

Leren over innoveren

Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs

**Expeditie
durven,
delen, doen**



**durven
delen
doen**

Sietske Waslander

Colofon

Leren over innoveren is een publicatie van prof.dr. Sietske Waslander, hoogleraar sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen en programmaleider Onderzoek *Expeditie durven, delen, doen*. Deze publicatie is gemaakt in opdracht van VO-project Innovatie. VO-project Innovatie voert *Expeditie durven, delen, doen* uit.

Deze publicatie is te bestellen via www.durvendelendoen.nl

Tekst

Sietske Waslander m.m.v. Maartje van der Weide en Cissy Pater (RuG)

Redactie

Suzanne Visser (Perspect) m.m.v. Maartje Aarts en Jelma Hoekstra (VO-project Innovatie)

Ontwerp

OSAGE/ communicatie en ontwerp

Fotografie

Harro Bannink, Enno Keurentjes en Getty images

Met dank aan

De scholen die foto's voor de publicatie beschikbaar gesteld hebben.

Utrecht, september 2007

Voorwoord

Dit voorjaar daagde de Programmaraad, een onafhankelijk adviesorgaan van de VO-raad, alle Nederlandse vo-scholen uit met de vraag: wat willen jullie zèlf verbeteren? Veel scholen reageerden daarop en dertien gaan de komende drie jaar samen met onderzoekers op *Expeditie durven, delen, doen*. Ze gaan tijdens een spannende ontdekkingsreis aan de slag om hun ambities op het gebied van Nederland talentenland, Met plezier naar school of Onderwijs is populair, te realiseren. De onderzoekers ondersteunen de scholen, meten effecten en zullen de komende jaren publiceren over wat er in die dertien scholen over innoveren te leren valt. De Programmaraad wil hiermee een bijdrage leveren aan kennis over duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs.

Onderzoek van de laatste vijf jaar toont onder meer aan dat onderwijsinnovatie om een heel lange adem vraagt en dat er relatief weinig onderzoek is waarin innoverende scholen voor langere tijd gevolgd worden. Tevens blijkt dat veel partijen nodig zijn om innovaties in scholen te laten slagen. Opmerkelijk is bijvoorbeeld dat ervaringen en opvattingen van degenen om wie het allemaal draait, de leerlingen, in het onderzoek nagenoeg buiten beeld zijn gebleven. Bij *Expeditie durven, delen, doen* zijn leerlingen intensief betrokken en dat zal gaande de rit zeker merkbaar zijn!

Dit is het eerste deel in de publicatiereeks van *Expeditie durven, delen, doen*. Wie er snel doorheen wil, kan de samenvattingen aan het eind van elk hoofdstuk lezen, maar mist dan wel de vele nuances en verrassende uitspraken van de auteur.

Leren over innoveren is een spannende ontdekkingreis voor iedereen.
Gaat u mee op *Expeditie*?

Ans Buys, waarnemend voorzitter Programmaraad

Inhoudsopgave

| | |
|---|----|
| 1 Op Expeditie | 7 |
| Selectiecriteria | 9 |
| Zoekstrategieën | 11 |
| Witte vlekken in het onderzoek | 12 |
| Terminologie | 14 |
| Wat kan de lezer verwachten? | 14 |
| 2 Leren en Excelleren | 19 |
| Verschillen tussen scholen | 20 |
| Comprehensive School Reform | 24 |
| De ‘technische kant’ van het onderwijs | 26 |
| De ‘sociale kant’ van het onderwijs | 28 |
| Meer talenten ontwikkelen | 29 |
| Beknopte samenvatting | 30 |
| 3 Motivatie, Betrokkenheid en Uitval | 33 |
| Motivatie | 34 |
| Betrokkenheid | 35 |
| Stimuleren van motivatie en betrokkenheid | 36 |
| Demotivatie | 39 |
| Uitval | 40 |
| Beknopte samenvatting | 44 |
| 4 Docenten en Professionalisering | 49 |
| Ruimte en Eigenaarschap | 50 |
| Specificiteit | 53 |
| Consistentie | 54 |
| Macht en Gezag | 55 |
| Continuïteit | 56 |
| Professionele (leer)gemeenschappen | 57 |
| Leiderschap | 59 |
| Beknopte samenvatting | 60 |

| | |
|--|----|
| 5 Duurzaam Vernieuwen | 65 |
| Tijd binnen de school | 66 |
| Tijd buiten de school | 68 |
| Tijd voor afstemming | 70 |
| Beknopte samenvatting | 73 |
| 6 Aandachtspunten: 7 maal C | 77 |
| Geselecteerde en bestudeerde literatuur | 80 |

1 Op Expeditie



Vanaf september 2007 gaat een aantal scholen voor voortgezet onderwijs 'op Expeditie'. *Expeditie durven, delen, doen* is een initiatief van de Programmaraad Innovatie_VO. De Expeditie beoogt duurzame vernieuwingen in het voortgezet onderwijs te bevorderen.¹ De naam Expeditie is gekozen om aan te geven dat het om een ontdekkingsreis gaat. Scholen bepalen zelf wat ze in drie jaar willen realiseren, hoe ze dat willen aanpakken en met wie. Onderzoekers volgen de deelnemende scholen op de innovatieve weg die zij inslaan. Scholen stellen hun eigen onderzoeksvraag en werken samen met onderzoekers aan het beantwoorden van die vraag. Daarnaast is er overkoepelend wetenschappelijk onderzoek naar processen en effecten van vernieuwingen op scholen. Zo kunnen de ervaringen van enkele scholen meerwaarde krijgen voor de hele onderwijssector.

De Programmaraad ziet onderwijsinnovatie niet als doel op zich. Innovatie is een middel om op actuele vragen een eigentijds antwoord te zoeken. Voor *Expeditie durven, delen, doen* zijn drie grote thema's of programmalijnen benoemd. De thema's sluiten aan bij actuele maatschappelijke en onderwijskundige opgaven.² Scholen die 'op Expeditie' gaan hebben hun eigen plannen afgestemd op de volgende thema's.

Nederland talentenland: het maximale bereiken

Hoe kunnen scholen talenten van leerlingen meer tot ontwikkeling brengen, zodat meer leerlingen excelleren?

En hoe kunnen scholen meer soorten talenten aan bod laten komen, bijvoorbeeld op het gebied van sport, ambachtelijke vaardigheden of cultuur?

Met plezier naar school: bij de les blijven

Wat kunnen scholen doen om leerlingen meer te motiveren en meer betrokken te maken bij het leren? En wat kunnen scholen doen om te voorkomen dat leerlingen de school of zelfs het onderwijs verlaten?

Onderwijs is populair: personeel is trots

Hoe kunnen scholen professionalisering van docenten stimuleren? En wat is er voor nodig om binnen een school een professionele cultuur te ontwikkelen, te bevorderen en te behouden?

Samen dragen deze programmalijnen het overkoepelende, vierde thema namelijk: duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs.

Op expeditie gaan betekent uitdagingen opzoeken en omgaan met onzekerheid. Wie een bekend doel via gebaande paden kan bereiken, hoeft immers niet op expeditie te gaan; die kan de bus nemen.

Hoewel elke expeditie anders is, kunnen expeditie-gangers wel leren van voorgangers. Niet om dezelfde wegen op dezelfde manier in hetzelfde tempo te bewandelen, maar wel als gids om onderweg je voordeel mee te doen.

De start van *Expeditie durven, delen, doen* is daarom een uitgelezen moment voor een review. Dat is een overzichtsstudie van beschikbaar wetenschappelijk onderzoek in binnen- en buitenland. Deze review beoogt een beknopt en toegankelijk overzicht te geven van onderzoek op de terreinen van de drie programmalijnen en het overkoepelende thema duurzaam vernieuwen. Het is vooral geschreven voor mensen die in het onderwijs werken, zoals docenten, schoolleiders en bestuurders. Daarnaast hopen we dat anderen die bij het onderwijs betrokken zijn of zich daarbij betrokken voelen, er hun voordeel mee kunnen doen. Tot slot willen we de review benutten bij het onderzoek van de Expeditie, opdat we voortbouwen op dat wat al bekend is.

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe de review tot stand is gekomen, hoe wetenschappelijke publicaties zijn gezocht en geselecteerd, wat wel en wat allemaal niet in dit overzicht is opgenomen. Voor deze review hebben we ruim tweehonderd wetenschappelijke publicaties uit binnen- en buitenland bestudeerd. Tussen al deze onderzoeken vallen een paar witte vlekken op van onderwerpen die nog nauwe-

lijks zijn onderzocht. Tot slot geven we aan hoe deze review is opgebouwd. Zo heeft u als lezer een idee van wat u wel en niet kunt verwachten.

Selectiecriteria

De drie programmalijnen van de Expeditie en het overkoepelende thema duurzaam vernieuwen omspannen samen een onderzoeksterrein met een gigantische omvang. Forse inperkingen zijn dus nodig. Om te beginnen zijn enkele algemene selectiecriteria benoemd. Voor relevante thema's die al veelvuldig onderwerp van onderzoek zijn geweest, beperken we ons tot beschikbare reviews en meta-analyses. Reviews en meta-analyses kwamen in aanmerking als ze ná 1995 zijn verschenen. Voor alle andere onderzoeken gold dat ze dit millennium moeten zijn verschenen, dus ná 1 januari 2000. Omdat de Expeditie zich richt op waarneembare processen en effecten van innovaties, zijn alleen publicaties geselecteerd waarin verslag is gedaan van empirisch onderzoek. Theoretische bijdragen, beleidsanalyses, beschouwingen over specifieke aspecten van het onderwijs, publicaties over historische of andere achtergronden van onderwijshervormingen en –vernieuwingen zijn dus allemaal buiten beschouwing gelaten. Wat betreft de aard van het onderzoek is niet op voorhand geselecteerd. De selectie bestaat dan ook uit een grote verscheidenheid aan onderzoeksmethoden en –ontwerpen, variërend van interviews tot surveys en

van case-study's tot grootschalig onderzoek naar prestaties van leerlingen op gestandaardiseerde toetsen.³ Vanwege de relevantie voor de Nederlandse situatie is alleen onderzoek uit Westerse landen in de selectie opgenomen; onderzoek uit onder meer Aziatische en ontwikkelingslanden is buiten beschouwing gelaten. Bovendien is de selectie beperkt tot publicaties in het Nederlands, Engels en Duits. De Expeditie richt zich op scholen en de mensen die daarbinnen werken. Om die reden is ook onderzoek naar onderwijs-systemen, zoals de verhouding tussen publieke en private bemoeienis met het onderwijs, niet in deze review opgenomen.⁴ Onderzoek naar werkers binnen de school is beperkt gebleven tot docenten en schoolleiders.

Ook na deze inperkingen is de omvang van het wetenschappelijk onderzoek dat relevant is voor de drie programmalijnen en het overkoepelende thema duurzaam vernieuwen nog steeds enorm. Daarom was het nodig ook een aantal inhoudelijke inperkingen te maken. De focus is gelegd op onderzoek waarbij de school het aangrijpingspunt voor verandering is. De nadruk ligt daarmee op onderzoek naar factoren die door scholen zelf, of beter gezegd door de mensen binnen scholen, te beïnvloeden zijn. Ook studies naar heel specifieke aspecten van het onderwijs, zoals het werken met specifieke onderwijsmethodes, zijn buiten de boot gevallen. Dit met uitzondering van studies

waarin een relatie wordt gelegd met duurzaam vernieuwen. Het onderzoek waarop deze review is gebaseerd, beperkt zich in beginsel tot het voortgezet onderwijs. Voor het overkoepelende thema duurzaam vernieuwen is een uitzondering gemaakt. Juist voor dit thema geldt dat de hoeveelheid onderzoek relatief beperkt is én dat bevindingen in andere sectoren ook relevant zijn voor het voortgezet onderwijs.

Veel interessante onderwerpen zijn noodgedwongen buiten deze review gebleven. Om er een paar te noemen: de inrichting en effectiviteit van het speciaal onderwijs; determinanten voor faalangst en onzekerheid bij leerlingen; de inrichting en het functioneren van lerarenopleidingen; de effectiviteit van specifieke methoden voor onderdelen van het curriculum; verbanden tussen persoonlijkheidskenmerken en het presteren en functioneren van leerlingen.⁵

Gaat deze review dan eigenlijk nog wel ergens over? Zeker. Deze review is uiteindelijk gebaseerd op 206 onderzoeken, waarvan een aanzienlijk aantal op hun beurt zelf weer reviews (N=41) en meta-analyses (N=8) zijn. In overzicht 1 staat beschreven hoe we aan die publicaties zijn gekomen.

Zoekstrategieën

Voor een review is het belangrijk om heel systematisch naar beschikbaar wetenschappelijk onderzoek te zoeken, om te voorkomen dat onverhoopt een beperkt of eenzijdig beeld ontstaat. Voor deze review hebben we dat op verschillende manieren gedaan, om ook onze eigen werkwijze te kunnen controleren.⁶

Een logisch startpunt is het systematisch doorzoeken van een aantal elektronische databases met wetenschappelijke artikelen. De databases die wij hebben doorzocht omvatten voornamelijk de vakgebieden onderwijskunde, economie, psychologie en sociologie.⁷ Voor elk van de drie programmalijnen en het overkoepelende thema zijn eerst zoektermen geformuleerd, die vervolgens systematisch zijn gebruikt.⁸ Een tweede actie bestond uit het doorzoeken van de gecombineerde database van de universitaire bibliotheken in Nederland. In deze database zijn alle artikelen en boeken opgenomen die in Nederlandse bibliotheken aanwezig zijn.⁹ De derde zoekactie richtte zich op aanvullende databases en websites van organisaties zoals de OESO.¹⁰ Onze verwachting was juist daar relevante publicaties aan te treffen die niet via de andere zoekacties boven water zouden komen.

Vervolgens hebben we drie wegen bewandeld om de resultaten van de zoekacties te controleren en waar nodig aan te vullen. Om te beginnen hebben we nog eens

apart gezocht in een elektronische database waarin verschillende sociale wetenschappen zijn vertegenwoordigd.¹¹ Door dezelfde zoektermen te gebruiken als bij de vakspecifieke databases mochten we verwachten, geen onbekende publicaties meer te vinden. Ten tweede hebben we van tijdschriften die bij uitstek artikelen publiceren die relevant zijn voor deze review, alle inhoudsopgaven vanaf het jaar 2000 bekeken.¹² Relevante publicaties zouden via de zoekacties in beeld moeten zijn gekomen; de inhoudsopgaven zijn gebruikt als check. Tot slot hebben we een analyse van kernpublicaties gemaakt door van alle gevonden publicaties de literatuurlijsten te analyseren. Op die manier hoopten we publicaties met grote relevantie voor een bepaald onderzoeks-terrein die buiten onze selecties waren gebleven, alsnog op te sporen. Bij het selecteren en beoordelen van mogelijk relevante publicaties hebben we steeds de procedure in overzicht 1 doorlopen.

Overzicht 1: Procedure om publicaties te zoeken, selecteren en beoordelen

| Stap | Activiteit | Resterend aantal publicaties |
|--------|---|------------------------------|
| Stap 1 | Systematisch zoeken met behulp van zoektermen in databases | 1342 |
| Stap 2 | Verwijderen van publicaties die niet aan de algemene of inhoudelijke criteria voldoen | 486 |
| Stap 3 | Verwijderen van publicaties die niet aan minimale kwaliteitseisen voldoen, danwel niets toevoegen aan ander onderzoek | 193 |
| Stap 4 | Toevoegen publicaties op basis van controlerende acties | 206 |

Al met al resteren 206 publicaties voor nadere bestudering, waaronder 41 reviews en 8 meta-analyses.¹³ Deze publicaties staan vermeld in de literatuurlijst en vormen de grondstof voor deze review.¹⁴

Witte vlekken in het onderzoek

De hoeveelheid wetenschappelijk onderzoek naar thema's die relevant zijn voor de Expeditie is aanzienlijk. Het geheel overziend valt vooral op wat niet is onderzocht en welke onderwerpen relatief onderbelicht zijn gebleven. Zo richt een aanzienlijk aantal studies zich op effecten van bepaalde vernieuwingen of programma's, maar is relatief weinig onderzoek zo opgezet dat het voldoet aan de strenge criteria voor 'hard bewijs'.¹⁵

Het is opmerkelijk dat de term 'innovatie' met grote regelmaat opduikt, maar dat (bijna) niemand zich waagt aan een omschrijving. Onze selectie kent twee uitzonderingen. In het ene geval hebben de onderzoekers aan verschillende mensen

binnen een school gevraagd hoe zij innovatie definiëren.¹⁶ In het andere geval ontwikkelden onderzoekers een typologie waarin innovatie werd gekoppeld aan de mate van implementatie van ICT binnen scholen.¹⁷

Het meest zichtbare deel van scholen, het gebouw, is in het onderwijsonderzoek juist de grote afwezige. Het onderzoek dat er is legt de focus op de relatie tussen de fysieke omgeving en fysieke klachten. Dan gaat het bijvoorbeeld om effecten van schoolmeubilair op rug- en nekpijn. Hoe de fysieke omgeving leren en motivatie van leerlingen en arbeidstevredenheid van docenten kan stimuleren, is nog grotendeels onbekend. Duidelijk is wel dat allerlei aspecten van het gebouw, zoals temperatuur maar ook kleur en de hoogte van plafonds, van invloed zijn op de mensen die er tijd in doorbrengen. Duidelijk is ook dat huisvesting bij duurzaam vernieuwen een factor van betekenis kan zijn. Zowel in

positieve als in negatieve zin. Betrokkenheid van docenten en leerlingen bij verbouw en nieuwbouw lijkt ook op langere termijn effect te houden, terwijl het ‘wow-effect’ van een prachtig nieuw gebouw sneller weg lijkt te ebben.¹⁸ Al met al is huisvesting in het onderwijsonderzoek een grotendeels braakliggend terrein.

Verder valt op dat de meeste onderzoeksopzetten in diverse opzichten nogal enkelvoudig zijn. Het meeste onderzoek blijft beperkt tot een meting op één moment; er is relatief weinig onderzoek dat een langere periode omspant. Het longitudinale onderzoek dát er is, volgt vaak leerlingen en zelden scholen. Daar waar het toch scholen betreft, is de periode vaak relatief kort: één of twee jaar. Omdat langlopend onderzoek naar innovaties in scholen voor voortgezet onderwijs zo schaars is, hebben we een paar langlopende onderzoeken uit het primair onderwijs aan de selectie toegevoegd. Zoals hoofdstuk 2, *Leren en Excelleren*, zal laten zien, toont longitudinaal onderzoek zonder uitzondering aan dat schoolontwikkeling een langdurig proces is en dat innovaties vaak pas na jaren vruchten afwerpen. Voor onderzoek naar effecten van innovaties is dus een lange adem nodig.

Ook wat betreft degenen die aan het onderzoek meedoen, is de onderzoeksopzet dikwijls enkelvoudig. Er is maar weinig onderzoek waarin gegevens zijn

verzameld van zowel schoolleiders, docenten, leerlingen als ouders van een school. Sowieso is er maar weinig onderzoek waarin ouders is gevraagd naar hun opvattingen over of ervaringen met nieuwe programma’s of aanpakken. Opvallender is dat ook de stem van leerlingen zelden wordt gehoord. Hoe leerlingen vernieuwingen ervaren, is grotendeels onbekend. Nog minder weten we over de manier waarop leerlingen actief bijdragen aan het succes en falen van vernieuwingen.¹⁹ In de sporadische gevallen waarin het onderzoek zich richt op verschillende geledingen binnen de school, blijkt dat schoolleiders, docenten en leerlingen vaak heel verschillende percepties en opvattingen van de vernieuwing hebben. Het enthousiasme dat schoolleiders en docenten bij leerlingen menen te constateren, wordt bij die leerlingen zelf niet altijd gevonden.²⁰

Tot slot valt op dat maar weinig criteria worden gebruikt om effecten van programma’s of interventies aan af te meten. Meestal fungeren prestaties van leerlingen op gestandaardiseerde toetsen voor taal en wiskunde als effectmaat. In andere gevallen worden effecten afgelezen aan de motivatie, het zelfvertrouwen of in een enkel geval aan de zelfstandigheid van leerlingen. Sociale en communicatieve vaardigheden of andere vaardigheden die relevant zijn voor burgerschapsvorming, blijven als effectmaat bijna altijd buiten beeld.

Terminologie

Het woord innovatie valt vele malen in deze review. Om ons niet schuldig te maken aan hetgeen we anderen verwijten, doen we hier een poging het begrip handen en voeten te geven.²¹ In het onderwijs manifesteert een innovatie zich uiteindelijk altijd in gedrag: hetzij van een individu, hetzij van een groep mensen. Bij innovatie gaat het om activiteiten die samen een concept of een idee omvatten, de praktische vertaling daarvan en de daadwerkelijke uitvoering. Een innovatie is geen doel op zich, maar impliceert zowel een probleem als de oplossing voor dat probleem. Daarmee is ook gezegd dat een innovatie iets toevoegt, dat het meerwaarde genereert en dat het gericht is op de toekomst. Het woord verwijst bovendien naar iets wat nieuw is. Dat kan een nieuw idee zijn, maar ook een combinatie van wat al bestaat. Bovendien is pas sprake van een innovatie als het nieuwe gedrag van mensen is ingebed in een dagelijkse routine. Duurzaam innoveren is zo beschouwd een pleonasme: innoveren impliceert al dat het om duurzame vernieuwing gaat. Innoveren en duurzaam vernieuwen zijn zo beschouwd synoniemen voor elkaar en zo gebruiken we die woorden hier ook.

In lijn met deze definitie gaat het hier niet zozeer over innovaties in het voortgezet onderwijs en ook niet louter over innovatieve scholen. In deze review draait het om innoveren in scholen voor voortgezet

onderwijs. Innoveren is een proces, vaak een langdurig proces. Waar we het proceskarakter van innoveren extra willen onderstrepen, gebruiken we ook het woord veranderen.

Scholen gebruiken verschillende termen om leerlingen en medewerkers aan te duiden. Omwille van de eenduidigheid en de leesbaarheid gebruiken we in deze tekst de meest gangbare termen. Met ‘leerlingen’ doelen we op jongeren die een school voor voortgezet onderwijs bezoeken. Met ‘docenten’ bedoelen we medewerkers binnen de school die met leerlingen aan hun leerproces werken. De term ‘schoolleider’ verwijst naar mensen die verantwoordelijk zijn voor een locatie of een hele school.²²

In de tekst staat ‘we’ terwijl er op de kaft maar één auteur staat. Dit ‘we’ verwijst naar iedereen die op de een of andere manier heeft bijgedragen aan deze review. Hetzij door veel werk te verzetten bij het zoeken en selecteren van literatuur, hetzij door concepten te lezen en te becommentariëren. Uiteraard is de definitieve tekst louter en alleen de verantwoordelijkheid van de auteur.

Wat kan de lezer verwachten?

Enkele duizenden pagina’s wetenschappelijke literatuur samenvatten in een beperkt aantal bladzijden toegankelijke tekst is welbeschouwd een hachelijke onderneming. We zetten, noodgedwongen, enorme stappen door een groot

onderzoeksterrein. We hebben oprecht getracht het nauwgezette werk van velen niet onder de voet te lopen, maar hebben niet overal volledig recht kunnen doen aan nuanceren. In deze review besteden we geen aandacht aan theoretische discussies en methodologische twistpunten. Die zijn wel degelijk relevant, maar minder voor het doel van deze review.

De grote lijn van de tekst is steeds gebaseerd op grootschalig kwantitatief onderzoek. Dat beeld is vervolgens aangevuld, ingevuld en ingekleurd aan de hand van kleinschaliger kwalitatief onderzoek. Omwille van de leesbaarheid zijn verwijzingen naar de literatuur opgenomen als noten bij elk hoofdstuk. De noten zijn ook gebruikt voor het specificeren en nuanceren van de hoofdtekst. Achterin deze review vindt u een uitgebreide lijst met alle literatuur die voor deze review geselecteerd en bestudeerd is.

In het onderwijs geldt dat alles met alles samenhangt. Om aan afzonderlijke onderwerpen apart aandacht te kunnen besteden hebben we de kluwen uit elkaar getrokken. Op een aantal plaatsen is de opdeling in aparte onderwerpen wat kunstmatig. Om een voorbeeld te noemen: hoofdstuk 1 gaat over talentontwikkeling van leerlingen. Daar staan we even stil bij de sociale kant van het onderwijs, waaronder sociale relaties binnen de school. In hoofdstuk 4 gaat het over

docenten en professionalisering. In dat hoofdstuk zoomen we in op een specifiek onderdeel van de sociale kant van het onderwijs, namelijk relaties tussen docenten onderling. Op verschillende plaatsen verwijzen we daarom naar onderwerpen die al eerder aan bod zijn geweest of nog gaan komen.

Een lezer die op zoek is naar revolutionaire nieuwe inzichten moeten we bij voorbaat teleurstellen. Deze review gaat over onderwerpen waar de meeste lezers zelf ervaring mee hebben. Alleen al om die reden zou het vreemd zijn als bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek resultaten opleveren die volkomen nieuw voor iemand zijn. Belangrijker nog is dat deze review zich baseert op heel veel onderzoek. En meer onderzoek levert over het algemeen ook meer nuanceren op.

Volgens onderzoekers gaan docenten grofweg op twee verschillende manieren om met wetenschappelijk onderzoek.²³ De ene groep is op zoek naar concrete aanwijzingen voor het eigen handelen in de school. Deze groep zal waarschijnlijk weinig aanknopingspunten vinden in deze review. De andere groep zoekt naar concepten en denkwijzen, om het eigen begrip en inzicht te verdiepen en te verbreden. We hopen dat zij de volgende hoofdstukken met interesse lezen.

Na dit inleidende hoofdstuk volgen drie hoofdstukken die steeds één

programmalijs van de Expeditie als startpunt kiezen. Hoofdstuk 2 en 3 gaan over leerlingen; eerst over talentontwikkeling, daarna over motivatie, betrokkenheid en uitval. In hoofdstuk 4 verleggen we de focus naar docenten. In hoofdstuk 5 verruimen we de blik door in te gaan op het overkoepelende thema duurzaam vernieuwen. De hoofdstukken 2 tot en met 5 zijn het hart van deze review en beschrijven de belangrijkste bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek op het betreffende gebied. We sluiten deze hoofdstukken steeds af met een beknopte samenvatting om een paar bevindingen nog even te herhalen.

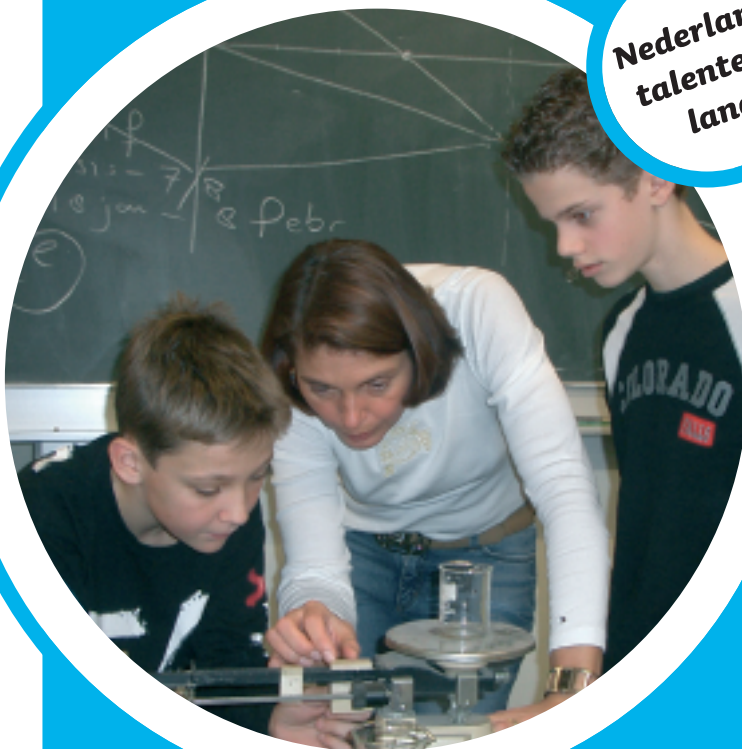
Deze review omvat een groot aantal thema's en onderwerpen die in wetenschappelijk onderzoek lang niet altijd met elkaar in verband worden gebracht. In het vele onderzoek naar vele verschillende onderwerpen komen zeven factoren steeds weer terug. De review sluit af met een beschrijving van die zeven factoren in de vorm van aandachtspunten voor scholen.

- 1 Zie voor meer informatie over de Expeditie, durven delen doen en de deelnemende scholen: www.durvendelendoen.nl.
- 2 Expeditie Durven Delen Doen, Innovatievoorziening 2007 – 2010. VO-project Innovatie.
- 3 Deze review is dus niet beperkt tot empirisch onderzoek met een (quasi-)experimentele opzet, evenmin zijn de criteria gehanteerd zoals die door het Amerikaanse What Works Clearinghouse worden voorgeschreven. Het onderzoek naar innovaties in het voorgezet onderwijs, dat momenteel in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen wordt uitgevoerd hanteert wel de genoemde criteria. Beide studies vullen elkaar in dat opzicht aan.
- 4 Waslander & Hopstaken (2005) geven een overzicht van onderzoek naar juist dit onderwerp.
- 5 Verder bleven expliciet buiten beschouwing: programma's gericht op leerlingen met dyslexie, ADHD en aandoeningen in het autistische spectrum; thuisonderwijs en afstandsonderwijs; de invloed van het onderwijs op de maatschappijvisie van leerlingen (zie Schuitema et al 2007 voor een recente overzichtsstudie); effecten van seksuele voorlichting en programma's gericht op voorlichting over alcohol en drugs; de technische aspecten rond de invoering van ICT; relaties tussen financiering van scholen en de prestaties van leerlingen. Er is relatief veel onderzoek naar relaties tussen schoolprestaties en de zogeheten Big Five: extraversie vs introversie; vriendelijkheid vs vijandigheid; zorgvuldigheid vs laksheid; emotionele stabiliteit vs neuroticisme; openheid, intelligente & creativiteit. Deze laatste dimensie staat ook bekend onder de noemer intellectuele autonomie. Ook onderzoek naar doelgroepen die voor de Nederlandse context minder relevant zijn – zoals Latino's, Afro-Amerikanen en Aziatische immigranten – viel buiten de selectie.
- 6 De systematische zoekacties en controles zijn hoofdzakelijk uitgevoerd door Maartje van der Weide, daarbij ondersteund door Cissy Pater.
- 7 Het gaat respectievelijk om: ERIC, EconLit, PsychInfo, SocIndex.
- 8 Gezien de grote hoeveelheid onderzoek op het gebied van talentontwikkeling is besloten de review voor Programmalijn 1 te beperken tot vier hoofdthema's met de volgende zoektermen: talent development; curriculum enrichment; differentiation; achievement. Voor Programmalijn 2 is gewerkt met de volgende zoektermen: dropout; truancy; motivation; engagement. Programmalijn 3 richt zich in brede zin op docenten en aspecten van leiderschap. Rond deze thema's is erg veel onderzoek beschikbaar, zodat is besloten de review hoofdzakelijk te baseren op beschikbare reviews en meta-analyses. Voor het overkoepelende thema 'duurzaam vernieuwen' is gebruik gemaakt van de zoektermen innovation, change en improvement. Op dit terrein is het aantal publicaties beperkt. Zoekacties zijn herhaald zonder vooraf te selecteren op empirisch onderzoek en voortgezet onderwijs. De selectie is aangevuld naar aanleiding van een additionele zoekactie met als zoekterm learning organization.
- 9 OnlineContents.
- 10 Zo bestudeerden we onder meer de websites van OECD/CERI; What Works Clearinghouse; Talent Development; Success for All.
- 11 Web of Science.
- 12 De betreffende tijdschriften zijn: School Effectiveness and School Improvement; Review of Educational Research; American Journal of Education; Teaching and Teacher Education; Tijdschrift voor Onderwijsresearch/Pedagogische Studiën.
- 13 Een review geeft een overzicht van onderzoek op een bepaald terrein zonder de verzamelde gegevens opnieuw te analyseren. Een meta-analyse tracht op basis van eerder onderzoek tot een betrouwbaarder schatting van relaties tussen variabelen te komen.
- 14 De geselecteerde publicaties voor de review zijn op een beperkt aantal plaatsen aangevuld met ouder, klassiek geworden onderzoek, om de resultaten in een historische context te plaatsen. Verwijzingen naar klassieke studies staan expliciet vermeld in de noten.
- 15 Zie bijvoorbeeld de standaarden van het What Works Clearinghouse van het United States Department of Education (www.whatworks.ed.gov). Met deze constatering bevestigen we het beeld dat door andere reviewers wordt geschetst (o.a. Guarino et al. 2006).
- 16 McKnight-Herr & Brooks (2003).
- 17 Mioduser et al. (2002).
- 18 Zie ook Woolner et al. 2007.
- 19 Zie Rubin & Silva (2003) voor een uitzondering. De case-study's suggereren dat leerlingen actief bijdragen aan het succes, maar zeker ook aan het falen van vernieuwingen.
- 20 Dit wil overigens niet zeggen dat leerlingen negatief zijn over de invoering van verbeterprogramma's (Corbett & Wilson 2001). Zie ook Kinchin & O'Sullivan 2003.

-
- 21 Gebaseerd op Hellström (2004) en Mioduser et al. (2002).
- 22 Deze review gaat niet expliciet in op de rol van bestuurders of bovenschoolse managers zoals we die in Nederland kennen.
- 23 Hemsley-Brown & Sharp 2003.

2 Leren en Excelleren

Nederland
talenten-
land



Hoe kunnen scholen stimuleren dat talenten van leerlingen meer tot ontwikkeling komen? Hoe kunnen ze de ontwikkeling van meer verschillende talenten stimuleren? Dat zijn de centrale vragen van Nederland talentenland; de eerste programmalijn van *Expeditie durven, delen, doen*.

De zoektocht naar antwoorden op deze vragen loopt via een aantal stappen. De eerste vraag moet zijn of scholen zelf wel zoveel kunnen doen om talentontwikkeling van leerlingen te stimuleren. De afgelopen dertig jaar is veel onderzoek gedaan naar verschillen tussen scholen. Zijn die verschillen er eigenlijk wel, als we rekening houden met de locatie en de sociale en etnische samenstelling van de leerlingpopulatie? En als die verschillen er zijn, wat maakt dan dat de ene school meer leeropbrengsten bij leerlingen weet te realiseren dan een andere school met vergelijkbare leerlingen? Antwoorden op deze vragen bieden aanknopingspunten voor scholen die leerlingen willen stimuleren tot excelleren.

De ambitie meer talenten beter te ontwikkelen is niet voorbehouden aan Nederland. In de Verenigde Staten van Amerika ging een aantal jaren geleden een groot federaal onderwijsprogramma van start met vergelijkbare ambities. Wat kunnen Nederlandse scholen leren van de ervaringen die Amerikaanse scholen en onderzoekers hebben opgedaan? En wat weten we eigenlijk over het ontwikkelen van

talenten op het gebied van sport, cultuur of ambachtelijke vaardigheden? Al deze vragen komen in dit hoofdstuk aan bod.

Verschillen tussen scholen

Is het wel zo dat de ene school er beter in slaagt talenten van leerlingen tot ontwikkeling te brengen dan de andere school? Dat is minder vanzelfsprekend dan het lijkt. Leerlingen beschikken in verschillende mate over aangeboren talenten. Die talenten worden binnen allerlei verbanden aangesproken: thuis, op de sportclub, op straat en natuurlijk binnen de school. We kennen in Nederland een relatief gedifferentieerd stelsel van voortgezet onderwijs, variërend van praktijkonderwijs tot en met gymnasium. Al die leerwegen worden afgesloten met een centraal schriftelijk eindexamen, het praktijkonderwijs uitgezonderd. Scholen krijgen volgens dezelfde regels publieke middelen toebedeeld en moeten zich aan dezelfde wetten houden. Bovendien is er een inspectie die de kwaliteit van het onderwijs bewaakt en beoordeelt of scholen goed genoeg zijn. Samenvattend: aan de kant van leerlingen is sprake van een aanzienlijke verscheidenheid in aanleg en leefwerelden, los van de school. Aan de kant van scholen is juist sprake van een zekere standaardisering. Het is maar de vraag of de school wel zo doorslaggevend is voor de mate waarin leerlingen hun talenten tot ontwikkeling brengen en of de ene school dit beter kan dan de andere.

Uit het grootste Nederlandse onderzoek naar leerlingen in het voortgezet onderwijs (VOCL) blijkt echter dat er wel degelijk verschillen zijn tussen scholen.¹ Ook als rekening wordt gehouden met de verschillen in prestaties en sociale en etnische achtergrond waarmee leerlingen de school instromen en óók als de kenmerken van de totale leerlingpopulatie en de locatie van een school worden meegewogen. De ene school blijkt er beter in te slagen leerlingen in een bepaald tempo naar een bepaald diploma te loodsen dan de andere. Bovendien komen die verschillen niet louter aan het licht tijdens momentopnames, maar blijven ze door de jaren heen tamelijk stabiel. Het is dus geen kwestie van toeval: iets in die scholen maakt dat het goede scholen zijn.

De afgelopen dertig jaar is in binnen- en buitenland veel onderzoek gedaan naar de vraag waarom vergelijkbare leerlingen op de ene school beter presteren dan op de andere.² Uit al dat onderzoek blijkt dat scholen met relatief hoge leerlingprestaties in een aantal opzichten op elkaar lijken en zich daarmee onderscheiden van andere scholen. We noemen die scholen hier voor het gemak excellente scholen. Om alle misverstanden te voorkomen: excelleren is een relatief begrip. Een school waar leerlingen in absolute zin heel goed presteren, is nog geen excellente school. Het gaat steeds om een vergelijking tussen scholen met vergelijkbare leerlingen qua eerdere prestaties en sociale en etni-

sche achtergrond. Een school kan dus óók een excellente school zijn als leerlingen in absolute zin helemaal niet zo bijzonder presteren, maar het wel goed doen ten opzichte van vergelijkbare leerlingen.

Excellente scholen hebben gemeen dat ze sterk missiegedreven zijn. Mensen binnen de school kennen en delen die missie, weten waar de school voor staat en laten zich daardoor inspireren in hun dagelijks werk. In een excellente school is alles gericht op leren en doceren. Docenten maken volop gebruik van effectieve vormen van instructie. Leerlingen worden op hun individuele niveau gestimuleerd om steeds een volgende stap in het leerproces te zetten. Van iedereen wordt veel verwacht, zowel van leerlingen als van docenten. Zo'n school is doordrenkt van de overtuiging dat álle leerlingen kunnen presteren. Docenten stellen alles in het werk om leerlingen te helpen aan die hoge verwachtingen te voldoen. Dat kan vele vormen aannemen, van remediërend onderwijs via steunlessen tot praktische hulp bij persoonlijke problemen of lastige situaties thuis. Excellente scholen proberen nauwe relaties tussen docenten en leerlingen te stimuleren en houden daar in de organisatie rekening mee. Dikwijls worden ook ouders nauw bij de school betrokken om er gezamenlijk voor te zorgen dat leerlingen de hoge verwachtingen kunnen waarmaken. Een excellente school heeft niet alleen oog voor het leren van leerlingen, maar ook voor het leren

van docenten en voor het lerend vermogen van de school als geheel. Vaak krijgt het leren van docenten vorm in een professionele gemeenschap van docenten. In excellente scholen willen mensen weten hoe het écht zit. Dingen die niet goed gaan, komen open op tafel en verdwijnen niet onder het tapijt. De school doet regelmatig zelf onderzoek of laat anderen dat doen. De resultaten worden gebruikt om zonnig dingen te verbeteren. Het spreekt bijna voor zich dat in een dergelijke school ook sprake is van sterk leiderschap. Dat hoeft niet altijd één sterke, liefst charismatische, leider te zijn. Sterk leiderschap kan ook andere vormen aannemen, zoals gedeeld leiderschap onder docenten.³ Maar ook dan is essentieel dat docenten zich gesteund weten door de schoolleider. Excellente scholen voldoen gelijktijdig aan al deze kenmerken; één kenmerk maakt nog geen excellentie.⁴

De kenmerken van excellente scholen bieden aanknopingspunten voor verander- en verbeterprocessen.⁵ Uit dit besef is de overtuiging ontstaan dat veranderen verbeterprocessen zich het beste op verschillende fronten tegelijk kunnen richten. Zeker bij scholen die in crisis verkeren, is een gelijktijdige aanpak nodig om de chaos te beteugelen.⁶

Kader I

No Child Left Behind

Begin 2002 werd in de Verenigde Staten van Amerika de federale onderwijswet 'No Child Left Behind' van kracht. Deze wet beoogt de basisvaardigheden van Amerikaanse leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs substantieel te verbeteren. Een belangrijk middel is het implementeren van aanpakken en methoden waarvan wetenschappelijk is bewezen dat ze effectief zijn.⁷ Omdat onderzoek aantoont dat het stellen van hoge eisen tot hogere prestaties leidt, is de lat voor alle leerlingen hoog gelegd door de invoering van gestandaardiseerde toetsen. No Child Left Behind is een voorbeeld van 'standards-based education reform'. Binnen de Nederlandse situatie zou het betekenen dat leerlingen in het basisonderwijs en de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs jaarlijks een toets zouden moeten maken. Leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs maken minimaal één keer een gestandaardiseerde toets.

No Child Left Behind richt zich ook op docenten. Aan het begin van het schooljaar 2007/2008 moeten alle docenten 'hoog gekwalificeerd' zijn. Docenten zijn hoog gekwalificeerd als zij het certificaat of het diploma hebben zoals voorgeschreven door de staat waarin zij werken, én minimaal een opleiding op bachelor-niveau hebben voltooid én hebben laten

zien over voldoende expertise op hun vakgebied te beschikken. Deze laatste eis geldt voor alle vakken die een docent geeft.

Staten specificeren zelf wat een leerling moet kunnen en weten om op taal en rekenen beoordeeld te worden met 'basisniveau', 'voldoende' of 'goed'. Op basis van gestandaardiseerde toetsen wordt het feitelijke beheersingsniveau van een leerling bepaald. In het schooljaar 2013/2014 moeten alle leerlingen op deze toetsen minimaal voldoende scores. Voor maximaal 3 procent van de leerlingen kan een uitzondering worden gemaakt. Scholen waarvan de leerlingen nu nog niet aan de vereisten voldoen, maken een plan waarin staat hoe ze ervoor gaan zorgen dat dit in 2013/2014 wel het geval is. Aan de hand van de jaarlijks afgenomen gestandaardiseerde toetsen wordt nagegaan of scholen 'op koers' liggen. De staat bepaalt met een uniforme definitie van 'Adequate Yearly Progress' (AYP) wat 'op koers' zijn betekent.

Toetsresultaten van leerlingen hebben consequenties voor de school. Als een school twee opeenvolgende jaren de AYP niet heeft gehaald, begint de teller voor toenemende bemoeienis van buiten te lopen. In jaar 1 – eigenlijk dus het derde jaar – moet de school met alle betrokkenen een plan maken dat de goedkeuring krijgt van de lokale onderwijsorganisatie (LEA). Leerlingen krijgen de mogelijkheid

naar andere scholen over te stappen. Als de school in jaar 2 nog niet aan de AYP voldoet, moet de school kosteloos extra ondersteuning bieden aan leerlingen die dat nodig hebben. In jaar 3 volgt correctieve actie: medewerkers kunnen worden vervangen, het aantal lessen kan substantieel worden verhoogd door langere schooldagen of kortere vakanties, de beleidsvrijheden van de school kunnen worden ingeperkt of de school kan een interne reorganisatie opgelegd krijgen. Als ook dat onvoldoende is, volgt in jaar 4 nog ingrijpendere actie. Dan worden bijvoorbeeld alle medewerkers inclusief de schoolleider vervangen of komt de school onder directe verantwoordelijkheid van de staat. Helpt ook dat niet, dan volgt in jaar 5 een ingrijpende herstructurering. In het uiterste geval kan de school worden gesloten.

Scholen die nog niet aan de vereisten voldoen, kunnen een beroep doen op extra ondersteuning. Schoolplannen komen alleen voor subsidiëring in aanmerking als ze veelomvattend (comprehensive) en wetenschappelijk onderbouwd zijn.⁸ Bijna 7000 scholen hebben inmiddels extra middelen gekregen. Die scholen werken met zeker 700 verschillende aanpakken en programma's.⁹

Comprehensive School Reform

Programma's en aanpakken die zich gelijktijdig op verschillende onderdelen van de school richten, staan bekend als voorbeelden van Comprehensive School Reform, CSR.¹⁰ De ontwikkeling van CSR-programma's heeft sinds 2002 een belangrijke impuls gekregen door de No Child Left Behind-wet in de Verenigde Staten (zie Kader I). Die wet is niet uit de lucht komen vallen, maar vindt zijn wortels in jaren van ervaring en onderzoek.¹¹ Er zijn dus scholen die al lang met CSR-programma's werken en er is onderzoek gedaan naar de effecten op langere termijn.

We besteden in deze review om verschillende redenen relatief veel aandacht aan No Child Left Behind en het wetenschappelijk onderzoek naar de effecten daarvan. Een eerste reden daarvoor is dat scholen en *Expeditie durven, delen, doen* hun voordeel kunnen doen met ervaringen die elders zijn opgedaan. Een tweede reden is dat naar de implementatie en effecten van No Child Left Behind veel en vaak goed onderzoek is gedaan, dat zich over meer jaren uitstrekt.¹² Ten derde vormen de resultaten van dit onderzoek een goede kapstok voor het bespreken van ander onderzoek.¹³ In het kader van No Child Left Behind worden evaluaties uitgevoerd van programma's die zich gelijktijdig op verschillende onderdelen van de school richten. De thema's en resultaten van die evaluaties bieden daar-

door een kader voor het bespreken van ander onderzoek, waarin specifieke onderdelen van vernieuwingen aan bod komen.

No Child Left Behind heeft het wetenschappelijk onderzoek naar effecten van comprehensive programma's en aanpakken gestimuleerd. Het onderzoek is niet alleen groot in omvang, maar ook in verscheidenheid. Soms doet de organisatie die een programma implementeert, zelf onderzoek, soms een andere partij. Er is onderzoek dat nauwgezet de ervaringen van enkele scholen beschrijft¹⁴ en onderzoek waarbij de prestaties van veel leerlingen op veel scholen worden vergeleken.¹⁵ Er is onderzoek naar effecten van één programma bij verschillende scholen¹⁶ en onderzoek waarbij de effecten van verschillende programma's worden vergeleken.¹⁷ Er is onderzoek dat zich beperkt tot scholen die met CSR-programma's werken¹⁸ en onderzoek waarin deze scholen worden vergeleken met andere scholen.¹⁹ Slechts een enkel onderzoek richt zich op de ervaringen en opvattingen van leerlingen.²⁰

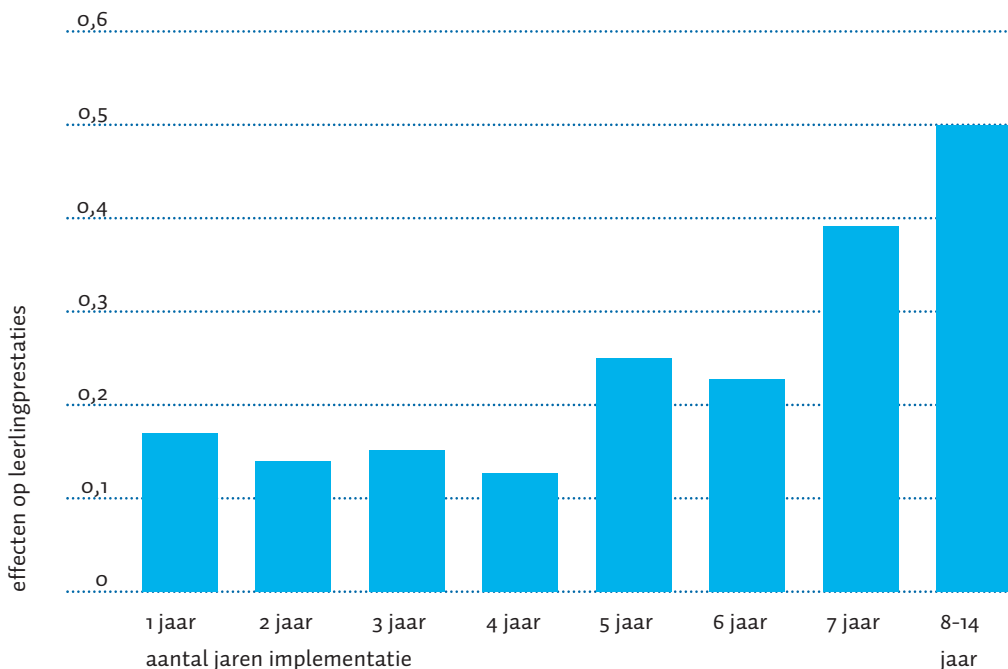
Als we dit onderzoek overzien, ontstaat het volgende beeld. Een *comprehensive* aanpak is geen absolute garantie voor verbetering, maar werpt vaak wel vruchten af. Leerlingen gaan beter presteren, al wordt de verbetering dikwijls pas na een aantal jaren echt zichtbaar. Een veel voorkomend patroon is: zichtbare effecten

in het eerste implementatiejaar, daarna een terugval en vervolgens weer beter zichtbare effecten. In het algemeen geldt dat de effecten voor leerlingen groter zijn naarmate een school langer op een *comprehensive* manier werkt. Overigens is niet uit te sluiten dat dit (ook) komt door selectieve uitval: het is denkbaar dat scholen waar het verbeterproces stroever verloopt, na verloop van tijd afhaken, waardoor alleen scholen overblijven die met CSR-programma's wel effect sor-

teren. In elk geval is bij leerlingen zeker sprake van cumulerende effecten: hoe langer een leerling een school met een CSR-programma bezoekt, hoe groter de leerwinst.

In figuur 1 zijn de effecten op leerlingprestaties afgezet tegen het aantal jaren dat de school werkt met een CSR-programma. De effecten zijn hier uitgedrukt in een statistische maat, de effect size Cohen's *d*. Om de waarden te kunnen

Figuur 1 Effecten van *comprehensive* vernieuwingen op leerlingprestaties (Cohen's *d*) naar aantal jaren implementatie²²



Bron: Borman et al. 2004, p. 84.

interpreteren is hier een korte toelichting op zijn plaats. Stel dat school A een programma heeft geïmplementeerd en school B niet. Een effect-size van 0.0 betekent dan dat de verdeling van leerlingsscores op school A niet verschilt van die op school B. Bij een effect-size van 0.1 scoort ruim 7% van de leerlingen op school A hoger dan leerlingen op school B. Bij een effect-size van 0.5 bedraagt dat percentage 33%.²¹

Er zijn geen indicaties dat de effecten per vakgebied verschillen. Alleen bij 'social studies' is de leerwinst minder groot of minder zichtbaar dan die bij taal en bij de bèta-vakken. Of de effecten van het ene programma groter zijn dan van het andere, is niet eenduidig vast te stellen. Uit het ene onderzoek blijkt dat bepaalde programma's inderdaad (iets) betere resultaten opleveren dan andere; ander onderzoek laat nauwelijks verschillen zien. Uit de grootste meta-analyse die tot dusver is uitgevoerd, blijkt dat de grootte van de effecten niet is terug te voeren op kenmerken van de programma's.²³ Veel belangrijker is – weinig verrassend – de feitelijke implementatie. Eigenaarschap van docenten is een cruciale voorwaarde, ongeacht welk programma een school invoert.²⁴ Docenten moeten zich het programma eigen kunnen maken en er binnen kaders hun eigen invulling aan kunnen geven. Hoofdstuk 4, over docenten, besteedt meer aandacht aan de grote implementatievraag.

De vraag blijft natuurlijk hoe het komt dat scholen met CSR-programma's betere prestaties bij leerlingen realiseren. In een voorzichtig en voorlopig antwoord klinkt een duidelijke echo door van het verhaal over excellente scholen. Er zijn twee benen nodig om de weg van de verbetering te bewandelen.²⁵ Het ene been staat voor de 'technische kant' van het onderwijs (inclusief de onderwijshoud), het andere been voor de 'sociale kant' van het onderwijs. Beide zijn nodig om vooruit te komen; als het ene been ver op het andere vooruitloopt, verliest de school het evenwicht.

De 'technische kant' van het onderwijs

Hierbij gaat het om de inhoud van het onderwijs en al die dingen die nodig zijn opdat leerlingen kunnen leren. De beschikbaarheid van voldoende en adequaat materiaal; materiaal voor leerlingen die – op onderdelen – extra ondersteuning nodig hebben; afstemming tussen leer-materiaal en toetsing; een logische opbouw van het curriculum; deskundige docenten die weten hoe ze met het leer-materiaal kunnen werken.²⁶ Een ander punt van belang, ook volgens ander onderzoek, is het niveau van interactie tussen docenten en leerlingen. Welke vragen stelt de docent en welke woorden gebruikt hij of zij daarbij? Nodigen de vragen leerlingen uit om zelf na te denken? Een aantal CSR-programma's besteedt expliciet en veel aandacht aan het taalgebruik van docenten.²⁷

Bij de technische kant van het onderwijs gaat het daarnaast om vormen van instructie. Ook uit ander onderzoek blijkt dat variatie in instructievormen leerlingen meer aanzet tot leren. Hiermee staat of valt bijvoorbeeld het succes van een overstap naar blokkroosting in plaats van het gebruikelijke 45- of 50-minutenrooster. Blokkroosting kan positieve effecten hebben, mits het leidt tot meer variatie aan instructievormen.²⁸ Leerlingen kunnen ronduit negatief zijn over blokkroosting als dit niet leidt tot meer variatie, maar tot meer minuten achter elkaar luisteren naar dezelfde docent. De kans op meer variatie is groter naarmate de verandering groter is. Van een overstap van het gebruikelijke 45-minutenrooster naar een 90-minutenrooster is zo beschouwd meer te verwachten dan van een wijziging naar een 60-minutenrooster. Een belangrijke voorwaarde voor meer variatie in instructievormen is dat docenten met al die vormen goed kunnen werken. Dat spreekt niet vanzelf. Begeleiding en training van docenten is daarom een belangrijke voorwaarde voor succes.

Nu lijkt het misschien alsof geldt: hoe meer variatie, hoe beter. Maar zo eenvoudig is het ook weer niet. De grote opgave lijkt te zijn om als docententeam een zinvolle, effectieve en consistente mix van instructievormen te bieden. Docenten die hun werkwijzen op elkaar afstemmen, kunnen als team substantiële effecten op het leren van leerlingen realiseren. Dat

blijkt bijvoorbeeld uit een bijzonder gedetailleerd, vijf jaar durend onderzoek onder 3000 leerlingen in ruim 50 scholen.²⁹ Voor al deze leerlingen is nagegaan aan welke instructievormen zij bloot stonden en of er sprake was van afstemming tussen docenten. Meer hierover in hoofdstuk 4, over docenten. Eén bevinding is hier het vermelden waard. Bij sommige instructievormen doet zich het bijzondere verschijnsel voor dat ze tot leerwinst leiden als ze sporadisch worden ingezet, maar juist leerverlies opleveren als diverse docenten in een team ze herhaaldelijk gebruiken. In dat geval is letterlijk sprake van te veel van het goede. Dat geldt bijvoorbeeld voor het hoorcollege.³⁰

Tot nu toe ging het over de positieve effecten van instructievormen die door de tijd variëren, zodat leerlingen niet het hele lesuur en alle lessen achter elkaar geacht worden hetzelfde te doen. Maar ook een andere vorm van variatie is van belang, namelijk het variëren tussen leerlingen. Al lange tijd is er debat over de vraag wat de beste groeperingsvorm is.³¹ Bij homogeen groeperen zitten leerlingen van ongeveer hetzelfde niveau bij elkaar in de klas en volgen ze samen het hele curriculum. Bij heterogeen groeperen zitten juist leerlingen van heel verschillende niveaus bij elkaar. Bij flexibel groeperen worden leerlingen voor elk vak, en soms ook voor elke periode van het schooljaar, opnieuw ingedeeld in een niveaugroep die het beste aansluit bij hun eigen leer-

niveau. De algemene teneur van al het onderzoek naar groepeeringsvormen luidt: groepeeringsvorm is niet per definitie een hindernis of een garantie voor adequate instructie. Het gaat erom dat leerlingen op hun eigen niveau, of net iets daarboven, kunnen werken. In sommige scholen is dat ideaal het best te realiseren via homogene groepen, in andere scholen via heterogene groepen, terwijl weer andere scholen hetzelfde ideaal realiseren met flexibel groepeeren. Een belangrijke randvoorwaarde voor positieve effecten van welke groepeeringsvorm dan ook, is dat leerlingen die in de laagste niveau-groep werken, niet het gevoel krijgen dat ze ‘minder’ zijn. Het is belangrijk dat zij verschoond blijven van negatieve waarderings en beoordelingen van anderen. Daarmee hebben we de overstap gemaakt naar het tweede been dat nodig is om de weg van de verbetering te bewandelen: de sociale kant van het onderwijs.

De ‘sociale kant’ van het onderwijs

Voor een evenwichtige schoolontwikkeling is ook deze kant van groot belang. Het gaat om het verbeteren van veel relaties binnen en rond de school, om te beginnen natuurlijk tussen leerlingen en docenten. Diverse CSR-programma’s proberen op verschillende manieren hechte pedagogische relaties tussen leerlingen en docenten te stimuleren. Bijvoorbeeld door een school-in-de-school te vormen of een team van docenten meer jaren met dezelfde groep leerlingen te

laten werken, vooral in de onderbouw. Of door een groep van 70 tot 150 leerlingen een vast deel van het gebouw te laten gebruiken, waar ook een vast team docenten werkt. Op al deze manieren proberen scholen, met óf zonder programma, een zodanige kleinschaligheid te realiseren dat iedereen iedereen kent. Dit heeft een positieve invloed op het schoolklimaat en de tevredenheid van leerlingen en docenten.³² Of de prestaties erdoor verbeteren is de vraag: leerlingen halen gemiddeld hogere cijfers op schoolwerk, maar de scores op gestandaardiseerde toetsen zijn wisselend.³³ Voor leerlingen lijkt vooral van belang dat ze het gevoel hebben dat docenten om hen geven, echt willen dat ze het goed doen en er veel voor over hebben om er voor te zorgen dat ze het beste uit zichzelf halen. Daarmee verdienen docenten het respect van de leerlingen, die zich vervolgens naar de hoge verwachtingen gaan gedragen.

Bij de sociale kant van het onderwijs gaat het ook om relaties tussen docenten onderling, tussen docenten en schoolleiders en tussen school en ouders. De eerste twee komen aan bod in hoofdstuk 4. Hier zijn enkele opmerkingen over school en ouders op hun plaats. Zeer recent is een meta-analyse gedaan naar de invloed van ouderbetrokkenheid op prestaties van leerlingen.³⁴ Uit die analyse blijkt dat de effecten van ouderbetrokkenheid in het voortgezet onderwijs weliswaar kleiner zijn dan die in het

primair onderwijs, maar nog steeds duidelijk waarneembaar en relatief groot.³⁵ Projecten die tot doel hebben ouders meer bij de school te betrekken hebben effect: leerlingen gaan er beter van presteren. Dat effect is logischerwijs minder groot dan wanneer ouders uit zichzelf al betrokken zijn bij het onderwijs, maar nog steeds de moeite waard. Overigens blijken indirecte, subtielere vormen van ouderbetrokkenheid krachtiger te zijn dan directe, zichtbare vormen. Indirecte vormen zijn bijvoorbeeld verwachtingen die ouders van hun kinderen hebben en de manier waarop ze met hen praten en dan niet alleen over school. Directe vormen van betrokkenheid zijn bijvoorbeeld deelname aan ouderavonden, participatie in de school of het controleren van huiswerk. Uiteraard kunnen directe vormen van ouderbetrokkenheid bijdragen aan meer indirecte vormen.

Meer talenten ontwikkelen

Verreweg het meeste onderzoek legt de focus op prestaties van leerlingen binnen de domeinen taal en rekenen. We noemden het al in hoofdstuk 1: er is relatief weinig onderzoek gedaan naar manieren waarop scholen een hele waaier aan andere talenten bij leerlingen tot ontwikkeling kunnen brengen. Een recente overzichtsstudie probeert na te gaan of deelname van leerlingen aan activiteiten bijdraagt aan hun functioneren in brede zin.³⁶ Het kan gaan om activiteiten op het

gebied van sport, muziek en drama, maar ook om het maken van een schoolkrant of meedoen aan een leerlingenraad.

Indicatoren voor het functioneren zijn prestaties op schoolvakken en zelfvertrouwen, maar ook betrokkenheid bij school, uitval en risicogedrag als roken, drinken en drugsgebruik. Uit deze opsomming blijkt al dat de meeste activiteiten niet als doel op zich worden gezien, maar als middel om een ander doel te bereiken. Zelden wordt bijvoorbeeld gekeken wat de sportactiviteiten op school bijdragen aan het ontwikkelen van sporttalenten of wat culturele activiteiten op school bijdragen aan talenten op het gebied van muziek, toneel of drama. Afgemeten aan indicatoren als prestaties en risicogedrag luidt de overkoepelende conclusie dat supervisie door volwassenen bepalend is voor het effect. Deelname aan activiteiten onder supervisie (gestructureerde activiteiten) leidt wel tot positieve uitkomsten, deelname aan ongestructureerde activiteiten niet. Positieve uitkomsten kunnen bijvoorbeeld zijn: minder spijbelen en minder uitval, betere schoolprestaties, meer zelfvertrouwen en minder antisociaal gedrag. Achter die algemene conclusie gaat overigens een zeer gevarieerd beeld schuil. Er zijn onverklaarde verschillen tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen van verschillende culturele achtergronden. Verder maakt het veel uit met welke medeleerlingen een leerling aan een activiteit deelneemt. In sommige gevallen leidt de samenstelling van het

gezelschap juist tot negatieve uitkomsten. In hoofdstuk 3, over motivatie en betrokkenheid, komen we hier nog op terug.

Beknopte samenvatting

De ene school slaagt er beter in talenten van leerlingen tot ontwikkeling te brengen dan de andere school. Scholen die opvallende leeropbrengsten bij hun leerlingen weten te realiseren, lijken bovendien in een aantal opzichten op elkaar. Zo is de visie van die scholen doorvertaald naar de hele organisatie en richt de hele organisatie zich volledig op leren en doceren. Van iedereen wordt veel verwacht en iedereen wordt gericht ondersteund om die hoge verwachtingen waar te kunnen maken. Voor het onderwijs geldt vaak dat ‘alles met alles’ samenhangt. Scholen die grote leeropbrengsten bij hun leerlingen weten te realiseren verstaan de kunst om inderdaad alles met alles te laten samenhangen.

Onderzoek leert dat talentontwikkeling van leerlingen gebaat is bij coherentie. Het gaat dan om coherentie in het curriculum, coherentie in gedrag van docenten en ook om coherentie in de organisatie. Vernieuwingen die gelijktijdig aangrijpen op meerdere facetten van de school, zijn daarom vaak succesvoller dan projecten die zich op een specifiek aspect richten. Voorwaarde is wel dat de aanpak

een heldere focus heeft en dat die focus verbonden is met leren.

Scholen blijken twee benen nodig te hebben op de weg naar excelleren. Het ene been staat voor de ‘technische kant’ van het onderwijs (inclusief de onderwijsinhoud), het andere been voor de ‘sociale kant’. In het volgende hoofdstuk, over motivatie, betrokkenheid en uitval, komen die beide kanten weer terug.

- 1 Het gaat om een representatieve steekproef van ongeveer 20.000 leerlingen die een aantal jaren worden gevolgd. Het onderzoek staat bekend als Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen, kortweg VOCL. Zie ook http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOP_5U6E8C. De hier genoemde bevindingen zijn ontleend aan Rekers-Mombarg et al. (2006).
- 2 Zie bijvoorbeeld Lee et al. (1993) voor een klassiek geworden studie. Het navolgende is daarnaast gebaseerd op Demie (2005a), Scheerens & Demeuse (2005), Muijs et al. (2004).
- 3 Zie bv. de review van Muijs et al. 2004.
- 4 Excellente scholen slagen erin een 'lijn' aan te brengen tussen alles wat ze doen (alignment). Juist voor scholen is een dergelijke consistentie vaak moeilijk te realiseren (zie ook Weick 1976 en bijvoorbeeld ook Smith et al. 1987). Bovendien hebben scholen er voordeel bij als organisatie 'losjes gekoppeld' te zijn omdat het meer mogelijkheden biedt tegemoet te komen aan tegenstrijdige eisen en verwachtingen. In hoofdstuk 5, over duurzaam vernieuwen, komen we uitgebreider terug op het belang van consistentie en continuïteit van beleid.
- 5 O.a. Rathvon die op basis van onderzoek tot aanwijzingen voor veranderingsprocessen komt: het perspectief van docenten serieus nemen; docenten actief betrekken bij het ontwerpen, implementeren en evalueren; ondersteuning door schoolleiders; gevarieerde en gerichte training voor docenten; tijd voor overleg; onderlinge samenwerking. Zie ook Reezigt & Creemers 2005; Scheerens & Demeuse 2005.
- 6 Zie bv. Balfanz & MacIver 2000.
- 7 Het gaat hier om een beperkt deel van het wetenschappelijk onderzoek, namelijk alleen om onderzoek waarvan de opzet voldoet aan specifieke criteria zoals het gebruik van een vergelijkings- of een controlegroep, voor- en nametingen en kwantitatieve toetsing.
- 8 Een plan is comprehensive als het voldoet aan de volgende elf criteria: (a) er zijn meetbare doelen en referentiepunten voor leerlingprestaties; (b) de aanpak mag rekenen op voldoende draagvlak bij docenten en schoolleiding; (c) de voorgestelde methoden en strategieën zijn wetenschappelijk bewezen; (d) van de strategieën is bekend dat ze tot verhoging van leerprestaties leiden; (e) de school maakt gebruik van hooggekwalificeerde externe ondersteuning (die op zijn beurt ook aan bepaalde criteria moet voldoen); (f) ouders en de directe omgeving worden actief bij de verbeteractiviteiten betrokken; (g) er is sprake van continue professionele ontwikkeling van docenten van hoge kwaliteit; (h) medewerkers binnen de school worden ondersteund bij de veranderingen; (i) het is duidelijk hoe de middelen ingezet gaan worden en hoe dat bijdraagt aan de veranderingen; (j) de implementatie van het plan én de invloed op leerlingprestaties worden jaarlijks geëvalueerd; (k) in het schoolplan zelf is aandacht voor instructie, toetsing, klasmanagement, professionele ontwikkeling, betrokkenheid van ouders, schoolmanagement en de onderlinge relatie tussen het curriculum, de onderwijstechnologie en professionele ontwikkeling van medewerkers. Veel programma's waarmee scholen aan deze eisen kunnen voldoen worden op commerciële basis aangeboden.
- 9 Het exacte aantal scholen bedroeg op 1 juli 2007 6928, het aantal verschillende programma's en aanpakken bedroeg 683. Een aanzienlijk deel van de scholen (N=762 ofwel 11%) maakt gebruik van een lokaal ontwikkelde aanpak. Deze lokaal ontwikkelde aanpakken worden geteld onder één en dezelfde noemer. De verscheidenheid aan programma's is daarom waarschijnlijk nog veel groter dan het aantal van 683 suggereert. De Comprehensive School Reform Awards Database is te raadplegen via <http://csrprogram.ed.gov/index.html>.
- 10 Deze programma's en aanpakken zijn bekend onder verschillende namen, waarvan School Wide Reform en Comprehensive School Reform de meest gebruikelijke zijn.
- 11 Zie voor een overzicht van de achtergronden Rowan et al. 2004.
- 12 In Australië functioneert IDEAS (Innovative Designs for Enhancing Achievements in Schools). Deze aanpak is vanaf 1997 ontwikkeld in Queensland en heeft zich inmiddels uitgebreid naar andere Australische Staten. Scholen maken hun eigen plannen en kunnen daarbij procesondersteuning krijgen. Het ontwikkelen van eigenaarschap is een belangrijke drijfveer. Aan IDEAS is pas recentelijk wetenschappelijk onderzoek verbonden, zodat de effecten van deze aanpak nu nog onduidelijk zijn. Zie <http://education.qld.gov.au/staff/learning/ideas/index.htm>.
- 13 Reezigt en Creemers (2005) ontwikkelden op grond van een langjarig Europees project een raamwerk voor 'effectieve schoolverbetering'. De factoren in dit raamwerk komen grotendeels overeen met de factoren die hier worden genoemd.

- 14 O.a. Useem et al. 2001, Datnow 2005, Howard & Rice-Crenshaw 2006
- 15 O.a. May & Supovitz 2006.
- 16 O.a. Quint et al. 2005, Balfanz & MacIver 2000, Balfanz et al. 2006.
- 17 O.a. Borman et al. 2004, Quint 2006.
- 18 O.a. Quint et al. 2005, Balfanz & MacIver 2000.
- 19 Herlihy & Kemple 2004, Borman et al. 2005, Kemple et al. 2005, Balfanz et al. 2006, May & Supovitz 2006.
- 20 Corbett & Wilson 2001.
- 21 Voor de volledigheid een opsomming van effect-sizes van 0.0 tot en met 0.6 met de bijbehorende percentages: $d=0.0$, 0%; $d=0.1$, 7.7%; $d=0.2$, 14.7%; $d=0.3$, 21.3%; $d=0.4$, 27.4%; $d=0.5$, 33%; $d=0.6$, 38.2%. Bij een effect size van 2.0 zou in het voorbeeld ruim 80% van de leerlingen op school A beter presteren dan leerlingen op school B. Cohen noemde een effect size van 0.2 bescheiden. Voor het onderwijs en verwante wetenschapsgebieden is een effect size van 0.2 niet ongebruikelijk. Borman et al. (2005) noemen een effect size van 0.2 zelfs 'substantial'.
- 22 Deze figuur is ontleend Borman et al. 2004, pagina 84. Deze onderzoekers voerden een meta-analyse uit op 232 onderzoeken. De effect-sizes zijn gecorrigeerd voor een aantal factoren. Zo zijn effecten uit onderzoeken die door ontwikkelaars zelf zijn gedaan, naar beneden aangepast nadat bleek dat deze ontwikkelaars – los van andere factoren – consequent grotere effecten rapporteerden. Hiermee is niets gezegd over kwade opzet van deze ontwikkelaars/onderzoekers; de grotere effecten zijn mogelijk ook te wijten aan een grotere bereidheid van scholen mee te doen aan het onderzoek, of aan een andere selectie van deelnemende scholen.
- 23 Borman et al. 2004. Dit is met uitzondering van programma's die als voorwaarde hebben dat ouders en de bredere lokale gemeenschap vertegenwoordigd zijn in het bestuur van de school. Dergelijke programma's sorteren minder grote effecten dan programma's zonder deze voorwaarde.
- 24 Sommige CSR-programma's stellen als voorwaarde dat scholen pas mee kunnen doen als uit een anonieme schriftelijke enquête blijkt dat meer dan 75% of 80% van docenten achter de aanpak staat.
- 25 Zie ook Balfanz & MacIver 2000, de review van Mujs et al. 2004, Quint 2006. Zie ook Sterbinsky et al. 2006 voor vergelijkbare resultaten voor het primair onderwijs.
- 26 In Amerikaanse binnenstadsscholen, waar relatief veel van deze programma's geïmplementeerd worden, begint de exercitie veelal met basale logistieke kwesties: een ruimte waar docenten en leerlingen op hetzelfde tijdstip samen komen; voldoende stoelen zodat leerlingen kunnen zitten; voldoende materiaal zodat er gewerkt kan worden; een rooster dat bovendien bij iedereen bekend is, zodat docenten en leerlingen weten wanneer zij waar geacht worden te zijn.
- 27 Dit is onder meer het geval bij het programma waarvoor de meeste middelbare scholen subsidie hebben aangevraagd (N=91), het leesprogramma Success for All. Deze scholen implementeren het leesprogramma overigens bijna altijd in combinatie met andere programma's om aan de subsidierichtlijnen te voldoen. Zie ook <http://successforall.com>.
- 28 Rice et al. 2002, Lewis et al. 2005, Zepeda & Mayers 2006.
- 29 Yasumoto et al. 2001.
- 30 Het geldt ook voor het nakijken van huiswerk, het tonen van films en het discussiëren over actuele onderwerpen. Voor al deze werkvormen geldt dat ze tot positieve effecten leiden als ze incidenteel worden gebruikt, maar negatief uitpakken als veel docenten ze hanteren.
- 31 Zie o.a. Gamoran & Weinstein 1998, Gentry & Owen 1999, Cotton 2000.
- 32 Zie voor een Nederlandse illustratie bijvoorbeeld Stevens (2004).
- 33 Zie o.a. Zepeda & Mayers 2006.
- 34 Zie bv Jeynes 2007.
- 35 Ter vergelijking: voor ouderbetrokkenheid werden effect sizes rond de 0.3 en 0.4 gevonden.
- 36 Feldman & Matjasko 2005, het overzicht is gebaseerd op 45 studies.

3 Motivatie, Betrokkenheid en Uitval

Met
plezier
naar
school



Wat kunnen scholen doen om bij leerlingen de motivatie en betrokkenheid bij het leren te vergroten en de kans op uitval te verkleinen? In de tweede programmalijn van *Expeditie durven, delen, doen* gaat het om motivatie, betrokkenheid en uitval. In dit hoofdstuk bedoelen we met uitval het zonder diploma verlaten van een school voor voortgezet onderwijs.¹

Om maar met een conclusie te beginnen: als onderzoek naar voortijdig schoolverlaten één ding duidelijk maakt, dan is het wel dat leerlingen niet op een bepaald moment uitvallen. Uitval is het resultaat van een langdurig proces waarbij leerlingen de school in toenemende mate mentaal, emotioneel en feitelijk de rug toekeren. Dit hoofdstuk begint met motivatie en betrokkenheid², vervolgt met demotivatie en sluit af met uitval.

De volgorde waarin de thema's aan bod komen, stemt dus min of meer overeen met de volgorde waarin het proces naar uitval zich voltrekt. Daarbij passeren verschillende vormen van motivatie en betrokkenheid de revue, samen met manieren om ze te vergroten. We kijken naar succesvolle programma's om uitval te voorkomen en stellen de vraag wat die programma's succesvol maakt.

Motivatie

Een bekend onderscheid is dat tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Als je intrinsiek gemotiveerd bent, doe je iets om de activiteit zelf. Bijvoorbeeld omdat

je nieuwsgierig bent, er plezier aan beleeft of je erdoor uitgedaagd voelt. Als je extrinsiek gemotiveerd bent, doe je iets omdat de activiteit je iets oplevert buiten de activiteit zelf: bijvoorbeeld geld of een diploma dat nodig is voor een vervolgopleiding.³ Intrinsieke en extrinsieke motivatie zijn niet twee uiteinden van één continuüm, maar twee op zichzelf staande vormen van motivatie. Als een leerling sterk intrinsiek gemotiveerd is, zegt dat dus weinig over de mate waarin diezelfde leerling extrinsiek gemotiveerd is. De intrinsieke motivatie van kinderen neemt over het algemeen af naarmate ze ouder worden.⁴

Duidelijk is dat een sterke intrinsieke motivatie vaak samengaat met hoge leeropbrengsten.⁵ Minder duidelijk zijn de effecten van extrinsieke motivatie. Uit sommige onderzoeken blijkt dat ook extrinsieke motivatie tot hoge leeropbrengsten kan leiden; uit andere onderzoeken blijkt juist het tegendeel.⁶ Hoe deze tegenstrijdige onderzoeksuitkomsten te verklaren zijn is nog onbekend.

Een van de grote debatten in de wetenschap gaat over het effect van belonen. Deze vraag is bij uitstek relevant voor het onderwijs. Wordt intrinsieke motivatie groter of juist kleiner als gevolg van een beloning? Het is namelijk niet zo dat meer belonen sowieso leidt tot meer intrinsieke motivatie.

We gaan eerst in op de effecten van verbale beloningsvormen, zoals het uitspreken van waardering, hier voor het gemak positieve feedback genoemd.⁷ Een absolute voorwaarde voor welk positief effect van welke positieve feedback dan ook, is dat de ontvanger de boodschap als oprecht ervaart. Verder is de kans dat de intrinsieke motivatie verbetert, groter als de positieve feedback gaat over zaken waaraan een leerling zelf iets kan doen, over iets wat iemand zelf heeft gedaan zonder een vergelijking te maken met hoe anderen het deden, over het ontwikkelen van een vaardigheid of iets waaruit blijkt dat de zender hoge, maar realistische verwachtingen heeft. Het omgekeerde is ook waar. De kans dat positieve feedback de intrinsieke motivatie vermindert, is groter als de feedback gaat over zaken waar een leerling zelf geen invloed op heeft, de boodschap een controlerende ondertoon heeft, het gaat om waardering van een relatieve prestatie ten opzichte van die van anderen of de feedback blijkt geeft van lage of juist onrealistisch hoge verwachtingen.

Als goedbedoelde verbale beloningsvormen negatief kunnen uitpakken, is de vraag hoe het zit met materiële beloningen. Welk effect heeft een prijs voor de best presterende leerling, een bonus voor het afmaken van een opdracht of een andere tastbare beloning? In de wetenschap is al jaren discussie over de vraag of dergelijke externe prikkels de extrinsieke

motivatie aanwakkeren ten koste van de intrinsieke motivatie.⁸ Zoals het er nu naar uitziet, maar let op het voorbehoud, kunnen materiële beloningen onder bepaalde omstandigheden negatieve effecten hebben op de intrinsieke motivatie. Of negatieve effecten optreden, lijkt vooral af te hangen van de betekenis die de ontvanger aan de beloning geeft. In dit opzicht lijkt het verhaal op dat over verbale beloningen. Als de ontvanger de materiële beloning ziet als waardering of ondersteuning voor wat hij zelf wil en doet, zijn de effecten op de intrinsieke motivatie eerder positief dan negatief. Het gaat mis als de ontvanger de beloning als beperkend ervaart of er een middel in ziet om hem iets te laten doen wat hij anders niet zou doen. Dan kan een externe beloning leiden tot meer extrinsieke motivatie, die vervolgens de intrinsieke motivatie verdringt. Als de externe beloning daarna wegvalt, verdwijnt ook de motivatie.

Betrokkenheid

Het is niet de bedoeling hier een theoretische beschouwing te geven over definities. Toch zijn enkele opmerkingen op hun plaats. In discussies over motivatie in het onderwijs wordt ten onrechte wel eens de indruk gewekt dat het alleen maar zou gaan om het maximaliseren van 'leukigheid'. In de wetenschappelijke literatuur is motivatie echter veel meer dan iets wel of niet 'leuk' vinden. Om elk misverstand te voorkomen, besteden we

expliciet aandacht aan het begrip betrokkenheid (engagement).

Betrokkenheid heeft over het algemeen een ruimere betekenis dan motivatie.⁹ Het is gebruikelijk betrokkenheid te zien als een metaconcept dat drie componenten omvat: cognitie, emotie en gedrag.¹⁰ Cognitieve betrokkenheid kan variëren van woordjes stampen tot jezelf echt verdiepen in een onderwerp en expertise ontwikkelen. Emotionele betrokkenheid kan uiteenlopen van iets ‘wel leuk’ vinden tot jezelf met iets identificeren. Gedragmatige betrokkenheid varieert van doen wat minimaal gedaan moet worden tot volledige inzet en concentratie voor school en schoolwerk.

Leerlingen kunnen zo beschouwd op drie manieren betrokken zijn. Voor elk van die vormen geldt dat leerlingen die meer betrokken zijn, betere resultaten behalen en minder kans lopen op uitval. Betrokkenheid is dus van groot belang voor leren. Vanwege dit belang wordt betrokkenheid van leerlingen ook gezien als een doel op zich en als een criterium om af te meten of een andere aanpak in de school vruchten afwerpt.¹¹

Een leerling kan echter sterk betrokken zijn op de ene component en tegelijkertijd veel minder op een andere component. Denk aan een leerling die de stof volstrekt niet interessant vindt, maar wel meedoet in de klas en respect heeft voor de per-

soon van de docent. Of aan een leerling die zich juist gegrepen voelt door de inhoud, zich afzijdig houdt bij ‘doe-dingen’ en weinig hechte relaties heeft met medeleerlingen. Het is niet duidelijk of alle vormen van betrokkenheid even belangrijk zijn voor schoolsucces. Wel lijkt de gedragscomponent een relatief grote rol te spelen bij uitval.¹² Evenmin is duidelijk of de ene vorm van betrokkenheid de andere kan compenseren. In dat geval zou enige desinteresse voor de inhoud bijvoorbeeld minder relevant kunnen zijn, zolang een leerling maar doet wat nodig is en zich emotioneel betrokken voelt bij de mensen in de school.

Vast staat wel dat de omgeving invloed heeft op de mate waarin leerlingen zich betrokken tonen bij leren en school.¹³ Daarmee zijn we bij de vraag hoe scholen de omgeving zo kunnen inrichten dat die de motivatie en betrokkenheid van leerlingen versterkt – een vraag die het hart van het onderwijs raakt.

Stimuleren van motivatie en betrokkenheid

Uit onderzoek blijkt dat het eerdergenoemde onderscheid tussen gedrag, cognitie en emotie ook belangrijk is voor manieren om de betrokkenheid van leerlingen te vergroten.¹⁴ Het gedragsmatige spoor wijst in de richting van manieren om leerlingen actief mee te laten doen in de lessen. Leerlingen zijn meer betrokken als ze zelf vragen kunnen stellen of samen

met medeleerlingen aan een opdracht kunnen werken. Het cognitieve spoor wijst naar lesstof die leerlingen intellectueel uitdagend vinden. Leerlingen blijken meer betrokken te zijn bij het leren als ze werken aan inhouden en opdrachten die zij als authentiek ervaren. Het emotionele spoor wijst meer in de richting van hechte relaties tussen leerlingen en tussen leerlingen en docenten. Leerlingen zijn meer betrokken naarmate ze zich meer ondersteund voelen door medeleerlingen en/of docenten. Vooral de uit hoofdstuk 1 bekende combinatie van hoge verwachtingen en actieve ondersteuning bij het leren, levert meer emotioneel en gedragsmatig betrokken leerlingen op. Voor het versterken van cognitieve betrokkenheid is emotionele steun niet genoeg; daarvoor is nodig dat docenten de leerlingen daadwerkelijk helpen bij het onder de knie krijgen van de stof.

Om de koppeling te maken tussen kenmerken van een individu en kenmerken van de onderwijsomgeving, maken onderwijspsychologen vaak een onderscheid tussen ontwikkeldoelen en prestatiedoelen.¹⁵ De achterliggende vraag luidt: waar komt de motivatie om te leren vandaan, waarom wil iemand eigenlijk iets leren? Is het achterliggende doel vooral dat leerlingen zich verder ontwikkelen (ontwikeldoelen)? Of gaat het erom dat leerlingen laten zien dat ze over bepaalde kennis en vaardigheden beschikken (prestatiedoelen)? Beide oriëntaties kunnen zowel betrekking heb-

ben op leerlingen, als op de omgeving waarin ze zich bevinden. In dat laatste geval gaat het onder meer om de visie van een school op leren en om de manier waarop die visie is vertaald in de dagelijkse praktijk.¹⁶

Er is naar dit onderwerp een aanzienlijke hoeveelheid onderzoek gedaan.¹⁷ Dit laat in grote lijnen zien dat leerlingen die op ontwikkeling gericht zijn, doorgaans productiever zijn dan leerlingen die zich primair richten op het laten zien van verworven kennis en vaardigheden. Ze tonen zich meer betrokken bij waar ze mee bezig zijn, besteden meer tijd aan hun schoolwerk, zoeken de uitdaging, gaan langer door als het even niet lukt en hebben een positiever gevoel over wat ze hebben gedaan. Onderzoekers die buiten de context van het onderwijs kijken, constateren dat een oriëntatie op ontwikkeling ook buiten de schoolmuren sociaal gedrag, een positief zelfbeeld en een positief beeld van anderen stimuleert. Of deze oriëntatie ook leidt tot betere schoolprestaties, in de zin van prestaties op wiskunde en taal, blijft overigens de vraag: volgens het ene onderzoek wel, volgens het andere niet.¹⁸

Dat een oriëntatie op ontwikkeldoelen tal van positieve effecten laat zien, betekent niet per se dat scholen die zich op prestatiedoelen oriënteren, minder leeropbrengsten realiseren. Volgens onderzoek behalen deze scholen soms betere en

soms slechtere resultaten.¹⁹ Waardoor dat precies komt, weten we niet. Wel is duidelijk dat een context die sterk op prestatiedoelen is gericht, negatief kan uitpakken voor onzekere of faalangstige kinderen. Zij kunnen veel last hebben van de nadruk op toetsing en onderlinge competitie, wat uitingsvormen kunnen zijn van een oriëntatie op presteren.²⁰

Al met al kunnen we zeggen dat leerlingen zich spiegelen aan hun omgeving. Is de omgeving gericht op het tonen van kennis en vaardigheden, dan richten ook zij zich daarop. Is die omgeving op ontwikkeling gericht, dan wordt hun focus op ontwikkeling versterkt. Overigens lijkt het erop dat dit laatste pas gebeurt als consequent de boodschap doorklinkt dat het om de ontwikkeling van leerlingen gaat. Een school zo inrichten, is een kunst op zich. Het gaat namelijk niet alleen om wat docenten tegen leerlingen zeggen, maar meer nog om allerlei verborgen boodschappen over wat de school – kennelijk – meer en minder belangrijk vindt. Zo gaan van het rooster boodschappen uit: is de bel belangrijker dan het begrijpen van de stof, of eindigt een les als de leerling de stof begrijpt? Ook groeperingsvormen dragen boodschappen in zich: zitten de leerlingen die ongeveer hetzelfde kunnen bij elkaar, of juist de leerlingen die veel van elkaar kunnen leren? Als al die boodschappen het belang van ontwikkeling onderstrepen, lijken leerlingen zich daar wel degelijk naar te gaan gedragen.

Ander onderzoek onderstreept dat leerlingen meer betrokken zijn bij het onderwijs naarmate de school meer als een *community* of *gemeenschap* is ingericht.²¹ In zo'n school committeren docenten en schoolleiders zich aan gezamenlijke doelen en delen ze verantwoordelijkheden. Docenten hebben een duidelijke inbreng bij besluitvorming en krijgen ruimte om hun taak op hun eigen manier in te vullen.

In veel onderzoek en ook in bovenstaande bespreking daarvan klinkt de notie door dat mensen psychologische basisbehoeften hebben waaraan moet zijn voldaan voordat zij zich kunnen ontwikkelen. Die basisbehoeften worden dan benoemd als autonomie, competentie en relatie. Autonomie staat voor de behoefte om invloed uit te oefenen en dingen te doen die je wilt. Competentie gaat over de behoefte iets zinvol te doen en dingen te kunnen die anderen waarderen. Relatie verwijst naar de basisbehoefte verbonden te zijn met anderen, ergens bij te horen.²² Onderzoek laat inderdaad zien dat leerlingen meer betrokken zijn en ook meer leren naarmate de onderwijsomgeving meer aan deze drie behoeften tegemoet komt.²³

In de onderwijsomgeving is de docent een belangrijke factor. Uit onderzoek blijkt dat sommige docenten bij uitstek in staat zijn gedragsmatige betrokkenheid bij leerlingen te stimuleren.²⁴ Wat maakt deze

docenten bijzonder? Leerlingen vatten het in één woord samen: duidelijkheid. Zij weten wat de docent van hen verwacht, zowel qua gedrag als qua schoolwerk. Ze weten precies wat hen te wachten staat als ze zich daar niet naar gedragen. En de docenten in kwestie houden zich ook nog eens consequent aan deze afspraken. Kleinschaliger onderzoek suggereert dat een dergelijke aanpak ook op schoolniveau kan werken.²⁵ Daarvoor gelden dan vergelijkbare voorwaarden: voor de hele school moet het gewenste gedrag duidelijk zijn, waar nodig ondersteund met aparte onderdelen in het curriculum, zodat leerlingen het gewenste gedrag kunnen oefenen en laten zien. Van belang is dat het gewenste gedrag consequent wordt gestimuleerd en dat er duidelijke procedures zijn bij ongewenst gedrag. Hierdoor lijkt zowel het schoolklimaat als de motivatie van leerlingen te verbeteren en de kans op uitval te verminderen. Maar voordat we naar het onderwerp uitval overstappen, eerst enkele opmerkingen over demotivatie.

Demotivatie

Demotivatie is meer dan een gebrek aan intrinsieke en extrinsieke motivatie.²⁶ Onderzoek laat zien dat demotivatie uit vier aspecten bestaat, die weliswaar samenhangen maar toch verschillen. Het eerste is onvermogen: het gevoel het niet te kunnen. Het tweede is de verwachting er op termijn niet meer de benodigde moeite voor op te kunnen of willen

brenge. Nummer drie is desinteresse: het schoolwerk saai, niet uitdagend en eentonig vinden. De laatste factor verwijst naar onbelangrijk: geen (instrumentele) waarde hechten aan het werk. De oorzaken van deze vier aspecten lijken uiteen te lopen. Zo ervaren leerlingen die het gevoel hebben het niet te kunnen, het grootste gebrek aan ondersteuning door docenten. Leerlingen die school onbelangrijk vinden hebben vaker ouders die relatief weinig belang hechten aan onderwijs. Ook de gevolgen kunnen variëren. Probleemgedrag lijkt het meest voor te komen bij leerlingen die denken de moeite niet meer te kunnen opbrengen, terwijl vooral leerlingen die schoolwerk onbelangrijk vinden, van plan zijn helemaal met school te stoppen. Alle aspecten van demotivatie hebben gemeen dat ze voortkomen uit een gevoel er zelf niets meer aan te kunnen doen. Precies dat gevoel van controleverlies kan de voorbode van uitval zijn.²⁷

Demotivatie kan zich op verschillende manieren uiten, bijvoorbeeld in dalende schoolprestaties: een bekende risicofactor voor latere uitval. Slechte prestaties zijn dikwijls aanleiding tot zittenblijven, een tweede risicofactor. Maar wat is minder schadelijk: slecht presterende leerlingen een jaar over laten doen in de verwachting dat ze beter gaan presteren, of ze laten overgaan om het negatieve effect van doubleren te omzeilen? Dit dilemma is al jaren onderwerp van wetenschappelijk

debat en onderzoek. De teneur is als volgt kort samen te vatten. Leerlingen die vroeg in hun onderwijsloopbaan een jaar overdoen, kunnen daar op korte termijn voordeel van hebben.²⁸ Op de langere termijn geven onderzoeksresultaten echter een ander beeld.²⁹ Een onderzoek volgde een groep leerlingen van de basisschool acht jaar lang, vanaf wat in Nederland groep 3 zou zijn.³⁰ Een deel van de leerlingen deed aan het begin van de basisschool een jaar over, het andere deel ging met zeer vergelijkbare prestaties over naar het volgende leerjaar. Acht jaar later bleken de leerlingen die een jaar over hadden gedaan in ieder geval niet beter en eerder iets slechter te presteren dan de doorstromers. Een overzicht van meer studies op dit gebied illustreert eveneens dat de voordelen op termijn omslaan in nadelen: zittenblijven geeft een grotere kans op uitval. Minder verrassend is dat die kans stijgt naarmate een leerling vaker blijft zitten.³¹

In de loop der tijd zijn diverse programma's ontwikkeld om probleemgedrag te verminderen. Veel van die programma's zijn behalve op problemen met gedrag, alcohol en drugs ook gericht op demotivatie en spijbelen. Al deze gedragingen kunnen een voorbode zijn voor uitval. Een meta-analyse van effecten van dergelijke programma's maakt een voorzichtige koppeling mogelijk met de eerdergenoemde vormen van betrokkenheid.³² Het beeld ziet er dan

als volgt uit. Aanpakken die zich richten op de omgeving en het schoolklimaat, hebben aantoonbaar effect. Dat geldt ook voor aanpakken gericht op gedragsmatige betrokkenheid, of op een combinatie van cognitieve en gedragsmatige betrokkenheid. Bij gedragsmatige betrokkenheid moeten we in dit geval vooral denken aan op tijd komen, je aan de regels houden en afspraken nakomen. Niet of nauwelijks resultaat hebben interventies die zich alleen richten op het curriculum, zonder de gedragscomponent van betrokkenheid te versterken. Ook mentor- en tutorprojecten leveren weinig op als ze niet gekoppeld zijn aan het stimuleren van betrokkenheid op gedragsniveau. Sommige aanpakken hebben zelfs averechtse effecten. Zo kunnen aanpakken die zich louter op de emotionele component richten, zonder aandacht voor cognitie en gedrag, juist tot meer probleemgedrag leiden. De resultaten van deze meta-analyse bevestigen dus dat de gedragscomponent van betrokkenheid een grote rol speelt bij het voorkomen van uitval en het lange proces dat hieraan voorafgaat.³³

Uitval

Hoewel het van groot belang is de oorzaken van schooluitval te kennen, gaat het in deze review om de vraag hoe uitval te voorkomen is. Dit is al lange tijd actueel. Toch is er nog relatief weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan

naar de effectiviteit van programma's en aanpakken om uitval te voorkomen.³⁴

Het onderzoek dat er is, suggereert dat ongeveer de helft van de geëvalueerde programma's enig effect heeft. Deze relatief lage score komt waarschijnlijk deels doordat veel programma's zich exclusief richten op individuele leerlingen. Uit ander onderzoek blijkt namelijk dat een exclusieve focus op individuele factoren het vraagstuk van schooluitval geen recht doet.³⁵ Behalve met factoren thuis en op straat heeft schooluitval ook met scholen te maken. Zo verschillen scholen nogal in het aantal voortijdige schoolverlaters³⁶ en hebben scholen met hechtere relaties tussen leerlingen en docenten over het algemeen minder uitval.³⁷ Uit een grote meta-analyse blijkt dat een prettig sociaal klimaat op school als buffer werkt.³⁸ Deelname aan extra-curriculaire activiteiten kan bijdragen aan betrokkenheid bij de school, mits die activiteiten onder supervisie staan van een volwassene. De samenstelling van de groep is dan wel een belangrijk punt. Er kan een dynamiek ontstaan die de kans op uitval juist groter maakt.³⁹

Succesvolle aanpakken lijken een aantal kenmerken gemeen te hebben.⁴⁰ Wie eerder in dit hoofdstuk over motivatie en betrokkenheid heeft gelezen, zal ze ongetwijfeld herkennen. Om te beginnen geven succesvolle aanpakken leerlingen de kans om succes te ervaren op school. Ze geven

leerlingen het gevoel (wel) iets te kunnen. Daarnaast proberen ze leerlingen te laten ervaren dat er in de school volwassenen zijn die om hen geven. Bij succesvolle aanpakken betekent dat ook dat leerlingen hulp krijgen bij acute problemen in de privésfeer. Tot slot leggen deze aanpakken een verbinding tussen wat een leerling op school doet en diens persoonlijke toekomstplannen.

Een kleinschalig onderzoek naar zeventien leerlingen met een groot risico op uitval kan deze resultaten van grootschalig onderzoek wat kleur geven.⁴¹ De genoemde zeventien leerlingen werden een jaar lang gevolgd. Wat bepaalt of een potentiële uitvaller een feitelijke uitvaller wordt? Feitelijke uitvallers bleken tenminste één van de volgende drie dingen te missen: de overtuiging baat te hebben bij het diploma; een ietwat pragmatische vorm van doorzettingsvermogen, die zich uit in het volgen van regels in plaats van onnodig weerstand bieden; of een betekenisvolle relatie met een volwassene die erin gelooft dat de leerling in kwestie kan slagen en daarbij ook ondersteuning biedt. Deze volwassene was bekend met de privésituatie van de leerling en wist hoe deze van invloed was op het schoolleven. Leerlingen die volgens docenten het risico liepen uit te vallen, hadden vaak niet genoeg aan hun eigen motivatie. Voor hen was het belangrijk dat er op school iemand was die hen accepteerde, aanmoedigde en ondertussen hoge

verwachtingen hield. Dat laatste is precies wat leerlingen waarderen.⁴²

Een voorbeeld van een succesvolle aanpak is het programma Check & Connect (zie kader). Dit programma is ontwikkeld op basis van wetenschappelijk onderzoek, zoals we dat hierboven beschreven. We lichten dit voorbeeld er uit om de onderzoeksresultaten wat concreter te maken.

Ons is één onderzoek bekend waarbij met een gecontroleerd experiment is gekeken naar effecten van de Check & Connect-aanpak.⁴³ Aan dit onderzoek deden alleen leerlingen mee die op een reguliere middelbare school zaten en die vanwege emotionele of gedragsproblemen speciale ondersteuning kregen. In totaal waren het 144 leerlingen, die bij de start van het onderzoek gemiddeld ruim veertien jaar oud waren. Zij werden willekeurig verdeeld over een interventiegroep mét en een controlegroep zónder de aanpak. Hierdoor waren de groepen vergelijkbaar wat betreft de ernst van de problemen en de inschattingen van academische en sociale vaardigheden door docenten. Vervolgens werden de leerlingen vier jaar gevolgd. Vier jaar na de start had van beide groepen bijna 30 procent met succes de middelbare school doorlopen. De aanpak had dus geen invloed op het binnen de nominale tijd gediplomeerd de school verlaten. De effecten van de aanpak manifesteerden zich anders.

Kader II

Check & Connect

Deze aanpak is oorspronkelijk bedoeld voor het speciaal onderwijs⁴⁴, maar inmiddels maken ook andere scholen er gebruik van. Zij doen dat zowel voor leerlingen mét als zonder emotionele en gedragsproblemen. De aanpak is gericht op de drie componenten van betrokkenheid: gedrag (bijvoorbeeld: aanwezigheid); cognitie (bijvoorbeeld: de waarde die een leerling hecht aan school) en emotie (zoals het gevoel op school ergens bij te horen).

De aanpak omvat 7 componenten:

1. **Monitoren** van manipuleerbare indicatoren (oftewel factoren waarop de school zelf invloed heeft): systematisch letten op waarschuwingssignalen die kunnen wijzen op terugtrekken, zoals slechte cijfers halen, te laat komen, helemaal niet komen, uit de klas gestuurd worden, van school gestuurd worden. Leerlingen krijgen iemand toegewezen als 'monitor'. Die registreert dagelijks of hooguit wekelijks systematisch allerlei signalen en gebruikt deze informatie om te kijken of interventies effect hebben of dat andere actie nodig is. Dit is het 'check'-deel van het programma.
2. **Interveniëren** op maat en op tijd: op bovenschools niveau wordt een monitor aangesteld die voor het 'connect'-

deel van de aanpak zorgt. De monitor is de persoon waar alle relaties samenkomen: met de leerling, diens ouders en/of andere gezinsleden, de docenten en eventueel instellingen buiten school. De monitor gebruikt alle informatie om interventies af te stemmen op de behoeften van de leerling en houdt rekening met factoren binnen en buiten school.

3. **Bouwen** aan relaties: de monitor bouwt aan relaties met alle betrokkenen, gebaseerd op wederzijds vertrouwen en open communicatie. Om de kans op betekenisvolle relaties te vergroten, werkt de monitor voor langere tijd met en voor de leerling; tot wel vijf jaar lang. Het credo is: de monitor volgt de leerling, waar die leerling ook is. De monitor praat wekelijks tot tweewekelijks met de leerling, bezoekt deze thuis en reageert binnen 24 uur op vragen.
4. **Committeren** voor de lange termijn: scholen, leerlingen en gezinnen committeren zich voor ten minste twee jaar, ook als de leerling van school of van programma wisselt.
5. **Doorzetten-plus**: consequent wordt de boodschap herhaald 'onderwijs is belangrijk voor je toekomst'. In de persoon van de monitor krijgen de leerlingen bovendien de boodschap dat er iemand is die het niet opgeeft en die het ook niet tolereert dat de leerling het opgeeft. De 'plus' betekent dat de

aanpak altijd doorgaat, ook tijdens de (zomer)vakanties, als de leerling verhuist of naar een andere school gaat en ook als de leerling tijdelijk in bewaring zit.

6. **Oplossen** van problemen: door middel van zijn eigen werkwijze probeert de monitor leerlingen te leren constructief met conflicten om te gaan en oplossingen te zoeken, in plaats van schuldigen.
7. **Verbinden** met school en leren: de monitor faciliteert en stimuleert de actieve deelname van leerlingen aan schoolgerelateerde activiteiten. Bijvoorbeeld door – heel praktisch – mee te gaan naar een eerste bijeenkomst.

In de controlegroep was ruim 55 procent van de leerlingen voortijdig schoolverlater, terwijl bijna 15 procent nog bezig was om een diploma te halen. In de Check & Connect-groep lag het aandeel voortijdig schoolverlaters net onder de 40 procent, terwijl ruim 30 procent nog op school zat. Check & Connect-leerlingen onderbreken minder vaak hun schoolloopbaan. Als ze een jaar wegblijven van school, komen ze vaker weer terug. Ze wisselen minder vaak van school en zijn vaker van plan nog een opleiding te volgen. Al met al bindt de aanpak leerlingen meer, of weer, met onderwijs.

In de loop der tijd is in de aanpak van schooluitval het accent verschoven van 'uitval voorkomen' naar 'een diploma halen'.⁴⁵ Hierdoor is er meer aandacht voor de algemene vaardigheden die leerlingen nodig hebben om doelen te realiseren. Als leerlingen er vertrouwen in hebben dat zij iets kunnen doen om te bereiken wat zij willen en dat vertrouwen is gestoeld op eigen ervaringen, dan wordt de kans op uitval kleiner. Scholen kunnen leerlingen helpen dergelijke ervaringen op te doen.⁴⁶ Deze vaardigheden zijn niet alleen belangrijk voor het behalen van een diploma, zo blijkt uit een groot Amerikaans onderzoek. Hiervoor werden ruim 1400 voormalige leerlingen opgespoord die acht tot tien jaar eerder voortijdig de school hadden verlaten.⁴⁷ De vraag was welke leerlingen later alsnog een diploma hadden gehaald en

welke factoren daarbij een rol speelden. Tweederde van de schoolverlaters bleek later alsnog een diploma te hebben gehaald. Dit waren juist de leerlingen die aan het begin van de middelbare school vaker relatief hoge ambities hadden, over studievaardigheden beschikten en in staat waren hun tijd goed in te delen. Hun uitval was veroorzaakt door een gebrek aan zelfvertrouwen en het gevoel de situatie niet te kunnen veranderen. Het was vooral hun betrokkenheid bij leren die hen later weer naar school terugbracht.

Beknopte samenvatting

Leerlingen leren meer als ze gemotiveerd en betrokken zijn bij het leren. Bovendien vermindert dat de kans op uitval. In scholen die als community, als gemeenschap, functioneren voelen leerlingen zich doorgaans meer betrokken bij het leren en de school en is de kans op voortijdige uitval kleiner.

Betrokkenheid heeft drie componenten: cognitie, de inhoud interessant vinden of weten dat het nodig is; emotie, je verbonden voelen met andere mensen op school; en gedrag, doen wat van je verwacht wordt en je inzetten. Voor elke component is er een eigen manier waarop scholen betrokkenheid van leerlingen kunnen bevorderen. Aanpakken om uitval te voorkomen boeken meer succes als ze zich (ook) op gedragsmatige betrokkenheid richten. Een van de voorbodes voor uitval is het gevoel van leerlingen zelf niets meer aan

hun situatie te kunnen doen. De aandacht verschuift nu van uitval voorkomen naar een diploma halen. Voor leerlingen is belangrijk dat ze ervaren dat ze (hun eigen) doelen kunnen realiseren. Scholen kunnen leerlingen helpen die ervaringen op te doen.

Zelf iets aan de situatie kunnen doen is niet alleen voor leerlingen belangrijk. Ook voor docenten die werken aan vernieuwingen is dat waar het om gaat.

- 1 Naar de rol van het voortgezet onderwijs bij voortijdig schoolverlaten, in de zin van het niet behalen van een startkwalificatie, is nog weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan. Ook is weinig bekend over de rol van de school bij het vervolg van de onderwijsloopbanen van voortijdig schoolverlaters.
- 2 Motivatie en betrokkenheid worden in verschillende onderzoekstradities bestudeerd. Deze onderzoekstradities komen voort uit verschillende disciplines, zoals de cognitieve psychologie, de pedagogiek en de onderwijskunde. Dit hoofdstuk bevat de belangrijkste onderzoeksbevindingen uit elk van die tradities.
- 3 Bij extrinsieke motivatie is de activiteit een middel om iets anders te bereiken. Het staat daarom ook wel bekend als instrumentele motivatie.
- 4 Zie o.a. Lepper et al. 2005; Otis et al. 2005. Een andere interpretatie luidt dat de motivatie voor leren afneemt naarmate leerlingen langer naar school gaan. Beide effecten zijn onvoldoende uit elkaar te rafelen. Wel zijn er indicaties dat de motivatie in het bijzonder afneemt bij de transitie van basis- naar voortgezet onderwijs.
- 5 Toch zijn op deze regel ook uitzonderingen, zie bijvoorbeeld McLellan 2006. Bij de invoering van een nieuw bètaprogramma bleken de gemiddelde presteerders gemotiveerder te worden, maar de beste presteerders verloren juist een deel van hun motivatie, zonder dat dit leidde tot lagere prestaties. Het is onduidelijk wat de reden voor dit verlies aan motivatie is geweest.
- 6 Zo blijkt uit onderzoek van Lepper et al. (2005) dat hoe sterker de mate van extrinsieke motivatie met de tijd wordt, hoe meer de prestaties van leerlingen dalen. Grootschalig onderzoek van de OESO met metingen op één moment laat zien dat een instrumentele motivatie in bijna alle landen samen gaat met hogere prestaties voor wiskunde (OESO 2004 p. 122).
- 7 Henderlong & Lepper 2002.
- 8 Dit verschijnsel staat bekend als 'motivation crowding out' en kan zich bijvoorbeeld ook voordoen bij vormen van prestatiebeloning. Zie voor een indruk van deze controverse bijvoorbeeld Deci et al. 2001a, Cameron 2001, Deci et al 2001b.
- 9 Marks 2000; Fredricks et al. 2004.
- 10 Ter vergelijking: onderzoek naar motivatie richt zich vaak vooral op aspecten die gerelateerd zijn aan de emotionele component, in iets mindere mate op aspecten die verwijzen naar de cognitieve component en relatief weinig op aspecten die te maken hebben met de gedragsmatige component.
- 11 Marks 2000.
- 12 Zie ook Ferreira et al. 2007.
- 13 Marks 2000; Fredricks et al. 2004.
- 14 Marks 2000; Fredricks et al. 2004.
- 15 Chall 2000; Kaplan & Maehr 2007.
- 16 Bij scholen zou sprake zijn van twee ideaaltypen, die verwijzen naar twee contrasterende onderwijskundige benaderingen. In het ene ideaaltype staat de leerling centraal, in het andere de docent. Chall (2000) en Cornelius-White (2007) analyseren beiden tal van wetenschappelijke onderzoeken vanuit het gezichtspunt van deze ideaaltypen, maar komen tot tegenovergestelde conclusies. Lee (2001) verwijst naar een vergelijkbaar onderscheid maar benoemt ze als bureaucratisch versus gemeenschapsgericht (communal) georganiseerde scholen.
- 17 Kaplan & Maehr 2007.
- 18 Deze bevindingen sluiten aan bij de resultaten van onderzoek naar de effecten van verschillende onderwijsstijlen van docenten (Zie o.a. Wubbels & Brekelmans 2005). Docenten die samenwerken met leerlingen, in plaats van het verschil benadrukken, lijken een positieve invloed op de motivatie van leerlingen te hebben. Het effect van onderwijsstijl op cognitieve prestaties is minder duidelijk. Bovendien lijkt dat laatste effect eerder gekoppeld te zijn aan een andere dimensie van onderwijsstijl, te weten de mate waarin een docent invloed uitoefent op leerlingen.
- 19 Chall 2000; Cornelius-White 2007.
- 20 Kaplan & Maehr 2007. De interactie tussen context en individu is niet geheel duidelijk (zie ook McLellan 2006). Zo is onvoldoende bekend of een context gericht op ontwikkeling misschien beter past bij een leerling die ook zelf meer op ontwikkeling is gericht, en past een context gericht op presteren misschien juist beter bij een leerling die daar zelf ook meer op gericht is. Verder zijn blijvende discussiepunten of leerlingen uit lagere sociale milieus wel of niet meer gebaat zijn bij een context die op presteren gericht is, en wat voor welke context de meest geëigende uitkomstmaten zijn (o.a. Opp et al. 2002).
- 21 Zie ook Anderman 2002.
- 22 Deze notie komt oorspronkelijk van Connell 1990 (zie ook Connell & Welborn 1991) en is in Nederland vooral bekend van het werk van Luc Stevens (zie o.a. Stevens 2004).

- 23 Zie o.a. Kaplan & Maehr 2007.
- 24 Fredricks et al. 2004.
- 25 Flay et al. 2001; Lassen et al. 2006.
- 26 Legault et al. 2006.
- 27 Zie ook Eisenman 2007.
- 28 O.a. Jacob & Lefgren 2004.
- 29 Jimerson et al. 2002.
- 30 Silbergliitt et al. 2006.
- 31 Wilson et al. 2001.
- 32 Wilson et al. 2001.
- 33 Kleinschaliger onderzoek suggereert bovendien dat strafmaatregelen weinig effect sorteren. Fantuzzo et al. 2005; Hoyle & Collier 2006.
- 34 Lehr et al. 2003; Prevatt & Kelly 2003; Eisenman 2007.
- 35 Lee & Burkam 2003.
- 36 Luyten et al. 2003.
- 37 Lee & Burkam 2003.
- 38 Lehr et al. 2003.
- 39 Feldman & Matjasko 2005.
- 40 Somers & Piliawsky 2004; Eisenman 2007. Deze kenmerken zien we terug in een case-study naar één school die al jaren in staat blijkt leerlingen naar de eindstreep te halen die elders uitvallen (Pressley et al. 2006). Dat de meeste kenmerken verwijzen naar acties gericht op leerlingen, komt doordat de geanalyseerde aanpakken zich nu eenmaal hoofdzakelijk op leerlingen richten.
- 41 Knesting & Waldron 2006.
- 42 Uit een kleinschalig Brits onderzoek (Davies & Lee 2006) blijkt dat leerlingen, docenten en ouders verschillende redenen aandragen voor spijbelen en uitval. Leerlingen noemen als voorname reden dat ze zich niet gerespecteerd voelen. Volgens ouders is de communicatie met school een probleem. Docenten zoeken de oorzaak in het curriculum en in de thuis-situatie van leerlingen.
- 43 Sinclair et al. 2005.
- 44 Zie ook de website van het programma <http://ici.umn.edu/checkandconnect>. Via deze website zijn ook brochures voor docenten verkrijgbaar met aanwijzingen voor werkzame aanpakken.
- 45 O.a. Lehr et al. 2003; Suhyun & Jingyo 2006; Eisenman 2007.
- 46 Eisenman 2007.
- 47 Suhyun & Yingyo 2006.



4 Docenten en Professionalisering

Onderwijs
is
populair



Leerlingen stonden centraal in de vorige twee hoofdstukken. Dit hoofdstuk richt zich op de derde programmalijn van *Expeditie durven, delen, doen* en daarin draait het allemaal om docenten en hun rol bij duurzaam vernieuwen. Docenten zijn veelvuldig onderwerp van onderzoek.¹ Zo is onderzocht waarom aankomende docenten voor het vak kiezen en waarom ervaren docenten het vak weer verlaten.² Naar de professionele opvattingen van docenten wordt regelmatig onderzoek gedaan³ en dat geldt ook voor factoren die bijdragen aan arbeidstevredenheid, stress en burn-out.⁴ Over al deze onderwerpen, hoe belangrijk ook, gaat het in dit hoofdstuk niet.⁵

De rol van docenten bij vernieuwingen is cruciaal, zij zijn degenen die dromen in daden moeten zien om te zetten.⁶ Als het over docenten en vernieuwing gaat, gaat het daarom bijna automatisch over implementeren. Ofwel, een plan tot werkelijkheid maken. Wat stimuleert en wat hindert docenten bij het implementeren van vernieuwingen? En wat kunnen scholen voor docenten doen? In dit hoofdstuk zoeken we naar antwoorden op deze vragen.

Ruimte en Eigenaarschap

Dat de rol van docenten bij vernieuwingen cruciaal is staat wel vast.⁷ Bij de invoering van ICT blijken opvattingen van docenten over de bedoelde vernieuwing bijvoorbeeld minstens zo belangrijk te zijn als de

techniek en het materiaal.⁸ Uiteindelijk komen alle vernieuwingen er op neer dat docenten iets anders gaan doen dan wat ze daarvoor deden. Om te benadrukken hoe belangrijk docenten zijn, concluderen onderzoekers dan ook: van een aanpak die niet leidt tot ander gedrag van docenten, valt geen enkel effect te verwachten.⁹

Uit onderzoek in binnen- en buitenland blijkt steeds weer hoe essentieel het is dat docenten ervaren dat ze zelf invloed kunnen uitoefenen op veranderingen.¹⁰ Een voorbeeld kan dit illustreren. Toen in het voortgezet onderwijs het studiehuis zijn intrede deed, is onderzocht welke factoren van invloed waren op indicaties van burn-out bij docenten.¹¹ Docenten die zich niet konden vinden in de uitgangspunten van het studiehuis, bleken geen grotere kans op burn-out te hebben dan voorstanders van de vernieuwing. Wel maakte het uit of docenten er vertrouwen in hadden hun nieuwe rol te kunnen vervullen of een manier te vinden om met de vernieuwing om te gaan. Gebrek aan vertrouwen zelf iets aan de vernieuwing te kunnen doen, maakte de kans op burn-out groter.

Docenten die het gevoel hebben invloed te kunnen uitoefenen op hun werk, voelen zich minder vaak overbelast. Bovendien ervaren ze de ruimte die ze krijgen vaak als stimulans voor hun professionele ontwikkeling.¹² Docenten die in hun werk zeggenschap ervaren, doen ook vaker mee

aan professionaliseringsactiviteiten.¹³ Dit kan de gedachte oproepen dat docenten vooral zelf innovaties ter hand moeten nemen: ze worden gestimuleerd in hun professionaliteit zonder zich zwaar belast te voelen. Maar dat blijkt te simplistisch gedacht.¹⁴

Docenten willen dus graag mee kunnen bepalen hoe ze hun werk inrichten – net als ieder ander overigens en zeker net als iedere andere professional. Toch is voldoende ruimte maar een deel van het verhaal. Dat blijkt uit onderzoek in het kader van No Child Left Behind. Onderdeel van dit Amerikaanse beleid (zie hoofdstuk 2) is dat scholen veelomvattende verbeterprogramma's implementeren. Die programma's verschillen nogal: het ene programma schrijft strikt voor wat docenten in de klas moeten doen, het andere geeft meer ruimte en ondersteunt docenten bij wat zij willen. Om te zien in hoeverre ook de implementatieprocessen verschillen, volgt een team onderzoekers de implementatie van deze programma's al jaren.¹⁵ Hoewel dit onderzoek plaatsvindt in het primair onderwijs, is een aantal bevindingen ook relevant voor het voortgezet onderwijs (zie kader III).

Programma's die ruimte bieden voor eigen invulling, roepen in potentie meer betrokkenheid op. Maar het realiseren van die potentie gaat niet vanzelf. Docenten moeten zich de vernieuwing kunnen toe-eigenen. We noemden eigenaarschap in

hoofdstuk 2 al een cruciale voorwaarde voor verandering. Verschillende Amerikaanse organisaties stellen als voorwaarde dat 75 tot 80 procent van de docenten vóór een programma moet stemmen. Dit werkt alleen als docenten ervaren dat zij in vrijheid kunnen stemmen. Dat is iets anders dan anoniem stemmen. Eigenaarschap is niet af te dwingen, ook niet door meer of minder dwingende vormen van sociale druk.¹⁶

Eigenaarschap is nodig opdat docenten bereid zijn dingen anders te doen dan voorheen. Het is ook nodig om een voorgenomen vernieuwing in een concrete situatie te laten werken. De ene school is de andere niet en dus is het aan docenten om algemene plannen te vertalen naar lokale omstandigheden en specifieke leerlingen. Uit een Europees vergelijkend onderzoek blijkt dat deze vertaalslag door docenten cruciaal is voor wat een verandering teweeg kan brengen. De noodzaak ervan staat relatief los van de manier waarop het onderwijsstelsel is ingericht.¹⁷ In landen waar docenten van oudsher veel autonomie hebben, zijn zij de spil van de verandering; in landen met een traditie van weinig professionele autonomie ook.

Hoe is eigenaarschap bij docenten te creëren? Voor scholen die grote vernieuwingen invoeren, is dit vaak een prangende vraag. Welke innovatiestrategie werpt uiteindelijk meer vruchten af: met een kleine groep docenten beginnen en

Kader III

Risico's van veel en weinig ruimte¹⁸

Programma's die docenten betrekkelijk weinig ruimte geven, zijn vaak eenduidig in visie en aanpak. Docenten weten daarvoor wat van hen verwacht wordt en zijn het onderling vaker eens over de achterliggende bedoeling. De maatregelen op schoolniveau roepen bij deze docenten weinig emotionele reacties op. Wat er binnen hun klas moet gebeuren, raakt hen meer. Ze reageren daar heel verschillend op. Een aantal docenten is zonder meer enthousiast, hoofdzakelijk omdat de aanpak goed aansluit bij hun manier van werken. Is dat laatste niet het geval, dan overheerst de twijfel. Docenten die niet achter de aanpak staan maar zich er wel aan houden, voelen zich belemmerd en raken verveeld. Docenten die afwijken van de voorgeschreven aanpak omdat ze menen dat hun aanpak beter is, betalen daarvoor een emotionele prijs. Ze hebben last van de beperkingen en ervaren diverse

emoties, waaronder schuldgevoelens omdat ze iets doen wat niet 'mag'.

Programma's die docenten veel ruimte bieden, geven aanleiding tot andere reacties. Het doel en de aanpak zijn minder eenduidig en daardoor ontstaat ruimte voor onderhandeling. De verschillende betekenissen die docenten eraan geven, kunnen leiden tot onderlinge misverstanden. Bij een aantal docenten roept dat grote frustratie op. Ook als docenten een aanpak vaag vinden of als ze de indruk hebben dat er tegenstrijdige doelen zijn, belemmert dat betrokkenheid. Een ander gevaar is dat docenten kiezen voor een invulling die zo naadloos aansluit bij wat ze altijd al deden, dat van enige verandering geen sprake is.¹⁹

Als docenten zien dat een aanpak voor leerlingen vruchten afwerpt, groeit het vertrouwen en vermindert de twijfel, ongeacht het type programma.

hun aantal daarna uitbreiden, of alle docenten vanaf de start bij de innovatie betrekken? Op basis van het schaarse beschikbare onderzoek is op deze vraag alleen een voorzichtig en ook nog enigszins paradoxaal antwoord te geven. Met een kleine groep beginnen en vervolgens uitbreiden, kan werken als docenten onderling veel communiceren en elkaar bij

vragen of zorgen goed weten te vinden.²⁰ Het risico is dat het kleine startgroepje zich (onbedoeld) isoleert, waarna verspreiding uiterst lastig kan worden: collega's voelen zich buitengesloten en worden dat soms feitelijk ook.²¹ Een al wat ouder, kleinschalig onderzoek suggereert dat breed beginnen tot een trager veranderproces leidt. Daar staat

tegenover dat de kans groter is dat alle docenten zich op termijn bij het proces betrokken gaan voelen. Klein beginnen lijkt weliswaar een snellere start op te leveren, maar ook een groter risico dat andere docenten zich op langere termijn blijven verzetten.²² Het paradoxale is dat de strategie om klein te beginnen meer kans van slagen heeft in scholen met een sterk sociaal weefsel, terwijl de noodzaak voor een dergelijke strategie uitgerekend in die scholen minder groot is. Scholen met een zwak sociaal weefsel zien zich vaker genoodzaakt klein te beginnen, terwijl dat juist daar met meer risico's gepaard gaat. Anders gezegd: zonder enige coherentie in de sociale infrastructuur heeft een school te weinig bodem om een vernieuwing te dragen.²³

Hoe cruciaal docenten zijn, blijkt nog eens uit een grote overzichtsstudie naar de implementatie van veelomvattende veranderprogramma's. Er blijken vijf belangrijke succes- en faalfactoren te zijn, die allemaal in meer of mindere mate naar docenten verwijzen.²⁴ Ze komen hieronder een voor een aan de orde.

Specificiteit

De eerste sleutelfactor is specificiteit: hoe concreet is de aanpak uitgewerkt? Over het algemeen geldt 'hoe concreter, hoe beter', maar daar hoort wel een toelichting bij.

Een programma dat buiten de school is ontwikkeld, bijvoorbeeld door een

expertisecentrum, blijkt dikwijls sneller en eenvoudiger te implementeren dan een zelf ontwikkelde aanpak. Dat komt omdat het vaak al meer is uitgewerkt en er materialen beschikbaar zijn waarmee docenten aan de slag kunnen. Als een extern programma vooral een visie uitdraagt die de school vervolgens zelf moet vertalen en invullen, dan lijkt de implementatie meer op die van een intern ontwikkeld initiatief. De implementatie duurt dan doorgaans langer en het risico dat de plannen vaag blijven, is groter. Hierdoor ontstaat voor docenten ruimte om de plannen verschillend te interpreteren, wat tot inconsistenties kan leiden (zie kader III). Een ander risico is dat het ontwikkelen van het plan alle tijd en energie opvreet, waardoor de school nauwelijks aan implementeren toekomt. Deze risico's zijn grotendeels te vermijden als docenten met veel expertise het ontwikkelwerk doen. De inzet van voldoende gekwalificeerde docenten is dus een voorwaarde. Omdat niet iedere school hieraan kan voldoen, is zelf ontwikkelen als strategie kwetsbaarder.²⁵

De mate van specificiteit slaat ook op de training van docenten. Het is uiteraard belangrijk dat die aansluit bij het te implementeren programma. Uit onderzoek blijkt dat een implementatie doorgaans beter verloopt als de mensen in de school samen op training gaan. Het implementeren gaat ook beter als de training meer dagen duurt, al dan niet

aaneengesloten. Een bezoek aan een school die al met de aanpak werkt, kan ook een stevige impuls geven. Zeker als mensen op de bezochte school ook na het bezoek als vraagbaak willen optreden.

Verder verloopt de implementatie sneller en beter naarmate een training meer werkt met concrete voorbeelden. In het ideale geval fungeren die voorbeelden voor docenten als hulpmiddel bij hun eigen toepassing. Krijgen de voorbeelden het karakter van voorschriften, dan wordt de professionaliteit van docenten ondermijnd en brokkelt de betrokkenheid af. Ook hier is de expertise van docenten relevant. Naarmate zij over meer expertise beschikken, zijn concrete voorbeelden minder hard nodig.

Consistentie

De kans op een succesvolle implementatie is groter als de aanpak aansluit bij wat er in de school verder gaande is. Dat klinkt volstrekt logisch, maar blijkt steeds weer gemakkelijker gezegd dan gedaan. Consistentie impliceert bijvoorbeeld dat docenten de ruimte hebben om een nieuw initiatief te verbinden met andere ontwikkelingen. En dat er iemand is die alle ontwikkelingen overziet en sturend kan optreden. Het is een van de verklaringen waarom vernieuwingen vaak minder succesvol zijn als ze geïnitieerd worden door mensen die verder van de school afstaan, zoals een groot schoolbestuur, gemeente of ander overheidsorgaan.²⁶

De kans op succes is groter als een schoolleider het initiatief neemt, dan wel overneemt. Mits deze de consistentie bewaakt natuurlijk. Om die consistentie te bewaken is het zaak de consequenties van de vernieuwing goed te doordenken voordat de implementatie van start gaat. Het gaat dan om de structuur, de cultuur en de regels en gebruiken binnen de school.²⁷

Als een vernieuwing niet verbonden is met wat er verder in de school gebeurt, is de kans aanzienlijk dat er een geïsoleerd eilandje van verandering ontstaat. Een dergelijk eilandje verbinden met de rest van de school, dan wel met de andere eilandjes binnen de school, is een opgave op zich. Dat dit probleem zich in scholen met regelmaat voordoet, blijkt onder meer uit onderzoek naar de invoering van ICT.²⁸

Consistentie is niet alleen binnenshuis belangrijk. Er moet ook consistentie zijn met organisaties van buiten die invloed uitoefenen op de school. In de Nederlandse context zijn dat bijvoorbeeld een schoolbestuur, een gemeente en de rijksoverheid. Hoofdstuk 5, over duurzaam vernieuwen, gaat daar verder op in. We noemen het hier omdat het belangrijk is dat docenten consistente boodschappen krijgen. Die boodschappen zitten ook in beleid verpakt: bijvoorbeeld in de prioriteiten die een overheidsorgaan stelt, in de manier waarop het geld wordt verdeeld en in de activiteiten die worden gestimuleerd dan wel afgeremd. De kans op succesvolle

implementatie neemt toe als docenten de indruk krijgen dat ook andere organisaties belangrijk vinden wat er op school gebeurt, dat ook zij zich committeren aan de vernieuwingen en daar ook iets voor over hebben.

Macht en Gezag

Gezag is de derde factor die van belang is voor een geslaagde implementatie. Het betekent hier: de invloed die uitgaat van normen, percepties en opvattingen van mensen. Die normen kunnen in wetten zijn vastgelegd, maar dat hoeft niet. Een aanpak kan ook gezag krijgen door een expert, door de expertise van docenten, of door een schoolleider die volledig achter het plan gaat staan. Gezag werkt door middel van overtuiging, macht werkt door middel van dwang (vooral in de zin van beloningen en sancties).

De duurzaamheid van veranderingen is meer verbonden aan gezag dan aan macht. Als macht en gezag in evenwicht zijn, lijken implementaties beter en duurzamer te verlopen dan wanneer macht de boventoon voert. Op school een vernieuwing afdwingen, heeft zelden het beoogde resultaat. Een bijzondere vorm van dwang is het onder specifieke voorwaarden beschikbaar stellen van financiële middelen voor vernieuwing. Als scholen louter overgaan tot een vernieuwing omdat daar geld voor is, duurt de vernieuwing vaak precies zolang als de geldkraan open staat. Gaat de kraan dicht, dan stopt het

initiatief.²⁹ Dit wil niet zeggen dat van geld altijd iets dwingend uitgaat. Als extra geld scholen ondersteunt bij wat ze toch al doen of van plan waren, is van dwang geen sprake en is de kans op duurzame vernieuwing veel groter.

Ook docenten kunnen een vernieuwing gezag geven. Implementaties verlopen daarom beter als ze recht doen aan en een beroep doen op de expertise van docenten. Docenten kunnen hun expertise versterken door te participeren in professionele netwerken. Die blijken een ondersteunende rol te vervullen bij de implementatie van vernieuwingen, vooral als ze inhoudelijk met de betreffende vernieuwingen verbonden zijn. Docenten kunnen een vernieuwing ook gezag geven door verantwoordelijkheid voor de implementatie op zich te nemen. Dat helpt de implementatie een flink stuk vooruit. Denk aan docenten die collega's ondersteunen als die zich de achterliggende doelen van een vernieuwing eigen maken en concreet invullen.³⁰

Uiteraard kan een vernieuwing ook gezag krijgen door de opstelling van een individuele schoolleider. Hoe docenten hun schoolleider percipiëren, beïnvloedt in hoge mate hoe de implementatie van een verandering verloopt. Implementaties zijn succesvoller naarmate docenten de schoolleider meer ervaren als iemand die duidelijk maakt wat hij of zij verwacht, die ondersteunt en bemoedigt, die vertrouwt

op de expertise van de docent en die persoonlijke belangstelling heeft voor diens professionele ontwikkeling. Reacties van docenten op vernieuwingen weerspiegelen in zekere zin de reacties van hun schoolleider op die vernieuwing. Gedrag zegt daarbij vaak meer dan woorden.³¹ Uit tal van onderzoeken is bekend dat docenten meer stress ervaren naarmate ze zich minder ondersteund voelen door de schoolleiding. Dat geldt logischerwijs ook voor de stress bij vernieuwingen.³² Adequate steun is overigens niet alleen emotioneel van aard, maar ook tastbaar, in de vorm van passende training en faciliteiten.³³ Eén van die faciliteiten is tijd en tijd verdient in het bijzonder aandacht.

Als er iets is wat docenten bij schoolontwikkeling en innovaties frustreert, dan is het namelijk tijdgebrek. Veranderen en innoveren kost tijd. Tijd om te overleggen met collega's, tijd om samen te plannen en tijd voor persoonlijke professionele ontwikkeling. Tijd is des te belangrijker als een school zelf een aanpak ontwikkelt. Het blijkt bijzonder lastig in te schatten hoeveel tijd een verandering vraagt. Wel zijn scholen die erin slagen meer tijd voor gezamenlijke planning in te ruimen, succesvoller in het implementeren. Vooral regelmatig teamoverleg is belangrijk.

Het implementeren van een verandering vraagt overigens ook van schoolleiders extra tijd. Tijd in de lengte, om commit-

ment op te bouwen en te behouden, consistent en consequent het belang van de vernieuwing uit te blijven dragen. En tijd in de breedte, om aandacht te hebben voor individuele docenten en voor eigen reflectie.

Continuïteit

Het belang van continuïteit is nog het best te illustreren aan de hand van het tegendeel in de vorm van mobiliteit. Onder mobiliteit verstaan we hier dat tijdens het schooljaar nieuwe mensen de organisatie binnenkomen en anderen de school verlaten. Mobiliteit staat normaliter voor beweging, maar kan bij het implementeren van een vernieuwing juist tot stilstand leiden. Een hoge mobiliteit onder leerlingen werkt verstorend, of nu sprake is van een vernieuwing of niet.³⁴ Bij de implementatie van een vernieuwing werkt het extra remmend, omdat ook leerlingen tijd nodig hebben zich aan de vernieuwing aan te passen.

Een grote mobiliteit onder docenten kan de implementatie afremmen of deze onevenwichtig maken. Dit geldt niet alleen voor de situatie waarin een school docenten ziet komen en gaan.³⁵ Ook een andere vorm van mobiliteit kan implementaties afremmen. Van interne mobiliteit is sprake als docenten van jaar tot jaar andere vakken geven of steeds in een ander leerjaar doceren. Docenten krijgen dan niet de tijd om te leren en met een nieuwe werkwijze ervaring op te doen.³⁶

Dat doet hun betrokkenheid bij vernieuwingen weinig goed. Als docenten die tijd om te leren niet gegund wordt, kunnen ze geen bijdrage leveren aan de implementatie van een vernieuwing binnen de school. Daarom kan interne mobiliteit van docenten de implementatie remmen of zelfs volledig een halt toeroepen. Vanuit het perspectief van de organisatie is het bovendien vaak een verspilling van middelen en expertise.³⁷

Het implementeren van een vernieuwing vergt een lange adem. Verschillende onderzoekers schatten in dat het vijf tot tien jaar duurt voordat een grote, schoolbrede vernieuwing is doorgevoerd. Het tempo van veranderingen zou in het voortgezet onderwijs bovendien lager zijn dan in andere typen onderwijs. Dat wordt geweten aan de tussenpositie die het voortgezet onderwijs inneemt, waardoor zowel met basisscholen als met verschillende vormen van vervolgonderwijs afstemming nodig is. Dat alles maakt het des te belangrijker dat het docentencorps over de jaren een zekere stabiele samenstelling heeft. Die stabiliteit is doorgaans groter naarmate docenten meer zeggenschap in hun werk ervaren, meer samenwerken met collega's en meer deelnemen aan activiteiten in het kader van verdere professionalisering.³⁹

Professionele (leer)gemeenschappen

Van een vernieuwing die niet tot ander gedrag van docenten leidt, mogen we weinig verwachten. Docenten gaan zich natuurlijk niet spontaan heel anders gedragen. Evenmin doen docenten dat in hetzelfde tempo.⁴⁰ Het onderscheid dat we in hoofdstuk 3 maakten tussen gedrag, cognitie en emotie, is ook hier van toepassing. Van deze drie componenten heeft vooral emotie in onderzoek naar docenten tot dusver relatief weinig aandacht gekregen. Ten onrechte, zo blijkt.⁴¹ Schoolontwikkeling en zeker innovaties raken aan opvattingen en overtuigingen van docenten over wat goed onderwijs is. Innovaties die de kern van leren en doceren raken, komen aan de professionele identiteit van docenten.⁴² Het succesvol implementeren van vernieuwingen is daarom veel meer dan een cognitief proces of het leren van ander gedrag. Waarschijnlijk is het zelfs zo dat ingrijpende vernieuwingen alleen succesvol en duurzaam kunnen worden als ze gepaard gaan met veranderende emoties van docenten. Met een ingrijpende verandering binnen de school verandert vaak ook de professionele identiteit van docenten.⁴³ Docenten die een vernieuwing implementeren bouwen logischerwijs voort op hun eigen geschiedenissen en ervaringen in het onderwijs. Ook ideologische overtuigingen spelen daarbij een rol.⁴⁴ Het ter discussie stellen van eigen en andermans handelen kan daarom bij-

dragen aan het implementeren van een vernieuwing.

Of en hoe docenten zich professioneel ontwikkelen, hangt mede af van de omgeving waarin ze werken. Als die omgeving de kenmerken heeft van een professionele leergemeenschap, stimuleert dat de professionalisering van docenten.⁴⁵ Wat zijn dan die kenmerken? Een professionele leergemeenschap kent docenten die actief deelnemen aan besluitvorming, een cultuur van onderlinge samenwerking, docenten die samen het werk plannen en docenten die samen verantwoordelijkheid dragen voor de resultaten van hun werk.⁴⁶ Verder is van belang dat docenten initiatief en risico (durven) nemen.⁴⁷ Scholen die erin slagen een professionele leergemeenschap op te bouwen en te onderhouden, blijken beter in staat zich continu te verbeteren.⁴⁸ Een groot onderzoek wijst bovendien uit dat docenten vaker meedoen aan professionaliseringsactiviteiten naarmate de scholen waarin ze werken, meer gericht zijn op samenwerking tussen docenten.⁴⁹

Bovendien blijkt dat docenten die echt samenwerken, betere resultaten bij hun leerlingen behalen.⁵⁰ Dat positieve effect lijkt vooral op te treden als docenten een hecht communicatienetwerk onderhouden; als zij dat gebruiken om een gedeelde opvatting te ontwikkelen (en waar nodig aan te passen) over wat in hun specifieke situatie het beste werkt; en als

zij dat dan ook nog als team consistent weten toe te passen. Instructievormen waarbij afstemming en consistent handelen op termijn vruchten afwerpen, zijn bijvoorbeeld discussiëren in de klas, het geven van huiswerk, het herhalen en oefenen van vaardigheden en in het geval van bètavakken ook de tijd die wordt besteed aan laboratoriumtechnieken. Het feit dat docenten hun handelen op elkaar afstemmen, heeft op een willekeurig moment bekeken maar kleine effecten op het leren van leerlingen. De crux zit in het stapelen van kleine effecten over langere tijd. Na vier jaar blijkt het effect op leerlingen namelijk substantieel te zijn.⁵¹ Het is een beetje te vergelijken met motregen: als het maar lang genoeg duurt, word je toch nat.

Het is niet zo dat afstemming en consistent handelen door docenten altijd tot betere leerresultaten leiden. Het motregen-effect kan namelijk ook optreden in negatieve zin: iets wat een beetje schadelijk is als één docent het doet, kan extra schadelijk worden als alle docenten het doen. Dat is vooral zo bij activiteiten die niet zozeer met het leerproces zélf, als wel met de logistiek eromheen te maken hebben. Bijvoorbeeld nagaan of iedereen aanwezig en op tijd is, materialen uitdelen, materialen weer opruimen. Als alle docenten een deel van de lestijd aan deze logistieke kwesties besteden, is het gezamenlijke effect aanzienlijk en negatief voor leerlingen. Hetzelfde geldt overigens voor het besteden van lestijd

aan toetsen; als alle docenten dat regelmatig doen, besteden leerlingen minder tijd aan het leren van nieuwe dingen en leren leerlingen op termijn minder.⁵²

Deze laatste bevindingen geven al aan dat meer samenwerking tussen docenten een keerzijde kan hebben. Het kan ook leiden tot het ontstaan van openlijke dan wel verholen conflicten tussen docenten, waardoor voorgenomen vernieuwingen juist worden teruggedraaid.⁵³ Professionele leergemeenschappen functioneren zeker niet vanzelf zoals bedoeld.⁵⁴ Er is een duidelijk spanningsveld tussen aan de ene kant een zekere mate van autonomie en zelfbeschikking die nodig is om als professionele leergemeenschap te functioneren en aan de andere kant hiërarchische verhoudingen en bureaucratische regels.⁵⁵ Uit een groot Amerikaans onderzoek blijkt dat professionele gemeenschappen in scholen zonder effecten voor leerlingen blijven, als niet tegelijkertijd sprake is van transformatief leiderschap.⁵⁶ Leiderschap is daarmee het logische onderwerp van de laatste paragraaf van dit hoofdstuk.

Leiderschap

Grote vernieuwingen in het onderwijs blijken beter te verlopen als sprake is van transformatief leiderschap. Zoals het woord al zegt, is dit type leiderschap gericht op veranderen, of beter gezegd: op het vermogen om te veranderen en te innoveren. Transformatieve leiders slagen erin docenten te betrekken bij de inno-

vatie en hen te motiveren zich daar ten volle voor in te zetten. Dit type leiders werkt bovendien actief aan de professionele ontwikkeling van docenten. Onderzoek laat zien dat het bij transformatief leiderschap in het onderwijs vooral om drie dingen gaat.⁵⁷ Ten eerste de visie: het ontwikkelen en blijven benadrukken van een visie voor de school die docenten kan inspireren en blijven committeren. Het tweede punt is individuele docenten ondersteunen, door recht te doen aan individuele behoeften en gevoelens. Het laatste punt is intellectueel stimuleren. Transformatieve leiders weten docenten uit te dagen zich professioneel te ontwikkelen. En wel zo, dat de hele school ervan kan leren.

Een transformatief leider lijkt zo beschouwd vooral via de cultuur van een school invloed uit te oefenen. Toch is de culturele kant van leiderschap maar een deel van het verhaal. Uiteindelijk gaat het op een school om de leeropbrengsten van leerlingen. Verschillende onderzoeken suggereren dat transformatief leiderschap op zich waarschijnlijk onvoldoende is om hogere leeropbrengsten bij leerlingen te realiseren; daarvoor lijkt een combinatie met onderwijskundig leiderschap nodig.⁵⁸ Onderwijskundig leiderschap richt zich direct op leren en doceren. Scholen met schoolleiders die zich – ook – actief bezig houden met het curriculum, de pedagogiek en de wijze van instructie, behalen over het algemeen hogere leeropbreng-

sten dan scholen met schoolleiders die meer op afstand van het leerproces opereren. Scholen die transformatief en onderwijskundig leiderschap weten te combineren, lijken ook beter in staat vernieuwingen door te voeren.⁵⁹ In de praktijk blijken transformatief en onderwijskundig leiderschap nogal eens samen te gaan. Schoolleiders die hoog scoren op transformatief leiderschap, doen dat vaak ook op onderwijskundig leiderschap. Andersom geldt het niet: schoolleiders die sterk zijn in onderwijskundig leiderschap, zijn lang niet altijd transformatieve leiders.

Bij leiderschap denken we vrij snel aan één mens, de zogenaamde ‘great man theory of leadership’. Een andere vorm van leiderschap is gedeeld leiderschap. Die vorm past wellicht beter bij een school met een professionele leergemeenschap van docenten. Een interessante vraag is dan of het benodigde leiderschap bij vernieuwingen in de persoon van de schoolleider vertegenwoordigd moet zijn, of dat docenten dat net zo goed, of zelfs beter, op zich kunnen nemen. Het is nog te vroeg om die vraag te beantwoorden. Scholen waar daadwerkelijk sprake is van gedeeld leiderschap met docenten, zijn relatief schaars en het onderzoek naar de effecten daarvan is nog schaarser.⁶⁰ Er zijn voorzichtige indicaties dat een situatie waarin de schoolleider het leiderschap op onderdelen daadwerkelijk deelt met docenten, een goede basis vormt voor blijvend verbeteren.⁶¹

Beknopte samenvatting

Bij vernieuwingen in het onderwijs gaat het altijd om docenten. Docenten zijn degenen die de vernieuwing in de weerbarstige praktijk van alledag handen en voeten moeten geven. Een verandering in een school impliceert uiteindelijk altijd een gedragsverandering van docenten. Ook bij docenten is betrokkenheid meer dan gedrag, het gaat ook om cognities en emoties. Als docenten zich geen eigenaar voelen, heeft ook een uitstekend en weldoordacht plan weinig kans van slagen. Eigenaarschap impliceert zeggenschap. Een verandering afdwingen biedt op termijn weinig soelaas.

Eigenaarschap betekent niet onbegrensde ruimte. Het implementeren van een vernieuwing heeft meer kans van slagen als doelen en aanpak concreet zijn. Niet als voorschrift, maar als voorbeeld. Om een grote vernieuwing duurzaam in te bedden in de school is een zekere continuïteit noodzakelijk. Dat geldt voor de plannen zelf, maar ook voor de docenten die er mee werken. Als docenten niet de tijd krijgen zich een vernieuwing eigen te maken en er ervaring mee op te doen, kunnen ze ook niet bijdragen aan de implementatie van die vernieuwing in de school als geheel.

Als docenten een professionele gemeenschap vormen, zijn scholen beter in staat grootschalige vernieuwingen te implementeren. Het implementeren van een

vernieuwing vereist, net als het laten functioneren van een professionele gemeenschap, passend leiderschap. Dat leiderschap komt in hoofdstuk 5 uitgebreider aan bod. Daar zal duidelijk worden dat de manier waarop de school met haar omgeving omgaat cruciaal is om duurzaam te vernieuwen.

- 1 Zo is er onderzoek naar onderwijsstijlen van docenten, manieren waarop docenten verbaal en non-verbaal communiceren, en de effecten daarvan op leerlingen (o.a. Wubbels & Brekelmans 2005). Bovendien zijn er veel studies gedaan naar het beoordelen van docenten en de effecten daarvan op docenten (o.a. Colby et al. 2002).
- 2 O.a. Guarino et al. 2006.
- 3 Beijgaard et al. 2004.
- 4 O.a. Weng 2005, Verhoeven et al. 2003, Montgomery & Rupp 2005.
- 5 Op het moment dat wij deze review schrijven, werkt de Commissie Leraren onder voorzitterschap van Rinnooy Kan aan een advies over lerarenbeleid. De Commissie moet aangeven hoe op korte termijn het (dreigende) tekort aan leraren minder, de kwaliteit van leraren hoger, en het beroep van leraar aantrekkelijker te maken is. Deze onderwerpen komen in deze review niet apart aan bod.
- 6 De benaming van de derde programmalijn is 'Onderwijs is populair: Personeel is trots'. Naar factoren die bijdragen aan de trots van docenten is nauwelijks onderzoek gedaan. Arbeidstevredenheid is wel een bekend thema in wetenschappelijk onderzoek. Niet helemaal verrassend blijken factoren die relevant zijn voor arbeidstevredenheid in hoge mate overeen te komen met relevante factoren bij vernieuwingen. Om die reden besteden we hier niet expliciet aandacht aan het thema arbeidstevredenheid.
- 7 Zie ook Desimone 2002.
- 8 O.a. Condie & Livingston 2007; Granger et al. 2002.
- 9 Wikeley et al. 2005.
- 10 O.a. Wikeley et al. 2005, Geijssel & Meijers 2005. Er zijn indicaties dat dergelijke 'self efficacy beliefs' van docenten ook op zichzelf bijdragen aan leeropbrengsten van leerlingen (Caprara et al. 2006).
- 11 Evers et al. 2002.
- 12 Er zijn indicaties dat leerlingen betere leerresultaten behalen op scholen waar docenten het gevoel hebben zelf hun werk te kunnen invullen. Deze docenten zijn ook tevredener dan docenten op scholen waar docenten het gevoel hebben weinig invloed uit te kunnen oefenen. O.a. Marks & Louis 1997; Caprara et al. 2006.
- 13 Smith & Rowlye 2005.
- 14 Schaefers & Koch 2000.
- 15 Schmidt & Datnow 2005.
- 16 Desimone 2002.
- 17 Wikeley et al. 2005.
- 18 Gebaseerd op Schmidt & Datnow 2005.
- 19 Deze bevinding sluit in zekere zin aan bij het onderzoek dat Waeytens et al. (2002) deden naar de interpretaties van docenten over de invoering van 'leren leren'. Docenten blijken deze term in meerderheid smal te interpreteren, zonder veel gevolgen voor het eigen handelen.
- 20 Zie bv ook Frank et al. 2004.
- 21 O.a. Andrews & Lewis 2002.
- 22 Weiss & Cambone 1994.
- 23 Zie ook Maden 2001.
- 24 Desimone 2002.
- 25 Zie ook Quint 2006.
- 26 Zie ook Datnow 2000.
- 27 Datnow & Stringfield 2000.
- 28 Mioduser et al. 2002; Frank et al. 2004; Forkosh-Baruch et al. 2005.
- 29 Zie ook Datnow & Stringfield 2000; McKnight Herr & Brooks 2003.
- 30 O.a. Wirszyla 2002.
- 31 Zie ook Hertberg-Davis & Brighton 2006.
- 32 Zie ook Weng 2005, Montgomery & Rupp 2005.
- 33 Wikelly et al. 2005, maar zie bijvoorbeeld ook Condie & Livingston 2007.
- 34 Zie ook het onderzoek van Weiss (2001) naar de invloed van turbulentie op de schoolprestaties van leerlingen. Onder turbulentie worden hier tussentijdse wisselingen verstaan zoals: leerlingen die naar een andere groep gaan, docenten die aan een andere groep les gaan geven, roosters die tussentijds worden bijgesteld, docenten en leerlingen die naar een ander lokaal moeten. Hoewel dergelijke turbulentie vooral aan het begin van een schooljaar optreedt, duren de effecten het hele schooljaar. In het algemeen geldt, rekening houdend met andere relevante factoren: hoe meer turbulentie, hoe lager de leeropbrengsten van leerlingen. Wel is sprake van een drempeleffect: een beetje turbulentie heeft weinig effect. Daar staat tegenover dat veel turbulentie heel veel effect heeft.
- 35 O.a. Maden 2001.
- 36 O.a. Balfanz & MacIver 2000; Balfanz et al. 2006.
- 37 Balfanz et al. 2006.
- 38 Hargreaves & Goodson 2006.
- 39 Smith & Rowley 2005.
- 40 Onderzoek houdt doorgaans weinig rekening met verschillen in implementatie tussen docenten binnen eenzelfde school. Een uitzondering hierop vormt Balfanz et al. 2006.

- 41 O.a. Geijsel 2001; Van Eekelen 2005; Geijsel & Meijers 2005; Schmidt & Datnow 2005; Van Veen & Slegers 2006.
- 42 Beijaard et al. 2004; Andrews & Lewis 2002.
- 43 Geijsel & Meijers 2005.
- 44 Datnow & Stringfield 2000.
- 45 O.a. Muijs & Harris 2003, Geijsel & Meijers 2005, maar ook al Weiss & Cambone 1994.
- 46 Vooral deze laatste factor, gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen voor wat leerlingen leren, is volgens het onderzoek van Lee (2001) bepalend voor de effecten op leerlingen. Volgens datzelfde onderzoek hebben leerlingen uit lagere sociale milieus daar nog meer baat bij dan andere leerlingen.
- 47 O.a. Silins & Mulford 2004.
- 48 Zie ook Klerks (2000) die de implementatie van de basisvorming onderzocht.
- 49 Smith & Rowlye 2005.
- 50 O.a. Yasumoto et al. 2001; Gruenert 2005; Quint 2006; Goddard et al. 2007. Het onderzoek van Gruenert suggereert dat het effect van samenwerkende docenten op leerlingen kleiner wordt naarmate het leerjaar hoger wordt. Niettemin laat het onderzoek van Yasumoto et al. substantiële effecten zien voor de leeftijdsgroep die vergelijkbaar is met de leeftijdsgroep in het Nederlandse voortgezet onderwijs.
- 51 Yasumoto et al. 2001; zie ook May & Supovitz 2006.
- 52 Yasumoto et al. 2001.
- 53 Rousseau 2004. Weiss et al. (1992) betitelden de conflicten als gevolg van gedeelde besluitvorming al eens treffend als 'problemen in het paradijs'. Een onderzoek op één school voor voortgezet onderwijs in Nederland suggereert dat vernieuwende docenten vooral conflicten met hun collega's krijgen als het werk een belangrijk onderdeel is van hun identiteit. Docenten die net zo innovatief zijn maar voor wie werk minder centraal staat in hun identiteit, hebben nauwelijks last van conflicten. Zie verder Janssen 2003.
- 54 Zie o.a. Achinstein 2002; Scribner et al 2007.
- 55 Wood 2007.
- 56 Wiley 2001.
- 57 O.a. Geijsel 2001.
- 58 Cibulka et al. 2000; Witziers et al. 2003; Marks & Printy 2003.
- 59 O.a. Hertberg-Davis & Brighton 2006.
- 60 Zie ook Muijs & Harris 2006. Het onderzoek van Silins & Mulford (2004) wijst uit dat gedeeld leiderschap onder docenten de betrokkenheid van leerlingen verhoogt.
- 61 O.a. Andrews & Crowther 2002. Een dergelijke situatie staat ook wel bekend als parallel leiderschap.

5 Duurzaam Vernieuwen



In lijn met de opzet van *Expeditie durven, delen, doen* richten de drie programma-lijnen zich vooral op plannen die scholen zelf kunnen ontwikkelen en uitvoeren. Om die reden is in deze review de focus gelegd op onderzoek naar factoren die scholen zelf kunnen beïnvloeden.

Het vierde, overkoepelende thema van de *Expeditie* is duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs. Bij dit vierde en laatste thema komt de omgeving van de school nadrukkelijk in beeld. De omgeving blijkt een cruciale rol te spelen bij duurzaam vernieuwen. Wellicht nog belangrijker is de manier waarop de school met die omgeving omgaat.¹

Onderzoek waarin scholen die een vernieuwing implementeren over langere tijd worden gevolgd, is relatief schaars. Om die reden is voor dit hoofdstuk ook gebruik gemaakt van onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het primair onderwijs.²

Onderwijsvernieuwingen vergen een heel lange adem, zoveel is duidelijk. Bij duurzaam vernieuwen gaat het bovendien al per definitie over tijd. Tijd speelt binnen de school zelf een rol. Ook buiten de school tikt de tijd door en wijzigen organisaties, waaronder overheden, hun beleid. Hoe scholen omgaan met een instabiele omgeving blijkt cruciaal voor het realiseren van een duurzame vernieuwing.

Tijd binnen de school

Om te beginnen is het kiezen van een goed startmoment voor het implementeren van een vernieuwing óók een kwestie van timing. Een school kan te snel (moeten) starten met een vernieuwing, met het risico dat de implementatie snel vastloopt omdat de vernieuwing onvoldoende is doordacht. Zo kan een patroon ontstaan waarbij de ene afgebroken vernieuwing de andere opvolgt. Als een dergelijk patroon ontstaat, kunnen docenten zich begrijpelijkerwijs terugtrekken op hun eigen terrein om vervolgens nog louter oppervlakkig veranderingen door te voeren.³ Een school kan ook te laat starten met een vernieuwing. Door (te) veel tijd en energie te investeren in het maken van plannen, kan vervolgens te weinig energie overblijven om de dromen om te zetten in daden.

Organisaties veranderen met de tijd. Scholen hebben in die zin een eigen levensloop. Succes- en faalfactoren voor duurzaam vernieuwen zijn daarom ten dele verbonden met de gebruikelijke levensloop van organisaties. Onderdeel van die levensloop is dat docenten en schoolleiders de school verlaten en anderen de school binnenkomen. Als de dragers van een vernieuwing de school verlaten, breekt een nieuwe fase aan. Afhankelijk van de mate waarin de vernieuwing is gaan behoren tot de gewone dagelijkse gang van zaken, kan de vernieuwing worden versterkt, voortgezet,

afgezwakt of teruggedraaid. Voor mensen van het eerste uur is een vernieuwing een doorleefde eigen ervaring. Voor mensen die later bij de organisatie betrokken raken, kan de vernieuwing het verhaal van anderen blijven. Het socialiseren van nieuwe mensen in de organisatie is daarom van groot belang. Dat krijgt niet altijd de tijd en prioriteit die het nodig heeft.

Over een langere periode bekeken, komen opeenvolgende generaties docenten de school binnen om er hun stempel op te drukken. Een groot Amerikaans/Canadees onderzoek illustreert dat generatie-effecten van docenten een rol van betekenis spelen bij duurzaam vernieuwen. De onderzoekers reconstrueerden een dertigjarige geschiedenis van acht scholen voor voortgezet onderwijs.⁴ De reconstructies illustreren dat de periode waarin docenten hun professionele vorming krijgen een blijvende invloed heeft op duurzaam vernieuwen. Dat komt doordat in verschillende vormingsperioden verschillende waarden worden benadrukt. Zo zijn docenten van de baby-boom-generatie meer gedreven door een maatschappelijke missie van sociale rechtvaardigheid, terwijl docenten die in de jaren tachtig zijn gevormd meer gedreven worden door de ambitie individuele leerlingen vooruit te helpen.⁵ Docenten nemen in zekere zin de dominante waarden en opvattingen van hun vormingstijd de rest van hun carrière met zich mee. Die waarden zijn vervolgens van invloed op het type

vernieuwingen waar docenten zich – vooral aan het begin van hun loopbaan – sterk voor maken en ook op het type vernieuwingen waar docenten zich tegen verzetten. Op die manier zijn de achterliggende waarden van hun vormingstijd mede van invloed op de reacties van docenten op vernieuwingen. Het zal duidelijk zijn dat de generationele samenstelling van het docententeam voor een eigen dynamiek binnen de school zorgt.

Ook een wisseling in leiderschap gaat vaak samen met een wisseling van koers. In bepaalde gevallen kan een wisseling in leiderschap op termijn gunstig uitpakken. Bijvoorbeeld als een visionaire schoolleider een vernieuwing start en diens opvolger een verbinder is die de vernieuwing continueert.⁶ Vaak pakt een wisseling van de wacht minder gunstig uit voor duurzame vernieuwingen.⁷ Vooral ingrijpende vernieuwingen zijn vaak sterk verbonden met individuele, visionaire schoolleiders. Als zo'n schoolleider vertrekt, ontwikkelt de school zich vervolgens vaak meer in de richting van de meeste andere scholen. Met een zorgvuldige timing en een goede voorbereiding kán de overgang van de ene naar de andere schoolleider soepel verlopen.⁸ Een soepele wisseling van de wacht lijkt echter zelden voor te komen.⁹ Het eerder genoemde onderzoek met dertigjarige geschiedenissen van scholen, illustreert de risico's van een hoge mobiliteit van schoolleiders voor duurzaam

vernieuwen.¹⁰ Nieuwe schoolleiders hebben vaak meer aandacht voor dingen die anders moeten, dan voor het behouden van verworvenheden. Uiteindelijk heeft dat een negatief effect op de duurzaamheid van vernieuwingen. Een hoge mobiliteit van schoolleiders geeft docenten de boodschap dat schoolleiders komen en gaan, samen met hun eigen vernieuwingen. Dat doet de betrokkenheid van docenten bij vernieuwen geen goed. Docenten maken inschattingen of een schoolleider van plan is kort of lang te blijven. Afhankelijk van die inschattingen krijgen schoolleiders meer of minder en sneller of langzamer toegang tot relevante kennis over de school waar ingewijden over beschikken. Die kennis wordt pas gedeeld als schoolleiders lang genoeg blijven en er vertrouwen is opgebouwd.

De factor tijd speelt nog op een andere manier een rol. Iets nieuws mag zich in het begin vaak verheugen in extra aandacht van managers, bestuurders en soms ook van politici. Na verloop van tijd vervliegt die extra aandacht en krijgen andere ontwikkelingen weer voorrang. Dat betekent dat op termijn minder weerstand wordt geboden aan druk van buitenaf. Vernieuwingen kunnen hierdoor met de tijd kwetsbaarder worden. Voor druk van buiten, maar ook voor druk van binnenuit. Op het moment dat vernieuwingen minder bescherming genieten van buitenstaanders, veranderen ook de interne verhoudingen binnen de school. Er

ontstaat meer ruimte voor druk van binnenuit. Niet alle medewerkers zullen zich immers altijd volledig achter een vernieuwing scharen. Het is vaak een combinatie van druk van buitenaf en druk van binnenuit – van eigen medewerkers – die zorgt voor het afremmen of terugdraaien van vernieuwingen. Daarmee komen we bij de manier waarop de factor tijd buiten de school een rol speelt bij duurzaam vernieuwen.

Tijd buiten de school

Met het verstrijken van de tijd verandert ook de omgeving van een school. Scholen hebben daar vaak weinig invloed op. Externe veranderingen kunnen daardoor een bedreiging vormen voor het inbedden van vernieuwingen in scholen. Verschillende onderzoeken geven de indruk dat de omgeving van een school belangrijker wordt voor vernieuwingen naarmate de tijd voortschrijdt.¹¹ Demografische en economische ontwikkelingen zijn over langere tijd van grote invloed op het functioneren van scholen.¹² Bij demografische ontwikkelingen kunnen we denken aan sterke schommelingen in het aantal leerlingen. Maar zeker ook aan veranderingen in de sociale en etnische achtergrond van de leerlingen die de school binnenkomen. Daarnaast is ook de economische ontwikkeling en de conjunctuur van invloed. Onder meer doordat er meer of minder middelen beschikbaar zijn voor onderwijs. Bovendien spelen economische ontwikkelingen

indirect een rol via beleidsmaatregelen. Over langere tijd gezien lijken wijzigingen in het overheidsbeleid de meest bepalende factor in de omgeving van de school te zijn.¹³ Met het verstrijken van de tijd verandert het beleid van centrale en lokale overheden, inspecties en schoolbesturen. Scholen zijn beter in staat duurzaam te vernieuwen naarmate de boodschappen en de prikkels die zij krijgen consistent zijn.¹⁴ Beleid dat zowel tussen verschillende tijdstippen als tussen verschillende organisaties consistent is, komt zelden voor.¹⁵ Inconsistenties in beleid kunnen duurzaam vernieuwen lastig maken en wel om verschillende redenen.

Berucht zijn de voorbeelden van innovatieve scholen die bij de start alle ruimte kregen, om na verloop van tijd teloor te gaan door grootschalige vernieuwingen van overheidswege.¹⁶ Grootschalige vernieuwingen gaan meestal gepaard met vormen van standaardisering. Die standaardisering maakt het lokaal ontwikkelde vernieuwingen soms bijzonder lastig. Het grote is hier de vijand van het kleine. Herhaaldelijk ontvouwt zich een welhaast klassiek drama in drie bedrijven.¹⁷ In het eerste bedrijf slagen mensen er in op kleine schaal met succes een innovatie te realiseren. De innovatie trekt de aandacht van anderen die zich door het succes laten inspireren. In het tweede bedrijf betreedt een grote speler het podium, zoals een lokale of een nationale overheid. Nu

ontstaat de ambitie om de innovatie ‘op te schalen’. De meest in het oog springende – zichtbare – kenmerken van de innovatie worden beschreven, om vervolgens aan andere scholen te worden voorgeschreven. In dit stadium is er vaak weinig oog voor de onderlinge relaties tussen mensen die de innovatie dragen. De sociale infrastructuur waarop de vernieuwing rust verdwijnt uit beeld. Wat resteert, zijn generiek toepasbare maatregelen, wat de vernieuwing een technocratisch karakter kan geven. In het derde bedrijf keren we terug naar de school waar het allemaal begon. De nieuwe richtlijnen gelden nu ook voor de innovatieve school in kwestie. Hoewel die richtlijnen gebaseerd zijn op hun eigen praktijk, is het resultaat dat hun eigen innovatie wordt geremd en dat de school gedwongen wordt meer te gaan lijken op de meeste andere scholen. De grote ironie van het verhaal is dat de aanpak op andere scholen vaak niet leidt tot de gewenste veranderingen, terwijl de innovatieve school die ‘model’ stond juist meer op de andere scholen gaat lijken. De ambitie om de innovatie ‘op te schalen’ verkeert in zijn tegendeel.

Inconsistenties in beleid kunnen duurzame vernieuwingen ook op minder dramatische wijze in de weg staan. Over langere tijd bekeken heeft opeenvolgend overheidsbeleid kenmerken van zich herhalende beleidscycli.¹⁸ In de ene beleidscyclus staat de leerling centraal, in de

volgende verschuift de aandacht naar de traditionele indeling van vakken en vakinhouden, om zich daarna te richten op heterogene groepen en integratie van vakken, om vervolgens de focus weer te leggen op vakinhouden en toetsen. Mensen die langer in het onderwijs werken zien deze herhalingen als een slinger die heen en weer en heen en weer blijft gaan.¹⁹ Omdat docenten en schoolleiders doorgaans vele jaren in het onderwijs werken, maken zij vaak meer beleidscyclus mee dan de mensen die beleid maken en wijzigen. Vooral in periodes waarin het ene speerpunt van beleid het andere overneemt, treden tegenstrijdigheden op. Bijvoorbeeld: scholen moeten werken aan brede competenties, maar leerlingen worden beoordeeld op basis van verplichte toetsen die louter cognitieve vaardigheden meten. Of: scholen moeten individuele leertrajecten mogelijk maken, maar de financiering gaat nog uit van jaargroepen. Het wekt geen verbazing dat slingerend beleid de betrokkenheid van docenten en schoolleiders doet afnemen en bij hen een afwachtende houding kan oproepen.²⁰

Inconsistenties in beleid zorgen voor inconsistente boodschappen aan mensen in scholen. Vernieuwen is vaak een taai proces dat veel doorzettings- en uithoudingsvermogen vraagt van alle betrokkenen.²¹ Als docenten en schoolleiders consequent de boodschap krijgen dat ze met de goede dingen bezig zijn, is de kans op doorzetten en volharden groter.

Bovendien kunnen tegenstrijdige prikkels en boodschappen van buiten de aandacht verstrooien, terwijl vernieuwen langdurig eenzelfde focus vraagt.²² Docenten en schoolleiders hebben tijd nodig om expertise op te bouwen. Maar ze hebben daarna ook tijd nodig om opgebouwde expertise te kunnen benutten.²³ De noodzaak ervaring en expertise op te bouwen is overigens niet voorbehouden aan scholen. De kans op duurzame vernieuwing neemt toe, als meer lagen in een onderwijsstelsel zich committeren aan de betreffende vernieuwing. Ook schoolbesturen en overheden moeten ervaring en expertise op kunnen doen met duurzaam vernieuwen.²⁴ In zekere zin moet het hele onderwijssysteem leren om duurzaam vernieuwen op scholen te stimuleren. Ook voor andere organisaties dan scholen impliceert dat blijven volhouden en blijven afstemmen.

De grote ironie van beleid is dat afzonderlijke maatregelen vernieuwing in scholen beogen te stimuleren, terwijl de combinatie van alle maatregelen duurzaam vernieuwen in scholen juist afremt.

Tijd voor afstemming

Van een duurzame vernieuwing is sprake als deze zodanig is ingebed in de school dat het onderdeel van de dagelijkse gang van zaken is geworden. Duurzaam vernieuwen is dus iets anders dan implementeren. Scholen die al enkele jaren met succes een vernieuwing implementeren, slagen er toch niet altijd in om de ver-

nieuwing duurzaam te maken. Om de gedachten te bepalen presenteren we een paar cijfers uit het schaarse onderzoek waarin implementerende scholen meer jaren zijn gevolgd. Een van deze onderzoeken volgde acht scholen acht jaar lang.²⁵ Toen het onderzoek begon, verliep de implementatie op alle acht scholen voorspoedig. Acht jaar later was de vernieuwing in drie scholen ingebed in de dagelijkse praktijk. Drie andere scholen worstelden om een aantal onderdelen van de vernieuwing te behouden. Op twee scholen was nauwelijks meer een spoor van de vernieuwing te ontdekken. In een ander onderzoek werden dertien scholen in hetzelfde schooldistrict vier jaar lang gevolgd.²⁶ Vier jaar na de start lag de implementatie op vijf scholen min of meer op koers. Twee andere scholen werkten weliswaar aan de vernieuwing maar deden dat in een zeer laag tempo. Op de resterende zes scholen was de implementatie afgebroken.²⁷

Wat maakt nu dat de ene school een vernieuwing na verloop van tijd weet in te bedden in de organisatie en de andere school niet? Alle scholen hebben te maken met inconsistenties in beleid. Dat kan dus niet de doorslaggevende factor zijn. Het beschikbare onderzoek doet vermoeden dat scholen verschillende strategieën hanteren om met inconsistenties in beleid om te gaan. De ene strategie lijkt succesvoller te zijn dan de andere. Het schaarse onderzoek illustreert vier verschillende

strategieën die scholen hanteren om zich te verhouden tot beleidswijzigingen die potentieel strijdig zijn met hun eigen initiatieven.²⁸

1. Doorgaan

Dit is bij uitstek de strategie van scholen die vanuit eigen kracht opereren. Docenten zijn sterk betrokken bij de vernieuwing en de mensen in de school zijn er van overtuigd dat ze met de goede dingen bezig zijn. Deze scholen proberen het beleid van buiten in zekere zin naar hun hand te zetten. Als het nieuwe beleid past bij wat ze doen maken ze dankbaar gebruik van de mogelijkheden. Is dat niet het geval, dan vinden ze een pragmatische manier om zich aan de regels te houden. Of ze passen zich symbolisch aan zodat ze de indruk wekken zich aan de regels te houden. Scholen die deze strategie hanteren zijn ook bij uitstek scholen die een zekere handigheid aan de dag leggen om bezuinigingen af te wenden.

2. De ijskast

Deze scholen zetten de vernieuwing tijdelijk in de ijskast. Met de bedoeling het daar over niet al te lange tijd weer uit te halen. Vooral scholen die relatief kort werken aan het implementeren van een vernieuwing en dan geconfronteerd worden met beleid dat haaks op hun activiteiten staat lijken voor deze optie te kiezen. Deze strategie lijkt te kunnen werken, mits de tijd wordt benut om op basis van de eigen plannen de meest

noodzakelijke aanpassingen te maken, zodat de school aan de regels voldoet. In die gevallen is de ijskast een tijdelijke verblijfplaats. Het risico van deze strategie is evident, namelijk dat de ijskast een permanente verblijfplaats wordt. Dit risico lijkt vooral op te treden als de school tegelijkertijd aan meer vernieuwingen werkt en de betrokkenheid van mensen beperkt is of afneemt.

3. Stoppen

Deze strategie heeft geen toelichting. In een enkel geval maakt nieuw beleid de plannen van de school feitelijk onmogelijk. Vaker is de school afhankelijk geworden van een geldkraan die wordt dichtgedraaid. Of is de vernieuwing gedragen door mensen buiten de school die vertrekken.

4. Zondebok

Een speciale variant van stoppen is het aangrijpen van een beleidswijziging als legitimatie om een vernieuwing niet langer door te zetten. Voor deze scholen is het beleid een nuttige zondebok. Dit kan een aantrekkelijke optie zijn als de implementatie van een vernieuwing moeizaam verloopt. Of als sprake is van teruglopende animo onder docenten, danwel het uitblijven van gewenste effecten.

Wijziging van beleid is zelden de directe of de enige oorzaak voor het verzanden van een vernieuwing. Veel meer is een beleidswijziging een lakmoesproef voor de eigen

kracht van de school. Voor scholen die relatief kort op weg zijn kan die lakmoesproef net te vroeg komen. Ook in die zin speelt tijd een rol bij duurzaam vernieuwen.

De vier genoemde strategieën verwijzen naar reacties van scholen op veranderend beleid. Hoe belangrijk die reacties zijn, blijkt ook uit onderzoek naar scholen die in staat zijn gebleken een vernieuwing tot dagelijkse praktijk te maken. Uit dat onderzoek blijkt dat deze scholen in staat zijn hun aandacht gelijkelijk en gelijktijdig over drie terreinen te verdelen.²⁹

Het eerste terrein bevindt zich binnen de school. Daar is de aandacht gericht op het implementeren van de vernieuwing zodat het nieuwe gedrag de dagelijkse gang van zaken in de school wordt.

Het tweede terrein is de context buiten de school. Hier richt de aandacht zich op het informeren van relevante spelers die de school kunnen ondersteunen als dat nodig is. Steeds weer blijkt hoe belangrijk het is dat scholen die anders zijn dan de meeste andere scholen, zich omringen met externe partijen die zich committeren aan de school en de vernieuwing.³⁰ De voorkeur gaat dan uit naar externe partijen die direct invloed uitoefenen op de school. Deze externe partijen kunnen de school beschermen en als buffer fungeren in moeilijke tijden. Deze buffer kan scholen tijd geven om eigen innovatiekracht op te

bouwen.³¹ Ook ouders van leerlingen kunnen als buffer optreden, mits ouders steeds voldoende geïnformeerd worden en zich bij de vernieuwing betrokken voelen.³² De kans op duurzaam vernieuwen is klein als een machtige externe partij zich tegen de innovatie gaat verzetten.³³ Ook de publieke opinie speelt een rol. Voor het voortbestaan van scholen die met een heel nieuw onderwijsconcept werken, is een zekere maatschappelijke tolerantie voor variatie en verscheidenheid nodig. Het gaat er niet alleen om of scholen gezien wetten en regels anders kunnen zijn, maar ook of het mag van de omgeving.³⁴

Op het derde terrein overlappen de wereld binnen de school en de wereld buiten de school elkaar. Zoals we al eerder zagen, slagen deze scholen erin de eigen visie en plannen af te stemmen op het zich wijzigende beleid van anderen.³⁵ Let wel, deze scholen schermen zich niet af voor invloeden van buiten, maar stemmen hun eigen plannen er op af. Op termijn blijkt afstemmen effectiever dan afschermen.³⁶ Scholen die met succes duurzaam vernieuwen blijven trouw aan hun uitgangspunten, maar tonen zich flexibel in de uitwerking. Dit betekent ook dat duurzaam vernieuwen meer kans van slagen heeft als de aanpak of het programma waar de school mee werkt niet helemaal vaststaat, maar ruimte laat voor aanpassingen.³⁷ Uiteraard geldt de noodzaak tot enige flexibiliteit niet alleen het plan zelf,

maar ook de mensen die bij de vernieuwing betrokken zijn.³⁸

Zo beschouwd hebben scholen ruimte nodig om te manoeuvreren. De resultaten van een grote reviewstudie naar succes- en faalfactoren bij het implementeren van vernieuwingen sluit hier naadloos bij aan. De review concludeert namelijk dat een zekere autonomie voorwaardelijk is voor welke vernieuwing dan ook.³⁹ Dat geldt voor scholen en ook voor lokaties die werken aan vernieuwing. Een zekere autonomie is nodig opdat de mensen in de school zelf verantwoordelijkheid nemen, expertise op kunnen bouwen en middelen zo in kunnen zetten dat het de vernieuwing versterkt.

Beknopte samenvatting

Innoveren in het onderwijs is een langdurig proces. Effecten van vernieuwingen manifesteren zich vaak pas na jaren. Tijd is kortom een factor van betekenis bij duurzaam vernieuwen. Dat is precies de reden waarom continuïteit zo belangrijk is. Scholen kunnen zelf iets aan hun eigen continuïteit doen. Bijvoorbeeld door een overgang van de ene naar de andere schoolleider zorgvuldig te plannen. En ook door de nodige aandacht te besteden aan nieuwe medewerkers.

Duurzame vernieuwing van een school vraagt van partijen rond die school – zoals een schoolbestuur, een lokale en centrale overheid en ook ouders – commitment

voor langere termijn. Scholen worden geholpen bij duurzaam vernieuwen als het beleid van organisaties die invloed op hen uitoefenen in dezelfde richting wijst. Het gaat dan om beleid op verschillende tijdstippen (continuïteit) en om beleid van verschillende organisaties (consistentie).

Scholen kunnen zelf vaak weinig doen aan een gebrek aan consistentie en continuïteit in beleid van anderen. Scholen die desondanks duurzaam vernieuwen blijken hun eigen context zorgvuldig te managen. Ze sluiten zich niet af voor hun omgeving, ze stemmen zich er op af. Die scholen zijn trouw aan hun uitgangspunten, maar flexibel in de uitwerking. Op die manier weten ze zich aan te passen aan inconsistenties van buiten. Scholen die duurzaam vernieuwen, voeren zelf de regie.

- 1 Maden 2001; Desimone 2002; Datnow 2005; Harris et al 2006; Hargreaves & Goodson 2006
- 2 Maden 2001;
- 3 Datnow & Stringfield 2000.
- 4 Hargreaves & Goodson 2006.
- 5 Goodson et al. 2006.
- 6 Datnow & Stringfield 2000.
- 7 Fink & Brayman 2006.
- 8 Datnow & Stringfield 2000.
- 9 Hargreaves & Goodson 2006.
- 10 Fink & Brayman 2006.
- 11 O.a. Maden 2001; Hargreaves & Goodson 2006. Maar zie ook de klassieke studie van Smith et al. 1987.
- 12 Maden 2001; Hargreaves & Goodson 2006.
- 13 Desimone 2002; Hargreaves & Goodson 2006.
- 14 Desimone 2002; zie ook het klassieke overzichtswerk van Rowan 1990.
- 15 O.a. Maden 2001; Datnow & Stringfield 2000; Desimone 2002; Datnow 2005.
- 16 Datnow 2005; Hargreaves & Goodson 2006.
- 17 Deze alinea is in hoge mate gebaseerd op Waslander 2006b.
- 18 Hargreaves & Goodson 2006; zie voor Nederland bijvoorbeeld ook Leune 2007.
- 19 Goodson et al. 2006; Hargreaves & Goodson 2006.
- 20 Desimone 2002; Datnow 2005; Hargreaves & Goodson 2006.
- 21 Zie ook Harris et al. 2006.
- 22 Desimone 2002.
- 23 Quint 2006; Balfanz et al. 2006.
- 24 Datnow & Stringfield 2000; Harris 2001; Desimone 2002.
- 25 Yonezawa & Stringfield 2000.
- 26 Datnow 2005.
- 27 Uit een derde onderzoek (Sterbinsky et al. 2006) weten we wel hoeveel scholen in de loop der tijd zijn gestopt met een vernieuwing, maar niet hoe de implementatie op de andere scholen is verlopen. In het betreffende onderzoek zijn twaalf scholen die een programma implementeerden vier jaar lang gevolgd. Na twee jaar waren vier scholen met de vernieuwing gestopt.
- 28 Datnow 2005; maar ook Maden 2001.
- 29 Yonezawa & Stringfield 2000.
- 30 Harris 2001; Hargreaves & Goodson 2006; Giles & Hargreaves 2006. Voor scholen die werken met heel nieuwe onderwijsconcepten is negatieve beeldvorming een factor op zich. Scholen die duidelijk 'anders' zijn dan gebruikelijk krijgen vaak de naam 'geen echte school' te zijn. Innovatieve scholen kunnen daarmee bijna letterlijk buiten de orde worden geplaatst. Dat gebeurt bijvoorbeeld door te benadrukken dat de school alleen kan bestaan bij de gratie van bijzondere omstandigheden. We kunnen dan denken aan extra financiering, de mogelijkheid al het personeel te kunnen selecteren op eigen criteria of een wel heel bijzondere schoolleider. Reacties uit de omgeving hebben een grote invloed op het imago van de school, en imago's blijven vooral bij innovatieve scholen lang aan de school plakken.
- 31 Datnow & Stringfield 2000.
- 32 Desimone 2002.
- 33 Yonezawa & Stringfield 2000.
- 34 Een inhoudsanalyse van het publieke debat in Nederland over het nieuwe leren tussen 1995 en 2005 laat zien dat het debat vanaf 2004 is gepolariseerd. In dat opzicht is het Nederlandse innovatieklimaat voor scholen de afgelopen jaren eerder slechter, dan beter geworden. Zie verder Waslander 2006.
- 35 Yonezawa & Stringfield 2000.
- 36 Hargreaves & Goodson 2006.
- 37 Datnow 2005.
- 38 Datnow & Stringfield 2000.
- 39 Desimone 2002.

6 Aandachtspunten: 7 maal C



In de voorgaande hoofdstukken is een groot aantal onderwerpen en onderzoeken de revue gepasseerd. We bestudeerden onderzoek naar het tot ontwikkeling brengen van talenten van leerlingen, het versterken van motivatie en betrokkenheid van leerlingen en het verminderen van uitval, het stimuleren van professionalisering van docenten en duurzaam vernieuwen. Deze review tracht de belangrijkste bevindingen van ruim tweehonderd onderzoeken, beschreven in enkele duizenden pagina's wetenschappelijke literatuur, samen te vatten in een relatief korte en toegankelijke tekst.

Aan het slot van deze review resteert de vraag of uit onderzoek dat zoveel thema's omvat terugkerende aandachtspunten voor scholen te destilleren zijn. Bij het bestuderen van de grote hoeveelheid wetenschappelijke literatuur vielen ons zeven factoren op waarvan keer op keer het belang werd onderstreept. We formuleren ze hier als aandachtspunten in de vorm van zeven C's.

1 Concentratie

Activiteiten gericht op het verbeteren en vernieuwen van scholen hebben focus en een duidelijk doel nodig. Dat doel moet verbonden zijn met leren en doceren. De uitwerking moet rekening houden met het noodzakelijke evenwicht tussen de technische en de sociale kant van het onderwijs.

2 Coherentie

Het is zaak de coherentie tussen verschillende activiteiten in de school blijvend te bewaken. Coherentie is ook nodig tussen het doel van plannen en de inzet van faciliteiten om die plannen te realiseren.

3 Commitment

Commitment en eigenaarschap van docenten en schoolleider is essentieel. Duurzaam vernieuwen is ook sterk gebaat bij commitment van mensen buiten de school, zoals schoolbesturen, overheden en ouders.

4 Community

Scholen die een (leer)gemeenschap vormen, faciliteren het leren en verminderen de kans op uitval. Dat geldt voor leerlingen én docenten. Een verandering moet kunnen bouwen op enige hechtheid in de sociale infrastructuur. De kracht van een gemeenschap wordt een zwakte als hechte relaties open communicatie verhinderen.

5 Continuïteit

Het succesvol implementeren van veranderingen binnen scholen duurt jaren. Duurzaam vernieuwen vereist continuïteit, zowel in het docententeam als in de schoolleiding.

6 Consistentie

Duurzaam vernieuwen in scholen is gebaat bij consistentie in de omgeving. Scholen worden geholpen als organisaties die invloed uitoefenen op scholen hun beleid op elkaar afstemmen.

7 Context-management

Scholen die erin slagen duurzaam te vernieuwen blijven trouw aan hun eigen uitgangspunten en houden de regie in eigen hand. Ze betrekken anderen bij hun plannen en stemmen die voortdurend af op hun omgeving. Zij slagen er in de omgeving voor hen te laten werken.

Geselecteerde en bestudeerde Literatuur

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community; the micropolitics of teacher collaboration. *Teachers*, 104, 421-455.
- Achter, J.A., Lubinski, D., Benbow, C.P., & Eftekhari-Sanjani, H. (1999). Assessing vocational preferences among gifted adolescents adds incremental validity to abilities: A discriminant analysis of educational outcomes over a 10-year interval. *Journal of Educational Psychology*, 91, 777-786.
- Anderman, E.M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., & Lehr, C.A. (2004). Check & Connect: the importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95-113.
- Andrews, D., & Crowther, F. (2002). Parallel leadership: a clue to the contents of the “black box” of school reform. *The International Journal of Educational Management*, 16, 152-159.
- Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44, 237-254.
- Arcia, E. (2006). Achievement and enrollment status of suspended students - Outcomes in a large, multicultural school district. *Education and Urban Society*, 38, 359-369.
- Balfanz, R., MacIver, D.J., & Byrnes, V. (2006). The implementation and impact of evidence-based mathematics reforms in high-poverty middle schools: A multi-site, multi-year study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37, 33-64.
- Balfanz, R., & MacIver, D. (2000). Transforming high-poverty urban middle schools into strong learning institutions: Lessons from the first five years of the Talent Development Middle School. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5, 137.
- Balfanz, R., Legters, N., & Jordan, W. (2004). Catching up: effect of the Talent Development ninth-grade instructional interventions in reading and mathematics in high-poverty high schools. *NASSP Bulletin*, 88, (641), 3-30.
- Bear, G.G., Kortering, L.J., & Braziel, P. (2006). School completers and noncompleters with learning disabilities - Similarities in academic achievement and perceptions of self and teachers. *Remedial and Special Education*, 27, 293-300.
- Beekhoven, S., & Dekkers, H. (2005). Timely graduation in the lower vocational track. *Educational Studies*, 31, 347-360.
- Beijjaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beresford, J. (2003). Developing students as effective learners: The student conditions for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, 121-158.
- Bidwell, C.E. (2001). Analysing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*, 74, 100-114.

- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T., & Brown, S. (2004). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. In C.T.Cross (Ed.), *Putting the pieces together: Lessons from comprehensive school reform research*. (pp. 53-108). Washington DC: The National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.
- Borman, G.D., Slavin, R.E., Cheung, A., Chamberlain, A., Madden, N., & Chambers, B. (2005). The national randomized field trial of Success for All: second-year outcomes. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association,
- Brewer, E.W., & Landers, J.M. (2005). A longitudinal study of the talent search program. *Journal of Career Development*, 31, 195-208.
- Brok, P. den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 407-442.
- Brown, K.M., Anfara, V.A., & Roney, K. (2004). Student achievement in high performing, suburban middle schools and low performing, urban middle schools - Plausible explanations for the differences. *Education and Urban Society*, 36, 428-456.
- Brown, M., Rutherford, D., & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: The role of the Head of Department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 237-258.
- Buddin, R., & Zimmer, R. (2005). Student achievement in charter schools: A complex picture. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24, 351-371.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation: a limited phenomenon. Comment on Deci, Koestner and Ryan (2001). *Review of Educational Research*, 71, 29-42.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Castle, S., Deniz, C.B., & Tortora, M. (2005). Flexible grouping and student learning in a high-needs school. *Education and Urban Society*, 37, 139-150.
- Cavanagh, R.F., & Waugh, R.F. (2004). Secondary school renewal: The effect of classroom learning culture on educational outcomes. *Learning Environments Research*, 7, 245-269.
- Center for Educational Research and Innovation. (2000). *Motivating students for lifelong learning: Education and skills* (What Works in Innovation in Education). Paris: OECD.
- Center for Educational Research and Innovation. (2000). *Innovating Schools*. Paris: OECD.
- Center for Educational Research and Innovation. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD.
- Chall, J.S. (2000). *The academic achievement challenge; What really works in the classroom?* New York / London: The Guilford Press.
- Cibulka, J., Coursey, S., Nakayama, M., Price, J., & Stewart, S. (2000). *Schools as learning organizations: A review of the literature*. Washington DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Colby, S.A., Bradshaw, L.K., & Joyner, R.L. (2002). Teacher evaluation: A review of the literature. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans).

- Condie, R., & Livingston, K. (2007). Blending online learning with traditional approaches: Changing practices. *British Journal of Educational Technology*, 38, 337-348.
- Connell, J.P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: Infancy to childhood*. (pp. 61-79). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Corbett, H.D., Wilson, B.L., (2001). *Sustaining reform: Students' appraisals of the second year in Talent Development High Schools in Philadelphia, 2000-2001*. Philadelphia: Philadelphia Education Fund.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Creemers, B.P.M. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8, 343-362.
- Cross, C.T. (ed). (2004). *Putting the pieces together: Lessons from comprehensive school reform research*. Washington DC: The National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.
- Datnow, A. (2000). Power and politics in the adoption of school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 357-374.
- Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5, 183-204.
- Datnow, A. (2005). The sustainability of school reform models in changing district and state contexts. *Administration Quarterly*, 41, 121-153.
- Davies, J.D., & Lee, J. (2006). To attend or not to attend? Why some students chose school and others reject it. *Support for Learning*, 21, 204-209.
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (2001). The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: Response to Cameron. *Review of Educational Research*, 71, 43-51.
- Demie, F. (2002). Pupil mobility and educational achievement in schools: An empirical analysis. *Educational Research*, 44, 197-215.
- Demie, F. (2005). Achievement of Black Caribbean pupils: Good practice in Lambeth schools. *British Educational Research Journal*, 31, 481-508.
- Demie, F., Lewis, K., & Taplin, A. (2005). Pupil mobility in schools and implications for raising achievement. *Educational Studies*, 31, 131-147.

- Demie, F., Butler, R., & Taplin, A. (2002). Educational achievement and the disadvantage factor: Empirical evidence. *Educational Studies*, 28, 101-110.
- Department of Education. (2006). *Charter High Schools: Closing the Achievement Gap. Innovations in Education*. US Department of Education.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72, 433-479.
- Diperna, J.C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools*, 43, 7-17.
- Eekelen, I.M.van (2005). *Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. [Proefschrift Universiteit Maastricht.]
- Eisenman, L.T. (2007). Self-determination interventions. Building a foundation for school completion. *Remedial and Special Education*, 28, 2-8.
- Epstein, J.L., & Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Fantuzzo, J., Grim, S., & Hazan, H. (2005). Project start: An evaluation of a community-wide school-based intervention to reduce truancy. *Psychology in the Schools*, 42, 657-667.
- Feldman, A.F., & Matjasko, J.L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75, 159-210.
- Ferreira, J.A., Santos, E.J.R., Fonseca, A.C., & Haase, R.F. (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 61-77.
- Fink, D., & Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*, 42, 62-89.
- Flay, B.R., Allred, C.G., & Ordway, N. (2001). Effects of the positive action program on achievement and discipline: Two matched-control comparisons. *Prevention Science*, 2, 71-89.
- Flores-Gonzalez, N. (2005). Popularity versus respect: School structure, peer groups and Latino academic achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 625-642.
- Florian, J. (2000). *Sustaining education reform: influential factors*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Forkosh-Baruch, A., Nachmias, R., Mioduser, D., & Tubin, D. (2005). 'Islands of innovation' and 'school-wide reform'; Two patterns of ICT-based pedagogical innovations in schools. *Human Technology*, 1, 202-215.
- Foster, L., (2001). *Effectiveness of mentor programs: Review of the literature from 1995 to 2000*. Sacramento: California Research Bureau.

- Frank, G., Fishman, M., Crowley, C., Blair, B., Murphy, S.T., Montoya, J.A., Hickey, M.P., Brancaccio, M.V., & Bensimon, E.M. (2001). The new stories/new cultures after-school enrichment program: A direct cultural intervention. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 501-508.
- Frank, K.A., Zhao, Y., & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations; The case of computer technology in schools. *Sociology of Education*, 77, 148-171.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gamoran, A., & Weinstein, M. (1998). Differentiation and opportunity in restructured schools. *American Journal of Education*, 106, 385-415.
- Geijsel, F. (2001). *Schools and innovations. Conditions fostering the implementation of educational innovation*. Nijmegen: Nijmegen University Press.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31, 419-430.
- Gentry, M., & Owen, S.V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43, 224-243.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156.
- Glover, D., & Law, D. (2004). Creating the right learning environment: The application of models of culture to student perceptions of teaching and learning in eleven secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 313-336.
- Goddard, Y.L., Goddard, R.D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109, 877-896.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36, 715-738.
- Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers missions, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42, 42-61
- Granger, C.A., Morbey, M.L., Lotherington, H., Owston, R.D., & Wideman, H.H. (2002). Factors contributing to teachers' successful implementation of IT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 480-488.
- Grinsven, L. van & Tillema, H. (2006). Learning opportunities to support student self-regulation: Comparing different instructional formats. *Educational Research*, 48, 77-91.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *NASSP Bulletin*, 89, 43-55.
- Guarino, C.M., Santibanez, L., & Daley, G.A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208.

- Haneghan, J.P. van, Pruet, S.A. & Bamberger, H.J. (2004). Mathematics reform in a minority community: Student outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9, 189-211.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42, 3-41
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership & Management*, 21, 261-270.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 409
- Hausman, C., & Brown, P.M. (2002). Curricular and instructional differentiation in magnet schools: Market driven or institutionally entrenched? *Journal of Curriculum and Supervision*, 17, 256-276.
- Hellström, T. (2004). Innovation as social action. *Organization*, 11, 631-649.
- Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29, 449-471.
- Henderlong, J., & Lepper, M.R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774-795.
- Henderson, C.L., Buehler, A.E., Stein, W.L., Dalton, J.E., Robinson, T.R., & Anfar, J. (2005). Organizational health and student achievement in Tennessee middle level schools. *NASSP Bulletin*, 89, 54-75.
- Herlihy, C.M., & Kemple, J.J. (2004). *The Talent Development Middle School Model: Context, components, and initial impacts on students' performance and attendance*. New York: MDRC.
- Hertberg-Davis, H.L., & Brighton, C.M. (2006). Support and sabotage: Principals' influence on middle school teachers' responses to differentiation. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 90-102.
- Holdzkom, D. (2002). *Effects of comprehensive school reform in 12 schools: Results of a three-year study*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Howard, W.C., & Rice-Crenshaw, M. (2006). No Child Left Behind: A successful implementation. *Education*, 126, 403-408.
- Hoyle, J.R., & Collier, V. (2006). Urban CEO superintendents' alternative strategies in reducing school dropouts. *Education and Urban Society*, 39, 69-90.
- Jacob, B.A., & Lefgren, L. (2004). Remedial education and student achievement: A regression-discontinuity analysis. *Review of Economics and Statistics*, 86, 226-244.
- Janssen, O. (2003). Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 347-364.
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110.
- Jimerson, S.R., Anderson, G.E., & Whipple, A.D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, 441-457.

- Jong, R.de, Houtveen, T., & Westerhof, K. (2002). Effective Dutch school improvement projects. *Educational Research and Evaluation*, 8, 411-454.
- Kaplan, A., & Maehr, M.L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kemple, J.J., & Herlihy, C.M. (2004). *Context, components, and initial impacts on ninth-grade students' engagement and performance. The Talent Development High School Model*. New York: MDRC.
- Kemple, J.J., Herlihy, C.M., & Smith, T.J. (2005). *Making progress toward graduation: Evidence from the Talent Development High School Model*. New York: MDRC.
- Kim, J.J., & Crasco, L.M. (2006). Best policies and practices in urban educational reform: A summary of empirical analysis focusing on student achievements and equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11, 19-37.
- Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 623-635.
- Kinchin, G.D., & O'Sullivan, M. (2003). Incidences of student support for and resistance to a curricular innovation in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 245-260.
- Klerks, M. (2000). *Verandercapaciteiten en basisvorming*. [Proefschrift Universiteit Utrecht]
- Klette, K. (2002). Reform policy and teacher professionalism in four nordic countries. *Journal of Educational Change*, 3, 265-282.
- Knesting, K., & Waldron, N. (2006). Willing to play the game: How at-risk students persist in school. *Psychology in the Schools*, 43, 599-611.
- Koning, E. de, & Boekaerts, M. (2005). Determinants of students' school-identification in secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 289-308.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS: 72, HSB:82, and NELS:92. *Teachers College Record*, 108, 2550-2581.
- Kortering, L., & Braziel, P. (2002). A look at high school programs as perceived by youth with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 177-188.
- Landrum, M.S. (2001). An evaluation of the Catalyst Program: Consultation and collaboration in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45, 139-151.
- Lassen, S.R., Steele, M.M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43, 701-712.
- Lee, V.E., Bryk, A.S., & Smith, J.B. (1993). The organization of effective secondary schools. *Review of Research in Education*, 19, 171-267.
- Lee, V.E., with Smith, J.B. (2001). *Restructuring high schools for equity and excellence. What works*. New York: Teachers College Press.
- Lee, V.E., & Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353-393.

- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582.
- Lehr, C.A., Hansen, A., Sinclair, M.F., & Christenson, S.L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32, 342-364.
- Lehr, C.A., Sinclair, M.F., & Christenson, S.L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the Check & Connect Model. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9, 279-301.
- Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Leune, J.M.G. (2007). *Verstandig onderwijsbeleid*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Lever, N., Sander, M.A., Lombardo, S., Randall, C., Axelrod, J., Rubenstein, M., & Weist, M.D. (2004). A drop-out prevention program for high-risk inner-city youth. *Behavior Modification*, 28, 513-527.
- Lewis, C.W., Dugan, J.J., Winokur, M.A., & Cobb, R.B. (2005). The effects of block scheduling on high school academic achievement. *NASSP Bulletin*, 89, 72-87.
- Luyten, H., Bosker, R., Dekkers, H., & Derks, A. (2003). Dropout in the lower tracks of Dutch secondary education: Predictor variables and variation among schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, 373-411.
- Ma, X., & Wilkins, J.L.M. (2002). The development of science achievement in middle and high school: Individual differences and school effects. *Evaluation Review*, 26, 395-417.
- Maden, M.(Ed.) (2001). *Success against the odds - five years on. Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge Falmer.
- Mariage, T.V., & Garmon, M.A. (2003). A case of educational change: Improving student achievement through a school-university partnership. *Remedial and Special Education*, 24, 215-234.
- Marks, H.M., & Louis, K.S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245-275.
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Marks, H.M., & Printy, S.M. (2007). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 370-397.
- May, H., & Supovitz, J.A. (2006). Capturing the cumulative effects of school reform: An 11-year study of the impacts of America's choice on student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28, 231-257.
- McCluskey, C.P., Bynum, T.S., & Patchin, J.W. (2004). Reducing chronic absenteeism: An assessment of an early truancy initiative. *Crime & Delinquency*, 50, 214-234.
- McGee, G.W. (2004). Closing the achievement gap: Lessons from Illinois' golden spike high-poverty high-performing schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9, 97-125.

- McKnight-Herr, L., & Brooks, D.W. (2003). Developing and sustaining K-12 school technology innovation through Lottery Grant Awards: A multiple case study. *Journal of Science Education and Technology*, 12, 153-182.
- McLellan, R. (2006). The impact of motivational “world-view” on engagement in a cognitive acceleration programme. *International Journal of Science Education*, 28, 781-819.
- McMillen, B.J. (2001). A statewide evaluation of academic achievement in year-round schools. *Journal of Educational Research*, 95, 67-74.
- Minotti, J.L. (2005). Effects of learning-style-based homework prescriptions on the achievement and attitudes of middle school students. *NASSP Bulletin*, 89, 67-89.
- Mioduser, D., Nachmias, R., Tubin, D., & Forkosh-Baruch, A. (2002). Models of pedagogical implementation of ICT in Israeli schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 405-414.
- Montgomery, C., & Rupp, A.A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458-486.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership-improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31, 437-448.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 149-175.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Mytton, J., DiGuseppi, C., Gough, D., Taylor, R., & Logan, S. (2006). School-based secondary prevention programmes for preventing violence. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3
- Mytton, J.A., DiGuseppi, C., Gough, D.A., Taylor, R.S., & Logan, S. (2002). School-based violence prevention programs: Systematic review of secondary prevention trials. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 156, 752-762.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World. First results from Pisa 2003*. Paris: OECD.
- Opdenakker, M.C., & Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27, 407-432.
- Opp, R.D., Hamer, L.M., & Belyukova, S. (2002). The utility of an involvement and talent development framework in defining charter school success: A pilot study. *Education & Urban Society*, 34, 384-406.
- Otis, N., Grouzet, F.M.E., & Pelletier, L. (2007). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170-183.
- Ou, S.R. (2005). Pathways of long-term effects of an early intervention program on educational attainment: Findings from the Chicago Longitudinal Study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 578-611.
- Parchmann, I., Grasel, C., Baer, A., Nentwig, P., Demuth, R., & Ralle, B. (2006). “Chemie im Kontext”: A symbiotic implementation of a context-based teaching and learning approach. *International Journal of Science Education*, 28, 1041-1062.

- Porter, A.C. (1994). National standards and school improvement in the 1990s: Issues and promise. *American Journal of Education*, 102, 421-449.
- Pressley, M., Gaskins, I.W., Solic, K., & Collins, S. (2006). A portrait of Benchmark School: How a school produces high achievement in students who previously failed. *Journal of Educational Psychology*, 98, 282-306.
- Prevatt, F., & Kelly, F.D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377-395.
- Pritchard, C., & Williams, R. (2001). A three-year comparative longitudinal study of a school-based social work family service to reduce truancy, delinquency and school exclusions. *Journal of Social Welfare & Family Law*, 23, 23-43.
- Quint, J., Bloom, H.S., Black, A.R., Stephens, L., & Akey, T.M. (2005). *The challenge of scaling up educational reform. Findings and lessons from First Things First*. New York: MDRC.
- Quint, J. (2006). *Meeting five critical challenges of high school reform. Lessons from research on three reform models*. New York: MDRC.
- Rathvon, N. (2003). *Effective school interventions. Strategies for enhancing academic achievement and social competence*. New York / London: The Guilford Press.
- Reezigt, G.J., & Creemers, B.P.M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 407-424.
- Rekers-Mombarg, L.T.M., Kuyper, H., & Werf, M.P.C.v.d. (2006). *Het interne rendement van het voortgezet onderwijs na invoering van de basisvorming*. Groningen: GION.
- Rice, J.K., Croninger, R.G., & Roellke, C.F. (2002). The effect of block scheduling high school mathematics courses on student achievement and teachers' use of time: Implications for educational productivity. *Economics of Education Review*, 21, 599-607.
- Roessingh, H. (2004). Effective high school ESL programs: A synthesis and meta-analysis. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 60, 611-636.
- Rousseau, C.K. (2004). Shared beliefs, conflict, and a retreat from reform: the story of a professional community of high school mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 783-796.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, 16, 353-389.
- Rowan, B., Camburn, E., & Barnes, C. (2004). Benefiting from comprehensive school reform: A review of research on CSR implementation. In C.T.Cross (Ed.), *Putting the pieces together; Lessons from comprehensive school reform research*. (pp. 1-52). Washington DC: The National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.
- Rubin, B.C. & Silva, E.M. (Eds.) (2003). *Critical voices in school reform: students living through change*. London: Routledge Farmer.
- Rumberger, R.W., & Palardy, G.J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107, 1999-2045.

- Schaefers, C., & Koch, S. (2000). Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension.' *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 601-623.
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 373-385.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949-965.
- Schuitema, J., Ten Dam, G, Veugelers, W. (2007). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 39, 5.
- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T., & Myers, V.L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43, 67-100.
- Silbergitt, B., Appleton, J.J., Burns, M.K., & Jimerson, S.R. (2006). Examining the effects of grade retention on student reading performance: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 44, 225-270.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations; Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 443-466.
- Sinclair, B.B., & Fraser, B.J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5, 301-328.
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L., & Thurlow, M.L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71, 465-482.
- Smith, L.M., Prunty, J.P., Dwyer, D.C., & Kleine, P.F. (1987). *The fate of an innovative school. Book 2 of the trilogy: Anatomy of educational innovation: a mid to long term re-study and reconstrual*. New York, Philadelphia, London: The Falmer Press.
- Smith, T.M., & Rowley, K.J. (2005). Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy*, 19, 126-154.
- Somers, C.L., & Piliawsky, M. (2004). Drop-out prevention among urban, African American adolescents: Program evaluation and practical implications. *Preventing School Failure*, 48, 17-22.
- Sterbinsky, A., Ross, S.M., & Redfield, D. (2006). Effects of comprehensive school reform on student achievement and school change: A longitudinal multi-site study. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 367-397.
- Stevens, L.(Ed.). met Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M., & Werkhoven, W. van (2004). *Zin in School*. Amersfoort: CPS.
- Suhyun, S., & Jingyo, S. (2006). Educational engagement and degree attainment among high school dropouts. *Educational Research Quarterly*, 29, 11-20.
- Teasley, M.L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children & Schools*, 26, 117-128.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 653-670.

- Thomas, V.G. (2004). *Building a contextually responsive evaluation framework: Lessons from working with urban school interventions*. Washington DC: Jossey-Bass Publishers.
- Tubin, D., Likritz, R., & Chen, D. (2004). Educational achievements of graduates of an experimental elementary school. *Educational Research*, 46, 151-162.
- Useem, E., Neild, R.C., & Morrison, W. (2001). *Philadelphia's Talent Development High Schools: Second-Year Results, 2000-01*. Philadelphia: Philadelphia Education Fund.
- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50, 199-215.
- Veen, K. van & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 85-111.
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joeke, K., & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, 473-487.
- Volman, M.L.L. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Amsterdam: Onderwijscentrum Vrije Universiteit.
- Vreeman, R.C., & Carroll, A.E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 78-88.
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenbergh, R. (2002). 'Learning to learn': Teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12, 305-322.
- Wang, J., & Odell, S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical Review. *Review of Educational Research*, 72, 481-546.
- Waslander, S., & Hopstaken, H. (2005). Jongleren met publiek-private arrangementen. In Onderwijsraad (Ed.), *Onderwijs in thema's*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Waslander, S. (2006a). Van polmanhuis tot polemiek; Een inhoudsanalyse van het debat over 'het nieuwe leren' 1995 - 2005. In H.van Dielen & W. van der Geest (Eds.), *De waarde van Slash 21; Bespiegelingen over het onderwijsinnovatieproject*. (pp. 63-75). Hengelo / Den Bosch: Stichting Carmelcollege / KPC Groep.
- Waslander, S. (2006b). Slash 21 en duurzaam innoveren. *Meso Focus*, 63, 17-28.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weiss, C.H., Cambone, J., & Wyeth, A. (1992). Trouble in paradise: Teacher conflicts in shared decision making. *Educational Administration Quarterly*, 28, 529-549.
- Weiss, C.H., & Cambone, J. (1994). Principals, shared decision-making, and school-reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 287-301.
- Weiss, C.C. (2001). Difficult starts: Turbulence in the school year and its impact on urban students' achievement. *American Journal of Education*, 109, 196-227.
- Weng, C.H. (2005). *Meta-analysis of teacher burnout in public schools in the United States*. Dissertation, University of South Dakota.

- Wikeley, F., Stoll, L., & Lodge, C. (2002). Effective school improvement: English case studies. *Educational Research and Evaluation*, 8, 363-385.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J., & Jong, R.de (2005). Evaluating effective school improvement: Case studies of programmes in eight European countries and their contribution to the Effective School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 387-405.
- Wiley, S.D. (2001). Contextual effects on student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, 2, 1-33.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C., & Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Wirszyla, C. (2002). State-mandated curriculum change in three high school physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 4-19.
- Witziers, B., Bosker, R., & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39, 398-425.
- Wood, D. (2007). Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo? *Teachers College Record*, 109, 699-739.
- Wood, N.B., Lawrenz, F., Huffman, D., & Schultz, M. (2006). Viewing the school environment through multiple lenses: In search of school-level variables tied to student achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 237-254.
- Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C., & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for Building Schools for the Future. *Oxford Review of Education*, 33, 47-70.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Yasumoto, J.Y., Uekawa, K., & Bidwell, C.E. (2001). The collegial focus and high school students' achievement. *Sociology of Education*, 74, 181-209.
- Yonezawa, S., & Stringfield, S. (2000). *Special strategies for educating disadvantaged students follow-up study: Examining the sustainability of research-based school reforms*. Baltimore: John Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Zepeda, S.J., & Mayers, R.S. (2006). An analysis of research on block scheduling. *Review of Educational Research*, 76, 137-170.
- Zvoch, K. (2006). Freshman year dropouts: Interactions between student and school characteristics and student dropout status. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11, 97-117.