

MASTER'S THESIS

Kwaliteitsindicatoren Voor Rapportage van Learning Analytics aan Ouders.

Visser, Anton

Award date:
2022

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 19. Nov. 2022

Open Universiteit
www.ou.nl



Kwaliteitsindicatoren Voor Rapportage van Learning Analytics aan Ouders**Quality Indicators for Reporting Learning Analytics to Parents**

Anton Visser

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: ajvisser@xs4all.nl

Cursuscode en cursusnaam: OM9906 Masterthesis

Naam begeleider: Dr. S. Stoyanov

Woordenaantal: 11298

Datum: 19 augustus 2022

Samenvatting

Scholen worstelen met de vraag hoe zij de rapportage aan ouders over de ontwikkeling van leerlingen het beste vorm- en inhoud kunnen geven, terwijl de technologische mogelijkheden rondom het meten, analyseren en rapporteren van het leren snel toenemen. In deze studie is verkend hoe deze rapportage in het Nederlandse primair onderwijs verbeterd kan worden vanuit het perspectief van onderwijsprofessionals en ouders door samen met hen kwaliteitsindicatoren in kaart te brengen. Hiervoor is gebruik gemaakt van de methode Group Concept Mapping, waarbij deelnemers als co-designers in het onderzoek zijn betrokken. Zij hebben ideeën aangedragen, gestructureerd en beoordeeld op belang en uitvoerbaarheid en bijgedragen aan de interpretatie. De data zijn geanalyseerd met behulp van multidimensionale schaalanalyse, hiërarchische clusteranalyse, pattern matching, *t* testen en go-zone-analyse. Resultaat van dit onderzoek is een conceptueel model van het rapporteren aan ouders, bestaande uit 13 clusters: Afstemming Leerkracht en Ouders, Samenwerking met Ouders, Timing & Vorm, Uitleg & Visualisatie, Objectiviteit, Normering & Advies, Doelen & Evaluaties, Interventies & Afspraken, Toegankelijkheid & Privacy, Actueel Leerproces, Talenten & Motivaties, Eigen Inbreng Kind, en Aspecten van Ontwikkeling. Stakeholders verschilden in de waardering van het belang van de clusters vanuit het gekozen pedagogisch-didactische concept en het prestatieniveau van het kind. Accentverschillen waren zichtbaar bij ouders van kinderen met leer- of gedragsproblemen. Daarnaast is inzicht verkregen in de kwaliteitsindicatoren voor de korte (belangrijk en uitvoerbaar) en voor de lange termijn (belangrijk en moeilijker uitvoerbaar). De resultaten leveren scholen een eerste bruikbare handreiking om te reflecteren op hun rapportage.

Keywords: rapportage aan ouders, learning analytics, ouderbetrokkenheid, group concept mapping

Abstract

Schools are struggling with the question of how best to give form and content to parental reporting on student development, while the technological possibilities for measuring, analysing and reporting learning are increasing rapidly. This study explored how this reporting in Dutch primary education can be improved from the perspective of educational professionals and parents by mapping out quality indicators together with them. The method of Group Concept Mapping was used, in which participants were involved as co-designers. They contributed ideas, structured them and assessed them for importance and feasibility and contributed to the interpretation. Data was analysed using multidimensional scaling analysis, hierarchical cluster analysis, pattern matching, *t* tests and go-zone analysis. The result of this research is a conceptual model of reporting to parents, consisting of 13 clusters: Alignment Teacher and Parents, Cooperation with Parents, Timing & Form, Explanation & Visualization, Objectivity, Standards & Advice, Goals & Evaluations, Interventions & Agreements, Accessibility & Privacy, Current Learning Process, Talents & Motivations, Child's Own Contribution, and Aspects of Development. Stakeholders differed in their importance ratings of the clusters based on the chosen educational concept and the performance level of the child. Differences in emphasis were noticed in the ratings of parents with children having learning or behavioral problems. In addition, a first insight was obtained into the quality indicators for the short (important and feasible) and the long term (important, but more difficult to implement). The results provide schools with a first useful guideline to reflect on their reporting.

Keywords: reporting to parents, learning analytics, parental involvement, group concept mapping

Inhoud

Samenvatting	2
Abstract	3
Inhoud.....	4
1. Inleiding	6
1.1 Probleemschets en Doel van het Onderzoek	6
1.2 Theoretisch Kader.....	7
1.2 Huidige Studie	15
2. Methode.....	16
2.1 Deelnemers	17
2.2 Meetinstrumenten en Materialen	21
2.3 Procedure	21
3. Resultaten	26
3.1 Resultaten van de Brainstorm.....	26
3.2 Analyse van Sorteerddata	26
3.3 Analyse van Waardeerdata op Belang.....	33
3.4 Analyse van Waardeerdata op Uitvoerbaarheid	37
3.5 Analyse van Go-Zones	38
3.6 Analyse van Interpretatieworkshops	50
4. Discussie.....	52
4.1 Resultaten en de Onderzoeksvragen.....	52
4.2 Beperkingen en Toekomstig Onderzoek	55
4.3 Conclusie	57
Referenties.....	58
Bijlage A	66

Bijlage B.....	69
Bijlage C.....	70
Bijlage D	74
Bijlage E.....	76

Kwaliteitsindicatoren Voor Rapportage van Learning Analytics aan Ouders

1. Inleiding

1.1 Probleemschets en Doel van het Onderzoek

Het schoolrapport is een begrip in het Nederlandse reguliere basisonderwijs en kent zijn oorsprong al van ver voor de invoering van de leerplicht in 1901 (e.g., Gemeente Amsterdam Stadsarchief, 2019). Dit document vormt voor veel scholen het hart van de ouderrapportage waarmee zij ouders en verzorgers op de hoogte houden van de leervorderingen van hun kinderen. Ouderrapportage bestaat daarnaast in veel gevallen uit periodieke en incidentele oudergesprekken en diverse plan-evaluaties, zoals die van ontwikkelingsperspectiefplannen (PO Raad, 2014).

Het bedrijf waarin de onderzoeker werkt ontwikkelt leerlingvolgsystemen en verzorgt daarbij ook diensten aan basisscholen rond het digitaliseren van schoolrapporten. Het valt op, dat scholen met een aantal vraagstukken worstelen rondom zowel het ontwerp als het invullen van het schoolrapport, zoals het bepalen van de doelgroep (leerling en/of ouders/verzorgers), de thema's, de frequentie, de indeling, de vorm, de schalen (cijfers, woorden) en de mate van detail. Kaders en richtlijnen vanuit de overheid ontbreken (zie Rijksoverheid, z.d.) en ook de literatuur biedt weinig houvast.

Toenemende digitalisering en personalisatie leidt daarnaast tot nieuwe vraagstukken. Scholen zien kansen in koppelingen die het mogelijk maken om automatisch data uit educatieve applicaties in volgsystemen in te lezen en deze over te zetten naar een rapportdocument. Maar zonder duidelijke kwaliteitskaders en voldoende aandacht voor de dimensies van het *Framework for learning analytics* (Drachsler & Greller, 2012) begeven zowel scholen als softwareleveranciers zich daarmee op glad ijs. Educatieve applicaties worden bovendien geavanceerder en genereren steeds meer data over het onderwijsproces. Dashboards leveren feedback en inzicht in het leerproces voor leerlingen en leerkrachten. In

het wetenschapsdomein van learning analytics (LA) zijn de afgelopen jaren studies gedaan naar kwaliteitsindicatoren en evaluatie-instrumenten voor deze LA-tools (bijv., Jivet et al., 2018; Rienties et al, 2016; Scheffel et al, 2014, 2015, 2017; Verbert et al., 2013), maar deze beperken zich tot de lerende en de docent als de stakeholders van LA.

De vraagstukken waarmee scholen bij de rapportage aan ouders en verzorgers worstelen, de toenemende digitalisering en personalisatie, de toename van de hoeveelheid beschikbare data en het ontbreken van wetenschappelijke kennis over de evaluatie van de rapportage van LA aan ouders illustreren de urgentie om het evaluatie-instrumentarium voor LA uit te breiden voor deze stakeholdergroep. Het doel van deze studie was om te verkennen hoe de rapportage van LA door scholen aan ouders ontwikkeld en verbeterd kan worden vanuit het perspectief van zowel onderwijsprofessionals als ouders.

1.2 Theoretisch Kader

1.2.1 Ouders als Stakeholders en de Kwaliteit van LA

LA kan worden gedefinieerd als “het meten, verzamelen, analyseren en rapporteren van data over lerenden en hun contexten met als doel het begrijpen en optimaliseren van het leren en de omgevingen waarin dat plaatsvindt” (Conole et al., 2011). Ondanks de ruimte die deze definitie laat voor een bredere interpretatie, ligt de focus in de literatuur over LA vooral op de lerende en de docent als stakeholders en in tweede instantie op hogere aggregatieniveaus als instituten en overheden (bijv., Drachsler & Greller, 2012; Greller & Drachsler, 2012). Ook het onderzoek naar het Evaluation Framework for Learning Analytics (EFLA) was gericht op lerenden en docenten (Scheffel et al., 2017). Dit meetinstrument bestaat daarom uit twee versies, één voor elke stakeholder, en meet de kwaliteit van LA-tools of *widgets* binnen die tools op basis van drie dimensies: data, bewustzijn & reflectie en impact. Naast de doelgroepen is een andere belangrijke beperking van zowel de funderende

onderzoeken (d.w.z., Scheffel et al., 2014, 2015) als de ontwikkeling van de tool zelf dat deze zijn uitgevoerd in de context van het hoger onderwijs.

De focus op de lerende en de docent is begrijpelijk vanuit hun directe betrokkenheid bij het leerproces. Toch zijn er overtuigende argumenten om ook ouders te beschouwen als belangrijke stakeholders van LA in het basisonderwijs. Zij hebben als de wettelijk vertegenwoordigers een juridische relatie met de school en daarmee recht op rapportage over de schoolvorderingen van hun kinderen (Wet op het primair onderwijs, § 1, art. 11).

Daarnaast zullen de meeste ouders een levenslange betrokkenheid voelen, die een belangrijke drijfveer zal zijn om op de hoogte te willen blijven van de ontwikkeling en het welbevinden van hun kinderen. Uit vele studies is bovendien gebleken, dat betrokkenheid bij de ontwikkeling, het onderwijsproces en de school van het kind op zichzelf een belangrijke positieve invloed kan hebben op de ontwikkeling, het leren en de schoolprestaties van het kind (bijv., Cabus & Ariës, 2016; Desforges & Abouchaar, 2003; El Nokali et al, 2010; Hoover-Dempsey et al., 2005; Park et al, 2017). Oostdam en Hooge (2013) noemden ouders na de leerlingen dan ook de belangrijkste doelgroep voor scholen om mee te communiceren.

Maar hoe houden scholen de ouders van hun leerlingen kwalitatief goed op de hoogte van data over de ontwikkeling en de context van het leren? *Kwaliteit* kan worden gedefinieerd als “de mate waarin een geheel van inherente (d.w.z., toegekende) kenmerken van een object (bijv., een product, dienst, proces, organisatie of systeem) voldoet aan eisen” (International Organization for Standardization, 2015). Een *kwaliteitsindicator* kan dan beschouwd worden als een afzonderlijk meetbaar te maken kenmerk of aspect van deze kwaliteit. Het is denkbaar, dat er met een set van indicatoren uit de verschillende aandachtsgebieden binnen het conceptuele model van het rapporteren aan ouders een kader kan worden gegeven voor de kwaliteit van rapportage aan ouders vanuit het perspectief van de betrokken stakeholders. De intentie van dit kader is vanuit dit onderzoek niet gelegen in het vormen van één totaaloordeel

door indicatoren op te tellen, maar in het ondersteunen van scholen door inzicht en houvast te bieden bij de verschillende aspecten van het rapporteren.

Hoewel de dimensies van het EFLA-meetinstrument gebruikt kunnen worden voor verschillende stakeholders, is de vraag hoeveel waarde deze tool biedt voor scholen in het Nederlandse reguliere basisonderwijs bij het rapporteren aan ouders. Deze vraag geeft aanleiding om nader in te gaan op de context van deze rapportage.

1.2.2 Ouderbetrokkenheid en Voorspellers

Omdat ouderbetrokkenheid naast de verantwoordingsverplichting in belangrijke mate bepalend zal zijn voor enerzijds de informatiebehoefte van ouders en anderzijds de behoefte van scholen om informatie te verstrekken, lijkt het gerechtvaardigd om rapportage van LA aan ouders in een theoretisch kader van die betrokkenheid te plaatsen. In de literatuur is ouderbetrokkenheid op verschillende manieren uitgewerkt en onderzocht (zie ook Desforges & Abouchaar, 2003), maar een breed gehanteerd onderscheid betreft dat tussen *thuis*-betrokkenheid en *school*-betrokkenheid. In het theoretische procesmodel van ouderbetrokkenheid van Hoover-Dempsey en Sandler (2005) wordt *thuis*-betrokkenheid gedefinieerd als de interacties die plaatsvinden tussen kind en ouders buiten de school en die gericht zijn op leergedragingen, -houdingen en -strategieën van het eigen kind, zoals het helpen bij huiswerk en monitoren van voortgang. Onder *school*-betrokkenheid vatten zij activiteiten ondernomen door ouders op school die over het algemeen gericht zijn op het individuele kind, zoals het bijwonen van oudergesprekken.

Het model van Hoover-Dempsey en Sandler (2005) bevat drie hoofdconstructen van ouderlijke motivaties die deze twee vormen van betrokkenheid voorspellen: 1) ouderlijke motiverende overtuigingen, 2) ouderlijke percepties van uitnodigingen tot betrokkenheid door anderen en 3) de door ouders waargenomen levenscontext. De eerste is te verdelen in ouderlijke rolconstructie en ouderlijke self-efficacy, de tweede in algemene uitnodigingen

door school, specifieke uitnodigingen door leerkrachten en specifieke uitnodigingen door het kind en de derde in “vaardigheden en kennis” en “tijd en energie” (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Uit empirisch onderzoek naar het model bleek dat beide vormen van betrokkenheid worden voorspeld door alle drie de hoofdconstructen, maar dat daarbinnen vooral specifieke uitnodigingen door het kind en de leerkracht, ouderlijke self-efficacy en rolconstructie een belangrijke rol spelen (Anderson & Minke, 2007; Green et al., 2007).

Hoewel uit het onderzoek van Green et al. (2007) wel een significante maar minder grote voorspellende rol naar voren kwam voor tijd en energie (niet voor vaardigheden en kennis), vonden Anderson en Minke (2007) geen directe relatie tussen resources van ouders en hun betrokkenheid. De relatieve bijdrage van de constructen bleek wel te verschillen per schoolperiode en de ouderbetrokkenheid neemt in algemene zin af gedurende de schoolloopbaan van de leerling (Green et al., 2007; Núñez et al., 2015; Wei et al., 2019). Uit het onderzoek van Wei et al. (2019) bleek dat de factoren specifieke uitnodigingen, rolopvatting en self-efficacy van ouders ook weer in belangrijke mate bijdragen aan deze verandering.

Hornby & Lafaele (2011) onderscheiden vier categorieën in het model van ouderbetrokkenheid-belemmerende factoren: (a) individuele ouder- en familiefactoren, (b) kindfactoren, (c) ouder-leerkracht factoren en (d) sociale factoren. De constructen van Hoover-Dempsey en Sandler (2005) kunnen daarbij in de eerste categorie worden geschaard. Hornby en Lafaele voegen daar nog klasse, etniciteit en geslacht aan toe. Zo bleken moeders bijvoorbeeld significant meer betrokken te zijn bij het schoolonderwijs aan hun kinderen dan vaders en bleek etniciteit bepalend door het lagere opleidingsniveau en een zwakkere taalbeheersing (Fleischmann & De Haas, 2016). Onder de kindfactoren vallen leeftijd, leerproblemen, talenten en gedragsproblemen. Ouder-leerkrachtfactoren omvatten verschillen

in doelen, houdingen en taal tussen ouders en leerkrachten. Onder sociale factoren verstaan Hornby en Lafaele historische, demografische, politieke en economische factoren.

Ouderbetrokkenheid kent al met al vele voorspellende factoren die in velerlei combinaties kunnen voorkomen. Het is goed denkbaar dat rapportage van LA een rol kan vervullen in het stimuleren van betrokkenheid (een uitnodigende rol) en dat deze van invloed is op de manier waarop betrokkenheid vorm krijgt en wordt ingezet. Dat resources van ouders niet pertinent hoeven samen te hangen met een lagere betrokkenheid, kan betekenen dat een uitnodigende functie van rapportage mogelijk veel ouders kan bereiken en motiveren.

1.2.3 Vormen van Ouderbetrokkenheid en Effecten

Uit de literatuur bleken deze factoren niet alleen door te werken in de mate, maar ook in de vorm en effectiviteit van de betrokkenheid (bijv., Park et al., 2017; Pomerantz et al., 2007). Zo verschillen moeders en vaders bijvoorbeeld in de manier waarop zij hun kinderen bekrachtigen in hun gedrag (Bubić & Tošić, 2016) en hebben ouders met een hoger opleidingsniveau meer aandacht voor de ontwikkeling van de autonomie en onafhankelijkheid van hun kind, terwijl lager opgeleide ouders hun kind zich graag zien gedragen als gehoorzaam en respectvol (Oostdam & Hooge, 2013). Een ander voorbeeld betreft het verschil tussen ouderbetrokkenheid in het algemeen belang en in het belang van het eigen kind. De eerste werkt met name positief uit op scholen met een hoge sociaal-economische status (SES) van de schoolpopulatie, maar bij zowel scholen met een lage als bij die met een hoge SES bleek een positieve relatie te bestaan tussen ouderbetrokkenheid in belang van het eigen kind en het bereiken van betere schoolprestaties en stimulerende leeromgevingen (Park et al., 2017).

De vorm van de betrokkenheid kan ook een averechts effect hebben. Pomerantz et al. (2007) wezen er in hun reviewstudie op dat thuis-betrokkenheid die direct op het onderwijs op school gericht is niet altijd positief uitpakt. Of de betrokkenheid leidt tot een positief effect

wordt voor een belangrijk deel bepaald door de stijl waarmee de betrokkenheid vorm krijgt: autonomie-ondersteuning versus controle, proces- versus persoonsgerichtheid, positieve versus negatieve affectie en positieve versus negatieve overtuigingen van de potentie van het kind. Uit deze review bleek dat autonomie-ondersteuning, procesgerichtheid, positieve affectie en positieve overtuigingen positieve effecten hebben op de prestaties en dat de tegengestelde stijlen juist een averechts effect hebben. Maar zelfs constructieve betrokkenheid heeft in sommige specifieke contexten averechtse relaties met schoolprestaties (zie Andersen et al., 2020).

1.2.4 Ouderbetrokkenheid en Rapportage

Hoe ouderbetrokkenheid uiteindelijk invulling krijgt, beschouwd en gewaardeerd wordt, hangt ook af van de visie op de relatie tussen school en ouders (bijv., Oostdam & Hooge, 2013; Stitt & Brooks, 2014). Zo kan ouderbetrokkenheid worden onderzocht in termen van testcores en het behalen van voordelen die in lijn zijn met de doelstellingen van de school of in termen van leren volgens de eigen vrije keuze en een gepersonaliseerd curriculum (bijv., Stitt & Brooks, 2014). Oostdam en Hooge wezen in het belang van een goede communicatie met ouders op de noodzaak voor scholen om zich af te vragen of ouders meer beschouwd worden als cliënten of als partners. Het ligt voor de hand dat de beantwoording van die vraag een duidelijke relatie heeft met de invulling van rapportage aan ouders. Scholen zullen moeten zoeken naar een juiste balans tussen samenwerking en het behouden van professionele afstand, zo stelden zij vast. Dat die balans verstoord kan raken en disbalans leidt tot scheve machtsverhoudingen en onvrede bleek uit meerdere onderzoeken (bijv., Bæck, 2010; Devlieghere et al., 2020; Nichols & Read, 2002; Yoder & Lopez, 2013).

Hoewel er nog weinig bekend is over de bijdrage die rapportage van LA levert in het proces van ouderbetrokkenheid, zijn belangrijke aanleidingen om deze rapportage te onderzoeken hiervoor de revue gepasseerd. Uit onderzoek naar de effectiviteit van 14 soorten

maatregelen om de thuis-betrokkenheid bij rekenen en wiskunde te vergroten met betere prestaties tot gevolg, bleek dat rapportage één van de drie meest effectieve maatregelen is (Sheldon & Epstein, 2005). Toch blijft in de vele studies die zijn uitgevoerd naar ouderbetrokkenheid de rapportage aan ouders onderbelicht. Indirect zijn er wel aanwijzingen af te leiden. Zo is door Hoover-Dempsey et al. (2005) informatieverstrekking als strategie besproken om meer betrokkenheid te creëren: bied ouders suggesties ter ondersteuning van hun kind die gericht zijn op opdrachten en leerdoelen, bied tijdgebonden suggesties en opdrachten die ouder-kind interactie bevorderen, richt suggesties op de kennis, vaardigheden, tijd en energie van ouders, maak gebruik van kennisvoorraden van families.

Een ander kader is geschetst door Lee en Bull (2008) met het concept van het *Open Learner Model* (OLM), een learner model van en voor de lerende en in dit geval ook voor de ouders in de vorm van een passende en begrijpelijke representatie waarmee het leren bevorderd kan worden via betere reflectie en planning. Deze studie wees uit, dat het OLM ouders helpt bij het begrijpen van misvattingen en knelpunten in hun eigen kennis en in die van hun kind en dat zij dit OLM waarderen. De hiervoor besproken aanwijzingen zijn echter sterk vanuit het perspectief van de scholen beredeneerd (zie Devlieghere et al., 2020).

1.2.5 Kwaliteit van Rapportage en de Stem van de Stakeholders

Dikwijls zijn studies die zich specifiek richtten op rapportage aan ouders duidelijk gebonden aan een specifieke nationale context (bijv., Hall et al., 2008) of gericht op een specifiek facet van rapportage of communicatie, zoals op de inzet van mobiele technologie (bijv., Blau & Hameiri, 2016), op specifieke media (bijv., Walsh et al., 2014) of op een inhoudelijke eigenschap, zoals het rapporteren van cijfers of op basis van standaarden die gelden voor een vakgebied (bijv., Swan et al., 2014). Daarmee ontstaat al met al een gefragmenteerd beeld dat bovendien niet zondermeer te generaliseren is naar de Nederlandse context (vgl., Reparaz & Sotés-Elizalde, 2019).

Op basis van de hiervoor besproken literatuur zijn weliswaar voorbeelden van potentiële kwaliteitsindicatoren af te leiden waarmee scholen hun rapportage kunnen optimaliseren, zoals: het inspelen op factoren van Hornby en Lafaele (2011), afstemming op taalbeheersing en opleidingsniveau, aansluiting op de visie van de school en de schoolgemeenschap, het stimuleren van positieve en constructieve betrokkenheid, het sturen van gedoseerde betrokkenheid, het aanreiken van concrete suggesties, aansluiting op kennisvoorraden, het ondersteunen van reflectie en planning en het hanteren van duidelijke standaarden. Maar het betreft al met al een nog onsamenhangende verzameling op basis van kennis over ouderbetrokkenheid (niet expliciet over de rol van rapportage) vanuit verschillende contexten, waarvan de concretisering, bruikbaarheid en haalbaarheid ter discussie staat. Ook ontbreken denkbare indicatoren die te maken hebben met onderwerpen zoals toegankelijkheid, technologie, vormgeving, frequentie, mate van detail en thematiek. Onderzoek naar elk van de eerdergenoemde potentiële indicatoren afzonderlijk zou veel tijd en inspanning vergen, terwijl de vraag rijst welke kwaliteitsindicatoren ouders en onderwijsprofessionals zelf zouden aandragen en prioriteren binnen de context van het Nederlandse basisonderwijs.

Dat die vraag op zijn plaats lijkt te zijn, wordt bevestigd door Devlieghere et al. (2020), die in een recente studie wezen op de ontbrekende stem van ouders zelf in de conceptualisering en de totstandkoming van de modellen van ouderbetrokkenheid in de afgelopen decennia. Scholen gebruiken ouderbetrokkenheid, mede op basis van wetenschappelijke bevindingen, vaak vanuit onderwijskundige motieven of om sociaal-economische en etnische ongelijkheid te verminderen, zo stelden zij vast. De onderzoekers duiden dit als een één-dimensionale kijk op ouderbetrokkenheid die blijkt geeft van een machtsongelijkheid tussen school en ouders (zie ook Bæck, 2010). Een valide

conceptualisering van ouderbetrokkenheid betekent volgens hen dat daarbij de perspectieven van zowel ouders als leerkrachten betrokken worden.

1.2 Huidige Studie

De knelpunten uit de praktijk enerzijds en de aanleidingen uit de literatuur anderzijds leveren de onderbouwing voor dit onderzoek naar de kwaliteitsindicatoren van LA-rapportage, waarbij het draagvlak onder zowel ouders als onderwijsprofessionals het uitgangspunt is. Een methode die zich hiervoor bij uitstek leent, is die van Group Concept Mapping (GCM). Hierbij worden deelnemers vanuit verschillende stakeholdergroepen actief betrokken door hen zelf ideeën te laten genereren, deze te laten structuren en te prioriteren (Kane & Trochim, 2007). Het resultaat van dit proces, de gezamenlijke concept-map en aanvullende analyses, kan aanknopingspunten bieden voor gezamenlijk gedragen indicatoren. De focus ligt daarbij op het Nederlandse reguliere basisonderwijs.

Om een compleet beeld te krijgen van het conceptuele domein (zie ook Trochim & McLinden, 2017) en inzicht te krijgen in de verschillen binnen de stakeholdergroep, is een diverse vertegenwoordiging van ouders betrokken voor wat betreft de demografische variabelen waarvoor in de literatuur direct of indirect aanwijzingen bestaan voor hun relatie tot de betrokkenheid: opleidingsniveau, geslacht, pedagogisch-didactisch concept van de school, leer- of gedragsproblemen en prestatieniveau van het kind. Bij de onderwijsprofessionals is van daaruit naar spreiding gestreefd over de demografische variabelen: complexiteit van de leerlingenpopulatie en pedagogisch-didactisch concept van de school en aanvullend over: functie (verschillende functies leveren verschillende perspectieven en belangen), leeftijd (voor diversiteit in het ervaren van en kansen zien in technologie) en dienstjaren in het onderwijs (ervaring).

Dit verkennende onderzoek richtte zich op de vraag welke kwaliteitsindicatoren kunnen bijdragen aan de ontwikkeling en verbetering van de rapportage van LA door scholen

aan ouders van het eigen kind in het Nederlandse reguliere basisonderwijs. Hieruit zijn de volgende deelvragen afgeleid:

- (1) Welke conceptuele domeinen kunnen als aandachtsgebieden worden onderscheiden binnen het rapporteren aan ouders?
- (2) Waar verschillen de opvattingen van ouders en onderwijsprofessionals over het belang van de indicatoren en waar komen deze overeen?
- (3) Waar verschillen de opvattingen binnen de stakeholdergroep van de ouders over het belang van deze indicatoren op basis van de variabelen: opleidingsniveau, geslacht, pedagogisch-didactisch concept van de school, leer- en gedragsproblemen en prestatieniveau van het kind?
- (4) Welke indicatoren zijn voor de korte termijn het meest kansrijk op basis van a) een door ouders/verzorgers en onderwijsprofessionals gedeelde visie op het belang en b) de geschatte uitvoerbaarheid door onderwijsprofessionals?
- (5) Welke indicatoren kunnen op de langere termijn bijdragen aan de ontwikkeling en verbetering van de rapportage van LA door scholen aan ouders?

2. Methode

Dit onderzoek is uitgevoerd aan de hand van de methode Group Concept Mapping (GCM). Met deze methode kunnen ideeën van een groep bestaande uit diverse stakeholders worden opgehaald, samengebracht en langs gestructureerde stappen in kaart worden gebracht (Kane & Trochim, 2007). GCM sluit daarmee aan bij de intentie van dit onderzoek om de vraag vanuit de stakeholdergroep van ouders zelf te beantwoorden door hun eigen ideeën te horen en deze te verrijken met de inzichten van onderwijsprofessionals tot een totaalbeeld van kwaliteitsindicatoren die voor de meest direct betrokkenen van betekenis zijn.

GCM combineert kwalitatieve onderzoeksmethoden, het met brainstorming verzamelen en daarna laten sorteren van ideeën (in GCM: statements) van deelnemers, met kwantitatieve technieken als multidimensionale schaalanalyse (MDS), hiërarchische clusteranalyse (HCA), bridging analyse, pattern matching en bivariate go-zone-grafieken ter ondersteuning bij het in kaart brengen van de statements (Kane & Trochim, 2007). Met deze technieken kunnen ook verschillen binnen en tussen stakeholdergroepen en tussen waarderingscriteria worden geanalyseerd. Via GCM is zo niet alleen beantwoording mogelijk van de vraag welke indicatoren worden aangedragen, maar ook welke daarvan het meest belangrijk en uitvoerbaar worden gevonden en of hierover een gedeelde visie bestaat.

In het ontwerp voor dit onderzoek is de focus voor de brainstorm en de ratings aangedragen vanuit het onderzoek. De deelnemers werden betrokken bij het genereren van de statements tijdens de brainstormfase, bij het sorteren en waarden van de statements en het vaststellen en interpreteren van de concept map. Deelnemers zijn bij aanvang uitgenodigd om deel te nemen aan alle fasen van het onderzoek. Voor het waarden van de statements op het criterium *belang* zijn alle deelnemers uitgenodigd, voor het waarden op het criterium *uitvoerbaarheid* alleen onderwijsprofessionals.

2.1 Deelnemers

In GCM wordt de steekproefmethode voornamelijk ingegeven vanuit de intentie om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van het conceptuele domein rond het onderwerp. Belangrijk daarbij is, dat er geen onderwerpen over het hoofd worden gezien en dat minderheidsstandpunten eveneens vertegenwoordigd zijn (Trochim & McLinden, 2017). Om daarnaast ook gedegen uitspraken te kunnen doen over significante verschillen in de waarden, zou de optimale uitvoering van dit onderzoek bestaan uit een combinatie van een *co-design*-benadering voor de brainstorm-, sorteer- en interpretatiefase, waarbij

deelnemers actief bij meerdere fasen van het onderzoek betrokken worden, en een *survey*-benadering voor de waardeerfase (zie ook Kane & Trochim, 2007). Voor de werving van voldoende respondenten voor een volwaardige survey ontbrak voor dit onderzoek echter de capaciteit en de middelen. Omdat de werving voor aanvang van het onderzoek gelijk viel met een corona-lockdown verliep deze met name onder scholen bijzonder moeilijk. Daarom is de werving ook na de brainstormfase nog voortgezet om de diversiteit in de deelnemersgroep in alle fasen van het onderzoek zo groot mogelijk te houden.

Deelnemers zijn geworven middels een selecte steekproef op basis van heterogeniteit over de demografische variabelen binnen twee hoofdgroepen: ouders van leerlingen in het Nederlandse reguliere basisonderwijs en onderwijsprofessionals. De laatste groep bestaat uit directeuren, intern begeleiders, leerkrachten en experts op het gebied van ouderbetrokkenheid of oudercommunicatie, met kennis van een specifieke doelgroep, pedagogisch-didactisch concept of aspect binnen het domein.

De werving is uitgevoerd door het aanschrijven van schoolbesturen, landelijke ouderbelangenverenigingen, verenigingen voor de pedagogisch-didactische concepten, lectoraten van hogescholen, onderwijsinspectie, onderwijsbegeleidingsdiensten, het netwerk van het bedrijf waar de onderzoeker werkzaam is en van contacten van de onderzoeker via bijvoorbeeld LinkedIn. Deze werving heeft geresulteerd in een onderzoeksgroep waarbinnen een breed spectrum van perspectieven vertegenwoordigd was.

Voor de start van de brainstormfase hebben zich 48 deelnemers aangemeld. Deze groep bestond uit deelnemers verbonden aan scholen met verschillende schoolwegingen en diverse pedagogische-didactische concepten: Dalton, Montessori, Freinet, Agora, Vrije school, International Primary Curriculum (IPC), Ervaringsgericht onderwijs en regulier basisonderwijs zonder specifiek concept. Tevens waren er ouders in de groep vertegenwoordigd van kinderen met een stoornis of beperking en waren er zowel vrouwen als

mannen in de oudergroep aanwezig. De groep van experts bestond in de brainstormfase uit een onderwijspsycholoog, een docent aan de Pabo, een coördinator van een ouderbelangenvereniging, een senior trainer in een onderwijsconcept, een bestuurslid van een landelijke onderwijsvereniging, een onderwijskundige, een bovenschoolse kwaliteitsmedewerker ouderbetrokkenheid en een communicatietrainer voor scholen.

In Tabel 1 is het aantal deelnemers en de samenstelling op basis van rollen binnen de verschillende fasen van het onderzoek weergegeven. De verdeling van de deelnemers over de demografische variabelen in de sorteer- en waardeerfase is opgenomen in Bijlage A.

Tabel 1

Samenstelling Deelnemers per Onderzoeksfase

Rol	B	S	WB	WU	I
Ouder	23	5	32	-	1
Leerkracht	8	4	11	9	0
Intern begeleider	5	5	6	6	3
Directeur	4	1	7	6	1
Expert	8	8	8	8	3
Totaal	48	23	65	29	8

Noot. B = Brainstormfase; S = Sorteerfase; WB = Waardeerfase belang; WU = Waardeerfase uitvoerbaarheid; I = Interpretatiefase

Om analyse mogelijk te maken van de waarderingen en zicht te hebben op de spreiding van de deelnemers over de demografische variabelen, werden de deelnemers voorafgaand aan de sorteer- en waardeerfase gevraagd enkele deelnemersvragen in te vullen.

De demografische variabele leeftijd van de onderwijsprofessional werd bevraagd in jaren en het aantal dienstjaren in het onderwijs in intervallen van 5 jaar. Bij de functie wordt onderscheid gemaakt in die van directeur, intern begeleider, leerkracht en expert.

Complexiteit van de leerlingenpopulatie werd ontleend aan de indeling van de Nederlandse overheid die hiervoor in het toezicht gebruik maakt van de “schoolweging”. Deze wordt berekend door het Centraal Bureau voor de Statistiek op basis van het opleidingsniveau van de ouders, het gemiddelde opleidingsniveau van alle moeders op school, het land van herkomst van de ouders, de verblijfsduur van de moeder in Nederland en of de ouders in de schuldsanering zitten. Bij een lagere schoolweging is sprake van een lagere complexiteit en hogere verwachtingen van de schoolprestaties van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, z.d.).

Het pedagogisch-didactische concept van de school werd bij zowel de onderwijsprofessional als de ouder gebaseerd op de gangbare indeling (zie ook Dienst Uitvoering Onderwijs, z.d.): Agora, Dalton, Freinet, International Primary Curriculum (IPC), Jenaplan, Montessori, Vrije school, “regulier: geen specifieke visie” en “Anders”.

De indeling van het opleidingsniveau van de ouder werd ontleend aan het onderzoek van Fleischmann en De Haas (2016) waarin het opleidingsniveau als variabele in de onderzoekscontext van ouderbetrokkenheid is opgenomen met *hoog*, *midden* en *laag opgeleid* op basis van de hoogste genoten opleiding. Deze komt overeen met die van het Centraal Bureau voor de Statistiek (2019), waarbij *laag* wordt gedefinieerd als onderwijs op het niveau van basisonderwijs, vmbo, de eerste 3 leerjaren van havo/vwo of mbo-1, *midden* als de bovenbouw van havo/vwo, mbo-2, mbo-3 en mbo-4 en *hoog* als onderwijs op het niveau van hbo of wo. Voor de demografische variabele leerproblemen werd de vraag gesteld: “Zijn er bij uw kind leerproblemen of leerstoornissen vastgesteld of loopt hiernaar een onderzoek?” De vraag kon worden beantwoord met ja of nee. De variabele gedragsproblemen kent de vraag: “Zijn er bij uw kind gedragsproblemen vastgesteld of loopt hiernaar een onderzoek?” De vraag kan worden beantwoord met ja of nee. Het prestatieniveau van het kind wordt subjectief bevraagd: “Welke algemene indruk krijgt u uit de rapportages van school over de

ontwikkeling van uw kind?” De vraag kon worden beantwoord met de opties:

bovengemiddeld, gemiddeld of ondergemiddeld. Voor objectief uitvragen van het prestatieniveau is in dit onderzoek niet gekozen, omdat het hier niet zozeer gaat om het feitelijke prestatieniveau als om de waarneming hiervan door de ouders. Tenslotte kent de variabele geslacht de indeling *man, vrouw* en *onbekend*.

2.2 Meetinstrumenten en Materialen

Voor het verzamelen van de statements en de demografische data en het sorteren en waarderen van de statements is gebruik gemaakt van de digitale formulieren in de webapplicatie *The Concept System® groupwisdom™* van Concept Systems, Inc (2021) (de onderzoeksapplicatie) en van papieren formulieren in het geval dat ouders niet de beschikking hebben over een computer of internetverbinding.

2.3 Procedure

Het onderzoek volgde de stappen van de GCM-methode, beschreven door Kane en Trochim (2007): voorbereiding, genereren van statements, structureren van de statements (het sorteren en waarderen), de concept mapping analyse en het interpreteren en toepassen van de resultaten.

2.3.1 Voorbereiding

De voorbereiding van dit onderzoek bestond uit het opstellen van het onderzoeksvoorstel met een uitvoeringsplanning, de toetsingsaanvraag bij de Commissie Ethische Toetsing Onderzoek (cETO) van de Open Universiteit, de inrichting van de onderzoeksapplicatie en de werving van deelnemers na goedkeuring door de cETO. De gerealiseerde planning van de uitvoering is opgenomen in Bijlage B.

Bij de start van de werving zijn 10 schoolbesturen verspreid over het land benaderd met een toelichting op het onderzoek en een verzoek om medewerking bij het werven van deelnemers. Deze werving had plaats bij aanvang van de corona-lockdown in het najaar van

2021 en leidde tot de medewerking van drie schoolbesturen. Uiteindelijk bleek hiervan slechts één schoolbestuur bereid tot gecoördineerde medewerking vanuit het bestuur. Vanuit twee andere besturen hebben twee scholen eveneens de informatiebrieven onder ouders en personeel verspreid. Om toch een zo groot mogelijke diversiteit in deelnemers te krijgen, is de werving van ouders en onderwijsprofessionals uitgebreid met het benaderen van landelijke ouder-belangenverenigingen, verenigingen voor de pedagogisch-didactische concepten, het netwerk van het bedrijf waar de onderzoeker werkzaam is en van contacten van de onderzoeker via bijvoorbeeld LinkedIn. Experts zijn persoonlijk benaderd met het verzoek om deelname. Door de pandemische omstandigheden is de werving van deelnemers ook na de brainstorm nog voortgezet via de sneeuwbalmethode, sociale media en nieuwsbrieven van verenigingen.

Om zeker te zijn van een juiste informatievoorziening, ontvingen deelnemers na aanmelding eerst nogmaals de informatiebrief over het onderzoek met de beschrijving van het doel van het onderzoek, opzet en planning van de onderzoeksfases, verwerking van de data, waarborgen rondom privacy en het recht om deelname te beëindigen.

Brainstorming “op afstand” heeft het nadeel dat er minder interactie kan plaatsvinden, maar heeft het voordeel dat grotere en geografisch gespreide groepen stakeholders betrokken kunnen worden (Kane & Trochim, 2007). Daarom is ervoor gekozen om het onderzoek online uit te voeren, maar is iedere fase per e-mail met instructies en via facultatieve online meetings ingeleid. Deelnemers konden de activiteit op zelf te bepalen tijdstippen binnen het gegeven tijdvak in de webapplicatie uitvoeren. Alle data, waaronder ook de demografische kenmerken, de statements, de sorteringen en de waarderingen werden in dezelfde webapplicatie ingevoerd en verwerkt.

Na inloggen op de onderzoeksapplicatie kregen de deelnemers eerst een korte rondleiding met instructies die zij tijdens het uitvoeren van de activiteit altijd opnieuw konden

aanroepen. Bij vragen konden deelnemers via het projectadres contact opnemen met de onderzoeker. De verstrekte instructies per fase zijn opgenomen in de Tabellen C1 t/m C3 van Bijlage C.

2.3.2 Brainstormfase

De focusprompt is in GCM de centrale startzin die de start vormt van ieder statement. De focusprompt voor dit onderzoek luidde: “Een eigenschap van goede informatievoorziening aan ouders over het leren en de ontwikkeling van hun kind is...” In deze formulering is bewust het gebruik van het begrip “learning analytics” vermeden om de zin begrijpelijk te houden en de brainstorm te stimuleren. Het concept is eerst in korte pilot met enkele deelnemers getest op duidelijkheid en effectiviteit (zie ook Kane & Trochim, 2007). Deelnemers is gevraagd om de vraag te beschouwen in de context van de huidige tijd, daarbij te denken aan verschillende aspecten van de informatievoorziening en alle ideeën die bij hen opkomen door te geven. Ook door de onderzoeker zijn op basis van de literatuur, waaronder ook literatuur die is aangeleverd door een lector van een hogeschool die zelf verhinderd was om deel te nemen, zes statements toegevoegd.

2.3.3 Statement Synthese

Na de brainstorm zijn ingebrachte statements door de onderzoeker gecodeerd met een volgnummer en kernwoord en vervolgens beoordeeld op beantwoording van de focusprompt, op overlap en of het statement slechts één idee bevatte. Na splitsing, ontubbeling en opschoning zijn in sommige statements vaktermen of negatieve formuleringen vervangen. Deze statements zijn vervolgens gecontroleerd en aangepast op spelling, grammatica, consequente formulering en eenduidigheid.

2.3.4 Sorteefase

In de sorteefase mochten deelnemers de statements op de manier sorteren die volgens hen de meeste betekenis had, maar daarbij mochten er geen statements overblijven en

mochten niet alle statements bij elkaar in één groep geplaatst worden. Ook waren betekenisloze groepen als “overige” of groepen op basis van belang of uitvoerbaarheid niet toegestaan en werd iedere deelnemer verzocht om de groepen een naam te geven.

2.3.5 Waardeerfase

Voor de waarderingen op belang en uitvoerbaarheid werd gebruik gemaakt van 5-punts Likert-schalen. Ouders en onderwijsprofessionals scoorden ieder statement op het aspect belang middels de vraag: “Hoe belangrijk vindt u dit statement voor de informatievoorziening aan ouders?” 1= *helemaal niet belangrijk*, 5= *uitermate belangrijk*. Onderwijsprofessionals is gevraagd om ieder statement daarnaast ook te scoren op uitvoerbaarheid met de vraag: “Hoe uitvoerbaar schat u dit statement in voor de praktijk?” 1= *helemaal niet uitvoerbaar*, 5= *zeer goed uitvoerbaar*. De deelnemers werden gevraagd om de volledige range te gebruiken in de beoordeling, zodat een relatief profiel kan ontstaan (zie Kane & Trochim, 2007).

2.3.6 Data-Analyse

Aan de hand van multidimensionale schaalanalyse is uit de similariteitsmatrix van de sorteerddata een point-map berekend, waarbij de afstand tussen de punten gebaseerd is op de frequentie waarmee de statement door de deelnemers in dezelfde categorie geplaatst zijn (Trochim & Mc Linden, 2017). Met behulp van HCA op deze coördinaten zijn de punten in conceptuele groepen ingedeeld. Met bridging analyse is vervolgens bepaald welke statements ankerpunten vormen in een bepaald deel van de map en welke brugfuncties vervullen tussen verschillende delen. Ankerpunten representeren doorgaans de betekenis van de statements in hun omgeving (Kane & Trochim, 2007). Deze techniek, die trapsgewijs het aantal clusters in de oplossing steeds verder reduceert, was ondersteunend bij de keuze voor de uiteindelijke clusterverdeling binnen de gemeenschappelijke concept map die is gemaakt op basis van de conceptuele betekenis en de gewenste balans tussen overzicht en detail (zie ook Kane &

Trochim, 2007). Deze clusterverdeling geeft antwoord op de eerste deelvraag van dit onderzoek.

De tweede en derde deelvraag (verschillen in opvattingen over het belang tussen ouders en onderwijsprofessionals en binnen de stakeholdergroep van de ouders) zijn beantwoord met behulp van pattern matching. Op basis van de Pearson product-moment correlatiecoëfficiënt r is bepaald of er samenhang is tussen de waarderingen van de subgroepen en met onafhankelijke t testen is vastgesteld of de verschillen tussen de groepen significant waren.

De vierde en vijfde deelvraag (kansrijke indicatoren) is beantwoord met ondersteuning van bivariate go-zone plots. Hierbij staan de waarderingsvariabelen op de assen en zijn de punten de statements binnen een cluster. De gemiddelden van de variabelen binnen het cluster bepalen de scheiding van de kwadranten (Kane & Trochim, 2007). Zo ontstond een verdeling van statements die (a) voor de korte termijn waardevolle indicatoren kunnen vormen: deze zijn relatief zowel belangrijk als uitvoerbaar, en (b) die voor de langere termijn aandacht verdienen: belangrijk maar moeilijker uitvoerbaar.

De data-analyse is voortdurend ondersteunend aan het interpretatieproces. Uiteindelijk zal door de deelnemers en de onderzoeker aan de resultaten betekenis en waarde worden gegeven in de vertaling naar bruikbare indicatoren.

De kwantitatieve data-analyse is uitgevoerd met de berekeningssoftware in de webapplicatie *The Concept System® groupwisdom™* van Concept Systems, Inc (2021). Alleen voor de t testen en de frequenties per demografische variabele is gebruikt gemaakt van IBM SPSS Statistics (Versie 28).

2.3.6 Interpretatiefase

Voor de interpretatiefase zijn vanwege de beschikbaarheid van de deelnemers twee online workshops georganiseerd van ieder 2 uur. Tijdens deze workshops zijn de resultaten

gepresenteerd en zijn de cluster-samenvoegingen en de uiteindelijke cluster-oplossing met de deelnemers besproken. Daarna zijn de ladder-grafieken en go-zones gepresenteerd en is een eerste duiding gegeven aan deze resultaten. De uitkomsten van de interpretaties zijn verwerkt in de resultaten en de discussie.

3. Resultaten

3.1 Resultaten van de Brainstorm

De deelnemers genereerden in de brainstormfase totaal 171 statements. Deze zijn onderworpen aan controles en aanpassingen zoals beschreven in paragraaf 2.3.3 Statement Synthese, wat resulteerde in een werkbare set van 100 statements (vgl., Kane & Trochim, 2007).

3.2 Analyse van Sorteerddata

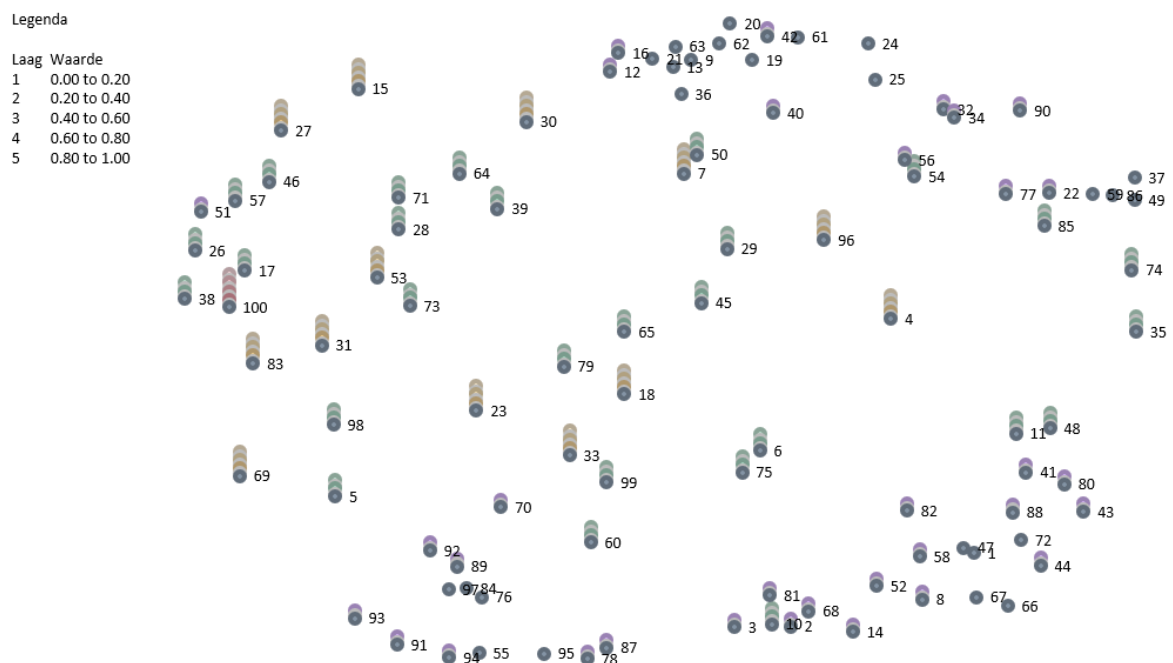
Figuur 1 toont de tweedimensionale grafische representatie van de relaties tussen de statements als uitkomst van de MDS op basis van de data uit de sorteerfase. Hoe dichter de punten bij elkaar liggen, hoe meer zij door de deelnemers met elkaar in verband worden gebracht (Trochim & Mc Linden, 2017). Zo zijn niet alleen afstanden maar ook zones op de map te onderscheiden indien deze een voldoende passende representatie is. De mate waarin de afstanden tussen de punten op de point map afwijken van de waarden in de oorspronkelijke similariteitsmatrix wordt uitgedrukt in de stressindex (Kane & Trochim, 2007). Hoe lager de stresswaarde, hoe passender de representatie (Drachler et al., 2014) en hoe meer de deelnemers dezelfde opvatting hadden over de relaties tussen de statements (interne consistentie). De stresswaarde van deze point map is .25, wat aan de veilige kant ligt binnen de range van .21 en .37 van de meeste GCM-studies (Kane & Trochim, 2007).

Wat opvalt in de point map, zijn de hogere concentraties van punten aan de “noord-”, “oost-” en “zuidzijde” van de map. In het “centrum” en het “westen” van de map staan de

punten verder van elkaar. In Figuur 1 zijn bij de punten eveneens de brugwaarden opgenomen. Brugwaarden kunnen variëren tussen 0 en 1, waarbij een hogere waarde aangeeft dat een statement in relatie wordt gebracht met statement op grotere afstand op de map. In de regio's met hogere concentraties aan punten, hebben de punten veelal ook lagere brugwaarden, in het “westen” en in het “centrum” zijn deze juist hoger.

Figuur 1

Point Map met Statementnummers en Brugwaarden



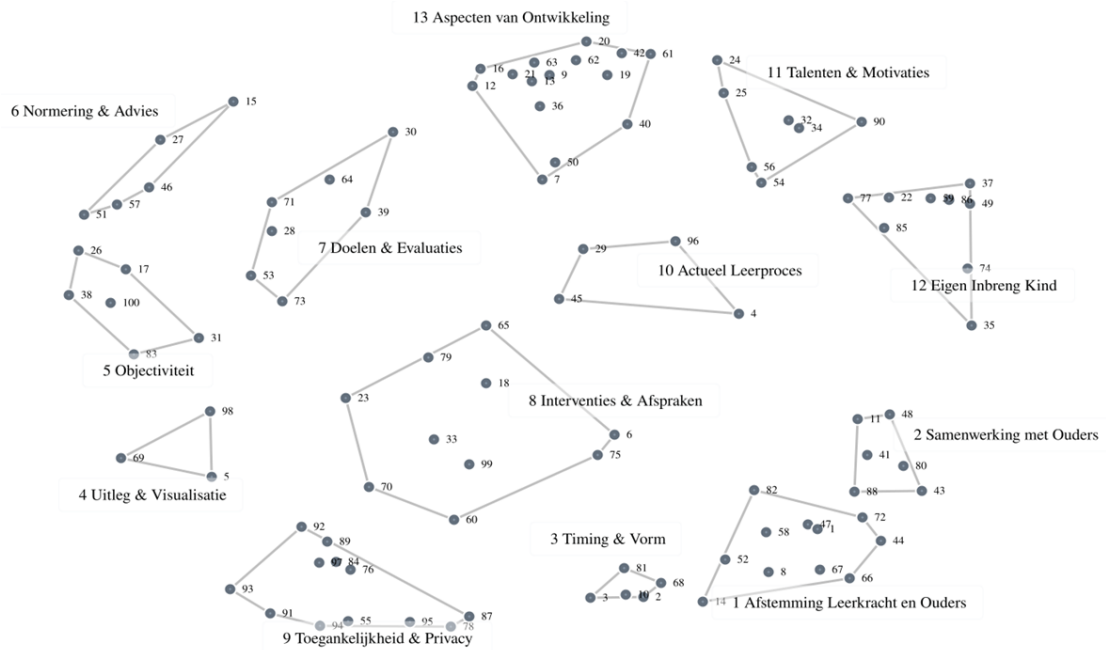
Met behulp van HCA is de opdeling van de point map in clusters geanalyseerd. De meeste GCM-studies komen uit tussen de 6 en 14 clusters (Rosas & Kane, 2012). Voor een optimaal inzicht in de clustersamenvoegingen zijn de clusterverdelingen binnen de range van 20 en 4 clusters beoordeeld op hun betekenis, waarbij gestart is met 20 clusters en iedere volgende samenvoeging die vanuit de HCA door de onderzoeksapplicatie werd voorgesteld is goed- of afgekeurd.

De vaststelling van het aantal clusters van de uiteindelijke concept map is een cruciale beslissing in concept mapping. Op basis van de berekeningen is er niet één correct aantal aan te wijzen, omdat de beslissing afhankelijk is van de mate waarin de onderzoeker of de onderzoeksgroep wil in- of uitzoomen (Kane en Trochim, 2007). Voor dit onderzoek is het criterium gehanteerd dat aan ieder cluster betekenis kan worden toegekend en dat betekenisvolle onderscheidbare clusters niet verder worden samengevoegd. De stapsgewijze analyse is opgenomen in Bijlage D. De naamgeving is gebaseerd op een analyse van de voorstellen vanuit de onderzoeksapplicatie op basis van de HCA, de statements met lage brugwaarden (ankerpunten) in samenhang met de andere statements in het cluster en het contrast met de omliggende clusters.

Op basis van de analyse en de toetsing van de clusters in de interpretatiewerkshops is gekozen voor een verdeling over 13 clusters als de best passende oplossing, zie Figuur 2: (1) Afstemming Leerkracht en Ouders, (2) Samenwerking met Ouders, (3) Timing & Vorm, (4) Uitleg & Visualisatie, (5) Objectiviteit, (6) Normering & Advies, (7) Doelen & Evaluaties, (8) Interventies & Afspraken, (9) Toegankelijkheid & Privacy, (10) Actueel Leerproces, (11) Talenten & Motivaties, (12) Eigen Inbreng Kind, en (13) Aspecten van Ontwikkeling.

Figuur 2

De 13 Clusters van de Concept Map



Afstemming Leerkracht en Ouders gaat over de manier waarop de leerkracht de informatievoorziening afstemt op de behoeften en motivaties van ouders, bijvoorbeeld: “dat deze aansluit op de motivatie van ouders: deze zorgt dat ouders zich gezien, begrepen en gewaardeerd voelen.”

Samenwerking met Ouders gaat over de actieve samenwerking tussen school en de ouders in de begeleiding en ondersteuning van de ontwikkeling van het kind, zoals: “dat er suggesties worden gedaan om het kind thuis te ondersteunen die gericht zijn op leerdoelen en opdrachten” en “dat de informatie door ouders kan worden aangevuld met informatie over de ontwikkeling thuis.”

Timing & Vorm betreft de bepaling van het moment en de frequentie van de rapportage en of dit schriftelijk of via gesprekken plaatsvindt. Representatieve statements zijn: “dat de frequentie wordt aangepast aan de situatie, zoals dat er vaker wordt geïnformeerd als het kind problemen ondervindt” en “dat schriftelijke informatie gecombineerd wordt met (de mogelijkheid tot) een gesprek.”

Uitleg & Visualisatie bevat statements over de toelichting bij resultaten, visuele ondersteuning en uniformiteit van de rapportage, zoals: “dat deze visueel is (afbeeldingen, grafieken).”

Objectiviteit belicht het onderscheid tussen feiten en interpretaties, het belang van onafhankelijke rapportage en van een objectieve basis voor het bepalen van vervolgstappen, zoals: “dat bij het presenteren van resultaten duidelijk is of deze gebaseerd zijn op gevalideerde en betrouwbare meetinstrumenten.”

Normering & Advies gaat over het gebruik van heldere standaarden en landelijke normen en het bieden van inzicht in het uitstroomniveau, zoals: “dat beoordelingen voor de vakgebieden gebaseerd zijn op heldere standaarden voor die vak- of ontwikkelingsgebieden.”

Doelen & Evaluaties omvat het inzicht in de doelen die de school met de leerling nastreeft, welke onderwijsbehoeften in beeld zijn om het kind zich goed te laten ontwikkelen, de overdracht tussen leerkrachten en hoe wordt omgegaan met resultaten. Voorbeelden: “dat duidelijk wordt welke leer- en ontwikkelingsdoelen de school met de leerling nastreeft” en “dat de prestaties van de leerling worden vergeleken met de eigen eerdere prestaties.”

Interventies & Afspraken gaat over rapportage van knelpunten of stagnaties in de ontwikkeling, interventies door de leerkracht en de vertaling van rapportage in afspraken. Tevens bevat dit cluster statements die weergeven vanuit welke houding (deze) rapportage dient plaats te vinden en hoe deze kan worden onderbouwd. Voorbeelden: “dat deze de interventies van de leerkracht weergeeft”, “dat deze concreet wordt gemaakt in de vorm van heldere afspraken” en “dat deze eerlijk en oprecht is.”

Toegankelijkheid & Privacy betreft zowel de materiële toegankelijkheid (bereikbaarheid en verkrijgbaarheid) als toegankelijkheid in termen van begrijpelijkheid en overzichtelijkheid en bevat daarbij ook het aspect van de privacy. Representatieve statements zijn: “dat deze toegankelijk is via een app” en “dat er begrijpelijke taal wordt gebruikt.”

Actueel Leerproces omvat het inzicht in de huidige status van het leerproces, waar het kind nu aan werkt en hoe de school het kind daarbij ondersteunt, bijvoorbeeld: “dat duidelijk wordt hoe de school inspeelt op wat het kind nu nodig heeft om goed te kunnen leren” en “dat duidelijk is waar het kind nu aan werkt.”

Talenten & Motivaties biedt inzicht in de persoonlijke drijfveren en de talenten van het kind. Het zicht op de ontwikkeling die het kind buiten de school doorloopt maakt hier ook deel vanuit. Voorbeelden zijn: “dat deze ook gericht is op de talenten van het kind” en “dat deze inzicht biedt in waar het kind wel en niet voor gemotiveerd is.”

Eigen Inbreng Kind gaat over de invloed die het kind zelf heeft op de rapportage en of het daaraan bijdraagt of deelneemt, zoals: “dat er ruimte is voor de reflectie van het kind zelf” en “dat deze samen met het kind wordt opgesteld.”

Aspecten van Ontwikkeling omvat de rapportage van ontwikkeling op de inhoudelijke te rapporteren ontwikkelingsdomeinen en hoe deze zich in de rapportage tot elkaar verhouden. Voorbeelden zijn: “dat deze informatie bevat over de ontwikkeling van de leerhouding van het kind op school” en “dat deze inzicht biedt in de sociale vaardigheden van de leerling (vaardigheden om met anderen om te gaan en te communiceren).”

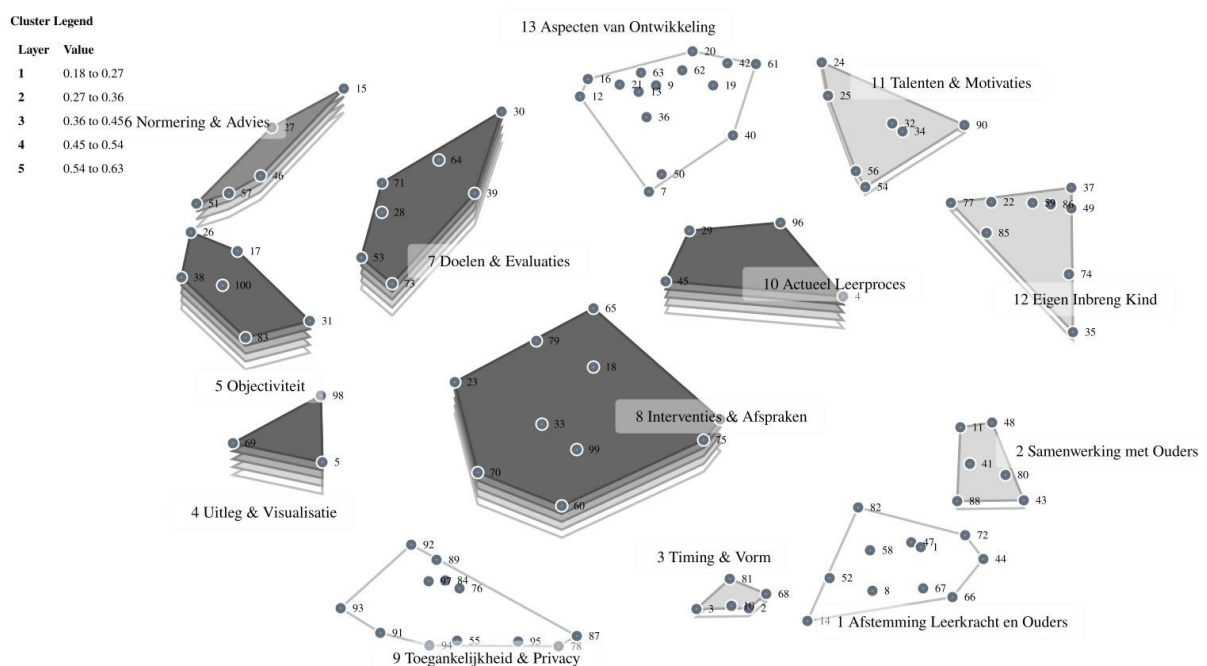
De brugwaarde van een cluster biedt inzicht in de mate van overeenstemming tussen deelnemers over de samenhang binnen een cluster (Drachsler et al., 2014), zie Figuur 3. Coherente clusters hebben een lage brugwaarde. De meest coherente clusters begeven zich in het noorden, oosten en zuiden: Aspecten van Ontwikkeling (gemiddelde brugwaarde van .18), gevolgd door Afstemming Leerkracht en Ouders (.20), Toegankelijkheid & Privacy (.23), Talenten & Motivaties (.27), Eigen Inbreng Kind (.30) en Samenwerking met Ouders (.35). In het westen en midden bevinden zich de minst coherente clusters: Objectiviteit met de hoogste gemiddelde brugwaarde (.63), gevolgd door Doelen & Evaluaties (.59), Interventies &

Afspraken (.56), Uitleg & Visualisaties (.55), Actueel Leerproces (.55), en Normering & Advies (.53).

Op basis van de afstanden tussen de clusters van de cluster map van Figuur 3 zijn vier regio's te onderscheiden: het "kindgerichte" noordoosten met de clusters Actueel Leerproces, Talenten & Motivaties, Eigen Inbreng Kind en Aspecten van Ontwikkeling, waarbij Actueel Leerproces een brugfunctie vervult naar de andere regio's, het relatief coherente "oudergerichte" zuidoosten met Afstemming Leerkracht en Ouders, Samenwerking met Ouders en Timing & Vorm, het relatief weinig coherente "doel- en beoordelingsgerichte" westen met Uitleg & Visualisatie, Objectiviteit, Normering & Advies en Doelen & Evaluaties en het "toegankelijkheids- en betrouwbaarheidsgerichte" zuidwesten vanuit het centrum met Interventies & Afspraken en Toegankelijkheid & Privacy, waarbij Interventies & Afspraken een brugfunctie vervult naar alle omringende clusters.

Figuur 3

Clusters met hun Brugwaarden



3.3 Analyse van Waardeerdata op Belang

Deelnemers ($n = 65$) waardeerden Doelen & Evaluaties als het meest belangrijk ($M = 4.02$), gevolgd door Timing & Vorm ($M = 4.00$), Objectiviteit ($M = 3.89$), Aspecten van Ontwikkeling ($M = 3.84$), Talenten & Motivaties ($M = 3.76$), Actueel Leerproces ($M = 3.76$), Interventies & Afspraken ($M = 3.71$), Toegankelijkheid & Privacy ($M = 3.69$), Uitleg & Visualisatie ($M = 3.59$), Eigen Inbreng Kind ($M = 3.59$), Samenwerking met Ouders ($M = 3.56$), Afstemming Leerkracht en Ouders ($M = 3.49$) en Normering & Advies ($M = 3.45$).

De waarderingen van ouders ($n = 32$) en onderwijsprofessionals ($n = 33$) op het belang van de clusters correleerden sterk ($r = .74$). In Figuur 4 is de laddergrafiek van deze vergelijking afgebeeld. Onderwijsprofessionals waardeerden de clusters Eigen Inbreng Kind, Toegankelijkheid & Privacy en Uitleg & Visualisatie echter significant hoger, zie Tabel 2.

Figuur 4

Relatieve Vergelijking van Waarderingen Belang Tussen Ouders en Onderwijsprofessionals



Noot. Ouders, $n = 32$; Onderwijsprofessionals, $n = 33$. $r = .74$.

Tabel 2*Significante Verschillen in Clusterwaarderingen Tussen Ouders en Onderwijsprofessionals*

Cluster	Ouders		Onderwijs- professionals		<i>t</i> (63)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Eigen Inbreng Kind	3.42	.73	3.76	.59	2.05	.044
Toegankelijkheid & Privacy	3.53	.49	3.84	.58	2.31	.024
Uitleg & Visualisatie	3.38	.64	3.81	.77	2.46	.017

Noot. Resultaten met *p*-waarden op basis van tweezijdige toetsing, $p < .05$ en gelijke

varianties aangenomen. Ouders, $n = 32$; Onderwijsprofessionals, $n = 33$.

Binnen de stakeholdergroep van de ouders correleerden de waarderingen op belang sterk tussen vrouwen ($n = 21$) en mannen ($n = 11$) ($r = .79$), tussen ouders van kinderen met leer- of gedragsproblemen ($n = 6$) en ouders van kinderen zonder leer- of gedragsproblemen ($n = 26$) ($r = .73$), en tussen ouders met kinderen van beneden gemiddeld presterende kinderen ($n = 5$) en ouders van gemiddeld presterende kinderen ($n = 16$) ($r = .77$). Wel waardeerden ouders van kinderen met leer-of gedragsproblemen het belang van Afstemming Leerkracht en Ouders, Doelen & Evaluaties, Interventies & Afspraken, Samenwerking met Ouders en Toegankelijkheid & Privacy significant hoger dan ouders van kinderen zonder leer- of gedragsproblemen, zie Tabel 3.

Tabel 3

Significante Verschillen in Clusterwaarderingen Tussen Ouders van Kinderen met en Zonder Leer- of Gedragsproblemen

Cluster	Met problemen	Zonder problemen	<i>t</i> (30)	<i>p</i>
---------	---------------	------------------	---------------	----------

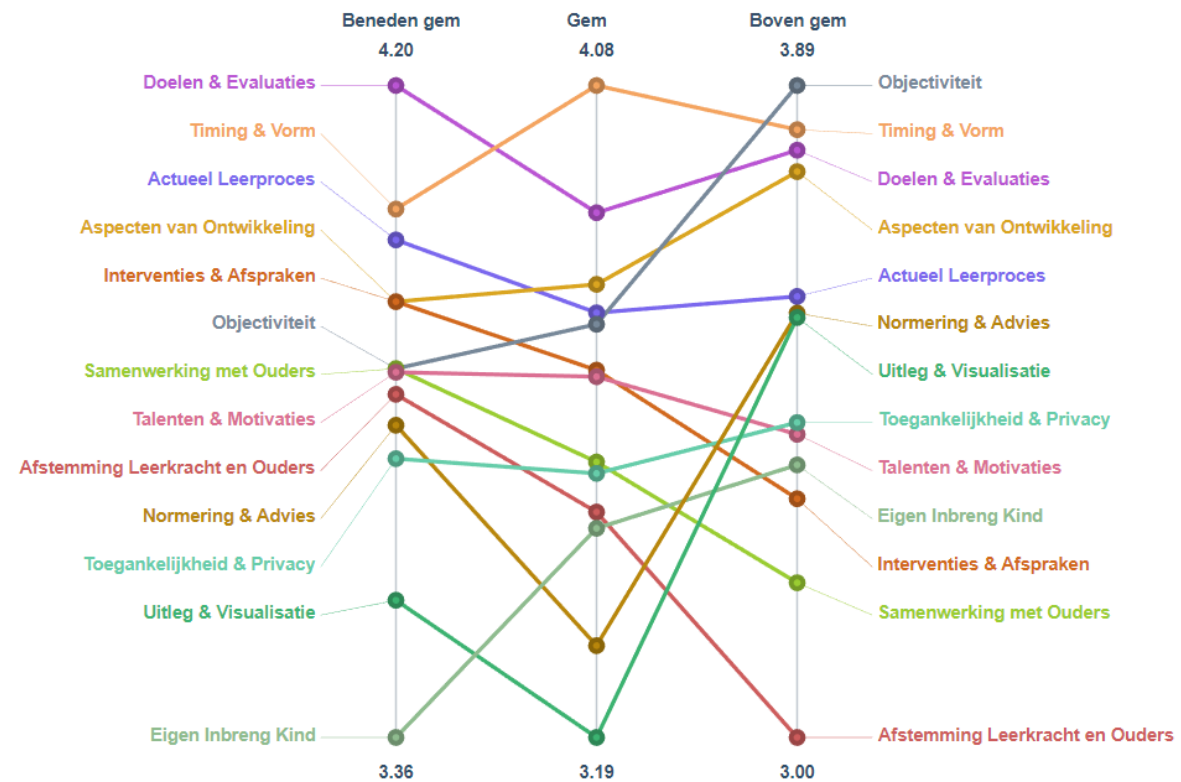
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Afstemming Leerkracht en Ouders	4.05	.35	3.22	.57	3.38	.002
Doelen & Evaluaties	4.52	.32	3.77	.61	2.91	.007
Interventies & Afspraken	4.13	.47	3.48	.44	3.25	.003
Samenwerking met Ouders	4.14	.46	3.33	.58	3.16	.004
Toegankelijkheid & Privacy	4.07	.26	3.41	.44	3.47	.002

Noot. Resultaten *p*-waarden op basis van tweezijdige toetsing, $p < .05$ en gelijke varianties aangenomen. Ouders van kinderen met leer- of gedragsproblemen, $n = 6$; Ouders van kinderen zonder leer- of gedragsproblemen, $n = 26$.

Binnen de oudergroep was er een zwakke correlatie tussen de waarderingen van ouders met ondergemiddeld en ouders met bovengemiddeld presterende kinderen ($r = .39$) en tussen ouders met gemiddeld presterende en ouders met bovengemiddeld presterende kinderen ($r = .50$). Zie Figuur 5 voor de relatieve verschillen tussen deze groepen.

Figuur 5

Relatieve Vergelijking van Waarderingen Belang Tussen Ouders van Kinderen met Verschillende Prestatieniveaus

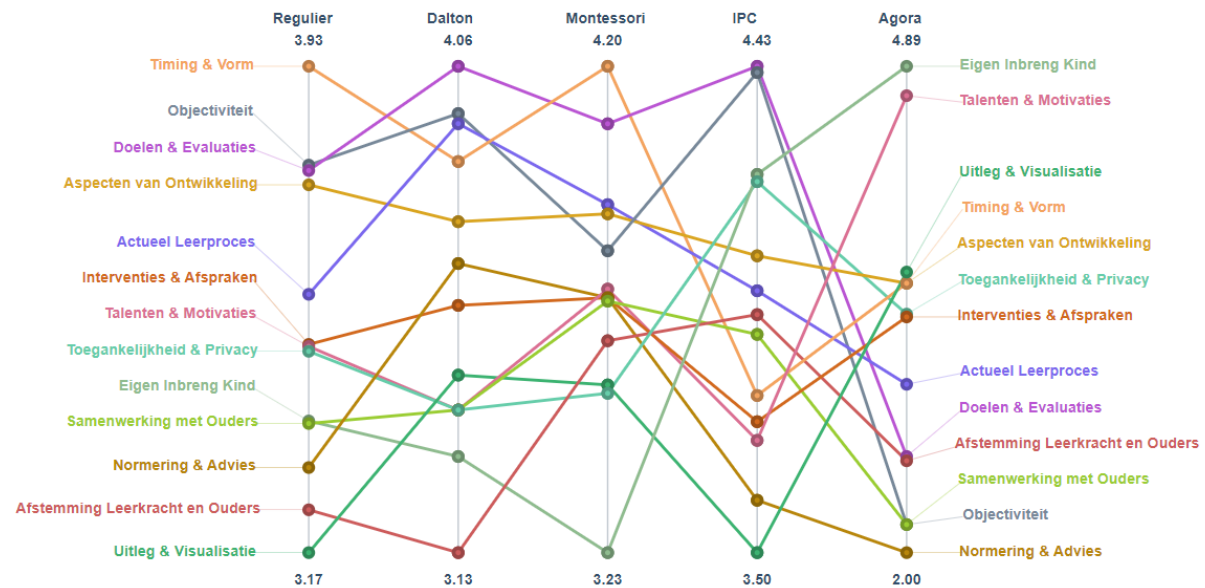


Noot. Ondergemiddeld, $n = 5$; Gemiddeld, $n = 16$; Bovengemiddeld, $n = 11$. Ondergemiddeld – Gemiddeld, $r = .77$; Gemiddeld – Bovengemiddeld, $r = .50$; Ondergemiddeld – Bovengemiddeld, $r = .39$.

In de laddergrafiek van Figuur 6 zijn de relatieve verschillen afgebeeld tussen de waarderingen van ouders met kinderen op scholen van verschillende pedagogisch-didactische concepten. De waarderingen van ouders van kinderen op basisscholen zonder specifiek concept, Dalton- en Montessorischolen correleerden in deze onderzoeksgroep sterk met elkaar, terwijl de waarderingen van de enkele ouders van kinderen op IPC- en Agorascholen een zwak positieve tot zwak negatieve samenhang vertoonden met de waarderingen van de ouders van de andere concepten, zie Tabel 4.

Figuur 6

Relatieve Vergelijking van Waarderingen Belang Tussen Ouders van Verschillende Pedagogisch-Didactische Concepten



Noot. Zie voor het aantal deelnemers per concept en de correlaties Tabel 4.

Tabel 4

Pearson Product-Moment Correlaties van Clusterwaarderingen van het Belang Door Ouders van Verschillende Pedagogisch-Didactische Concepten

Concept	<i>n</i>	Regulier	Dalton	Montessori	IPC	Agora
Regulier	14	-				
Dalton	5	.77	-			
Montessori	10	.75	.76	-		
IPC	2	.50	.33	.06	-	
Agora	1	-.02	-.32	-.36	-.14	-

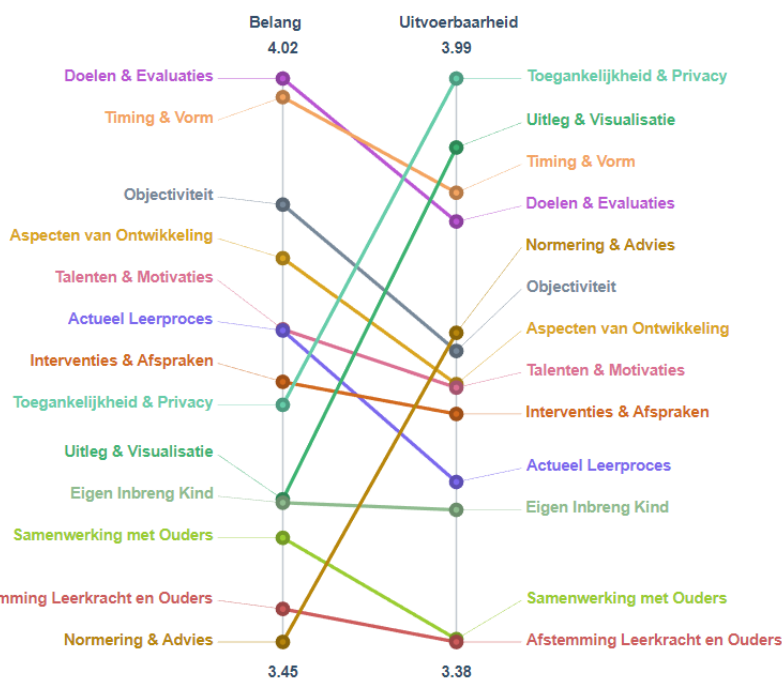
3.4 Analyse van Waardeerdata op Uitvoerbaarheid

De waardering van de uitvoerbaarheid van de statements door onderwijsprofessionals (*n* = 29) correleerde zwak met de waarderingen van alle deelnemers (*n* = 65) op het belang (*r*

= .44). In de laddergrafiek van Figuur 7 zijn de relatieve verschillen tussen belang en uitvoerbaarheid voor de clusters gevisualiseerd. De clusters Toegankelijkheid & Privacy, Uitleg & Visualisatie en Normering & Advies werden relatief minder belangrijk dan uitvoerbaar gevonden.

Figuur 7

Relatieve Vergelijking van de Waarderingen Belang en Uitvoerbaarheid



Noot. Het belang is gebaseerd op alle respondenten ($n = 65$) en de uitvoerbaarheid op de onderwijsprofessionals ($n = 29$).

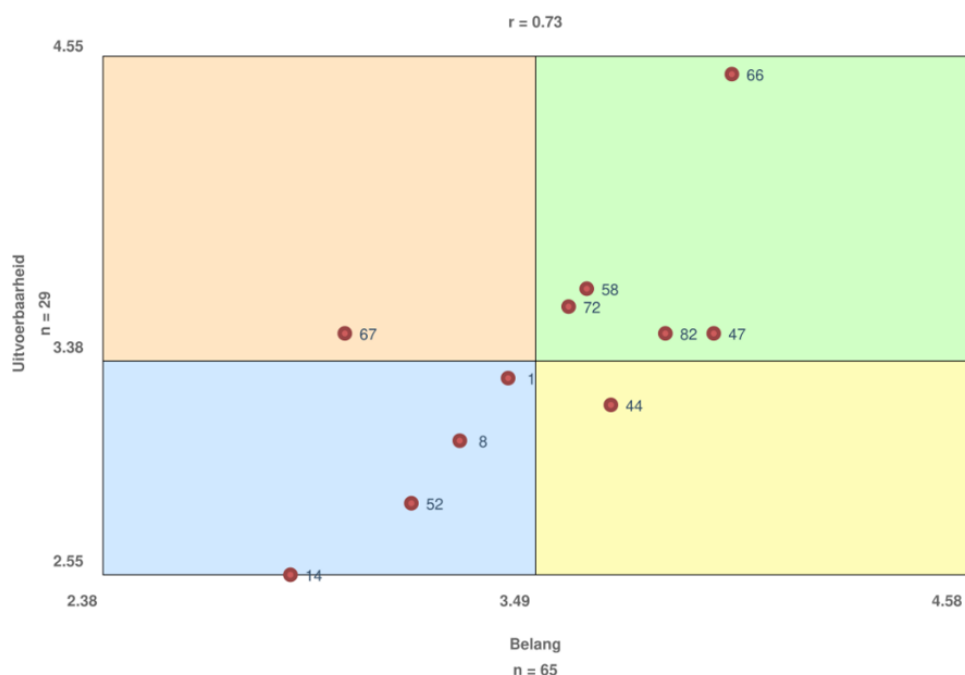
3.5 Analyse van Go-Zones

De analyse van de go-zones is gebaseerd op de waarderingen van het belang door alle deelnemers ($n = 65$) (x -as) en op de waarderingen van de uitvoerbaarheid door de onderwijsprofessionals ($n = 29$) (y -as). Voor de analyse is gebruik gemaakt van aparte go-zones per cluster, omdat de kruising van de assen op basis van de clustergemiddelden per cluster kan verschillen (Concept Systems, Inc., z.d.; Kane & Trochim, 2007). Indicatoren in

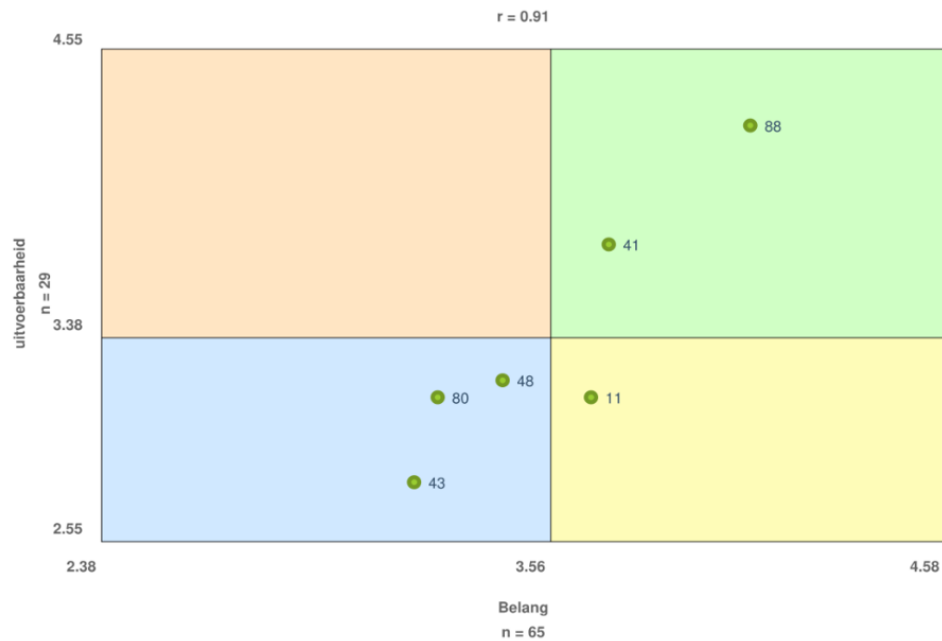
de go-zone (het eerste kwadrant rechtsboven) scoorden relatief hoog op zowel belang als uitvoerbaarheid en verdienen daarmee aandacht op de korte termijn. Indicatoren in het kwadrant rechtsonder (tegen de klok in geteld het vierde kwadrant) zijn belangrijk, maar werden beschouwd als relatief moeilijker uitvoerbaar en zijn daarmee indicatoren waar de focus zich voor de langere termijn op kan richten (Kane & Trochim, 2007, zie ook Scheffel et al, 2014). De analyse leverde 43 statements op in de go-zone en 15 in het vierde kwadrant. In Figuur 8 t/m 20 zijn de grafieken van de afzonderlijke clusters afgebeeld.

Figuur 8

Go-Zone Afstemming Leerkracht en Ouders

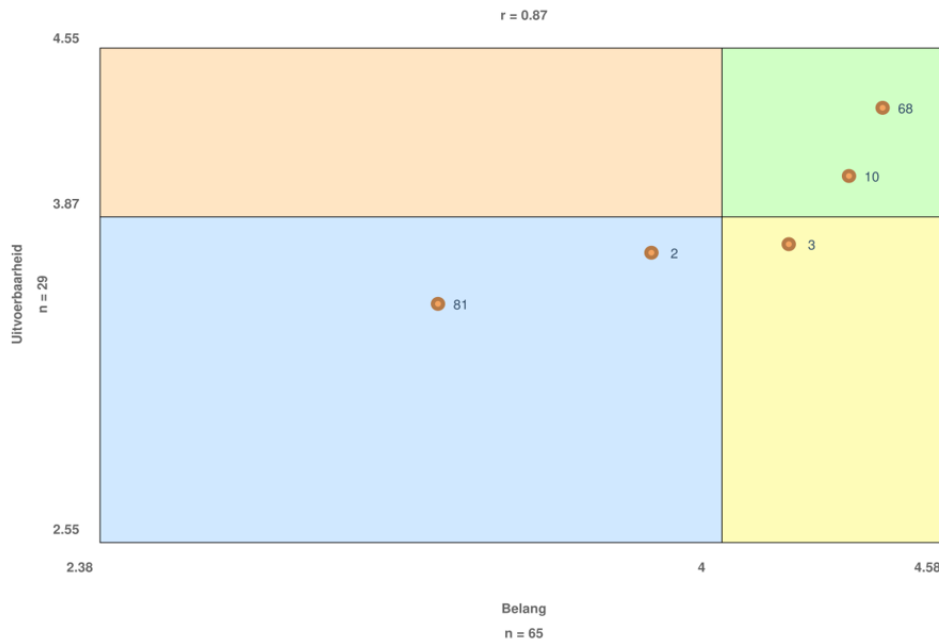


In de go-zone van het cluster Afstemming Leerkracht en Ouders scoorde statement 66 het hoogste op zowel belang als uitvoerbaarheid: “dat ouders worden toegelaten in de school” (belang $M = 3.98$, uitvoerbaarheid $M = 4.48$). In kwadrant 4 bevindt zich statement 44: “dat er suggesties worden gedaan om het kind thuis te ondersteunen die concreet en realistisch zijn” (belang $M = 3.68$, uitvoerbaarheid $M = 3.21$).

Figuur 9*Go-Zone Samenwerking met Ouders*

In de go-zone van het cluster Samenwerken met Ouders scoorde statement 88 het hoogste: “dat er eerst goed contact is gemaakt met de ouders” (belang $M = 4.08$, uitvoerbaarheid $M = 4.24$). In kwadrant 4 bevindt zich statement 11: “dat deze de zienswijze van school, kind en ouders combineert” (belang $M = 3.66$, uitvoerbaarheid $M = 3.14$).

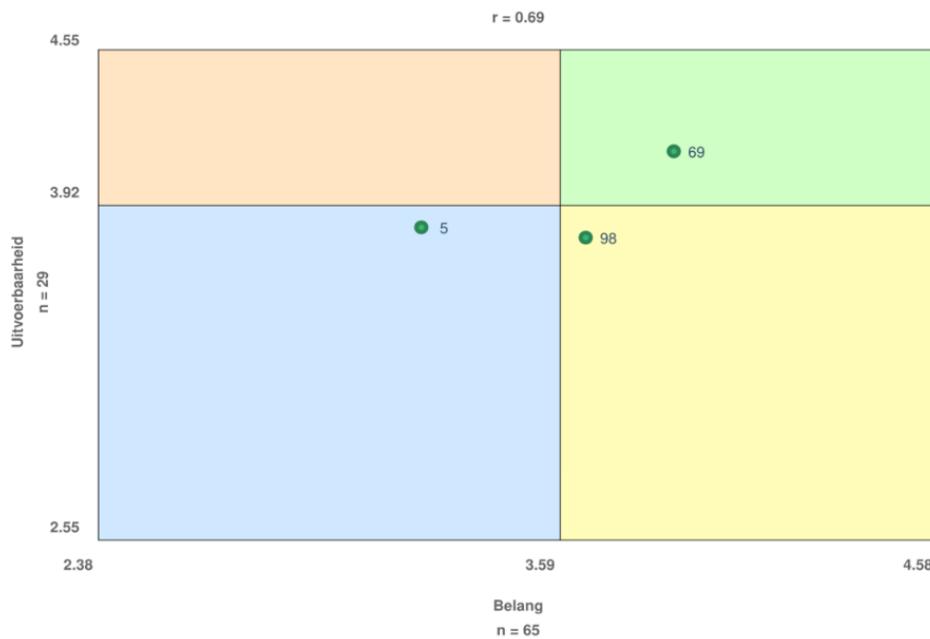
Figuur 10*Go-Zone Timing & Vorm*



Het belangrijkste statement uit de go-zone van het cluster Timing & Vorm was 68: “dat schriftelijke informatie gecombineerd wordt met (de mogelijkheid tot) een gesprek” (belang $M = 4.42$, uitvoerbaarheid $M = 4.31$). In kwadrant 4 bevindt zich statement 3: “dat de frequentie wordt aangepast aan de situatie, zoals dat er vaker wordt geïnformeerd als het kind problemen ondervindt” (belang $M = 4.17$, uitvoerbaarheid $M = 3.76$).

Figuur 11

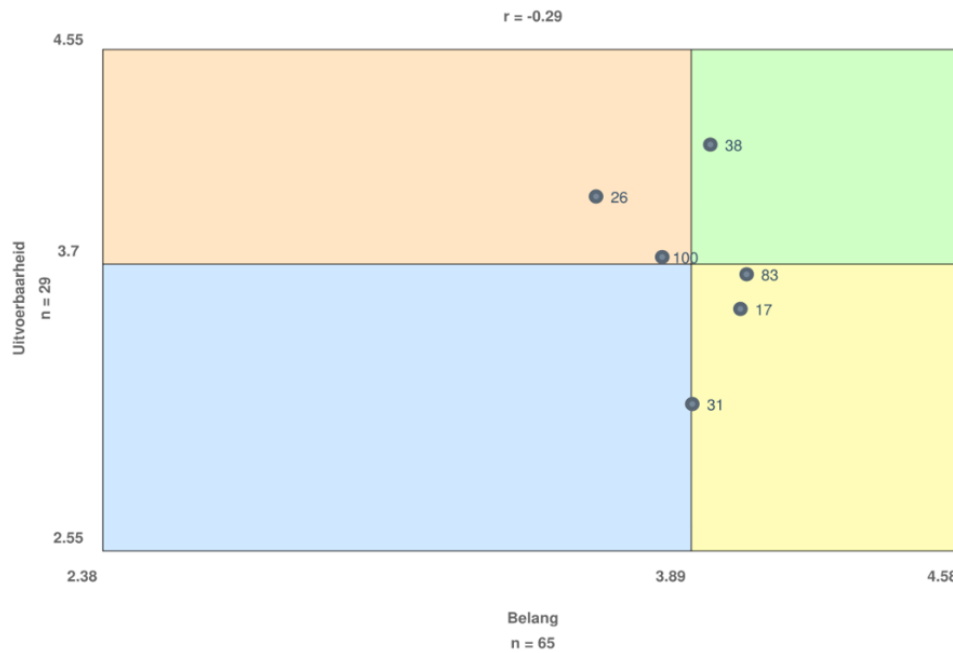
Go-Zone Uitleg & Visualisatie



In de go-zone van het cluster Uitleg & Visualisatie bevindt zich statement 69: “dat toetsuitslagen en resultaten op meetinstrumenten (bijv. van Cito) duidelijk worden uitgelegd” (belang $M = 3.89$, uitvoerbaarheid $M = 4.14$). In kwadrant 4 bevindt zich statement 98: “dat deze uniform (door de jaren heen op dezelfde wijze gecategoriseerd) is” (belang $M = 3.66$, uitvoerbaarheid $M = 3.79$).

Figuur 12

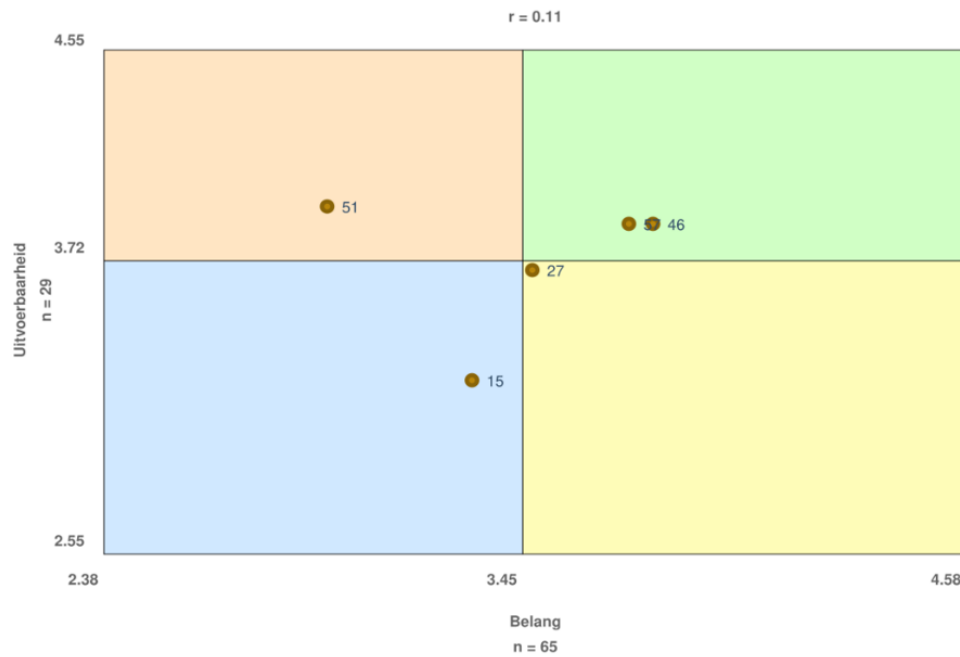
Go-Zone Objectiviteit



In de go-zone van het cluster Objectiviteit bevindt zich statement 38: “dat bij het presenteren van resultaten duidelijk is of deze gebaseerd zijn op gevalideerde en betrouwbare meetinstrumenten” (belang $M = 3.94$, uitvoerbaarheid $M = 4.17$). Het hoogst scorende statement uit kwadrant 4, tegen de rand van de go-zone, was 83: “dat het verschil tussen feiten en interpretatie duidelijk is” (belang $M = 4.03$, uitvoerbaarheid $M = 3.66$).

Figuur 13

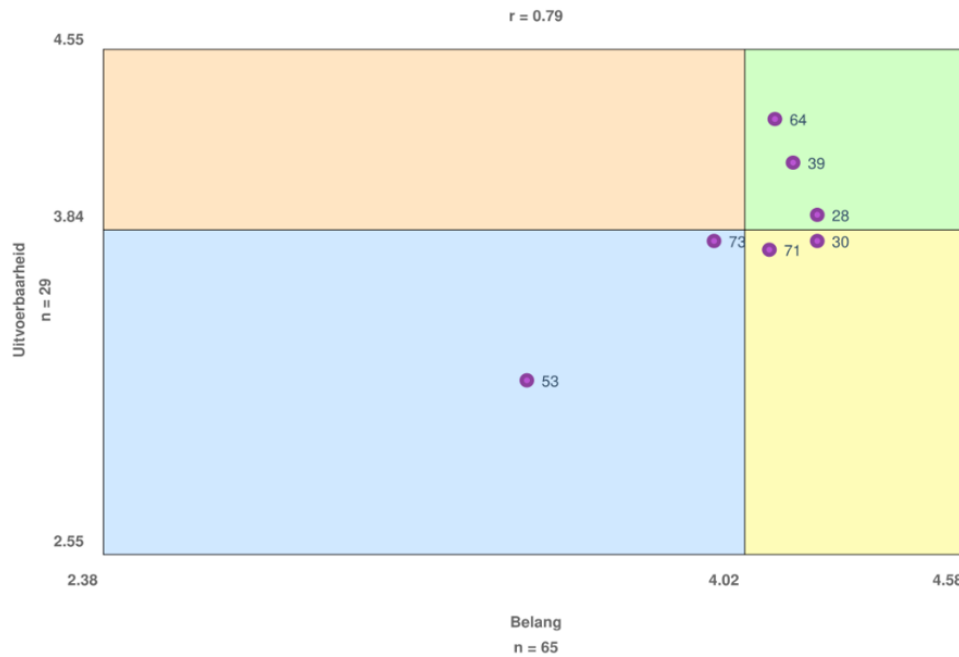
Go-Zone Normering & Advies



In de go-zone van het cluster Normering & Advies scoorde statement 46 het hoogst op belang: “dat beoordelingen voor de vakgebieden gebaseerd zijn op heldere standaarden voor die vak- of ontwikkelingsgebieden” (belang $M = 3.78$, uitvoerbaarheid $M = 3.86$). In kwadrant 4 staat statement 27: “dat deze inzicht biedt in het verwachte uitstroomniveau (verwijzing naar voortgezet onderwijs) op basis van de resultaten” (belang $M = 3.49$, uitvoerbaarheid $M = 3.68$).

Figuur 14

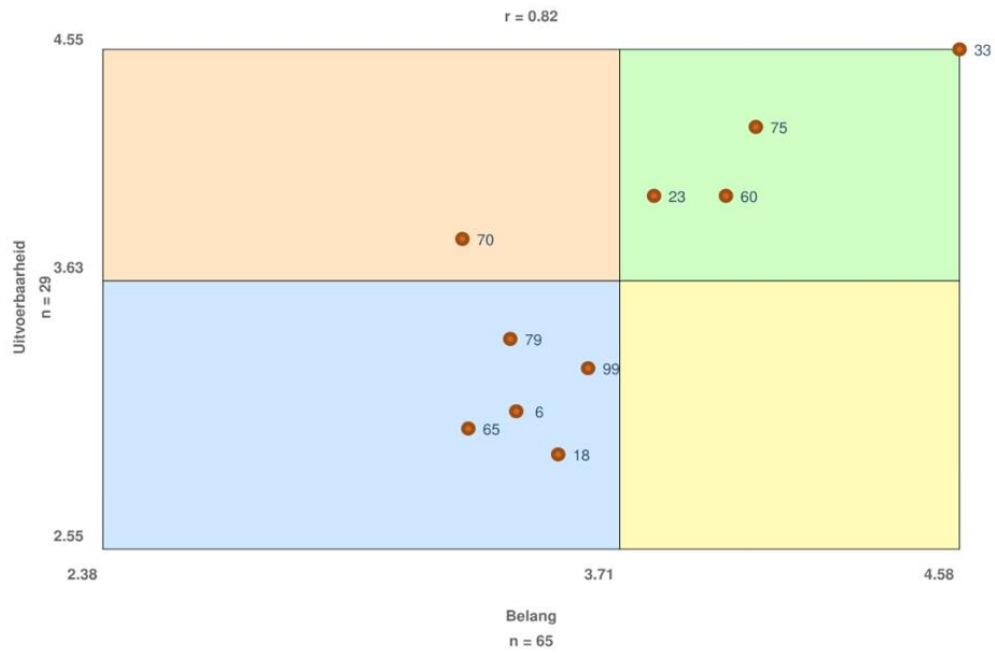
Go-Zone Doelen & Evaluaties



Het statement uit de go-zone van het cluster Doelen & Evaluaties met de hoogste score op belang was statement 28: “dat duidelijk wordt welke leer- en ontwikkelingsdoelen de school met de leerling nastreeft” (belang $M = 4.20$, uitvoerbaarheid $M = 3.90$). In kwadrant 4 scoorde statement 30 het hoogst: “dat duidelijk wordt welke onderwijsbehoeften de school van het kind in beeld heeft: wat heeft het kind nodig om goed te kunnen leren” (belang $M = 4.20$, uitvoerbaarheid $M = 3.79$).

Figuur 15

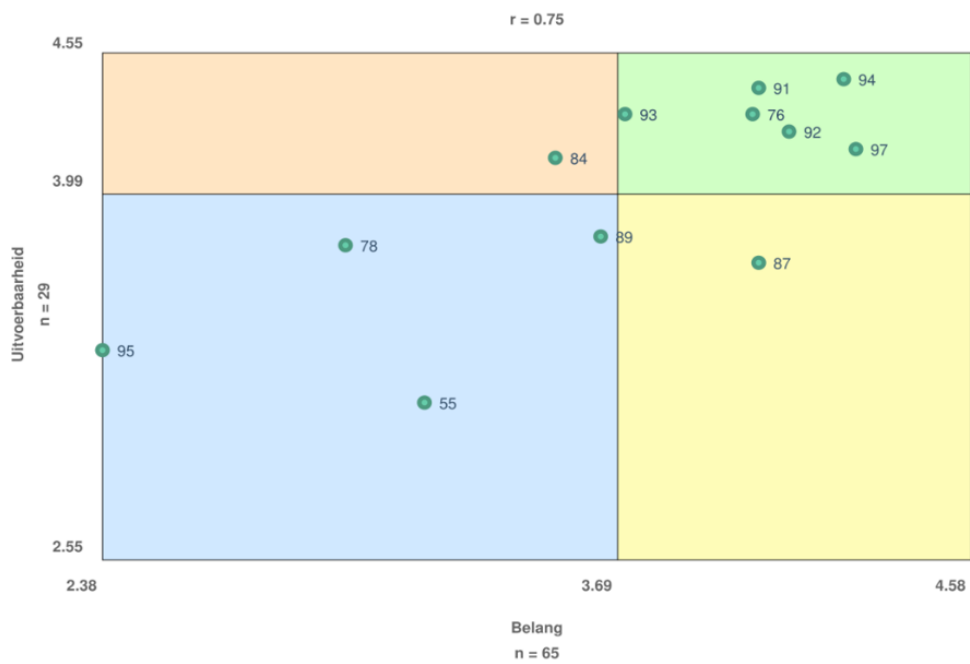
Go-Zone Interventies & Afspraken



In het cluster Interventies & Afspraken scoorde statement 33 in de go-zone het hoogste op belang en uitvoerbaarheid: “dat deze eerlijk en oprecht is” (belang $M = 4.58$, uitvoerbaarheid $M = 4.55$).

Figuur 16

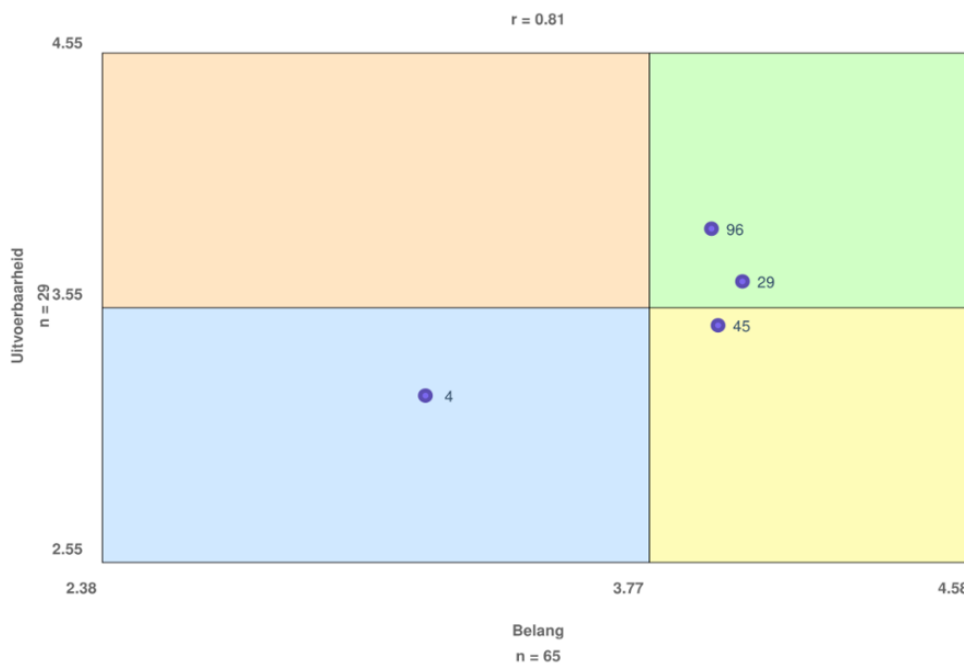
Go-Zone Toegankelijkheid & Privacy



Het statement uit de go-zone van het cluster Toegankelijkheid & Privacy met de hoogste score op belang was statement 97: “dat deze overzichtelijk is” (belang $M = 4.29$, uitvoerbaarheid $M = 4.17$). In kwadrant 4 bevindt zich statement 87: “dat de informatie voor alle ouders eenvoudig toegankelijk is” (belang $M = 4.04$, uitvoerbaarheid $M = 3.72$).

Figuur 17

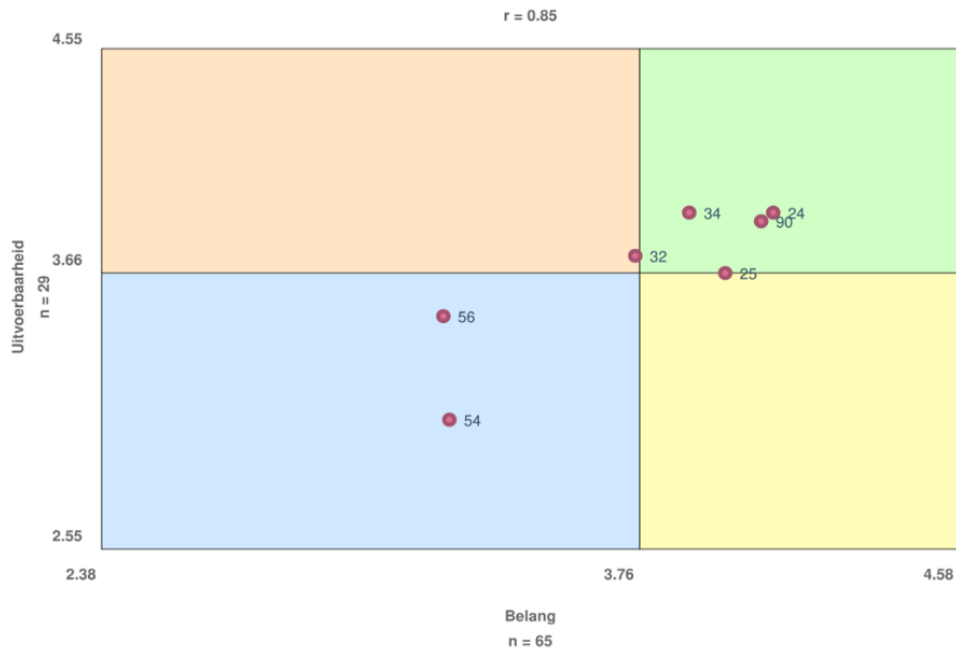
Go-Zone Actueel Leerproces



Het statement uit de go-zone van het cluster Actueel Leerproces met de hoogste score op belang was statement 29: “dat duidelijk wordt hoe de school inspeelt op wat het kind nu nodig heeft om goed te kunnen leren” (belang $M = 4.00$, uitvoerbaarheid $M = 3.66$). In kwadrant 4 bevindt zich statement 45: “dat deze inzicht geeft in hoe de school het kind ondersteunt bij het leren en ontwikkelen” (belang $M = 3.94$, uitvoerbaarheid $M = 3.48$).

Figuur 18

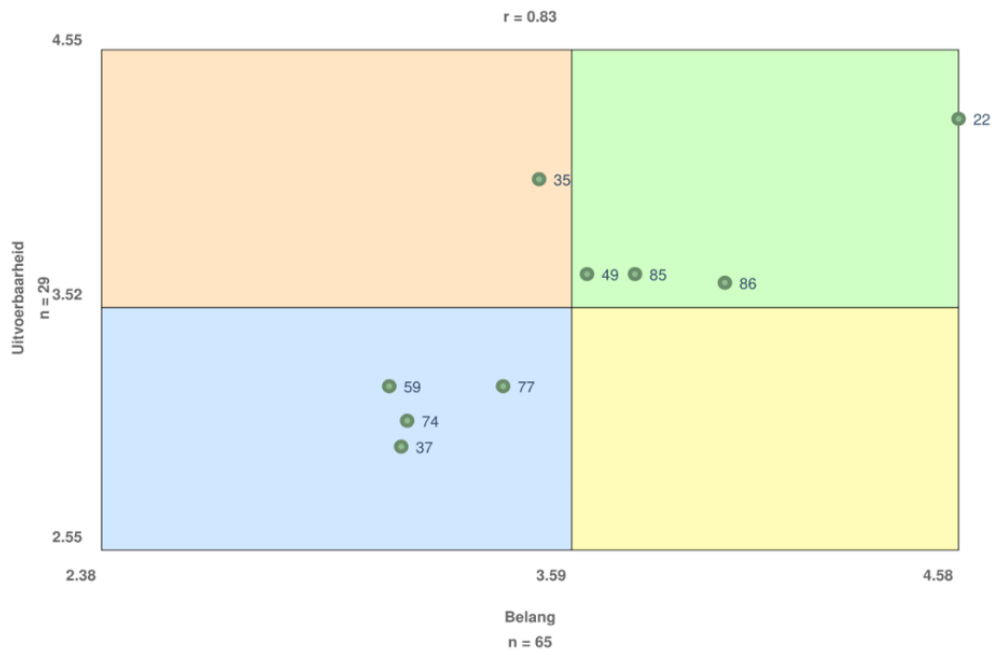
Go-Zone Talenten & Motivaties



In de go-zone van het cluster Talenten & Motivaties scoorde statement 24 het hoogste op het belang: “dat deze iets zegt over de persoonlijke ontwikkeling (zelfbewustzijn en de eigen identiteit) van het kind” (belang $M = 4.11$, uitvoerbaarheid $M = 3.90$). In kwadrant 4 bevindt zich tegen de grens van de go-zone statement 25: “dat deze inzicht biedt in waar het kind wel en niet voor gemotiveerd is” (belang $M = 3.98$, uitvoerbaarheid $M = 3.66$).

Figuur 19

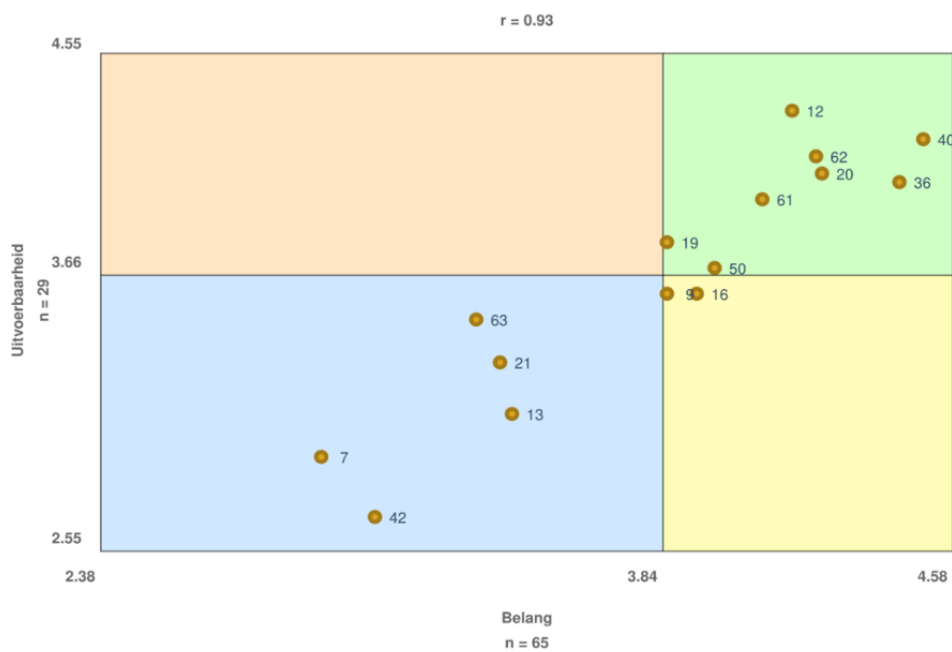
Go-Zone Eigen Inbreng Kind



In het cluster Eigen Inbreng Kind scoorde statement 22 in de go-zone het hoogste op belang en uitvoerbaarheid: “dat het kind centraal staat” (belang $M = 4.58$, uitvoerbaarheid $M = 4.28$).

Figuur 20

Go-Zone Aspecten van Ontwikkeling



In de go-zone van het cluster Aspecten van Ontwikkeling scoorde statement 40 het hoogste op het belang: “dat er informatie wordt gegeven over het welbevinden van het kind” (belang $M = 4.51$, uitvoerbaarheid $M = 4.21$). In kwadrant 4 werd statement 16 het meest belangrijk gevonden: “dat deze inzicht biedt in de ontwikkeling van de vaardigheden die nodig zijn om te leren (zoals zelfstandig en taakgericht werken volgens planning, gebruiken van leertechnieken: bijv. samenvatten, schema's maken, geheugentechnieken)” (belang $M = 3.92$, uitvoerbaarheid $M = 3.59$). In Bijlage E is de volledige lijst met de statements verdeeld over de kwadranten opgenomen.

3.6 Analyse van Interpretatieworkshops

De clustersamenvoegingen, de clusters, clusternamen en hun statements zijn besproken in de interpretatiefase. Dit heeft geleid tot enkele aanpassingen in de clusternamen. De discussie over het cluster Afstemming Leerkracht en Ouders (eerst: Afstemming op Ouders) richtte zich op de wederkerigheid in de afstemming en een nadere concretisering van de rollen waartussen de afstemming plaatsvindt. In de lijn van de doelstelling van dit onderzoek merkte een deelnemer daarbij wel op: “Ik vind dat je als professional wel het voortouw moet nemen in het afstemmen met ouders. ... Daarin heb je wel een pro-actieve houding nodig als professional.”

Met name het statement “dat deze visueel is (afbeeldingen, grafieken)” uit het cluster Uitleg & Visualisatie (eerst: Uitleg & inzicht) werd in verband gebracht met de clusters Timing & Vorm en Toegankelijkheid & Privacy. Om de naamgeving van het cluster scherper te onderscheiden is “inzicht” aangepast naar “visualisatie”. Een deelnemer: “Je biedt het inzicht aan de hand van beelden.”

Uit de naam van het cluster Objectiviteit (eerst: Normering & Objectiviteit) is het begrip “normering” verwijderd en opgenomen in de naam van het zesde cluster, Normering & Advies (eerst: Advies & Doorstroom). Deelnemers vonden het cluster Objectiviteit geen

statements bevatten over normering, terwijl Normering & Advies wel duidelijke statements bevat over normering en het begrip “doorstroom” niet herkend werd.

De naam van het cluster Interventies & Afspraken, een cluster met een relatief hoge brugwaarde (.56) dat zich in het centrum van de cluster map bevindt, is gebaseerd op twee statements met relatief lage brugwaarden binnen het cluster en die tegelijk vrij concreet zijn. De andere statements begeven zich daar met vrij hoge brugwaarden (brugwaarde = .54 - .71) in de buurt, met uitzondering van “dat de informatie beknopt is: het blijft beperkt tot het belangrijkste” (brugwaarde = .34). De omringende statements kunnen goed geïnterpreteerd worden tegen het licht van de twee statements in de clusternaam. Een deelnemer: “Het gaat er volgens mij ook om, dat je als ouder meteen een idee hebt wat er gaat gebeuren of wat er is gebeurd. Dat is wat ik hieruit opmaak.” Een andere deelnemer: “Ik vind die interventies daar in het midden wel heel erg mooi, dat is voor mij eigenlijk de spil waar het allemaal om draait.”

Het cluster Talenten & Motivaties (eerst: Beeld van het Kind) is aangescherpt op basis van de discussie die het begrip “beeld” opriep. Verandering van woordvolgorde, “kind in beeld”, en het begrip “personificatie” werden voorgesteld, maar een andere deelnemer merkte op dat het riskant is om een term uit de literatuur aan een set statements te verbinden die mogelijk niet dekkend zijn voor het begrip.

Het cluster Aspecten van Ontwikkeling (eerst: Brede Ontwikkeling) is aangepast naar aanleiding van de opmerking van een deelnemer: “Een ander begrip zou nog Ontwikkeldomeinen kunnen zijn.” In de suggesties van de onderzoeksapplicatie kwam de huidige naam voor, die tegemoet komt aan deze opmerking en de lading van alle items beter lijkt te dekken. In het cluster bevindt zich één statement met een relatief hoge brugwaarde: “dat deze ‘bewijzen’ bevat van de ontwikkeling, bijvoorbeeld met foto’s, filmpjes, etc.”, waarover een deelnemer opmerkte: “Volgens mij wordt hiermee bedoeld dat leerdoelen

passend zijn bij de ontwikkelingslijn.” Dit statement bevindt zich aan de rand van het cluster, in de buurt van Actueel Leerproces en vormt een brug naar dat cluster met aan de westzijde het cluster Doelen & Evaluaties.

4. Discussie

4.1 Resultaten en de Onderzoeksvragen

Met dit verkennende onderzoek is getracht een antwoord te vinden op de vraag welke kwaliteitsindicatoren kunnen bijdragen aan de ontwikkeling en verbetering van de rapportage van LA door scholen aan ouders over het eigen kind. Hiervoor is gebruik gemaakt van de methode GCM om ouders en onderwijsprofessionals als de betrokken stakeholders een stem te geven bij de conceptualisering van het rapporteren aan ouders en in de prioritering van potentiële indicatoren die scholen kunnen helpen om hun aandacht te focussen op belangrijke en uitvoerbare aspecten van deze rapportage.

Uit de statements en sorteringen van ouders en onderwijsprofessionals als de stakeholders van de rapportage aan ouders kunnen 13 conceptuele clusters als aandachtsgebieden binnen het rapporteren worden onderscheiden: Afstemming Leerkracht en Ouders, Samenwerking met Ouders, Timing & Vorm, Uitleg & Visualisatie, Objectiviteit, Normering & Advies, Doelen & Evaluaties, Interventies & Afspraken, Toegankelijkheid & Privacy, Actueel Leerproces, Talenten & Motivaties, Eigen Inbreng Kind, en Aspecten van Ontwikkeling. De clusters zijn afgeleid van een tweedimensionale representatie van de similariteitsmatrix van de sorteringen die ruim binnen de marge ligt van de gangbare stresswaarden. Hierbij is er bewust voor gekozen om zo ver mogelijk in te zoomen, zodat de concept map voor scholen maximaal houvast kan bieden.

Uitzoomend kunnen de clusters worden ingedeeld in een “kindgericht” noordoosten, “oudergericht” zuidoosten, “doel- en beoordelingsgericht” westen, en vanuit het centrum een

“toegankelijkheids- en betrouwbaarheidsgericht” zuidwesten. De aangehaalde literatuur vindt vooral aansluiting bij de ouder- en toegankelijkheidsgerichte clusters. De concept map biedt echter zicht op een breder perspectief, waarin doel- en beoordelingsgerichte en kindgerichte clusters zijn opgenomen en waarin de genoemde regio's met elkaar in relatie worden gebracht.

De externe validiteit van deze oplossing naar het Nederlandse reguliere basisonderwijs is verdedigbaar op basis van de variëteit en vertegenwoordigde kennis in de deelnemersgroep in zowel de brainstorm- als de sorteerfase. Ook uit de interpretatieworkshops kwam niet naar voren dat er statements of domeinen waren gemist. Wel was er op enkele punten discussie over de associaties van statements met andere statements of clusters. Hieruit kwamen echter geen problematische kwesties naar voren. Verschillende associaties zijn inherent aan de methode en bevestigen de betekenis van de brugwaarden en -functies waarmee de associaties verklaard konden worden.

Het cluster Doelen & Evaluaties werd het belangrijkste gevonden, gevolgd door Timing & Vorm, Objectiviteit en Aspecten van Ontwikkeling. Er was een sterke samenhang tussen de opvattingen van ouders en onderwijsprofessionals over het belang dat aan de clusters wordt toegekend. In dit onderzoek waardeerden onderwijsprofessionals de clusters Eigen Inbreng Kind, Toegankelijkheid & Privacy en Uitleg & Visualisatie echter significant hoger dan ouders. Bij de laatste twee kan dit mogelijk verklaard worden vanuit hun professionele streven om informatie toegankelijk te maken en toe te lichten, terwijl de hoofdzakelijk hoog opgeleide ouders uit dit onderzoek minder waarde hechtten aan deze aspecten. De hogere waardering van Eigen Inbreng Kind door onderwijsprofessionals is opvallend en lijkt aan te sluiten bij een tendens om leerlingen op diverse manieren meer bij rapportages te betrekken, maar roept de vraag op of de verwachtingen van ouders bij scholen helder zijn.

Opvallend is, dat zowel ouders als onderwijsprofessionals het belang van Afstemming Leerkracht en Ouders en Samenwerking met Ouders relatief laag waardeerden. Vanuit de literatuur over ouderbetrokkenheid zouden deze clusters juist meer aandacht verdienen (bijv. Hoover-Dempsey et al., 2005; Oostdam & Hooge, 2013; Sheldon & Epstein, 2005), terwijl deze resultaten van twee kanten nog geen blijk geven van warm enthousiasme. Deze resultaten kunnen echter in een bredere context ook duiden op de door Devlieghere et al. (2020) geconstateerde eenzijdige conceptualisering en prioritering vanuit de onderwijswetenschap en wijzen er mogelijk op, dat rapportage moet worden beschouwd in een breder perspectief dan alleen de ouderbetrokkenheid gedefinieerd in acties met waarneembare effecten (zoals bijv. in Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Behoeften uit “stille” betrokkenheid die niet direct verband houdt met actieve bijdrage in het leer- en ontwikkelproces, maar die wel leidt tot een voortdurende interesse in het verloop ervan, zullen in onderwijsonderzoek immers niet snel gehoor vinden.

Dit onderzoek laat zien, dat uit deze prioritering geenszins één voor alle situaties geldende conclusie kan worden getrokken. Weliswaar correleerden de opvattingen binnen de stakeholdergroep van de ouders over het belang van de clusters sterk tussen vrouwen en mannen, tussen ouders van kinderen met en zonder leer- of gedragsproblemen en tussen ouders met kinderen van ondergemiddeld en gemiddeld presterende kinderen. Maar ouders van kinderen met leer- of gedragsproblemen waardeerden het belang van Afstemming Leerkracht en Ouders, Doelen & Evaluaties, Interventies & Afspraken, Samenwerking met Ouders en Toegankelijkheid & Privacy in dit onderzoek wel significant hoger dan ouders van kinderen zonder leer- of gedragsproblemen. De waarderingen van ouders met ondergemiddeld presterende en ouders met bovengemiddeld presterende kinderen correleerden zwak. De waarderingen van ouders van kinderen op basisscholen zonder specifiek concept, Dalton- en Montessorischolen correleerden sterk, terwijl de waarderingen van de enkele ouders van

kinderen op IPC- en Agorascholen zwak positief tot zwak negatief correleerden met de waarderingen van de ouders van de andere concepten.

In deze resultaten weerklinken geen duidelijke verschillen tussen de geslachten die in de literatuur over ouderbetrokkenheid wel gevonden zijn (bijv. Bubić & Tošić, 2016; Fleischmann & De Haas, 2016). Wel levert dit onderzoek aanwijzingen op dat kindfactoren zoals leer- en gedragsproblemen en prestatieniveau (zie ook Hornby & Lafaele, 2011) ook in de prioritering van de clusters doorwerken. Afstemming van de rapportage op deze factoren en de doelgroep lijkt dus aan te bevelen. Dat geldt ook voor het pedagogisch-didactische concept van de school. Alhoewel het aantal deelnemers per concept zwaar tekort schiet voor harde conclusies, zijn de hoogste prioriteiten van de Agora-deelnemer (Eigen Inbreng Kind en Talenten & Motivaties) en het contrast met de andere concepten wel zeer verklaarbaar vanuit het Agora-concept waarin “de leerling eigenaar is van zijn eigen leren” (Vereniging Agora Onderwijs, z.d.).

Er was een zwakke samenhang tussen de waarderingen van het belang door alle deelnemers en van de uitvoerbaarheid door de onderwijsprofessionals. De analyse van de go-zones leverde verspreid over de 13 clusters 43 potentiële indicatoren op die voor de korte termijn aandacht verdienen en 15 indicatoren door hun relatief lagere uitvoerbaarheid op de langere termijn. De vraag rijst, of er gezien de genoemde variëteit wel redelijkerwijs iets te zeggen is over indicatoren in de go-zone. Omdat de assen van de go-zone bepaald zijn op de gemiddelden binnen het cluster en deze is opgebouwd uit de combinatie van belang en uitvoerbaarheid, valt de invloed van de prioriteit van het cluster zelf weg. Zo kunnen de go-zones toch fungeren als leidraad voor de prioritering binnen clusters.

4.2 Beperkingen en Toekomstig Onderzoek

Dit onderzoek kent enkele belangrijke beperkingen die het trekken van conclusies uit de waarderingen bemoeilijken. De eerste betreft de vertegenwoordiging van combinaties van

demografische variabelen in de steekproef voor de waarderingen. In de resultaten is melding gemaakt van significante verschillen op basis van onafhankelijke t testen. Het uitvoeren van meerdere t testen leidt echter tot een grotere kans op Type 1 fouten en laten andere variabelen buiten beschouwing. Daarom zou een multivariate variantieanalyse (MANOVA) het meest geschikt zijn om significantie verschillen in gemiddelde waarderingen te detecteren, aangezien daarmee alle onafhankelijke variabelen in het model betrokken kunnen worden en deze toets recht doet aan de meerdere afhankelijke variabelen (de cluster-gemiddelden). Met de beperkte steekproef en de spreiding over de verschillende onafhankelijke variabelen werd echter niet voldaan aan de assumpties van MANOVA.

Een andere belangrijke beperking is, dat de ouders binnen de deelnemersgroep vrijwel allemaal hoog opgeleid waren. Er is weinig reden om aan te nemen, dat dit voor de conceptualisering (brainstorm en sorteren) een probleem is geweest. Ouderperspectieven op basis van andere variabelen waren breed vertegenwoordigd en experts hebben het perspectief van lager opgeleide ouders kunnen inbrengen. Voor wat betreft de waarderingen ontbreekt echter elk zicht op de prioriteiten die door ouders met andere opleidingsachtergronden worden gesteld.

Deze beperkingen geven aanleiding om de prioriteiten van de verschillende doelgroepen binnen de stakeholdergroep van de ouders in de toekomst nader te onderzoeken. Die kennis stelt scholen in staat hun rapportage nog beter onderbouwd af te stemmen op deze doelgroepen. Vanuit de substantiële inspanning die het onderwijsprofessionals kost om aan ouders te rapporteren en de kosten die daarmee zijn gemoeid, zijn de investeringen in dergelijk onderzoek aan te bevelen.

De concept map kan in vervolgonderzoek gebruikt worden voor verdere schaalconstructie door de item-totaal-correlaties van de indicatoren nader te onderzoeken en op basis van een representatieve verdeling over de clusters indicatoren te selecteren. Deze set

dient vervolgens te worden gevalideerd en genormeerd (zie Rosas & Camphausen, 2007). Hierdoor wordt het mogelijk om op basis van betrouwbare kwantitatieve analyse van waarderingen hypothesen te testen en worden scholen in staat gesteld de indicatoren te vertalen naar interventies. Het verdient ten slotte aanbeveling om indicatoren te toetsen op hun effectiviteit voor wat betreft een hogere oudertevredenheid, bevordering van constructieve betrokkenheid en betere schoolprestaties.

4.3 Conclusie

Ondanks de beperkte generaliseerbaarheid van de waarderingen en de nog ontbrekende operationalisering van de statements, heeft dit onderzoek inzicht gegeven in een conceptueel raamwerk voor het rapporteren aan ouders dat generaliseerbaar lijkt naar het Nederlandse reguliere basisonderwijs. Dit raamwerk kan voor scholen fungeren als checklist om op gestructureerde wijze te reflecteren op de eigen rapportage aan ouders. Bij het bepalen van de prioriteit van de clusters zouden zij in elk geval dienen te kijken naar de kindfactoren en het pedagogisch-didactische concept van de school en is het aan te bevelen om ook te reflecteren op de clusters Doelen & Evaluaties, Timing & Vorm, Objectiviteit en Aspecten van Ontwikkeling. Het loont de moeite om in samenspraak met de eigen ouderpopulatie een afweging te maken welke indicatoren de meeste aandacht verdienen. Binnen de clusters kunnen de go-zones steun bieden bij het stellen van prioriteiten.

Voor de langere termijn biedt dit onderzoek een conceptuele basis voor vervolgonderzoek naar operationalisering, prioritering en de effecten van de indicatoren. Tevens biedt het aanknopingspunten voor het wetenschapsdomein van LA en technologiebedrijven om te onderzoeken hoe scholen kunnen worden ondersteund bij het realiseren van de belangrijke maar nog moeilijk uitvoerbare aspecten van het rapporteren aan ouders.

Referenties

- Andersen, S. C., Gregersen, M. K., Nielsen, H. S., & Thomsen, M. K. (2020). Parent involvement, socioeconomic status and reading performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1279-1294.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1840429>
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323. <https://doi.org/10.3200/joer.100.5.311-323>
- Bæck, U. K. (2010). 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323–335.
<https://doi.org/10.1080/01425691003700565>
- Blau, I., & Hameiri, M. (2016). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231–1247.
<https://doi.org/10.1007/s10639-016-9487-8>
- Bubić, A., & Tošić, A. (2016). The relevance of parents' beliefs for their involvement in children's school life. *Educational Studies*, 42(5), 519–533.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1230049>
- Cabus, S. J., & Ariës, R. J. (2016). What do parents teach their children? – The effects of parental involvement on student performance in Dutch compulsory education. *Educational Review*, 69(3), 285–302. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1208148>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2019, 17 augustus). *Opleidingsniveau*.
<https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2019/33/verschil-levensverwachting-hoog-en-laagopgeleid-groeit/opleidingsniveau>

Concept Systems, Inc. (2021). *The Concept System® groupwisdom™* (Build 2021.24.01)

[Web-based platform]. <https://www.groupwisdom.tech>

Concept Systems, Inc. (z.d.). *Help Center*. Verkregen 11 juni, 2022, van

<https://groupwisdom.tech/help-center/methodology/54>

Conole, G., Gašević, D., Long, P., & Siemens, G. (2011). Message from the LAK 2011

General & Program Chairs. In *Proceedings of the 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK'11)*. ACM.

Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*

(Research report 433). Department for education and skills.

<https://dera.ioe.ac.uk/6305/>

Devlieghere, J., Li, Y., & Vandebroek, M. (2020). Beyond the veil of parents:

Deconstructing the concept of parental involvement in early childhood education and care. *Early Years*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1840526>

Dienst Uitvoering Onderwijs. (z.d.). *RIO-Kennisbank - Onderwijsconcepten*. Verkregen 1

maart, 2022, van <https://rio-kennisbank.duo.nl/rio-naslag/onderwijsconcepten.jsp>

Drachsler, H., & Greller, W. (2012). The pulse of learning analytics understandings and

expectations from the stakeholders. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge - LAK '12* (pp. 120-129). ACM.

<https://doi.org/10.1145/2330601.2330634>

Drachsler, H., Stoyanov, S., & Specht, M. (2014). The impact of learning analytics on the

Dutch education system. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics And Knowledge (LAK 2014)*. ACM.

<https://doi.org/10.1145/2567574.2567617>

- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988–1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Fleischmann, F., & De Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *The Journal of Educational Research, 109*(5), 554–565. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.994196>
- Gemeente Amsterdam Stadsarchief. (2019, 23 april). *Schoolrapport*.
<https://www.amsterdam.nl/stadsarchief/stukken/archiefvondsten/schoolrapport/>
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532–544.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Greller, W., & Drachsler, H. (2012). Translating learning into numbers: A generic framework for learning analytics. *Educational Technology & Society, 15*(3), 42–57.
- Hall, K., Conway, P. F., Rath, A., Murphy, R., & McKeon, J. (2008). *Reporting to parents in primary school: communication, meaning and learning* (Research Report No. 9). National Council for Curriculum and Assessment.
https://www.researchgate.net/publication/299135580_Reporting_to_parents_in_primary_school_communication_meaning_and_learning/link/56ef26be08aed17d09f8748e/download
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERI Grant # R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Vanderbilt University.
<https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreport032205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, *106*, 105–130.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, *63*(1), 37–52.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Inspectie van het Onderwijs. (z.d.). *De schoolweging: een nieuwe maat voor de leerlingenpopulatie*. Verkregen 23 juli, 2021, van
<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultaten-primair-onderwijs/naar-een-nieuw-onderwijsresultatenmodel/de-schoolweging-een-nieuwe-maat-voor-de-leerlingenpopulatie>
- International Organization for Standardization. (2015). *ISO 9000:2015(en) Quality management systems — Fundamentals and vocabulary*.
<https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-4:v1:en>
- Jivet, I., Scheffel, M., Specht, M., & Drachsler, H. (2018). License to evaluate: preparing learning analytics dashboards for educational practice. In *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. ACM.
<https://doi.org/10.1145/3170358.3170421>
- Kane, M., & Trochim, W. M. K. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation*. SAGE Publications.
- Lee, S. J., & Bull, S. (2008). An open learner model to help parents help their children. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, *6*(1), 29.
- Nichols, S., & Read, P. (2002). 'We never knew it was that bad': Parent-school communication about children's learning difficulties. *The Australian Journal of Language and Literacy*, *25*(3), 49-64.

- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning, 10*(3), 375–406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 337–351. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0117-6>
- Park, S., Stone, S. I., & Holloway, S. D. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review, 82*, 195–206. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.09.012>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- PO-Raad. (2014). *Ontwikkelingsperspectief in het basisonderwijs*. https://www.poraad.nl/files/publicaties/publicaties_pdf/ontwikkelingsperspectief_in_het_basisonderwijs.pdf
- Reparaz, C., & Sotés-Elizalde, M. A. (2019). Parental involvement in schools in Spain and Germany: Evidence from PISA 2015. *International Journal of Educational Research, 93*, 33–52. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.10.001>
- Rienties, B., Boroowa, A., Cross, S., Kubiak, C., Mayles, K., & Murphy, S. (2016). Analytics4Action evaluation framework: A review of evidence-based learning analytics interventions at the Open University UK. *Journal of Interactive Media in Education, 2016*(1), 2. <https://doi.org/10.5334/jime.394>

- Rijksoverheid. (z.d.). *Hoe legt de basisschool de prestaties van mijn kind vast?* Verkregen 1 juli, 2021, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-legt-de-basisschool-de-prestaties-van-mijn-kind-vast>
- Rosas, S. R., & Camphausen, L. C. (2007). The use of concept mapping for scale development and validation in evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 30(2), 125–135. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2007.01.003>
- Rosas, S. R., & Kane, M. (2012). Quality and rigor of the concept mapping methodology: A pooled study analysis. *Evaluation and Program Planning*, 35(2), 236–245. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2011.10.003>
- Scheffel, M., Drachsler, H., & Specht, M. (2015). Developing an evaluation framework of quality indicators for learning analytics. In *Proceedings of 5th International Conference on Learning Analytics and Knowledge LAK 2015* (pp. 16-20). ACM.
- Scheffel, M., Drachsler, H., Stoyanov, S., & Specht, M. (2014). Quality indicators for learning analytics. *Educational Technology and Society*, 17 (4), 117-132.
- Scheffel, M., Drachsler, H., Toisoul, C., Ternier, S., & Specht, M. (2017). The proof of the pudding: Examining validity and reliability of the evaluation framework for learning analytics. In É. Lavoué, H. Drachsler, K. Verbert, J. Broisin, M. Pérez-Sanagustín (Reds.), *Data driven approaches in digital education: Proceedings of 12th European Conference on Technology Enhanced Learning EC-TEL 2017* (pp. 194-208). *Lecture Notes in Computer Science, Vol. 10474*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66610-5_15
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196–207. <https://doi.org/10.3200/joer.98.4.196-207>

- Stitt, N. M., & Brooks, N. J. (2014). Reconceptualizing parent involvement. *Schools*, *11*(1), 75–101. <https://doi.org/10.1086/675750>
- Swan, G. M., Guskey, T. R., & Jung, L. A. (2014). Parents' and teachers' perceptions of standards-based and traditional report cards. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *26*(3), 289-299. <https://doi.org/10.1007/s11092-014-9191-4>
- Trochim, W. M., & McLinden, D. (2017). Introduction to a special issue on concept mapping. *Evaluation and Program Planning*, *60*, 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.10.006>
- Verbert, K., Duval, E., Klerkx, J., Govaerts, S., & Santos, J. L. (2013). Learning analytics dashboard applications. *American Behavioral Scientist*, *57*(10), 1500–1509. <https://doi.org/10.1177/0002764213479363>
- Vereniging Agora Onderwijs. (z.d.). *Agora. Ontdek de wereld op jouw eigen manier*. Verkregen 16 juli, 2022, van <https://www.verenigingagoraonderwijs.nl>
- Walsh, B. A., Cromer, H., & Weigel, D. J. (2014). Classroom-to-home connections: Young children's experiences with a technology-based parent involvement tool. *Early Education and Development*, *25*(8), 1142–1161. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.904647>
- Wei, J., Pomerantz, E. M., Ng, F. F. Y., Yu, Y., Wang, M., & Wang, Q. (2019). Why does parents' involvement in youth's learning vary across elementary, middle, and high school? *Contemporary Educational Psychology*, *56*, 262–274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.007>
- Wet op het primair onderwijs. (1981). https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2021-02-01/#HoofdstukI_TiteldeelII_Afdeling1_Paragraaf1_Artikel11
- Yoder, J. R., & Lopez, A. (2013). Parent's perceptions of involvement in children's education: Findings from a qualitative study of public housing residents. *Child and*

Adolescent Social Work Journal, 30(5), 415–433. <https://doi.org/10.1007/s10560-013-0298-0>

Bijlage A

Demografische Kenmerken van Deelnemers in Sorteert- en Waardeerfase

Demografisch kenmerk	Sorteerfase		Waardeerfase		Waardeerfase	
			Belang		Uitvoerbaarheid ^a	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ouders						
Geslacht						
Vrouw	0	0.0	21	65.6	-	-
Man	5	100	11	34.4	-	-
Opleiding						
Laag	0	0.0	1	3.1	-	-
Midden	0	0.0	1	3.1	-	-
Hoog	5	100	30	93.8	-	-
Indruk niveau kind						
Benedengemiddeld	3	60	5	15.6	-	-
Gemiddeld	2	40	16	50.0	-	-
Bovengemiddeld	0	0.0	11	34.4	-	-
Kind met leerproblemen						
Ja	0	0.0	5	15.6	-	-
Nee	5	100	27	84.4	-	-
Kind met gedragsproblemen						
Ja	1	20	2	6.3	-	-
Nee	4	80	30	93.8	-	-
Concept school						
Regulier/niet specifiek	4	80.0	14	43.8	-	-
Montessori	0	0.0	10	31.3	-	-
Dalton	0	0.0	5	15.6	-	-
IPC	0	0.0	2	6.3	-	-
Agora	1	20.0	1	3.1	-	-
Onderwijsprofessionals school						
Functie						

Demografisch kenmerk	Sorteerfase		Waardeerfase		Waardeerfase	
			Belang		Uitvoerbaarheid ^a	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Leerkracht	4	40.0	11	44.0	9	42.9
Intern begeleider	5	50.0	6	24.0	6	28.6
Directeur	1	10.0	7	28.0	5	23.8
Onbekend	0	0.0	1	4.0	1	5.0
Schoolweging						
20.00 – 25.00	1	10.0	4	16.0	3	14.3
25.01 – 30.00	7	70.0	11	44.0	10	47.6
30.01 – 35.00	1	10.0	1	4.0	1	4.8
35.01 – 40.00	2	20.0	5	20.0	4	19.0
Onbekend	0	0.0	4	16.0	3	14.3
Leeftijd						
20-30 jaar	0	0.0	1	4.0	0	0.0
31-40 jaar	2	20.0	5	20.0	4	19.0
41-50 jaar	6	60.0	11	44.0	11	52.4
51-60 jaar	2	20.0	6	24.0	5	23.8
61 jaar en ouder	0	0.0	2	8.0	1	4.8
Jaren werkzaam in onderwijs						
0-5 jaar	0	0.0	1	4.0	0	0.0
10-20 jaar	5	50.0	9	36.0	7	33.3
Meer dan 20 jaar	5	50.0	15	60.0	14	66.7
Concept school						
Regulier/niet specifiek	8	80.0	13	52.0	12	57.1
Montessori	0	0.0	5	20.0	3	14.3
Jenaplan	1	10.0	1	4.0	1	4.8
IPC	0	0.0	1	4.0	1	4.8
Anders	1	10.0	5	20.0	4	19.0
Experts						
Jaren werkzaam in onderwijs						
10-20 jaar	1	12.5	1	12.5	1	12.5

Demografisch kenmerk	Sorteerfase		Waardeerfase		Waardeerfase	
			Belang		Uitvoerbaarheid ^a	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Meer dan 20 jaar	7	87.5	7	87.5	7	87.5

Noot.

^a Uitvoerbaarheid is gewaardeerd door onderwijsprofessionals.

Bijlage B**Gerealiseerde Planning Onderzoek**

Fase	Periode	
	Van/Op	Tot en met
Brainstorm	5-01-2022	11-03-2022
Statement synthese	12-03-2022	29-03-2022
Sorteren	30-03-2022	17-04-2022 (verlengd t/m 24-04-2022)
Waarderen	20-04-2022	20-05-2022 (verlengd t/m 4-06-2022)
Data-analyse	5-06-2022	14-05-2022
Interpretatieworkshop	15-06-2022	

Bijlage C**Instructies per Fase****Tabel C1***Instructies Brainstormfase*

Instellingenveld van de onderzoeksapplicatie	Content
Intro to activity	Hartelijk dank dat u wilt deelnemen aan dit onderzoek en de tijd neemt om uw ideeën door te geven.
Activity explanation	In deze activiteit geeft u uw ideeën door aan het onderzoek. U zult ook de bijdragen van andere deelnemers zien terwijl u brainstormt. Uw bijdrage zal helpen om de weg vrij te maken voor andere activiteiten in dit onderzoek!
Thank you message	Bedankt voor het toevoegen van uw bijdrage in deze brainstorm! Als u wilt, kunt u terugkeren naar deze activiteit om aanvullende ideeën toe te voegen.
Instructions	<ul style="list-style-type: none"> • Typ een idee in waarmee u de beginszin (de 'focus prompt') afmaakt: “Een eigenschap van goede informatievoorziening aan ouders over het leren en de ontwikkeling van hun kind is...” • Probeer de zin echt af te maken. • Hou elk idee kort. • Voer elk idee apart in, dus zet niet meerdere ideeën in één zin.
Collected statements and multiple ideas	Zodra u een idee hebt toegevoegd, wordt het hier weergegeven samen met de ideeën van andere deelnemers. U kunt zoveel ideeën toevoegen als u wilt.
Auto-saving and coming back	Uw ideeën worden automatisch opgeslagen, zodat u op elk moment kunt stoppen en later kunt terugkeren om meer ideeën toe te voegen.
Adding ideas	Denk bij het invoeren van ideeën aan verschillende aspecten van de informatievoorziening door scholen aan ouders over het leerproces, de leervorderingen en de ontwikkeling van hun kind.

Tabel C2*Instructies Sorteerfase*

Instellingenveld van de onderzoeksapplicatie	Content
Intro to activity	<p>In deze activiteit gaat u de ideeën in groepen (categorieën) verdelen. Dat doet u naar uw inzicht van hun betekenis.</p>
Project-specific explanation	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Er is niet één juiste manier</u>. Het indelen kan op verschillende manieren. U deelt de ideeën zo in als u het beste vindt, maar: <ul style="list-style-type: none"> ○ Plaats ideeën bij elkaar die volgens u overeenkomsten hebben in hun betekenis. ○ Maak <u>geen</u> groepen op basis van of u het idee belangrijk of uitvoerbaar vindt. ○ Maak <u>geen</u> groepen zoals 'Overig' of 'Anders', dus geen 'restgroepen'. ○ Plaats ideeën <u>nooit in twee groepen</u> tegelijk. Maak altijd een keuze. ○ <u>Laat geen enkel idee over</u> in de kolom 'Unsorted items' ('niet ingedeelde ideeën'). ○ Plaats ideeën alleen in een eigen groep (een groep met maar 1 idee) als het volgens u echt niet anders kan. ○ Om u een idee te geven van het aantal groepen: meestal ligt het aantal tussen de 5 en de 20 groepen. • <u>Geef iedere groep een 'groepsnaam'</u> die de ideeën in de groep het beste beschrijft. • U kunt eerst groepen aanmaken en dan de ideeën daarnaartoe slepen. Maar u kunt ook een idee in het midden van de pagina plaatsen, waardoor een nieuwe groep ontstaat. <ul style="list-style-type: none"> ○ TIP: Ga op een idee staan en sleep het naar het midden van de pagina. Bij het eerste idee vraagt het programma om een groepsnaam te kiezen. ○ Elk volgend idee dat u kiest en in die groep wilt plaatsen krijgt een groene streep zodra u de gewenste groep raakt. • Ten slotte: Bewaar uw antwoorden regelmatig met behulp van de knop save!
Hartelijk dank voor uw inbreng en succes!	

Instellingenveld van de onderzoeksapplicatie	Content
Instructions – Statements review and sorting ^a	<p>Lees eerst alle ideeën in de linker zijbalk door. Sorteert vervolgens elke kaart (elk idee) in een groep (categorie).</p> <p>U geeft elke groep een naam die het thema of de inhoud beschrijft. U kunt de groepen meteen een naam geven, of u kunt ze gaandeweg een naam geven. U krijgt de kans om al uw groepen te controleren als u klaar bent.</p>
Instructions – Managing piles ^a	<p>Bewerk en orden de groepjes in het lege gebied.</p> <p>Deelnemers variëren in hoeveel groepen zij maken. Sommige deelnemers gebruiken er maar 5 en anderen kunnen er maximaal 20 maken. Gebruik de indeling die past bij de ideeën, vanuit uw oogpunt.</p> <p>Maar, let op! Maak geen groepen op basis van prioriteit of waarde, zoals "Moeilijk te doen" of stapels die ongelijke uitspraken groeperen zoals "Overig". Leg een idee alleen in een eigen groep als deze geen verband houdt met de andere ideeën.</p>
Instructions - Auto-saving and coming back ^a	<p>U hoeft de sorteeractiviteit niet in één keer af te maken. De groepjes die u heeft gemaakt worden opgeslagen en u kunt de activiteit verlaten en later weer inloggen met uw gebruikersnaam en wachtwoord om de activiteit af te maken.</p>
Instructions – Naming piles is important!	<p>Groepsnamen zijn een essentieel onderdeel van de analyse. Geef de groepen namen die iets zeggen over wat de ideeën in de groep gemeen hebben. Maak geen groepen op basis van prioriteit of waarde, zoals "Moeilijk te doen" of stapels die ongelijke uitspraken groeperen zoals "Overig". Leg een idee alleen in een eigen groep als deze geen verband houdt met de andere ideeën.</p>

Noot.

^a Hier zijn de instructies voor de desktopversie opgenomen. Voor de mobiele versie waren de instructies gelijkloidend.

Tabel C3

Instructies Waardeerfase

Instellingenveld van de onderzoeksapplicatie	Content
Instructions – Rating statements	<p>U gaat in deze activiteit de ideeën beoordelen. U kunt gebruik maken van een schaal van 1 t/m 5.</p> <p>Probeer de volledige range van scoremogelijkheden te gebruiken en niet ieder idee dezelfde score te geven. Zo wordt duidelijker wat u vindt.</p> <p>Let op: vul eerst de Participant Questions (vragen aan de deelnemer) in voordat u start met het waarderen. Als u ook hebt meegedaan aan de sorteer-activiteit en u logt met dezelfde gebruikersnaam in, dan kan het nodig zijn om de antwoorden bij de vragen in de Participant questions even opnieuw te selecteren. Anders blijft het programma melden dat deze nog niet zijn afgerond.</p>
Instructions - Auto-saving and coming back	<p>De ratings die u invoert, worden automatisch opgeslagen. U kunt het programma tussendoor verlaten en later weer inloggen met uw gebruikersnaam en wachtwoord en verder gaan waar u gebleven was.</p>

Bijlage D**Beoordeelde Clustersamenvoegingen Vanaf een 20-Clusteroplossing met Statements per**

Cluster				
Aantal ^a	Clustersamenvoeging ^b	Akkoord ^c	Cluster- nummer ^d	Statementnummers
19	7 en 8	Ja	7	28; 53; 71; 73
			8	30; 39; 64
18	16 en 17	Ja	16	22; 37; 49; 59; 77; 85; 86
			17	35; 74
17	18 en 19	Ja	18	7; 40; 50
			19	9; 12; 13; 16; 21; 36; 63
16	18, 19 en 20	Ja	18	7; 40; 50
			19	9; 12; 13; 16; 21; 36; 63
			20	19; 20; 42; 61; 62
15	9 en 10	Ja	9	6; 75
			10	33; 60; 70; 99
14	9, 10 en 11	Ja	9	6; 75
			10	33; 60; 70; 99
			11	18; 23; 65; 79
13	12 en 13	Ja	12	55; 76; 84; 89; 91; 92; 93; 94; 97
			13	78; 87; 95
12	4 en 5	Nee	4	5; 69; 98
			5	17; 26; 31; 38; 83; 100
11	6, 7 en 8	Nee	6	15; 27; 46; 51; 57
			7	28; 53; 71; 73
			8	30; 39; 64
10	1 en 2	Nee	1	1; 8; 14; 44; 47; 52; 58; 66; 67; 72; 82
			2	11; 41; 43; 48; 80; 88
9	14 en 15	Nee	14	4; 29; 45; 96
			15	24; 25; 32; 34; 54; 56; 90
8	1, 2 en 3	Nee	1	1; 8; 14; 44; 47; 52; 58;

Aantal ^a	Clustersamenvoeging ^b	Akkoord ^c	Cluster- nummer ^d	Statementnummers
				66; 67; 72; 82
			2	11; 41; 43; 48; 80; 88
			3	2; 3; 10; 68; 81
7	14, 15, 16 en 17	Nee	14	4; 29; 45; 96
			15	24; 25; 32; 34; 54; 56; 90
			16	22; 37; 49; 59; 77; 85; 86
			17	35; 74
6	4, 5, 6, 7 en 8	Nee	4	5; 69; 98
			5	17; 26; 31; 38; 83; 100
			6	15; 27; 46; 51; 57
			7	28; 53; 71; 73
			8	30; 39; 64
5	9, 10, 11, 12 en 13	Nee	9	6; 75
			10	33; 60; 70; 99
			11	18; 23; 65; 79
			12	55; 76; 84; 89; 91; 92; 93; 94; 97
			13	78; 87; 95
4	14, 15, 16, 17, 18, 19 en 20	Nee	14	4; 29; 45; 96
			15	24; 25; 32; 34; 54; 56; 90
			16	22; 37; 49; 59; 77; 85; 86
			17	35; 74
			18	7; 40; 50
			19	9; 12; 13; 16; 21; 36; 63
			20	19; 20; 42; 61; 62

Noot.

^a Aantal clusters in de oplossing.

^b Door de onderzoeksapplicatie voorgestelde clustersamenvoeging.

^c Acceptatie van de voorgestelde clustersamenvoeging.

^d Het clusternummer uit de 20-clustersoplossing.

Bijlage E**Clusters en Statements per Go-Zone-Kwadrant met Statementnummer, Brugwaarde en Gemiddelden Voor Belang en Uitvoerbaarheid**

Cluster/Statement	SN	BW	M B	M U	K ^a
Cluster 1: Afstemming Leerkracht en Ouders		.20	3.49	3.38	
... dat deze positieve en constructieve betrokkenheid van ouders stimuleert	47	.17	3.94	3.48	1
... dat ouders de mogelijkheid hebben om feedback te geven	58	.25	3.62	3.66	1
... dat ouders worden toegelaten in de school	66	.11	3.98	4.48	1
... dat deze in dienst staat van de samenwerking met ouders	72	.16	3.57	3.59	1
... dat de informatie samen met de ouders geduid wordt	82	.31	3.82	3.48	1
... dat er suggesties worden gedaan om het kind thuis te ondersteunen die concreet en realistisch zijn	44	.23	3.68	3.21	4
... dat leerkrachten ouders opzoeken op het schoolplein	67	.16	3.00	3.48	2
... dat deze aansluit op de motivatie van ouders: deze zorgt dat ouders zich gezien, begrepen en gewaardeerd voelen	1	.13	3.42	3.31	3
... dat deze aansluit bij de behoeften van ouders: bij wat ze al weten, doen en willen weten	8	.20	3.29	3.07	3
... dat deze afgestemd is op de wijze waarop de ouder benaderd wil worden (telefonisch, schriftelijk, e-mail, social media, anders...)	14	.23	2.86	2.55	3
... dat ouders zeer frequent/continu op de hoogte gebracht worden van resultaten en bevindingen	52	.30	3.17	2.83	3
Cluster 2: Samenwerking met Ouders		.35	3.56	3.38	
... dat de ouders hun kind herkennen in het beeld dat geschetst wordt	41	.34	3.71	3.76	1
... dat er eerst goed contact is gemaakt met de ouders	88	.20	4.08	4.24	1
... dat deze de zienswijze van school, kind en ouders combineert	11	.43	3.66	3.14	4

Cluster/Statement	SN	BW	M B	M U	K ^a
... dat er suggesties worden gedaan om het kind thuis te ondersteunen die zijn afgestemd op de kennis en capaciteiten van de ouders	43	.32	3.20	2.79	2
... dat er suggesties worden gedaan om het kind thuis te ondersteunen die gericht zijn op leerdoelen en opdrachten	48	.49	3.43	3.21	2
... dat de informatie door ouders kan worden aangevuld met informatie over de ontwikkeling thuis	80	.33	3.26	3.14	2
Cluster 3: Timing & Vorm		.35	4.00	3.87	
... dat problemen (zorgen over ontwikkeling, vorderingen of welbevinden) onmiddellijk worden gecommuniceerd	10	.41	4.33	4.03	1
... dat schriftelijke informatie gecombineerd wordt met (de mogelijkheid tot) een gesprek	68	.32	4.42	4.31	1
... dat de frequentie wordt aangepast aan de situatie, zoals dat er vaker wordt geïnformeerd als het kind problemen ondervindt	3	.30	4.17	3.76	4
... dat deze plaatsvindt wanneer school of de ouders thuis dit nodig vinden	2	.36	3.82	3.72	3
... dat de informatie vooral via gesprekken wordt verstrekt	81	.36	3.26	3.52	3
Cluster 4: Uitleg & Visualisatie		.55	3.59	3.92	
...dat toetsuitslagen en resultaten op meetinstrumenten (bijv. van Cito) duidelijk worden uitgelegd	69	.61	3.89	4.14	1
...dat deze uniform (door de jaren heen op dezelfde wijze gecategoriseerd) is	98	.54	3.66	3.79	4
...dat deze visueel is (afbeeldingen, grafieken)	5	.51	3.23	3.83	3
Cluster 5: Objectiviteit		.63	3.89	3.70	
...dat bij het presenteren van resultaten duidelijk is of deze gebaseerd zijn op gevalideerde en betrouwbare meetinstrumenten	38	.49	3.94	4.17	1
... dat deze objectief is: gebaseerd op feiten, niet beïnvloed door eigen gevoel of door vooroordelen	17	.45	4.02	3.52	4

Cluster/Statement	SN	BW	M B	M U	K ^a
... dat de informatie die verstrekt wordt niet afhankelijk is van de leerkracht	31	.62	3.89	3.14	4
... dat het verschil tussen feiten en interpretatie duidelijk is	83	.63	4.03	3.66	4
... dat deze inzicht biedt in het uitstroomniveau (verwijzing naar voortgezet onderwijs) dat de school met het kind voor ogen heeft	26	.58	3.65	3.97	2
... dat deze het doel heeft om beslissingen te kunnen nemen over de vervolgstappen	100	1.00	3.82	3.72	2
Cluster 6: Normering & Advies		.53	3.45	3.72	
... dat beoordelingen voor de vakgebieden gebaseerd zijn op heldere standaarden voor die vak- of ontwikkelingsgebieden	46	.43	3.78	3.86	1
... dat de leervorderingen verbonden zijn aan leerdoelen en beheersingsniveaus	57	.43	3.72	3.86	1
... dat deze inzicht biedt in het verwachte uitstroomniveau (verwijzing naar voortgezet onderwijs) op basis van de resultaten	27	.66	3.48	3.68	4
... dat er wordt vergeleken met het landelijk gemiddelde	51	.39	2.95	3.93	2
... dat deze inzicht biedt in welk type school het beste bij het kind zou passen (schoolconcept, -omvang, vereiste mate van zelfstandigheid)	15	.74	3.32	3.24	3
Cluster 7: Doelen & Evaluaties		.59	4.02	3.84	
... dat duidelijk wordt welke leer- en ontwikkelingsdoelen de school met de leerling nastreeft	28	.59	4.20	3.90	1
... dat bij het presenteren van toetsresultaten de nadruk ligt op de groei die het kind doormaakt	39	.56	4.14	4.10	1
... dat de prestaties van de leerling worden vergeleken met de eigen eerdere prestaties	64	.51	4.09	4.28	1
... dat duidelijk wordt welke onderwijsbehoeften de school van het kind in beeld heeft: wat heeft het kind nodig om goed te kunnen leren	30	.66	4.20	3.79	4
... dat het onderscheid duidelijk is wanneer het gaat	71	.51	4.08	3.76	4

Cluster/Statement	SN	BW	M B	M U	K ^a
over de ontwikkeling van het kind ten opzichte van zichzelf en wanneer ten opzichte van zijn leeftijdsgroep					
... dat resultaten worden gezien als feedback voor de leerkracht (wat moet de leerkracht aanpassen in de lessen zodat het kind (beter) leert?) en niet als oordeel over het kind	53	.70	3.46	3.24	3
... dat eruit blijkt dat er goede overdracht heeft plaatsgevonden tussen leerkrachten	73	.58	3.94	3.79	3
Cluster 8: Interventies & Afspraken		.56	3.71	3.63	
... dat deze terugkijkt én vooruitkijkt	23	.65	3.80	3.97	1
... dat deze eerlijk en oprecht is	33	.63	4.58	4.55	1
... dat deze concreet wordt gemaakt in de vorm van heldere afspraken	60	.54	3.98	3.97	1
... dat deze opbouwend is	75	.55	4.06	4.24	1
... dat de informatie beknopt is: het blijft beperkt tot het belangrijkste	70	.34	3.31	3.79	2
... dat deze op verschillende manieren plaatsvindt: schriftelijk, mondeling, door foto's, filmpjes, werkjes	6	.57	3.45	3.10	3
... dat je als ouder meer gedetailleerde informatie over de leervorderingen kunt inzien zodra het kind weinig progressie maakt of vastloopt	18	.71	3.55	2.93	3
... dat deze de interventies van de leerkracht weergeeft	65	.55	3.32	3.03	3
... dat deze ondersteund wordt door voorbeelden	79	.57	3.43	3.39	3
... dat ouders in één oogopslag een beeld hebben van de ontwikkeling	99	.54	3.63	3.28	3
Cluster 9: Toegankelijkheid & Privacy		.23	3.69	3.99	
... dat er begrijpelijke taal wordt gebruikt	76	.17	4.03	4.31	1
... dat er duidelijke afspraken zijn over het waarborgen van de privacy van het kind	91	.29	4.05	4.41	1
... dat het doel van de informatieverstrekking duidelijk is	92	.30	4.12	4.24	1
... dat de informatie opgeslagen blijft voor een	93	.37	3.71	4.31	1

Cluster/Statement	SN	BW	M B	M U	K ^a
periode die redelijk is voor het soort informatie dat wordt verstrekt					
... dat de privacy van het kind gewaarborgd blijft en de informatie alleen voor de eigen ouders van het kind beschikbaar is	94	.32	4.26	4.45	1
... dat deze overzichtelijk is	97	.16	4.29	4.17	1
... dat de informatie voor alle ouders eenvoudig toegankelijk is	87	.23	4.05	3.72	4
... dat er eenvoudige taal wordt gebruikt	84	.17	3.53	4.14	2
... dat de informatie op ieder gewenst moment toegankelijk is	55	.16	3.20	3.17	3
... dat de resultaten van het kind online voor ouders beschikbaar zijn	78	.21	3.00	3.79	3
... dat de uitleg bij de informatie kort en bondig is	89	.20	3.65	3.83	3
... dat deze toegankelijk is via een app	95	.15	2.38	3.38	3
Cluster 10: Actueel Leerproces		.55	3.76	3.55	
... dat duidelijk wordt hoe de school inspeelt op wat het kind nu nodig heeft om goed te kunnen leren	29	.49	4.00	3.66	1
... dat duidelijk is waar het kind nu aan werkt	96	.60	3.92	3.86	1
... dat deze inzicht geeft in hoe de school het kind ondersteunt bij het leren en ontwikkelen	45	.49	3.94	3.48	4
... dat er een portfolio wordt bijgehouden dat zowel door leerling, leerkracht als ouders ingevuld kan worden	4	.62	3.20	3.21	3
Cluster 11: Talenten & Motivaties		.27	3.76	3.66	
... dat deze iets zegt over de persoonlijke ontwikkeling (zelfbewustzijn en de eigen identiteit) van het kind	24	.10	4.11	3.90	1
... dat deze ook gericht is op de talenten van het kind	34	.25	3.89	3.90	1
... dat er ruimte is voor voorbeelden waar het kind zelf trots op is of blij van wordt	90	.23	4.08	3.86	1
... dat deze inzicht biedt in waar het kind wel en niet voor gemotiveerd is	25	.16	3.98	3.66	4
... dat er gekeken wordt naar wat het kind uniek	32	.24	3.75	3.72	2

Cluster/Statement	SN	BW	M B	M U	K ^a
maakt					
... dat deze aangevuld kan worden met niet-schoolse ontwikkelingen en ervaringen	54	.50	3.28	3.07	3
... dat deze een kind-portfolio bevat	56	.37	3.26	3.48	3
Cluster 12: Eigen Inbreng Kind		.30	3.59	3.52	
... dat het kind centraal staat	22	.28	4.58	4.28	1
... dat het kind hier ook aan bijgedragen heeft	49	.19	3.63	3.66	1
... dat er ruimte is voor doelen waaraan het kind de komende periode zelf wil werken	85	.40	3.75	3.66	1
... dat er ruimte is voor de reflectie van het kind zelf	86	.16	3.98	3.62	1
... dat het kind bij gesprekken aanwezig is	35	.56	3.51	4.03	2
... dat deze samen met het kind wordt opgesteld	37	.17	3.15	2.97	3
... dat het kind invloed heeft op waar de nadruk wordt gelegd	59	.17	3.12	3.21	3
... dat het eigenaarschap vooral bij het kind ligt	74	.40	3.17	3.07	3
... dat het eigen werk van het kind met feedback van de leerkracht bevat	77	.36	3.42	3.21	3
Cluster 13: Aspecten van Ontwikkeling		.18	3.84	3.66	
... dat deze iets zegt over de cognitieve ontwikkeling (het verwerven, verwerken, opslaan en toepassen van kennis; lezen, schrijven, rekenen en taal worden wel de cognitieve vakken genoemd)	12	.27	4.17	4.32	1
... dat deze inzicht biedt in de zelfredzaamheid van het kind	19	.03	3.85	3.79	1
... dat deze inzicht biedt in de sociale vaardigheden van de leerling (vaardigheden om met anderen om te gaan en te communiceren)	20	.11	4.25	4.07	1
... deze een beeld geeft van de totale ontwikkeling van het kind	36	.17	4.45	4.03	1
... dat er informatie wordt gegeven over het welbevinden van het kind	40	.22	4.51	4.21	1
... dat vorderingen worden vergeleken met op het kind afgestemde doelen	50	.46	3.97	3.69	1
... dat deze informatie bevat over de ontwikkeling	61	.13	4.09	3.97	1

Cluster/Statement	SN	BW	MB	MU	K ^a
van de leerhouding van het kind op school					
... dat deze informatie bevat over de ontwikkeling	62	.00	4.23	4.14	1
van de sociale houding van het kind op school					
... dat deze een evenredige weergave bevat van de	9	.06	3.85	3.59	4
vorderingen op alle vakgebieden die de school					
aanbiedt (dus naast taal en rekenen ook op					
wereldoriënterende vakken, muziek, drama,					
creatieve vorming, sport/gym, etc.)					
... dat deze inzicht biedt in de ontwikkeling van de	16	.23	3.92	3.59	4
vaardigheden die nodig zijn om te leren (zoals					
zelfstandig en taakgericht werken volgens planning,					
gebruiken van leertechnieken: bijv. samenvatten,					
schema's maken, geheugentechnieken)					
... dat deze 'bewijzen' bevat van de ontwikkeling,	7	.60	2.95	2.93	3
bijvoorbeeld met foto's, filmpjes, etc.					
... dat deze iets zegt over de algemene brede	13	.03	3.45	3.10	3
ontwikkeling (zoals kennis van actualiteiten,					
gezondheid, kunst, mode en wetenschap)					
... dat deze inzicht biedt in de ontwikkeling van	21	.12	3.42	3.31	3
burgerschapskennis en -vaardigheden van de					
leerling (kennis en vaardigheden die nodig zijn om					
als burger op gepaste manier te kunnen handelen in					
de samenleving)					
... dat deze informatie bevat over binnen- en	42	.26	3.09	2.69	3
buitenschoolse activiteiten die de school aanbiedt					
die de bredere ontwikkeling van het kind kunnen					
stimuleren					
... dat deze iets zegt over de psychomotorische	63	.02	3.35	3.48	3
ontwikkeling (het aansturen van het bewegen)					

Noot. $N = 65$ voor de waardering op belang, $n = 29$ voor de waardering op uitvoerbaarheid.

SN = statementnummer; BW = brugwaarde; MB = gemiddelde belang; MU = gemiddelde uitvoerbaarheid; K = Kwadrant van de go-zone-grafiek van het cluster.

^a Kwadrant 1 staat rechtsboven (belangrijk en uitvoerbaar), kwadrant 2 linksboven (minder belangrijk, wel uitvoerbaar), kwadrant 3 linksonder (minder belangrijk, minder uitvoerbaar), kwadrant 4 rechtsonder (wel belangrijk, minder uitvoerbaar). Per cluster staan de go-zone statements bovenaan, daarna de statements in respectievelijk de kwadranten 4, 2 en 3.