

Lukt het, loopt het, leert het?

Zicht op innovatieprocessen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs

Eindrapport

Onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad
Harrie Regtering
Anja van den Broek

ResearchNed
maart 2011

Inhoudsopgave

1	Inleiding en kader	5
1.1	Vraagstelling	5
1.2	Opzet rapportage	8
2	Inventarisatie onderwijsinnovaties	9
2.1	Inleiding	9
2.2	Resultaten	10
2.2.1	Aanleiding voor de innovatie	10
2.2.2	Aard en inrichting van de innovatie	10
2.2.3	Beproefd effect, beoogd resultaat en evaluatie	13
2.2.4	Financiering, kosten en baten	15
2.3	Selectie voor tweede deel van onderzoek	17
2.4	Samenvatting en conclusie	17
3	Zicht op het innovatieproces	19
3.1	Inleiding	19
3.2	Resultaten basisonderwijs	23
3.2.1	Den Helder	23
3.2.2	Amsterdam	24
3.2.3	Den Haag	25
3.2.4	Apeldoorn	26
3.2.5	Arnhem	27
3.2.6	Heerlen	28
3.2.7	Brunssum	29
3.2.8	Spijkenisse	30
3.2.9	Delfzijl	31
3.2.10	Leudal	32
3.2.11	Amersfoort	32
3.2.12	Meppel	33
3.2.13	Rotterdam	35
3.2.14	Laarbeek	36
3.3	Resultaten Voortgezet Onderwijs	37
3.3.1	Alkmaar	37
3.3.2	Rotterdam	38
3.3.3	Meppel (2 projecten)	39
3.3.4	Wijchen	41
3.3.5	Amsterdam (2 projecten)	42
3.3.6	Smallingerland	44
3.3.7	Apeldoorn (2 projecten)	45

3.4	Vergelijking vanuit de afzonderlijke indicatoren van het innovatieproces	46
3.4.1	Probleemanalyse (belangrijkheid en invloed van externe omgeving)	46
3.4.2	Oriëntatie (verbondenheid met de kern, bewezen kwaliteit, verwachtingen)	47
3.4.3	Initiatie (doel en meting)	47
3.4.4	Adoptie (interne context, relatieve voordeel)	48
3.4.5	Planning	49
3.4.6	Uitvoering (belemmerende en bevorderende factoren)	49
3.4.7	Borging (institutionalisering gezien vanuit de leerkracht en vanuit de organisatie)	50
3.4.8	Evaluatie (verwachtingen over de effectiviteit; kosten en baten realisering)	51
3.4.9	Terugkoppeling	51
3.4.10	Inzicht (wat is ervan geleerd, succesfactoren)	52
3.5	Samenvatting en conclusies	52
4	Beschouwing	56
	Vragenlijst webinventarisatie	61

1 Inleiding en kader

Op grond van de uitkomsten van de Commissie Dijsselbloem is de Tweede Kamer tot de conclusie gekomen dat het onderwijs waarschijnlijk meer gebaat is bij kleinschalige, stapsgewijze verbeteringen dan bij grote meeslepende vernieuwingen. Om die reden heeft de Tweede Kamer aan de Onderwijsraad gevraagd om na te gaan op welke manier deze het meest effectief kunnen worden vormgegeven. Daarom is men gestart met de voorbereiding van een advies over kleinschalige, stapsgewijze verbeteringen in het onderwijs.

Namens de Onderwijsraad heeft ResearchNed een onderzoek uitgevoerd in de periode november 2010 – maart 2011. Vragen bij dit onderzoek zijn:

- Zijn onderwijsinstellingen in staat dit verbeterproces zelf vorm te geven?
- Welke problemen komt men hierbij tegen?
- In hoeverre wordt men hierbij adequaat ondersteund door de overheid?

Dit onderzoek is bedoeld om zicht te krijgen op hoe scholen omgaan met het zelf vormgeven van verbeterprocessen, hoe ze tegenover de gedachte staan dit op meer systematische wijze in te voeren en welke factoren bevorderend dan wel belemmerend werken in het vernieuwingsproces.

Het concept 'evidence-based werken' komt langs twee invalshoeken in het onderzoek terug:

- enerzijds in de zin van de vraag of het onderwijs er klaar voor is;
- en anderzijds als: "Werkt men in het kader van de innovaties evidence-based, hoe ver is men daarmee en wat zijn belemmerende en bevorderende factoren voor het evidence-based werken?".

Verder wil de Onderwijsraad weten of onderwijsverbeteringen ook integraal worden doorvertaald naar de organisatie en naar de te verwachten opbrengsten op de langere termijn (terug te vinden in het financieel beleid en in jaarverslagen).

1.1 Vraagstelling

De centrale vraagstelling van dit onderzoek luidt als volgt:

Is het onderwijs in staat het verbeterproces zelf vorm te geven en wordt dit op adequate wijze door de overheid gestimuleerd?

Deze vraagstelling is uiteengelegd in een aantal subvragen die in twee deelonderzoeken zijn beantwoord. In het eerste deelonderzoek is een inventarisatie gehouden van onderwijsinnovaties in alle onderwijssectoren: basisonderwijs (bo), speciaal basisonderwijs (sbo), voortgezet onderwijs (vo), speciaal voortgezet onderwijs (vso), middelbaar beroepsonderwijs (mbo), hoger beroepsonderwijs (hbo) en wetenschappelijk onderwijs (wo). Vragen die in dit deel aan de orde kwamen zijn:

- (1) Welke soorten onderwijsvernieuwingen zijn er in de praktijk te onderscheiden?
- (2) Onder welke thema's zijn deze vernieuwingen onder te brengen?
- (3) Op welke manier zijn de vernieuwingen ingericht?
- (4) Hoe worden de vernieuwingen gefinancierd?
- (5) Wat zijn de beoogde resultaten van de vernieuwing en in hoeverre is men bereid daarin op een meer evidence-based manier te werken?

In dit eerste deel van het onderzoek is een webenquête onder alle scholen en instellingen uitgevoerd. Deze inventarisatie heeft een lijst opgeleverd van uiteenlopende innovaties, thematisch geordend. Het verloop van het proces en de opbrengst van deze enquête zijn beschreven in een tussenrapportage (december 2010).

Uit alle innovaties is (in overleg met de Onderwijsraad) een selectie van 25 cases in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs gemaakt, waarbij het gaat om rijke voorbeelden van innovaties die thematisch uiteenlopend zijn. Om in het tweede deel van dit onderzoek een honderd procent focus te kunnen maken, is hierbinnen specifiek gekozen voor cases waarin de Onderwijsraad geïnteresseerd is ('kleinschalige, stapsgewijze verbeteringen van onderop'). Om het innovatieproces in kaart te brengen is ook schriftelijk materiaal verzameld en zijn de inspectieoordelen van de scholen bestudeerd. Er zijn zowel telefonische interviews als interviews op locatie afgenomen met de direct bij de vernieuwing betrokken medewerker(s).

In het tweede deelonderzoek is met een selectie van ruim twintig innovaties verder gesproken over het innovatieproces. In dit deel wordt antwoord gegeven op de volgende vragen:

- (6) Wie zijn bij de vernieuwingen betrokken?
- (7) Wat ervaart men als de belangrijkste belemmerende c.q. bevorderende factoren?
- (8) Welke rol hebben overheid en brancheorganisaties gespeeld in de verbeteringen die in de cases aan de orde zijn en is dit door betrokkenen in de scholen als adequaat ervaren?
- (9) Werken deze scholen samen in het realiseren van onderwijsverbeteringen met andere scholen die sterke overeenkomst hebben in hun kijk op onderwijs?
- (10) Zijn scholen in staat evidence-based te werken?

Goed zicht op het innovatieproces is bepalend voor het slagen van een onderwijsvernieuwing. Een vernieuwing kan pas dan effect hebben en als succesvol worden aangemerkt als deze een institutioneel en duurzaam karakter heeft gekregen en zowel verankerd is in het denken en handelen van actoren die de vernieuwing moeten vormgeven alsook blijvend is opgenomen in de organisatiecultuur en -structuur. Het resulteert in stabilisatie en continuïteit van de vernieuwing. Voordat een vernieuwing een dergelijke status heeft gekregen, gaat er een intensief implementatieproces aan vooraf. Belangrijke aspecten tijdens dit proces zijn de intensiteit van de betrokkenheid bij de vernieuwing van de gebruikers en het niveau waarop de innovatie wordt gebruikt. Uit de literatuur is het nodige bekend over determinanten van innovatieprocessen.

Het zorgvuldig omschrijven van de beoogde effecten vanuit een probleemdefinitie in relatie tot specifieke kenmerken van de vernieuwing op de verschillende niveaus in de schoolorganisatie is noodzakelijk.

Daarnaast kunnen effecten van een innovatie op leerlingniveau niet los worden gezien van het niveau waarop en de intensiteit waarmee betrokkenen vorm geven aan de vernieuwing.

Voorbeelden van bepalende factoren die een relatie (kunnen) vertonen met het welslagen van vernieuwingen (zie bijv. Hall & Hord, Van den Berg & Vandenberghe) zijn:

- Kenmerken van de vernieuwing (bv. kwaliteit, centraliteit, belangrijkheid, passendheid);
- Interne context (bv. organisatiecultuur, organisatiestructuur, organisatorische druk);
- Externe context (bv. passendheid, stabiliteit, druk uit de omgeving, ondersteuning van de samenleving, ondersteunende infrastructuur);
- Begeleiding van het vernieuwingsproces (bv. leiderschap en leiding geven, interactie/participatie, realisatie en aanmoediging, technische assistentie).

Vragen die hierbij van belang zijn: wat is de (objectief) bewezen kwaliteit van de innovatie; wat percipiëren betrokkenen als het relatieve voordeel? Is de innovatie verbonden met de kern van de organisatieactiviteiten, zoals curriculum en schoolklasactiviteiten, organisatie van leeromgeving in school?

Hoe belangrijk is de innovatie, wat is de strekking, reikwijdte, schaal, omvang? In welke mate is de innovatie in overeenstemming met doelen, structuur, procedures, waarden, cultuur, managementfilosofie?

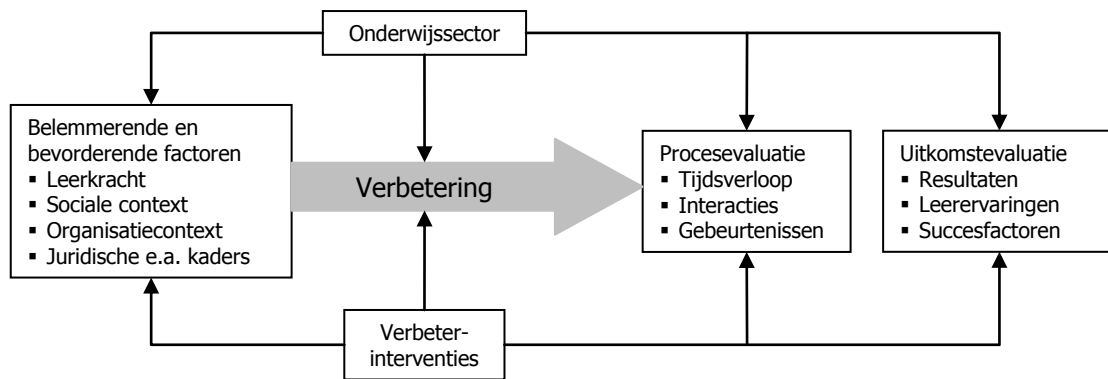
Daarnaast spelen tijdens het innovatieproces bevorderende en belemmerende factoren een specifieke rol. Deze factoren (zie bijv. Grol en Wensing, 2006) kunnen op een aantal terreinen voorkomen:

- Individuele leerkracht: mate van investering en feedback, het werken met concrete doelgroep en voorschriften of protocollen;
- Sociale context: mate van eilandcultuur, respectievelijk intensiteit van samenwerking vanaf de start van het verbeterproject, spanning of concurrentie met normale werkwijze;
- Organisatorische context: duidelijke regie, wie doet wat, verantwoordelijkheden, aanwezigheid van deskundigheid en bekwaamheid, informatiestromen naar relevante partijen, de aan- of afwezigheid van een implementatieplan (bestaat uit 6 stappen):
 1. Het ontwikkelen van een concreet en haalbaar voorstel voor verandering. Cruciale kenmerken van een succesvolle innovatie zijn ondermeer dat ze meer voordelen oplevert dan de bestaande werkwijze en dat de resultaten van de nieuwe werkwijze goed zichtbaar zijn, ook voor anderen.
 2. Het in kaart brengen van de feitelijke verbetering: wordt nu verbetering geleverd, is deze conform de voorgestelde werkwijze, waar liggen de belangrijkste afwijkingen en welke aspecten zijn al voldoende geïmplementeerd? Om de feitelijke verbetering goed in kaart te brengen, zijn ondermeer indicatoren nodig waarmee men de gewenste wijze van werken kan meten.
 3. Het analyseren van de doelgroep en de setting. Hiermee wordt het analyseren van de context bedoeld waarbinnen verandering van routines plaatsvindt, van kenmerken van de doelgroep en van bevorderende en belemmerende factoren ten aanzien van de voorgestelde verandering.
 4. Het ontwikkelen of selecteren van strategieën. Voorbeelden van strategieën zijn: machtsstrategie, planmatige strategie, onderhandelingsstrategie en programma strategie.
 5. Het ontwikkelen, testen en uitvoeren van de implementatieactiviteiten. Het implementatieplan kan bijvoorbeeld eerst op kleine schaal worden getest op geschiktheid en haalbaarheid.
 6. Het evalueren en (eventueel) bijstellen van het plan. In deze laatste stap gaat het om een evaluatie van de bereikte resultaten: zijn de beoogde doelen bereikt? De uitkomsten kunnen consequenties hebben voor ondermeer het bijstellen van de doelen en aanvullende analyses ten aanzien van belemmerende en bevorderende factoren.
- Juridische en andere kaders (bijv. demografische).

Dit tweede deel van het onderzoek leidt tot een intensief zicht op de geselecteerde innovaties vanuit het oogpunt van bij innovaties relevante factoren. Het onderzoek levert de volgende informatie op:

- Een bestudering en beschrijving van 23 projecten in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs met een interessante aanpak van onderwijsverbetering.
- Een beschrijving van 'kleine' veranderingen per casus.
- Een overzicht van de belangrijkste elementen van het innovatieproces: de wijze waarop wordt omgegaan met dit proces, de factoren die daarin een positieve of negatieve rol vervullen en in hoeverre men bereid is op een meer evidence-based manier te werken.
- De rol die de overheid en brancheorganisaties hebben gespeeld en de ervaring van de onderwijsinstellingen in dit opzicht.
- De samenwerking tussen onderwijsinstellingen in het realiseren van de onderwijsverbeteringen.

Onderstaand kader biedt een houvast bij de analyse van de innovatieprojecten.



1.2 Opzet rapportage

Deze rapportage bevat aan de hand van de dataset uit het eerste deel van het onderzoek en gebaseerd op de uitgeschreven interviews van 23 innovaties in hoofdstuk 4 de beantwoording van de centrale onderzoeksvraag en een beschouwing. Hoofdstuk 2 bevat een beschrijving van de uitkomsten van het eerste deelonderzoek (Inventarisatie onderwijsinnovaties) met een korte samenvatting als afsluiting, waarin wordt ingegaan op onderzoeksvragen 1 tot en met 5. Hoofdstuk 3 beschrijft de uitkomsten van de interviews langs twee dimensies: profielen per school en een dwarsdoorsnede van de belangrijkste bevindingen per fase van het innovatieproces. Dit hoofdstuk sluit af met een samenvatting en een beantwoording van de onderzoeksvragen 6 tot en met 9.

2 Inventarisatie onderwijsinnovaties

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van het eerste deelonderzoek. Dit onderzoek had tot doel een inventarisatie te maken van onderwijsinnovaties aan de hand van de volgende vragen:

- (1) Welke soorten onderwijsvernieuwingen zijn er in de praktijk te onderscheiden?
- (2) Onder welke thema's zijn deze vernieuwingen onder te brengen?
- (3) Op welke manier zijn de vernieuwingen ingericht?
- (4) Hoe worden de vernieuwingen gefinancierd?
- (5) Wat zijn de beoogde resultaten van de vernieuwing en in hoeverre is men bereid daarin op een meer evidence based manier te werken?

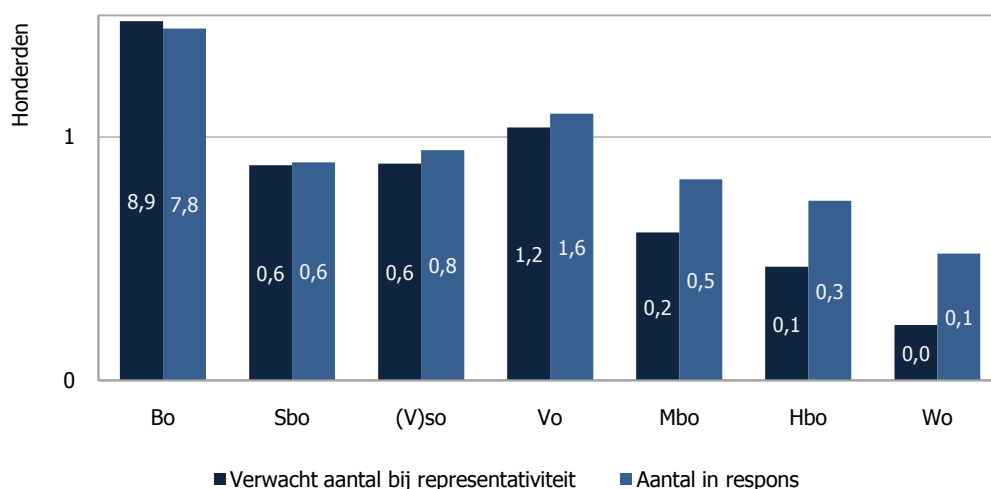
De inventarisatie is uitgevoerd bij alle onderwijsinstellingen in Nederland tussen begin november en begin december 2010. De gebruikte vragenlijst is weergegeven in de bijlage. In de vragenlijst die gebruikt is voor de inventarisatie is gevraagd naar: de naam van de vernieuwingsprojecten (maximaal 3), een korte beschrijving, aanwezigheid van projectplannen, het aantal personen en scholen dat bij de innovatie betrokken is, de aanleiding, het initiatief en de herkomst van het idee voor de innovatie, bewezen effectiviteit van de innovatie, aanwezigheid van een projectgroep, kosten en baten van de innovatie, financiering en evaluatie. Ten behoeve van de analyse en vergelijking is een aantal kwalitatieve antwoorden omgezet in categorieën.

Voor de benadering van de scholen en instellingen zijn openbare e-mailadressen gebruikt die zijn gepubliceerd in diverse naslagwerken. In totaal zijn 6.083 onderwijsinstellingen aangeschreven; 1.161 instellingen vulden de vragenlijst in voor in totaal 1.302 innovaties, een respons van negentien procent (Tabel 2.1). De respons (completes en incompletes samen genomen) varieert tussen zeventien procent (basisonderwijs) en 73 procent (universiteiten). Deze laatste sector betreft echter een klein aantal instellingen. In het basisonderwijs is het aantal aangeschreven instellingen het grootst (4.684).

Tabel 2.1: Verdeling van de respons naar onderwijstype.

	Deels ingevuld	Volledig ingevuld	Aangeschreven	%
Bo	535	245	4.684	17
Sbo	42	20	307	20
(V)so	59	19	317	25
Vo	111	44	629	25
Mbo	30	15	86	52
Hbo	23	7	45	67
Wo	10	1	15	73
Totaal	810	351	6.083	19

Om na te gaan of de verdeling van de sectoren in de respons overeenkomt met die in de populatie is een analyse gedaan. Figuur 2.1 toont de onder- en oververtegenwoordiging van de sectoren. Hierbij is (om de verhouding tussen het aantal instellingen in de populatie en het aantal instellingen in de respons van sectoren met een klein aantal instellingen inzichtelijk te maken) gebruik gemaakt van een logaritmische schaal. We kunnen concluderen dat het basisonderwijs ten opzichte van de overige sectoren iets is ondervertegenwoordigd.



Figuur 2.1: Representativiteit naar onderwijssector.

2.2 Resultaten

2.2.1 Aanleiding voor de innovatie

Vanuit het voorgaande globale beeld over soorten onderwijsvernieuwing en de verdeling in categorieën is vervolgens ook gekeken naar wat men als aanleiding voor de projecten aangeeft. We hebben een random selectie van projecten opnieuw geïnterpreteerd tegen de achtergrond van de twee hoofdcategorieën waarin veel projecten vallen: onderwijsverbetering en intern reorganiseren. Hieruit blijkt dat aanleidingen vaak te maken hebben met eigen initiatief of eigen ideeën: van leerkrachten of directie en soms suggesties of klachten vanuit ouders. Bij 40 van de 948 projecten (ruim vier procent) werd de inspectie genoemd als aanleiding. De onderwijsinstellingen vinden doorgaans dat zij zelf het initiatief nemen. Andere aanleidingen worden wel genoemd, al blijven die in verhouding vrij laag scoren. Het initiatief komt doorgaans van de directie en in minder gevallen van een individuele leerkracht of team, of uit een samenwerkingsverband. Verder geeft men aan dat het idee van de verbetering in 40 procent van de projecten nieuw is, in nog eens 40 procent een bestaand of overgenomen idee is, dan wel extern of door de overheid is gestimuleerd (20%).

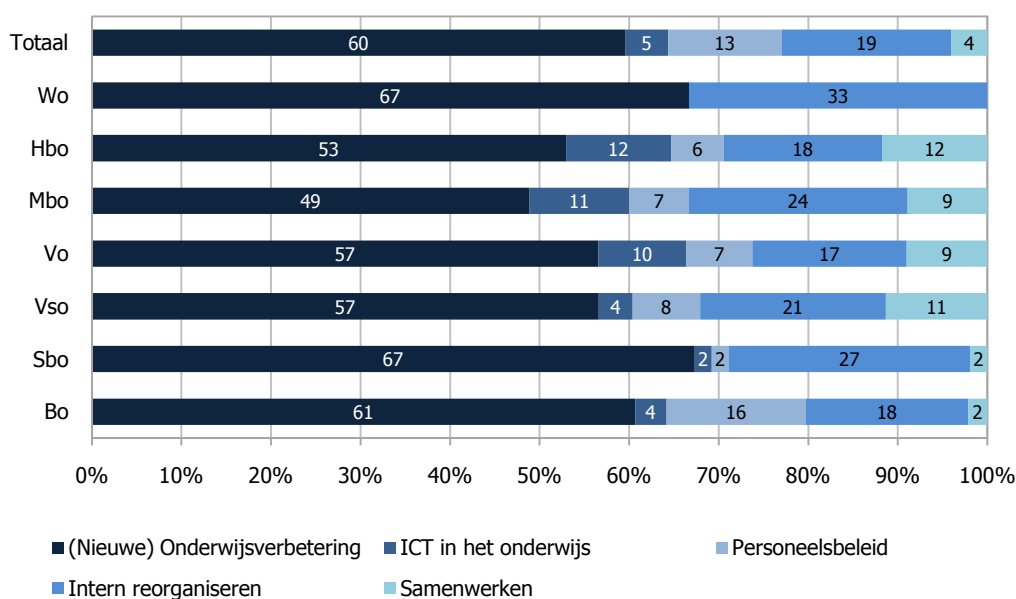
2.2.2 Aard en inrichting van de innovatie

De onderwijsinstellingen vulden voor minimaal één en voor maximaal drie innovaties de vragenlijst in. Via een open vraag gaf men een korte beschrijving van de innovatie. Deze beschrijvingen zijn gerubriceerd in vijf categorieën die zijn ontleend aan de InnovatieImpulsOnderwijs¹ (nieuwe onderwijsprincipes, ICT in het onderwijs, functiedifferentiatie, intern reorganiseren en samenwerken). Deze indeling is voor de analyse van de webinventarisatie overgenomen en enigszins aangepast. Zo gaat het in de eerste categorie om (nieuwe) onderwijsverbeteringen en in de derde categorie ook om personeelsbeleid. De projecten van de afgelopen vijf jaar waarvoor de vragenlijst volledig is ingevuld (aantal projecten=948), zijn globaal als volgt verdeeld over bovenstaande categorieën: verbetering van het onderwijs, ICT in het onderwijs, personeelsbeleid, intern reorganiseren en samenwerken.

1 Zie: www.innovatieimpulsonderwijs.nl.

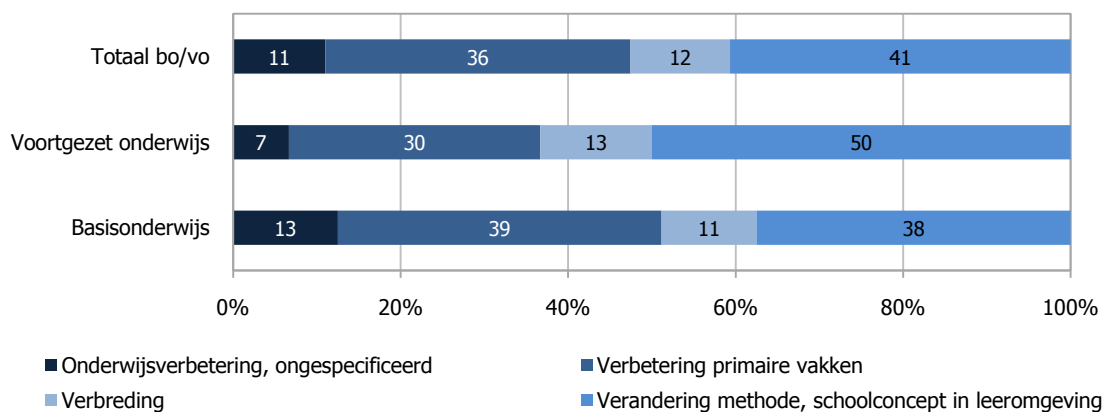
Figuur 2.2 toont de verdeling van projecten per sector over deze vijf categorieën. Ruim de helft (60%) van alle innovaties heeft betrekking op verbetering van het onderwijs of het invoeren van nieuwe onderwijsconcepten. Vaak hebben deze projecten betrekking op primaire processen. Voorbeelden zijn: taal- en leesverbeteringsprojecten, ontwikkelingsgericht werken, (veel) 'vormen' van leren; doelgroepspecifiek (hoogbegaafd, plus) werken en verbetering pedagogisch klimaat, implementatie CGO, instructiemodel.

In totaal vijf procent van de projecten zijn gericht op ICT in het onderwijs. Deze projecten worden vaker uitgevoerd in het voortgezet onderwijs, mbo en ho en minder vaak in basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. Voorbeelden zijn: invoering digitale schoolborden en andere middelen (portfolio's), maar ook de inzet van ICT voor communicatie onderling en met het bestuur. Dertien procent van de projecten heeft betrekking op personeelsbeleid. Voorbeelden zijn functiedifferentiatie en nascholing. Deze projecten vinden met name plaats in het basisonderwijs. Innovaties die te maken hebben met intern reorganiseren komen in negentien procent van de gevallen voor. In deze categorie vallen projecten die te maken hebben met opbrengstgericht werken, visietraject, masterplan mbo, vernieuwing organisatie, fusie, brede school. Tenslotte projecten die betrekking hebben op samenwerking, bijvoorbeeld met het bedrijfsleven. Vier procent van de projecten valt in deze categorie. deze projecten worden met name uitgevoerd in hbo, mbo en voortgezet (speciaal) onderwijs.



Figuur 2.2: Verdeling alle verbeterprojecten over vijf categorieën.

In totaal 118 projecten (88 bo en 30 vo) die betrekking hebben op verbetering van het onderwijs (de eerste categorie) zijn (random) voor het basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader bestudeerd, inhoudelijk beoordeeld en nader geclassificeerd in: onderwijsverbetering ongespecificeerd, verbetering primaire vakken, verbreding en verandering van methode, schoolconcept in leeromgeving. Figuur 2.3 toont de verdeling. Ruim 40 procent van de projecten is te typeren als verandering van methode of het invoeren van een nieuw school/leerconcept. In het basisonderwijs gebeurt dit minder (38%) dan in het voortgezet onderwijs (50%). De projecten zijn (in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs nagenoeg in gelijke mate) in twaalf procent van de gevallen te typeren als 'Verbreding'. Bij 36 procent van de nader bestudeerde innovaties gaat het om verbetering van de primaire vakken; in het basisonderwijs iets vaker (13%) dan in het voortgezet onderwijs (7%). De overige bestudeerde innovaties zijn niet nader te specificeren.

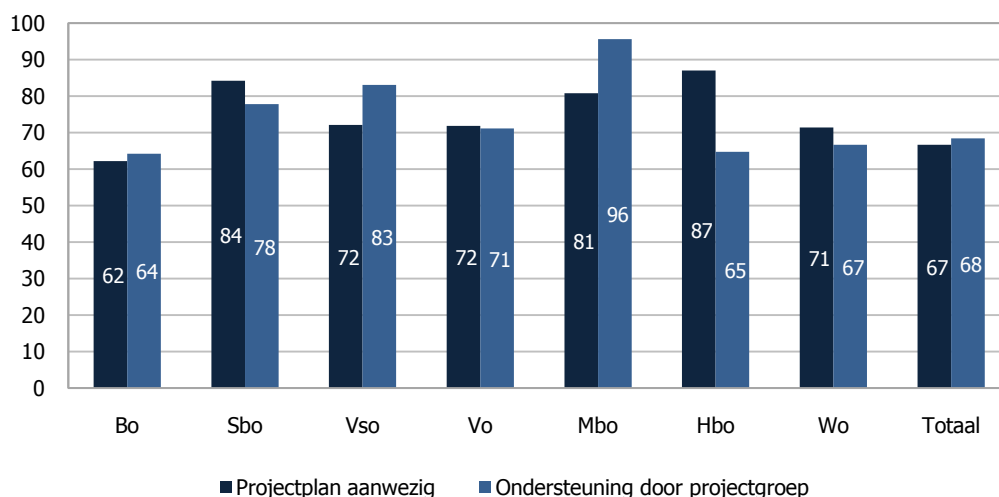


Figuur 2.3: Projecten onderwijsverbetering nader gespecificeerd voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs.

De projecten kunnen ook als volgt worden onderverdeeld:

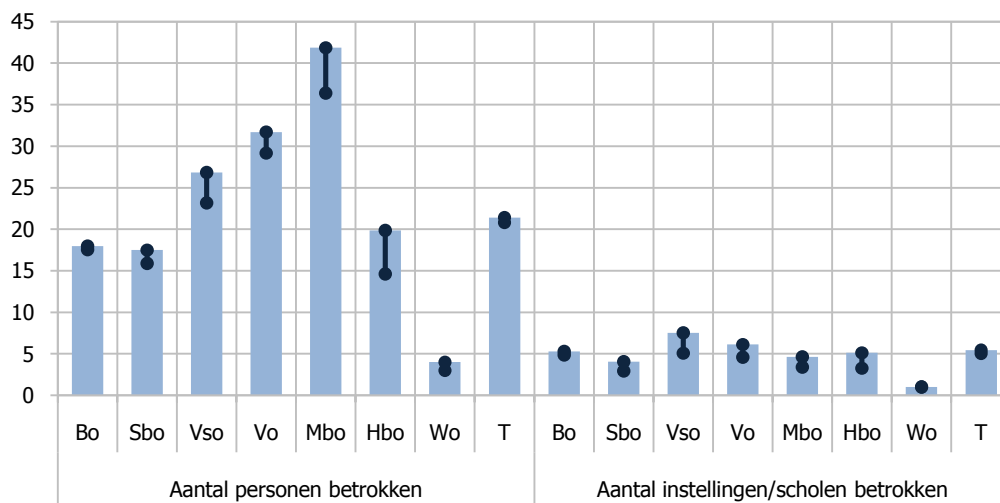
- Leerling/student: taal- en leesverbeteringstrajecten, verrijken leeromgeving, versterking vaktechniek, doorgaande lijnen voor leerlingen.
- Docententeam: verbetering pedagogische competenties, verbetering niveau, verandering onderwijsconcept, scholing voor teambuilding.
- Afdeling/opleiding/instelling: organisatieverbetering, ICT en leerlingbegeleiding, onderwijsverandering en –verbetering, rendements- en resultaatverbetering.
- Omgeving: onderwijs in de 21^e eeuw voor de leerlingen van morgen, samenwerking in regio, doorstroom, zorgstructuur.

In twee derde van de gevallen is een projectplan aanwezig (Figuur 2.4). In het basisonderwijs is dit iets minder frequent aan de orde dan in de overige sectoren. Bij 68 procent van de innovaties is er sprake van een projectgroep die in het kader van de vernieuwing is ingericht. In het basisonderwijs, hbo en wo is dit iets minder vaak het geval dan in de overige sectoren.



Figuur 2.4: Aanwezigheid projectplan en ondersteuning door projectgroep.

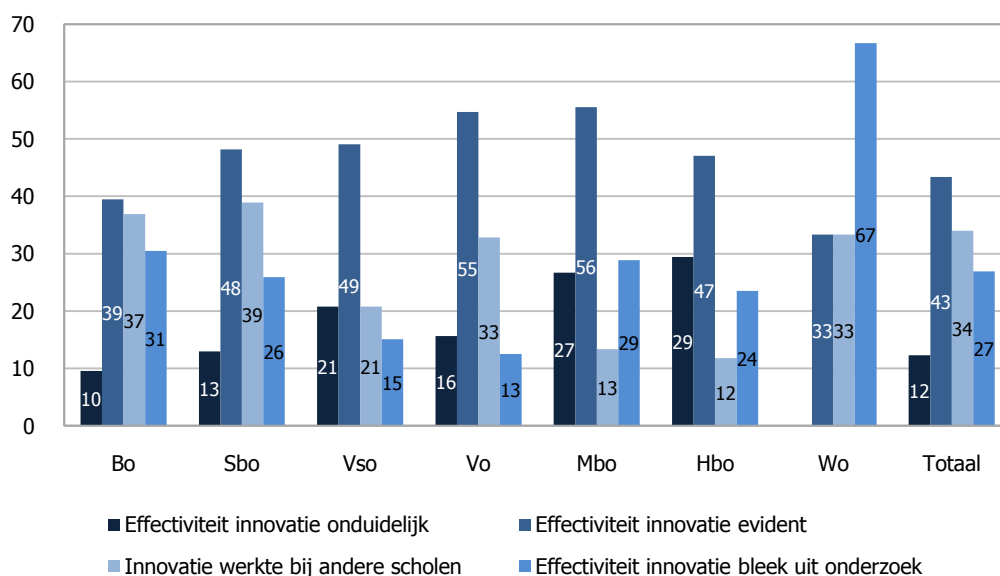
Gemiddeld zijn 21 personen en vijf scholen/instellingen betrokken bij de innovatie (Figuur 2.5). Het aantal betrokken instellingen varieert niet noemenswaardig tussen de sectoren; het aantal genoemde personen daarentegen wel. In het mbo komt de schaalgrootte duidelijk naar voren in het aantal betrokken personen (42); dit geldt ook voor het voortgezet onderwijs. In het wo lijken de innovaties weer kleinschaliger. In het basisonderwijs zijn gemiddeld achttien personen betrokken bij de innovatie. Er is echter een grote variatie (standaardafwijking van 12).



Figuur 2.5: Gemiddeld aantal personen en instellingen/scholen betrokken bij de innovatie en 95%-betrouwbaarheidsintervallen.

2.2.3 Beproefd effect, beoogd resultaat en evaluatie

In deze paragraaf gaan we nader in op de bewezen effectiviteit van de innovatie en de resultaten die men voor ogen heeft binnen de eigen instelling. Figuur 2.6 laat zien in welke mate de innovatie bewezen effectief is. Respondenten konden meer dan één antwoord aankruisen; de percentages tellen daarom op tot een getal groter dan honderd.

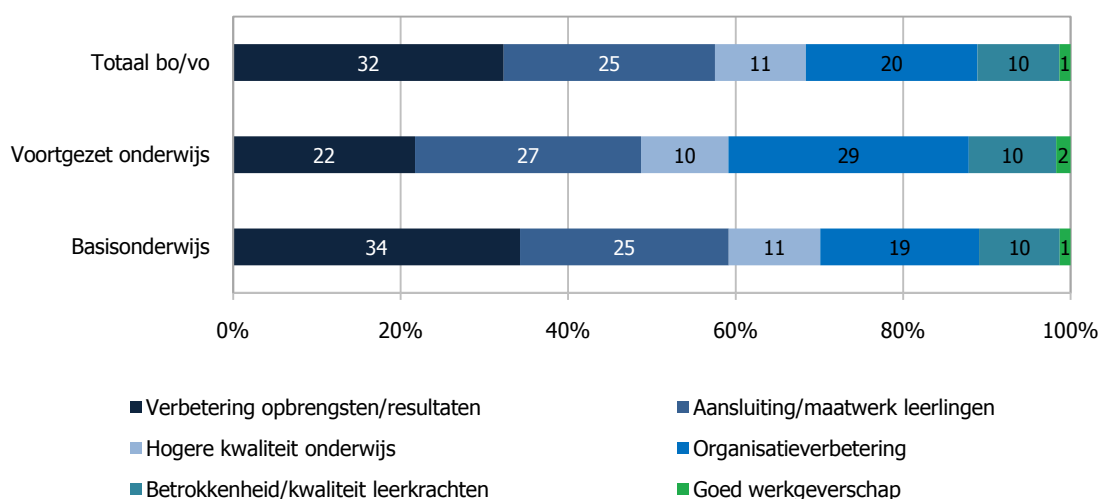


Figuur 2.6: Bewezen effectiviteit van de innovatie.

Voor twaalf procent van de innovaties geldt dat het onduidelijk is of de innovatie ook daadwerkelijk effect zal hebben. In het wo was dit niet aan de orde. Vooral in mbo en hbo is er sprake van innovaties waarbij de effectiviteit onduidelijk is. Ruim 40 procent geeft aan dat het effect van de innovatie evident is. Dit speelt iets meer dan gemiddeld in het voortgezet onderwijs en mbo.

Voor een derde van de innovaties blijkt de effectiviteit uit het feit dat de innovatie werkt bij andere scholen. Met name in het hbo en mbo speelt dit in mindere mate. Tenslotte de echte beproefde effectiviteit: de mate waarin het effect van de innovatie aangetoond is in onderzoek. Bij ruim een kwart van de innovaties is dit zo. In het wo is hiervan het meest sprake; in het (speciaal) voortgezet onderwijs het minst.

Uit de antwoorden op de vraag naar het beoogde resultaat van de projecten zien we het volgende beeld (alleen basisonderwijs en voortgezet onderwijs; zie Figuur 2.7): bij zo'n 55 procent van de vernieuwingen staat het verbeteren van prestaties (resultaten, uitstroom) op deelterreinen (taal, rekenen) of het bieden van maatwerk/verbeteren van aansluiting bij de behoefte van leerlingen centraal, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs. In tien procent van de gevallen streeft men een algehele verhoging van de kwaliteit van het onderwijs na. Met één op de vijf vernieuwingen in basisonderwijs en voortgezet onderwijs beoogt men een verbetering van de organisatie; tien procent van de innovaties tracht dat de betrokkenheid en/of de kwaliteit van de leerkracht te verbeteren.



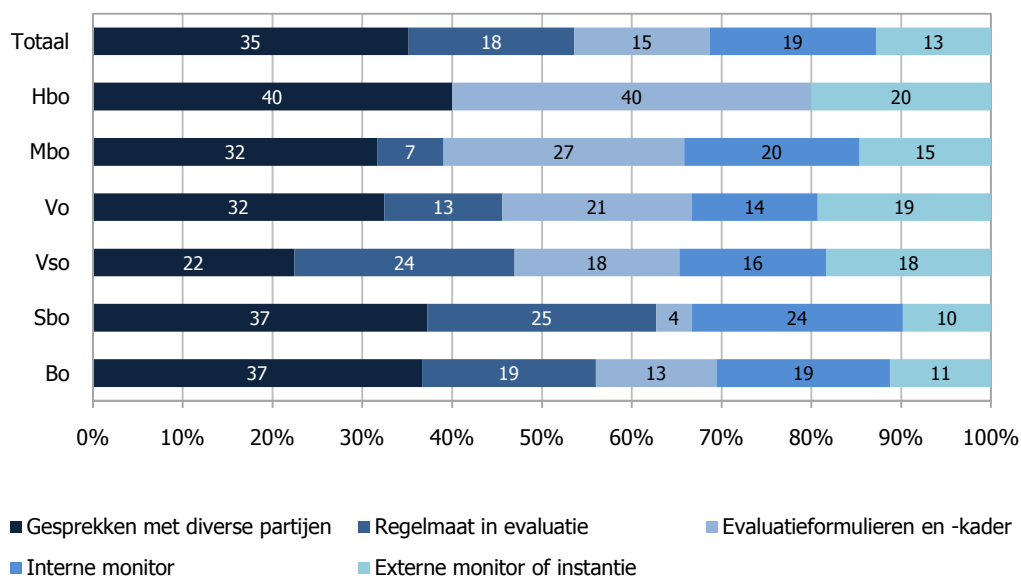
Figuur 2.7: Beoogde resultaten voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs.

De evaluatie van de effecten gebeurt meestal systematisch (via maandelijkse bespreking tot en met trendanalytisch onderzoek, monitor, interne en externe audit, pdca-cyclus). We hebben de antwoorden als volgt onderverdeeld in categorieën waarvan het evidence-based karakter oploopt:

- evaluatie vindt plaats via gesprekken (met leerlingen, ouders, teams, MR);
- er is een regelmaat in evaluatie (maandelijks, halfjaarlijks, jaarlijks);
- men gebruikt formulieren en een kader voor evaluatie (tot en met jaarverslag toe);
- evaluatie gebeurt met behulp van een interne monitor;
- evaluatie gebeurt met behulp van een externe monitor of instantie.

De wijze van evaluatie beperkt zich bij een derde van de innovaties tot het voeren van gesprekken met direct betrokkenen (Figuur 2.8). Voor achttien procent van de innovaties is er sprake van een zekere regelmaat in de evaluatie. Dit aspect is meer aan de orde bij innovaties in wat meer kleinschalige instellingen als in het (speciaal) basisonderwijs en speciaal voortgezet onderwijs. Dit geldt ook voor een interne monitor. Daarvan wordt meer gebruik gemaakt in grootschalige dan in kleinschalige organisaties.

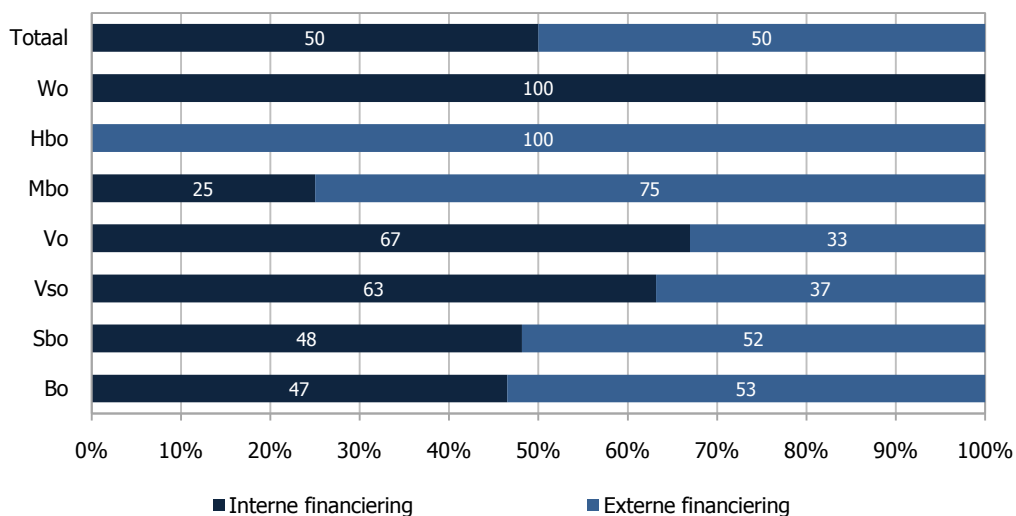
Een externe monitor wordt in dertien procent van de innovaties uitgevoerd. Ook hiervoor geldt dat dit meer gebeurt in grootschalige dan in kleinschalige organisaties.



Figuur 2.8: Wijze waarop de innovatie wordt geëvalueerd.

2.2.4 Financiering, kosten en baten

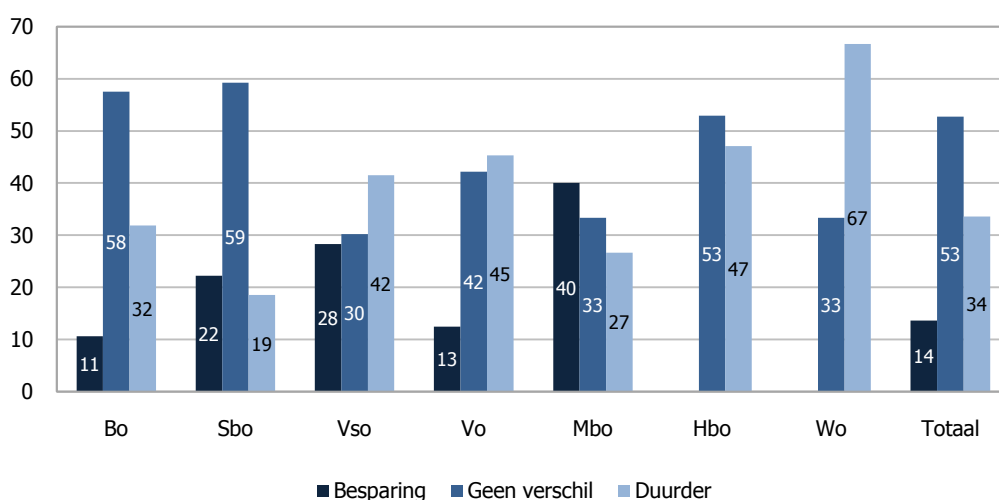
Uit het onderzoek blijkt dat de verdeling van projecten waarin eigen en externe middelen worden ingezet ongeveer fifty-fifty is (Figuur 2.9). In het mbo is er sprake van iets meer externe financiering; in het hbo is voor de aangeleverde innovaties de financiering volledig extern. In het wo is de financiering volledig intern. In het primair onderwijs is de verhouding intern/extern nagenoeg gelijk; in het (speciaal) voortgezet onderwijs worden de innovaties meer intern gefinancierd. Dit hangt uiteraard ook samen met de bekostigingsstructuur van het onderwijs en de aspecten die deel uitmaken van de lumpsum financiering.



Figuur 2.9: Wijze van financiering van de innovaties.

Zoals kan worden verwacht zijn er per sector wel kenmerkende verschillen in de extra financieringsbronnen. Zo wordt in het primair onderwijs een brede range aan financieringsbronnen genoemd, uiteenlopend van ouderbijdrage, Delta subsidie, O(W)LP, bovenschools, wijkplatform, eigen vermogen tot aan PO-raad. Bij het voortgezet onderwijs worden extra bronnen genoemd als ouders, gemeente, een bedrijf, ESF en VO-raad. In het mbo spreekt men doorgaans over aanvullende subsidies. In het hbo komen ook lectoraatsgelden en sponsors voor en in het wo vernieuwingsmiddelen. Interessant om te vermelden is dat bij één onderwijsinstelling de financiering van het verbeterproject vastloopt in verband met bezuinigingen. Daarmee is vermoedelijk meteen een (toekomstig) belemmerende factor in beeld.

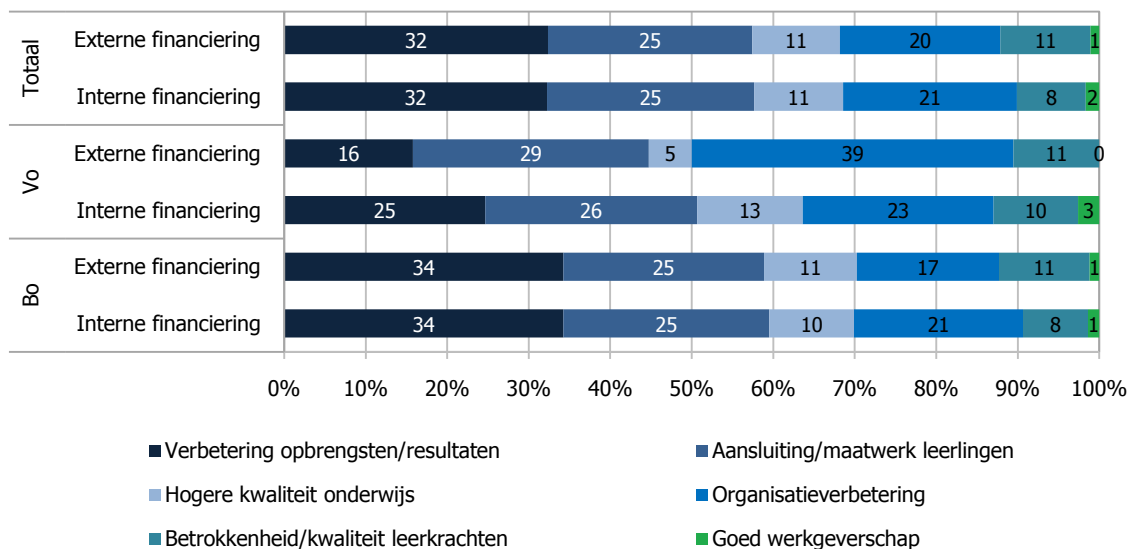
Aan de respondenten is gevraagd in welke mate zij verwachten dat de innovatie na implementatie een besparing oplevert of gelijkblijvende c.q. hogere kosten met zich mee zal brengen. Men verwacht dat de kosten na implementatie in 53 procent van de gevallen gelijk blijven, in veertien procent een besparing opleveren en in 34 procent van de gevallen hoger worden. Vooral in voortgezet onderwijs, hbo en wo verwacht men dat de innovatie blijvend duurder zal zijn. In het (speciaal) basisonderwijs denkt men dat de innovatie budgettair neutraal zal kunnen worden voortgezet.



Figuur 2.10: Verwachte kosten van de innovatie na de implementatie.

Bij 94 procent van de innovaties verwacht men kwaliteitsverbeteringen. Genoemd worden: resultaatverbetering, betere leerkrachtvaardigheden, betere leerlingprestaties, meer professionaliteit, gebruikersvriendelijke digitale werkomgeving, beter gebruik van lestijd, minder uitval, duurzame inzet van personeel (gezond, competent, gemotiveerd).

Figuur 2.11 toont de beoogde resultaten gerelateerd aan de wijze van financiering (intern/extern). In het basisonderwijs is de verhouding van de beoogde resultaten voor de twee wijzen van financiering nagenoeg gelijk. In het voortgezet onderwijs worden projecten die tot doel hebben de leerprestaties te verbeteren vaker intern dan extern gefinancierd. Dit geldt ook voor projecten die te maken hebben met het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Externe financiering wordt in het voortgezet onderwijs vooral aangeboden voor innovaties die te maken hebben met organisatieverbetering.



Figuur 2.11: Beoogde resultaten in relatie tot de wijze van financiering.

2.3 Selectie voor tweede deel van onderzoek

De webinventarisatie had mede tot doel om het tweede deel van het onderzoek goed voor te bereiden. Ongeveer de helft van de instellingen gaf aan mee te willen werken aan vervolgonderzoek. Op verzoek van de Onderwijsraad heeft ResearchNed een overzicht gemaakt van 50 innovaties binnen het basisonderwijs en voortgezet onderwijs die tot doel hadden het verbeteren van leerprestaties bij leerlingen. ResearchNed heeft hierbij tevens aangegeven welke van deze scholen door de inspectie als 'zwakke school' zijn aangemerkt. De onderwijsraad heeft een selectie gemaakt van de ongeveer 30 meest interessante innovaties. Deze zijn benaderd voor het tweede deelonderzoek, waarin de innovaties nader zijn onderzocht door middel van telefonische interviews en gesprekken op locatie (zie hoofdstuk 3).

2.4 Samenvatting en conclusie

In dit hoofdstuk is verslag gedaan van een webinventarisatie bij alle onderwijsinstellingen. De respons was negentien procent. Scholen in het basisonderwijs zijn licht ondervertegenwoordigd. De 1.161 instellingen vulden vragen in over 1.302 innovaties. In deze laatste paragraaf formuleren we op basis van deze webinventarisatie een aantal conclusies aan de hand van de eerder gestelde onderzoeksvragen.

(1) Welke onderwijsvernieuwingen zijn in de praktijk te onderscheiden?

Zestig procent van de innovatieprojecten heeft betrekking op verbetering van het onderwijs of het invoeren van nieuwe onderwijsconcepten, meestal op primaire processen: taal- en leesverbeteringsprojecten, ontwikkelingsgericht werken, (veel) 'vormen' van leren; doelgroepspecifiek hoogbegaafd, plus, werken en verbetering pedagogisch klimaat, implementatie CGO, instructiemodel. Een nadere bestudering van deze projecten in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs leidt tot de conclusie dat verandering van methode of het invoeren van een nieuw school/leerconcept en het verbeteren van primaire vakken het vaakst voorkomen. Een klein deel richt zich op ICT in het onderwijs: invoering digitale schoolborden en andere middelen (portfolio's), maar ook ICT-inzet voor communicatie onderling en met het bestuur. Dertien procent gaat over personeel en personeelsbeleid (functiedifferentiatie en nascholing).

Negentien procent van de innovaties is te typeren als 'intern organiseren': opbrengstgericht werken, visietraject, masterplan mbo, vernieuwing organisatie, fusie, brede school. Projecten die te maken hebben met samenwerking met bijvoorbeeld bedrijfsleven komen sporadisch voor.

(2) Onder welke thema's zijn deze vernieuwingen onder te brengen?

Naast de hiervoor genoemde thema's (onderwijsverbetering, ICT in het onderwijs, personeelsbeleid, intern reorganiseren en samenwerken, kan er ook een thematische indeling naar doelgroepen worden gemaakt: leerling/student (taal- en leesverbeteringstrajecten, verrijken leeromgeving, versterking vaktechniek, doorgaande lijnen voor leerlingen), docententeam (verbetering pedagogische competenties, verbetering niveau, verandering onderwijsconcept, scholing voor teambuilding), organisatie (organisatieverbetering, ICT en leerlingbegeleiding, onderwijsverandering en -verbetering, rendements- en resultaatverbetering) en omgeving (onderwijs in de 21^e eeuw voor de leerlingen van morgen, samenwerking in regio, doorstroom, zorgstructuur).

(3) Op welke manier zijn de vernieuwingen ingericht?

Bij ongeveer twee derde van de innovaties is een projectplan en/of een projectgroep aanwezig. Gemiddeld zijn bij de innovatie 21 personen betrokken (in grootschalige organisaties zijn meer personen betrokken dan in kleinschalige organisaties) en zijn vijf instellingen actief. Eigen initiatief of eigen ideeën van betrokkenen vormen doorgaans de belangrijkste aanleiding voor de innovatie. Vier procent van de innovaties gaf het inspectieoordeel aanleiding om actie te ondernemen.

Ruim 40 procent geeft aan dat het effect van de innovatie evident is. Voor ruim 30 procent van de innovaties blijkt de effectiviteit uit het feit dat de innovatie werkt bij andere scholen. Voor twaalf procent van de innovaties geldt dat het onduidelijk is of de innovatie ook daadwerkelijk effect zal hebben. Ruim een kwart van de innovaties is beproefd op basis van onderzoek.

(4) Hoe worden de vernieuwingen gefinancierd?

Ongeveer de helft van de projecten wordt gefinancierd uit eigen middelen, de andere helft uit externe middelen. De verwachte kosten na de implementatie blijven na verwachting voor ruim de helft van de projecten gelijk, ongeveer een derde van de innovaties zal blijvend meer kosten met zich meebrengen. Een klein deel van de innovaties (14%) zal een besparing opleveren.

In het voortgezet onderwijs is er een relatie tussen de interne en externe financiering en de beoogde resultaten. Innovatie die te maken hebben met het primaire proces (kwaliteitsverbetering, resultaatverbetering) worden veeleer intern gefinancierd. Voor innovaties die zich richten op de organisatie worden vaker externe bronnen gebruikt.

(5) Wat zijn de beoogde resultaten van de vernieuwing en in hoeverre is men bereid daarin op een meer evidence based manier te werken?

In ruim 90 procent verwacht men kwaliteitsverbeteringen, die te maken hebben met leerresultaten, het leveren van maatwerk, kwaliteit en professionaliteit van leerkrachten, verbetering van de leeromgeving (bijv. door de inzet van ICT), effectiever gebruik van onderwijstijd. Doorgaans is deze verwachting niet gebaseerd op beproefde ervaringen met de vernieuwing in het verleden. De mate waarin men de verwachtingen zelf evalueert is doorgaans summier. Slechts 13 procent laat hiervoor een externe monitor uitvoeren. Professionaliteit van de evaluaties lijkt samen te hangen met de schaalgrootte van de onderwijsinstelling.

3 Zicht op het innovatieproces

3.1 Inleiding

Dit hoofdstuk doet verslag van de interviews die gehouden zijn met scholen met als doel antwoorden te geven op onderstaande onderzoeksvragen:

- (6) Wie zijn bij de vernieuwingen betrokken?
- (7) Wat ervaart men als de belangrijkste belemmerende c.q. bevorderende factoren?
- (8) Welke rol hebben overheid en brancheorganisaties gespeeld in de verbeteringen die in de cases aan de orde zijn en is dit door betrokkenen in de scholen als adequaat ervaren?
- (9) Werken deze scholen samen in het realiseren van onderwijsverbeteringen met andere scholen die sterke overeenkomst hebben in hun kijk op onderwijs?
- (10) Zijn scholen in staat evidence-based te werken?

De directieleden, intern begeleiders (ib'ers) en andere medewerkers van scholen zijn erg druk, zeker in de tijd van de Cito- toetsen in het basisonderwijs, maar ook door de normale werkagenda. Dat de respondenten tijd hebben willen vrijmaken, wordt zeer op prijs gesteld.

Van de geselecteerde zeventien basisscholen (18 vernieuwingsprojecten) en acht scholen voor voortgezet onderwijs (11 projecten) hebben er respectievelijk drie en één niet kunnen meedoen aan het tweede deel van het onderzoek, soms ondanks eerdere toezegging. De redenen waren verschillend: het interview kon niet binnen de onderzoeksperiode (februari-maart) worden ingepland, men wilde eerst het resultaat van een onlangs gestart traject afwachten of men was bezig met de overdracht aan een nieuwe directeur.

In het totaal zijn twaalf interviews op locatie en elf telefonische interviews afgenomen. In twee scholen voor voortgezet onderwijs zijn twee projecten aan de orde gesteld. Zo is er materiaal van 23 projecten. In het basisonderwijs zijn negen interviews op locatie gevoerd en vijf telefonische interviews. In het voortgezet onderwijs zijn drie interviews op locatie gehouden en vier telefonische interviews over in totaal negen projecten.

Op drie basisscholen en drie scholen voor voortgezet onderwijs zijn de gesprekken op locatie gevoerd met meerdere personen. In de overige gevallen werd met één persoon gesproken. Eén basisschool werd tweemaal op locatie bezocht.

Voorafgaand aan het interview is een uitgebreid vooronderzoek van de school of instelling gedaan. Uit de projectplannen², de website en de gegevens van de onderwijsinspectie over de school is relevante informatie in het interviewprotocol verwerkt. De gesprekken konden door deze grondige voorbereiding op compacte wijze worden gevoerd, wat de kwaliteit van de gesprekken ten goede kwam. Bovendien bleef er tijd beschikbaar om in te gaan op meer specifieke vragen en opmerkingen van de respondenten. Dat gaf de gesprekken ook vaak een reflecterend karakter. Eveneens konden nuttige tips uit andere situaties worden uitgewisseld.

Bij elk interview waren twee onderzoekers aanwezig. Van het gesprek is een bandopname gemaakt dat weer verwerkt is in de verslaglegging. Het verslag is teruggestuurd ter goedkeuring en daarna gebruikt voor analyse.

2 De aanwezigheid van projectplannen is een selectie criterium, maar het bleek in enkele gevallen toch niet mogelijk om het projectplan (op tijd) te vinden.

De interviews zijn gehouden aan de hand van een protocol, dat is opgesteld vanuit bovenstaande leidraad en goedgekeurd door de Onderwijsraad. Alle interviews zijn volgens een eenduidige systematiek van kwalitatieve analyse verwerkt en beschreven met specifieke nadruk op overeenkomsten en sectorspecifieke kenmerken.

De vragenlijst is gestructureerd in tien fasen die in elk verbeterproces te herkennen zijn.

Probleemanalyse

Een innovatieproces in het onderwijs start met een probleemanalyse. Met deze analyse brengt men zorgvuldig en uitgebreid in kaart wat er verkeerd gaat of niet werkt. Hierna bepaalt men wat er moet veranderen om de gewenste resultaten of situatie te bereiken. Vragen die hierin aan de orde komen zijn: wat is het probleem, hoe belangrijk is dit, wat is de strekking, reikwijdte, schaal en omvang? In welke mate speelt de externe context daarin een rol, is er druk uit de omgeving, ondersteuning van de samenleving, een ondersteunende infrastructuur, samenwerking met anderen?

Oriëntatie

In de oriëntatiefase verkent men de wijzen waarop het geconstateerde probleem kan worden aangepakt. Vragen die zijn gesteld: Hoe heeft men zich georiënteerd op de innovatie, in welke mate is de innovatie verbonden met kern van de school, in welke mate is de kwaliteit van de innovatie bewezen en welke verwachtingen heeft men ten aanzien van de resultaten?)

Initiatie

De initiatiefase is het begin van het project. In deze fase wordt het idee voor een project nader onderzocht en uitgewerkt. Betrokkenen zijn dan vooral bezig met het voorstellen van nieuwe ideeën of plannen, het mobiliseren van energie en het nemen van het formele besluit om met een verandering te beginnen. Doel van deze fase is onder andere het onderzoeken of het project haalbaar is en wanneer er sprake is van een succes. Wat is het doel? Hoe meet je dat? Doorgaans wordt in deze fase het projectplan geschreven.

Adoptie

De adoptiefase leidt tot de acceptatie van de beoogde innovatie voor betrokkenen en geeft hen de tijd aan het idee te wennen en inzicht te krijgen in de nieuwe situatie. In dit kader is gevraagd naar de interne context: is de cultuur op school open of gesloten? Is de structuur procesgericht (leerlingen, ouders) of bureaucratisch (regels)? Is de druk die men bij dit verbeteringsproject voelt laag of hoog? In welke mate is dit verbeterproject in overeenstemming met doelen, structuur, procedures, waarden, cultuur en managementfilosofie op school? Is het team betrokken geweest bij de beslissing tot dit verbeterproject? Werd of wordt het verbeteringsproces begeleid? In hoeverre was er in dit proces sprake van leiderschap en leidinggeven, van interactie en participatie, realisatie en aanmoediging, technische en andere assistentie? Wat percipiëren betrokkenen als het relatieve voordeel ten opzichte van de oude situatie waarin deze verbetering nog niet bestond?

Planning

De planning van de innovatie is de volgende fase die aan de orde kwam. Hier is gevraagd naar de duur van het project en de mate waarin de planning is gehaald.

Implementatie/uitvoering

Gedurende de overgang naar de implementatie vindt een omslag plaats van het organisatorisch plannen van de vernieuwing naar voortgang, problemen en zorgen die ontstaan. Planning tijdens deze fase is vooral gericht op actieve inbreng en deelname van gebruikers. De aandacht gaat uit naar het invoeren van nieuwe ideeën, activiteiten of programma's. In de interviews is vooral nadruk gelegd op belemmerende en bevorderende factoren.

Overzicht 3.1 toont mogelijke belemmerende en bevorderende factoren die in de gesprekken aan de orde kwamen. Overige belemmerende en bevorderende factoren konden door de geïnterviewde(n) naar voren worden gebracht tijdens het gesprek.

Overzicht 3.1: Mogelijke belemmerende en bevorderende factoren die in de gesprekken aan de orde kwamen

Individuele leerkracht	
<i>Belemmerend</i>	<i>Bevorderend</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verticale hiërarchie, control. ▪ Gebrek aan feedback. ▪ Te veel werkdruk. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potenties van leerkrachten worden benut. ▪ In het werk ingebouwde feedback. ▪ Er is tijd om aan verbetering te werken.
Sociale context	
<i>Belemmerend</i>	<i>Bevorderend</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eilandcultuur. ▪ Allergie voor vernieuwing. ▪ Gebrek aan leiderschap. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Er wordt goed samengewerkt. ▪ Er is sprake van variëteit (in actoren en visies). ▪ Toekomstvisie en professionele leiding.
Organisatorische context	
<i>Belemmerend</i>	<i>Bevorderend</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onduidelijke regie. ▪ Vage plannen, gebrek aan middelen. ▪ Verbetering onduidelijk, indicatoren ontbreken. ▪ Geen kosten-batenanalyse vooraf. ▪ Probleemanalyse ontbreekt. ▪ Lerend vermogen en competenties (te) laag. ▪ Onduidelijke strategie. ▪ Uit de tijd lopende gebeurtenissen. ▪ Implementatieplan ontbreekt. ▪ Interactiegraad matig. ▪ Evaluatie(s) onduidelijk. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duidelijke regie. ▪ Concreet en realiseerbaar voorstel. ▪ Verbetering duidelijk, resultaat indicatoren vastgesteld. ▪ Vooraf kosten-batenanalyse. ▪ Degelijke analyse van probleem, doelgroep en setting. ▪ Deskundigheid en bekwaamheid aanwezig. ▪ Duidelijke strategie ▪ Mooi ritme van gebeurtenissen in de tijd. ▪ Implementatieplan aanwezig, vooraf getest. ▪ Hoge interactiegraad en meerstemmigheid. ▪ Evaluaties leiden tot objectieve vaststelling van behaalde resultaten én leiden tot nieuwe plannen/aanvullende analyses.
Juridische en andere kaders (bijvoorbeeld van overheid, brancheorganisaties etc.)	
<i>Belemmerend</i>	<i>Bevorderend</i>

Respondenten gaven aan of deze factoren van toepassing waren. Overige belemmerende en bevorderende factoren konden door de geïnterviewde(n) naar voren worden gebracht tijdens het gesprek.

Borging

Garanties voor de borging van de innovatie vinden we onder andere in instrumenten waarmee de mate van institutionalisering kan worden aangeduid. Enerzijds de betrokkenheid van leerkrachten bij de innovatie en anderzijds de mate van institutionalisering. Het eerste aspect richt zich met name op individuen, het tweede op de organisatie.

De betrokkenheid kan gezien worden als een persoonlijke 'concern' die een leerkracht heeft bij de innovatie. Allereerst gaat het om inzichten die betrekking hebben op eigen kennis en vaardigheden die nodig zijn om te werken met de innovatie (zelfbetrokkenheid), vervolgens richt de leerkracht de aandacht op het noodzakelijke handelen om de vernieuwing adequaat in praktijk te brengen (taakbetrokkenheid). Als voldoende inzicht is verworven in de aspecten van de vernieuwing en de onderwijsgevende in staat is met de vernieuwing te werken, zal de aandacht vooral uitgaan naar veranderingen die moeten worden aangebracht om de vernieuwing nauwer te laten aansluiten bij de wensen en behoeften van leerlingen, leerkracht of schoolorganisatie. Het accent ligt dan op samenwerking: de anderbetrokkenheid.

De zelfbetrokkenheid en de taakbetrokkenheid zijn in kaart gebracht aan de hand van typeringingen op basis van onderstaande vragen (gebaseerd op Houtveen & Van de Grift, 1993). Allereerst een typering van de leerkracht, gegeven door de innovatiebegeleider:

- Ik weet waar het bij de innovatie om gaat.
- Ik weet wat de uitgangspunten zijn van de innovatie.
- Ik weet waar het bij de innovatie precies om gaat.
- Ik weet wat ik bij de innovatie in de les moet doen.
- Ik weet wat er bij het invoeren van de innovatie komt kijken.
- Ik weet waar ik bij de innovatie bij het uitvoeren van mijn lessen op moet letten.
- Ik kan goed met de innovatie overweg.
- Ik ben in staat te doen wat er bij de innovatie van mij verwacht wordt.
- Ik kan volgens de vereisten van de innovatie werken.
- Ik kan mijn werk voor de innovatie goed organiseren.
- Het werken met de innovatie gaat me makkelijk af.
- De innovatie loopt als een trein.

Voor de innovatiebegeleider zijn de vragen enigszins aangepast:

- Leerkracht werkt niet met de vernieuwing.
- Leerkracht heeft informatie ingewonnen over het gaan werken met de vernieuwing.
- Leerkracht is bezig met de voorbereiding om te gaan werken met de vernieuwing.
- Leerkracht is er experimenteel mee aan het werk.
- Leerkracht kan al redelijk uit de voeten met de vernieuwing.
- Leerkracht kan aangeven waar kleine veranderingen in de oorspronkelijke vernieuwing nodig zijn.
- De school profileert zich duidelijk extern met de vernieuwing.
- De school is samen met andere scholen bezig zich met de vernieuwing te profileren en verder te ontwikkelen.

Binnen de fase van institutionalisering (ook wel incorporatie of routinisatie genoemd) is vooral stabilisatie en continuering van de geïmplementeerde vernieuwing van belang. Daarnaast dienen ook op bestuurlijk niveau garanties te komen voor budgettaire behoefte, training van nieuw personeel en vervanging van materialen.

De mate van institutionalisering is in kaart gebracht aan de hand van de volgende kenmerken: toenemende formalisering (is de innovatie beschreven in een officieel document, afficheert de school zich extern met de innovatie?), onderhandeling (wordt er samengewerkt met andere instellingen, zijn er overeenkomsten met andere instellingen, is er betrokkenheid van de overheid?), organisatorische condities (zijn de condities aanwezig die het voortbestaan van de innovatie garanderen?) en legitimiteit (is de innovatie in uw instelling tot norm uitgegroeid?).

Evaluatie

Ten slotte is gevraagd naar de monitoring en evaluatie van de innovatie aan de hand van de verwachtingen over effectiviteit (vooraf waren er bepaalde verwachtingen over de effectiviteit van de vernieuwing, zijn die uitgekomen?) en de mate waarin de kosten en baten gerealiseerd zijn (zijn de vooraf verwachte kosten en baten van deze vernieuwing gerealiseerd?).

Terugkoppeling

Indien er sprake is van evaluatie is nagegaan in hoeverre de resultaten van de evaluatie systematisch worden teruggekoppeld (worden de evaluatieresultaten systematisch teruggekoppeld naar het innovatieproces, c.q. naar de school/instelling, respectievelijk de omgeving?) en of er reeds sprake is geweest van herziening en/of bijstelling van de oorspronkelijke plannen (zijn op grond van de evaluatie oorspronkelijke plannen bijgesteld of herzien?).

Inzicht

Het laatste punt dat aan de orde is gesteld zijn de inzichten die het werken met de innovatie heeft opgeleverd. Allereerst is aandacht besteed aan de leerervaringen (welke leerervaringen heeft het project voor de instelling opgeleverd? Doe je het de volgende keer weer zo of wat verander je?) en aan de succesfactoren (wat zijn de expliciete succesfactoren in deze instelling?).

Het werken met deze vragenlijst leverde een interessante ervaring op. De respondenten beschouwen de (apart aan hen voorgelegde) vragen over borging als een handig aandachtspuntenlijstje voor het besturen van hun projecten, respectievelijk voor de projectleiders. Het onderzoek heeft mede daardoor zeker ook het karakter van een interventie in de lopende verbeterprocessen. De terugkoppeling van de goedgekeurde verslagen in een apart verslag aan alle respondenten is eveneens een interventie. De disseminatie van werkwijzen en leerervaringen met verbeteringsprocessen, zeker tussen de betrokken scholen en instellingen, wordt daardoor versterkt.

In de volgende paragraaf (3.2) worden allereerst de onderzochte basisscholen en de verbeterprojecten kort geschetst aan de hand van het onderstaande onderzoeksmodel. In de daaropvolgende paragraaf (3.3) komt het voortgezet onderwijs aan de orde. Paragraaf 3.4 beschrijft in een dwarsdoorsnede de belangrijkste resultaten per fase van het innovatieproces. We eindigen met een samenvatting en conclusie waarin we antwoord geven op de gestelde onderzoeksvragen.

3.2 Resultaten basisonderwijs

3.2.1 Den Helder

'Samen op school bezig zijn met verbeteringen en elkaar daarin versterken'

De school

Deze protestants-christelijke basisschool maakt deel uit van een stichting die in noordelijk Noord-Holland 22 christelijke basisscholen aanstuurt. De school staat inclusief onderwijs voor. Het managementcontract heeft als motto: koersplan operationaliseren. Het logo van dit koersplan is een ster (identiteit) met vier vleugels; twee groene (opbrengsten; cultuur) en twee blauwe (structuur; samenleving). Het verbeterproject 'Begrijpend lezen' staat onder de vleugel opbrengsten. De Cito-scores moeten omhoog, ten minste op het landelijke gemiddelde.

Verbeterproject

Het innovatieproject 'begrijpend lezen' wordt betaald uit eigen middelen. Er heerste onvrede over de oude leesmethode. Enkele collega's gingen zich specialiseren in begrijpend lezen.

Verbeterinterventie

Na aanvankelijke externe begeleiding hebben de leerkrachten het project nu zelf overgenomen. Er is sprake van een teamgeoriënteerde organisatieopvatting. De rol van de leerkracht wordt veel belangrijker.

Belemmerende en bevorderende factoren

Er is gebrek aan middelen (zoals computers), maar de leerkrachten zijn geïnspireerd en coachen elkaar. Bevorderend werkt de algehele professionalisering (individueel, sociaal en organisatorisch). De stichting is als samenwerkingsverband stimulerend. Belemmerend werkte o.a. de controle door de Onderwijsinspectie – scholen kunnen de controle door de Onderwijsinspectie interpreteren als een 'afrekencultuur': in plaats van voor de kinderen wordt dan voor de inspectie gewerkt. Wie zich daarvan bewust is kan deze belemmerende werking vermijden. Daarnaast was er in lichte mate een eilandcultuur.

Proces- en uitkomstevaluatie

In principe eindigt het project nooit. In 2010 is het initiatief tot dit project genomen, in 2011 wordt er echt met de methode gewerkt. In 2012 zou men verbetering moeten kunnen aanbrengen in het werken met de methode. Vanaf het moment dat de leerkrachten werken met de methode worden de ervaringen ook regelmatig besproken tijdens het bouwoverleg. Resultaten worden geanalyseerd. Men heeft de leerlingen individueel, de groepen en de ervaring van de leerkracht in beeld. Het Cito-leerlingvolgysteem ondersteunt prima in het uitdraaien van analyses. Wanneer de behaalde resultaten tegenvallen, wordt met de leerkracht bekeken waar dat aan kan liggen. Zo is onlangs de Drie-Minuten-Toets aangepast. Er bleek een discrepantie tussen de Drie-Minuten-Toets en de AVI-toets. Men is volop bezig met het maken van werkafspraken om het vervolg te borgen. Er wordt voor gewaakt dat de waan van de dag niet de evaluaties in de weg gaat staan.

3.2.2 Amsterdam

'Hiërarchie en control zou wel eens nodig kunnen blijken te zijn'

De school

De school staat bekend om het jaarlijkse hoge aantal kinderen met een Cito-score van 550; dit jaar waren het er zeven. Er zijn ongeveer 230 leerlingen (maximale capaciteit). Het schoolbestuur wordt gevormd door de ouders van leerlingen. Sinds augustus 2010 is er een nieuwe directeur, na veel directiewisselingen in de afgelopen tien jaar. Cognitief onderwijs is en blijft de prioriteit, maar het is de vraag of de organisatie genoeg ingericht is op het lesgeven op drie niveaus. Men vindt een veilige leeromgeving een voorwaarde voor de ontplooiing van ieder kind, maar er is (te) weinig aandacht voor emotionele vorming/omgangsvormen.

Verbeterproject

In het schoolplan 2011-2016 staat ook de identiteit van de school omschreven. Momenteel ontbreekt het de school aan een eigen identiteit. Na goedkeuring van het schoolplan (mei), wordt het eerste jaarplan volgend jaar uitgevoerd. Vervolgens wordt aan het eind van het schooljaar geëvalueerd of de doelen ook zijn behaald. De jaarplannen zullen zo concreet mogelijk geformuleerd moeten worden, zodat aan het eind van het jaar snel te zien is of doelen zijn behaald. Het aantal projecten op jaarbasis zal rond de vijf à zes liggen.

Verbeterinterventie

Op dit moment van voorbereiding van het schoolplan 2011-2016 is het een uitdaging om zowel het bestuur als de docenten een rol te laten spelen in het proces. Zowel het bestuur als het team kiest vooral voor:

- onderwijs op maat;
- het beste uit leerlingen halen;
- lerende organisatie;
- sociaal-emotionele context;
- sociaal-emotionele omgangsvormen.

Belemmerende en bevorderende factoren

Naast de vele directiewisselingen in de afgelopen tien jaar is er te weinig tijd geweest om aan verbetering te werken. Het speerpunt gedifferentieerd werken is nu nog te veel leerkrachtafhankelijk. Feedback en intensivering van de samenwerking komen op gang. Voor het schoolplan en de daaruit voortkomende verbeteringen is (indien nodig) externe ondersteuning beschikbaar en er zijn middelen.

Proces- en uitkomstevaluatie

Het doel is duidelijk: met handhaving van het leerrendement de school aan de kinderen iets laten toevoegen (sociaal emotioneel, cultureel, sportief). Het resultaat zal afhangen van het jaarlijks operationaliseren van de desbetreffende plannen uit het schoolplan. Een tevredenheidonderzoek zal tot de meetinstrumentaria behoren. Maar ook het leerlingvolgsysteem en de implementatie van een sociaal-emotioneel volgsysteem. Succesfactoren zijn: een sterk team met een grote inzet; continuïteit in de leiding. Belangrijk doel van het proces is het realiseren van een juiste, sociale en goede omgang met elkaar. Juist omdat er op sociaal-emotioneel gebied wat aan schort, wordt niet het maximale uit de kinderen gehaald. Het systeem van kwaliteitszorg tot een sluitend geheel maken (planmatig aan verbeteringen werken, regelmatig evalueren) is een noodzakelijke voorwaarde (ook volgens de Onderwijsinspectie, maart 2010).

3.2.3 Den Haag

'Samen leren, goed presteren'

De school

In 2010-2011 is de school uitgekozen om door te groeien naar een Brede Buurtschool Plus. Die heeft de volgende kenmerken: een school die samenwerkt met een aantal andere partners; er is een hoge mate van participatie van ouders, leerkrachten en leerlingen; er is nauwe samenwerking met ouders; de school biedt meer dan alleen onderwijs en opvang; er is sprake van een gezamenlijke pedagogische afstemming en een verplichte leertijdverlenging van zes uur (Leerkansprofiel-project van de gemeente Den Haag vindt al op 10 scholen plaats).

Verbeterproject

Leertijdverlenging (onderwijsverbetering op het gebied van Nederlandse taal) in groepen 5 en 6. Non-verbaal hebben de kinderen een havo-niveau, verbaal minder. Met alleen de woordenschat vergroten, verbeter je het begrijpend lezen niet. Ontdekking dat daarvoor ook algemene kennis (wereldoriëntatie) nodig is.

Verbeterinterventie

Een veilige en leefbare plek bieden waar je beter leert, draagt bij aan het verhogen van de opbrengst (taal, woordenschat), de individuele ontplooiing, en het ontwikkelen van talent dat gelijke kansen heeft. De sociale condities buiten de school proberen zo optimaal mogelijk te maken ten behoeve van het leerklimaat in de school. Intensieve samenwerking met externe partners (intentieverklaring) en met andere scholen in het gemeentelijke project. 'Ga je repareren of voorkomen?'

Belemmerende en bevorderende factoren

Te veel werkdruk en de onduidelijke verwachtingen over en weer van LKP-leerkrachten werkten belemmerend. Eigenlijk zijn verder alle genoemde bevorderende factoren³ in de school aanwezig. De samenwerking met anderen in gemeenteverband, waar de middelen ook vandaan komen om dit te doen, is doorslaggevend.

3 Zie het interviewprotocol (bijlage).

Proces- en uitkomstevaluatie

Het project is beschreven in het schoolplan en is gestart in januari 2011. Op grond van de opgedane ervaring zal worden bekeken of het project ook uitgebreid zal worden naar andere leerjaren. Binnen de vereniging van buurtscholen (waarin een leerkracht en lid van de directie plaatsnemen) is besloten dat er niet uitgebreid wordt naar meerdere leerjaren omdat in de korte periode niet duidelijk te meten is wat de effecten zijn. Daarom is besloten door te gaan met de groepen 5 en 6 en niet uit te breiden naar groep 7. Wanneer uit de evaluatie blijkt dat de resultaten positief zijn, zal in het nieuwe schooljaar worden doorgedaan met groep 7. De huidige groep 6 gaat dan vanzelfsprekend als nieuwe groep 7 door met het project. De kinderen rekenen er ook op.

Het is onvoorstelbaar hoe makkelijk zij dit soort projecten oppikken. In het leerlingenbestand zijn veel wisselingen; ongeveer 20 kinderen volgen alle zes jaar op school. Die zouden eigenlijk daarna gevolgd moeten worden om de leeropbrengsten goed te kunnen meten. Een succesfactor is het intern en extern goed met elkaar samenwerken.

3.2.4 Apeldoorn

'Onze directeur weet altijd alle pilots te vinden'

De school

Er zijn veel allochtone kinderen die taalzwak zijn. De resultaten moeten omhoog. De school telt 96 leerlingen, met kleine groepen van veertien tot twintig kinderen. De leerkrachten werken er allemaal al lang en vormen een hecht team.

Verbeterproject

Taalpilot waarbij tien scholen betrokken zijn. De aanleiding was tweeledig: de eigen behoefte naast een gefaciliteerd traject (tijd/geld). Doordat de theoretische achtergrond gegeven was, scheelde dat veel onderzoekwerk.

Verbeterinterventie

Er werd een structuur van werken geleverd die iedere leerkracht als een groot voordeel beschouwt. Het project stuit niet op weerstand, doordat het door het team zelf is vormgegeven: aan de hand van een bestaande en bij de directie bekende theorie zijn door de leerkrachten plannen geschreven.

Belemmerende en bevorderende factoren

Belemmerende factoren waren er niet, alle bevorderende factoren zijn aanwezig. Het stimuleert als een dergelijk project wordt gegund en het team zich open opstelt. Leerervaring is het bewuster bekijken van en zich laten sturen door objectieve gegevens. De school is bewust bezig met het besteden van tijd aan lezen; het leerkrachtgedrag is veranderd.

Proces- en uitkomstevaluatie

Er zijn goede resultaten geboekt op het gebied van technisch lezen. Omdat met begrijpend lezen pas later is gestart, zijn de effecten hier nog niet duidelijk. De verwachting is dat ook hier vooruitgang zal worden geboekt; woordenschat komt ook terug in zaakvakken en is verweven met diverse aspecten van het onderwijs.

De vraag is of er bij begrijpend lezen geen hinder wordt ervaren van een gebrekkige wereldoriëntatie van de leerlingen. Daarom is ook gekozen voor het lesonderdeel *Nieuwsbegrip*, in het kader van de algemene ontwikkeling. De kinderen vinden dit een leuk vak. Leerpunt is het eerder oppakken van begrijpend lezen. Daarnaast is het belangrijk er ter plekke tijd voor in te lassen (plan klaar, eisen stellen), en het niet op z'n beloop te laten want dan gebeurt er niets. Teamleden moeten dus wel worden 'ingeklemd'.

Het project was een succeservaring en zou een volgende keer weer zo gedaan worden: het is belangrijk om het team zelf dingen te laten doen. De innovatie loopt als een trein.

3.2.5 Arnhem

'Praten weer met (en niet over) elkaar'

De school

Kleine school met 80 kinderen, die in 2012 (of nog eerder) overgaat in een Brede School en in 2013 gehuisvest wordt in een MFC. De school zit nu in achterstandswijk met veel allochtone kinderen. Er is drie jaar geleden een frisse start gemaakt, met up-to-date zaakvakken. De leerkrachten hebben dit goed opgepakt, met het gevoel gehoord te worden, al was het organisatorisch lastig met een klein team. Binnen een halfjaar werden er goede resultaten bereikt, wat voor alle betrokkenen een opsteker was. Het project werd extern begeleid.

Verbeterproject

Woordenschatontwikkeling (technisch en begrijpend lezen als blijvend speerpunt). Het gaat om een belangrijk onderwijsinhoudelijk verbeterproject vanwege een taalachterstand bij de leerlingen, waarbij tegelijk de motivatie van de leerkrachten verbeterd kon worden.

Verbeterinterventie

Er was een visie en het was noodzakelijk, maar verder was het een sprong in het duister. Het taalproject was een top-down-beslissing van de nieuwe directeur. Tegelijk is met de 1-zorgroute gestart, die sinds januari 2011 is doorgetrokken naar rekenen en over twee jaar compleet op de rit moet zijn. Ook is vorig jaar maart begonnen met de methode *Met woorden in de weer* (woordenschatontwikkeling), opnieuw onder begeleiding. Daarnaast wordt sinds mei 2009 *Nieuwsbegrip* gebruikt voor groep 4 t/m 8 (begrijpend lezen). Er lopen dus veel projecten tegelijk. 'De kar gaat hard en de bedoeling is dat iedereen op die kar zit, of er anders afspringt'.

Belemmerende en bevorderende factoren

Belemmerende factoren waren er niet, gezien de uitgangssituatie waarin met de verbetering(en) is gestart. Er is duidelijk leiding genomen en dat heeft tot een open cultuur geleid waarin collega's met elkaar samenwerken. 'Als er te veel werkdruk is, betekent dit dat je de tijd moet nemen om aan de verbetering te werken – dan doen we er maar wat langer over'. De school is bezig met het schoolplan 2011-2015 waarin werkafspraken worden gemaakt over de voortzetting. Externe begeleiding en beschikbaarheid van middelen (gevoeligheid van gemeente voor de wijk) hebben een bevorderende werking.

Proces- en uitkomstevaluatie

De effecten zijn snel zichtbaar geworden. De methodes *Met woorden in de weer* (effect is in groep 8 al duidelijk) en *Leesestafette* zijn een succes. De evaluaties zijn nog niet afgerond. Er is net gestart met het opstellen van een dwarsdoorsnede en een trendanalyse van de resultaten van leerlingen/groepen. Door de kleine klassen heeft één leerling veel effect op de groep. Belangrijk zijn planning, het aanbrengen van structuur en duidelijkheid. Daarnaast is van belang dat alle teamleden achter onderwijsvernieuwingen staan (waarbij de ene leerkracht het sneller oppakt dan de andere) en dat het team bij elkaar past.

3.2.6 Heerlen

'Lukt het, loopt het, leert het?'

De school

De school wordt vaak uitgekozen in onderzoeken omdat meer dan 60 procent van de leerlingen allochtoon is van 25 verschillende nationaliteiten. Op dit moment is er een krimp naar 160 leerlingen. Zo'n 40 procent van de kinderen die op de school instromen heeft een geconstateerde taalontwikkelingsachterstand. Ruim de helft van de leerlingen heeft een weging. De school neemt actief deel aan het onderwijsachterstandenbeleid en wordt gezien als een onderdeel van de totale omgeving van het kind. Daarom wordt met veel andere organisaties samengewerkt. De Cito-score ligt rond de 530, iets onder landelijk gemiddelde, met correcties er iets boven. Van een groep van 24 schoolverlaters gaan er acht met een havo en/of vwo-advies de deur uit. Het verbeterproject groepsdynamisch onderwijs gebeurt in samenwerking met het externe instellingen.

Verbeterproject

Groepsdynamisch onderwijs blijkt een voor de leerlingen en leerkrachten passende geïntegreerde benadering voor drie voorheen afzonderlijke projecten: interactief onderwijs, zelfstandig werken, vergroten woordenschat. De aanpak is volledig geïntegreerd in het beleid, op alle niveaus: van de klas tot en met de vergaderingen.

Verbeterinterventie

Het project groepsdynamisch onderwijs loopt nu vijf jaar. Eigenlijk stopt dit project nooit. Het moet ook voortdurend onderhouden worden. Dus ook eventuele verbetervoorstellen moeten binnen dit kader passen en met de uitgangspunten (sociale laag: omgaan met conflicten; pedagogisch klimaat: OK thermometer; vergaderstructuur: blauwe, groene en algemene vergadering; pedagogisch klimaat in de klas: afspraken zoals in vergaderstructuur; didactisch concept: full-speed werken) overeenstemmen. Vanaf volgend jaar doet men de begeleiding voor de werkvloer zelf. Voor de begeleiding van het zorgteam en het managementteam wordt wel nog wat externe begeleiding ingekocht.

Belemmerende en bevorderende factoren

Te veel werkdruk en een eilandcultuur (positief geformuleerd: leerkrachten kunnen zelfstandig werken) kunnen belemmerend zijn. Alle bevorderende factoren staan daar tegenover. Het project staat of valt met de mate van consequent zijn en het bieden van structuur van de leerkrachten aan de leerlingen.

Proces- en uitkomstevaluatie

De Cito-scores blijven gelijk, terwijl de populatie zwaarder wordt. Met het full-speed werken is gekozen voor een hele andere manier van opbrengstgericht werken. Daarnaast hebben kinderen minder conflicten. Er is een rustige werksfeer. De manier van leidinggeven in de klas zorgt voor extra houvast en rust: lesgeven vanaf de Zonneplek zodat je zichtbaar bent voor alle kinderen, je hand omhooghouden als je iets wilt zeggen zodat de kinderen stil worden. In 2014 staat de komst gepland van een Brede School voor twee basisscholen (katholiek en openbaar) in een nieuw pand. Dit is een kans, maar ook een bedreiging: allochtonen worden afgeschrikt ('De school gaat weg').

3.2.7 Brunssum

'Zien is geloven'

De school

De school staat sinds juni 2010 onder toezicht, in maart 2011 wordt weer voldoende niveau verwacht. De directeur is na het verbeterproject optimistisch over het behalen van dit doel. De daling van leerlingprestaties, de terugloop in leerlingen, de veranderde kijk op pedagogische en didactische uitgangspunten en het ontdekken van eigen tekortkomingen zijn in één visietraject tegelijk aangepakt.

Verbeterproject

Natuurlijk leren. De keuze was om grote klassen te vormen (enkele klassen of combinatieklassen) of een heel ander systeem te beginnen: Team Onderwijs Op Maat (TOM-onderwijs), waarin in units wordt gewerkt. Met een bezoek aan een school in Rosmalen is ervaren dat dit een werkbare onderwijsvorm is. Na gesprekken met het team, ouders en de leerlingenraad is de eigen visie uitgeschreven en is contact opgenomen met een instituut voor onderwijsverbetering. Natuurlijk leren is (nog niet) evidence-based.

Verbeterinterventie

Er is sprake geweest van een totale omslag. Van leer- en ontwikkelingslijnen binnen rekenen en taal tot het werken met portfolio's, het inrichten van de leeromgeving en het verbeteren van de effectieve instructie. Dit kost echter wel tijd. Het onderwijs was een soort automatisme geworden, leerkrachten waren volledig methodeafhankelijk geworden. Door de innovatie werden leerkrachten gedwongen opnieuw naar hun vak te kijken, didactisch en ook pedagogisch. Er zijn dingen aangepakt die anders niet waren aangepakt, bijvoorbeeld het geven van korte instructies.

Belemmerende en bevorderende factoren

Achteraf gezien had de school hier meer tijd voor moeten hebben (twee jaar in plaats van een jaar). De school heeft last gehad van een negatieve beeldvorming. Hoewel in 2010 de Cito-scores al hoger lagen dan de zeven à acht jaar daarvoor, wilde de Inspectie slechts wat tekst aanpassen in het rapport dat er al lag (zwakke school) en niet adviserend meedenken. Belemmerende factoren waren een gebrek aan feedback, te veel werkdruk naast de innovatie, een onduidelijke regie (door tijdgebrek), vage plannen (het hard voor middelen moeten vechten), een (te) laag lerend vermogen en (te) lage (creatieve ontwerp)competenties, uit de tijd lopende gebeurtenissen en een ontbrekend implementatieplan. Bevorderend werkten gelukkig ook de andere overblijvende factoren.

Proces- en uitkomstevaluatie

Tot nu toe zijn alleen nog maar subdoelen gerealiseerd. Dankzij het project is bekend aan welke doelen men eigenlijk had moeten gaan werken: de motivatie van de kinderen terugkrijgen, de instructies verbeteren en uiteindelijk de opbrengsten verhogen. Nu is duidelijk waar de school naartoe wil. Keuzevrijheid voor kinderen is hier een voorbeeld van. Door het werken met het concept is ervaring opgedaan met deze keuzevrijheid. Dat moet aanwezig zijn, alleen wel in een geringer percentage en in het besef dat leerkrachten daarin ook een groot aandeel hebben. Door de innovatie en daarmee het duidelijk bepalen van de visie, kan het team de zaken nog concreter maken. Hoe kinderen functioneren en hoe ze werken wordt beter in kaart gebracht en daardoor kan de school zich beter verantwoorden richting Inspectie. De school kan nu duurzaam werken aan het verbeteren en heeft geleerd het de volgende keer niet opnieuw zo aan te pakken. Enkele garanties vooraf zijn nodig qua tijd, middelen en begeleiding (het heeft nu ontbroken aan een diagnose vooraf van de veranderingscapaciteit van het team; er was weinig creativiteit in het ontwerpen).

3.2.8 Spijkenisse

'Elke kleine verandering is al een pluspunt in de erkennings- en waarderingsspiraal'

De school

De school maakt deel uit van een scholengroep binnen de gemeente en heeft 291 leerlingen. De school is in de loop der jaren uitgebreid en verbeterd met een prachtig speelplein, interactieve schoolborden en nieuwe materialen. Afgelopen jaar is gestart met een nieuwe geschiedenismethode, is het rekenonderwijs kritisch bekeken en is een aantal verbeterpunten in kaart gebracht. Men heeft ook de rekenmethode *Kien* aangeschaft. Dit is een rekenmethode die extra verdieping biedt van de lesstof voor kinderen die snel klaar zijn met de reguliere stof. Ook heeft men in de onderbouw de rekenmethode *Met sprongen vooruit* geïmplementeerd. Alle leerkrachten van de onder- en middenbouw zijn op cursus geweest.

Verbeterproject

Effectieve instructie. Om dit beter in de vingers te krijgen, zijn leerkrachten bij elkaar lessen gaan bekijken. Dit alles met behulp van een lijst van de schooladviesdienst, met de belangrijkste punten waarop gelet moet worden.

Verbeterinterventie

De focus ligt, net als vorig jaar, echt op het rekenonderwijs. Andere projecten houdt men op dit moment ook af. Technieken die leerkrachten nu leren voor het rekenonderwijs worden ook toegepast bij het geven van bijvoorbeeld taalonderwijs.

Belemmerende en bevorderende factoren

Te veel werkdruk en een gebrek aan middelen waren belemmerende factoren. Zeker bij de uitvoering van het bij elkaar in de klas kijken liep men door zieke leerkrachten achter op de planning. De school heeft niet veel recht op extra's door weinig leerlinggewichten. Hierdoor zit men vrij krap in de formatieomvang. Soms valt de directie zelf in om het qua rooster mogelijk te maken dat leerkrachten bij elkaar in de klas kijken. De overige factoren (behalve ritme in de tijd) werken bevorderend, onder andere de goede mix van mensen die de theorie goed in hun hoofd hebben en de mensen in de praktijk. Het extern meelopen van de schooladviesdienst met de ib'er en de nauwe samenwerking tussen directie en ib'er bevordert eveneens het werken aan de verbetering.

Proces- en uitkomstevaluatie

Elke kleine verandering wordt als een succes gezien; het overnemen van technieken, het feedback kunnen geven aan elkaar door het bij elkaar in de klas kijken en het feit dat leerkrachten nu al hun lessen anders aan het voorbereiden zijn. De directie heeft een duidelijke strategie bij het creëren van draagvlak onder de leerkrachten. Het is belangrijk dat het project van de mensen zelf wordt. Men hanteert het Cito-leerlingvolgsysteem. In een analysevergadering in de vorm van een studiemiddag, worden specifiek de rekenresultaten besproken. Ook worden dan de verwachtingen zoals die bij aanvang van het project aanwezig waren besproken. Het meten en wegen is wel een zwak punt, de directie is van plan dat een volgende keer anders op te gaan pakken.

3.2.9 Delfzijl

'De externe projectleider maakt het evidence-based'

De school

De school is een fusieschool, in 2006 ontstaan uit een samengaan van twee scholen. Per 1 augustus 2011 zal de school fuseren met nog een andere school. Als het nieuwe gebouw klaar is, wordt er onmiddellijk verhuisd. In het vroege voorjaar van 2011 is de directeur er al druk mee bezig. Pas na de zomervakantie van 2011 zal voor het nieuwe schooljaar een nieuwe groepsindeling worden gemaakt. Ook op de tweede fusieschool is de taal/leespijlot ingevoerd. De eerste fusieschool is een voormalige GOA-school (Gemeentelijk Onderwijs Achterstandsbeleid) en heeft een leerlingenpopulatie die toch wel risico's met zich meebrengt voor wat betreft de taal- en leesresultaten.

Verbeterproject

Taal/leespijlot. Interactief taalonderwijs: sociaal, betekenisvol, strategisch. Taalmethode: *Taalactief*. Taal moet gestructureerd en individueel verworven worden in een jaarklassensysteem waarin zelfstandig werken belangrijk is.

Verbeterinterventie

Het was een opdracht vanuit het bestuur, dus valt te beschouwen als maximale druk vanuit de omgeving. Vervolgens is een keuze gemaakt uit twee alternatieven: Net genoeg doen, zodat je de overheidssubsidie niet hoeft terug te betalen, of het project de hoogste prioriteit geven en er het maximale uithalen. Dit laatste heeft de school gedaan. Er is maximaal ingezet op het scholen en coachen van leerkrachten. Het project had deskundige externe begeleiding, die er goed in is geslaagd het team kritisch naar het eigen handelen te laten kijken, en de noodzaak van verandering in te laten zien. De school beschikt verder over een kwalitatief goede ib'er, die het project heeft gemaakt. Vooraf waren er geen verwachtingen over de effecten van de innovatie.

Belemmerende en bevorderende factoren

Te veel werkdruk en uit de tijd lopende gebeurtenissen (door fusie, nieuwbouw) waren belemmerende factoren. Er was geen kosten-batenanalyse vooraf, maar dit heeft niet belemmerend gewerkt. Alle andere factoren (behalve strategie die gaandeweg ontwikkeld is) hebben bevorderend gewerkt. Het project wordt regelmatig geëvalueerd en de resultaten daarvan worden teruggekoppeld naar het team en de omgeving. Ook worden op basis van de evaluatie oorspronkelijke plannen bijgesteld/herzien.

Proces- en uitkomstevaluatie

Het project liep een jaar, maar is inmiddels de basis van de hele school geworden. Het heeft effecten in de wijk (kinderopvang, jongerenwerk tot en met voorlezen in het bejaardenhuis). Op beide scholen in dit fusietraject is een extra investering gedaan in middelen, maar vooral ook in een andere manier van lesgeven om het leesonderwijs te verbeteren. En dat is gelukt. Op beide scholen wordt op dezelfde manier gewerkt en zijn de scores van het technisch lezen met minimaal tien procent of meer verbeterd. Dit is vooral zo'n succes geworden, omdat de collega's van beide scholen samen een cursus hebben gevolgd en ook elkaar hebben gecoacht in de uitvoering van de lessen in de klas. Daarnaast is het leerkrachthandelen zelf verbeterd, wat weer een voorwaarde is voor het verbeteren van het leesonderwijs, maar elk ander vak ook positief beïnvloedt. In een school met een veranderende cultuur en structuur is er meer oog gekomen voor de positieve zijden van het opbrengstgericht werken. Jammer dat dit – door de toenmalige tijdgeest – niet eerder ook andere kinderen heeft geholpen.

3.2.10 Leudal

'Er samen aan werken, ook aan leerlingen die niet in jouw groep zitten'

De school

De school is een krimpschool, gezien ontwikkelingen in de regio. De school werkt samen met een naburige basisschool: beide scholen draaien hetzelfde LIST programma. Op evaluatieve basis wordt ook samengewerkt met drie basisscholen uit een ander cluster.

Verbeterproject

Lezen via project LIST (Leesinterventieproject voor scholen met een totaalaanpak; co-financiering door OCW). Met behulp van WSNS is door een leesspecialist onderzoek gedaan op de school naar het leesonderwijs. Daar kwam een aantal aanbevelingen uit naar voren. De school is gaan kijken wat ze zelf op kon pakken en waar ze hulp bij kon krijgen. Ze is vervolgens samen met vier andere scholen binnen het samenwerkingsverband uitgekozen om een subsidieproject te volgen in het kader van de verbetering van het lees-/taalonderwijs. De school had de mogelijkheid een andere basisschool te laten meeliften met het project en heeft toen een basisschool uit het eigen cluster gekozen om mee te doen. Men had vervolgens de keuze uit twee verbeterprogramma's en heeft toen gekozen voor LIST.

Verbeterinterventie

Het project is gecombineerd met een ander (HGW: Handelingsgericht Werken) project, gericht op een cultuur van 'weer samen naar school': samen willen leren hoe het gecombineerde project een succes kan worden. Er is sprake van een stijgende sociale kwaliteit in het team en congruentie in activiteiten. Externe partners en de interne regiegroep, de regiegroep en leerkrachten en leerkrachten en leerlingen dragen samen het systeem van door te voeren veranderingen (met aandacht voor elkaar en voor aanpassingen in het tempo dat nodig is).

Belemmerende en bevorderende factoren

Belemmerende factoren zijn geweest: te veel werkdruk, in enigermate een eilandcultuur, bij sommigen aversie tegen vernieuwing en het feit dat aanvankelijk nog niet alles duidelijk was. Alle andere factoren werken bevorderend – al moet de evaluatie nog worden afgewacht.

Proces- en uitkomstevaluatie

De verwachtingen waren bij aanvang vrij hoog, vooral voor wat betreft het omhoog brengen van het leesplezier van kinderen en tevens het verbeteren van leesresultaten. Er is meer effectieve leestijd, meer enthousiasme en meer leesmotivatie. De resultaten ten aanzien van het klassenoverstijgende karakter van het project gaan inmiddels (na één van de in totaal vier jaar) de gespannen verwachtingen te boven. Evaluatie vindt plaats vanuit LIST en is op dit moment nog niet aan de orde.

3.2.11 Amersfoort

'Er valt nog een hoop te leren, maar er is al veel verbeterd'

De school

De school bestaat acht jaar en heeft een snelle groei doorgemaakt in de afgelopen jaren (van 5 naar 500 leerlingen in vijf jaar tijd). Het accent heeft vooral op het organiseren daarvan gelegen, nu komen de onderwijskundige aspecten boven waaraan aandacht moet worden gegeven. In 2014 moet minimaal 75 procent doorstromen naar mbo of hoger (OCW-norm). Sinds 2005 is het een Daltonschool (kernwoorden: adaptief, takensysteem, zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, samenwerken). De nieuwe missie sinds november 2010 is: *prikkelen tot ontwikkelen*.

Uit het onderzoek van de Onderwijsinspectie 2009 blijkt dat de kwaliteit van het onderwijs, de kwaliteitszorg, het pedagogisch klimaat en het leerstofaanbod prima in orde zijn. Zo'n driekwart jaar geleden heeft de ib'er een bijeenkomst bijgewoond over opbrengstgericht werken, georganiseerd door een bureau dat wetenschappelijk onderzoek verricht naar veranderprocessen in onderwijsorganisaties. Vlak daarna kreeg de school van het bovenschools bestuur te horen dat er een project opgestart moest worden, omdat de Cito-eindscores te laag waren. Het traject dat toen gestart is, heet *De Betere Basisschool* en wordt begeleid door een onderwijsbegelei-dingsdienst. Een van de projecten die onder dit traject vallen is opbrengstgericht werken voor de groepen 7 en 8.

Verbeterproject

Opbrengstgericht werken taal en rekenen in groep 7 en 8.

Verbeterinterventie

Heel bewust is voor dit schooljaar gekozen (met externe ondersteuning), de school zou anders in de gevarenzone terechtkomen (Inspectie). Dit verbeterproject druist in tegen het Dalton-principe waarin je kinderen binnen hun eigen verantwoordelijkheid zelfstandig laat opereren. Nu wordt opgelegd wat ze moeten leren en hoe ze dit moeten aanpakken.

Belemmerende en bevorderende factoren

De afwezigheid van een kosten-batenanalyse vooraf (de kosten moesten eenmalig gewoon genomen worden) en een hoge werkdruk hadden belemmerend kunnen werken, maar er staat een complete lijst van bevorderende factoren tegenover.

Het afstemmen van verwachtingen die ouders hebben over de aard van het onderwijs ligt er als onderliggend vraagstuk. Er wordt van de school verlangd dat er veel leuke activiteiten voor de kinderen worden georganiseerd, maar dat de kinderen tegelijkertijd cognitief ook maximaal aan hun trekken komen. Dit valt niet altijd goed te combineren. Het is dan ook van belang dat de school de ouders er goed van bewust maakt dat het cognitieve aspect bovenaan staat.

Proces- en uitkomstevaluatie

Evaluatie vindt plaats door middel van Cito-toetsen. Men denkt, vooruitlopend op de Cito-resultaten, dat de verwachtingen over de effectiviteit van de vernieuwing zullen uitkomen. Er is al duidelijk verbetering te zien in de tussentijdse toetsen. De bewustwording van de leerkrachten in de groepen 7 en 8 over wat je de kinderen aanbiedt en wat de doelen zijn die je nastreeft, is ook enorm toegenomen. De resultaten zullen vooral worden benut om intern het plan voor 2011-2012 uit te werken. Men is nog niet zover dat men al met ouders over dit onderwerp in gesprek is. Een succesfactor is het hechte team van de school. Het is een jong team dat op een informele manier met elkaar omgaat. Men is erg leergierig en enthousiast.

3.2.12 Meppel

'Al doende leren we, al lerende doen we'

De school

De school groeit hard en dat vraagt veel van leerkrachten; bij het aantreden van de directeur in 2006 waren er 174 leerlingen, nu zijn dat er 450, met veel parallelle groepen. De huisvesting is niet optimaal, de school is toe aan nieuw gebouw in 2012. Het vvto-project is belangrijk voor de hele school: het uiteindelijke doel is het bereiken van een onderwijsrijke leeromgeving, waarin leerkrachten eigenaar zijn van het onderwijsproces en leerlingen uitgedaagd worden om het optimale uit zichzelf te halen.

De directeur schept randvoorwaarden, waarbij concentrisch gewerkt wordt: het kind staat in het middelpunt, met ouders en leerkrachten daaromheen, en als buitenste ring randvoorwaarden (ib'ër bovenaan, directeur onderaan). Het is een verandering van taak- naar procesgericht denken.

Verbeterproject

Vvto (vroeg vreemde talen onderwijs, in dit geval het aanleren van Engels vanaf groep 1 t/m 8). Voor jonge kinderen is het van belang om spelend en ontdekkend te leren. Zij groeien op in een internationaliserende omgeving waarin Engels een belangrijke taal is. Het project is tegelijk een aanjager van verbeteringen in het taalonderwijs. Men verwacht door het vroeg aanbieden van Engels de taalgevoeligheid van kleuters optimaal te benutten, wat uiteindelijk tot betere resultaten leidt.

Verbeterinterventie

Het project is 2,5 jaar geleden gestart in groep 1 en 2. Groep 3 is op eigen verzoek gevolgd. Voor het project is nog drie jaar nodig, waaronder één jaar voor invoering van vvto in groep 5/6 en één jaar voor invoering in groep 7/8 (waarbij een jaar gewonnen kan worden door de aanpak van de groepen als een cluster). Wel wordt er in schooljaar 2011-2012 pas op de plaats gemaakt voor de nodige reflectie en borging. Er is dan door de verhuizing naar een andere locatie al een veranderende dynamiek. De verbeterinterventie wordt vanaf het begin extern begeleid.

Belemmerende en bevorderende factoren

Belemmerende factoren zijn de hoge werkdruk, het feit dat nieuwe leerkrachten onbekend zijn met deze werkwijze en de afwezigheid van een kosten-batenanalyse en implementatieplan. Een specifieke bevorderende factor is dat er nieuwe leerkrachten aangenomen worden met de specialisatie Engels. Daarnaast zijn alle overige bevorderende factoren aanwezig.

Proces- en uitkomstevaluatie

Er vindt voortdurend monitoring van het proces plaats, daarnaast is het vaardigheidsniveau in het Engels van de docenten getoetst om als nulmeting toe te passen op teamniveau. 'Geef je Engelse les, of geef je les in het Engels?'. Het laatste wordt geprobeerd door natuurlijke situaties te gebruiken die zich voordoen in de klas (tijdens spel, bewegen). Dat vraagt wel wat van mensen en daar ligt ook een spanningsveld, zeker bij mensen die methodisch denken. Na tweeënhalf jaar is er behoefte aan houvast. Men vraagt om een methode, maar volgens de directeur is de leerkracht die zelf. Het wordt tijd voor afspraken, een bronnenboek; de vraag naar een methode is hiermee ondervangen.

Conclusie is dat deze stap eigenlijk te lang is blijven liggen, er had toch meer sturing moeten zijn (plan, do, check, act). Een lerend systeem ontbeert soms wat zelfsturing. De vertaalslag is niet goed gemaakt: leerkrachten moeten ook eigenaar worden van de structurering eromheen. Deze structurering ontbrak, omdat men vooral procesmatig bezig was. Door de grootte van de organisatie is nu meer systeem nodig, het stellen van kaders waarbinnen mensen kunnen functioneren. Educatief partnerschap met ouders is een succesfactor, ketensamenwerking een andere. Vo-leerlingen die Cambridge Engels volgen worden nu in het kader van een maatschappelijke stage wekelijks ingezet bij voorlezen (beeldend, interactief) en spelletjes doen in de onder- en middenbouw. Uitbouwen is mogelijk, wellicht kan er volgend jaar i.s.m. een naburige vo-school ook Franse les verzorgd worden voor hoogbegaafde leerlingen door een vakleerkracht Frans.

3.2.13 Rotterdam

'Lezen is één van de belangrijkste opdrachten van de school, naast het sociale aspect'

De school

De school maakt deel uit van een katholieke schoolvereniging. Er zijn 550 leerlingen, verdeeld over een Montessori- en een Daltonvestiging). De eerste gaat uit van de individualiteit en het leren zien van structuren, de tweede gaat uit van keuzevrijheid, zelfstandigheid en samenwerking; kinderen zijn mede verantwoordelijk voor de gang van zaken in school. Op 1 augustus 2011 stapt de school de Brede School in, dan is de verandering naar Dalton voltooid. De school gaat al enige jaren na hoe haar leerlingen in het vervolgonderwijs hun schoolloopbaan voortzetten. Zo'n 70 procent gaat naar havo-vwo; het overgrote deel blijkt na drie jaar onderwijs overeenkomstig het schooladvies te volgen, een enkele daaronder en een wat grotere groep (10-12) hoger.

Verbeterproject

Strategisch lezen. Het project is gestart omdat de leesresultaten achterbleven bij de verwachtingen. Er werd bovendien gewerkt met een zeer verouderde leesmethode die niet compleet was. De nieuwe methode past bij het Daltononderwijs, maar is heel anders dan waaraan men in het Montessori-onderwijs gewend is (toch klassikaal werken). Daarom is het belangrijk dat alle leerkrachten erachter staan. De methode wordt al elders succesvol toegepast en is door onderzoek onderbouwd. Doel is het boeken van hogere resultaten, te meten middels MKVS (Montessori Kind Volg Systeem) en Cito-toetsen vanaf groep 3.

Verbeterinterventie

Het project liep het afgelopen halfjaar als proef in drie groepen; twee bij de Montessorilocatie, één bij de Daltonlocatie (vanwege het grotere leerlingenaantal op de Montessorilocatie: 350 respectievelijk 200 leerlingen).

Twee daarvan zijn goed verlopen. Bij een andere groep bleven de resultaten achter, waarna er een nieuwe start is gemaakt na de herfstvakantie. De oorzaken hiervan zijn nog niet geanalyseerd, dat gaat binnenkort gebeuren. Een verklaring kan liggen in de werkwijze, of de groep kinderen: het is mogelijk dat het in bepaalde groepen wenselijk is pas na een halfjaar met lezen te beginnen. In het nieuwe schooljaar gaat het project van start in de gehele school (er komen acht groepen voor in aanmerking). Dan volgt er een jaar invoeringsfase, en een jaar voor implementatie en borging. In totaal zal het project drie jaar in beslag nemen.

Belemmerende en bevorderende factoren

Te veel werkdruk, het ontbreken van implementatieplan en nog onduidelijke evaluaties werken belemmerend.

Bevorderend werken alle andere factoren (waarbij nog twijfel bestaat over de duidelijkheid van de resultaatindicatoren voor deze verbetering). De aanschafprijs en de digitale beschikbaarheid van het project zijn ook bevorderende factoren.

Proces- en uitkomstevaluatie

Terugkoppeling gebeurt eerst intern (binnen de groepen), vervolgens met de ib'er. Na de vakantie is er een teamvergadering, dan volgt de beslissing voor de hele school en wordt er teruggekoppeld naar alle betrokkenen. Op dat moment worden ook de ouders geïnformeerd – die zijn wel tevoren al over het project ingelicht op een informatieavond. Ook in een nieuwsbrief is er al eerder over geschreven. De oorspronkelijke werkwijze (tien momenten per dag kort vijf minuten lezen) is al bijgesteld naar zes momenten per dag, omdat dit beter past bij de eigen werkwijze. De resultaten moeten nog bekeken worden.

Een positieve leerervaring en nieuwe stap voor de school was het proefdraaien in enkele groepen en die bij elkaar laten meekijken, waardoor betere vergelijkingen gemaakt kunnen worden en objectiever gekeken kan worden, zonder direct de hele school bij het project te betrekken. De leerkrachten, het eigen systeem en de methode samen hebben bijgedragen aan het succes van het project. De resultaten zijn al 25 procent verbeterd. Weliswaar is de methode bij de beste leerkrachten ingezet, wat het slagingspercentage kan hebben doen toenemen.

3.2.14 Laarbeek

'Het is belangrijk naar leerrendementen te kijken'

De school

De openbare basisschool werd negentien jaar geleden op initiatief van ouders opgericht en heeft tien groepen. Er is ruimte voor veertien groepen in het in 2009 betrokken mooie nieuwe pand. Alle veertien aangesloten openbare scholen hebben aan dit taal/leesverbeterproject meegedaan. In januari 2010 ging het project officieel van start, al was de school er al eerder mee begonnen. De school vormt deel van de eerste Brede School van de gemeente, met hierin ook kinderdagopvang, buitenschoolse opvang, peuterspeelzaal en een aangrenzende basisschool.

Verbeterproject

Invoering 1-zorgroute – instructie op leesgebied. Bij aanvang van het project lag er al een taalbeleidsplan, opgesteld door de taalcoördinator. In het jaarplan 2009-2010 stond het verbeteren van het leesniveau op de agenda. Dat er kon worden meegegaan in een taal/leesverbetertraject was mooi meegenomen en was een stimulans daarbij. Het project wordt met externe begeleiding uitgevoerd.

Verbeterinterventie

Het gaat hier eigenlijk om drie geïntegreerde projecten, die elkaar versterken. Gekoppeld aan het leesproject is ook de invoering van de 1-zorgroute in samenwerkingsverband en het project professionele leergemeenschappen. Bij de 1-zorgroute gaat het om de invoering van handelingsgericht werken, groepsplannen. Aanvankelijk gebeurt dat op het gebied van lezen, om na inbedding daarvan uit te breiden. Voor de professionele leergemeenschap (gebruikmaken van data, theoretische inzichten, etc.) geldt dezelfde koppeling aan lezen, in bijvoorbeeld de vorm van het analyseren van toetsresultaten en de uitwisseling van kennis in vergaderingen.

Belemmerende en bevorderende factoren

Als belemmering geldt het tegenovergestelde van een allergie voor vernieuwing: mensen willen soms te veel/te snel en moeten daarin afgeremd worden. Er was geen kosten-batenanalyse vooraf, maar dat vormt geen belemmering. Andere externe kaders zijn bij de invoering niet relevant geweest. Maar omdat de resultaten tegenvallen gaat dit nu wel een rol spelen. De andere factoren bevorderen juist het werk aan het project. Capaciteiten worden benut, er is feedback tijdens studiedagen en vergaderingen, er is tijd om aan verbeteringen te werken, er zijn geen grote tegenpolen, wel verschillende visies en er wordt onder professionele leiding goed samengewerkt aan een duidelijk plan dat in een goed ritme in de tijd wordt uitgevoerd en geëvalueerd.

Proces- en uitkomstevaluatie

Evaluatie vindt plaats aan de hand van de eindtoets. Er is wel vooruitgang, maar langzamer dan verwacht. De resultaten van de eindtoets zijn te laag (waren aanvankelijk onvoldoende, later voldoende, nu echter weer onvoldoende). Wat er aan schort, is onduidelijk, ook voor de inspecteur; er zijn juist veel bevorderende factoren. Bij tussentijdse toetsen wordt er wel voldoende gescoord.

Op dit moment wordt er daardoor druk gevoeld (in tegenstelling tot bij de start van het project), zowel van binnenuit als van buitenaf. Er wordt nu op individueel (leerling)niveau gekeken naar eventuele verklaringen, en er is een verbeterplan gemaakt om te bekijken waar het is misgelopen. Het is een lastig vraagstuk. Wellicht kan er beter geoefend worden voor de eindtoets, of wijkt de aard van de tussentoetsen af van de eindtoets?

Als actiepunten zijn uit intern overleg naar voren gekomen: handleiding van methodes erbij pakken, verlengde instructie geven, op doelen terugkomen in de les en aan het eind van de week. Er is te veel een eigen methode van gemaakt, waardoor er ruis is door een erfenis van voorgaande jaren (toen AVI-lezen zonder structuur).

3.3 Resultaten Voortgezet Onderwijs

3.3.1 Alkmaar

'Het rooster kan het niet (meer) aan'

De instelling

In 2006 is de school in zijn geheel doorgelicht, omdat de leerlingenaantallen terugliepen. Een uitkomst was dat de school weliswaar degelijk en veilig onderwijs verzorgt, maar ook saai en stoffig. Men is toen een traject van drie jaar ingegaan om het onderwijs op alle vijf vestigingen tegen het licht te houden en te verbeteren. Het college is daarin begeleid door een communicatieadviesbureau. Er zijn verschillende werkgroepen gestart, waarvan vwo-Xtra er één is. De instelling heeft mede dankzij vwo-Xtra (waarvan de resultaten op gelijk niveau liggen als het gewone vwo) haar concurrentiepositie verbeterd.

Nu zijn de examenresultaten van vmbo, mavo en havo zonder meer goed te noemen. Over de vwo-examens is men iets minder tevreden (de behaalde cijfers voor de centrale examens liggen iets onder het landelijke gemiddelde). Verklaring: op het college stromen 20 procent meer leerlingen (dan het landelijke gemiddelde) van havo door naar vwo en die leerlingen behalen iets minder hoge scores.

Verbeterproject

Invoering vwo-Xtra. In het verandertraject richtte een oriënterende werkgroep zich op het meer aantrekkelijk maken van het vwo-onderwijs voor leerlingen met een duidelijk vwo-advies. Daarnaast werden ook gesprekken gevoerd met ouders van hoogbegaafde kinderen. Vwo-Xtra richt zich echter niet in het bijzonder op hoogbegaafden. Na bezoeken aan andere instellingen en een kaderstellend stuk (onderwijs gestoeld op meervoudige intelligentie) konden docenten solliciteren en is vwo-Xtra gestart. De docenten zijn extern getraind in het werken met meervoudige intelligentie.

Verbeterinterventie

In 2008 is de eerste groep leerlingen gestart, dit waren er twaalf in totaal. Men is vooral benieuwd naar de 48 leerlingen die nu in de tweede klas zitten. Over vier jaar zijn natuurlijk pas de examenresultaten bekend. Het project heeft intern (op collega-docenten) en extern (door de tevredenheid van leerlingen en ouders en door de inzet en het ambassadeurswerk van de enthousiaste leerlingen op de open dagen) veel uitstraling. Alle onderbouwvestigingen hebben van harte ingestemd met vwo-Xtra. Dit stralen zij uit naar hun havo/vwo-docenten, maar ook naar hun omgeving; zo verwijzen zij leerlingen door naar vwo-Xtra. Door de hele school is nu dan ook de verbeter slag zichtbaar. Men zou kunnen zeggen dat het project een soort van inktvlekwerking heeft op de hele school.

Belemmerende en bevorderende factoren

Bij de factor werkdruk valt op te merken dat in de eerste drie jaar er veel ontwikkeltijd in het project gestopt is. Voor het komende jaar is deze ontwikkeltijd eraf gehaald. Dit zou belemmerend kunnen gaan werken. Een groot deel van het tweede fase lyceumpersoneel is allergisch voor vernieuwingen.

De overige factoren werken in het project vwo-Xtra allemaal bevorderend op de resultaten, mede omdat men eraan gewend is om zakelijk en planmatig te werken en zich zowel te laten inspireren door het bedrijfsleven als door 'critical friends'.

Proces- en uitkomstevaluatie

De school is zeker van plan het project door te zetten, met name door de positieve reacties van ouders en leerlingen, maar ook door de constatering dat de eerste groep leerlingen die nu in het derde jaar zit, gelijk loopt met de reguliere vwo-leerlingen. Men houdt reeds jaarlijks een enquête onder ouders en leerlingen. Middels evaluatie wordt nagegaan of het project heeft gebracht wat men verwachtte. De uitslag wordt teruggekoppeld aan bestuur, team en MR. De directie zou het liefst de evaluatie door een externe partij laten uitvoeren. Terugkoppeling van de enquêteresultaten naar de omgeving geschiedt via Vensters voor Verantwoording en kwaliteitsscholen. Het project heeft wel heel veel geld gekost, dat kan nu niet meer. Een volgende keer wordt het kostenplaatje gemaakt inclusief de kosten op de lange termijn.

3.3.2 Rotterdam

'We willen meer ondernemend onderwijs'

De instelling

In 2005 is de school in de fusie de licentie voor havo-bovenbouw kwijtgeraakt (in 2006 is deze licentie opnieuw verkregen). Hierdoor liepen de aanmeldingen, met name voor havo en vwo, drastisch terug. De school had naast de teruglopende leerlingaantallen last van een stoffig imago. Op het gebied van ondernemerschap werd binnen het onderwijs nog weinig aangeboden. Door met de Business School te starten is geprobeerd meer leerlingen aan te trekken en het imago te verbeteren. Daarnaast zit de instelling in Rotterdam-Zuid in een multiculturele samenleving, met heel veel kleine ondernemers in de buurt. Dit is een zogenaamde 'kanszone'. Vanuit die gedachte is toen besloten die zone te adopteren.

Verbeterproject

Business school voor het vmbo en havo. De school wil meer naar ondernemend onderwijs toe: meer het initiatief bij de kinderen leggen, de klassenaanpak veranderen, meer naar ondernemende docenten. De manier van werken van de docenten van de Business School heeft andere docenten gestimuleerd ook na te denken over hun manier van lesgeven. In een sessie met managers uit het bedrijfsleven en een aantal van de docenten (waar helaas geen vervolg aan gegeven kon worden), is geprobeerd een andere manier van lesgeven te leren.

Verbeterinterventie

De Business School is een uitdagend onderwijsconcept dat praktisch ingaat op ondernemersvaardigheden. Het vernieuwingsproject bestaat uit externe samenwerking met bedrijven, het ontwikkelen van netwerken (o.a. met basisscholen) en het bouwen aan de reputatie. De eerste twee jaar van het project hebben een negatieve erfenis opgeleverd, het wegwerken van fouten uit die periode heeft veel energie gekost. Dit jaar voor het eerst het gevoel helemaal goed op weg te zijn.

Belemmerende en bevorderende factoren

Er waren veel belemmerende factoren: gebrek aan feedback, te veel werkdruk, eilandcultuur, allergie voor vernieuwing, een onduidelijke regie, een vaag plan, gebrek aan middelen, onduidelijke verbeteringsindicatoren, geen kosten-batenanalyse, een te laag lerend vermogen en onvoldoende competenties, matige interactie.

Daaraan is in de loop der tijd gewerkt. Nu worden onder professionele leiding en toekomstvisie de capaciteiten van leerkrachten beter benut, is de strategie duidelijker en er vinden op elkaar afgestemde activiteiten in de tijd plaats, die worden geëvalueerd.

Proces- en uitkomstevaluatie

In het begin durfden leerlingen uit havo 3 nog niet echt voor Business School als vak te kiezen. In 2006 is begonnen met zeven havo 4-leerlingen, nu zijn er volle klassen: 22 kinderen in havo 5 en 23 in havo 4. Komend jaar gaat men naar twee havo 4 Business School-klassen. Een ander resultaat is dat kinderen vanuit de eerste klas met een havo-advies nu toch worden vastgehouden. Zonder dit project was die stroming misschien helemaal opgedroogd. Het werkt dus als een remedie voor het oorspronkelijke probleem. Afgelopen schooljaar is er een tussentijdse evaluatie opgesteld. Op basis daarvan ligt bij de MR een voorstel voor aanpassingen. De verwachtingen zijn nog niet uitgekomen. Er moet nog een slag worden gemaakt in kwaliteit (aantal geslaagden) en in kwantiteit (aantal klassen). De attitude van de leerlingen moet goed zijn: ze moeten ondernemend en initiatiefrijk zijn. Daarnaast moet het slagingspercentage van de klas honderd procent zijn. Een Business School met goede leerlingen met een goed examenresultaat zal uiteindelijk goede ondernemers opleveren. Het laatste doel is oud-leerlingen van de Business School als ambassadeurs op te laten treden voor huidige leerlingen.

3.3.3 Meppel (2 projecten)

'Leerlingen optimaal voorbereiden op de uitdagingen die de 21^e eeuw hen biedt'
'Variëteit in de leerlingengroepen onderkennen en persoonlijk benaderen'

De instelling

De havo staat per maart 2011 op de lijst van zwakke scholen. De instelling werkt aan een totale transformatie van de school, rondom een nieuwe visie op onderwijs en met het oog op de maatschappelijke toekomst van de leerlingen (o.a. creativiteitsindustrie). Met het gereedkomen van de nieuwbouw per schooljaar 2013/2014 kan het nieuwe werken verder worden ingevoerd, met als centrale gedachte dat de leerling klant is (hoe kunnen we optimaal aansluiten op de leerlingbehoefte en hoe bereiden we leerlingen het beste voor op de uitdagingen van de 21^e eeuw?). De verbeterprojecten (het laptopproject en creativiteitsontwikkeling) vormen beide een onderdeel van dit transformatie- en identiteitstraject dat zijn bekroning moet vinden in de nieuwbouw. Over tweeënhalf jaar moet het nieuwe gebouw af zijn (inclusief een opvallende landmark) voor zo'n 3000 leerlingen. De hoop is dat dit een voorbeeld zal vormen voor het onderwijsveld. Een aantal scholen is qua digitalisering (landelijk netwerk) met dezelfde route bezig, onder externe begeleiding. Creativiteit is weer een ander veld: de school is gelieerd aan een project, dat vorig jaar in Meppel is ontstaan. Dat is inmiddels een landelijke beweging geworden met mensen uit het onderwijs en vooral daarbuiten (o.a. design, architectuur, organisatiekunde).

Verbeterproject 1

Laptop per leerling. In het vmbo is met dit project gestart door 30 docenten die zich hiervoor konden aanmelden. Na anderhalf jaar bleek het project te zijn aangeslagen en is besloten dit organisatiebreed in te voeren, met ook een uitrol naar havo en vwo. Nagenoeg alle leraren hebben een eigen laptop; als het project gereed is in 2016, hebben ook alle leerlingen een laptop.

De laptop fungeert als hulpmiddel naast de reguliere leerboeken en zorgt voor meer diversiteit in de les: er kan tijd- en plaatsafhankelijk worden gewerkt, kennis kan op diverse manieren worden toegepast, er kan meer worden samengewerkt en het onderwijsaanbod wordt meer persoonlijk gemaakt. In het huidige systeem wordt te veel gekeken naar de standaard/gemiddelden en komen zowel zwakke als excellente leerlingen te weinig aan bod. Met laptops kan ingespeeld worden op verschillen tussen leerlingen (bijvoorbeeld in taalbeheersing Engels). Een leerling die verder is, houdt meer tijd over voor andere vakken of kan het vak op een hoger niveau afsluiten.

Kernwoord daarbij is *lean organiseren*. De functionele structuur wordt omgebouwd, alle processen worden onder de loep genomen. Er is een teamstructuur waar de leerling centraal staat, maar de secties zijn daarnaast belangrijk voor een andere insteek van het proces (de digitalisering in relatie tot de leerlijnen). Het gaat daarbij niet om een keuze voor het één of ander, er is geen hiërarchie.

Verbeterproject 2

Creativiteitsontwikkeling. Het project loopt sinds een jaar en staat nog in de kinderschoenen. Het gaat hierbij om creativiteitsontwikkeling in de meest brede zin van het woord, en om het creatief leren bij alle vakken. Probleem is dat dit project haaks op de beleidskaders staat (de plannen van het nieuwe kabinet om terug te gaan naar de 'basis', de kernvakken). Echter: het kan daar juist een bijdrage aan leveren. Aandacht voor taal en rekenen kan een andere vorm krijgen, door flexibeler om te gaan met (taal en reken-)onderwijs. Het idee is dat creatief denken/leren nodig is in de huidige maatschappij en dat dit in het huidige onderwijs te weinig ontwikkeld wordt.

Bijkomend voordeel is dat leerlingen van verschillende onderwijssoorten elkaar straks op basis van hun belangstelling in heterogene groepen meer ontmoeten en van elkaar leren. Voor volgend schooljaar zal een proefproject/pilot opgezet worden. Een kleine werkgroep denkt daar momenteel over na. Het is de bedoeling dat de pilot door docenten van de kunstvakken, maar ook de andere vakken, wordt gedragen. Verder worden er momenteel een aantal scholen waar creativiteit ook een grote rol speelt, bezocht. Enthousiaste verhalen hierover maken mensen enthousiast.

Verbeterinterventie

Beide verbeterprojecten zijn vanuit de neergelegde en uitgedragen visie een voorbereiding op het transformatie- en identiteitsontwikkelingsproces dat wordt gemarkeerd door de nieuwbouw in Onderwijspark Ezinge. Heterogene groepen van vmbo tot en met gymnasium gaan daar ook met elkaar samenwerken. Veel externe ideeën worden door middel van netwerken naar binnen gehaald. Beide projecten komen samen in een integraal organisatie- én onderwijsconcept en anticiperen op de 'Cultuur van de overgangsfase'. Meervoudigheid en complexiteit van de culturele cognitie zal steeds meer worden onderkend en gewaardeerd in het onderwijs, in de economie en in de maatschappij (en is nodig bij het oplossen van daarin voorkomende complexe vraagstukken).

Belemmerende en bevorderende factoren

Er zijn veel belemmeringen (feedback, werkdruk, eilandcultuur, allergie voor vernieuwing, verbetering onduidelijk, onduidelijke indicatoren, lerend vermogen en competenties te laag, matige interactie). De belemmeringen zijn reflexen van het oude systeem, het werken aan beide projecten en aan het nieuwe systeem activeert eigenlijk alle bevorderende factoren.

Proces- en uitkomstevaluatie

Het werken met twee systemen (oud en nieuw) naast elkaar is complex; er zijn oude reflexen en de persoonlijke regelbehoefte is groot. Alle belemmeringen kunnen niet direct uit de weg worden geruimd, dat gebeurt gaandeweg. De slechte havo-beoordeling heeft ervoor gezorgd dat er nu een snellere ontwikkeling plaatsvindt.

Er is sprake van een duidelijk gestuurd veranderproces naar 'disruptive change', waarbij tegelijk in het veranderproces ruimte voor mensen is ingebouwd om de ontwikkelingen naar een ander professioneel en mentaal kader mee te maken. Koerst op de positieve beleving: 'Er is veel werk te doen, wat kan ik daaraan bijdragen?'.

Wat betreft de digitalisering: circa een kwart van de leerkrachten staat positief tegenover de veranderingen, de helft is (gematigd) positief met vragen waar je mee aan de slag kunt, en het resterende kwart staat er negatief tegenover. Voor degenen die minder geëngageerd zijn en blijven, geldt dat ze er wellicht beter aan doen op termijn wat anders te zoeken. Alle leerkrachten hebben inmiddels een laptop en werken met Magister (cijfer- en absentiesysteem), dus men moest in dat opzicht ook wel overstappen naar het nieuwe systeem.

3.3.4 Wijchen

'Streep halen door kernteams, verantwoordelijkheid voor vakinhoud en didactiek terug naar de secties'

De instelling

De locatie van deze school biedt een complete havo-/vwo-opleiding aan 1200 leerlingen. Er wordt een moderne leeromgeving geboden met een sterk groeiend gebruik van de digitale leeromgeving TeleTOP. Verwerven en toepassen van kennis staat centraal. Door differentiatie (variatie in werkvormen en diverse vormen van begeleiding) wordt onderwijs op maat geboden. De invulling van z-uren (zelfstandigheidsuren, Studiehuis) bleef achter: het waren vooral 'huiswerkuurtjes', wat de school een reputatie als huiswerkvrije school opleverde. Dit alles kwam de leer- en werkhouding van leerlingen niet ten goede. Vakdocenten misten contacttijd, voelden zich meer oppasser dan vakdocent, resultaten gingen achteruit en er kwamen ook vragen van ouders over de z-uren. Bij het Periodiek Kwaliteitsonderzoek in september 2005 kreeg de school nog een voldoende van de Inspectie, maar op school heerste het gevoel dat leerlingen tekort werd gedaan. Daarnaast was er de toenemende concurrentie van scholen in Nijmegen. Daartoe aangezet door de onvoldoende bevredigende situatie zijn er andere doelen vastgesteld (succesfactor). In plaats van extra ondersteuning/differentiatie onder te brengen in z-uren is teruggegaan naar een inhoudelijk aanbod, d.w.z. differentiatie en extra ondersteuning in gewone lessen en daarmee gepaard gaand een uitbreiding van de lessen: overstap naar lessen van 60 minuten. Er heeft een geleidelijke afbouw van z-uren plaatsgevonden. Uiteindelijk zijn alle z-uren teruggegaan naar de lestijd, waardoor de onderwijstijd/lessentabel voor bijna alle vakken is uitgebreid. Hierdoor is ook ruimte gekomen voor twee uren p-tijd (projecttijd).

Verbeterproject

Van z-uren naar een inhoudelijk aanbod in vaklessen van 60 minuten. Er is een vaardighedenleerlijn opgezet, eerst in de bovenbouw, later ook in de onderbouw. Per jaarlaag is er een aantal projecten, met per project de nadruk op één of twee vaardigheden, waarop leerlingen worden beoordeeld. In de bovenbouw ligt de nadruk vooral op onderzoeksvaardigheden. Projecten duren in de onderbouw ongeveer vier weken, in de bovenbouw lopen langere projecten van bijvoorbeeld acht weken. In havo 5/vwo 6 volgt een profielwerkstuk, waarin alle vaardigheden terugkomen. Twee uur per week wordt daarvoor tijd ingeruimd voor alle leerlingen, waarbij zoveel mogelijk begeleiders aanwezig zijn en deadlines en dergelijke worden gesteld. Bij projecten zijn telkens vier docenten betrokken. Naast het aangeven van de richting is nu alleen sturing op afstand nodig.

Verbeterinterventie

Kernteams, verantwoordelijk voor afdeling/jaarlaag zijn veranderd in mentorenteams met een gemeenschappelijk doel. De verantwoordelijkheid voor de vakinhoud en vakdidactiek ligt weer bij de secties. Het locatiemanagementteam heeft de kaders aangegeven, gedrevenheid laten zien en mensen gefaciliteerd. Bij de invoering van vaklessen en profieltijd zijn mensen gefaciliteerd om inhoudelijk en organisatorisch te coördineren, wat ervoor heeft gezorgd dat er veel mensen bij betrokken zijn en dat het een ding van de school geworden is, wat een basisvoorwaarde is om iets van de grond te krijgen.

Belemmerende en bevorderende factoren

Behalve een gevoel van onzekerheid bij docenten (opgelost door scholing) en door de toevallige benoeming bij aanvang van het project van drie nieuwe afdelingsleiders in het locatiemanagement (waardoor de oude cultuur vertrok) waren er geen (dreigende) belemmerende factoren. Er was geen plan en er is geen kosten-batenanalyse gemaakt, maar dat is ook geen belemmering gebleken. Overige bevorderende factoren waren aanwezig.

Proces- en uitkomstevaluatie

Docenten voelen zich serieus genomen in hun vak. Centraal staat het verder ontwikkelen van kwaliteiten die bij hun vak horen. Mensen spreken elkaar ook aan op hun vakmanschap. De kern van de ontwikkeling (vakmanschap raken) had men toen al te pakken, naast het organisatorische aspect. In het locatiebeleidsplan zijn doelen geformuleerd en gedeeltelijk de weg ernaartoe. Een plan was dus niet per se noodzakelijk.

Uitgangspunt bij dit alles is dat de school geen eiland is: er is een verbinding met basis- en vervolgonderwijs. Daar is ook een dienende rol bij betrokken (bewuster naar buiten gaan kijken). Het formuleren van ambities was ongebruikelijk. Maar het hebben van een doelstelling en de meer vrijblijvende instelling van 'het moet gezellig blijven' blijken elkaar niet te bijten. De projecten zijn pittig en hebben ook inhoud, naast het aanleren van vaardigheden zoals samenwerking, onderzoek en presentatie. Uit navragen bij universiteit en hogeschool hoe oud-leerlingen het bij hen doen, blijkt dat deze in het eerste jaar een grotere kans van slagen hebben dankzij opgedane vaardigheden als onderzoek doen, plannen, et cetera.

3.3.5 Amsterdam (2 projecten)

'Van mentorgroepen naar streaming is een principiële breuk in de visie van de instelling'

De instelling

De school is opgebouwd uit zes deelscholen: drie deelscholen onderbouw, twee deelscholen vmbo en een deelschool bovenbouw havo en vwo, elk met een eigen groep docenten. Elke leerling heeft een vaste, vertrouwde plek in de mentorgroep. In de eerste twee jaren zijn de klassen zo heterogeen mogelijk samengesteld: kinderen met een advies voor vmbo, havo en vwo zitten bij elkaar in de klas. Deze klas met kinderen met verschillende capaciteiten, aanleg en achtergrond blijft de eerste twee jaar bij elkaar en alle leerlingen krijgen dezelfde vakken aangeboden. Ook in de bovenbouw zitten de leerlingen in een vaste mentorgroep. Op deze manier wordt in een vertrouwde, kleinschalige leeromgeving gewerkt. Zeven pijlers karakteriseren de werkwijze op school: pedagogische school; communicatie en taalontwikkeling centraal; samenwerkend leren; ontwikkelingsgericht; harmonische ontwikkeling (hoofd, handen en hart); onderzoekende houding; toekomstgericht. Onderwijsinspectie heeft alle onderwijstypen als voldoende beoordeeld; wel zijn er grote verschillen tussen de resultaten van schoolexamens en centrale examens in vmbo (g)t, havo en vwo; het vmbo scoort boven en havo en vwo onder de landelijke norm.

Verbeterproject 1

Vakinnovatie voor alle docenten. Er ontstond een kloof tussen de onderbouw en de bovenbouw: in de bovenbouw heerste het idee dat men in de onderbouw 'maar wat deed'. In de bovenbouw ging men zich richten op de examens. Door gebrek aan een leerlijn en onderlinge afstemming tussen vakdocenten was er sprake van rendementsverlies. Ook voor nieuwe medewerkers was het moeilijk hier doorheen te breken. In de bovenbouw stelden docenten zich op als vrije professionals. Ondanks het feit dat deuren altijd openstaan, hebben docenten hun eigen 'toko'. In de onderbouw is de gerichtheid op het pedagogische aspect veel groter. Docenten duiken op de leerlingen die het moeilijk hebben en niet op de leerlingen met leerproblemen, dit is een zwakte van de school. De vakinnovatie is een pijler in dit probleem. Het geeft richting om docenten over hun vak na te laten denken en via deze structuur zowel de onderlinge verbinding als de leerlijn in de onder- en bovenbouw te versterken.

Verbeterproject 2

Instellen OSB-uur. De algemene eisen op het gebied van kwaliteit en Inspectieoordelen werken duidelijk door richting onderbouw en het type school. De extra eis op het gebied van discrepantie (schoolexamen ten opzicht van centraal examen) is voor deze school bijvoorbeeld een probleem.

Het is een school die kansen wil bieden, maar de eisen die in toenemende mate aan havo en vwo gesteld worden maken dat nadrukkelijker wordt bekeken of de leerlingen het echt kunnen. Is het reëel dat bijvoorbeeld een leerling van vmbo-t doorstroomt naar de havo? Keerzijde is ook dat een leerling kan afstromen. In de afgelopen drie jaar is de afstroom toegenomen. Met een heterogene onderbouw wordt daarom kritischer gekeken naar hoe een leerling is voorbereid.

Verbeterinterventie

Vakinnovatie: doel is het verlagen van de werkdruk en bevorderen van de prestaties. Zonder vakinnovatie organiseren de docenten als het ware hun eigen werkdruk omdat ze alles in het werk stellen om zo goed mogelijke examenresultaten te krijgen. Door vooraf al beter te organiseren komt die druk niet op één moment (voor het examen) te liggen maar wordt deze gedempt door de structuur en ontwikkeling die er aan vooraf gaan.

De vakgroepen zijn bij elkaar gezet om na te denken over hun onderwijs en een vakwerkplan te schrijven. Wat zijn de sterke en zwakke punten en hoe kunnen de zwakke punten verbeterd worden? De resultaten zijn wisselend.

OSB-uur: doel is het vergroten van de opstroom en verkleinen van de afstroom. Van een meerkeuze-uur met algemene thema's en meer projectmatig onderwijs (en roosterproblemen omdat de school er eigenlijk niet op is ingericht), is naar een uur gegaan waarin wordt uitgegaan van wat een kind nodig heeft (bijvoorbeeld door middel van meer taaltoetsen omdat kinderen met een taalachterstand sneller afstromen). Het tweede OSB-uur dat vanaf volgend jaar ingevoerd wordt, zal ook veel meer gericht zijn op taal. Bepaalde zaken die worden ingezet tijdens het OSB-uur zijn bewezen. Bijvoorbeeld het werken met *Nieuwsbegrip*.

Belemmerende en bevorderende factoren

De factoren die een belemmerende werking hebben in het proces hangen samen met de voornamelijk intern en op eigen vakautonomie respectievelijk pedagogiek gerichte cultuur, visie en werkwijze: verticale hiërarchie, control, gebrek aan feedback, eilandcultuur, allergie (gelatenheid) voor vernieuwing, gebrek aan leiderschap en schoolleiding die niet meewerkt, een regie die voor verbetering vatbaar was, een matige interactiegraad.

Een bevorderende werking gaat uit van de overige kenmerken die ook eigen zijn aan de verbeterprojecten zelf. Al is het implementatieplan niet vooraf getest, er zijn duidelijke procesafspraken en in dat proces komen potenties van leerkrachten, verbetering van feedback, tijd om aan verbetering te werken, samenwerking, variëteit van actoren en visies, toekomstvisie en professionele leiding, concreet en realiseerbaar voorstel en werken met resultaatindicatoren tot hun recht. Het probleem is bekend, de professionaliteit aanwezig, er wordt planmatig gewerkt, gebeurtenissen zijn in de tijd op elkaar afgestemd en evaluaties leiden tot bijstelling van plannen.

Proces- en uitkomstevaluatie

Vakinnovatie: de schoolleiding heeft niet goed begrepen dat ze aan zowel de teams als aan de vakgroepen leiding moest geven (door ze bij elkaar te roepen). De kwaliteit van sommige vakgroepplannen bleef te laag. Nu is er ook tijd en geld beschikbaar. Eerst uren uitdelen om onderwijs te ontwikkelen werkte niet overal goed en externe hulp toevoegen is door sommigen als onprettig ervaren. Men is nu in het tweede jaar van de verbetering en denkt daar zeker vijf jaar mee bezig te zijn.

OSB-uur: ondanks tussentijdse evaluaties kan nog geen resultaat worden vastgesteld. In ieder geval is het afgelopen jaar de afstroom niet omhoog gegaan. Pedagogiek moet niet losstaan van vakdidactiek, het hoort bij elkaar. Misschien is het zelfs zo dat wanneer leerlingen worden uitgedaagd om te leren en docenten om hun onderwijs te verbeteren (de didactiek), de sociale kwaliteit (in de hele organisatie) zal verbeteren.

De vakinnovatie kan samen met het OSB-uur veel voor de organisatie als geheel gaan betekenen. Bij OSB gaat het over het streamen, bij vakinnovatie over een vakinhoudelijke overeenstemming. Samen zorgt dit voor een cultuurverandering. Het streamen binnen het OSB-uur komt ook voort uit de vakinnovatie. Door deze twee innovaties samen wordt de inhoud van de les even belangrijk als de begeleiding van de leerling.

3.3.6 Smallerland

'Bèta leerlingen, met twee benen in de maatschappij, uitdagen om logisch denken in dienst te stellen van maatschappelijke problemen'

De instelling

De school wil zich onderscheiden: talig aangelegde kinderen volgen tweetalig onderwijs, bètatechniek gerichte kinderen volgen het technasium. In het bestuur zitten mensen uit het bedrijfsleven. Er zijn zo'n 3000 leerlingen, verspreid over vijf vestigingen. De instelling legt het accent op aandacht voor goed onderwijs voor leerlingen en medewerkers, de christelijke identiteit en extra activiteiten (kunstzinnig, cultureel en sportief).

Verbeterproject

Het technasium is een vorm van onderwijs voor leerlingen met interesse in bèta en techniek op havo/vwo-niveau. Het project is in 2010/2011 gestart. Alle leerlingen van havo/vwo 1 krijgen het vak 'Onderzoek en Ontwerpen' gedurende een half jaar aangeboden, als oriëntatie op het kernvak in het technasium. Aan het eind van klas 1 kiezen ze dan voor een vervolg in klas 2 technasium of klas 2 havo/vwo. Leerlingen van het tweetalig onderwijs krijgen in klas 1 ook het vak 'Onderzoek en Ontwerpen' aangeboden, maar kunnen in klas 2 niet voor het technasium kiezen. In leerjaar 4 kan de leerling kiezen voor technasium als examenonderdeel. Vanuit de maatschappij is veel vraag naar technische beroepen.

Verbeterinterventie

In gesprekken met docenten kwam men erachter dat er behoorlijk wat (vooral bèta)docenten enthousiast waren over een technasium. Men heeft vervolgens de kosten op een rij gezet; er moesten veel grote investeringen worden gedaan: het bouwen van lokalen, bijscholen van docenten, lidmaatschap van een landelijke vereniging.

De school had geen recht op subsidie en zou alles zelf moeten betalen. Men heeft toch besloten om ervoor te gaan en heeft zich aangemeld bij de landelijke stichting. Er is besloten een coördinator aan te stellen voor twee à drie dagen in de week (dit is ook een voorwaarde van de landelijke stichting). Lesmateriaal voor het technasium is mede ontwikkeld in overleg met een samenwerkingsverband tussen bedrijfsleven, onderwijs en overheid, met als doel om meer scholieren te interesseren voor een bètatechnische vervolgopleiding.

Belemmerende en bevorderende factoren

Bevorderend werken zowel het overleg met vier andere scholen, de landelijke vereniging, als de mogelijkheid om veel te investeren. Door de netwerkstructuur rondom het project kunnen alle bevorderende factoren in het spel worden gebracht. Als belemmerende factor werkt, naast de hoge werkdruk, de splitsing in twee culturen: de klassieke cultuur (de docent voor de klas) en in het technasium het vraaggestuurd werken vanuit door de omgeving aangereikte vraagstukken. Geldgebrek is (ook) altijd een belemmerende factor bij innovatieprojecten.

Proces- en uitkomstevaluatie

In mei 2011 is de eerste visitatie, dan wordt duidelijk of men officieel het predicaat technasium waard is. Aan het eind van dit schooljaar blijkt hoeveel leerlingen voor klas 2 technasium kiezen. Over zes jaar, wanneer de eerste lichting examen doet, kan pas echt een resultaat worden geboekt.

Inmiddels loopt het project als een trein. Er zijn veel positieve reacties, ook van een aantal docenten op leeftijd die deelnemen. Zij vonden het in het begin vooral spannend om te doen, maar komen er nu achter dat ze het erg leuk vinden. Dit hadden zij van te voren niet zo verwacht. Op het proces tot nu toe terugkijkend zou een verbetering kunnen zijn dat het draagvlak vergroot wordt. Het zou beter zijn om er meer mensen bij te betrekken, want vanaf de werkvloer wordt met argusogen gekeken naar het project.

Als (toekomstige) succesfactoren worden genoemd:

- kinderen krijgen op een andere manier les, met de voeten in de maatschappij;
- de school heeft veel meer omgang met haar stakeholders, bijvoorbeeld de gemeente;
- kinderen krijgen meer levensecht onderwijs;
- kinderen zien de praktische toepasbaarheid van het onderwijs;
- kinderen doen er hun voordeel mee bij het vervolgonderwijs;
- meer kinderen kunnen afleveren voor het technisch onderwijs.

3.3.7 Apeldoorn (2 projecten)

'Net als de pizzabakker: met de bodem beginnen'

De instelling

De school heeft anno 2010/2011 met onvoldoende beoordelingen voor vmbo en havo te maken. De directeur is in 2008 begonnen en trof een instelling met een ingedutte rendement- en resultaatattitude aan. Op korte termijn speelt dat in een krimp situatie de instroom te laag is voor de levensvatbaarheid en dat dit jaar de weg omhoog (van 180 naar 200, levensvatbaar bij 230-250 leerlingen) weer gevonden moet worden.

Verbeterproject 1

Omdat men zag aankomen dat rekenen, taal en Engels de komende jaren de steunpilaren van het beleid zouden worden, is eerst één uur remediërend rekenen ingezet, maar die formule werkte niet. Nu is de sectie wiskunde ermee bezig: de lestabel wiskunde is met één uur uitgebreid en ingevuld met rekenen. Een soortgelijk project loopt er voor begrijpend lezen.

Verbeterproject 2

De directie heeft alle beschikbare middelen ingezet in het invoeren van veel op vaardigheden gerichte stromen in de onderbouw. In het eerste voorbereidende jaar heeft een groep mensen het curriculum voor het eerste jaar voorbereid. Dezelfde groep mensen is nu bezig met het voorbereiden van het curriculum voor het komende jaar. Nu uitvoering in de 1^e klas, vanaf volgend jaar wordt het programma ook in de 2^e klas uitgevoerd. Daarna is het geld op voor de ontwikkeling en moet stroomonderwijs zichzelf bedruipen, op dezelfde manier als vakonderwijs.

Verbeterinterventie

Omvorming naar vraaggestuurd en klantgericht onderwijs in een tamelijk traditionele school met achtergebleven ICT-infrastructuur, met wel degelijk ook een categorie leerkrachten die kijkt naar onderwijseffecten. Doelen zijn: leerlingen presteren beter; docenten voelen impuls om ook in eigen vakonderwijs elementen onder te brengen van onderzoekend leren (maken gebruik van in onderbouw stromen aangeleerde vaardigheden); leerlingen met intrinsieke motivatie voor leren.

Belemmerende en bevorderende factoren

Belemmerende factoren zijn bijna alle factoren (behalve verticale hiërarchie, vage plannen en gebrek aan middelen, probleemanalyse, ontbreken van implementatieplan). De omvorming naar attractief stromenonderwijs moet de (tegenoverliggende) bevorderende factoren nog verder dan nu gaan stimuleren. Maar in het oude systeem zitten hardnekkige belemmerende reflexen (veel *persoonlijk* in plaats van *organisatorisch* regelen, naar de organisatie wijzen als het fout gaat en niet naar zichzelf kijken).

Proces- en uitkomstevaluatie

De Inspectie speelt een belangrijke externe rol en is blij met de huidige vorderingen. Verder is de directeur georiënteerd op de leerpsychologische theorie en is zijn implementatieplan gebaseerd op eerder onderzoek. Externe begeleiding vindt indirect plaats. Met de wijsheid van nu zou de strategie (nu te onduidelijk) worden veranderd, zou een kosten-batenanalyse vooraf worden gemaakt en een duidelijke regie worden gevoerd. Er moet nog meer gestuurd worden op de uitstraling van het project (intern en extern). De interactiegraad moet omhoog, de feedback moet worden verbeterd, de allergie voor vernieuwing moet worden bestreden. Meting vindt plaats aan de hand van toetsen en eindtoetsen, plus meer tevredenheid bij stroomonderwijs en reputatiewinst (hogere instroom); zichtbaar maken in Vensters voor Verantwoording. De situatie is nog tussen oud en nieuw in; er is beweging in de goede richting. De geluiden die nu te horen zijn in de wandelgangen ('het werkt', leerlingen en leraren vinden het leuker) moeten ook blijken uit de harde resultaten. Een neveneffect van het stroomonderwijs is dat de onderlinge interacties toenemen: er is sprake van sociaal leren.

3.4 Vergelijking vanuit de afzonderlijke indicatoren van het innovatieproces

In deze paragraaf volgt, als contrast met en als objectivering van de hiervoor beschreven casusprofielen, een analyse aan de hand van de afzonderlijke indicatoren van het innovatieproces. Per stap of fase in de doorloop van het innovatieproces, vanaf de probleemanalyse tot en met het afsluitende inzicht in het besturen van zo'n proces, zijn de interviewgegevens opnieuw geanalyseerd. Daarmee wordt een dwarsdoorsnede van de onderzoeksgegevens over de vernieuwingsprojecten in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs gegeven.

3.4.1 Probleemanalyse (belangrijkheid en invloed van externe omgeving)

Basisonderwijs

In twaalf van de veertien onderzochte scholen gaat het om een als belangrijk geziene verbetering. 'We hebben door deze innovatie dingen aangepakt die we anders niet hadden aangepakt', is een constatering die het belang behoorlijk goed typeert. Neergaande prestaties of een toename van differentiële kenmerken van leerlingen vormen de aanleiding tot pedagogische en didactische aanpassing (instructies). De onderwijskundige methode en de vakbekwaamheid of motivatie van het team staan daarin centraal. Dat heeft tot gevolg dat in de probleemanalyse onderwijskundige en organisatorische kenmerken tegelijk worden meegenomen.

De externe context speelt even vaak wel als geen invloedrijke rol. Als de externe context een rol speelt, komt dat omdat de omgeving (ouders, Inspectie, bestuur, samenleving) om externe verantwoording vraagt. Ontbreekt die invloed van de externe omgeving, dan heeft de school de externe verantwoording zelf al op zich genomen (vaak mede dankzij externe deskundige hulp, in de vorm van een gesubsidieerd verbeterproject waar men aan mee doet).

Voortgezet onderwijs

Voor de instellingen geldt hetzelfde als voor de scholen: *inktvlekwerking*, *evident belang*, *totale inhoudelijke* en *organisatorische transformatie* zijn enkele gebezigde termen. Meer nog dan bij het basisonderwijs vallen – naast resultaten van leerlingen - termen als uitstraling, identiteit, concurrentie en markt om het belang te onderstrepen. Ook hier gaat het om het analyseren van het samengestelde vraagstuk: hoe ziet het vraagstuk er onderwijskundig (pedagogiek, didactiek, methode, vakkennis) én organisatorisch (hoe werken we samen, staat het team erachter) uit.

In de helft van de gevallen heeft de externe omgeving veel invloed; dat kan de Onderwijsinspectie zijn vanwege dalende leerlingresultaten, maar ook de samenwerkingsrelaties en de inspiratiebronnen buiten de instelling die meedenken in het vernieuwen van de identiteit en de onderwijsvisie.

3.4.2 Oriëntatie (verbondenheid met de kern, bewezen kwaliteit, verwachtingen)

Basisonderwijs

'Het project beperkt zich niet alleen tot lezen, men merkt dat het raakvlakken heeft met alle vakken', wijst erop dat in alle gevallen de verbetering verbonden is met de kern van de activiteiten. Wat kwaliteit betreft is er zeker geen sprake van *evidence-based werken*: er wordt gekoerst op eerdere ervaringen of ervaringen van anderen (ib'ers, andere scholen of externe begeleiders) of men stelt achteraf vast dat de (toets)resultaten omhoog gaan.

De verwachtingen zijn hoog maar ook open of zelfs onduidelijk: 'uiteindelijk hebben we ook hoge verwachtingen van kinderen'. Men houdt er rekening mee dat die verwachtingen niet uitkomen, ook wat de verwachtingen ten aanzien van het verbeterproject betreft.

Voortgezet onderwijs

Vijf van de zeven instellingen geven aan dat de verbetering volledig de kern van alle activiteiten raakt.

'Meer klantgericht en vraaggestuurd laten werken, cultuuromslag' zijn termen die vallen. Wat betreft de kwaliteit worden wel verschillende bronnen geraadpleegd, maar spreekt niemand over objectief bewezen kwaliteit.

'Nu voldoen we pas aan het verwachtingspatroon dat er bij de start was' en 'We zijn geen eiland als school, er is een verbinding met basis- en vervolgonderwijs' zijn twee uitspraken die goed het dynamische karakter van het managen van verwachtingen typeren.

3.4.3 Initiatie (doel en meting)

Basisonderwijs

Het is volkomen duidelijk dat de scholen allemaal de doelen van de geïnitieerde projecten expliciteren, zoals: verbeteren van leesresultaten, in alle groepen les(sen) in het Engels geven, voldoende stijging van Cito-resultaten. Daarbij horen voor de hand liggende meetmomenten of metingen (studiedag, tijd die aan lezen wordt besteed, tevredenheidonderzoek, leertijdverlenging, LVS).

Voortgezet onderwijs

'Leerlingen die met plezier naar school gaan', 'ondernemend en initiatiefrijk zijn', 'een stap maken naar vervolgonderwijs', 'opstroom vergroten en afstroom verkleinen' zijn enkele van de door instellingen geëxpliciteerde doelen. Meetmomenten of metingen zijn: slagingspercentage, hoger leerrendement, mentale verbondenheid met de school, minder zittenblijvers.

3.4.4 Adoptie (interne context, relatieve voordeel)

Basisonderwijs

Allereerst is ter sprake gebracht hoe men de cultuur en structuur van de school typeert en welke druk men van het verbeterproject voelt. Ook waar de cultuur *open* en de structuur *procesgericht* wordt genoemd (negen respectievelijk acht scholen), is te lezen dat dit bereikt is na een voorafgaande periode waarin dat niet het geval was. Een behoorlijk aantal instellingen combineert open en gesloten cultuurkenmerken met proces- en regelgerichtheid. Op grond van de gehouden gesprekken kan worden gesteld dat de mengvorm eigenlijk als ideaal geldt. Dat zorgt ervoor dat de betrokkenheid van iedereen hoog is en tegelijk dat niet iedereen over alles hoeft mee te praten.

Cultuur	Structuur	Druk
Open (9)	Procesgericht (8)	Hoog (8)
Open en gesloten (5)	Proces- en hiërarchisch regelgericht (6)	Neutraal/afnemend (3)
Gesloten (0)	Hiërarchisch (0)	Laag (3)

Het verbeterproject is geheel in overeenstemming met de *schoolfilosofie* bij elf van de veertien scholen, bij twee scholen enigszins (een Daltonschool voert een dergelijk regimedoorbrekend principe in); bij één school is juist de schoolfilosofie inzet van het verbeterproject. *De teambetrokkenheid* is in tien van de veertien onderzochte scholen hoog. In andere gevallen is het bijvoorbeeld een opdracht van het bestuur of het management. Elk project komt erbij en brengt met het aangescherpte bewustzijn over de problematiek waaraan wordt gewerkt, ook meer (extra) druk met zich mee.

Elke school wordt tijdens het verbeterproject *extern begeleid* ('Als je als school een keuze maakt, laten zij je inzien waarom je deze keuze maakt'; 'Er komt een moment dat je merkt dat je meer het (extern aangereikte) concept aan het uitvoeren bent dan het concept dat nodig is' (hoe strakker het externe concept zit, hoe minder het werkt). Een inspirator, iemand die de kar blijft trekken en van energie voorziet, is in alle gevallen aanwezig: 'Een leidinggevende die op de juiste momenten bepaalde dingen weet te zeggen of bepaalde acties weet te ondernemen die goed zijn voor het project'.

Gevraagd naar het *relatieve voordeel* van het werken aan dit verbeterproject ten opzichte van de oude situatie is een aantal projectspecifieke uitspraken te noteren. Ze komen op een belangrijk punt overeen: meer resultaatgerichtheid die wordt verkregen uit meer structuur (geeft houvast) en het samen hebben van een visie (van waaruit ook beter wordt samen gewerkt).

Voortgezet onderwijs

'Op het vmbo is de cultuur open, op het havo/vwo juist meer gesloten'; 'Het werken met twee systemen naast elkaar is complex'; 'De cultuur op school is gesloten, de structuur is bureaucratisch'. Uit deze uitspraken valt te concluderen dat in het voortgezet onderwijs het beeld wat wijzigt vergeleken bij het basisonderwijs.

Cultuur	Structuur	Druk
Open (5)	Procesgericht (4)	Hoog (5)
Open en gesloten (0)	Proces- en hiërarchisch regelgericht (2)	Neutraal/afnemend (1)
Gesloten (2)	Hiërarchisch (1)	Laag (1)

De omvang van een instelling in het voortgezet onderwijs en de verschillen tussen onderwijstypen binnen de instelling zijn waarschijnlijk direct van invloed op bovenstaande karakteristiek. Uiteraard is een van de genoemde karakteristieken op zichzelf niet slecht of goed. Dat wordt bepaald door de functionaliteit van elke karakteristiek in de uitwisseling tussen externe en interne omgeving. Kan de organisatie adequaat omgaan met alle variëteit in de omgeving van de organisatie? Een gesloten cultuur en hiërarchisch gerichte structuur is geschikt in een omgeving met stabiele kenmerken. Neemt de stabiliteit daarvan af, dan voldoen die cultuur en structuur niet meer voor het regelen van de uitwisselingsrelaties. Wat docenten verstaan onder professionele vrijheid, wordt daarin een cruciale factor.

Dat de verbetering geheel in overeenstemming is met de schoolfilosofie (vijf van de zeven antwoorden daarop: geheel) wil niet zeggen dat overal het hele team bij de beslissing betrokken is geweest of achter de verbetering staat. Die is (afhankelijk van schaalgrootte) ook niet voor iedereen even sterk te merken, dus zo kan het voorkomen dat alleen een groot deel van de docenten in de onderbouw erachter staat en in de bovenbouw een kleine minderheid. Slechts in twee gevallen worden de instellingen niet extern begeleid, maar ook wanneer dit wel het geval is lijken er meer interne deskundigen ook een rol te spelen. Elk verbeterproject draait volledig op leiderschap: 'Als ik dit niet had geïnitieerd, was het niet gebeurd'.

Het relatieve voordeel van het verbeterproject is dat 'teamlijnen en sectielijnen als een soort matrix in elkaar gaan schuiven'; 'Doorlopende leerlijnen waarvan zowel de leerling (leermogelijkheden centraal) als de docent (vak en bekwaamheid centraal) profiteert'; 'Mensen worden gemobiliseerd, er wordt effectiever gewerkt waarmee hogere leerrendementen behaald kunnen worden'.

3.4.5 Planning

Basisonderwijs

De projectduur kan variëren van gestart in 2010 of twee tot vijf jaar eerder en kan een termijn hebben van afsluiting in dit schooljaar tot en met 'oneindig' doorlopen (in de zin van: na het daadwerkelijk werken volgens de nieuwe methode zullen steeds ervaringen in overleg worden uitgewisseld). In een enkel geval is vertraging opgetreden, waarvan de oorzaak duidelijk is of nog wordt onderzocht, maar over het algemeen verlopen de projecten volgens plan.

Voortgezet onderwijs

De zeven instellingen (en negen projecten) werken ook aan in de doorlooptijd en duur variërende projecten. Maar omdat ze tevens aan de identiteit van het hoger onderwijs in de 21^e eeuw werken, is het langetermijnperspectief hier nog meer terug te vinden. Het oudste project is al gestart in 2005 en loopt na 2011 nog door. De andere projecten hebben eveneens een lange looptijd (7-10 jaar).

3.4.6 Uitvoering (belemmerende en bevorderende factoren)⁴

Gevraagd naar (18) belemmerende en (18) bevorderende factoren tijdens de projectuitvoering, valt meteen op dat de geïnterviewden in totaal veel meer bevorderende (po: 187; vo: 106) dan belemmerende factoren (po: 41; vo: 43) noemen. De hoge scores op bepaalde items binnen elk van de groepen belemmerende en bevorderende factoren hangen vermoedelijk samen met de openheid of geslotenheid van de cultuur en met procesgerichtheid of regelgerichtheid van structuren. Niet op zich, maar weer als functies ten opzichte van het regelen van externe en interne 'verstoringen' (zoals verschillen tussen leerlingen, concurrentie met anderen).

4 Waar in een casus een specifieke belemmerende of bevorderende factor is toegevoegd, is dat in het casusprofiel (§3.2) vermeld.

Basisonderwijs

Tijdens de uitvoering spelen – naast geld, dat altijd een factor is – te veel werkdruk, eilandcultuur en geen kosten-batenanalyse vooraf de meest genoemde belemmerende rol (de helft van alle scores). Dat is overigens mooi evenwichtig verdeeld over de hoofdgroepen: individuele leerkracht, sociale context en organisatorische context. Logischerwijze mag verwacht worden dat een hoge score op een belemmerende factor de tegenovergestelde bevorderende factor (tijd om aan verbetering te werken, goede samenwerking, vooraf kosten-batenanalyse) laag doet scoren. Dat is behalve voor de samenwerking (tegenovergestelde van eilandcultuur) het geval. Een vermoedelijke verklaring is dat de teamleden elkaar elke dag ontmoeten en vaak al jaren met elkaar samenwerken in een goed klimaat (alhoewel ze hun eigen groep hebben).

Verbeterprojecten benutten als meest bevorderende factoren de potenties van leerkrachten, de variëteit in actoren en visies, de duidelijke strategie en de hoge interactiegraad en meerstemmigheid. Deze factoren scoren het hoogst, maar eigenlijk scoren alle andere factoren (behalve de zojuist genoemde tegenovergestelde van de belemmeringen) ook hoog. De factoren in de sociale context scoren samen hoog.

Voortgezet onderwijs

Bij de reeds genoemde belemmerende factoren in het basisonderwijs, voegen zich in het voortgezet onderwijs als belemmering de factoren gebrek aan feedback, allergie voor vernieuwing en te lage competenties en matige interactiegraad. Het ontbreken van een kosten-batenanalyse wordt niet als een belemmerende factor genoemd. Het gewicht van alle drie de hoofdgroepen neemt qua belemmerende factoren toe in vergelijking tot het basisonderwijs.

Bevorderende factoren zijn, naast het benutten van potenties van leerkrachten, de toekomstvisie en professionele leiding, de degelijke analyse van probleem, doelgroep en setting, de aanwezige deskundigheid en bekwaamheid, het ritme van gebeurtenissen in de tijd en evaluaties die tot objectieve vaststelling leiden. Ze tekenen bij elkaar voor 40 procent van het totaal aantal genoemde bevorderende factoren. Nog een zestal andere factoren scoort ook hoog. In vergelijking met het basisonderwijs zijn hier meer belemmerende factoren uit de groep organisatorische context. Merkwaardig is wel dat competenties zowel laag (en dus belemmerend) als juist aanwezig (en dus bevorderend) worden genoemd. Dit kan verband houden met de eerder gesignaleerde betekenis die de docenten toekennen aan hun professionele vrijheid. Mogelijke verklaring hiervoor is dat de professionele vrijheid van een docent bij te lage competenties als een verarming en bij juist aanwezige competenties als een verrijking van het verbetervermogen functioneert.

3.4.7 Borging (institutionalisering gezien vanuit de leerkracht en vanuit de organisatie)

Basisonderwijs

Volgens de geïnterviewden kunnen leerkrachten al redelijk uit de voeten met de innovatie, respectievelijk kan de leerkracht al aangeven welke kleine veranderingen nodig zijn (16 van de 27 scores). Gevraagd naar de inschatting van de geïnterviewde hoe de leerkracht zichzelf zou positioneren loopt het spectrum van 'weet waarop gelet moet worden' tot en met 'is in staat te doen wat bij deze innovatie wordt verwacht' (24 van de 35 scores).

De mate van institutionalisering volgens de organisatie blijkt in hoofdzaak uit de innovatie niet langer als vernieuwing zien en bekend staan als innovatieve instelling (formalisering), samenwerken met andere instellingen en op basis van een overeenkomst met andere instellingen werken (onderhandeling), het zeker voortbestaan van de innovatie, de ondersteuning door teamleden en werkafspraken (organisatorische condities) en tot slot (toename van legitimiteit) door het steeds verder uitbouwen van de innovatie en het effectief kunnen aanpakken van het probleem waarvoor de innovatie was bedoeld.

Voortgezet onderwijs

De leerkracht is experimenteel met de vernieuwing aan het werk, kan er al redelijk mee uit de voeten en kan kleine veranderingen aangeven. Bij het spectrum dat de leerkracht in het basisonderwijs al bestrijkt bij vernieuwingen komt in het geval van de docent in het voortgezet onderwijs nog 'kan het werk voor deze innovatie goed organiseren'.

De mate van institutionalisering volgens de organisatie piekt in de overeenkomst die met anderen is gesloten (onderhandeling), in het steeds verder toetsen, verbeteren en uitbouwen van de innovatie en het effectief ermee kunnen aanpakken van het probleem waarvoor de verbetering is bedacht (toename van legitimiteit).

Bij de groep toenemende formalisering wordt het vervangen van oude methoden of manieren van werken opvallend genoeg genoemd. Bij organisatorische condities zijn zowel wat betreft middelen, wat betreft ondersteuning door teamleden als wat betreft werkafspraken scores te vinden.

3.4.8 Evaluatie (verwachtingen over de effectiviteit; kosten en baten realisering)

Basisonderwijs

In het basis onderwijs gebeuren de evaluaties aan de hand van Cito-resultaten, het LVS en tussentoetsen. Wanneer men deelneemt aan een omvangrijker extern project wordt ook nog een externe evaluatiemethodiek toegepast. Bij acht van de veertien scholen zijn de verwachtingen uitgekomen, twee scholen zijn nog niet aan deze fase toe. De overige scholen hebben een gevarieerd beeld. Een aantal hoofddoelen is bijvoorbeeld niet bereikt, maar een aantal subdoelen juist wel of de vooruitgang gaat langzamer dan verwacht.

De helft van de scholen vindt de kosten en baten met elkaar in evenwicht, 'De binnen de begroting gemaakte ruimte voor deze innovatie heeft een positief effect op het team'. Er is ook een situatie waarin dit niet het geval is (door de urgentie van het probleem) en er zijn scholen wier financiële ruimte van externe projectgelden afhankelijk blijft (en dus afhankelijk van wat de overheid met die gelden gaat doen).

Voortgezet onderwijs

De examenresultaten alsmede de interne jaarlijkse enquêtes onder ouders en leerlingen vormen hier doorgaans de evaluatiemethodiek. Wat betreft de beoogde resultaten komen de verwachtingen uit, al laat dit in sommige gevallen wat langer op zich wachten. Wat betreft kosten en baten is er evenwicht, maar om (stijgende) kosten in de pas te laten lopen met het reguliere onderwijs zijn maatregelen nodig c.q. is men afhankelijk van wat de overheid gaat doen met financiering.

3.4.9 Terugkoppeling

Basisonderwijs

Systematische terugkoppeling is vanzelfsprekend of staat in de planning ('De resultaten worden teruggekoppeld in het onderwijskundig jaarverslag en van daaruit in het jaarplan, dat besproken wordt met ouders, waarna een presentatie ervan op de website komt te staan').

Wat betreft bijstellingen (of verfijningen op onderdelen) van plannen blijken de scholen flexibel te zijn als dat aan de orde is. Gaandeweg leert men steeds beter aan de doelen te werken ('Er bleek bijvoorbeeld te veel aandacht te zijn voor tekst lezen, waardoor het woordniveau achterbleef').

Voortgezet onderwijs

'De evaluatieresultaten worden teruggekoppeld naar het proces en op grond van de evaluatie worden oorspronkelijke plannen bijgesteld' typeert de wijze waarop instellingen omgaan met het terugkoppelen van resultaten en het bijstellen van plannen.

3.4.10 Inzicht (wat is ervan geleerd, succesfactoren)

Basisonderwijs

Wat betreft de leerervaringen rapporteren de scholen eigenlijk allemaal wel een schoolspecifiek leermoment ('belang van wereldoriëntatie'; 'oude methodes durven loslaten'; 'het wordt nu tijd om de aandacht te richten op het onderwijskundige aspect van de school'). Gemeenschappelijk aan de leerervaringen is de beweging om samen met het team 'objectieve gegevens bewuster te bekijken en zich daardoor te laten sturen'. Leerkrachten kunnen daardoor elkaar coachen, elkaar meer waarderen, en samen de leerbereidheid en veranderingscapaciteit in het team vergroten ten behoeve van de volgende verbetering. 'Je moet de teamleden wel 'inklemmen', niet op z'n beloop laten want dan gebeurt er niets'. Succesfactoren die worden genoemd zijn de kracht van het team en de resultaatgerichtheid, leiderschap en partnerschap met ouders, en de samenwerking met externe begeleiders.

Voortgezet onderwijs

Naast de leerervaring dat het kostenplaatje een volgend keer eerder in kaart wordt gebracht of de coördinator met ervaring in het bedrijfsleven er vanaf het begin had moeten zitten, ligt de gemeenschappelijke leerervaring toch op de toename van de sociale kwaliteit. Daaronder wordt verstaan: 'Er lopen hier veel goeie mensen rond, die betrokken zijn, het draagvlak wordt vergroot, de interactiegraad verbetert'. De sociale kwaliteit keert ook terug in een aantal genoemde succesfactoren die zowel de organisatie als het onderwijs raken: een gedegen plan, inspirerende verbeterprojecten, toegenomen enthousiasme van leerlingen en personeel en het daadwerkelijk op andere manieren werken.

3.5 Samenvatting en conclusies

Het hiervoor gerapporteerde tweede deel van het onderzoek is gebaseerd op interviews met veertien scholen in het basisonderwijs en met zeven instellingen in het voortgezet onderwijs. Ter voorbereiding van die interviews is een interviewprotocol opgesteld. Voor aanvang van het interview is elke school en instelling om het projectplan gevraagd over het verbeterproject en zijn informatiebronnen als de website en de Onderwijsinspectie geraadpleegd. Na het aldus goed voorbereide interview, waarvan ook bandopnamen zijn gemaakt, is een interviewverslag gemaakt dat is teruggestuurd naar de geïnterviewde(n) met het verzoek om goedkeuring.

De interviewverslagen zijn vervolgens gebruikt voor het maken van de in §3.2 (basisonderwijs) en §3.3 (voortgezet onderwijs) gepresenteerde caseprofielen aan de hand van het onderzoeksmodel. De gegevens over de indicatoren in de verschillende stappen of fasen in het innovatieproces zijn daarna nog eens afzonderlijk geanalyseerd (dwarsdoorsnede). De resultaten daarvan zijn gepresenteerd in §3.4. Op grond van deze resultaten van het onderzoek kan de conclusie worden getrokken dat de scholen en instellingen in staat zijn om zelf de verbeterprojecten vorm te geven.

We kunnen op grond hiervan de vragen in deel twee (onderzoek van het innovatieproces) beantwoorden:

(6) Wie zijn bij de vernieuwingen betrokken?

Basisonderwijs

Vooraf het hele team, inclusief ib'er en directie, in nauwe samenwerking met externe experts op het specifieke verbetertraject. Dat heeft als voordeel: iedereen weet van het project, het raakt de hele manier van doen, onderwijskundig en organisatorisch, en daarmee is ook de communicatie naar leerlingen en vooral ouders in goede banen te leiden. Er lijken geen verschillen in de visie op ('wat') of over de werkwijze in ('hoe') het innovatieproject te bestaan.

Voortgezet onderwijs

De projecten worden uitgevoerd door een selectie van leerkrachten, al dan niet samen met externe experts. Hier is sprake van een door de directie of het management gedelegeerde verantwoordelijkheid gezien schaalgrootte. De schaalgrootte heeft geen verschil in visie op ('wat') de innovatie tot gevolg, maar kan wel tot verschillende opvattingen over de werkwijze in ('hoe') het innovatieproject leiden.

De kwestie van draagvlak speelt een rol, zeker het draagvlak voor het innovatieproject in andere onderdelen van de organisatie met eigen (sub)culturen en werkwijzen. Dat legt een veel groter beslag op communicatieprocessen intern en extern. Zowel het draagvlak als die communicatie zijn (brood)nodig om de projectwinst te kunnen verzilveren (reputatie, hogere instroom, beter rendement).

(7) Wat ervaart men als de belangrijkste belemmerende c.q. bevorderende factoren?

Basisonderwijs

Geld, dat altijd een factor is daargelaten, zijn de belemmeringen teveel werkdruk, eilandcultuur en geen kosten-batenanalyse vooraf. Elk van deze factoren hoort tot een van de drie groepen (de individuele leerkracht, de sociale context en de organisatorische context).

We hebben onverwacht de factor samenwerking (tegenovergestelde van eilandcultuur) als bevorderende factor gevonden. De verklaring daarvoor is volgens ons dat de teamleden elkaar elke dag ontmoeten en vaak al jaren met elkaar samenwerken in een goed klimaat (alhoewel ze hun eigen groep hebben). Door de kwaliteit van het sociale klimaat kunnen ook andere factoren als de potenties van leerkrachten, de variëteit in actoren en visies, de duidelijke strategie en de hoge interactiegraad en meerstemmigheid een bevorderende werking hebben. Verder valt op dat alle factoren in de sociale context samen hoog scoren; dat is een duidelijke indicatie van het belang van dit cluster.

Voortgezet onderwijs

Vergeleken met het basisonderwijs neemt het aantal belemmerende factoren toe in het voortgezet onderwijs met factoren als gebrek aan feedback, allergie voor vernieuwing en te lage competenties en matige interactiegraad. De ontbrekende kosten-batenanalyse is hier niet belemmerend. Qua belemmerende factoren neemt het gewicht van alle drie de clusters (individuele leerkracht, sociale context, organisatorische context) toe in vergelijking tot het basisonderwijs. Het hele gewicht van de groep belemmerende factoren in de organisatorische context is ook zwaarder.

Veertig procent van het totale aantal bevorderende factoren wordt ingevuld door het benutten van potenties van leerkrachten, de toekomstvisie en professionele leiding, de degelijke analyse van probleem, doelgroep en setting, de aanwezige deskundigheid en bekwaamheid, het ritme van gebeurtenissen in de tijd en evaluaties die tot objectieve vaststelling leidt.

Dat competenties zowel laag (belemmerend) als juist aanwezig (bevorderend) worden genoemd, houdt volgens ons verband met de betekenis die de docenten toekennen aan hun professionele vrijheid. Bij lage competenties functioneert dit als een verarming en bij juist aanwezige competenties als een verrijking van de organisatorische context. Dit vormt een extra reden om aandacht te besteden aan de kennis die bij leidinggevendens aanwezig is over de kwaliteit van de organisatie en de kwalitatieve structuur van de werkgelegenheid. We komen daar in de nabeschuiving op terug.

(8) Welke rol hebben overheid en brancheorganisaties gespeeld in de verbeteringen die in de cases aan de orde zijn en is dit door betrokkenen in de scholen als adequaat ervaren?

De overheid speelt als (lokale) financier en projectomgeving zeker een belangrijke rol bij innovatieprojecten in het basisonderwijs. Daarnaast is de invloed te merken van de onderzoeken door de Onderwijsinspectie naar de kwaliteit van het onderwijs – dat een aantal keren de expliciete reden vormt om een verbeterproject te starten.

Via projectfinanciering en projecten, bijvoorbeeld van de PO-raad, waarbij externe experts op een specifiek gebied, de scholen begeleiden, zijn positieve ervaringen opgedaan en daadwerkelijk resultaten behaald.

Het lijkt erop dat er over het algemeen goede relaties worden onderhouden met de overheid en met branche organisaties (ook via besturen). In een enkel geval is er teleurstelling over de beperkte rol die de Onderwijsinspectie kan en wil spelen.

(9) Werken deze scholen samen in het realiseren van onderwijsverbeteringen met andere scholen die sterke overeenkomst hebben in hun kijk op onderwijs? Wie zijn bij de vernieuwingen betrokken?

Misschien minder dan ze willen of toe in staat zijn, het ontbreekt daarvoor aan mensen en middelen (zeker in het primair onderwijs). Opvallend is wel de behoefte om bij elkaar te kunnen kijken en daarvan te leren. Er is sprake van een sterke behoefte om samenwerkingsrelaties te ontwikkelen. Dat blijkt ook uit de interesse die respondenten tonen voor de resultaten van dit onderzoek naar innovatieprojecten. In het basisonderwijs worden samenwerkingsrelaties al in het grotere project waarvan men deel uitmaakt, ingeklemd. Dat kan een besturen- of een financierings- en expertise achtergrond hebben, maar kan ook een relatienetwerk zijn met een gedeeld pedagogisch ideaal (bijvoorbeeld Dalton). In het voortgezet onderwijs spelen eerder andere relaties (bijvoorbeeld bedrijfsleven, stagepartners, externe financiers of ondersteuners, voorbeelden elders in de wereld, instellingen voor vervolgonderwijs) een belangrijke rol.

(10) Zijn scholen in staat evidence-based te werken?

'Harde' effectevaluaties lijken te ontbreken. Het is de vraag of scholen voldoende kennis in huis hebben en voldoende gefaciliteerd worden om dergelijke effectmetingen uit te voeren. Ook de kleinschaligheid van veel innovatieprojecten kan hierbij een rol spelen. Wat scholen wel doen, is het evalueren van projecten aan de hand van Cito-toetsen, tussentoetsen en het LVS (basisonderwijs) ofwel aan de hand van examenresultaten en jaarlijkse enquêtes onder ouders/leerlingen (voortgezet onderwijs).

Daar waar wél evidence-based wordt gewerkt, komt dit voort uit de externe kennisinfrastructuur, de externe expertise en begeleiding die om het eigenlijke vernieuwingsproject heen zit. Dat kan een tijdelijk karakter hebben en gaandeweg door de school of de instelling worden overgenomen en eigen worden gemaakt. De kans daarop wordt groter wanneer de school of instelling via het innovatieproject meer permanent deel uit maakt van een professionele leergemeenschap, waarin ook andere scholen of instellingen met overeenkomstige vraagstukken elkaar (en de experts) regelmatig ontmoeten en kennis en ervaring uitwisselen, resultaten objectiveren et cetera.

Zo'n professionele leergemeenschap kan deel uitmaken van een door de overheid gefinancierde verbetering (zoals BredeBuurtSchoolPlus); de externe partner zorgt daarbij voor de (praktijk)theoretische basis en methodische kaders voor de begeleiding, en assisteert om resultaten te objectiveren. In elk geval wordt dan altijd met andere scholen en instellingen binnen hetzelfde kader samengewerkt.

Externe expertise erbij betrekken biedt echter nog geen garantie voor evidence-based werken. Ook als wordt samengewerkt in projecten met meerdere samenwerkingspartners onder deskundige begeleiding of in meer permanente leergemeenschappen, betekent dat niet bij voorbaat dat er evidence-based wordt gewerkt. De gefinancierde projecten of de aangeboden benadering en expertise (theorie, methodiek, etc.) is vaak zelf ook mede opgezet om die bepaalde benadering zelf evidence-based te maken. Bij het 'natuurlijk leren' bijvoorbeeld, is dat nog niet gelukt. Het zou aanvullend onderzoek vergen welke van de andere in het onderzoek aangetroffen benaderingen (LIST, groepsdynamisch onderwijs, etc.) evidence-based zijn.

Er bestaat geen twijfel dat dergelijke overkoepelende projecten met aangehaakte expertise en begeleiding de doelgerichtheid van de verbeterprojecten binnen de scholen en instellingen bevorderen. Ze leiden op een ontwikkelingsgerichte wijze tot resultaten die nodig zijn (beter lezen of rekenen) en die resultaten worden (via borging in het werk van de leerkrachten en in de organisatie) daarna zonder hulp van buiten, herhaalbaar. De school of instelling kan het voortaan zelf.

Als het verder moet gaan dan dat – evidence-based moet zijn – is het voor het beleid belangrijk te weten welke (projecten van) kennisintermediairs, welke benaderingen, leergemeenschappen et cetera inderdaad evidence-based werken. Respectievelijk welke kennisintermediairs, benaderingen of leergemeenschappen mede als doelstelling hebben om rondom een bepaalde oplossingsrichting voor vraagstukken evidence-based manieren van werken tot stand te brengen.

Overall conclusie uit het voorgaande

De onderzochte verbeter- en vernieuwingsprojecten zijn naast de directe resultaten (blijkend uit toetsen en scores, betere vakbekwaamheid, etc.) vooral dynamische leerprocessen in het balans houden tussen de onderwijskundige interventies en de organisatorische sturing van procesfactoren. Een lerende spiraal waarin langzamerhand nieuwe routines ontstaan en geïnstitutionaliseerd worden, die weer een platform bieden aan de volgende leerstappen van het sociaal systeem. Zo zien de respondenten dat zelf ook: draagt het project bij aan het verrijken of verarmen van de reputatie en aantrekkingskracht voor leerlingen en personeel, kan de korte termijn (ook qua resultaten) worden verbonden met de langere termijn?

4 Beschouwing

Scholen en instellingen zijn in staat om zelf verbeterprojecten vorm te geven

In het basisonderwijs staan de in de primaire vakken (taal, rekenen) te realiseren resultaten of opbrengsten centraal. Die opbrengsten werken naar twee zijden op een gunstige wijze door. Naar buiten, naar externe belanghebbenden als ouders en inspectie, en naar binnen, naar de leerlingen die zoveel mogelijk op een eigen niveau worden toegerust voor hun verdere onderwijsloopbaan.

Door middel van het verhogen van de teamkwaliteit en de vakbekwaamheid (in kernvakken en didactiek) wordt de (toenemende mate van) differentiatie in leerlingen hanteerbaar gemaakt. In het innovatieproject geeft elke school daaraan een heel eigen, van de situatie in en om de school afhankelijke, invulling. Kern ervan is het vinden van een op deze situatie afgestemde balans tussen een onderwijskundige en organisatorische verbetering.

Het pedagogisch ideaal van boeiend onderwijs (dat ouders met leerkrachten delen) wordt dóór het invoeren van resultaatgericht(er) denken en handelen gerealiseerd.

Kritieke succesfactoren zijn:

- extern aanwezige expertise en begeleiding;
- middelen;
- enthousiaste en faciliterende leiding;
- ontwikkelbaarheid van het team.

In het voortgezet onderwijs is sprake van een zekere correctie op de eerder ingeslagen weg van niet-vakinhoudelijke vernieuwing (docent als procesbegeleider). De onderzochte verbeter- en vernieuwingsprojecten bestaan uit:

- op vaardighedenontwikkeling en streaming van leerling groepen gerichte activiteiten in de onderbouw, die effecten (gaan) sorteren in de bovenbouw;
- het ontwikkelen en invoeren van hele nieuwe onderwijstypen (onderwijskundig en organisatorisch) zoals vwo-Xtra, Business School, technasium;
- het opnieuw voorop zetten van de vakinhoudelijke expertise in secties en het in een matrixstructuur zetten van teamlijn en sectielijn;
- een strategische identiteitstransformatie op basis van ICT en nieuwbouw met een vergaand herontwerp van het onderwijs en van samenwerking tussen onderwijs en maatschappij.

Gezien de schaal waarop instellingen in het voortgezet onderwijs werken, is er intern meer expertise beschikbaar. Maar er zijn ook lossere verbindingen en zwakkere communicatiepatronen dan in het basisonderwijs. De kernvraag is hier of de functionele, taakgerichte organisatie, waarin de docent een hoge mate van persoonlijk regelvermogen heeft, gekoppeld aan een onderwijsideaal, voldoende flexibiliteit en effectiviteit heeft ten opzichte van de interne en externe dynamiek.

Het organisatorisch en onderwijskundig ontwikkelen van vaksecties en van nieuwe communicatie- en interactiepatronen tussen alle betrokkenen over organisatie en onderwijs, biedt mogelijkheden voor de shift naar organisatorisch (in plaats van persoonlijk) regelvermogen.

Kritieke succesfactoren zijn:

- het slim ('lean') organiseren van leerling'tracks' om de variëteit aan instroom te dempen en vaardighedenprogramma's waarmee het onderwijs versterkt wordt;
- accentuering en herwaardering van het vakmanschap en het vervangen van persoonlijk door organisatorisch regelvermogen;
- en een intern en extern op 'disruptive change' gerichte visie op voortgezet onderwijs in de 21^e eeuwse maatschappij. Daarvoor zijn ook allerlei externe samenwerkingsverbanden relevant.

In het onderzoek naar innovatieprojecten in het primair en voortgezet onderwijs is gebleken dat de projecten heel verschillend zijn en stuk voor stuk uniek materiaal opleveren. Tijd en geld zijn beslist belemmerend of bevorderend en wel op zodanig evidente wijze dat ze haast buiten de scope van het onderzoek zijn gebleven. Tijdgebrek leidt tot werkdruk, zonder geld kan een verbetering niet starten, zonder geld kan een verbetering ook niet volledig worden afgemaakt. Wat dan weer zonde is van de tijd die eraan is besteed en het reeds geïnvesteerde geld. Om maar niet te spreken over het niet behalen van de beoogde resultaten (begrijpend lezen, Cito-scores, vakwerkplannen, vaardighedenonderwijs, etc.).

In de gesprekken met de scholen en instellingen is het balanceren tussen onderwijskundige en organisatorische verbetering, tussen het directe doel van het project en de teamontwikkeling, de relaties met ouders en inspectie, herhaaldelijk ter sprake geweest.

Tot de categorie verrassende inzichten uit het onderzoek rekenen de onderzoekers:

- de directeur die zelf eigenlijk geen trek had in het verbeterproject staat verrast over het succes en over de snelheid waarmee resultaten verbeteren;
- hoe hoog de externe noodzaak (teruglopend aantal Havo II.) ook was, na een mislukte start van twee jaar komt het succes pas in tweede instantie (het ontbrak tot dan toe aan noodzakelijke voorwaarden);
- nu al samenwerken aan projecten als voorbereiding op een totale verplaatsing op termijn naar een nieuwbouw met een gewijzigd en op de maatschappij van de 21^e eeuw afgestemd schoolconcept dat al in het ontwerp van het gebouw gestructureerd is (voorbereiding op het werken in die nieuwe setting);
- innovatieprocessen kunnen geblokkeerd worden door tot dan toe goed werkende systemen en mensen die van stabiliteit en variëteit uit gaan, die er niet meer blijkt te zijn (bijvoorbeeld: rooster(maker & systeem), dat het niet aan kan). Innoveren is ook het kunnen opruimen van mechanismen en patronen die niet meer dynamisch genoeg zijn voor de variëteit waar ze mee te maken hebben;
- in sommige gevallen moet de school omwille van de resultaatgerichtheid een voorname rol spelen in de hele sociale structuur om de school heen, inclusief samenwerking met andere organisaties (wat kost dat en wat levert het op?);
- scholen ontdekken dat ze ouders te veel een rol (hebben) laten spelen in het bepalen van wat de school doet en dat succesvolle projecten (zoals begrijpend lezen, of verbeteringen van andere primaire vakken, instructie etc.), met andere woorden het werken aan de eigen onderwijskundige expertise en organisatorische kwaliteit in het team dat weer terug in balans brengt.

Op basis van de cases in het basisonderwijs hebben we vastgesteld dat scholen door de innovatie- en verbeterprojecten ontdekken dat resultaatgericht werken het (onderwijskundige adagium van) boeiend onderwijs versterkt.

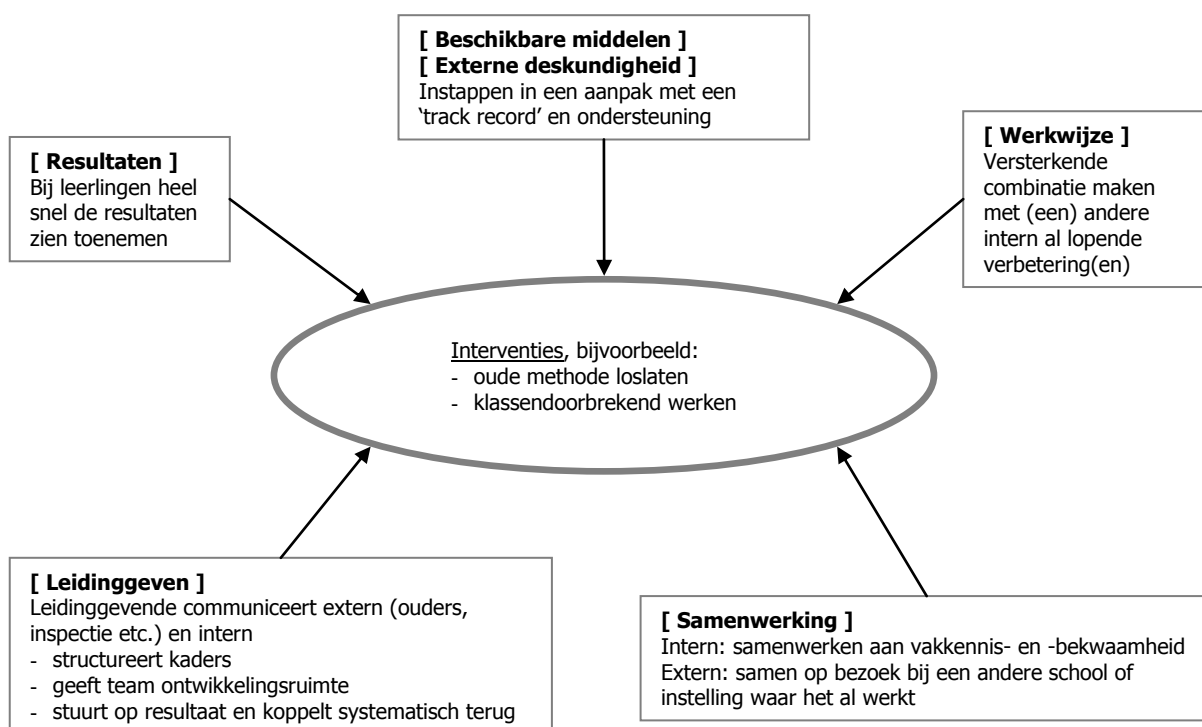
- Belemmerende factoren: werkdruk, geen kosten/baten analyse vooraf, ontbreken van het implementatieplan.

- Bevorderende factoren: externe deskundige/aanjager met alle inrichtingsdocumenten tot aan tijd/activiteiten toe; leiderschap; ontwikkelbaar team.

De externe experts spelen in deze ontdekking een heel belangrijke rol. Zij doen dat op een adaptieve wijze, misschien zelfs wel zonder zich daar expliciet van bewust te zijn. De leiding van scholen wordt in zijn functie voor het geheel (verantwoording over resultaten, identiteit van de school, kinderen gelijke en naar mogelijkheden gepaste onderwijskansen bieden) meer capabel. Omdat de vakbekwaamheid en samenwerking in het hele team verbetert. Leidinggeven aan een basisschool wordt méér dan een pedagogisch ideaal vertegenwoordigen en allerlei alledaagse problemen oplossen; boeiend onderwijs is resultaatgericht en dat vraagt om voorwaarden die door leidinggevendenden pro-actief worden geregeld (inrichten en besturen).

Externe expertise is voor verbeterprojecten in het basisonderwijs, zoals we hebben gezien, een kritieke succesfactor. De rol die besturenorganisaties bij het beschikbaar maken van die expertise spelen, is in het onderzoek niet uitvoerig aan de orde geweest. Toch veronderstelt het gericht inkopen van de juiste expertise bij de besturenorganisaties kennis en ervaring op dat gebied. Bekwaam inkoopbeleid van besturenorganisaties biedt de mogelijkheid om meer naar evidence-based manieren van werken te streven.

Als innovatieprojecten werken in het basisonderwijs valt veelal de volgende constellatie van factoren te zien die aan het succes van het proces bijdragen.



Op basis van de cases in het voortgezet onderwijs hebben we het volgende vastgesteld:

- Het organisatorisch en onderwijskundig ontwikkelen van vaksecties en van nieuwe communicatie- en interactiepatronen (integratie met teamlijn) tussen alle betrokkenen over organisatie en onderwijs, is het startpunt voor de shift naar organisatorisch (in plaats van persoonlijk) regelvermogen.

- Belemmerende factoren komen overeen met die in het basisonderwijs, alsmede gebrek aan feedback, allergie voor vernieuwing en te lage competenties en matige interactiegraad. De ontbrekende kosten/baten analyse is hier niet belemmerend.
- Bevorderende factoren zijn, naast het benutten van potenties van leerkrachten, de toekomstvisie en professionele leiding, de degelijke analyse van probleem, doelgroep en setting, de aanwezige deskundigheid en bekwaamheid, het ritme van gebeurtenissen in de tijd en evaluaties die tot objectieve vaststelling van behaalde resultaten leidt.

We hebben op het merkwaardige feit gewezen dat competenties zowel laag en dus een belemmerende als juist aanwezig en een bevorderende factor worden genoemd. We hebben dat in verband gebracht met de eerder gesignaleerde betekenis die de docenten toekennen aan hun professionele vrijheid. Bij lage competenties functioneert dit als een verarming en bij juist aanwezige competenties als een verrijking van de in de organisatie aanwezige verbetercapaciteit.

Over de achterliggende oorzaken van dit merkwaardige fenomeen, kan het volgende vermoeden worden geformuleerd. De functionele structuur van het werk en de werkgelegenheid in het voortgezet onderwijs, ondergaat ingrijpende veranderingen. In velerlei termen is dat besproken (van aanbod- naar vraaggericht onderwijs; meer differentiatie in leerlingenstromen; een starre of juist flexibele informatiearchitectuur en technologisch platform; etc.). Het genoemde fenomeen samen met de belemmerende factoren als eilandcultuur en werkdruk (die hetzelfde zijn als in het basisonderwijs), matige interactiegraad, allergie voor vernieuwing, gebrek aan feedback wijzen duidelijk op (noodzakelijke) veranderingen in de kwaliteit van de organisatie en in de kwalitatieve structuur van de werkgelegenheid.

Zijn die structuren geschikt voor de duurzame inzetbaarheid (gezond, competent, ontwikkelbaar) van docenten? Ondersteunen die structuren een beleid gericht op mobilisering van human resources (instroom, doorstroom uitstroom)? Een positief antwoord hierop verhoogt de slaagkans van innovatieprojecten en de opbrengst.

Mogelijk zitten docenten in het harnas gevangen van functioneel geconcentreerde structuren en een kwalitatieve structuur van de werkgelegenheid die wel veel problemen genereert, maar weinig oplossingen biedt. *Persoonlijk* regelvermogen is dan vaak nog de enige soelaas biedende uitweg. Met alle gevolgen voor stressrisico's (hoge werkdruk), de herstelltijd, het motivatieverlies, et cetera. Bij persoonlijk regelvermogen zijn bovendien de risico's van het doorgeven of verspreiden van niet opgeloste vraagstukken over het hele netwerk van collega's groot. Daardoor lopen de coördinatielasten steeds hoger op, wat in een tijd van bezuinigingen niet kan. Een tijd bovendien waarin gezien demografische ontwikkelingen het aantal mensen dat kan werken, afneemt en het van steeds groter belang wordt om ouder wordende medewerkers aan het werk te houden.

Op zichzelf hebben de instellingen vaak een omvang die hen in staat stelt juist schaalvoordelen te behalen – dankzij de kanteling van aanbod- naar vraaggestuurd (of naar stroomsgewijs) onderwijs en met een hoge kwaliteit van de organisatie en van de werkgelegenheid, zou dat ook daadwerkelijk gerealiseerd kunnen worden. Behalve om deze redenen, zijn de experimenten met nieuwe schooltypen (als Business School, vwo-Xtra) ook zo interessant, omdat daarin de afzonderlijke specialist (docent) deel uitmaakt van een team specialisten die zich specialiseren in die opleiding en zich concentreren op de stroom klanten (leerlingen) in die opleiding. Dat lijkt sterk op soortgelijke experimenten, bijvoorbeeld in de zorg, waar een team specialisten samenwerkt aan een bepaald type patiënten met een aandoening (bijvoorbeeld migraine).

Omdat zulke groepen samenwerkende specialisten steeds dezelfde groep klanten ziet, ontstaat een leerproces, op basis van steeds betere gegevens over de kenmerken (bij leerlingen: leerprestaties) die weer benut worden bij het verhogen van de opbrengst, het verbeteren van de reputatie, het aantrekken van meer nieuwe klanten.

Gezien het voorgaande zijn (worden) de kwaliteit van de organisatie en de kwalitatieve structuur van de werkgelegenheid belangrijke gebieden voor het kunnen besturen van de consistentie tussen steeds vaker divergerende doelstellingen in de organisatie en het aanpassen van de organisatie aan een voortdurend wijzigende omgeving.

Hoe is het gesteld met de kennis over en het inzicht in de kwaliteit van de organisatie en in de kwalitatieve structuur van de werkgelegenheid in het voortgezet onderwijs? Is die kennis ook op het niveau van de instellingen waarin de innovaties zich afspelen beschikbaar?

Als de kennis daarover niet (voldoende) aanwezig is, verdient het aanbeveling om:

- innovatieprojecten in het voortgezet onderwijs opnieuw vanuit dat perspectief te onderzoeken
- en innovatieprojecten te initiëren waarin de structuur van het werk en van de werkgelegenheid als randvoorwaarde en als doel van het experiment wordt inbegrepen en systematisch onderzocht.

De vergaarde kennis over de structuur van het werk en de werkgelegenheid in het voortgezet onderwijs en het afleiden van succesvolle praktijken van leidinggeven en structureren, kunnen via geëigende communicatiemedia en experts aan de leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs overgedragen worden. Op die manier wordt ook het werken aan het verbeteren van organisatorische condities bij innovatieprojecten meer evidence-based.

Vragenlijst webinventarisatie

1. Naam vernieuwingsproject(en) (drie projecten te noemen uit de afgelopen vijf jaar)
2. Kunt u een korte beschrijving geven van het thema van de vernieuwing? Te denken is aan: onderwijs- of organisatieverbetering; op niveau leerling/student (bijv. taal/rekenen; studievoordigheden), docententeam (bijv. roosterindeling, taakbeleid, teambeleid), afdeling/opleiding/instelling (bijv. ICT), omgeving.
3. Bestaan er projectplannen en andere documenten? Zo ja, zou u deze dan kunnen opsturen naar [..]
4. Hoeveel personen zijn bij de vernieuwing betrokken?
5. Hoeveel scholen zijn bij de vernieuwing betrokken?
6. Wat was de aanleiding voor de vernieuwing? (Bijv. analyses van de eigen monitoring van de school, klachten van ouders, een idee van medewerkers.)
7. Wie nam het initiatief voor deze vernieuwing? (Bijv. de docenten, de leiding, een andere school, de gemeente, ondersteunende instanties)
8. Waar komt het idee voor de vernieuwing vandaan? Gaat het om een nieuw idee (van de leiding, leerlingen of docenten) of wordt een bestaand idee overgenomen?
9. Wat was bij aanvang van de vernieuwing bekend over de effectiviteit van de verandering?
 - Dit was onduidelijk
 - Dit leek evident
 - Het werkte bij andere scholen
 - Dit bleek uit onderzoek
10. Wordt de vernieuwing ondersteund door een projectgroep?
 - Ja
 - Nee
11. Als de vernieuwing eenmaal is geïmplementeerd, hoe schat u dan de kosten in? (Wordt er geld bespaard of wordt het juist duurder?)
 - Besparing
 - Geen verschil
 - Duurder
12. Als de vernieuwing eenmaal is geïmplementeerd, hoe schat u dan de baten in? (In hoeverre wordt het onderwijs er beter van?)
 - Slechtere kwaliteit
 - Gelijke kwaliteit
 - Betere kwaliteit
13. Als de vernieuwing geïmplementeerd is, wat is dan het resultaat dat u verwacht?
14. Uit welke middelen wordt de implementatie van de vernieuwingen gefinancierd?

15. Op welke wijze wordt geëvalueerd wat deze vernieuwing heeft opgeleverd?

Bij 25 onderwijsinstellingen zal verder onderzoek plaatsvinden. Met behulp van een vragenlijst over het vernieuwingsproces wordt een beschrijving gemaakt hoe in scholen wordt omgegaan met het innovatieproces, welke factoren daarin een positieve of negatieve rol vervullen en in hoeverre men bereid is op een meer evidence based manier te werken.

16. Wilt u eventueel aan het tweede deel van het onderzoek meewerken?

- Ja
- Nee