacht voor de wijze waarop het ontwikkelingsplan in een AOC wordt gehanteerd, biedt inzicht in de activiteiten die ondernomen dienen te worden om het ontwikkelingsplan te formuleren. Op basis van deze afspraken kunnen beslissingen worden genomen over de informatie die dient te worden verzameld, over de personen die bij de totstandkoming van het ontwikkelingsplan dienen te worden betrokken en over de doelgroepen die met het plan bereikt kunnen worden. Zodoende kan ook een voorzichtige inschatting worden gemaakt van de tijd die gereserveerd dient te worden voor het formuleren van het plan.

Het ontwikkelingsplan kan worden beschouwd als de schriftelijke weergave van de afspraken die in een AOC zijn gemaakt met betrekking tot het onderwijs-, het organisatie- en het huisvestingsbeleid. Een ontwikkelingsplan vereist een toekomstvisie. Een visie die idealiter gebaseerd is op de kansen en bedreigingen die de regio biedt in relatie tot de wensen en mogelijkheden

die in een eigen AOC aanwezig zijn. Het is noodzakelijk om over deze onderwerpen informatie te verzamelen. Aanbevolen wordt de informatieverzameling niet alleen te beperken tot de feitelijke objectieve gegevens over de landelijke c.q. regionale ontwikkelingen, maar om daarnaast ook voldoende aandacht te besteden aan de wensen die onder de medewerkers leven. Het lijkt aannemelijk dat met name de centrale directie en in iets mindere mate de lokatiedirecteuren en bijvoorbeeld de werkgroep onderwijs beschikken over informatie die betrekking heeft op de externe ontwikkelingen. Daarentegen kunnen de docenten worden beschouwd als belangrijke informanten voor de wensen c.q. mogelijkheden die in het eigen AOC bestaan.

Het verdient aanbeveling dat voor het analyseren van de huidige en de gewenste AOC-situatie meer gebruik wordt gemaakt van beschikbare diagnose-instrumenten. Voogt (1989) heeft een instrument ontwikkeld waarmee de waarnemingen en wensen van alle medewerkers van een AOC kunnen worden geïnventariseerd. Met behulp van het organisatie-instrument dat ontwikkeld is door Petri, kan een diagnose worden opgesteld van de huidige en gewenste organisatiestructuur (Petri, 1990).

Voorts zou het wenselijk zijn management-informatiesystemen te ontwikkelen c.q. in te voeren die de informatie over externe ontwikkelingen categoriseert, waardoor deze gemakkelijker toegankelijk wordt.

Wil het ontwikkelingsplan een functie voor het eigen AOC vervullen dan mogen de beleidsvoornemens niet te globaal worden geformuleerd. Te globale afspraken kunnen ertoe leiden dat deze op verschillende manieren door de betrokkenen worden geïnterpreteerd. Het verdient aanbeveling in het ontwikkelingsplan niet alleen te vermelden welke doelen worden beoogd, maar dat ook nader wordt gespecificeerd langs welke weg deze doelen moeten worden bereikt. Zulke specificaties hebben bijvoorbeeld betrekking op de middelen die voor het beleid worden gereserveerd, het benoemen van personen/groepen die in een AOC met de uitvoering worden belast en het vaststellen van de tijdstippen waarop tussentijdse evaluaties plaatsvinden.

De waarde van het ontwikkelingsplan kan niet alleen worden afgemeten aan het plan als eindproduct. In het proces dat aan het uiteindelijke plan vooraf

gaat, liggen mogelijkheden besloten tot het creëren van een gemeenschappelijke band en tot reflectie. Al discussiërend wordt voor de betrokkenen duidelijk op welke terreinen het noodzakelijk c.q. gewenst is niet meer als afzonderlijke lokaties maar als AOC beleid te ontwikkelen. Om deze mogelijkheden te benutten verdient het aanbeveling voldoende tijd te reserveren voor het formuleren van het ontwikkelingsplan.

### **9.3.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Naar aanleiding van de onderzoeksresultaten lijken twee vraagstellingen van belang voor vervolgonderzoek. In deze paragraaf wordt volstaan met een korte en bondige beschrijving van deze twee vraagstellingen.

De eerste vraagstelling heeft betrekking op nader onderzoek naar de relatie tussen de wijze waarop AOC's plannen ontwikkelen, de inhoud van de plannen zelf en de wijze waarop het plan bijdraagt aan de uitvoering van de beleidsvoornemens in een AOC. Uit eerder onderzoek blijkt dat de relatie planontwikkeling, het uiteindelijke plan en de daadwerkelijke invoering van innovaties zeer ondoorzichtig is (Vgl. Van der Werf, 1988). Onderzoek naar deze relaties kan bijdragen tot een beter begrip van welke wijze van planontwikkeling het meest gewenst is voor het bereiken van daadwerkelijke vernieuwingen in de schoolpraktijk en wat de bijdrage is van planning aan het realiseren van innovaties. Het onderzoek zou moeten leiden tot handvatten voor de betrokkenen in de AOC's. Ook voor de inspectie en het Ministerie van LNV kan dit soort informatie van belang zijn.

Een tweede voorstel voor onderzoek heeft betrekking op de relatie tussen beleidsontwikkeling en de organisatiestructuur van een AOC. De verzamelde onderzoeksgegevens indiceren dat er mogelijk erwijs een scheiding bestaat tussen de beleidsontwikkeling (door het management) en de beleidsuitvoering (door docenten). Deze scheiding lijkt niet in alle AOC's aanwezig te zijn. Enkele AOC's slagen erin docenten meer te laten te participeren in de beleidsontwikkeling. Het zou wenselijk zijn om met behulp van reeds ontwikkelde organisatiemodellen onderzoek te doen naar de relatie tussen de inrichting van een AOC en de wijze waarop beleidsontwikkeling plaatsvindt. In het onderzoek zou aandacht geschonken moeten worden aan de

verschillende beleidsterreinen (onderwijs, personeel en financiën), de wijze waarop deze onderling zijn geïntegreerd en de participatie van de verschillende groeperingen binnen een AOC aan de beleidsontwikkeling op deze terreinen. Zeker in de huidige situatie, waarin scholen over meer beleidsvrijheid beschikken en er sprake is van een toenemende noodzaak tot integraal beleid, lijkt dergelijk onderzoek zinvol.

## Summary

Agricultural education in the Netherlands is changing rapidly. One of the main changes is the establishment of Agricultural Education Centres (in Dutch: AOC's). In the years 1990 and 1991 independent schools for vocational agricultural training merge into 21 AOC's. These AOC's provide a large number of courses at different levels, part-time and full-time, for young people and adults. In this research attention is paid to different aspects of the establishing of the AOC's.

The first part of this research is the result of a study of relevant literature and deals with different aspects of the merging processes itself. It is divided into two chapters. Chapter 1 examines the various problems and developments in the field of agricultural education which lay the base for the idea that merge were necessary, such as:

- the large number of students leaving school without any certificate or qualification;
- a declining number of students enrolling agricultural schools;
- the (continuing) decrease of government financing for education;
- the increasing need of schools to run their own financial affairs and to organize their specific educational programmes.

The process of merging, which is the subject of chapter 2, can be divided into an organizational and an educational component. The organizational component encompasses the appointment of a new school board, the appointment of a central management team and the introduction of a new, output-oriented, financial system that gives AOC's more autonomy. These organizational changes are executed in order to provide adequate conditions for the renewal and improvement of the educational programmes. The most important educational improvement is the introduction of a curricular innovation providing more freedom for AOC's to organize their educational programmes. The establishment of the AOC's with more autonomy in finan-

cial and educational matters, has gone hand in hand with the decrease of national governmental influence on agricultural education.

The second part of this research report is divided into nine chapters and focuses on the development plans of the AOC's. The development plan is a new type of planning document. As described above, direct government involvement in education has decreased, but it still has a legal responsibility for the quality of the educational programmes. The government enforced the introduction of the development plan in order to collect written information about the future actions and intentions of AOC's.

During the empirical phase of the project, attention has been given to the strategies used by AOC's to formulate these plans and to the content of the plans. The research has been carried out in two stages. The first stage included a number of consultations in five AOC's during the time in which the development plans were formulated. A questionnaire, based on the information collected during these consultations, was subsequently sent to all the members of the management-teams of these AOC's.

The first aspect of the research concerns the strategies used by the AOC's to formulate their development plans. The collected data show that the management teams of the AOC's write these plans not only to fulfil the information need of government. Most members of the management teams look upon their plan as a meaningful document for the future of their own AOC.

In order to write a development plan, information is needed about present and future developments. The data show that the AOC's vary according to the amount of information they collect and according to the sort of information they use to justify their future policy. The collected information was difficult to interpret because it was not detailed enough to meet the specific information demands of the members of the management teams. Lack of time was a restraining factor in collecting sufficient information.

Special attention was paid to the commitment of teachers and project groups to the process of planning. The data show that the participation of teachers and project groups was small in almost every AOC. At the same time the members of the management teams stress the importance of

consulting teachers and project groups about their opinions and ideas in order to provide a solid base for the execution of the development plan. The main reason for the abeyance of this commitment is the experienced lack of time. However, in two AOC's there was a larger commitment of project groups and teachers. Although time pressure was also high in these AOC's, the members of the management teams of both AOC's judged it very important to consult others in view of the far-reaching consequences of the execution of their development plans.

The data indicate that there is a link between some of the variables. In AOC's where the development plan is considered to be a rather meaningful document, more time is spent on the collection of information, the development plan has been often discussed in the management team and is the commitment of project groups and teachers larger.

The second aspect of this research concerns the content of the development plans. In order to keep the questionnaire as short as possible, attention has only been paid to the educational paragraph of these plans. The majority of the educational proposals in these plans are written in very global terms. This can be explained by the lack of time, the absence of clear governmental arrangements for the secondary agricultural schools, and the fact that school managers have no experience with this type of planning. There is, however, a more theoretical explanation for the fact that these proposals are written in global terms. It could be expected that the different schools participating in an AOC have no desire to make rather specific proposals. The more specific a proposal is formulated, the less autonomy the different schools that participate in an AOC have to follow their own policy.

In almost all the development plans two issues are very prominent: the curricular innovation and the requests of AOC's to be allowed to start new professional courses or specializations. These two issues have in common that they are related to external pressure. The implementation of the curricular innovation initiated by government, has to be completed before the start of the school year 1992/1993. The start of new professional courses and specializations on the short term is important for AOC's to provide sufficiently attractive programmes which meet the interests of new

students and the demands of the (changing) agricultural labour market. Hence, external pressure can probably be seen as an important factor for the development of elaborate proposals. These two issues have also in common that they require action at the institutional level. The demand for new professional courses and specializations cannot be made anymore by a single school but has to be made by the board of the AOC. The implementation of the curricular innovation should be coordinated at the AOC-level in order to improve the link between the educational programmes, provided by the different schools which make up an AOC.

A third aspect of this research concerns the amount of coherence between the strategies used by the AOC's to formulate their development plans and the content of these plans. The coherence found is not statistically significant. The lack of solid coherence can be caused by the small number of AOC's that was involved in this research (14 AOC's). Another explanation can be derived from Dutch literature on processes of planning in schools. Research findings show that hardly any evidence was found to support a relationship between the used strategy and the content of the plan. Although there is no statistically significant coherence, in this research some indications for a connection between the strategy and the content of the plans were found. AOC's with a higher commitment of teachers and/or project groups, have developed more elaborate proposals in the field of the implementation of the curricular innovation. AOC's where more time has been invested in collecting information have generated more elaborate proposals in the field of the implementation of the curricular innovation.

In the last chapter some recommendations, based on the collected data, are presented. It is hoped that government and AOC management teams find these recommendations valuable and helpful.

## Literatuur

- ACLO (Adviescommissie Landbouwonderwijs), *Over ondersteuning van AOC-vorming en AOC-ontwikkeling. Een ACLO-advies*, 's-Gravenhage: 1988.
- Agrarisch Onderwijs, 33 (1990) 1, 13.
- Aken, J.E. & Matzinger, B., "Een neo-rationeel model van besluitvorming. Beslissingsvoorbereiding tussen intuïtie en logica", *M&O Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 37 (1983) 6, 478-493.
- APS (Algemeen Pedagogisch Studiecentrum), *Halverwege het MAS-B project*, Amsterdam: APS, 1981.
- APS (Algemeen Pedagogisch Studiecentrum), *Hoe een probleem een project werd. Eindverslag MAS-B project*, Amsterdam: APS, 1984.
- APVO-2 (Adviesgroep Projecten 2e fase voor het Voortgezet Onderwijs), *IJkpunten voor de ontwikkeling van Agrarische Opleidingscentra*, Zeist: 1987.
- ARVO (Adviesraad voor het Voortgezet Onderwijs), *Kort en goed. Toepassing van de verworvenheden van de KMAO-projecten in het agrarisch onderwijs*, Zeist: 1988A.
- ARVO (Adviesraad voor het Voortgezet Onderwijs), *AOC compleet met leerlingwezen*, Zeist: 1988B.
- ARVO (Adviesraad voor het Voortgezet Onderwijs), *Vooropleiding voor het hoger beroepsonderwijs*, Zeist: 1989A.
- ARVO (Adviesraad voor het Voortgezet Onderwijs), *De vaststelling van kwalificaties in het agrarisch onderwijs*, Zeist: 1989B.
- Boetzkes, P., "Ambitieuus landelijk project moet invoering kwalificatiestructuur op AOC's begeleiden", *Land- en tuinbouwonderwijs*, 32 (1990) 5, 8-11.
- COS (Commissie Onderwijs Siergewassen), *Reactie op ARVO-advies AOC compleet met leerlingwezen*, Arnhem: 1989.
- CPS (Christelijk Pedagogisch Studiecentrum), *Project Moduleren. Tussenproducten 1*, Hoevelaken: 1990.

- Creemers, M.R., *Polysociaal zakboekje*, Arnhem: Koninklijke PBNA bv, 1987.
- Geffen, Th. B.M. van, *AOC's: hoofd- en nevenvestigingen. Naar schaalverkleining in grootschalige verbanden*, Arnhem: AMBO Accountancy Consultancy, 1990.
- Giesbers, J. & H. Schuit & R. Silverentand, "Beleidsvorming in relatief autonome schoolorganisaties", in: Bergen, Th., e.a. (red.), *Professionalisering van onderwijsgevendende*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987, 83-95.
- Hoogerwerf, A., *Overheidsbeleid*, Alphen a/d Rijn: Samsom, 1978.
- Jaarsma, R., "De transparante trappen van de beroepseducatie. Beleidsontwikkelingen tegen het licht", *Vernieuwing, Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 47 (1988) 10, 5 - 22.
- Janssen, A.T.H., *Het interne rendement van het middelbaar beroepsonderwijs: een literatuurstudie*, 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1990.
- Janssen, A.T.H., *De aansluiting tussen voortgezet onderwijs en hoger onderwijs: een literatuurstudie van Nederlandse (onderzoeks)literatuur na 1980*, 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1988.
- Janssens, J.M.A.M., *'-Ogen' doen onderzoek. Een inleiding in de methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Kraayvanger, G. & B. Van Onna, *Arbeid en leren; bijdragen tot de volwasseneneducatie*, Baarn: Nelissen, 1985.
- Kroonenburg, J. van, "Management en fusies", in: Wieringen, A.M.L. van (red.), *Management van onderwijsinstellingen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1986.
- Krogt, F.J. van der & Verhaaren, F.J.L.M., "Beleidsvorming in professionele instellingen. Ritueel of bezieling?" *M&O, Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 40 (1986), 5, 439 - 453.
- Lammers, C.J., *Organisaties vergelijkenderwijs*, Utrecht: Spectrum, 1983.
- Maas, A.C., "Schoolwerkplanontwikkeling in de praktijk", in: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, Alphen a/d Rijn-Brussel: Samson, 1983, 8300-1 - 8300-14.

- Ministerie van Landbouw en Visserij, *Middelbaar agrarisch onderwijs nieuwe stijl. Een structuurschets van het middelbaar agrarisch onderwijs nieuwe stijl en de invoeringsstrategie voor het KMAO*, 's-Gravenhage: 1984.
- Ministerie van Landbouw en Visserij, *Naar Agrarische Opleidingscentra, een kadernota*, 's-Gravenhage: 1986A.
- Ministerie van Landbouw en Visserij, *Advies over de vorming van Agrarische Opleidingscentra*, 's-Gravenhage: 1986B.
- Ministerie van Landbouw en Visserij, *De driejarige Mas-B opleiding*, 's-Gravenhage: 1987.
- Ministerie van Landbouw en Visserij, *De discussie over kwalificaties*, 's-Gravenhage: 1989A.
- Ministerie van Landbouw en Visserij, *Middelbaar Agrarisch Onderwijs*, 's-Gravenhage: 1989B.
- Ministerie van Landbouw en Visserij, *Discussienota Diploma's en Certificaten*, 's-Gravenhage: 1989C.
- Ministerie van Landbouw en Visserij, *Landbouwonderwijs in beeld*, 's-Gravenhage: 1990A.
- Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, *Plan van spreiding en situering van Agrarische Opleidingscentra*, 's-Gravenhage: 1990B.
- Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, *Voorlopig Overzicht van Diploma's en Certificaten I*, 's-Gravenhage: 1990C.
- Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, *Standpunt van de Groep van 30 over het advies 'Diploma's en Certificaten'*, 's-Gravenhage: 1990D.
- Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, *Brief LO/90-10150dj*, 's-Gravenhage: 1990E.
- Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, *Voorlopig Overzicht van Diploma's en Certificaten II*, 's-Gravenhage: 1991A.
- Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, *Ontwerp-Landbouwonderwijsplan*, 's-Gravenhage: 1991B.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, *Op weg naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid*, 's-Gravenhage: 1984.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, *Minder regels, meer ruimte*, 's-Gravenhage: 1985A.

- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, *Meer over management*, 's-Gravenhage: 1985B.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, *Modulering Voortgezet Onderwijs*. Brief van de staatsecretaris, 's-Gravenhage: 1988.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, *Wetgeving open beroeps-  
onderwijs deel 02. Middelbaar en voorbereidend beroepsonderwijs  
(herziene editie)*, Bunnik: Voorlichtingsdienst SVM-procescoördinatie,  
1990.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, *Vernieuwen = leren*, 's-Gravenhage: 1991.
- NKSR (Nederlandse Katholieke Schoolraad), *Bouwen aan de relatief autonome school*, 's-Gravenhage: Nederlandse Katholieke Schoolraad: 1979.
- OCL (Onderwijscommissie Landbouwschap), *Praktijkscholen en leerlingwezen in het landbouwonderwijs*, 's-Gravenhage: 1989.
- Petri, M., *Schoolontwikkeling. Tussen verbetering en verandering*, Leuven: ACCO, 1990.
- Pierik, H., "Wat is die MAO-opleiding nu eigenlijk waard ? Eerste resultaten van het MAO-loopbaanonderzoek", *Agrarisch Onderwijs*, 33 (1991) 1, 19-22.
- SALVO (Sector Adviesgroep Landbouw Voortgezet Onderwijs), *Samenvatting van het pré-advies VODC*, Bijlage 38-10, 's-Gravenhage: 1990.
- SALVO (Sector Adviesgroep Landbouw Voortgezet Onderwijs), *Conceptmodel jaarverslag MBO*, Bijlage 46-15. 's-Gravenhage: 1991.
- Steen, A.M.J. van der, *Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs in Nederland. Deelverslag 1: Stand van zaken*, Landbouwuniversiteit Wageningen: Vakgroep Pedagogiek en Didactiek, 1986.
- Steen, A.M.J. van der, *Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs in Nederland. Deelverslag 2: Systematisering en analysering van kwantitatieve en kwalitatieve leerlinggegevens, schooljaar 1986-1987*, Landbouwuniversiteit Wageningen: Vakgroep Pedagogiek en Didactiek, 1987.
- Steen, A.M.J. van der, *Agrarische Opleidingscentra in Nederland. Deelverslag 1: uitgangspunten voor de bevordering van de onderwijskwaliteit*, Landbouwuniversiteit Wageningen: Vakgroep Agrarische Onderwijskunde, 1988.

- Sleegers, P.J.C., Giesbers, J., "De rol van de schoolleiding en docenten bij de beleidsvoering door scholen", in: Bergen, Th.C.M. (red.), *VELON-jaarboek: recent onderzoek over onderwijs en opleiding*, Utrecht: W.C.C./Velon, 1990.
- Sleegers, P.J.C., *School en beleidsvoering. Een onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door scholen*, Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1991.
- Sixma, I., "Kwaliteit door afspraken: Münchhausen als voorbeeld?" in: Knoers A.M.P. & Corten, J.J.R.M. (red.). *Ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs*, Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1983, 39-59.
- Tijdelijke Adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt, *Onderwijs - arbeidsmarkt: naar een werkzaam traject*, Alphen a/d Rijn: Samsom/ Tjeenk Willink, 1990.
- Velzen, W.G. van, "Organisatie zelfvernieuwing", in: *Handboek voor Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*, Alphen a/d Rijn: Samsom/Tjeenk Willink, 1985, 4230-1 - 4230-20.
- Verburg, G.P.M. & Jansen, P.F., "Onderzoek naar problemen die schoolteams ervaren bij het structureren van het gezamenlijk overleg in het kader van schoolwerkplanontwikkeling", in: Wolbert, R.G.M. (red.), *Onderzoek naar schoolwerkplanning. Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1981*, 's-Gravenhage: SVO, 1982, 10-27.
- Vilsteren, C.A. van & Visscher, A.J., "Schoolwerkplanontwikkeling en schoolorganisatie", in: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, Alphen a/d Rijn-Brussel: Samsom, 1985, 5500-1 - 5500-25.
- Voogt, J.C., *Scholen doorgelicht: een studie over school-diagnose*, De Lier: Academisch Boeken Centrum, 1989.
- Werf, M.P.C. van der, *Het schoolwerkplan in het basisonderwijs*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Wester, F., *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*, Muiderberg: Coutinho, 1987.

## BIJLAGE 1 LIJST VAN AFKORTINGEN

ACLO	Adviescommissie Leerplanontwikkeling Landbouwonderwijs
AOC	Agrarisch Opleidingscentrum
APS	Algemeen Pedagogisch Studiecentrum
APVO-2	Adviesgroep Projecten tweede fase Voortgezet Onderwijs
ARVO	Adviesraad Voortgezet Onderwijs
AVO	Algemeen Voortgezet Onderwijs
BAAS	Stichting Beroepenanalyse Agrarische Sector
BBO	Beroeps Begeleidend Onderwijs
BOVO	Bedrijfsleven - Onderwijs - Voorlichting - Onderzoek
CBO	Cursorisch Beroepsonderwijs
CBS	Centraal Bureau voor de Statistiek
CPS	Christelijk Pedagogisch Studiecentrum
HAS	Hoger Agrarische School
HBO	Hoger Beroepsonderwijs
ILO	Individueel Lager Onderwijs
KMAO	Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs
KMBO	Kort Middelbaar Beroepsonderwijs
LAO	Lager Agrarisch Onderwijs
LAS	Lager Agrarische School
LBO	Lager Beroepsonderwijs
LEI	Landbouw Economisch Instituut
LPC	Landelijke Pedagogische Centra
MAO	Middelbaar Agrarisch Onderwijs
MAS	Middelbare Agrarische School
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs
ODC	Overzicht Diploma's en Certificaten
PAO	Project AOC-Ondersteuning
PUC	Project Uitwerking Certificaten
RBA	Regionaal Bureau Arbeidsvoorziening
RBO	Regionaal Bureau Onderwijs

STOAS	Stichting tot Ontwikkeling van Agrarische Onderwijskunde en Scholing
SVM	Sectorvorming en Vernieuwing van het MBO
VBO	Vorbereidend Beroepsonderwijs
VODC	Voorlopig Overzicht Diploma's en Certificaten

## BIJLAGE 2 VRAGENLIJST

Deze vragenlijst is bestemd voor de lokatiedirecteuren en de leden van de centrale directies van de AOC's.

De vragenlijst is opgebouwd uit negen blokken. De eerste acht blokken (pagina 1 tot en met 13) zijn bestemd voor de lokatiedirecteuren en de leden van de centrale directie.

Het laatste blok (blok IX, pagina 14 tot en met 17) is alleen bedoeld voor de lokatiedirecteuren.

In de vragenlijst komen drie soorten vragen voor:

1. Geheel open vragen, waarbij u op de stippellijn uw antwoord kunt noteren, zoals:

Wat is de naam van uw AOC:.....

2. Bijna geheel gesloten vragen, waarbij u één van de antwoordmogelijkheden kunt aankruisen. Kruist u de antwoordmogelijkheid 'anderszins' aan dan kunt u op de stippellijn een korte toelichting geven, zoals:

Wat is uw functie in uw AOC:

lid van de centrale directie

lokatiedirecteur

lid van de centrale directie

én lokatiedirecteur

anderszins:

.....  
.....

3. Geheel gesloten vragen. Hier kunt u de antwoordmogelijkheid aankruisen die het meest met uw mening overeenkomt, zoals:

	ALTIJD	VAAK	SOMS	NOOIT
In ons managementteam is duidelijk wie voor welke taken verantwoordelijk is.	0	0	0	0

Wij garanderen u dat de verkregen gegevens volstrekt vertrouwelijk zullen worden behandeld. Het codenummer op de retourenveloppe is alleen bedoeld om te voorkomen dat eventuele herinneringsbrieven worden gestuurd naar hen die de vragenlijst al naar de vakgroep onderwijskunde hebben teruggestuurd.

I. IETS OVER UW ACHTERGRONDEN

De bedoeling van de vragen in blok I is om meer zicht te krijgen op uw positie in het AOC. Gelieve bij iedere vraag het antwoord aan te kruisen dat het meest met uw situatie overeenkomt.

1. Wat is de naam van uw AOC: .....

2. Wat is uw functie in uw AOC:

- lid van de centrale directie
- lokatiedirecteur
- lid van de centrale directie én lokatiedirecteur
- anderszins:

.....  
.....  
.....

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

II. MANAGEMENT EN ONDERWIJSONTWIKKELING

In dit vragenblok willen we aandacht besteden aan het management van uw AOC in relatie tot de onderwijsontwikkelingen.

3. Is er in uw AOC een formeel overleg van leden van de centrale directie en de lokatiedirecteuren:

0 Ja

0 Nee —> u kunt de vragen 4 t/m 9 overslaan

4. In de onderstaande vragen wordt gesproken over het managementteam.

*Met het managementteam wordt bedoeld het overleg van leden van de centrale directie en de lokatiedirecteuren (zie ook vraag 3).*

Hoe vaak vergadert het managementteam gemiddeld:

0 1 x per week

0 1 x per twee weken

0 1 x per drie weken

0 minder dan 1 x per drie weken

0 anderszins:

.....  
.....  
.....

Hieronder enkele vragen over de werkwijze van het managementteam.

Kunt u bij de vragen 5 tot en met 9 de antwoordmogelijkheid aankruisen die het meest met uw mening overeenkomt.

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

II. MANAGEMENT EN ONDERWIJSONTWIKKELING (vervolg)

	ALTIJD	VAAK	SOMS	NOOIT
5. Binnen ons managementteam nemen we voldoende tijd om voorstellen over onderwijszaken te bediscussiëren.	0	0	0	0
6. De leden van ons managementteam hebben op hoofdpunten dezelfde mening over het te voeren onderwijsbeleid.	0	0	0	0
7. Ik heb genoeg tijd om de vergaderstukken voor het managementteam door te nemen.	0	0	0	0
8. De notulen van de managementteamvergaderingen zijn voor de docenten openbaar.	0	0	0	0
9. In ons managementteam is duidelijk wie voor welke zaken verantwoordelijk is.	0	0	0	0

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

III. DE BETEKENIS VAN HET ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN

Hieronder staan vier vragen over de mogelijke betekenis die uw AOC aan het onderwijsontwikkelingsplan heeft toegekend. Gelieve bij iedere vraag de antwoordmogelijkheid aan te kruisen die het meest met uw mening overeenkomt.

	HELEMAAL MEE EENS	MEE EENS	NIET MEE EENS	HELEMAAL NIET MEE EENS
10. Het samenstellen van uw onderwijsontwikkelingsplan heeft u meer inzicht gegeven in de sterke en zwakke kanten van uw AOC.	0	0	0	0
11. Het formuleren van uw onderwijsontwikkelingsplan heeft in uw AOC de discussie over het te voeren onderwijsbeleid bevorderd.	0	0	0	0
12. Uw onderwijsontwikkelingsplan is geschikt als voorlichtingsmiddel om buitenstaanders te informeren over het beleid dat uw AOC wil voeren.	0	0	0	0
13. De enige functie van uw onderwijsontwikkelingsplan is het op de hoogte brengen van het ministerie van LNV over de ontwikkelingen die uw AOC voorstaat.	0	0	0	0

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

IV. ACTIVITEITEN INZAKE HET ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN

Hieronder worden een aantal activiteiten genoemd die in uw AOC mogelijkterwijs zijn verricht om het onderwijsontwikkelingsplan samen te stellen. Kruis het antwoord aan dat het meest met uw eigen mening overeenkomt.

In welke mate zijn onderstaande activiteiten verricht bij het samenstellen van het onderwijsontwikkelingsplan:

ZEER VAAK      VAAK      SOMS      NOOIT

14. Contact opnemen met DLO om de bedoeling van het onderwijsontwikkelingsplan te verhelderen.	0	0	0	0
15. Bestuderen van informatie over de ontwikkelingen in de agrarische sector.	0	0	0	0
16. Bestuderen van informatie over onderwijskundige ontwikkelingen.	0	0	0	0
17. Inventariseren van de wensen en mogelijkheden van de interne AOC-organisatie.	0	0	0	0
18. Interviews met deskundigen van de LPC en/of STOAS over het onderwijsontwikkelingsplan.	0	0	0	0

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

V. DE BETROKKENHEID BIJ HET SAMENSTELLEN VAN HET ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN

Hieronder een aantal vragen over de personen die kunnen hebben meegewerkt aan het samenstellen van uw onderwijsontwikkelingsplan.

Aan u wordt gevraagd aan te geven in welke mate deze personen bij het samenstellen van het onderwijsontwikkelingsplan betrokken zijn geweest. Gelieve het antwoord te kiezen waar uw voorkeur het meest naar uitgaat.

	NIET BETROKKEN BIJ OOP	NAUWELIJKS BETROKKEN BIJ OOP	BETROKKEN BIJ OOP	ZEER BETROKKEN BIJ OOP
19. CENTRALE DIRECTIE	0	0	0	0
20. LOKATIEDIRECTEUREN 2de FASE	0	0	0	0
21. LOKATIEDIRECTEUREN 1e FASE	0	0	0	0
22. EERSTE LIJNSBEGE- LEIDFR VAN HET AOC	0	0	0	0
23. ANDERE DESKUNDI- GEN VAN DE LPC OF STOAS	0	0	0	0
24. BESTUUR	0	0	0	0
25. WERKGROEP (EN) ONDERWIJS	0	0	0	0
26. DOCENTENTEAMS VAN DE LOKATIES	0	0	0	0

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

V. DE BETROKKENHEID BIJ HET SAMENSTELLEN VAN HET ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN  
(vervolg)

	NIET BETROKKEN BIJ OOP	NAUWELIJKS BETROKKEN BIJ OOP	BETROKKEN BIJ OOP	ZEER BETROKKEN BIJ OOP
27. ANDEREN, NL.: .....	0	0	0	0
28. ANDEREN, NL.: .....	0	0	0	0

29. Kunt u aangeven welke van bovenstaande personen en geledingen volgens u  
mogelijkerwijs meer bij het samenstellen van het onderwijsontwikkelingsplan  
betrokken hadden moeten worden.

Kunt u daarbij een korte toelichting geven op uw antwoord.

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden  
van de vragenlijst te noteren.

VI. DE BESLUITVORMING INZAKE HET ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN

Hieronder drie vragen die ingaan op de gevolgde procedure bij de besluitvorming inzake het onderwijsontwikkelingsplan.

30. Welke leden van uw AOC hebben het initiatief genomen het onderwijsontwikkelingsplan samen te stellen. Het gaat hier niet om de namen van de desbetreffende personen maar om de functies die zij in uw AOC bekleeden. U kunt uw antwoord hieronder noteren:  
.....  
.....  
.....

31. Op hoeveel vergaderingen van het AOC-managementteam is het samenstellen van het onderwijsontwikkelingsplan als agendapunt geagendeerd (met het AOC-managementteam wordt het overleg tussen lokatiedirecteuren en leden van de centrale directie bedoeld):  
0 op geen enkele vergadering  
0 op 1 vergadering  
0 op 2 vergaderingen  
0 op 3 vergaderingen  
0 op meer dan 3 vergaderingen namelijk op ..... vergaderingen  
0 in ons AOC is geen managementoverleg

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

VI. DE BESLUITVORMING INZAKE HET ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN (vervolg)

32. De medezeggenschapsraad van ons AOC had ten aanzien van het onderwijsontwikkelingsplan:
- 0 instemmingsrecht
  - 0 adviesrecht
  - 0 de MR heeft zich niet over het onderwijsontwikkelingsplan uitgesproken
  - 0 Op ons AOC is de MR nog niet geïnstalleerd
  - 0 anders, namelijk .....
  - .....
  - .....

Hieronder staan drie uitspraken over de besluitvorming inzake het onderwijsontwikkelingsplan. Kunt u bij iedere vraag de antwoordcategorie aankruisen die het meest met uw eigen mening overeenkomt.

	HELEMAAL		NIET		HELEMAAL	
	MEE EENS	MEE EENS	MEE EENS	MEE EENS	NIET MEE EENS	EENS

- |                                                                                                                                                                    |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 33. Binnen ons managementteam waren wij het snel eens over de hoofdlijnen van het onderwijsbeleid zoals wij dat in ons onderwijsontwikkelingsplan hebben verwoord. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 34. Wij hebben de docenten in ons AOC voldoende gelegenheid gegeven om te reageren op ons onderwijsontwikkelingsplan.                                              | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 35. Als het om het ontwikkelen van een langer termijn onderwijsbeleid gaat, moet je niet te veel reacties van docenten verwachten.                                 | 0 | 0 | 0 | 0 |

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

VI. DE INHOUD VAN UW ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN

Hieronder volgen zes vragen over de inhoud van het onderwijsontwikkelingsplan van uw AOC. Gelieve de antwoordmogelijkheid aan te kruisen die het meest met uw mening overeenkomt.

	HELEMAAL		NIET	
	MEE EENS	MEE EENS	MEE EENS	MEE EENS
36. Ons onderwijsontwikkelingsplan geeft een volledig overzicht van het te realiseren onderwijsbeleid.	0	0	0	0
37. Het allerbelangrijkste thema in ons onderwijsontwikkelingsplan is het onder de aandacht brengen van de nieuwe opleidingen/afdelingen die wij wensen te starten.	0	0	0	0
38. In ons onderwijsontwikkelingsplan wordt een onderscheid gemaakt tussen beleidsvoornemens die wij vóór augustus 1992 willen realiseren en voornemens die op langere termijn worden gerealiseerd.	0	0	0	0
39. De in ons onderwijsontwikkelingsplan vermelde beleidsvoornemens kunnen niet met de in ons AOC beschikbare ontwikkelruimte worden uitgevoerd.	0	0	0	0

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

VII. DE INHOUD VAN UW ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN (vervolg)

	HELEMAAL MEE EENS	MEE EENS	NIET MEE EENS	HELEMAAL NIET MEE EENS
40. Het ontwikkelen van ons onderwijsontwikkelingsplan lijkt veel op het ontwikkelen van een schoolwerkplan.	0	0	0	0
41. Mijn ervaringen met het schoolwerkplan als middel om opleidingsplannen te ontwikkelen en/of bij te stellen zijn positief.	0	0	0	0

Hieronder staan tien vragen over mogelijke beleidsvoornemens die in het onderwijsontwikkelingsplan zijn omschreven. Graag vragen wij u bij ieder mogelijk beleidsvoornemen aan te geven hoe concreet dat op uw AOC in het onderwijsontwikkelingsplan is uitgewerkt.

Bij de vragen kunt u kiezen uit de volgende antwoordmogelijkheden:

**ZEER CONCREET:** Het beleidsvoornemen is in uw onderwijsontwikkelingsplan uitgewerkt met vermelding van bijzonderheden zoals doelen, de benodigde financiële en personele middelen, een activiteitenplanning en een tijdsplan voor de invoering van de vernieuwing in het AOC.

**CONCREET:** Het beleidsvoornemen wordt in uw onderwijsontwikkelingsplan wel genoemd maar niet zo ver uitgewerkt als hierboven is omschreven. Er ontbreken twee of meer van de bovengenoemde bijzonderheden.

**INTENTIEVER-  
KLARING:** Dit vult u in wanneer het beleidsvoornemen wel in uw onderwijsontwikkelingsplan wordt genoemd maar niet verder wordt uitgewerkt. Veelal wordt de wenselijkheid van het beleidsvoornemen wel benadrukt maar verdere bijzonderheden ontbreken.

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

VII. DE INHOUD VAN UW ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN (vervolg)

NIET VERMELD/  
WEL BELANGRIJK: Dit vult u in wanneer het beleidsvoornemen niet in uw onderwijsontwikkelingsplan staat vermeld maar u het wel belangrijk vindt dat uw AOC daar in de toekomst aandacht aan schenkt.

NIET VERMELD/  
NIET BELANGRIJK: Dit vult u in wanneer het beleidsvoornemen niet in uw onderwijsontwikkelingsplan staat vermeld en u het niet zo belangrijk vindt dat uw AOC daar in de toekomst aandacht aan schenkt.

Achter iedere vraag staan de vijf antwoordmogelijkheden afgedrukt. Kruis de antwoordcategorie aan die het meest met uw mening overeenkomt.

- |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 42. Ons onderwijsontwikkelingsplan bevat beleidsvoornemens om de ongediplomeerde tussentijds uitstroom te verminderen                                           | <input type="checkbox"/> zeer concreet<br><input type="checkbox"/> concreet<br><input type="checkbox"/> intentieverklaring<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/wel belangrijk<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/niet belangrijk |
| 43. Ons onderwijsontwikkelingsplan bevat beleidskeuzes ten aanzien van de inrichting van de eerste fase (basisvorming, VBO).                                    | <input type="checkbox"/> zeer concreet<br><input type="checkbox"/> concreet<br><input type="checkbox"/> intentieverklaring<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/wel belangrijk<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/niet belangrijk |
| 44. Ons onderwijsontwikkelingsplan bevat beleidsvoornemens om de tussentijdse overstap van de 2-, 3-, en 4-jarige opleiding (en omgekeerd) te vergemakkelijken. | <input type="checkbox"/> zeer concreet<br><input type="checkbox"/> concreet<br><input type="checkbox"/> intentieverklaring<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/wel belangrijk<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/niet belangrijk |

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

VI. DE INHOUD VAN UW ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN (vervolg)

- |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 45. Ons onderwijsontwikkelingsplan bevat beleidsvoornemens om de aansluiting tussen de eerste en de tweede fase binnen ons AOC te verbeteren.                          | <input type="checkbox"/> zeer concreet<br><input type="checkbox"/> concreet<br><input type="checkbox"/> intentieverklaring<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/wel belangrijk<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/niet belangrijk |
| 46. Ons onderwijsontwikkelingsplan bevat beleidsvoornemens op het terrein van de leerlingbegeleiding.                                                                  | <input type="checkbox"/> zeer concreet<br><input type="checkbox"/> concreet<br><input type="checkbox"/> intentieverklaring<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/wel belangrijk<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/niet belangrijk |
| 47. Ons onderwijsontwikkelingsplan bevat beleidsvoornemens ter bevordering van de instroom van meisjes in opleidingen die nu voornamelijk door jongens worden bezocht. | <input type="checkbox"/> zeer concreet<br><input type="checkbox"/> concreet<br><input type="checkbox"/> intentieverklaring<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/wel belangrijk<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/niet belangrijk |
| 48. Ons onderwijsontwikkelingsplan bevat beleidsvoornemens inzake de nieuwe opleidingen/afdelingen die ons AOC wil gaan ontwikkelen.                                   | <input type="checkbox"/> zeer concreet<br><input type="checkbox"/> concreet<br><input type="checkbox"/> intentieverklaring<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/wel belangrijk<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/niet belangrijk |
| 49. Ons onderwijsontwikkelingsplan bevat beleidsvoornemens hoe ons AOC wil inspelen op de veranderende en/of verminderende instroom.                                   | <input type="checkbox"/> zeer concreet<br><input type="checkbox"/> concreet<br><input type="checkbox"/> intentieverklaring<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/wel belangrijk<br><input type="checkbox"/> niet vermeld/niet belangrijk |

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

VI. DE INHOUD VAN UW ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN (vervolg)

- |                                                                                                                    |                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 50. Ons onderwijsontwikkelingsplan bevat beleidsvoornemens hoe ons AOC de kwalificatiestructuur wil invoeren.      | <input type="checkbox"/> zeer concreet                |
|                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> concreet                     |
|                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> intentieverklaring           |
|                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> niet vermeld/wel belangrijk  |
|                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> niet vermeld/niet belangrijk |
| 51. Ons onderwijsontwikkelingsplan bevat beleidsvoornemens ten aanzien van het intern kwaliteitsbeheer in ons AOC. | <input type="checkbox"/> zeer concreet                |
|                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> concreet                     |
|                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> intentieverklaring           |
|                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> niet vermeld/wel belangrijk  |
|                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> niet vermeld/niet belangrijk |

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

VIII. DE VERWACHTINGEN TEN AANZIEN VAN HET ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN

Op deze bladzijde willen we u een aantal vragen voorleggen over de verwachtingen ten aanzien van uw onderwijsontwikkelingsplan. Graag verzoeken we u om bij iedere vraag de antwoordmogelijkheid te kiezen die het meest met uw eigen verwachting overeenkomt.

	HELEMAAL MEE EENS	MEE EENS	NIET MEE EENS	HELEMAAL NIET MEE EENS
52. Ons onderwijsontwikkelingsplan is een bruikbaar instrument om in ons AOC de voortgang van de onderwijsontwikkeling te evalueren.	0	0	0	0
53. Ons onderwijsontwikkelingsplan zal als een draaiboek voor onze AOC-onderwijsontwikkeling fungeren.	0	0	0	0
54. Ons onderwijsontwikkelingsplan zal in de toekomst alleen worden bijgesteld als het ministerie van LNV ons dat verzoekt.	0	0	0	0
55. Ons onderwijsontwikkelingsplan zal verder worden uitgewerkt in concretere deelplannen.	0	0	0	0

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

VIII. DE VERWACHTINGEN TEN AANZIEN VAN HET ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN

	HELEMAAL MEE EENS	MEE EENS	NIET MEE EENS	HELEMAAL NIET MEE EENS
56. Ons onderwijsontwikkelings- plan zal in ons AOC de be- trokkenheid van de docenten bij de onderwijsvernieuwingen stimuleren.	0	0	0	0

Voor leden van de centrale directie eindigt hier de vragenlijst.  
Hartelijk dank voor uw medewerking! Voor verzending kunt u gebruik maken van de  
bijgesloten enveloppe.

Lokatiedirecteuren worden verzocht in blok IX nog een aantal vragen over hun  
eigen lokatie in te vullen.

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden  
van de vragenlijst te noteren.

IX. UW LOKATIE

Dit vragenblok is alleen bedoeld voor lokatiedirecteuren.

Op deze bladzijde willen we u vragen voorleggen over het functioneren van AOC-werkgroepen.

Met AOC-werkgroepen bedoelen we groepen die zich bezig houden met werkzaamheden voor meerdere lokaties, of zelfs voor het hele AOC. Het gaat hier dus niet over de werkgroepen op uw lokatie die alleen voor uw eigen lokatie werkzaamheden verrichten.

Hier zijn we geïnteresseerd in AOC-werkgroepen die zich met onderwijsvraagstukken bezig houden.

57. Zijn er in uw AOC werkgroepen waar personeelsleden van meerdere lokaties in participeren die lokatie-overstijgende werkzaamheden uitvoeren ?

0 ja,

0 nee, —> u kunt vraag 58 overslaan

0 anderszins:

.....

.....

..... —> u kunt vraag 58 overslaan

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

IX. UW LOKATIE (vervolg)

58. Kunt u hieronder van iedere AOC-werkgroep die zich met **onderwijszaken** bezig houdt respectievelijk:

- NAAM: de naam invullen;
- SINDS: datum waarop de werkgroep is gestart;
- TAKEN: de taken die de werkgroep verricht invullen;
- AANTAL: het aantal personeelsleden van uw eigen lokatie dat in de werkgroep participeert invullen;
- BETROKKENHEID ONDERWIJSONTWIKKELINGSPLAN: de mate waarin de werkgroep betrokken was bij het samenstellen van het onderwijsontwikkelingsplan aankruisen.

NAAM	SINDS	TAKEN	AANTAL	BETROKKENHEID BIJ ONDERWIJSONTWIK- KELINGSPLAN
1. ....	.....	.....	...	0 zeer betrokken 0 betrokken 0 nauwelijks betrokken 0 niet betrokken
2. ....	.....	.....	...	0 zeer betrokken 0 betrokken 0 nauwelijks betrokken 0 niet betrokken
3. ....	.....	.....	...	0 zeer betrokken 0 betrokken 0 nauwelijks betrokken 0 niet betrokken
4. ....	.....	.....	...	0 zeer betrokken 0 betrokken 0 nauwelijks betrokken 0 niet betrokken
5. ....	.....	.....	...	0 zeer betrokken 0 betrokken 0 nauwelijks betrokken 0 niet betrokken

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

IX. UW LOKATIE (vervolg)

6. .... .. ... ..  
 zeer betrokken  
 betrokken  
 nauwelijks betrokken  
 niet betrokken
59. Vindt u dat uw docenten voldoende informatie ontvangen over de AOC-ontwikkeling:  
 ruim voldoende informatie  
 voldoende informatie  
 onvoldoende informatie  
 geen informatie
60. Is het onderwijsontwikkelingsplan op uw lokatie met uw docententeam besproken:  
 ja —> u kunt vraag 61 overslaan  
 nee
61. Kunt u aangeven waarom het onderwijsontwikkelingsplan op uw lokatie niet in het docententeam is besproken.  
.....  
.....  
.....  
..... —> ga door naar vraag 64
62. Hoe was in het algemeen de interesse van uw docenten voor het onderwijsontwikkelingsplan:  
 geen interesse  
 nauwelijks interesse  
 geïnteresseerd  
 zeer geïnteresseerd
63. Zijn de reacties van de docenten van uw lokatie op het onderwijsontwikkelingsplan in het uiteindelijke plan verwerkt:  
 ja, volledig  
 ja, grotendeels  
 nauwelijks  
 nee

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

IX. UW LOKATIE (vervolg)

64. Tot slot van de vragenlijst vragen we u aan te geven met welke van de onderstaande vernieuwingen uw lokatie ervaring heeft. Zoals bekend is hebben sommige scholen de laatste vijf jaar veel vernieuwingen doorgevoerd om de kwaliteit van hun onderwijs op peil te houden/te verbeteren. Andere scholen verkeerden in een situatie dat zij geen vernieuwingen hoefden door te voeren om hun onderwijskwaliteit te waarborgen, doordat deze reeds voldoende was.

In welke mate is uw lokatie sinds 1986 geconfronteerd met onderstaande vernieuwingen:

	ZEER VEEL	VEEL	NAUWELIJKS	NIET
a) De start van nieuwe schooltypen zoals KMAO, MAS-B, leerlingstelsel, of opzet ILO-afdeling	0	0	0	0
b) Start van nieuwe afstudeerrichting(en) binnen bestaande opleiding(en)	0	0	0	0
c) Invoeren van nieuwe vakken binnen bestaande opleidingen (bijvoorbeeld milieukunde, informatica)	0	0	0	0
d) Invoeren van nieuwe didactische werkvormen	0	0	0	0
e) Invoeren van leerlingbegeleiding	0	0	0	0
f) Wijzigingen in de vakinhoud van bestaande vakken	0	0	0	0

Tot zover de vragenlijst. Wij danken u hartelijk voor uw medewerking. Zoals reeds in de inleiding is aangegeven, zullen de gegevens anoniem worden verwerkt.

De laatste twee bladzijden van deze vragenlijst zijn blanco. Indien u opmerkingen heeft, nodigen wij u uit om deze op die bladzijden te noteren. Voor verzending kunt u gebruik maken van de bijgesloten enveloppe.

---

Indien u naar aanleiding van de vragen opmerkingen heeft, verzoeken wij u deze op de laatste twee bladzijden van de vragenlijst te noteren.

---

Op deze laatste twee bladzijden van deze vragenlijst kunt u uw opmerkingen noteren.

---

Op deze laatste twee bladzijden van deze vragenlijst kunt u uw opmerkingen noteren.

### BIJLAGE 3 DE VERDELING VAN DE RESPONDENTEN NAAR AOC EN FUNCTIE

Nummer AOC	Functie*				
	1	2	3	4	
1	2				
2	1	3			
3		2			
4	1	7			
6	1	2	2		
7		3	1		
8	2	1			
9	1	1			
10	1	4			1
12		4			
13	1	6			2
16	1	1			1
17	2	3			
18	2	5			1
Totaal 14	15 (23%)	42 (65%)	3 (5%)	5 (7%)	65 100%

- \* 1: lid centrale directie  
 2: lokatiedirecteur  
 3: lid centrale directie en lokatiedirecteur  
 4: anderszins, namelijk stafmedewerker of vestigingscoördinator

Uit bovenstaande tabel kan worden afgeleid dat de respondenten afkomstig zijn uit veertien AOC's. Oorspronkelijk waren de respondenten uit negentien AOC's afkomstig. Van vijf AOC's heeft echter slechts één respondent gereageerd. Voor deelname aan het onderzoek is als voorwaarde gesteld dat per AOC minimaal twee respondenten de enquête dienen te retourneren. Voorts blijkt uit de tabel dat niet van alle AOC's zowel lokatiedirecteuren als ook leden van de centrale directie de vragenlijst hebben teruggestuurd. Van

AOC 1 bijvoorbeeld nemen alleen twee leden van de centrale directie deel in het onderzoek en van AOC 3 alleen twee lokatiedirecteuren. Het blijkt echter nauwelijks verschil uit te maken of slechts leden van de centrale directie of alleen lokatiedirecteuren aan het onderzoek deelnemen. Uit paragraaf 3.4 van dit rapport kan worden afgeleid dat slechts op twee items duidelijk sprake is van een ander oordeel van lokatiedirecteuren en leden van de centrale directie. Op de overige items zijn geen significante verschillen gevonden tussen de mening van lokatiedirecteuren en die van de leden van de centrale directie.

## BIJLAGE 4 - DE CONSTRUCTIE VAN DE SAMENGESTELDE VARIABELEN

In hoofdstuk 7 zijn de alphawaarden vermeld van de samengestelde variabelen. In deze bijlage wordt ingegaan op de correlaties van de items die zijn geaggregeerd tot samengestelde variabelen, alsmede de faktoranalyses die ten grondslag hebben gelegen aan de constructie van de samengestelde variabelen.

### 4.1 De samengestelde variabele interne functie

Tabel 1 Correlaties tussen de items met betrekking tot de interne functie en de externe functie

	v10	v11	v12	v13	v52	v53	v54
v10		.59**	.28*	-.26*	.44**	.30**	-.22*
v11			.23*	-.50**	.25*	.32**	-.15
v12				-.35**	.35**	.41**	-.19
v13					.19	-.42**	-.23*
v52						.60**	-.24*
v53							-.36**

N = 63

\*\* p < .01

\* p < .05

- v10 plan biedt inzicht in sterke/zwakke kanten AOC
- v11 plan bevordert discussie
- v12 plan geschikt als voorlichtingsmiddel
- v13 plan alleen voor Ministerie geschreven
- v52 plan bruikbaar voor evaluatie
- v53 plan bruikbaar voor draaiboek
- v54 bijstelling plan afhankelijk van Ministerieel verzoek

Tabel 2 Varimax geroteerde principale componentenoplossing op de items die betrekking hebben op de interne en de externe functie

	Component 1	Component 2
v10	.25	.73
v11	.06	.91
v12	.57	.28
v13	-.27	-.64
v52	.74	.21
v53	.80	.26
v54	-.63	-.04
Eigenvalue	3.00	1.06
Verklaarde variantie	42.9%	15.1% (tezamen 58%)

v12, v52 en v53 laden eenduidig op de eerste en v10 en v11 op de tweede component. De twee items over de externe functie van het plan (v13 en v54) laden op geen van beide componenten. Tezamen verklaren de beide componenten 58% van de variantie.

Op inhoudelijke gronden zijn de beide componenten samengevoegd tot één component. Zowel v10 en v11 (procesopbrengst) als v12 v52 en v53 (produktopbrengst) kunnen worden beschouwd als elementen van de interne functie oftewel de gebruikswaarde van het ontwikkelingsplan voor het eigen opleidingscentrum. Om na te gaan of door het samenvoegen van beide componenten de verklaarde variantie niet onaanvaardbaar laag wordt, is nogmaals een faktoranalyse uitgevoerd op de items v10, v11 v12, v52 en v53.

Tabel 3 Principale componentenoplossing van de items die betrekking hebben op de interne functie van het plan

	Component 1
v10	.74
v11	.66
v12	.62
v52	.76
v53	.75
Eigenvalue	2.52
Verklaarde variantie	50.3%

Naar aanleiding van de uitkomsten van tabel 2 en 3 is één variabele geconstrueerd: 'de interne functie van het ontwikkelingsplan'. De alphawaarde van deze variabele is in paragraaf 7.1. (tabel 14) terug te vinden.

#### 4.2 De samengestelde variabele functioneren managementteam

Tabel 4 Correlaties tussen de items met betrekking tot het functioneren van het managementteam

	v5	v6	v7	v8	v9
v5		.44**	.49**	.10	.46**
v6			.16	-.14	.37**
v7				.09	
v8					.18

N = 56

\*\* p < .01

\* p < .05

- v5 voldoende tijd onderwijszaken
- v6 consensus over onderwijsbeleid
- v7 voldoende tijd voorbereiding managementteamvergadering
- v8 notulen managementteam zijn openbaar
- v9 duidelijke verdeling verantwoordelijkheden in managementteam

Tabel 5 Varimax geroteerde principale componentenoplossing op de items met betrekking tot het functioneren van het managementteam

	Component 1	Component 2	
v5	.86	.05	
v6	.68	-.45	
v7	.59	.17	
v8	.09	.93	
v9	.70	.12	
Eigenvalue	2.06	1.11	
Verklaarde variantie	41.1%	22.2%	(tezamen 63.3%)

De items v5, v6, v7 en v9 laden eenduidig op de eerste component. Naar aanleiding van de uitkomsten van tabel 5 is een samengestelde variabele geconstrueerd 'functioneren managementteam'. De alphawaarde van deze variabele is in paragraaf 7.1. (tabel 14) terug te vinden.

### 4.3 De constructie van de samengestelde variabele analyse AOC-situatie

Tabel 6 Correlaties van de items met betrekking tot de analyse van de AOC-situatie

	v16	v17
v15	.72**	.37**
v16		.45**

N = 56

\*\* p < .01

\* p < .05

v15 informatie onderwijsontwikkelingen

v16 informatie ontwikkeling agrarische sector

v17 informatie over wensen/mogelijkheden in eigen AOC

De items v14 en v18 die ook betrekking hebben op de analyse van de AOC-situatie zijn, in verband met een lage respons, buiten beschouwing gelaten.

Tabel 7 Principale componentenoplossing van de items die betrekking hebben op de analyse van de AOC-situatie

	Component 1
v15	.75
v16	.81
v17	.48
Eigenvalue	2.05
Verklaarde variantie	60%

De drie resterende items laden eenduidig op één component.

Naar aanleiding van de uitkomsten van tabel 6 en 7 is één variabele geconstrueerd: 'analyse AOC-situatie'. De alphawaarde van deze variabele is in paragraaf 7.1 (tabel 14) terug te vinden.

#### 4.4 De constructie van de samengestelde variabelen met betrekking tot de betrokkenheid van de diverse groeperingen bij de planontwikkeling

Tabel 8 Correlaties tussen de items met betrekking tot de betrokkenheid van de diverse groeperingen bij de planontwikkeling

	v20	v21	v22	v23	v25	v26
v19	.12	.09	.15	.03	.00	-.25*
v20		.90**	.18	.18	.26*	.48**
v21			.16	.21	.15	.49**
v22				.61**	.40**	.21
v23					.45**	.30**
v25						.59**

N = 47

\*\* p < .01

\* p < .05

v19 betrokkenheid centrale directie

v20 betrokkenheid lokatiedirecteuren MAO-lokaties

v21 betrokkenheid lokatiedirecteuren LAO-lokaties

v22 betrokkenheid eerstelijnsbegeleider AOC

v23 betrokkenheid deskundigen LPC/STOAS

v25 betrokkenheid werkgroep onderwijs

v26 betrokkenheid docententeams

V24 (betrokkenheid bestuur van het AOC) is in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Op basis van de bezoeken aan de AOC's kan worden vastgesteld dat er gereede twijfel bestaat over de betrouwbaarheid van de scores op dit item.

Tabel 9 Varimax geroteerde principale componentenoplossing van de items met betrekking tot de betrokkenheid bij de planontwikkeling

	Component 1	Component 2	Component 3
v19	.13	.12	.88
v20	.96	.11	.04
v21	.96	.08	.03
v22	.06	.83	.21
v23	.08	.84	.02
v25	.19	.72	-.33
v26	.55	.40	-.59
Eigenvalue	2.87	1.48	1.23
Verklaarde variantie	41%	21.2%	17.5% (Tezamen 79.7%)

De principale componentenanalyse levert drie componenten op. Op component 1 laden de items v19, v20 en v26. Op de tweede component laden de items v22, v23 en v25. Alleen v19 laadt op de derde component. Op basis van inhoudelijke overwegingen is besloten twee variabelen te construeren:

- variabele 'betrokkenheid managementteam': bestaande uit v19, v20 en v21;
- variabele 'betrokkenheid overige groeperingen': bestaande uit de items v22, v23, v25 en v26. De alphawaarden van de twee samengestelde variabelen staan vermeld in paragraaf 7.1. (tabel 14).

## 4.5 De constructie van de samengestelde variabele ervaring met onderwijsvernieuwing

Tabel 10 Correlaties tussen de items met betrekking tot de ervaring met onderwijsvernieuwingen

	642	643	644	645	646
v641	.43**	.24	.32	.06	.29*
v642		.48**	.15	.00	.37**
v643			.20	.18	.53**
v644				.26*	.25
v645					.15

N = 43

\*\* p < .01

\* p < .05

v641 opzet nieuwe schooltypen

v642 opzet nieuwe afstudeerrichtingen

v643 opzet nieuwe vakken

v644 nieuwe didactische werkvormen

v645 opzet van leerlingbegeleiding

v646 wijziging vakinhoud bestaande vakken

De berekende correlaties hebben alleen betrekking op de respondenten met de functie van lokatiedirecteur.

Tabel 11 Varimax geroteerde principale componentenoplossing van de items die betrekking hebben op onderwijsvernieuwingen

	Component 1	Component 2
v641	.63	.15
v642	.82	-.12
v643	.74	.17
v644	.27	.70
v645	-.02	.84
v646	.70	.23
Eigenvalue	2.39	1.12
Verklaarde variantie	39.8%	18.7% (tezamen (58.5%))

De items v644 en v645 laden op de tweede component. De overige vier items laden eenduidig op de eerste component. De items die op de eerste component laden, zijn samengevoegd tot één variabele: 'ervaring met opleidingsvernieuwing'. De twee items die op de tweede component laden kunnen niet worden samengevoegd tot een nieuwe variabele. Voor de constructie van een samengestelde variabele is het gewenst drie of meer items samen te voegen. De alphawaarde van de geconstrueerde variabele is terug te vinden in paragraaf 7.1. (tabel 14).

De Agrarisch Onderwijskundige Reeks staat onder redactie van J. van Bergeijk, D. Beijaard, W. van den Bor en A.Ph. de Vries.

In deze reeks verschenen:

- Beijaard, D., Didactiek agrarisch praktijkschoolonderwijs in Nederland. Deelverslag 1: Achtergronden. Vakgroep Pedagogiek en Didactiek Landbouwhogeschool, Wageningen 1985.
- Kristensen, D.M., Peters, V.A.M., Lerarenopleidingen agrarisch onderwijs in Nederland. Deelverslag 1: Stand van zaken. Vakgroep Pedagogiek en Didactiek Landbouwhogeschool, Wageningen 1985.
- Beijaard, D., Didactiek agrarisch praktijkschoolonderwijs in Nederland. Deelverslag 2: Explicitering en systematisering van kenmerken van het didactisch handelen. Vakgroep Pedagogiek en Didactiek Landbouwuniversiteit, Wageningen 1986.
- Steen, A.M.J. van der, Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs in Nederland. Deelverslag 1: Stand van zaken. Vakgroep Pedagogiek en Didactiek Landbouwuniversiteit, Wageningen 1986.
- Vries, A.Ph. de, Onderzoekwijzer voor het landbouwonderwijs. Verslag van een probleemverkenning en aanzet voor de programmering van onderzoek en ontwikkelingswerk voor het agrarisch onderwijs. Vakgroep Pedagogiek en Didactiek Landbouwuniversiteit, Wageningen 1987.
- Steen, A.M.J. van der, Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs in Nederland. Deelverslag 2: Systematisering en analysering van kwantitatieve en kwalitatieve leerlinggegevens, schooljaar 1986-1987. Vakgroep Pedagogiek en Didactiek Landbouwuniversiteit, Wageningen 1987.

- Blom, J.J.C., Hartog, R.J.M., Computers en Informatietechnologie in het agrarisch onderwijs (CITAO). Deelverslag 1: Een stand van zaken met betrekking tot computers en informatietechnologie in het agrarisch onderwijs.  
Vakgroep Agrarische Onderwijskunde Landbouwniversiteit, Wageningen 1988.
- Kristensen, D.M., Lerarenopleidingen Agrarisch Onderwijs in Nederland. Deelverslag 2: Recente ontwikkelingen; onderzoek naar kwaliteiten van docenten.  
Vakgroep Agrarische Onderwijskunde Landbouwniversiteit, Wageningen 1988.
- Kingma, R., Didactiek Agrarisch Praktijkschoolonderwijs in Nederland. Deelverslag 3: MAS- en HAS-leerlingen over praktijkweken.  
Vakgroep Agrarische Onderwijskunde Landbouwniversiteit, Wageningen 1988.
- Steen, A.M.J. van der, Agrarische Opleidingscentra in Nederland. Deelverslag 1: Uitgangspunten voor de bevordering van de onderwijskwaliteit.  
Vakgroep Agrarische Onderwijskunde Landbouwniversiteit, Wageningen 1988.
- Bijlmakers, L., Meijers, J.L., Agrarisch cursusonderwijs: achtergronden en deelname.  
Vakgroep Agrarische Onderwijskunde Landbouwniversiteit, Wageningen 1989.
- Vries, A.Ph. de, Een kwarteeuw agrarisch leerlingwezen. De velerlei invloeden op de inrichting en de omvang van de drie agrarische leerlingstelsels.  
Vakgroep Agrarische Onderwijskunde Landbouwniversiteit, Wageningen 1989.
- Vries, A.Ph. de, Afkijken geboden. Ervaringen van consulenten, praktijkopleiders, directeuren en vakexaminatoren met de praktijkopleiding in het agrarisch leerlingwezen.  
Vakgroep Agrarische Onderwijskunde Landbouwniversiteit, Wageningen 1990.

Bergeijk, J. van, Bor. W. van den, Leeuwis, A. (red.), Agrarisch Onderwijskundig Onderzoek in ontwikkeling.

Vakgroep Agrarische Onderwijskunde Landbouwwuniversiteit,  
Wageningen 1990.

Beijaard, D., Docent nieuwe stijl: ideaal of werkelijkheid? Bijdrage uit het veld aan de profilering van het leraarsberoep in het agrarisch onderwijs.

Vakgroep Agrarische Onderwijskunde Landbouwwuniversiteit,  
Wageningen 1992.