

# **Effectieve Schoolverbetering**

Een studie naar de empirische evidentie voor uitgangspunten  
van effectieve schoolverbetering

Dortie Mijs  
Universiteit Utrecht, Onderwijskunde, 2007

**Voorzitter beoordelingscommissie**

mevr. Prof. dr. W.A.M. Vollebergh, Universiteit Utrecht

**Leden beoordelingscommissie**

Prof. dr. J. van Damme, Katholieke Universiteit Leuven

Prof. dr. R.D. Muijs, University of Manchester

Prof. dr. K.M. Stokking, Universiteit Utrecht

mevr. Prof. dr. M.P.C. van der Werf, Rijksuniversiteit Groningen

|               |  |
|---------------|--|
| ISBN          | 978-90-393-4551-1                              |
| Lay-out       | Rineke van Dooren                              |
| Omslag        | Martinet Constant                              |
| Foto's omslag | Groep 3 van de St. Nicolaasschool te Nieuwveen |
| Druk          | PrintPartners Ipskamp, Enschede                |

Universiteit Utrecht, Onderwijskunde

© 2007, T.J.E. Mijs

# **Effectieve Schoolverbetering**

**Een studie naar de empirische evidentie voor uitgangspunten  
van effectieve schoolverbetering**

Effective School Improvement

A study on empirical evidence for principles of effective school improvement  
(with a summary in English)

## **Proefschrift**

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Utrecht  
op gezag van de rector magnificus, prof.dr. W.H. Gispen,  
ingevolge het besluit van het college voor promoties  
in het openbaar te verdedigen  
op vrijdag 15 juni 2007 des middags te 2.30 uur.

**door**

Theodora Jacoba Elisabeth Mijs

geboren op 27 februari 1974 te Oost-, West- en Middelbeers

**Promotoren:** Prof. dr. T. Wubbels  
Prof. dr. B.P.M. Creemers

**Co-promotor:** Dr. A.A.M. Houtveen

## Woord vooraf

Bij mijn afscheid van de capaciteitsgroep Onderwijskunde kreeg ik een beeld van een Zimbabweanse kunstenaar. Het beeld bestaat uit twee vrouwen. Eén leest en de ander leest en kijkt mee of begeleidt. Dit beeld symboliseert voor mij de tijd dat ik met mijn proefschrift bezig ben geweest. Alleen was het me niet gelukt om dit proefschrift af te ronden waarin verbeteren, lezen, begeleiding en onderwijs zo'n centrale plaats innemen. Op deze plaats wil ik dan ook een aantal mensen bedanken voor hun bijdrage aan het realiseren van dit proefschrift.

Allereerst wil ik de scholen heel hartelijk danken voor de jaren dat ze aan het BOV-project en het daaraan verbonden onderzoek hebben meegewerkt. Zonder jullie enthousiasme en inzet voor het verbeteren van de leesresultaten van de kinderen en jullie bereidheid om aan alle onderzoeksactiviteiten mee te werken was dit proefschrift nooit tot stand gekomen. Dit geldt ook voor de onderwijsadviseurs die de BOV-scholen tijdens het project begeleid hebben. Bedankt voor de fijne samenwerking, jullie deskundige bijdragen tijdens de terugkomdagen, het invullen van de logboekformulieren en de gelegenheid die ik had om vragen te blijven stellen. Mede dankzij jullie enthousiasme voor het leesonderwijs en het vak van onderwijsadviseur ben ik jullie in jullie voetsporen gevolgd.



Theo, ik wil je als mijn promotor graag bedanken voor je bereidheid om je te verdiepen in een voor jou nieuw wetenschapsgebied. Je razendsnelle feedback op hoofdstukken en ideeën en je methodische adviezen zijn voor mij heel waardevol geweest.

Bert, bedankt voor je bereidheid om altijd mee te denken met de opzet en het schrijven van dit proefschrift, waar ter wereld je je ook bevond.

Thoni, de symboliek van het beeld heeft vooral betrekking op onze samenwerking. Je stimulans om te beginnen aan dit proefschrift, je gedrevenheid voor het verbeteren van onderwijs door gedegen onderzoek, je interesse voor lezen en begeleiden, je wil om altijd tijd te maken voor vragen en te zoeken naar oplossingen, je Bourgondische inslag zijn voor mij heel belangrijk geweest en zullen dat ook blijven!

De collega's en medepromovendi van de capaciteitsgroep Onderwijskunde wil ik bedanken voor hun interesse in de voortgang van mijn onderzoek, ook toen ik niet meer zo vaak rondliep op de gang. Ook de studentassistenten die verantwoordelijk waren voor de organisatie van de onderzoeksactiviteiten wil ik bedanken voor hun inzet.

In het bijzonder wil ik mijn kamergenote Jantine bedanken voor alle gezelligheid, het meedenken en aanhoren van alle promotieperikelen. Onze gezamenlijke 'liefde' voor thee, chocolade, Brabant, zeilen en onderwijs zorgde ervoor dat ik met heel veel plezier op de universiteit heb gewerkt. Ik denk nog vaak terug aan onze kamer vol met dozen, papier en kasten waar we ondanks de ogenschijnlijke chaos alles konden vinden en lekker konden werken.

Ook wil ik mijn collega's bij het HCO bedanken voor hun belangstelling voor mijn onderzoek.

Naast het werk heb ik veel steun gehad van al mijn vrienden en heel veel mensen in en om het volleybalveld. Bedankt voor jullie interesse en fijn dat jullie er begrip voor hadden dat ik in de laatste fase van het proefschrift wel eens een weekend verstek heb moeten laten gaan. Ik ben er weer bij! Alle volleybalmeiden van onder andere Protos en Cito, bedankt voor de gezelligheid en het was en is heerlijk om met jullie in de sporthal te zijn en alleen maar te hoeven denken aan het van de grond houden van een bal.

Lieve Emke, Jantina, Josje en Annemarie. De onderwerpen van de verhalen tijdens onze 'kookclub-momenten' veranderden gedurende de jaren, maar mijn proefschrift bleef een vast gespreks-onderwerp. Het mag eraf. Bedankt voor jullie luisterend oor, jullie heerlijke gerechten en de lekkere glazen wijn. Ik hoop dat we nog van veel momenten samen mogen genieten.

Lieve mam en pap, Frits en Rineke, Lidy, Bas, Gijs en Natasja, ik wil jullie heel hartelijk danken voor jullie warme belangstelling en de (schone) ruimte en mogelijkheden die jullie me hebben gegeven om te werken aan mijn proefschrift. Het is fijn om te weten dat jullie er altijd voor me zijn.

Liefste Edward, ik ben je heel dankbaar voor je praktische hulp bij alles rondom de computer, voor de ruimte die je me steeds hebt gegeven, voor het aanhoren van mijn verhalen, voor je hints om toch ook van de zon te genieten, voor je relativiseringsvermogen en je vertrouwen in mij, maar bovenal voor je onvoorwaardelijke liefde!!

Dortie  
Utrecht, April 2007

# Inhoudsopgave

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Aanleiding en vraagstellingen</b>  | <b>11</b> |
| 1.1      | Inleiding   | 11        |
| 1.2      | Begripsafbakening   | 11        |
| 1.3      | Schoolverbetering: ontwikkelingen en opvattingen                                      | 11        |
| 1.4      | Aanleiding voor het onderhavig onderzoek  | 14        |
| 1.4.1    | Effectieve schoolverbetering: Van kennisontwikkeling naar een theorie                 | 14        |
| 1.4.2    | Onderzoek naar een concrete inhoudelijke vernieuwing                                  | 15        |
| 15       | Probleemstelling, onderzoeksvragen en opbouw proefschrift                             | 16        |
| <b>2</b> | <b>Uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering</b>                               | <b>17</b> |
| 2.1      | Inleiding   | 17        |
| 2.2      | Naar een definitie voor effectieve schoolverbetering                                  | 17        |
| 2.3      | Naar uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering                                 | 18        |
| 2.3.1    | International School Improvement Project  | 19        |
| 2.3.2    | Authentieke schoolverbetering   | 20        |
| 2.3.3    | Synthese van assumpties en principes  | 21        |
| 2.4      | Vergelijking van de negen uitgangspunten met andere literatuur                        | 22        |
| 2.5      | De negen uitgangspunten als basis voor de verdere studie                              | 27        |
| <b>3</b> | <b>Opzet en uitvoering van het onderzoek</b>  | <b>29</b> |
| 3.1      | Inleiding   | 29        |
| 3.2      | Opzet en uitvoering van het onderzoek ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag | 29        |
| 3.2.1    | Verzameling en selectie van schoolverbeteringsprogramma's                             | 30        |
| 3.2.2    | Verzameling en selectie van evaluatiestudies over schoolverbeteringsprogramma's       | 34        |
| 3.2.3    | Analyse van de geselecteerde studies  | 41        |
| 3.3      | Opzet en uitvoering van het onderzoek ter beantwoording van de derde onderzoeksvraag  | 47        |
| 3.3.1    | Gebruikte instrumenten  | 48        |
| 3.3.2    | Overzicht van inzet instrumenten bij de drie databronnen                              | 50        |
| 3.3.3    | Analyse van de resultaten uit het effect- en implementatie-onderzoek                  | 52        |
| 3.3.4    | Analyse door middel van (partiële) correlaties  | 52        |
| 3.3.5    | Analyse van de kwalitatieve data  | 54        |
| <b>4</b> | <b>Uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering: evidentie uit de literatuur</b>  | <b>59</b> |
| 4.1      | Inleiding   | 59        |
| 4.2      | Overzicht van empirische evidentie voor effectieve schoolverbetering                  | 59        |
| 4.2.1    | Kracht van de empirische evidentie  | 60        |
| 4.2.2    | Kwantitatieve of kwalitatieve onderzoeksoptzet  | 62        |
| 4.2.3    | Evidentie en de drie resultaatniveaus   | 62        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 4.3      | Empirische evidentie per uitgangspunt  | 63        |
| 4.3.1    | School als uitgangspunt van verandering  | 63        |
| 4.3.2    | Systematische benadering van een verandering als langdurig proces gericht op incorporatie                              | 65        |
| 4.3.3    | Gericht zijn op interne condities: processen van onderwijzen en leren  | 67        |
| 4.3.4    | Gericht zijn op schoolprocedures, taken en rollen die de processen van onderwijzen en leren ondersteunen               | 70        |
| 4.3.5    | Stellen van onderwijskundige doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau  | 75        |
| 4.3.6    | Hanteren van een multi-niveau-perspectief  | 76        |
| 4.3.7    | Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën  | 78        |
| 4.3.8    | Eén of andere vorm van (externe) ondersteuning is aanwezig   | 79        |
| 4.3.9    | Gebaseerd zijn op onderzoek  | 81        |
| 4.4      | Conclusies   | 82        |
| <b>5</b> | <b>Het schoolverbeteringsproject Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen</b>   | <b>85</b> |
| 5.1      | Inleiding  | 85        |
| 5.2      | Het BOV-project geanalyseerd   | 85        |
| 5.2.1    | School als uitgangspunt van verandering  | 86        |
| 5.2.2    | Systematische benadering van de verandering als een langdurig proces gericht op incorporatie                           | 87        |
| 5.2.3    | Gericht zijn op interne condities: processen van onderwijzen en leren  | 87        |
| 5.2.4    | Gericht zijn op schoolprocedures, rollen en bronnen die de processen van onderwijzen en leren ondersteunen             | 88        |
| 5.2.5    | Onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau  | 89        |
| 5.2.6    | Hanteren van een multi-niveau-perspectief  | 90        |
| 5.2.7    | Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën  | 91        |
| 5.2.8    | Eén of andere vorm van (externe) ondersteuning is aanwezig   | 92        |
| 5.2.9    | Gebaseerd zijn op onderzoek  | 92        |
| 5.2.10   | Conclusie  | 93        |
| <b>6</b> | <b>Uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering: evidentie uit het BOV-project</b>                                 | <b>95</b> |
| 6.1      | Inleiding  | 95        |
| 6.2      | School als uitgangspunt van verandering  | 96        |
| 6.3      | Systematische benadering van een verandering als langdurig proces gericht op incorporatie                              | 98        |
| 6.3.1    | Een cyclisch georganiseerd vernieuwingsproces gericht op incorporatie  | 98        |
| 6.3.2    | Een vernieuwing als langdurig proces   | 100       |
| 6.4      | Gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren   | 108       |
| 6.5      | Gericht zijn op schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die de processen van onderwijzen en leren ondersteunen | 111       |
| 6.5.1    | Integrale leerlingenzorg   | 111       |
| 6.5.2    | Activiteiten van de schoolleiding  | 114       |
| 6.5.3    | Schoolcultuur  | 115       |
| 6.5.4    | Cognities van de leerkracht  | 116       |
| 6.5.5    | Voorwaarden  | 117       |
| 6.6      | Onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau  | 120       |
| 6.7      | Hanteren van een multi-niveau-perspectief  | 120       |
| 6.8      | Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën  | 120       |
| 6.9      | Eén of andere vorm van (externe) ondersteuning is aanwezig   | 122       |



|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 6.10     | Gebaseerd zijn op onderzoek  | 127        |
| 6.11     | De noodzaak voor combinatie van uitgangspunten   | 128        |
| 6.12     | Samenvatting en conclusie  | 131        |
| <b>7</b> | <b>Conclusies, aanbevelingen en discussie</b>  | <b>135</b> |
| 7.1      | Inleiding  | 135        |
| 7.2      | Samenvatting van het onderzoek en de resultaten  | 135        |
| 7.3      | Empirische evidentie voor de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering            | 136        |
| 7.3.1    | Evidentie per uitgangspunt voor effectieve schoolverbetering                                   | 137        |
| 7.3.2    | Evidentie voor de noodzaak van combinatie van uitgangspunten                                   | 141        |
| 7.4      | De empirische evidentie samengevat   | 142        |
| 7.5      | Vervolgonderzoek   | 144        |
| 7.5.1    | Naar een heuristisch model voor effectieve schoolverbetering                                   | 144        |
| 7.5.2    | Verder vervolgonderzoek voor uitbreiding evidentie   | 147        |
| 7.5.3    | Vervolgonderzoek ten behoeve van generalisatie   | 148        |
| 7.6      | Beperkingen  | 149        |
|          | <b>Literatuur</b>  | <b>151</b> |
|          | <b>Literatuurlijst evaluatiestudies van schoolverbeteringsprogramma's</b>                      | <b>159</b> |
|          | <b>Bijlagen (op CD-rom)</b>  | <b>185</b> |
| 1.       | Tien beschrijvingen van factoren van schoolverbetering   |            |
| 2.       | Overzicht van schoolverbeteringsprogramma's  |            |
| 3.       | Voorbeeld van de analyse van een geselecteerd en niet geselecteerd schoolverbeteringsprogramma |            |
| 4.       | Analyse schoolverbeteringsprogramma's  |            |
| 5.       | Overzicht van analyse van geselecteerde evaluatiestudies                                       |            |
| 6.       | Elementen per uitgangspunt   |            |
| 7.       | Brief member-check door eerste auteurs   |            |
| 8.       | Gevonden uitspraken in de 36 evaluatiestudies  |            |
| 9.       | Overzicht van gebruikte instrumenten bij onderzoeksvraag 3                                     |            |
| 10.      | Beschrijvingskader casebeschrijvingen  |            |
| 11.      | Analyseplan mogelijke (partiële) correlaties per uitgangspunt                                  |            |
| 12.      | Kwalificatie mate van implementatie van elementen op drie niveaus                              |            |
| 13.      | Totaal aantal uitspraken per geselecteerde studie  |            |
| 14.      | Beschrijving van het project Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen (BOV-project)           |            |
| 15.      | Analyse van het BOV-project  |            |
| 16.      | Tabellen bij patronen over de wisselwerking tussen drie uitgangspunten                         |            |
|          | <b>Samenvatting</b>  | <b>187</b> |
|          | <b>Summary</b>   | <b>195</b> |
|          | <b>Curriculum Vitae</b>  | <b>201</b> |
|          | <b>Publicaties</b>   | <b>203</b> |



# 1 Aanleiding en vraagstellingen

## 1.1 Inleiding

Het wetenschapsgebied schoolverbetering bestaat ongeveer veertig jaar. Met de kennis die in deze tijd over schoolverbetering is opgebouwd, is men er echter nog niet in geslaagd theorieën en bijbehorende modellen te ontwikkelen die het succes of falen van een vernieuwing kunnen voorspellen (Hopkins, 1995, 1996; Stringfield, 1995; Creemers & Reezigt, 1997; Reezigt, 2001). Deze constatering vormt de basis voor deze dissertatie, te weten het leveren van een bijdrage aan de vooruitgang van dit vakgebied. Nadat in paragraaf 1.2 het onderwerp van deze dissertatie is afgebakend, geven we in paragraaf 1.3 een beknopt overzicht van de ontwikkelingen in het onderzoek en de opvattingen over schoolverbetering vanaf de jaren zestig tot het begin van de eenentwintigste eeuw. De beschrijving mondt uit in twee aanleidingen voor deze dissertatie (paragraaf 1.4). De eerste aanleiding is theoretisch van aard. We willen een bijdrage leveren aan een meer empirische fundering van het wetenschapsgebied effectieve schoolverbetering. De tweede aanleiding vormt de mogelijkheid om het veranderingsproces en de resultaten van een vernieuwing te kunnen onderzoeken bij een concrete, inhoudelijke vernieuwing: het project *Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen* (BOV-project). In paragraaf 1.5 worden de onderzoeksvragen gepresenteerd en wordt een overzicht gegeven van de opzet van de twee deelstudies in dit proefschrift. Van elke onderzoeksvraag beschrijven we kort de aanpak. Tevens wordt de samenhang tussen de vragen verhelderd en de opbouw van de dissertatie beschreven.

## 1.2 Begripsafbakening

Elke school heeft bijna dagelijks te maken met vernieuwingen. Dit kunnen relatief kleine vernieuwingen zijn zoals de keuze of implementatie van een nieuwe methode of complexe vernieuwingen zoals het gaan werken volgens een nieuw onderwijsconcept. Het woord vernieuwing verwijst naar een situatie waarin gewerkt wordt aan het veranderen of verbeteren van iets, iemand of een systeem. De termen veranderen en verbeteren worden door elkaar gebruikt, maar het gebruik ervan verwijst soms ook naar duidelijke verschillen in opvatting over vernieuwen (Creemers & Houtveen, 2001). De term verandering verwijst dan naar het doormaken van een leerproces door degenen die betrokken zijn bij de verandering. Bij een verbetering maken de betrokkenen ook een leerproces door, maar de term verbetering duidt op een gericht toewerken naar een bepaald doel. Het vernieuwingsproces dat daarbij hoort is gericht op het bereiken van die doelstelling. In de huidige nationale en internationale literatuur over innovaties in het onderwijs wordt vanwege de doelgerichte betekenis vooral de term schoolverbetering gebruikt, waar in dit proefschrift bij wordt aangesloten<sup>1</sup>.

## 1.3 Schoolverbetering: ontwikkelingen en opvattingen

In de ontwikkeling van het wetenschapsgebied schoolverbetering kan een aantal fasen onderscheiden worden (Fullan, 1991; Hopkins & Reynolds, 2001). In deze paragraaf worden de kenmerken van elke fase kort getypeerd.

<sup>1</sup> In de internationale literatuur worden voor het begrip schoolverbetering de termen 'school improvement' of 'school reform' gehanteerd.

### Ontwikkelingen tot 1980

De eerste fase dateert van midden jaren zestig, waarin de nadruk lag op *de verspreiding van curriculummaterialen*. Deze periode wordt ook wel 'Research, Development en Dissemination' (RD&D) genoemd. Er werd in deze periode een grote hoeveelheid voorbeeld-curriculummateriaal ontwikkeld en verspreid met de intentie de leerlingresultaten te verbeteren (Calhoun & Joyce, 1998). De onderwijskundige materialen van hoge kwaliteit werden geproduceerd in teams van ontwikkelaars en wetenschappers. De bedoelde impact op het onderwijs hadden ze echter niet. Rogers en Shoemaker (1971) hebben naar het verloop van de RD&D-periode onderzoek gedaan. Zij geven aan dat er sprake is van een adoptieprobleem. Rogers en Shoemaker noemen als oorzaken voor het niet behalen van resultaten door het enkel verspreiden van materialen het niet betrekken van leerkrachten bij het ontwikkelen van de curriculummaterialen, het niet overnemen van de bedoelingen van de ontwikkelaars door de leerkrachten (leerkrachten gebruikten alleen die materialen die ze konden integreren in hun eigen curriculum) en onvoldoende begeleiding van leerkrachten bij de implementatie van de materialen.

Vergelijkbare resultaten kwamen uit de Rand Change Agent-studies (Berman & McLaughlin, 1978; McLaughlin, 1990). De centrale vraag in de studies was: 'Hoe wordt federaal onderwijsbeleid geïmplementeerd in de scholen?' Zo'n 290 projecten die ontwikkeld en geïmplementeerd zijn aan het einde van de jaren zestig en het begin jaren van de zeventig zijn in deze studies kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd. De projecten kenden een RD&D-benadering. De belangrijkste aanvullende conclusies uit de studies ten opzichte van het werk van Rogers en Shoemaker zijn dat: a. beleid niet gemakkelijk leidt tot veranderingen in de praktijk (de scholen), b. het verloop van de implementatie de uitkomsten van een vernieuwing bepaalt en c. uniformiteit ten aanzien van het invoeringsproces niet gewenst is, omdat niet alle scholen gebaat zijn bij dezelfde aanpak.

Uit deze studies werd duidelijk dat met de top-down-benadering van vernieuwen die typerend is voor de RD&D-benadering de bedoelingen van de ontwikkelaars niet geïmplementeerd werden en er geen resultaten werden behaald. Fullan (1991) spreekt in dit kader van de fase van *'implementation failure'*. Vernieuwen bleek geen gebeurtenis, maar een proces.

### De jaren tachtig tot negentig

Aan het einde van de jaren zeventig ontstond er nieuw optimisme over het denken over innovaties. De resultaten van de Rand-studies hebben er toe geleid dat het implementeren van een vernieuwing als een afzonderlijke activiteit werd gezien. In de jaren tachtig is het onderzoek en de ontwikkeling van programma's er dan ook op gericht om inzicht te krijgen in de kenmerken van het verloop van een succesvol implementatieproces. Daarbinnen kunnen twee perspectieven onderscheiden worden van waaruit gedefinieerd wordt wanneer implementeren als succesvol wordt beschouwd.

Binnen het getrouwheidsperspectief (Fullan & Pomfret, 1977) wordt succesvolle implementatie geoperationaliseerd in termen van de mate waarin de gebruiker de vernieuwing zo nauwgezet mogelijk heeft geïmplementeerd. De kans op een succesvolle implementatie neemt vanuit dit perspectief toe als de vernieuwing zeer concreet is uitgewerkt en duidelijk beschreven is. Systematische en methodische werkwijzen, coördinatie en sturing vanuit de ontwerpers zijn belangrijke aspecten bij het slagen van een vernieuwing. De implementatiestrategie die vanuit dit perspectief gehanteerd wordt, is vooral top-down van aard.

Bij het adaptatieperspectief (Fullan & Pomfret, 1977) wordt ervan uitgegaan dat een vernieuwing nooit geheel volgens de bedoelingen van de ontwerpers ingevoerd kan worden, aangezien elke gebruikerscontext weer eigen kenmerken heeft. Elke vernieuwing moet daarom eerst voor de gebruiker aangepast worden. Berman en McLaughlin (1978 in Houtveen, Mijs, Vernooij, Van de Grift & Koekebacker (2003)) spreken in dit verband van wederzijdse aanpassing van een vernieuwing, aangezien zowel aan de zijde van de innovatie zelf als aan de zijde van de gebruikerscontext veranderingen nodig zijn. Dit perspectief gaat uit van actieve betrokkenheid van leerkrachten in het vernieuwingsproces. De percepties van betrokkenen zijn van belang. Bij deze

percepties gaat het om de betekenissen die betrokkenen geven aan een vernieuwing en de implementatie daarvan. Werk van Hall, George en Rutherford (1977) en Hall en Hord (1987) is exemplarisch hiervoor. Zij hebben gevonden dat het verloop van een vernieuwingsproces sterk afhankelijk is van de ervaringen, opvattingen, vaardigheden en kennis van de individuen en groepen die betrokken zijn in een vernieuwing. Niet alleen de objectieve kenmerken van een vernieuwing zijn bepalend voor het welslagen van een implementatie, maar ook de interpretaties die personen aan de aard van de vernieuwing en de potentiële consequenties ervan voor de school of de klas geven (Van den Berg & Vandenberghe, 1995; Van den Berg, Vandenberghe & Slegers, 1999). Er zijn in de loop van de tijd verschillende termen voor implementatie van onderwijsvernieuwingen gehanteerd die het adaptatieperspectief weerspiegelen. Voorbeelden hiervan zijn: 'school-based management', 'site-based management', 'self-managing-schools', 'restructuring', 'school development planning' en 'schoolontwikkeling'. Er is bij dit perspectief vooral sprake van een bottom-up implementatiestrategie.

In deze periode was binnen beide perspectieven achtereenvolgens de leerkracht (het individu) en de school (de organisatie) het aangrijpingspunt van verandering. Studies waarin de leerkracht als aangrijpingspunt voor de vernieuwing genomen werd zijn ondermeer de studies naar effectief leerkrachtgedrag (zie Brophy & Good, 1986; Rosenshine & Stevens, 1986; Creemers, 1994) en de hierboven al genoemde studies van Hall, e.a. (1977). Studies waarin de school als aangrijpingspunt voor vernieuwing werd genomen zijn ondermeer het schooleffectiviteitsonderzoek (Edmonds, 1979; Rutter, e.a., 1979; Mortimore, e.a., 1988) en de studies naar de school als zichzelfontwikkende organisatie (Caldwell & Spinks, 1988; Hargreaves & Hopkins, 1991; Allen & Glickman, 1998).

Op basis van de resultaten van de in deze periode uitgevoerde onderzoeken is een diversiteit aan schoolverbeteringsprogramma's ontwikkeld. Deze programma's waren onder andere gericht op het veranderen van de organisatie, het doen van een schoolzelfevaluatie of het verbeteren van leerkrachtaardigheden. In de ontstaansgeschiedenis van het vakgebied is de ontwikkeling van programma's om scholen en leerkrachten te helpen bij de implementatie van een vernieuwing een belangrijk markeringsmoment. Men leek voor het eerst in staat aanwijzingen te formuleren om veranderingen daadwerkelijk in de praktijk te brengen. De aandacht in deze programma's was dan ook volledig gericht op de actoren die de vernieuwingen dienden te realiseren, zoals de leerkrachten of de schoolleider. De leerlingen en het verbeteren van de prestaties van de leerlingen bleven veelal uit beeld. In de literatuur worden deze programma's ook wel 'First Wave Projects' genoemd (Hopkins & Reynolds, 2001; Reynolds & Teddlie, 2000).

### **Vanaf de jaren negentig**

In de vernieuwingsprojecten in de jaren tachtig en in het onderzoek daarnaar was het aangrijpingspunt voor het invoeren van vernieuwingen ofwel het individu of de school als organisatie. Hoewel de opgedane kennis uit deze periode is zeer belangrijk is geweest voor het vaststellen van de kenmerken die van belang zijn om een veranderingsproces in gang te zetten, kan tevens geconstateerd worden dat de kennis nog niet voldoende was voor het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs (Hopkins, Ainscow & West, 1994).

Vanaf de jaren negentig zien we in het onderzoek naar en het denken over schoolverbetering dat er in toenemende mate een pleidooi gehouden wordt voor een integratie van implementatiestrategieën evenals gelijktijdige aandacht voor zowel het individuele niveau als het niveau van de schoolorganisatie bij het invoeren van vernieuwingen. Er wordt met andere woorden gekozen voor een mix van top-down- en bottom-up-strategieën en voor een multi-niveau-benadering waarin de aangrijpingspunten leerkracht en school beide worden meegenomen.

Onderzoekstradities die tot dan toe zich los van elkaar hadden ontwikkeld zoeken in deze periode aansluiting bij elkaar. De oprichting van het International Congress for School Effectiveness and Improvement in 1988 en de pogingen die zijn ondernomen om de link te leggen tussen de onderzoeksgebieden schoolverbetering en schooleffectiviteit zijn hier een voorbeeld van (zie

Reynolds, e.a., 1996; Creemers & Reezigt, 1997). Bij de ontwikkeling van schoolverbeteringsprogramma's in deze periode zien we dat zowel gebruik wordt gemaakt van kennis over zowel schooleffectiviteit als schoolverbetering. Ook is de gerichtheid van deze programma's tweeledig. Het uiteindelijke doel is het verbeteren van de leerlingprestaties. Het verbeteren van de leerkrachtvaardigheden, het leiderschap van de schoolleiding en het optimaliseren van de schoolorganisatie werden middelen om het uiteindelijke doel te bereiken. De in deze tijd ontwikkelde programma's worden 'Second Wave Projects' genoemd (Hopkins & Reynolds, 2001; Reynolds & Teddlie, 2000).

In de tweede helft van de jaren negentig groeit de behoefte om een vernieuwing af te stemmen met de context waarin de school zich bevindt. Programma's worden meer schoolspecifiek gemaakt. De 'Second Wave Projects' gaan over in de 'Third Wave Projects' (Reynolds & Teddlie, 2000). Ook zien we dat er verbanden worden gezocht met de gebieden leerkrachteffectiviteit en aanverwante gebieden als leerkrachtevaluatie en professionele ontwikkeling van scholen en leerkrachten (Teddlie, Stringfield & Burdett, 2003).

Hopkins en Reynolds (2001) hebben een analyse gemaakt van de vernieuwingsprojecten die vanaf de jaren negentig ontwikkeld zijn. Deze kenmerken spelen zowel in de 'Second' als 'Third Wave' projecten een rol. Uit de analyse blijkt dat:

- er een nadrukkelijker focus is op het belang van leerlingresultaten;
- er meer aandacht is voor het leren en instructiegedrag van leerkrachten;
- het ontwikkelen van een infrastructuur op schoolniveau belangrijk is;
- er een grotere bewustwording voor het werken aan het vermogen van scholen en betrokkenen bij een vernieuwing is om een vernieuwing zelf te organiseren;
- in de evaluatie van de projecten zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden worden gebruikt;
- er een verhoogde nadruk is op het getrouw invoeren van een vernieuwing;
- er een bewustwording is van het belang van een ondersteunende schoolcultuur tijdens het invoeren van een vernieuwing;
- er meer belang wordt gehecht aan passende training, coaching en ontwikkelingsprogramma's bij de invoering van een vernieuwing (Hopkins & Reynolds, 2001, 462-463).

Volgens Hopkins en Reynolds (2001) is de fase van de 'Third Wave Projects' nog niet afgerond. Zij zien deze schoolverbeteringsprojecten als een innovatieve benadering om blijvende schoolverbetering te realiseren in een context waarin de externe druk om te presteren en te verbeteren steeds groter wordt (p. 463). Ook op dit moment is deze conclusie naar ons idee nog steeds actueel.

## **1.4 Aanleiding voor het onderhavig onderzoek**

### **1.4.1 Effectieve schoolverbetering: Van kennisontwikkeling naar een theorie**

Uit de beschrijving van de ontwikkelingen ten aanzien van schoolverbetering is op te maken dat onderzoekers en practici voortdurend op zoek waren en zijn naar de succes- en faalfactoren van een vernieuwing. Echter, zoals al eerder benoemd, is door diverse auteurs opgemerkt dat men er tot nu toe niet in is geslaagd om met deze kennis een theorie en/of een model te ontwikkelen die het verloop van een verbeteringsproces kan verklaren of voorspellen. Hopkins (1996) constateert dat strategieën voor schoolverbetering gebaseerd zijn op assumpties dat scholen kunnen veranderen en niet op de empirie zoals bij een theorie noodzakelijk is. Er zijn in de praktijk scholen en leerkrachten die betere resultaten behalen dan anderen, maar een theorie kan niet gebaseerd zijn op enkel exemplarische voorbeelden aangezien generalisatie daardoor niet mogelijk is. In de hedendaagse schoolverbeteringsliteratuur schenkt men vooral aandacht aan het beschrijven van projecten en het formuleren van praktische adviezen voor de betrokkenen bij een vernieuwing. Men is in mindere mate gericht op de ontwikkeling en het systematisch testen van theorieën die inzicht geven in de factoren die succesvolle bijdragen leveren aan het verbeteringsproces (Cree-

mers & Reezigt, 1997). Om de theorievorming van schoolverbetering en de integratie met het wetenschapsgebied schooleffectiviteit te bevorderen hebben Creemers en Reezigt (1997) een aantal voorwaarden (voor onderzoek naar de invoering van een vernieuwing) geformuleerd. 1. Het innovatieprobleem moet gesteld worden in termen van schooleffectiviteit (met name in termen van het behalen van leerlingresultaten), 2. Er moet gebruik gemaakt worden van het kennisbestand over schooleffectiviteit om de inhoud van een verbeteringsproject vorm te geven, 3. Een helder verbeterplan moet aanwezig zijn waarin voldoende tijd voor de implementatie is uitgetrokken, 4. De implementatie moet geëvalueerd worden, bij voorkeur aan de hand van een quasi-experiment en 5. De resultaten dienen bediscussieerd te worden zowel in het licht van schooleffectiviteit als schoolverbetering (p. 407 - 409). In de afgelopen vijftien jaar zijn in diverse landen schoolverbeteringsprogramma's ontwikkeld met gebruik van de beschikbare kennis van schooleffectiviteit en schoolverbetering. Deze projecten zijn voorbeelden van contexten waarin geprobeerd is om die beschikbare kennis te toetsen. Aan diverse projecten zijn evaluatiestudies gekoppeld, al dan niet met een quasi-experimentele opzet, om de effecten en vernieuwingsprocessen te onderzoeken. De resultaten uit de evaluaties van de schoolverbeteringsprogramma's vormen op dit moment het beste dat beschikbaar is aan kennis over schoolverbetering. De kennis is echter niet gesystematiseerd in theorieën en/ of modellen.

Gezien de aanwezigheid van systematisch opgezette programma's en het onderzoek naar de effectiviteit ervan is het op dit moment haalbaar om de beschikbare kennis over voorwaarden voor effectieve schoolverbetering te expliciteren en te ordenen en daarmee een bijdrage te leveren aan de theorievorming van effectieve schoolverbetering (en indirect ook aan schooleffectiviteit).

#### 1.4.2 Onderzoek naar een concrete inhoudelijke vernieuwing

De tweede aanleiding voor dit proefschrift betreft de betrokkenheid van de auteur bij de evaluatie van een Nederlands schoolverbeteringsprogramma, 'Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen' (BOV-project). In 1999 is op zevenentwintig basisscholen in Nederland het BOV-project gestart. Het project is gebaseerd op recente wetenschappelijke inzichten ten aanzien van het beginnend lezen en omgaan met verschillen. Deze inzichten bieden perspectieven om meer proactief te reageren op kinderen die mogelijk risico lopen uit te vallen bij lezen. In het kort zijn de belangrijkste inzichten: prioriteit geven aan taal/lezen in de onderbouw zodat alle leerlingen het onderwijs goed kunnen volgen, expliciete instructie door de groepsleerkracht, uitbreiding van de leer- en instructietijd voor met name zwakke en risicoleerlingen, werken aan preventie van leesproblemen en aandacht voor samenhang van de activiteiten in de school en van de leerkrachten bij het omgaan met verschillen (Houtveen, Koekebacker, Mijs & Vernooy, 2005). Het driejarige BOV-programma is ontwikkeld door Vernooy (1999, 2002). Het doel van het programma is drieledig:

- het verbeteren van de leesresultaten in de groepen 3 en 4 van het basisonderwijs (het minimaliseren van het aantal uitvallers op lezen)
- het verbeteren van de kwaliteit van het (lees)onderwijs door de invoering van adaptief onderwijs
- het geven van een kwaliteitsimpuls aan de schoolorganisatie

Om de beoogde doelstelling te realiseren worden de leerkrachten van de groepen 3 en 4, de schoolleider en de interne begeleider (interne BOV-coördinator) van de scholen intensief begeleid door schoolbegeleiders van regionale/ plaatselijke onderwijsbegeleidingsdiensten.

Naast de inhoudelijke componenten uit de literatuur over beginnend lezen en omgaan met verschillen zijn er in het project ook componenten uit zowel de schoolverbeterings- als de schooleffectiviteitsliteratuur verwerkt. Het BOV-project biedt een mogelijkheid om voorwaarden voor succesvolle schoolverbetering en school- en leerkrachteffectiviteit in een concreet project te onderzoeken. Parallel aan de invoering van het BOV-project is onderzoek gedaan naar de effectiviteit van het programma op school-, leerkracht- en leerlingniveau. Eveneens zijn gegevens verzameld om de implementatie van het project op de scholen te kunnen volgen. Tot nu toe is er alleen

over de resultaten van de quasi-experimenten gepubliceerd (Houtveen, e.a., 2003). In het kader van dit proefschrift worden er nadere analyses gedaan op de verzamelde gegevens op begeleider-, school-, leerkracht- en leerlingniveau.

### 1.5 Probleemstelling, onderzoeksvragen en opbouw proefschrift

De beide aanleidingen voor dit proefschrift dienen hetzelfde doel. De mogelijkheid om de beschikbare kennis uit diverse systematisch opgezette en geëvalueerde schoolverbeteringsprogramma's te analyseren vormt een logische stap voor verdere theorie- en modelontwikkeling van het wetenschapsgebied schoolverbetering waar we in dit proefschrift een bijdrage aan willen leveren.

In het proefschrift staat de volgende probleemstelling centraal:

*Welke factoren kunnen het succes of falen van de implementatie van een vernieuwing in het basisonderwijs voorspellen of verklaren?*

Om de probleemstelling te kunnen beantwoorden zijn de volgende vier onderzoeksvragen geformuleerd.

1. Welke uitgangspunten zijn er in de schoolverbeteringsliteratuur geformuleerd die het verloop van een effectief schoolverbeteringsproject kunnen bevorderen?
2. Welke empirische evidentie is er in de literatuur te vinden voor de bij onderzoeksvraag één gevonden uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering?
3. Welke empirische evidentie is er voor de uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering te vinden in de data die verzameld zijn bij de evaluatie van het BOV-project?
4. Wat betekenen de antwoorden op de bovenstaande drie vragen voor de theorie- en modelvorming met betrekking tot effectieve schoolverbetering?

De eerste onderzoeksvraag, waarover in hoofdstuk twee wordt gerapporteerd, heeft tot doel inzicht te krijgen in die factoren die volgens de literatuur in belangrijke mate bijdragen aan een succesvolle implementatie van een vernieuwing. Onderzoeksvraag één wordt beantwoord door middel van een literatuurstudie. Het resultaat van de eerste onderzoeksvraag vormt de basis voor de opzet van onderzoek voor de beantwoording van de volgende twee onderzoeksvragen. De daarbij gehanteerde methoden worden in hoofdstuk drie besproken.

Voor beantwoording van vraag twee wordt gekozen voor een analyse van onderzoeken naar de effecten en de implementatie van vernieuwingen in het basisonderwijs. De resultaten worden in hoofdstuk vier beschreven.

Onderzoeksvraag drie, waarover in hoofdstuk vijf en zes wordt gerapporteerd, is gericht op het vinden van empirische evidentie voor de uitgangspunten van effectieve schoolverbetering binnen de specifieke context van het BOV-project. Voor de beantwoording van de derde onderzoeksvraag wordt gekozen voor analyse van de beschikbare kwantitatieve en kwalitatieve data die verzameld zijn bij het evaluatie- en implementatieonderzoek dat parallel aan de implementatie van het BOV-project op Nederlandse basisscholen, is uitgevoerd. Voorafgaand aan de analyse van de BOV-data wordt nagegaan of het BOV-project geschikt is als context voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag.

In de laatste stap van het onderzoek wordt nagegaan of de resultaten gevonden in deze studie een bijdrage kunnen leveren aan de verdere theorie- en modelvorming voor het wetenschapsgebied effectieve schoolverbetering (hoofdstuk zeven).



## 2 Uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering

### 2.1 Inleiding

In dit tweede hoofdstuk beschrijven we de resultaten van een verkenning van de literatuur gericht op de factoren die bijdragen aan een succesvolle implementatie van een vernieuwing. De onderzoeksvraag *‘Welke uitgangspunten zijn er in de schoolverbeteringsliteratuur geformuleerd die het verloop van een effectief schoolverbeteringsproject kunnen bevorderen?’* staat hierbij centraal.

Om de belangrijkste factoren voor effectieve schoolverbetering te achterhalen is in een literatuurstudie nagegaan welke definities van schoolverbetering er geformuleerd zijn (paragraaf 2.2). Daarna worden in paragraaf 2.3 uitgangspunten voor (effectieve) schoolverbetering beschreven. Deze zijn vooral gebaseerd op het werk van Hopkins. In de literatuur is tevens onderzocht welke modellen en kaders er ontwikkeld zijn om zicht te krijgen op de essentiële factoren die succesvolle schoolverbetering bevorderen (paragraaf 2.4). Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvattende conclusie.

### 2.2 Naar een definitie voor effectieve schoolverbetering

In de historie van onderzoek naar schoolverbetering vinden we in de literatuur een aantal definities die de belangrijkste aspecten van het begrip ‘schoolverbetering’ trachten te verwoorden. De definities zijn geformuleerd vanuit verschillende perspectieven op schoolverbetering en bouwen soms voort op elkaar. In deze paragraaf bespreken we de definities in chronologische volgorde en we eindigen met de keuze van een definitie die het huidige denken over schoolverbetering het meest compleet weergeeft.

De eerste definitie van schoolverbetering in de literatuur is voortgekomen uit onderzoek binnen het ‘International School Improvement Project’ (ISIP) (Van Velzen, e.a., 1985). In 1982 is het ISIP van start gegaan als activiteit vanuit het ‘Centre for Educational Research and Innovation’ van de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Vertegenwoordigers uit veertien landen die zich op nationaal, lokaal of wetenschappelijk niveau met onderwijs bezig houden zijn bij elkaar gekomen om te analyseren wat schoolverbetering vraagt van landen, scholen en mensen. Eén van de belangrijkste conclusies van het project was dat de school als het centrum van de verandering moet worden gezien. Strategieën voor verandering moeten op de school worden afgestemd. Dit in tegenstelling tot de top-down-benadering van vernieuwingen in de jaren zestig en begin zeventig. Daarnaast werd zichtbaar dat het invoeren van een vernieuwing een systematisch proces vraagt. Na analyses van resultaten uit beschrijvingen van schoolverbeteringsprojecten uit verschillende landen is men gekomen tot de volgende definitie: *‘a systematic, sustained effort aimed at change in learning conditions and other related internal conditions in one or more schools, with the ultimate aim of accomplishing educational goals more effectively’* (Miles & Ekholm, 1985, p. 48).

In vervolg hierop komt Hopkins met zijn collega’s Ainscow en West (1994) met een tweede, scherpere definitie van schoolverbetering. Zij wijzen erop dat men bij de implementatie van een vernieuwing op scholen te eenzijdig gericht is op alleen het proces van invoering. Daarnaast merken ze op dat wanneer scholen te vaak een externe vernieuwing wordt opgelegd, men bij de implementatie niet doordringt tot het groepsniveau en de cultuur van de school wordt genegeerd. Schoolverbetering is niet alleen gericht op de invoering van de gewenste vernieuwing, maar is ook gericht op het vergroten van het vermogen van de school om te veranderen. Beide hebben als uiteindelijk doel de leerlingprestaties te verbeteren. De definitie van Hopkins en collega’s (1994) luidt daarom: *‘an approach to educational change that enhances student outcomes as well*

as *strengthening the school's capacity for managing change*' (p. 3). Deze definitie zorgt, volgens hen, voor een ander perspectief op schoolverbetering. Zij beschouwen schoolverbetering als:

- een drager voor geplande onderwijskundige verandering (ze realiseren zich daarbij dat onderwijskundige verandering nodig is voor schoolverbetering);
- met name geschikt in tijden van centrale initiatieven voor vernieuwing en overbelasting van scholen met vernieuwingen die concurreren met elkaar;
- een benadering waar enige vorm van externe ondersteuning bij betrokken is;
- een benadering die gericht is op strategieën om het vermogen van de school te vergroten om een verandering te managen, om leerlingresultaten te vergroten, door een speciale gerichtheid op de processen van onderwijzen en leren (Hopkins, e.a., 1994, p. 84, zie ook Hopkins, 1996).

In de definitie van Hopkins e.a. wordt het belang van een systematische aanpak echter niet meer genoemd.

Ten behoeve van het Effective School Improvement-Project (ESI-project) heeft Hoeben (1998 in Reezigt, 2001) op basis van de essenties van de wetenschapsgebieden schoolverbetering en schooleffectiviteit een nieuwe definitie opgesteld. Hij heeft de definitie van Hopkins, e.a. (1994) bijgesteld om het concept effectieve schoolverbetering te definiëren. In deze definitie is zichtbaar dat het belang van het projectmatig laten verlopen van een vernieuwing opnieuw wordt toevoegd. *'Effective school improvement refers to planned educational change that enhances student learning outcomes as well as the school's capacity for managing change'* (p. 1).

Een vierde en de meest recentste definitie van schoolverbetering maakt de inhoud van een schoolverbeteringsproces concreter. Hopkins (2001) spreekt van 'authentic school improvement'. Authentieke schoolverbetering wordt in deze definitie gekarakteriseerd door *'a strategy for educational change that focuses on student achievement by modifying classroom practice and adapting the management arrangements within the school to support teaching and learning'* (p. 2). Wanneer we deze definitie vergelijken met die van Hoeben dan zien we dat de gerichtheid op het verbeteren van leerlingresultaten blijft. De definitie wordt uitgebreid met de focus in het verbeteringsproces op het proces van onderwijzen en leren en de condities op schoolniveau die dat ondersteunen om de leerlingresultaten te verbeteren. De betrokkenen bij een schoolverbeteringsproject interveniëren in het verdere denken van Hopkins niet zomaar in een school door een bepaalde veranderingsstrategie in te zetten. Ze kiezen bewust voor het implementeren van die vernieuwingsstrategieën die zowel leerlingen als leerkrachten helpen hun leren en prestaties te verbeteren. Ook onderzoeken ze samen het vernieuwingsproces om nieuwe kennis over scholen, het veranderingsproces en hun eigen praktijk te krijgen. Ze zijn bezig met het vergroten van het vermogen van de school, de schoolleiders, leerkrachten en leerlingen, om hun eigen verbeteringsproces te organiseren (p. 16). Met deze laatste zin verwijst Hopkins in zijn uitleg wel naar het belang van vergroten van het veranderingsvermogen van de school. Hij expliciteert het belang van dit vermogen echter niet in die mate zoals hij in zijn eerdere definitie van 1994 wel heeft gedaan en dit ook in de definitie van Hoeben wordt benoemd.

Op basis van de bovenstaande definities komen we tot een nieuwe definitie die naar ons idee het denken over effectieve schoolverbetering het meest compleet weergeeft. Effectieve schoolverbetering definiëren we als: *'Een systematische strategie om leerlingresultaten te verbeteren door ontwikkeling van de professionaliteit van de leerkrachten, schoolleiding en schoolorganisatie en door ontwikkeling van het vermogen van de school om veranderingen te hanteren en te versterken'*. Deze definitie geeft aan dat de doelen van schoolverbetering niet alleen op het niveau van de school en de leerkracht liggen, maar dat het daarbij ook belangrijk is de leerlingresultaten te verbeteren. Daarnaast wordt de systematische aanpak benadrukt door schoolverbetering als een strategie te zien om onderwijs te veranderen.

### 2.3 Naar uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering

Een definitie van effectieve schoolverbetering geeft nog geen inzicht in de factoren die de invoering van een vernieuwing kunnen bevorderen. In de literatuur hebben we daarom gezocht naar

modellen die inzicht geven in de stand van zaken in het denken over schoolverbetering. Op basis van onderzoek en praktijkervaringen hebben diverse auteurs pogingen ondernomen om het concept schoolverbetering te visualiseren (zie voor voorbeelden paragraaf 2.4). Geen van de visualisaties voldoet echter aan de kenmerken van een theoretisch model. De modellen zijn niet onderbouwd met voldoende empirische evidentie, waarbij de relaties die in het model zijn weergegeven zijn getoetst, zodat het succes of falen van de invoering van een vernieuwing voorspeld kan worden (Bertels & Nauta, 1969; Creemers & Reezigt, 1997; Hempel, 1965, Hopkins, 1995; Stringfield, 1995; Teddlie & Reynolds, 2000). Het gevolg van deze constatering is dat we dus op voorhand geen gebruik kunnen maken van een bepaald theoretisch model voor het formuleren van een overzicht van bevorderende factoren voor effectieve onderwijsvernieuwing.

In de literatuur is wel geprobeerd uitgangspunten voor een succesvolle realisatie van schoolverbetering te formuleren.

In deze paragraaf worden enkele overzichten beschreven van uitgangspunten in de literatuur die de kans op succes voor schoolverbetering bevorderen. We sluiten de paragraaf af met een vergelijking van de overzichten die leidt tot een negental uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering.

### 2.3.1 International School Improvement Project

Uit de definitie en het onderzoek naar de verbeteringsprojecten in het ISIP is een aantal assumpties gedestilleerd die eraan bijdragen dat een schoolverbeteringspoging succesvol wordt geïmplementeerd (Van Velzen, e.a., 1985; zie ook Reynolds & Teddlie, 2000). In de publicaties over het ISIP wordt schoolverbetering gezien als een strategie voor het veranderen van onderwijs.

- *De school is het centrum van de verandering.*  
Dit betekent dat externe vernieuwingen zich moeten aanpassen aan de situatie in de individuele scholen in plaats van er van uit te gaan dat scholen allemaal hetzelfde zijn. Het houdt ook in dat de schoolverbeteringspogingen een klasoverstijgend perspectief moeten hebben, zonder de klas te negeren;
- *Een systematische benadering van de verandering.*  
Schoolverbetering is een zorgvuldig te plannen en te managen proces dat een paar jaar in beslag neemt;
- *De interne condities van de scholen zijn de belangrijkste focus van de verandering.*  
De interne condities hebben niet alleen betrekking op de activiteiten van onderwijzen en leren in de school, maar ook op de procedures in de school, de taken en rollen en de middelen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen;
- *Onderwijskundige doelen meer effectief bereiken.*  
Onderwijskundige doelen laten de missie zien van de school. Dit wijst op een bredere definitie van de uitkomsten dan alleen leerlingresultaten. Scholen moeten ook werken aan meer algemene ontwikkelingsdoelen voor leerlingen, de professionele ontwikkeling van leerkrachten en behoeften uit de maatschappij;
- *Een multi-niveau-perspectief.*  
Ook al is de school het centrum van de verandering, de school staat niet op zichzelf. De school maakt deel uit van een onderwijskundig systeem waarvan de onderdelen goed moeten samenwerken om een hoog kwaliteitsniveau te bereiken. Dit betekent dat de rollen van leerkrachten, schoolleiders, bestuurders, ouders, ondersteuners gedefinieerd moeten worden en zij zich moeten inspannen voor en committeren aan het proces van schoolverbetering;
- *Geïntegreerde implementatiestrategieën.*  
Dit impliceert een koppeling tussen top-down- en bottom-up-implementatiestrategieën. Deze kunnen ingezet worden op verschillende niveaus in het systeem. Idealiter zorgen top-down-strategieën voor overzicht en plannen, bottom-up-strategieën hebben betrekking op diagnose, het stellen van prioriteiten en implementatie;
- *Gericht zijn op institutionalisatie.*  
Een verandering is alleen succesvol wanneer deze onderdeel is geworden van het dagelijks

leerkrachtgedrag en de procedures en structuren in de schoolorganisatie. De vernieuwing moet beklijven. Het doorlopen van de fasen adoptie en implementatie alleen is daarvoor niet voldoende (Hopkins, e.a., 1994, p. 69).

### 2.3.2 Authentieke schoolverbetering

Op basis van een overzichtsstudie naar succesvolle verbeteringspogingen (zie Hargreaves, e.a., 1998) heeft Hopkins (2001) een aantal principes geformuleerd die een kader geven voor een nieuwe invulling van het begrip schoolverbetering: 'authentieke schoolverbetering'. Deze principes karakteriseren volgens hem de meerderheid van de succesvolle schoolverbeteringsprogramma's. De principes vinden hun oorsprong in een viertal theorieën en ontwikkelingen in de wetenschap. Als eerste geeft hij aan dat er vanuit verschillende perspectieven gekeken kan worden naar onderwijskundig onderzoek in het algemeen en schoolverbetering in het bijzonder. Hij neemt hiervoor het werk van Habermas en Aoki als basis. Zij onderscheiden het technisch, empirisch-analytische perspectief, het praktische, situationele-interpretatieve perspectief en het emancipatorische, kritische/ reflectieve perspectief. Het kritische/ reflectieve perspectief op wetenschap, in combinatie met het doen van actie-onderzoek vormt de grondslag voor authentieke schoolverbetering. Het actie-onderzoek werkt hij uit op basis van het werk van Lewin, de grondlegger van deze methodologische aanpak. Daarnaast hebben de ontwikkelingen van wetenschappelijk onderzoek naar organisatie-ontwikkeling in het algemeen en in scholen in het bijzonder en naar zelfevaluatie van scholen bijgedragen aan de totstandkoming van de principes van authentieke schoolverbetering. Deze principes kunnen beschouwd worden als uitgangspunten voor het bevorderen van succes bij schoolverbetering.

'Authentieke' schoolverbeteringsprogramma's zijn:

- *Gericht op prestatie.* Ze focussen op het verbeteren van het leren en de prestaties van leerlingen, in bredere zin dan hogere examenscores of scores op testen;
- *Gericht op het streven naar betrokkenheid.* Ze hebben de intentie om de betrokkenen in het veranderingsproces te voorzien van vaardigheden om te leren en vaardigheden om te leren veranderen. Betrokkenen hebben een individuele verantwoordelijkheid binnen de gemeenschap waarin de verandering vorm krijgt;
- *Op onderzoek gebaseerd en theoretisch.* De strategieën van het programma zijn gebaseerd op programma's of elementen van programma's waarvan de effectiviteit bewezen is. Er worden koppelingen gezocht met andere kennisgebieden en disciplines. Het programma onderzoekt zijn eigen effectiviteit;
- *Contextspecifiek.* Ze besteden aandacht aan de unieke kenmerken van de schoolsituatie en baseren strategieën op analyses van de specifieke context;
- *Gericht op het bouwen aan capaciteit.* Zij zijn gericht op het bouwen aan de organisatorische condities die doorlopende vernieuwing ondersteunen;
- *Gedreven door onderzoek.* Reflecteren is binnen het schoolverbeteringsprogramma een integraal proces. Data worden gebruikt om de vernieuwingsactiviteiten te sturen en te stimuleren.
- *Georiënteerd op implementatie.* Zij zijn direct gericht op de kwaliteit van de klassenpraktijk en het leren van de leerling.
- *Gericht op interventies en strategieën.* Ze zijn doelgericht ontwikkeld om de huidige situatie in de school of het systeem te verbeteren en richten zich op het managen van de verandering en het plannen en prioriteren van ontwikkelingen op middellange termijn;
- *Ondersteund door externe begeleiders.* Ze zorgen voor een netwerk van begeleiders die gerichte ondersteuning geven, en creëren en faciliteren netwerken die kennis en goede voorbeelden verspreiden en behouden;
- *Systematisch.* Ze accepteren de realiteit van het gecentraliseerde beleid, ze realiseren zich de noodzaak om een externe verandering in te voeren voor hun eigen belang. Hierbij wordt gebruik gemaakt van top-down- en bottom-up-strategieën om de creativiteit en samenwerking in het systeem uit te buiten (Hopkins, 2001, p. 16-18).

De principes omvatten volgens Hopkins een ideaaltypische benadering van schoolverbeteringsprogramma's.

### 2.3.3 Synthese van assumpties en principes

De assumpties uit het ISIP en de principes van Hopkins, geformuleerd op twee momenten in de historie van schoolverbetering, kennen een aantal overeenkomsten. Voorbeelden hiervan zijn de schoolspecifieke benadering van de vernieuwing, de gerichtheid op leerlingresultaten en de interne condities.

In de recent geformuleerde principes zien we een verschuiving ten opzichte van de assumpties die in 1994 zijn geformuleerd. Ten eerste wordt de gerichtheid op leerlingresultaten nog sterker benadrukt dan in de assumpties. Als tweede zien we dat het belang van de focus op de interne condities er meer wordt uitgelicht door het proces van onderwijzen en leren en de condities die dit proces ondersteunen als twee principes te zien in plaats van één. Ten derde wordt het systematisch aanpakken van een vernieuwing in de principes minder benadrukt. Er wordt verwezen naar het ontwikkelen van interventies en strategieën om de huidige situatie te verbeteren over een middellange termijn, maar het belang van de systematiek van het projectmatig werken wordt niet genoemd. Het monitoren van de vernieuwing en het sturen van het veranderingsproces op basis van data krijgt in de recente uitgangspunten een belangrijkere rol toebedeeld bij het systematisch benaderen van de vernieuwing.

Er zijn in het meest recente werk uit 2001 drie principes geformuleerd waar in de assumpties niet naar wordt verwezen: 1.) op onderzoek gebaseerd en theoretisch: de inhoud en de strategieën die in het schoolverbeteringsprogramma gebruikt worden, moeten gebaseerd zijn op onderzoek. Daarnaast wordt ingezet op het gebruik maken van kennis van andere wetenschapsgebieden om een programma effectiever te laten zijn. 2.) gericht op het streven naar betrokkenheid: het belang van het streven naar betrokkenheid en verantwoordelijkheid van sleutelfiguren bij de vernieuwing en 3.) ondersteuning door externe begeleiders.

Twee assumpties die Hopkins en zijn collega's in 1994 nog wel expliciet van belang achtten, worden bij de principes niet expliciet genoemd. Dit zijn het hebben van een multi-niveau-perspectief en de gerichtheid op institutionalisatie. Het werken met een multi-niveau-perspectief blijft Hopkins in de principes impliciet wel belangrijk vinden. De twee principes 'gericht zijn op het bouwen aan capaciteit' en 'het georiënteerd zijn op implementatie' wijzen op het werken op meerdere niveaus tijdens een vernieuwing. Het gericht zijn op institutionalisatie is verweven in de principes 'gericht zijn op het bouwen aan capaciteit' waarbij verwezen wordt naar het ondersteunen van een doorlopende vernieuwing en 'de ondersteuning door externe begeleiders' die onder andere werken aan het faciliteren van netwerken die kennis verspreiden en behouden.

De twee opsommingen van assumpties en principes zijn op basis van de bovenstaande vergelijking te integreren tot negen uitgangspunten die effectieve schoolverbetering kunnen bevorderen. Om een helder overzicht te krijgen van de uitgangspunten hebben we ervoor gekozen om een nieuwe ordening te creëren om overlap te voorkomen. Het aantal uitgangspunten hebben we daarmee teruggebracht tot negen.

1. School als uitgangspunt voor de verandering (contextspecifieke benadering);
2. Systematische benadering van verandering als langdurig proces gericht op incorporatie;
3. Gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren;
4. Gericht zijn op schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die de processen van onderwijzen en leren ondersteunen;
5. Onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau;
6. Hanteren van een multi-niveau-perspectief;
7. Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën;
8. Een of andere vorm van (externe) ondersteuning is aanwezig;
9. Gebaseerd zijn op onderzoek, waarbij kennis uit verschillende wetenschapsgebieden, zoals schoolverbetering en school- en leerkrachtheffektiviteit, wordt geïntegreerd.

De uitgangspunten zijn vooral het werk van David Hopkins. De negen uitgangspunten, samengevoegd uit twee eerdere opsommingen, vormen een interessante beschrijving van de essentiële uitgangspunten bij effectieve schoolverbetering. Hopkins heeft zich gebaseerd op zowel Amerikaanse als Europese literatuur en op resultaten van onderzoek en brengt zo meerdere tradities in de schoolverbeteringsliteratuur samen. Daarnaast is Hopkins als onderzoeker betrokken bij de opzet en evaluatie van schoolverbeteringsprojecten in Engeland waarmee hij zijn theoretisch denken kan toetsen aan de praktijk. Het werk van Hopkins vormt, naar ons idee, dan ook een kansrijke bron om inzicht te krijgen in de uitgangspunten van effectieve schoolverbetering. Daar staat tegenover dat Hopkins niet geheel duidelijk is over de bronnen die hij gebruikt heeft voor zijn overzichtsstudies. Hij verwijst bij de beschrijving van de assumpties in 1994 naar het onderzoek dat gedaan is het kader van het ISIP-project (o.a. Van Velzen, e.a., 1985; Hopkins, 1987) en bij de principes van authentieke schoolverbetering naar een tweedelig handboek van Hargreaves, e.a. (1998). Het is echter niet doenlijk om de diverse rapporten over het ISIP en de omvangrijke handboeken van meer dan 1200 pagina's naast de assumpties en de principes te leggen om de samenvatting van Hopkins te toetsen. Daarnaast is Hopkins niet de enige auteur die de schoolverbeteringsliteratuur heeft samengevat om succesfactoren in beeld te brengen. Meerdere schoolverbeteringsdeskundigen hebben hier een poging toe gedaan. In de volgende paragraaf vergelijken we de negen uitgangspunten met het werk van andere auteurs en/of onderzoekers op dit terrein. We doen dit om na te gaan of de keuze voor de negen uitgangspunten als basis voor het vervolg van deze studie te verantwoorden is.

## 2.4 Vergelijking van de negen uitgangspunten met andere literatuur

Om de negen uitgangspunten te kunnen vergelijken met door andere auteurs genoemde factoren die voor effectieve schoolverbetering van belang zouden zijn, hebben we gezocht naar een breed scala van auteurs en onderzoekers die getracht hebben dergelijke factoren uit literatuur en onderzoek te destilleren. Er zijn tien auteurs of groepen van auteurs geselecteerd die het proces van schoolverbetering hebben beschreven op basis van bevindingen uit de theorie en de empirie. Een aantal van hen heeft een schema of ontwerp ontwikkeld om de belangrijkste factoren in het proces te visualiseren (zie bijlage 1).

De ideeën of projecten van de tien auteurs of groepen van auteurs zijn:

### 1. *Sleutelthema's voor leiderschap en management bij een vernieuwing*

In hun onderzoek naar het verloop van de invoering van vernieuwingen op scholen voor Voortgezet Onderwijs hebben Louis en Miles (1990) gekeken naar de factoren die bijdroegen aan een succesvolle invoering. Onder succes verstaan zij goed geïmplementeerde programma's, een verbeterd functioneren van de organisatie, zichtbare impact op leerlingen en institutionalisatie van veranderingen (Miles, 1998). Uit het onderzoek kwamen zeven sleutelthema's die bijdroegen aan een succesvolle invoering: visie-ontwikkeling, uitoefenen van druk en het nemen van initiatief, vaardig maken, grip geven, middelen, ondersteuning, omgaan met problemen en zich aanpassende planning.

### 2. *De leerkracht als schakel tussen klas- en schoolverbetering*

Fullan, Bennet & Rolheiser-Bennet (1990) hebben een model ontwikkeld om de koppeling tussen klas- en schoolontwikkeling te visualiseren (zie ook Fullan, 1992). Ze werken vanuit de aanname dat klassen-, leerkracht- en schoolontwikkeling systematische gekoppeld moeten zijn om blijvende vooruitgang te bereiken. Het model bestaat uit drie tandwielen die symbool staan voor de leerkracht als schakel tussen de veranderingen op school- en klasniveau.

### 3. *Verbinden van schooleffectiviteit en schoolontwikkeling*

Stoll & Fink (1996) zijn als ontwikkelaars en onderzoekers betrokken geweest bij het Canadese project 'the Halton Effective Schools Project'. Vanuit de ervaringen van het project en vanuit de literatuur over schooleffectiviteit en schoolontwikkeling hebben Stoll en Fink een ka-

der ontwikkeld waarin ze aspecten van schooleffectiviteit willen verbinden aan het planningsproces van schoolontwikkeling. Het kader bestaat uit zes concepten: context, grondslagen, het planningsproces voor schoolontwikkeling, partners, procesuitkomsten en leerling-resultaten.

4. *Schoolverbetering binnen het IQEA-project*

In 1991 is het project 'Improving the Quality of Education for All' (IQEA) van start gegaan in Engeland en Wales (Ainscow, Hopkins, Southworth & West, 1994; Hopkins, 1996). Het centrale doel van het project was de ontwikkeling en evaluatie van een model voor schoolontwikkeling en een ondersteuningsprogramma dat het vermogen van de school verbetert om te zorgen voor kwalitatief goed onderwijs voor alle leerlingen (Ainscow, e.a., 1994, p. 5). Hopkins (1996) heeft gepoogd een kader voor schoolverbetering te ontwikkelen waarin de theorie van schoolverbetering en de ervaringen uit het project worden gecombineerd. Het kader bestaat uit de componenten: de gegeven situatie van een school, de strategische dimensies, het vermogen om te bouwen aan capaciteitsvergroting van leerkrachten en schoolontwikkeling en het verbeteren van de schoolcultuur.

5. *Schoolverbetering bij rekenen en wiskunde*

Het Nederlandse project Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde (KRW-project) is in 1995 gestart op 15 basisscholen. Het driejarig KRW-project was gericht op het behalen van doelen op drie niveaus in de school (school-, leerkracht- en leerlingniveau). De kernfactoren van het project zijn gebaseerd op de literatuur over school- en leerkrachteffectiviteit en schoolverbetering (Van Zoelen & Houtveen, 2000a; Houtveen, Van de Grift & Creemers, 2004). De factoren zijn opvattingen en uitgangspunten van leerkrachten, standaarden en doelen, volgen en toetsen van leerlingen, optimaliseren van instructie, ondersteunen van actief leren, projectmatig werken, onderwijskundig leiderschap van schoolleider, ondersteuning van externe begeleiders en een onafhankelijke evaluatie.

6. *Europees project voor effectieve schoolverbetering*

In het ESI-project is door een aantal Europese landen gewerkt aan de constructie van een kader voor effectieve schoolverbetering (Reezigt, 2001). Verschillende theorieën over schoolverbetering, schooleffectiviteit en gedrags-, organisatie-, en curriculumtheorieën zijn bekeken om daaruit factoren te destilleren die van belang zijn voor effectieve schoolverbetering. De literatuurstudie leverde een aantal sleutelconcepten op die in een kader geplaatst zijn onder de niveaus: context, school/ bestuur, klas/leerkracht. De sleutelconcepten zijn: het initiatief om te veranderen, het doelen stellen voor verbetering, autonomie voor de scholen om te besluiten over verbetering, een vernieuwingsgezinde cultuur, klaar zijn voor de vernieuwing en een cyclisch verbeteringsproces (p. 26).

7. *Australisch ontwerp voor het verbeteren van leerresultaten*

Hill en Crévola (1999, zie ook Crévola & Hill, 1998) zijn op basisscholen in Australië gestart met het 'Early Literacy Research Project' (ELRP). Het project heeft als doel de leesresultaten substantieel te verbeteren. Het ontwerp is gebaseerd op ervaringen van projectscholen, aangevuld met kennis uit de schooleffectiviteitsliteratuur. Factoren in het ontwerp zijn: uitgangspunten en opvattingen van leerkrachten, doelen en standaarden, monitoring en toetsing, gestructureerd lesgeven, professionele teams van leerkrachten, goede school- en klassenorganisatie, vroeg interveniëren, relaties tussen school, ouders en gemeenschap en leiderschap en coördinatie.

8. *Kader voor de invoering van een grootschalige vernieuwing*

Leithwood, Jantzi en Mascall (2002) hebben een kader ontwikkeld om de succesvolle elementen van een grootschalige vernieuwing in kaart te brengen. Het kader is gebaseerd op een literatuurstudie en een review van vijf studies naar de invoering van grootschalige vernieuwingen. Het bestaat uit zeven elementen op internationaal en nationaal niveau (visie en doelen, standaarden, richtlijnen voor curriculum en gerelateerd materiaal, coherent beleid, een informatiesysteem om de vernieuwing te monitoren, financiën en bestuur en betrokkenheid van een ondersteuner) en drie aspecten op lokaal of schoolniveau (motivatie, capaciteit van leerkrachten en schoolleiding en werksituatie).

### 9. *Samen werken aan betrouwbare schoolverbetering*

Als kader voor hun literatuurstudie hebben Datnow en Stringfield (2000) de theorie van de High Reliability Organization gebruikt, waarin personen op verschillende niveaus met elkaar samenwerken om een effectieve(re) organisatie te worden. Er zijn zestien kwalitatieve en kwantitatieve studies naar de implementatie van extern ontwikkelde schoolverbeteringsprogramma's geanalyseerd met de vraag: Hoe zijn potentieel effectieve vernieuwingen te ondersteunen en te behouden? Uit de studies hebben Datnow en Stringfield een achttal lessen gedistilleerd voor het samen werken aan een effectieve school. De acht lessen zijn: een beperkt aantal doelen wordt breed gedragen in het team en hebben een langdurige, schoolbrede focus op de schoolontwikkeling, districten hebben een breed gedragen plan nodig voor de verspreiding van vernieuwingsmogelijkheden, betrokkenheid van de school bij het keuzeproces van een verandering, ontwikkelaars moeten in interactie blijven met de schoolspecifieke situatie, aanwezigheid van multidisciplinaire en voortdurende ondersteuning en leiderschap, afstemming van beleidssystemen op de vernieuwing en gezamenlijk aanpassingsvermogen van scholen, districten en ontwikkelaars voor een succesvolle implementatie.

### 10. *Normatief kader voor schoolverbetering*

Rowan, Burnes en Camburn (2004) hebben Amerikaanse schoolverbeteringsliteratuur en empirisch onderzoek naar dertien schoolverbeteringsprogramma's bestudeerd en hebben op basis daarvan een schoolverbeteringskader ontwikkeld dat bestaat uit een plannings- en implementatieproces. De planningsfase start met het doen van een sterkte/zwakte-analyse en het zoeken naar programma's die aansluiten bij de behoeften van de school en naar lokale ondersteuners bij de implementatie en eindigt met de keuze voor een programma, een plan en budget om het plan te implementeren. Scholen implementeren vervolgens het gekozen programma in hun reguliere programma en structuur door te werken met een externe ondersteuner, te werken aan professionele ontwikkeling van het team en het toevoegen van nieuwe elementen van het programma in hun handelen. Feedback op basis van leerlingresultaten of benchmarks geven informatie voor bijstelling van het verbeteringsproces.

Een uitgebreide beschrijving van de ideeën van elk van de (groepen van) auteurs en een vergelijking met de negen uitgangspunten is opgenomen in bijlage 1. De vergelijking laat zien of de negen uitgangspunten ook in het werk van andere deskundigen op het terrein van schoolverbetering als de essentiële factoren voor succesvolle implementatie worden aangeduid en of er aanvullingen of wijzigingen nodig zijn.

In schema 2.1 wordt een totaaloverzicht gegeven van de uitwerking van de negen uitwerking van de negen uitgangspunten in de tien beschrijvingen. In de beschrijving van de resultaten bij het schema besteden we aandacht aan de overeenkomsten en de mogelijke aanvullingen op de uitgangspunten.

We kunnen stellen dat er bij vijf van de negen uitgangspunten een duidelijke overeenkomst is tussen de uitgangspunten zoals wij die op basis van de publicaties van Hopkins (1994, 2001) hebben geformuleerd en de factoren en uitgangspunten die in de tien beschrijvingen worden genoemd. In negen van de tien beschrijvingen zijn aanwijzingen gevonden voor de uitgangspunten 1 'school als uitgangspunt', 2 'een systematische benadering', 4 'gericht op ondersteunen van de interne condities', 5 'onderwijskundige doelen stellen op drie niveaus' en 6 'hanteren van een multi-niveau-perspectief'. De kruisjes bij de uitgangspunten twee en vijf behoeven een nadere toelichting. In de beschrijvingen over uitgangspunt twee wordt vooral het belang benadrukt van een systematische benadering door het hanteren van een cyclisch verbeteringsproces en een vernieuwing als langdurig (meerjarig) proces. De gerichtheid op incorporatie wordt nauwelijks genoemd. Alleen Miles verwijst er in zijn beschrijving naar. Ten aanzien van uitgangspunt vijf wordt er in zes van de negen beschrijvingen op gewezen dat het belangrijk is om doelen te stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau. Drie beschrijvingen wijzen wel op het belang van doelen stellen, maar zij geven niet aan op welke niveaus de doelen gesteld moeten worden. Naar drie van de negen uitgangspunten wordt in mindere mate verwezen. Het betreft de uit-



**Schema 2.1** Overzicht van de uitwerking van de negen uitgangspunten door de verschillende auteurs

|   | Louis<br>&<br>Miles | Fullan | Stoll<br>&<br>Fink | Hopkins | Houtveen<br>e.a. | Reezigt | Hill<br>&<br>Crévola | Leithwood<br>e.a. | Datnow<br>&<br>Stringfield | Rowan<br>e.a. |
|---|---------------------|--------|--------------------|---------|------------------|---------|----------------------|-------------------|----------------------------|---------------|
| 1. School als uitgangspunt van de verandering                                   | X                   |        | X                  | X       | X                | X       | X                    | X                 | X                          | X             |
| 2. Systematische benadering als langdurig proces gericht op institutionalisatie | X                   |        | X                  | X       | X                | X       | X                    | X                 | X                          | X             |
| 3. Gericht op interne condities: processen van onderwijzen en leren             |                     | X      | X                  | X       | X                | X       | X                    | X                 |                            |               |
| 4. Gericht op ondersteunen van interne condities                                | X                   | X      | X                  | X       | X                | X       | X                    | X                 |                            | X             |
| 5. Onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerling-niveau   |                     | X      | X                  | X       | X                | X       | X                    | X                 | X                          | X             |
| 6. Hanteren van een multi-niveau-perspectief                                    |                     | X      | X                  | X       | X                | X       | X                    | X                 | X                          | X             |
| 7. Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën                          | X                   |        | X                  | X       |                  | X       | X                    | X                 |                            |               |
| 8. Aanwezigheid van externe ondersteuning                                       | X                   |        | X                  |         | X                | X       |                      | X                 | X                          | X             |
| 9. Gebaseerd zijn op onderzoek  |                     |        | X                  |         |                  |         |                      | X                 | X                          |               |

N.B. Een kruis 'X' betekent dat een uitgangspunt genoemd wordt.

gangspunten 3 'gericht op interne condities: processen van onderwijzen en leren, 8 'aanwezigheid van externe ondersteuning' en 7 'hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën'. De uitgangspunten drie en acht zijn zeven keer opgenomen in de beschrijvingen. In de literatuur over schoolverbetering is het belang en de rol van externe ondersteuning een onderbelicht aspect. Vaak wordt erop gewezen dat scholen en dan met name niet-effectieve scholen externe ondersteuning nodig hebben om zichzelf verder te ontwikkelen (zie onder andere Hopkins, 1996; Slavin, 1998). De vraag hoe de externe ondersteuning een niet-effectieve school kan helpen effectiever te worden, blijft echter onbeantwoord. Het is dus interessant om het vooronderstelde belang van externe ondersteuning als uitgangspunt mee te nemen in het verdere onderzoek. Uitgangspunt zeven is zes keer opgenomen.

Naar het negende uitgangspunt 'gebaseerd zijn op onderzoek' wordt in slechts drie van de tien

beschrijvingen verwezen. In twee beschrijvingen is de verwijzing impliciet. Het negende uitgangspunt blijven we desondanks belangrijk vinden, ook al benoemt het merendeel van de auteurs het uitgangspunt niet als een succesfactor voor een verbeteringsproces. We veronderstellen dat een verbeteringsproces dat gebaseerd is op dat wat bekend is uit de wetenschapsgebieden schoolverbetering en schooleffectiviteit een grotere kans van slagen heeft. Alle auteurs geven aan dat hun kader en ideeën gebaseerd zijn op literatuur uit de wetenschapsgebieden schooleffectiviteit en schoolverbetering, eventueel in combinatie met bestudering van empirisch onderzoek.

Er zijn zes factoren die wel als belangrijk aangemerkt worden in de beschrijvingen, maar waar niet naar verwezen wordt in de assumpties en principes van Hopkins.

In de uitwerkingen van Miles en Leithwood, Jantzi en Mascall wordt visie-ontwikkeling als een factor aangewezen welke bijdraagt aan een succesvolle invoering. Aangezien de ontwikkeling van een visie parallel loopt met de doelen die de school voor ogen heeft met haar onderwijs kunnen we visie-ontwikkeling als aanvulling plaatsen bij het systematisch benaderen van de vernieuwing. Er kan geen richting gegeven worden aan de vernieuwing als er geen visie ontwikkeld is. De tweede factor die niet genoemd wordt, betreft de invloed van de schoolcultuur op het invoeren van de vernieuwing. Deze factor wordt genoemd in de kaders van Hopkins, Reezigt en Stoll en Fink. Ook dit concept is te plaatsen onder één van de geformuleerde uitgangspunten, namelijk het gericht zijn op het ondersteunen van de processen van onderwijzen en leren op schoolniveau en de doelen op schoolniveau die daarmee samenhangen. Het realiseren van een positieve schoolcultuur die de invoering van een vernieuwing ondersteunt is een doel op zich. Hopkins wijst er in zijn beschrijving op dat wijzigingen in de structuren, procedures en taken van de schoolorganisatie kunnen leiden tot een meer professionele schoolcultuur die een meer productieve werksituatie kan bewerkstellingen (p. 43).

Een derde ontbrekende factor, het belang van de externe context, wordt genoemd in de beschrijving van het kader van Stoll en Fink, Reezigt, Leithwood, e.a., Datnow en Stringfield en Rowan, e.a.. Deze factor vatten we op als een aanvulling van het uitgangspunt 'school als uitgangspunt'. Niet alleen de interne context, de situatie in de school, maar ook de externe context kan de invoering van een vernieuwing beïnvloeden. Leithwood, e.a. wijzen in dit kader ook op de internationale context. Beide kanten zullen daarom bij de start van de vernieuwing geanalyseerd moeten zijn en ook tijdens het implementatieproces zal met beide contexten rekening gehouden moeten worden.

De financiën die Leithwood, e.a. noemen in hun kader vormen een vierde aanvullende factor. Ook Rowan, e.a. wijzen op het belang hiervan. Voldoende financiële middelen geven scholen de ruimte om het programma te implementeren. De schoolleider speelt een belangrijke rol bij het verwerven van middelen. De ondersteunende functie van middelen maakt dat we deze factor kunnen opnemen als element van uitgangspunt vier 'gericht op ondersteunen van de interne condities'.

Bij de kernfactoren van Houtveen, e.a. wordt verwezen naar het belang van de uitvoering van een onafhankelijke evaluatie naar de effecten en implementatie van een schoolverbeteringsproject (vijfde aanvullende factor). De resultaten van een dergelijke evaluatie kunnen een bijdrage leveren aan kennisvergroting van de wetenschapsgebieden schooleffectiviteit en schoolverbetering. Deze factor kan dan ook als een aanvulling van het negende uitgangspunt gezien worden. Als laatste aanvullende factor wijzen Leithwood, e.a. op het belang van de motivatie en de capaciteit van de leerkrachten als verklarende variabelen voor een succesvolle implementatie. Hopkins (1994, 2001) verwijst met name naar gerichtheid op de leerkrachtvaardigheden (capaciteit) en in mindere mate naar de cognities van leerkrachten (zelfvertrouwen en motivatie) die de leerkrachtvaardigheden aansturen. De gerichtheid op de leerkrachtvaardigheden heeft betrekking op uitgangspunt drie. Het belang van de motivatie zien we als een aanvulling op het derde uitgangspunt.

## 2.5 De negen uitgangspunten als basis voor de verdere studie

Na een verkenning van de literatuur op definities en het werk van Hopkins (1994, 2001) over factoren die de invoering van een effectief schoolverbeteringsproject kunnen bevorderen, hebben we in paragraaf 2.3.3 een overzicht gegeven van mogelijke succesfactoren bij een verbeteringstraject. Na een analyse van tien andere overzichten van modellen en factoren hebben we kunnen concluderen dat er in belangrijke mate overeenstemming is over de aspecten die bij schoolverbetering van belang zijn. We kunnen nu dan ook een antwoord formuleren op de eerste onderzoeksvraag over de uitgangspunten, die in de schoolverbeteringsliteratuur geformuleerd zijn, die het verloop van een effectief schoolverbeteringsproject kunnen bevorderen. Elk uitgangspunt wordt hieronder kort beschreven.

### 1. *School als uitgangspunt voor de verandering (contextspecifieke benadering).*

De verandering dient aan te sluiten bij de situatie waarin de school zich bevindt, in plaats van ervan uit te gaan dat elke school hetzelfde is. Zowel de interne situatie van een school als de omgeving van de school (externe context) kan de invoering van een vernieuwing beïnvloeden. Vanuit een sterkte-/zwakte-analyse van de stand van zaken op de school ten aanzien van het vernieuwingsonderwerp worden strategieën en activiteiten gekozen om de doelen van de vernieuwing te realiseren. Ook tijdens het vernieuwingsproces worden vervolgactiviteiten afgestemd op het ontwikkelingsstadium waar de school zich bevindt.

### 2. *Systematische benadering van verandering als langdurig proces gericht op incorporatie.*

Het invoeren van een verandering vraagt om een cyclisch georganiseerd vernieuwingsproces: het ontwikkelen van een visie, doelen stellen, beginsituatie analyseren, plannen, implementeren, evalueren en bijstellen. Schools specifieke data zoals leerlingresultaten, een schoolzelf-evaluatie, observatiegegevens van leerkrachten, etc. worden zeer nadrukkelijk ingezet om het implementatieproces te monitoren en bij te stellen. Voor het vernieuwingsproces moet voldoende tijd uitgetrokken worden die incorporatie van de verworvenheden door de vernieuwing mogelijk maakt.

### 3. *Gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren.*

Dit wil zeggen dat de focus van de verandering het proces van onderwijzen en leren in de school is. De verandering dient gericht te zijn op het verbeteren van de kwaliteit van leerkrachtvaardigheden (didactische, organisatorische en pedagogische vaardigheden en zorgverbredingsactiviteiten) en het leren van de leerlingen. De leerkrachtvaardigheden worden beïnvloed door de cognities van de leerkracht. Het betreft hier met name het zelfvertrouwen van de leerkracht om resultaten met de leerlingen te bereiken en gemotiveerd te zijn voor de vernieuwing.

### 4. *Gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen.*

Op schoolniveau zijn er procedures, structuren en bronnen nodig die het werken van de leerkrachten in de groepen ondersteunen (onder andere besluitvormings- en financieringsprocedures). Ook de schoolcultuur en het schoolklimaat spelen een belangrijke rol bij het realiseren van de vernieuwing. Er wordt gewerkt aan afstemming van de activiteiten op school- en groepsniveau. Voorbeelden van activiteiten zijn het leerlingvolgsysteem en het te gebruiken differentiatie model. De schoolleiding en het middenmanagement zijn hiervoor verantwoordelijk. Ze verdelen de taken en informeren elkaar over de uitvoering en de voortgang. Tevens wordt op dit niveau gewerkt aan het verbeteren van het veranderingsvermogen van een school.

### 5. *Onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau.*

Om een vernieuwing richting te geven is het belangrijk om onderwijskundige doelen te stellen. De doelen mogen niet beperkt blijven tot één niveau binnen de school, maar moeten op alle drie niveaus in de school geformuleerd worden, op school-, leerkracht- en leerlingniveau:

- op schoolniveau om de infrastructuur te verbeteren en het veranderingsvermogen te vergroten;
- op leerkrachtniveau om de leerkrachtcompetenties te verbeteren;
- op leerlingniveau om de prestaties van leerlingen op één of meerdere vakgebieden te verbeteren.

6. *Hanteren van een multi-niveau-perspectief.*

Ook al is de school het centrum van verandering, de school staat niet op zichzelf. Een school maakt deel uit van een onderwijskundig systeem dat bestaat uit meerdere niveaus, zoals schoolleiding, leerkrachten, schoolbestuur, schoolbegeleiders, onderzoekers en lokale en landelijke overheid. Bij het invoeren van een vernieuwing dient een multi-niveau-perspectief gehanteerd te worden, aangezien alle betrokken niveaus zich moeten inspannen voor en committeren aan het proces van schoolverbetering. Om de samenwerking goed te laten verlopen, is het zinvol om de rollen van de betrokkenen op de verschillende niveaus te definiëren.

7. *Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën.*

Tijdens het gehele implementatietraject dient een combinatie van top-down- en bottom-up-strategieën gehanteerd te worden. De strategieën kunnen ingezet worden door de verschillende niveaus die betrokken zijn bij de vernieuwing. De top-down-strategieën zijn gericht op het realiseren van beleidsdoelen en de uitwerking van de algemene strategie van de school in operationele plannen. Bottom-up-strategieën worden gehanteerd om de werkvloer te betrekken bij de invoering van de vernieuwing.

8. *Een of andere vorm van (externe) ondersteuning is aanwezig.*

Bij de invoering van de vernieuwing is het van belang dat de school wordt ondersteund door één of andere vorm van externe begeleiding. De externe begeleiding wordt gegeven door professionals die inhoudelijk op de hoogte zijn van de vakinhoud(en) waarop de school zich wil ontwikkelen en van de algemene leerkracht- en schoolleidervaardigheden en die deskundig zijn in het begeleiden van het veranderingsproces. Bij het bepalen van de in te zetten veranderingsstrategieën en begeleidingsinterventies dient de externe begeleider rekening te houden met de schoolspecifieke situatie en de aanwezige kennis en opvattingen van de betrokkenen bij de vernieuwing. De externe ondersteuning kan ook gegeven worden in netwerkbijeenkomsten voor leerkrachten, schoolleiders, interne coördinatoren of scholen.

9. *Gebaseerd zijn op onderzoek, waarbij kennis uit verschillende wetenschapsgebieden, zoals schoolverbetering en school- en leerkrachtheffektiviteit, wordt geïntegreerd.*

Het schoolverbeteringsprogramma dient gebaseerd te zijn op wetenschappelijk onderzoek. Empirische evidentie uit verschillende wetenschapsgebieden zoals schoolverbetering en school- en leerkrachtheffektiviteit wordt geïntegreerd bij de ontwikkeling van het schoolverbeteringsproject. Onderzoek tijdens de implementatie van een schoolverbeterings-project kan de kennis bij de wetenschapsgebieden vergroten.

Deze negen uitgangspunten die mogelijk kunnen bijdragen aan een succesvol verloop van een verbeteringsprogramma vormen de basis voor de beantwoording van de overige drie onderzoeksvragen in dit proefschrift. Of deze uitgangspunten ook daadwerkelijk het slagen dan wel falen van een vernieuwing kunnen verklaren of voorspellen is nog onvoldoende bekend, gezien de constatering dat er geen empirisch getoetste theorieën en bijbehorende modellen voor effectieve schoolverbetering bestaan.

In het vervolg van deze studie gaan we na welke empirische evidentie er te vinden is voor de negen uitgangspunten die een succesvolle invoering van een vernieuwing kunnen bevorderen. We doen dit door studies te analyseren op de effecten en de implementatie van vernieuwingen in het basisonderwijs.

## 3 Opzet en uitvoering van het onderzoek

### 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de opzet en uitvoering van de onderzoeksactiviteiten ten behoeve van het beantwoorden van de tweede en derde onderzoeksvraag. De literatuurstudie, beschreven in hoofdstuk twee, heeft negen uitgangspunten opgeleverd waarvan we veronderstellen dat ze een bevorderende werking hebben op een succesvol verloop van het invoeren van een vernieuwing. Om inzicht te krijgen in de empirische evidentie voor deze negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering is literatuur met empirische studies van schoolverbeteringsprojecten geanalyseerd. De analyse moet antwoord geven op de tweede onderzoeksvraag: *Welke empirische evidentie is er in de literatuur te vinden voor de bij onderzoeksvraag één gevonden uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering?*

In paragraaf 3.2 wordt ingegaan op de onderzoeksactiviteiten voor deze onderzoeksvraag en wordt de analyse van onderzoek naar schoolverbeteringsprojecten besproken. Er wordt aandacht besteed aan de selectie en de wijze van analyseren van de evaluatiestudies.

De opzet en uitvoering van onderzoeksactiviteiten voor de beantwoording van de derde onderzoeksvraag wordt beschreven in paragraaf 3.3. De derde onderzoeksvraag luidt: *Welke empirische evidentie is er voor de uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering te vinden in de data die verzameld zijn bij de evaluatie van het BOV-project?*

### 3.2 Opzet en uitvoering van het onderzoek ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag

Om empirische evidentie te vinden voor de negen uitgangspunten die kunnen bijdragen aan een succesvol verloop van effectieve schoolverbetering kiezen we voor literatuur waarin sprake is van een context waarin de problematiek van effectieve schoolverbetering centraal staat, dat wil zeggen de implementatie van een extern ontwikkeld schoolverbeteringsprogramma. We beperken ons in deze analyse tot evaluatiestudies van schoolverbeteringsprogramma's die voldoen aan de kenmerken van de door ons geformuleerde definitie in paragraaf 2.2. Kleinschalige experimenten, zoals die van Foorman, e.a. (1997) en Wharton-McDonald, Pressley & Hampston (1998) waarin de effectiviteit van bepaald leerkrachtgedrag binnen een specifiek vakgebied (bijvoorbeeld lezen, rekenen en wiskunde) wordt onderzocht bij de leerlingen passen niet binnen de vastgestelde context. Dit geldt ook voor de kleinschalige kwalitatieve onderzoeken waar van het procesverloop van een vernieuwing op één enkele school een gevalstudie is gemaakt (zie bijvoorbeeld Goldenberg & Gallimore, 1991; Cauthen, 2003).

In deze paragraaf gaan we in op de wijze waarop literatuur verzameld en geselecteerd is. We bespreken vervolgens op welke wijze de geselecteerde studies geanalyseerd zijn op aanwijzingen voor empirische evidentie voor de negen uitgangspunten van effectieve schoolverbetering. We hebben hierbij gebruik gemaakt van de richtlijnen die Cooper (1982) voor het doen van een review cq. analyses van de literatuur heeft geformuleerd. Een eerste selectie heeft plaatsgevonden door in de literatuur onderwijsvernieuwingsprojecten te zoeken die pogen bij te dragen aan effectieve schoolverbetering. In paragraaf 3.2.1 wordt een overzicht gegeven van deze vernieuwingsprogramma's. Vervolgens werden daaruit die schoolverbeteringsprogramma's geselecteerd die voldoen aan een aantal voorwaarden en aan de kenmerken van de definitie van effectieve schoolverbetering zoals die in deze studie wordt gehanteerd. Daarna zijn van de geselecteerde vernieuwingsprogramma's evaluatiestudies verzameld en geselecteerd (paragraaf 3.2.2). Paragraaf 3.2.3 beschrijft de analyse van de geselecteerde studies gericht op het vinden van empirische evidentie voor de negen uitgangspunten van effectieve schoolverbetering.

### 3.2.1 Verzameling en selectie van schoolverbeteringsprogramma's

#### Verzamelen van schoolverbeteringsprogramma's

Een eerste stap in de zoekprocedure is het verzamelen van beschrijvingen van uitgevoerde vernieuwingspogingen sinds 1990. Bij deze stap hanteren we nog geen selectiecriteria. In het onderstaande beschrijven we eerst de wijze waarop we informatie over schoolverbeteringsprogramma's hebben verzameld.

In eerste instantie is op een open wijze op Internet en in bibliografische bestanden gezocht naar verwijzingen naar schoolverbeteringsprogramma's. Op Internet is gezocht met diverse zoekprogramma's (bijvoorbeeld Google). Als literatuurzoekbestanden zijn EriC, Ebsco en Omega gebruikt. In de laatste twee bestanden zijn alleen artikelen uit tijdschriften opgenomen. Er is om pragmatische redenen alleen gezocht in pagina's in de Engelse en Nederlandse taal. Het Engels is de voertaal binnen de wetenschappelijke terreinen waar deze studie op is gericht en het Nederlands is de moedertaal van het projectteam. Overige talen, zoals Frans, Duits en Spaans worden onvoldoende beheerst om relevante beschrijvingen te kunnen lezen. Gehanteerde Engelse zoektermen zijn 'school improvement (program/ project)', 'school reform (program/ project)' en 'school restructuring (program/ project)'. Op Nederlandse pagina's is gezocht met termen als 'schoolverbetering(sprogramma/ project)' en 'schoolvernieuwing(sprogramma/ project)'. Daarnaast zijn twee recente handboeken op het terrein van schoolverbetering en schooleffectiviteit bekeken op verwijzingen naar programma's, namelijk the *International Handbook of Educational Change* (Hargreaves, e.a., 1998) en the *International Handbook of School Effectiveness Research* (Teddlie & Reynolds, 2000).

Deze zoekwijze resulteerde in een groot aantal verwijzingen naar en beschrijvingen van programma's. De meeste vernieuwingsprogramma's ontwikkeld in de Verenigde Staten bleken opgenomen in zes reviews die recent hierover verschenen zijn (Herman, e.a., 1999; Slavin & Fashola, 1998; Borman, Hewes, Overman & Brown, 2003; Wang, Haertel en Walberg, 1998; Northwest Regional Educational Laboratory, 2002; Traub, 1999).

Voor de overige delen van de wereld konden we, voor zover ons bekend, geen gebruik maken van soortgelijke overzichten. Wel konden we diverse boeken raadplegen waarin meerdere projecten zijn beschreven. Voor projecten uit Europa is onder andere gebruik gemaakt van beschrijvingen van programma's die zijn opgenomen in het Europese Effective School Improvement-Project (De Jong, 2000; Sun, 2003). Voor beschrijvingen van projecten uit Afrika en Australazië is onder andere gebruik gemaakt van twee recent verschenen boeken. In Anderson (2002) is een zestal projecten in Oost-Afrika beschreven en Townsend en Cheong Cheng (2000) hebben een vergelijkbaar boek geschreven over projecten in een aantal Aziatische landen, Australië en omliggende landen. Tevens zijn op het International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 2004 te Rotterdam en de ICSEI 2005 te Barcelona contacten gelegd met onderzoekers en ontwikkelaars waarvan uit het programmaboek bleek dat ze betrokken waren bij een schoolverbeteringsproject. Van deze programma's zijn de beschrijvingen opgevraagd.

In totaal zijn beschrijvingen van 204 schoolverbeteringsprogramma's verzameld. In tabel 3.1 wordt een overzicht gegeven van de verdeling van de verzamelde programma's over delen van de wereld. In bijlage 2 is een lijst opgenomen met alle gevonden schoolverbeteringsprogramma's.

**Tabel 3.1** Totaal aantal gevonden schoolverbeteringsprogramma's

|  | Aantal programma's |
|--|--------------------|
| Verenigde Staten   | 111                |
| Canada   | 4                  |
| Groot-Brittannië   | 17                 |
| Nederland  | 17                 |
| Europa (zonder Nederland en Groot-Brittannië met Israël) | 17                 |
| Australië  | 10                 |
| Afrika, Azië en Latijns-Amerika                          | 28                 |
| Totaal   | 204                |

Bijna zestig procent van de gevonden programma's zijn ontwikkeld in de Verenigde Staten en Canada (56 %). Vijfentwintig procent van de programma's zijn ontwikkeld in Europa. De overige negentien procent van de programma's zijn ontwikkeld in de overige delen van de wereld.

### Selectie van effectieve schoolverbeteringsprogramma's

Het zoeken leverde een diversiteit aan programma's op. Voor het vinden van empirische evidentie zijn alleen schoolverbeteringsprogramma's zinvol die aansluiten bij de kenmerken van de in deze studie gehanteerde definitie voor effectieve schoolverbetering. Deze kenmerken zijn geoperationaliseerd in vier subcriteria.

Daarnaast hanteren we nog drie criteria: de volledigheid van de programmabeschrijving, de aanwezigheid van evaluatiestudies en gericht zijn op het basisonderwijs.

In het onderstaande worden de criteria uitgewerkt.

1. Een gedetailleerde programmabeschrijving is noodzakelijk. Om inzicht te krijgen in de kwaliteit en bruikbaarheid van het programma moet in een gedetailleerde beschrijving uiteengezet worden welke doelen er bereikt kunnen worden met het programma, op welke wijze het programma planmatig wordt ingevoerd en welke middelen, materialen en implementatie-activiteiten ingezet worden om de doelen te realiseren. Voorbeelden van middelen en materialen zijn lesvoorbeelden, cd-roms met ondersteuningsprogramma's voor individuele leerlingen, ontwikkelde curricula voor diverse vakgebieden, websites, nieuwsbrieven, programmamappen, het externe ondersteuningsaanbod, etc. Een gedetailleerde programmabeschrijving biedt de mogelijkheid om het programma op de aanwezigheid van de kenmerken van de definitie van schoolverbetering te beoordelen. Programma's waarvan we over onvoldoende informatie beschikken, zijn niet geselecteerd.
2. Er moeten evaluatiestudies gedaan zijn naar de effectiviteit en/of het implementatieverloop van het programma. Het uiteindelijke doel van deze literatuurstudie is het vinden van empirische evidentie voor de negen uitgangspunten die schoolverbetering kunnen bevorderen. Hiervoor is het van belang dat er onderzoek is gedaan naar de effectiviteit en/ of de implementatie van het schoolverbeteringsprogramma. De methodologische kwaliteit is in dit stadium van het selectieproces nog niet beoordeeld. Programma's die niet systematisch geëvalueerd zijn, zijn niet geselecteerd.
3. Gericht zijn op het basisonderwijs. De selectie van schoolverbeteringsprogramma's hebben we om een pragmatische reden afgebakend. We beperken ons tot programma's die gericht zijn op de primaire sector (4 à 5 tot en met 12 à 13-jarigen). De hoeveelheid te bestuderen evaluatiestudies blijft daardoor te overzien<sup>2</sup>. Er bestaan, met name in de Amerikaanse situatie, programma's die ingezet kunnen worden in zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs. Deze programma's kunnen geselecteerd worden. Programma's die alleen gericht zijn op het voortgezet onderwijs of alleen op de voorschoolse periode worden niet geselecteerd.

<sup>2</sup> Amerikaanse programma's moeten bijvoorbeeld ingevoerd worden in de groepen 'Kindergarten tot en met Grade 6'. In Groot-Brittannië dient het programma gericht te zijn op de 'Primary School'.

4. Aansluiten bij de definitie van effectieve schoolverbetering. Het programma moet de kenmerken hebben die voortkomen uit de definitie van effectieve schoolverbetering zoals we die in deze studie hanteren.

De definitie luidt: *'Een systematische strategie om leerlingresultaten te verbeteren door ontwikkeling van de professionaliteit van de leerkrachten, schoolleiding en schoolorganisatie en door ontwikkeling van het vermogen van de school om veranderingen te hanteren en te versterken'*.

Deze kenmerken zijn uitgewerkt in vier subcriteria.

a. Het programma moet concrete doelen gesteld hebben op leerlingniveau.

Concrete doelen op leerlingniveau kunnen betrekking hebben op zowel cognitieve als affectieve resultaten. In de selectie van programma's beperken we ons tot de cognitieve leerresultaten in de basisvakken taal, lezen en/ of rekenen en wiskunde. In de literatuur over affectieve resultaten is weinig conceptuele overeenstemming doordat termen als gevoelens, affecten en emoties door elkaar worden gebruikt (Boekaerts & Simons, 1995). Tevens blijkt dat instrumenten voor het meten van de affectieve ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd arbeidsintensief zijn en wisselend betrouwbaar (Van Zoelen & Houtveen, 2000a).

Voor de selectie van programma's betekent dit criterium dat de geformuleerde doelen in de programmabeschrijving betrekking moeten hebben op het verbeteren van de leerlingresultaten in de basisvakken. Programma's die specifiek gericht zijn op onder andere het verbeteren van het burgerschap, de werkhouding, de sociaal-emotionele ontwikkeling en/of het bevorderen van de intellectuele, sociale en ethische ontwikkeling worden niet geselecteerd.

b. Het programma moet concrete doelen gesteld hebben om leerkrachtvaardigheden als didactische, pedagogische, organisatorisch, diagnostische en curriculumvaardigheden te verbeteren.

c. Het programma moet concrete doelen gesteld hebben om het veranderingsvermogen van scholen, de schoolcultuur, het (onderwijskundig) leiderschap, de besluitvorming en de organisatie te versterken.

d. Het programma moet op een planmatige wijze worden ingevoerd.

Er dient in de programmabeschrijving onder andere informatie gegeven te worden over het stappenplan om de projectonderwerpen te implementeren, de vooraf vastgestelde tijd die nodig is voor de implementatie en de benodigde coördinatie van het implementatieproces in de school.

Een programma waarin de school zelf mag bepalen hoe zij de vernieuwingsonderwerpen gaat implementeren en waar vooraf niet is bepaald hoe lang de implementatie gaat duren, wordt niet geselecteerd. In de volgorde van vernieuwingsonderwerpen kan een school wel inspraak hebben.

De toepasbaarheid van de criteria is in een pilot gecontroleerd. De onderzoekers in het projectteam hebben elkaar aan de hand van beschrijvingen van drie programma's kritisch bevraagd om inzicht te krijgen in het discriminerend gehalte van de criteria. Het resultaat van de pilot leidde tot een onderscheid tussen de drie algemene criteria en de vier subcriteria voortkomend uit de definitie. Daarnaast zijn er enkele tekstuele aanpassingen gemaakt in de criteria om het selectieproces te vergemakkelijken.

Van elk van de 204 schoolverbeteringsprogramma's zijn relevante beschrijvingen verzameld. Voor de analyse van de programma's is een schema ontwikkeld waarin de criteria zijn opgenomen. De beschikbare beschrijvingen van elk programma zijn gelegd naast de vier criteria. Van de eerste drie criteria kon met 'ja' of 'nee' aangegeven worden of aan een criterium voldaan werd. Wanneer een programma niet voldeed aan één of meer van deze drie criteria, werd het programma niet geselecteerd.

Wanneer een programma aan de eerste drie criteria voldeed, is de programmabeschrijving vervolgens geanalyseerd op de vier subcriteria voortkomend uit de definitie van effectieve schoolverbetering. Voor de criteria relevante stukken uit de beschrijving van een programma of een samenvatting daarvan zijn in het schema opgenomen. Op basis van de verzamelde informatie is



een conclusie getrokken over de mate waarin door het programma is voldaan aan de vier criteria. Om de betrouwbaarheid van de selectieprocedure te bepalen zijn 10 van de 204 programma's beoordeeld door een tweede onderzoeker. Uit de overzichtsjijst (zie bijlage 2) is elk twintigste programma getrokken. De interraterbetrouwbaarheid was zeer goed (100 %).

Daarnaast werd bij de programma's die door één onderzoeker zijn beoordeeld in negentien gevallen getwijfeld over selectie van een programma. Bij twijfel is de beschrijving van het programma voorgelegd aan het projectteam. In een discussie is vervolgens besloten of het programma geselecteerd werd voor verdere analyse. In bijlage 3 is een voorbeeld opgenomen van de analyse van een programma dat wel en één dat niet geselecteerd is.

Vervolgens is een overzicht gemaakt waarin per programma met een '+' of '-' is aangegeven of wel of niet aan de (sub)criteria is voldaan. Dit overzicht is opgenomen in bijlage 4.

In tabel 3.2 wordt een overzicht gegeven van het aantal schoolverbeteringsprogramma's per deel van de wereld die na deze analyse zijn geselecteerd. Een programma is geselecteerd als aan alle zeven criteria voldaan is.

**Tabel 3.2** Aantal geselecteerde schoolverbeteringsprogramma's

|  | Programma's |               |            |
|--|-------------|---------------|------------|
|  | verzamelde  | geselecteerde | afgefallen |
| Verenigde Staten   | 111         | 29            | 82         |
| Canada   | 4           | 1             | 3          |
| Groot-Brittannië   | 17          | 5             | 12         |
| Nederland  | 17          | 9             | 8          |
| Europa (zonder Nederland en Groot-Brittannië met Israël) | 17          | 1             | 16         |
| Australië  | 10          | 6             | 4          |
| Afrika, Azië en Latijns-Amerika                          | 28          | 3             | 25         |
| Totaal   | 204         | 54            | 150        |

Uit de tabel is op te maken dat relatief veel van de Australische en Nederlandse projecten aan de selectiecriteria voldoen. Van de in totaal 204 programma's zijn er 54 programma's die gezien de gehanteerde criteria voor selectie in aanmerking komen en gezien de inhoud van de criteria de naam effectief schoolverbeteringsprogramma verdienen. We komen daarmee tot de conclusie dat slechts een kwart van de ontwikkelde onderwijsprogramma's voldoet aan de geformuleerde criteria. In tabel 3.5 wordt een overzicht gegeven van de geselecteerde programma's (zie p. 39). Van de 204 programma's is driekwart van de programma's niet geselecteerd (150 programma's). In tabel 3.3 geven we een overzicht van de redenen van het niet selecteren van programma's.

**Tabel 3.3** Frequentie-overzicht per criterium van het niet selecteren van een programma.

| Redenen van niet selecteren                      | Noord Amerika | Europa | Australië | Afrika, Azië en Latijns Amerika | Totaal |
|--|---------------|--------|-----------|---------------------------------|--------|
| Onvoldoende programma-beschrijving               | 11            | 4      | 0         | 7                               | 22     |
| Geen evaluatie-studies                           | 8             | 3      | 0         | 2                               | 13     |
| Niet gericht op basisschool                      | 7             | 6      | 0         | 1                               | 14     |
| Combinatie van 2 of 3 criteria                   | 7             | 11     | 0         | 12                              | 30     |
| Niet voldoen aan definitie van schoolverbetering | 52            | 12     | 4         | 3                               | 71     |
| Totaal afgefallen                                | 85            | 36     | 4         | 25                              | 150    |

79 van de 150 programma's zijn niet geselecteerd vanwege het niet voldoen aan één of meerdere algemene criteria. Hiervan zijn 22 programma's niet opgenomen omdat we niet over een volledige programmabeschrijving beschikten. 13 programma's zijn niet geselecteerd omdat er geen evaluatiestudies zijn gedaan. 14 programma's waren niet gericht op het basisonderwijs, maar op de

voorschoolse periode of het voortgezet onderwijs. 30 programma's zijn niet geselecteerd vanwege een combinatie van twee of drie criteria waaraan niet was voldaan. 71 programma's voldeden wel aan de eerste algemene drie criteria, maar zijn niet geselecteerd vanwege het niet voldoen aan de criteria passend bij de definitie van schoolverbetering. Bij dit vierde criterium hebben we een onderscheid gemaakt in vier subcriteria. Tabel 3.4 laat zien op basis van welke subcriteria programma's niet geselecteerd zijn.

**Tabel 3.4** Frequentie-overzicht per subcriterium ten aanzien van de definitie van schoolverbetering

| Redenen van niet selecteren | Noord Amerika | Europa | Australië | Afrika, Azië en en Latijns Amerika | Totaal |
|-----------------------------|---------------|--------|-----------|------------------------------------|--------|
| Geen doelen leerling        | 1             | 1      | 1         | 1                                  | 4      |
| Geen doelen leerkracht      | 3             | 3      | 0         | 0                                  | 6      |
| Geen doelen school          | 18            | 1      | 1         | 0                                  | 20     |
| Combinatie van doelen       | 18            | 3      | 2         | 0                                  | 23     |
| Geen planmatige werkwijze   | 0             | 0      | 0         | 0                                  | 0      |
| Combinatie van subcriteria  | 12            | 4      | 0         | 2                                  | 18     |
| Totaal afgevallen           | 52            | 12     | 4         | 3                                  | 71     |

Het merendeel van de programma's (53) is niet geselecteerd omdat de doelen op één of meer niveaus niet concreet genoeg zijn geformuleerd. Bij 4 programma's zijn er geen duidelijke doelen op leerlingniveau geformuleerd en bij 6 programma's geen duidelijke doelen op leerkrachtniveau. Bij 20 programma's was het niet formuleren van concrete doelen op schoolniveau de reden van afvallen. Bij 23 programma's was sprake van een combinatie van onduidelijk geformuleerde doelen. Het niet hebben van een planmatige werkwijze is geen reden geweest om een programma niet te selecteren. Bij 18 van de 71 programma's was sprake van een combinatie van criteria waar niet aan was voldaan.

Bijna de helft (47 procent) van de programma's is niet geselecteerd vanwege het niet aansluiten bij de definitie van schoolverbetering zoals geformuleerd in deze studie. De definitie komt voort uit de ontwikkelingen die de theorievorming en het onderzoek naar schoolverbetering doormaakt. We moeten dus constateren dat de inhoudelijke invulling van verbeteringsprogramma's niet parallel loopt met de ontwikkelingen in het wetenschapsgebied.

### 3.2.2 Verzameling en selectie van evaluatiestudies over schoolverbeteringsprogramma's

#### Gehanteerde zoekprocedure

Na de selectie van de 54 schoolverbeteringsprogramma's zijn vervolgens activiteiten ondernomen om studies te selecteren voor het vinden van empirische evidentie voor de negen uitgangspunten van schoolverbetering. Er is gezocht naar studies die de invoering en de effecten van de geselecteerde programma's evalueren. Aangezien de schoolverbeteringsprogramma's ontwikkeld zijn vanaf de tweede helft van de jaren tachtig is naar Engelse en Nederlandse literatuur gezocht vanaf 1985 tot en met juni 2005. Er is op verschillende wijzen naar literatuur gezocht. De literatuurverwijzingen bij de programmabeschrijvingen en de Amerikaanse reviews waren een belangrijke bron van informatie. Van alle verwijzingen is nagegaan of ze beschikbaar waren in in Nederland aanwezige tijdschriften, boeken of onderzoeksrapporten. Indien dit niet het geval was, is via Internet (diverse zoekprogramma's zoals Google), de website van het betreffende schoolverbeteringsprogramma, de ontwikkelaar of de auteur zelf getracht aan de publicaties te komen.

Tevens zijn de literatuurbestanden Eric, Omega en Ebsco doorzocht door de namen van de verschillende geselecteerde verbeteringsprogramma's en verwijzingen naar studies in te voeren. Specifiek voor studies over de Amerikaanse programma's is veelvuldig gebruik gemaakt van de digitale bibliotheek van the National Clearinghouse for Comprehensive School Reform (<http://www.csrclearinghouse.org>).

Ondanks de diverse inspanningen is het niet gelukt om van alle verwijzingen de daadwerkelijke publicaties te vinden<sup>3</sup>. We verwachten dat de ontbrekende studies niet voor bias zullen zorgen voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, aangezien van een groot aantal programma's op dit moment meer recentere publicaties beschikbaar zijn die niet in de reviews waren opgenomen maar door ons wel in de studie zijn opgenomen.

In totaal zijn er 277 studies van 47 schoolverbeteringsprogramma's verzameld. Van 7 programma's zijn geen studies gevonden ondanks verwijzingen in de beschrijvingen van de programma's naar evaluatiegegevens. Een overzicht van de resultaten is te vinden in tabel 3.5 (zie p. 39).

### **Selectie van evaluatiestudies**

Eén van de criteria voor het selecteren van verbeteringsprogramma's is dat er op enigerwijze onderzoek is gedaan naar de effectiviteit en/ of implementatie van het schoolverbeteringsprogramma. Naar de methodologische kwaliteit van de studie(s) is in die selectiefase niet gekeken. De evaluatiestudies van de diverse schoolverbeteringsprogramma's kunnen mogelijk resultaten bevatten die een bijdrage kunnen leveren aan het vergroten van het empirische kennisbestand over de negen uitgangspunten van schoolverbetering die het onderwerp vormen van dit proefschrift. Recentelijk wordt in de onderwijswetenschappen een discussie gevoerd over de kracht van empirische evidentie voortkomend uit divers onderwijskundig onderzoek (zie onder meer Feuer, Towne & Shavelson, 2002; Nave, Miech, & Mosteller, 1999; Onderwijsraad, 2006; Slavin, 2002). Zij betogen dat gerandomiseerde experimenten de meest sterke empirisch evidente gegevens genereren. Ze waarschuwen onderzoekers echter niet eenzijdig te kiezen voor één bepaalde methode, omdat de onderzoeksvraag (en dus ook de context) de methode bepaalt en niet andersom. We onderkennen de kracht van gerandomiseerde experimenten, maar zijn van mening dat we andere onderzoeksmethoden niet mogen uitsluiten. In sommige situaties zullen gerandomiseerde experimenten de ethische toets niet doorstaan (zie Cook & Payne (2002) in Borman, 2002).

Het evaluatie-onderzoek naar een schoolverbeteringsprogramma moet aan vier criteria hierna te bespreken voldoen die de onderzoekskwaliteit betreffen, wil de studie worden betrokken bij het zoeken naar empirische evidentie te vinden voor de negen uitgangspunten. Daarnaast hanteren we twee pragmatische criteria aangaande verschillende studies over hetzelfde programma en de sector waarin het onderzoek is uitgevoerd. Wanneer er over de evaluatie van een programma door dezelfde auteurs verschillende publicaties zijn uitgekomen waarin dezelfde data zijn gebruikt, wordt eerst vastgesteld of de meest complete publicatie in aanmerking komt voor selectie. Wanneer in de meest complete publicatie onvoldoende gegevens staan om deze te kunnen selecteren, wordt bekeken of in de overige publicaties aanvullende gegevens zijn opgenomen. Het tweede pragmatische criterium betreft de sector waarin het onderzoek is gedaan. Er worden alleen studies meegenomen die gedaan zijn in het basisonderwijs. Een aantal schoolverbeteringsprogramma's zoals Comer School Development Program, Accelerated Schools en Co-Nect, kan zowel in de voorschool, de basisschool als het Voortgezet Onderwijs worden ingevoerd. Studies bij dergelijke programma's die uitgevoerd zijn in het Voortgezet Onderwijs of de voorschoolse periode worden niet geselecteerd.

### **1. De studie moet een adequate onderzoeksopzet hebben**

Wat betreft de onderzoeksopzet van een studie vinden we drie typen acceptabel: studies met een (quasi-)experimentele opzet, een co-variantiebenadering en casestudies over een meerjarige periode. De eisen aan de opzet van de drie typen worden hieronder besproken.

<sup>3</sup> In de review van Borman, e.a. (2003) werd bijvoorbeeld bij het programma Success for All verwezen naar elf studies van Ross en collega's. Na elektronisch contact met Dr. Ross, bleek dat de studies niet ter beschikking gesteld konden worden, omdat hun instituut zich moest houden aan de afspraak met de diverse schooldistricten aangaande het vertrouwelijk omgaan met de resultaten.

### *(Quasi-)experimentele onderzoeksopzet*

Om effecten van een succesvolle implementatie van een vernieuwingsprogramma bij leerlingen, leerkrachten en scholen vast te stellen is het doen van een experiment met voor- en nameting of verschillende nametingen en waarbij de onderzoekseenheden random zijn toegewezen aan de experimentele en controlegroep een zeer bruikbare onderzoeksopzet (Cook & Campbell, 1979; Borman, 2002).

Aangezien in het onderwijs moeilijk een situatie kan worden gecreëerd waarin scholen random aan een groep worden toegewezen, werkt men veeleer met een quasi-experimentele opzet. Er zijn vier quasi-experimentele opzetten acceptabel:

1. Een quasi-experimentele opzet waarbij sprake is van een experimentele en een gematchte vergelijkingsgroep. In een dergelijk design vindt de selectie van de experimentele en vergelijkingsgroep door middel van het matchen op leerlingresultaten en/of kenmerken, zoals leerlingpopulatie, wijze van werken in de school, vernieuwingservaring en schoolgrootte, vooraf plaats. Achteraf vindt er een controle plaats of de beide groepen nog overeenkomstig zijn. Wanneer bij de vergelijkingsgroep geen programma geïmplementeerd is tijdens de studie, is het belangrijk om achteraf na te gaan of deelnemers uit de vergelijkingsgroep zelfstandig aan vergelijkbare onderdelen uit het programma hebben gewerkt. Indien dit het geval is, moet deze deelnemer uit de controlegroep verwijderd worden.
2. Een quasi-experimentele opzet waarbij sprake is van een experimentele groep en een niet vooraf gematchte vergelijkingsgroep. Bij het bepalen van het effect van het quasi-experiment op de nameting moet door middel van covariantie-analyses op controlevariabelen zoals leerlingprestaties op de voormeting, sociaal-economisch milieu, leeftijd, geslacht en intelligentie worden gecorrigeerd.
3. Een quasi-experimentele opzet waarbij de resultaten van de experimentele groep vergeleken worden met een landelijke of regionale vergelijkingsgroep. Ook in deze opzet moeten de resultaten van de beide groepen op de nameting voor minimaal de voormeting, als controlevariabele, worden gecorrigeerd.
4. Een quasi-experimentele opzet waarin de resultaten van de onderzoekseenheden tijdens de implementatie van de 'treatment' worden vergeleken met resultaten van onderzoekseenheden van voor de start van de implementatie op dezelfde school. Cook en Campbell (1979) noemen deze opzet 'Backward-looking-interrupted time-series methodology'. In deze quasi-experimentele opzet is het belangrijk om te controleren of de twee groepen voor en na de implementatie niet significant van elkaar verschillen. In deze opzet is het eveneens noodzakelijk om bij de resultaten na de implementatie te corrigeren voor minimaal de meting voor de implementatie.

### *Onderzoek met een covariantie-benadering*

Een analyse volgens de covariantie-benadering moet aan een aantal voorwaarden voldoen om een studie voor selectie in aanmerking te laten komen. De meest verklarende variabele moet betrekking hebben op het leerlingniveau, alleen significante resultaten mogen worden opgenomen in een analyse, één van de covariaten moet de voormeting zijn en de analyse moet interpreteerbare resultaten opleveren.

### *Longitudinale casestudies*

De derde acceptabele onderzoeksopzet is de longitudinale casestudie. Van het meerjarig implementatieproces van een verbeteringsprogramma op een school wordt in een dergelijke studie een beschrijving gemaakt om het veranderingsproces en de positieve en negatieve effecten daarvan op het onderwijs in de school in kaart te brengen. Het is noodzakelijk dat inzicht kan worden gekregen in de effecten op school- en/of leerkrachtniveau en op leerlingniveau. Diverse onderzoeksmethoden zoals het meten van de leerlingresultaten, interviews met en vragenlijsten voor nauw betrokkenen bij de vernieuwing, observaties en documentanalyse kunnen ingezet worden om informatie voor de beschrijving te verzamelen. De dataverzameling dient tijdens het meerjarig proces herhaald of retrospectief plaats te vinden om zicht te krijgen op ontwikkelingen in een

school. Via cross-case analyses kunnen conclusies getrokken worden (Miles & Huberman, 1994; Yin, 1989).

## **2. De mate van implementatie moet zijn vastgesteld**

In de historie van onderwijsvernieuwingen zijn diverse pogingen tot vernieuwing op een teleurstelling uitgelopen. Een verklaring voor het mislukken zou kunnen zijn dat de vernieuwing niet of niet in voldoende mate geïmplementeerd is (Van de Grift, 1987). Van de Grift schrijft dat deze 'implementatiehypothese' voor het eerst in de jaren zestig werd beschreven door Hyman, Wriight en Hopkins en Scriven. Charters en Jones wezen op het gevaar van het evalueren van 'non-events', wanneer geen rekening wordt gehouden met de mate van implementatie van het programma in de experimentele groep. Sindsdien is algemeen geaccepteerd dat in goed evaluatieonderzoek nagegaan dient te worden of en in welke mate het vernieuwingsprogramma in de praktijk is gebracht. Een (quasi-)experimentele opzet waarbij alleen de leerlingprestaties gepeild worden is niet genoeg (Van de Grift, 1987).

## **3. Een gedetailleerde beschrijving van de onderzoeksopzet en de gebruikte instrumenten moet beschikbaar zijn**

Het is van belang dat de evaluatiestudie een duidelijke beschrijving geeft van de gehanteerde onderzoeksopzet, de meetinstrumenten en de kwaliteit daarvan en de wijze van analyseren.

Wanneer de onderzoeksopzet (quasi-)experimenteel van aard is, dient in de beschrijving ingegaan te worden op de samenstelling van de experimentele en controle- of vergelijkingsgroep, de wijze van matchen van beide groepen, de variabelen en de meetmomenten. Bij een longitudinale casestudie gaat het om de wijze van selectie van de onderzoekseenheden en eveneens om de beschrijving van de variabelen, de meetmomenten en de wijze waarop de data geanalyseerd worden aan de hand van coderingsschema's.

In de beschrijving moet ook aandacht worden besteed aan de instrumenten die gebruikt zijn om de variabelen te meten. Het gaat om informatie over welke instrumenten op welke momenten in het onderzoek bij welke onderzoekseenheden zijn ingezet. Tevens dient ingegaan te worden op de psychometrische kwaliteit van de instrumenten. De psychometrische kwaliteit van de instrumenten moet voldoende zijn. Het is in de beschrijving van belang dat ingegaan wordt op de beperkingen waar de onderzoekers tijdens het onderzoek mee te maken kregen. Bij veranderingen in het design moeten keuzes verantwoord worden.

## **4. Gebruik maken van gestandaardiseerde testen voor het meten van de cognitieve leerlingresultaten**

Het is noodzakelijk dat gestandaardiseerde testen worden ingezet om de cognitieve prestaties van de leerlingen te meten. Deze testen moeten onderzocht zijn op betrouwbaarheid en validiteit en hier moet in de studie ook over gerapporteerd worden. De normering dient gebaseerd te zijn op een voldoende grote en representatieve steekproef. Studies waarin testen speciaal ontwikkeld zijn om bij leerlingen de beklijving van specifieke programma-inhoud te meten, worden niet meegenomen. Slavin en Fashola (1998) verwijzen in dit kader naar Rosenshine & Meister (1994) die aangeven dat effectgroottes bij specifiek ontwikkelde (curriculum)testen hoger zijn dan bij gestandaardiseerde testen (p. 11).

Voor de analyse van de studies aan de hand van de bovenstaande criteria is een schema ontwikkeld (zie schema 3.1). De toepasbaarheid van de criteria is vooraf gecontroleerd door voor drie studies de onderzoekers uit het projectteam onafhankelijk van elkaar het schema in te laten vullen. De onderzoekers hebben elkaar wederom kritisch bevraagd om inzicht te krijgen in het discriminerend gehalte van de methodologische criteria. Dit heeft niet geleid tot grote wijzigingen in de vier criteria. Er zijn alleen enkele tekstuele aanpassingen gedaan.

Vervolgens is voor elk van de beschikbare studies een schema ingevuld. Wanneer aan alle vier de criteria voldaan werd, is de studie geselecteerd. Van elke studie is daarnaast een beknopte beschrijving gemaakt welke door een tweede onderzoeker is bekeken. Omdat op deze wijze alle

studies door een tweede onderzoeker zijn bekeken, is geen interraterbetrouwbaarheid bepaald. Acht studies zijn op basis van deze check door de tweede onderzoeker toch geselecteerd. Bij dertig studies werd getwijfeld over selectie van de studie. De studies zijn voorgelegd aan het projectteam van dit onderzoek en na discussie werd besloten of de studie wel of niet werd geselecteerd. In schema 3.1 wordt een voorbeeld gegeven van een ingevuld schema.

**Schema 3.1** Analyse van een studie van een schoolverbeteringsprogramma

|   |  |
|---|--|
| Project:  | Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde (KRW)  |
| Studie:   | Naar effectieve schoolverbetering. Resultaten van het onderzoek naar de effecten op leerkracht- en leerlingniveau van het adaptief onderwijsproject 'Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde'.   |
| Auteurs:  | Van Zoelen, L, & Houtveen, A.A.M.  |
| Jaar van publicatie:  | 2000a  |
| Bron:   | Utrecht: Universiteit Utrecht, Onderwijskunde, ICO-ISOR  |
| Onderzoeksdesign (quasi-)experimenteel of longitudinale casestudies)<br>Selectie van experimentele en controle groep  | Twee quasi-experimentele opzetten met untreated controlegroep met voor-, na- en beklijvingsmeting.<br>Implementatie-onderzoek<br>Casestudies van de experimentele basisscholen<br>Exp groep: n = 15, Contr groep: n = 24. Scholen uit de controlegroep zijn random gekozen uit een landelijke steekproef van 600 basisscholen die vergelijkbaar zijn met de experimentele scholen. De controlegroep scholen mogen niet werken aan een vernieuwing m.b.t rekenen en wiskunde en mogen daar ook niet bij begeleid worden. Controlescholen mogen ook niet werken met het directe instructiemodel, werken aan het optimaliseren van de instructietijd, planmatig werken bij rekenen en wiskunde, werken met een leerlingvolgsysteem. Beide groepen mogen niet fuseren binnen een periode van 3 jaar, niet meer dan 1 op de 3 allochtone leerlingen hebben. Bij de 24 scholen is telefonisch navraag gedaan over de selectiecriteria en dit bleek zo te zijn naar de mening van de scholen. |
| Bepalen mate van implementatie voor de meting van effecten  | In het eerste experiment is na het nagaan van voldoende implementatie van de begeleidingsstrategie de effectmeting t.a.v. adaptief onderwijs gedaan.<br>In het tweede experiment is na het nagaan van voldoende implementatie van adaptief onderwijs de effectmeting bij de leerlingen gedaan.   |
| Gedetailleerde beschrijving van programma, methodologie, instrumenten en kwaliteit<br>Uitgebreide beschrijving van de context, het theoretische kader en het programma. | Uitgebreide beschrijving eveneens van de instrumenten en hun kwaliteit. De kwaliteit van de instrumenten is goed. Er zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve instrumenten gebruikt.<br>Om de mate van implementatie van de begeleidingsstrategie in kaart te brengen is gewerkt met een logboekregistratiesysteem, aangevuld met informatie van begeleiders op de terugkomdagen.<br>Om adaptief onderwijs te meten is een combinatie van vragenlijsten (planmatig werken en bevorderen van de zelfstandige leerhouding) en observatie-instrumenten (werken met het model voor strategisch handelen, instructietijd, exploratieve leeromgeving, en bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens) ingezet.<br>Voor de cases is een beschrijvingskader gemaakt en zijn interviews afgenomen met de begeleiders, schoolleiders en leerkrachten.   |
| Gebruik van gestandaardiseerde test   | Ja, diverse toetsen voor rekenen en wiskunde uit het Cito-leerlingvolgsysteem zijn gebruikt voor het meten van de cognitieve leerlingprestaties. Voor de affectieve leerlingprestaties zijn toetsen ontwikkeld. De betrouwbaarheid is matig van de schalen. Om de intelligentie te meten is een deelttoets van de SON-R gebruikt.  |
| Eindoordeel   | Ja, studie voldoet aan alle 4 criteria.  |

In tabel 3.5 zijn de resultaten van de selectie van evaluatiestudies van schoolverbeteringsprogramma's weergegeven. Per project wordt aangegeven hoeveel studies per programma geanalyseerd zijn en hoeveel studies voldeden aan de vier evaluatiecriteria. De kolom met het aantal geselecteerde studies is verdeeld in twee subkolommen. In de eerste subkolom staat het aantal geselecteerde studies waarin specifiek het betreffende programma geëvalueerd wordt. In de tweede subkolom staat het aantal geselecteerde studies waarin naast het betreffende programma ook andere programma's geëvalueerd worden. Voorbeelden hiervan zijn de rapporten van de Rand Corporation over de New American School Designs (zie bijvoorbeeld Berends, Chun, Schuyler, Stockly & Briggs, 2002). In een aanvullende literatuurlijst zijn de verwijzingen naar alle geanalyseerde studies per schoolverbeteringsprogramma opgenomen.

**Tabel 3.5** Overzicht van geselecteerde evaluatiestudies naar schoolverbeteringsprogramma's

| Schoolverbeteringsprogramma                                       | Aantal studies | Aantal geselecteerde studies            |  |
|---|----------------|---|--|
|   |                | Aantal specifieke geselecteerde studies | Aantal geselecteerde studies over meerdere programma's |
| Accelerated Schools   | 19             | 1                                       | 1  |
| Achievement First   | 1              | 0                                       | 0  |
| America's Choice  | 23             | 1                                       | 0  |
| ATLAS Communities   | 19             | 0                                       | 1  |
| Ciera School Change Project                                       | 2              | 1                                       | 0  |
| Comer School Development Project                                  | 22             | 2                                       | 1  |
| Community for Learning  | 7              | 0                                       | 0  |
| CO-Nect   | 21             | 0                                       | 2  |
| Consortium on Reading Excellence                                  | 0              | 0                                       | 0  |
| Core Knowledge  | 11             | 2                                       | 2  |
| Different Ways of Knowing   | 3              | 0                                       | 0  |
| Direct Instruction (Distar)                                       | 24             | 2                                       | 3  |
| Expeditionary Learning Outward Bound                              | 23             | 0                                       | 2  |
| First Things First  | 3              | 0                                       | 0  |
| Middle Start  | 3              | 0                                       | 0  |
| Modern Red Schoolhouse  | 22             | 0                                       | 3  |
| Onward to Excellence  | 5              | 1                                       | 0  |
| Paideia   | 11             | 0                                       | 0  |
| Quantum Learning  | 1              | 0                                       | 0  |
| Quest   | 7              | 3                                       | 0  |
| Roots and Wings   | 24             | 0                                       | 2  |
| School Renaissance  | 4              | 0                                       | 0  |
| Success for All (Exitto Para Todos)                               | 40             | 3                                       | 4  |
| Talent Development Middle School                                  | 6              | 0                                       | 0  |
| The Learning Network  | 1              | 0                                       | 0  |
| Turning Points  | 2              | 0                                       | 0  |
| Urban Learning Centers  | 2              | 0                                       | 0  |
| Ventures Initiative and Focus System                              | 0              | 0                                       | 0  |
| Voices of Love and Freedom (Voices School Design)                 | 0              | 0                                       | 0  |
| Halton Board Effective Schools Project                            | 3              | 0                                       | 0  |
| Essex Primary School Improvement Research and Development Program | 1              | 0                                       | 0  |
| Improving the Quality of Education for All (IQEA)                 | 11             | 0                                       | 0  |
| Mathematics Enhancement Programme Primary (MEPP)                  | 4              | 1                                       | 0  |
| National Literacy Strategy  | 9              | 0                                       | 0  |
| National Numeracy Strategy  | 7              | 0                                       | 0  |
| Flexit-project  | 6              | 1                                       | 0  |
| HARD-project  | 0              | 0                                       | 0  |

**Vervolg tabel 3.5**

| Schoolverbeteringsprogramma                           | Aantal studies | Aantal geselecteerde studies            |  |
|---|----------------|---|--|
|   |                | Aantal specifieke geselecteerde studies | Aantal geselecteerde studies over meerdere programma's |
| Kleinschalig Experiment Achterstandsbestrijding (KEA) | 4              | 0                                       | 0  |
| Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen (KBL)          | 4              | 2                                       | 0  |
| Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde (KRW)       | 5              | 3                                       | 0  |
| Landelijk Project Schoolverbetering (LPS)             | 3              | 2                                       | 0  |
| LISBO-project   | 0              | 0                                       | 0  |
| Schoolontwikkelingsproject (SOP)                      | 1              | 1                                       | 0  |
| VLOT-project  | 0              | 0                                       | 0  |
| Van Leer Jerusalem Project                            | 0              | 0                                       | 0  |
| Balanced Early Literacy (BEL)                         | 1              | 0                                       | 0  |
| Children's Literacy Success Strategy (CLASS)          | 3              | 0                                       | 0  |
| Early Literacy Research Project (ELRP)                | 5              | 1                                       | 0  |
| Middle Years Research and Development Project (MYRAD) | 1              | 0                                       | 0  |
| School Innovation in Science (SIS)                    | 5              | 0                                       | 0  |
| Victorian Quality Schools Project (VQSP)              | 9              | 0                                       | 0  |
| Education Reform Project                              | 1              | 0                                       | 0  |
| Primary Education Quality Improvement Project (PEQIP) | 4              | 3                                       | 0  |
| Proyecto Escuelas del Futuro (PEF-project)            | 1              | 0                                       | 0  |
| Totaal  | 394            | 30                                      | 21   |

N.B. Studies waarin meerdere programma's worden geëvalueerd zijn bij elk programma meegeteld. Het

In totaal zijn 277 evaluatiestudies van schoolverbeteringsprogramma's verzameld, die betrekking hebben op 47 van de 54 schoolverbeteringsprogramma's. Van 22 programma's hebben we één of meer evaluatiestudies geselecteerd. Het betreft 36 evaluatiestudies. Van de overige 25 programma's hebben we geen enkele studie gevonden die voldeed aan de vier selectiecriteria. Slechts 13 procent van de 277 verzamelde studies voldoen aan alle vier de criteria.

In tabel 3.6 wordt inzicht gegeven in het aantal studies dat per criterium niet geselecteerd is.

**Tabel 3.6** Redenen van het niet selecteren van studies

| Reden van niet selecteren  | Aantal studies             |
|--|----------------------------|
| 1. Geen adequate opzet   | 148                        |
| 2. Mate van implementatie niet vastgesteld                       | 84                         |
| 3. Onvoldoende gedetailleerde beschrijving opzet en instrumenten | 136                        |
| 4. Geen gestandaardiseerde test gebruikt                         | 24 (n.v.t. bij 95 studies) |
| 5. Meer recente of complete studie kon gebruikt worden           | 76                         |
| 6. Dataverzameling in een andere sector dan basisonderwijs       | 9                          |
| 7. Studie bevat geen evaluatie-gegevens                          | 19                         |

Van de verzamelde studies per programma zijn overzichten gemaakt waarin per studie is aangegeven of een studie wel of niet aan een criterium voldoet. In bijlage 5 zijn alle overzichten samengevat in één tabel.

Bij 148 studies (38 procent) bleek de onderzoeksopzet niet voldoende adequaat om de onderzoeksvraag naar empirische evidentie voor de negen uitgangspunten van schoolverbetering te beantwoorden. In studies van bijvoorbeeld Bodilly, e.a. (1995), Kirby, e.a. (2001) en Ross, e.a. (1997) is gekozen voor een longitudinale casestudie opzet. In de studies zijn echter alleen variabelen opgenomen op school- en leerkrachtniveau. Er worden geen resultaten bij de leerlingen



verzameld, waardoor deze studies niet geselecteerd zijn. Bij een studie van Berends, e.a. (2001) zijn multi-niveau analyses gedaan waarbij de meest verklarende variabelen alleen betrekking hebben op het school- en leerkrachtniveau. Wanneer er ook analyses waren gedaan waarbij de meest verklarende variabele betrekking had op het niveau van de leerling dan zou deze studie wel geselecteerd zijn.

Bij 84 studies bleek de mate van implementatie niet of niet voldoende te zijn vastgesteld om eventuele effecten aan het programma te kunnen toeschrijven. De beschrijving van de onderzoeksoptzet en de instrumenten bleek bij 136 studies onvoldoende te zijn. Vaak werd onvoldoende informatie gegeven over de psychometrische kwaliteit van de gebruikte instrumenten. In 24 studies werden geen gestandaardiseerde testen gebruikt om de leerlingresultaten te meten. In 95 studies werden geen leerlingtoetsen gebruikt of was niet bekend met welke leerlingtoetsen gebruikt is.

104 studies zijn niet geanalyseerd vanwege de twee pragmatische criteria. Bij 76 van deze 104 studies konden we gebruik maken van meer recentere of completere studies. In 9 studies waren data verzameld bij onderzoekseenheden in het voortgezet onderwijs. 19 studies bleken achteraf geen evaluatiegegevens te bevatten.

### 3.2.3 Analyse van de geselecteerde studies

In deze paragraaf beschrijven we de procedure die we gevolgd hebben om evidentie uit de 36 geselecteerde studies te verzamelen die kan bijdragen aan beantwoording van de centrale onderzoeksvraag. De procedure omvat zes stappen. In de eerste stap zijn uit de geselecteerde studies uitspraken gedestilleerd die vallen onder één van de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering. Er zijn in deze deelstudie alleen resultaten meegenomen die op voldoende empirisch bewijs gestoeld zijn. Empirische evidentie voor de effectiviteit van de negen uitspraken voor effectieve schoolverbetering definiëren we in deze studie als een uitspraak of een set van uitspraken over één van de negen uitspraken voor schoolverbetering die door empirische gegevens wordt ondersteund, en die op een systematische en objectieve wijze zijn verkregen.

Vervolgens zijn per studie de uitspraken gecategoriseerd naar aard van de uitspraak en is de zeggingskracht van de evidentie gewaardeerd aan de hand van een beoordelingsschaal. In de vierde stap zijn alle uitspraken per studie verzameld in een schema. De eerste vier stappen zijn bij elke studie afzonderlijk uitgevoerd. Vanaf de vierde stap is elke studie niet meer de eenheid van analyse, maar elk uitgangspunt. In de vijfde stap worden de uitspraken uit alle studies bij een bepaald uitgangspunt verzameld. De laatste en zesde stap bestaat uit het trekken van conclusies om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag. De laatste stap wordt beschreven in hoofdstuk 4.

#### Verzamelen van uitspraken per uitgangspunt

In de 36 geselecteerde evaluatiestudies is gezocht naar uitspraken waarin gewezen wordt op een samenhang tussen de negen uitgangspunten of een element van een uitgangspunt en een bepaald resultaat. Een overzicht van de elementen per uitgangspunt is opgenomen in bijlage 6. Het resultaat wordt gezien de definitie van effectieve schoolverbetering gekoppeld aan de doelen op de drie niveaus:

1. Verbetering van cognitieve leerlingresultaten.
2. Verbetering/verandering van leerkrachtvaardigheden en cognities. Bij leerkrachtvaardigheden kan een onderscheid gemaakt worden tussen instructie-, organisatie-, pedagogische en diagnostische vaardigheden en vaardigheden voor de ontwikkeling van een curriculum. Verbeteringen of veranderingen bij cognities kunnen betrekking hebben op opvattingen en attitudes van leerkrachten.
3. Verbetering/verandering van de veranderingscapaciteiten van de school met als doel de processen op groepsniveau te ondersteunen. Hieronder verstaan we verbetering en/ of verandering van de capaciteiten van de schoolleider, de schoolcultuur en veranderingen/ verbeteringen in de procedures en afspraken binnen de schoolorganisatie.

In de uitspraken is gezocht naar een (statistisch of causaal) verband tussen een uitgangspunt of een element van een uitgangspunt en een resultaat, dat conceptueel betekenisvol is. Dergelijke uitspraken zijn te herkennen aan zinsneden waarin een 'als' – 'dan' – relatie is opgenomen of waarin met het woord 'doordat' wordt verwezen naar een verband. Na 'als' of 'doordat' volgt een uitgangspunt of een element uit één van de negen uitgangspunten, na 'dan' volgt het resultaat. Naast letterlijke uitspraken is gezocht naar empirische evidentie die niet direct uit de tekst te halen is, maar die te herleiden is door verbanden te leggen tussen de gepresenteerde resultaten. De auteurs van de studies hebben met de evaluaties van de schoolverbeteringsprogramma's veelal andere doelen voor ogen gehad dan wij. Zij zijn nagegaan welke effecten de implementatie van een schoolverbeteringsprogramma kan opleveren en analyseren het verloop van een schoolverbeteringsprogramma, terwijl wij in deze analyse evidentie zoeken voor de negen uitgangspunten van schoolverbetering.

Voor het verzamelen van de uitspraken en verbanden is een analyseschema ontwikkeld (zie schema 3.2), waarin uitspraken met empirische evidentie voor een bepaald uitgangspunt of een element van een uitgangspunt kunnen worden ingevuld.

**Schema 3.2** Analyseschema voor het verzamelen van empirische evidentie voor de negen uitgangspunten

|   |  |
|---|--|
| Project<br>Studie<br>Auteurs<br>Bron                                      |  |
| 1. School als uitgangspunt  |  |
| 2. Systematische benadering, langdurig en incorporatie                    |  |
| 3. Gericht zijn op: interne condities, processen van onderwijzen en leren |  |
| 4. Gericht zijn op ondersteunen van processen op schoolniveau             |  |
| 5. Onderwijskundige doelen op 3 niveaus                                   |  |
| 6. Multi-niveau-perspectief   |  |
| 7. Geïntegreerde implementatiestrategieën                                 |  |
| 8. Aanwezigheid van externe begeleiding                                   |  |
| 9. Gebaseerd zijn op onderzoek  |  |

Om de betrouwbaarheid en validiteit van de verzameling van uitspraken in de analyse zo hoog mogelijk te laten zijn, is een aantal maatregelen genomen.

1. In een pilot is in het projectteam één studie besproken. In deze pilot is onder andere nagegaan of het mogelijk was empirische evidentie voor de negen uitgangspunten te vinden. De drie leden van het projectteam hebben afzonderlijk de studie bekeken en het analyseschema ingevuld. De mogelijkheid tot het vinden van evidentie en de overeenkomsten en verschillen zijn besproken. Resultaat van de pilot was dat het goed mogelijk was om empirische evidentie voor de negen uitgangspunten uit het beschikbare materiaal te halen. Er bleken wel verschillen te zijn tussen de teamleden ten aanzien van de plaatsing van een uitspraak bij een

bepaald uitgangspunt en de mate van evidentie van een uitspraak. In een discussie zijn de verschillen besproken en is tot overeenstemming gekomen over plaatsing en mate van evidentie.

2. Twee studies zijn door de auteur zelfstandig bekeken. Wanneer getwijfeld werd aan de aanwezigheid of plaatsing van evidentie werden deze gemarkeerd in het schema. In twee bijeenkomsten met het projectteam zijn de analyseschema's van de twee studies besproken. In totaal zijn zo 49 uitspraken beoordeeld. In 70 procent van de uitspraken was er overeenstemming over de aanwezigheid van evidentie en de plaatsing van de evidentie bij een uitgangspunt. In 30 procent van de uitspraken was er geen overeenstemming ten aanzien van aanwezigheid van evidentie of plaatsing van de evidentie. De auteur heeft vervolgens van de overige 33 studies zelfstandig een analyseschema ingevuld. Het is belangrijk om op te merken dat er enerzijds uitspraken in de analyseschema's letterlijk zijn overgenomen uit de teksten van de studies. Anderzijds zijn er verbanden beschreven die door de onderzoekers zelf niet gelegd zijn. Om interpretatiefouten te voorkomen is het noodzakelijk de uitspraken en verbanden in de schema's niet los te zien van de context van een studie.
3. Aangezien de overeenstemming bij maatregel twee net voldoende was is een extra controlemoment ingebouwd. Een lid van het projectteam heeft onafhankelijk twee studies bekeken. Bij één studie was de beoordelaarsovereenkomst tussen de auteur en het lid 84 procent bij 32 uitspraken. In de tweede studie zaten 34 bruikbare uitspraken. Er was bij deze studie bij 14 uitspraken sprake van een systematische fout. Dit heeft geleid tot aanpassing van de resultaten in alle overige studies waarop deze fout betrekking had. Bij de overige 20 uitspraken van deze studie was de overeenkomst 90 procent. De overige 34 studies zijn eveneens besproken met hetzelfde lid van het projectteam. In deze gesprekken zijn per studie de uitspraken besproken waarbij twijfel bestond over de aanwezigheid van empirische evidentie in de uitspraak en de evidentie voor een bepaald uitgangspunt. Dit deel van de controle heeft het karakter van het 'tegenlezer-principe'.
4. De vierde maatregel vormt een 'member-check' bij de auteurs van de 36 evaluatiestudies. Een member-check is een proces van testen van interpretaties bij leden die bij de ontwikkeling van het betreffende product betrokken zijn geweest (Guba & Lincoln, 1989, p. 238-239). Deze laatste check heeft vooral een controlerende functie. Het analyseschema van elke studie is met een begeleidende brief voorgelegd aan de eerste auteur van de studie. Aan de auteurs zijn twee vragen voorgelegd over de interpretatie van de uitspraken uit hun studie(s). Aan de hand van de eerste vraag is nagegaan of de auteur akkoord gaat met onze interpretatie van de uitspraken die betrekking hebben op een bepaald uitgangspunt. De tweede vraag dient het doel om na te gaan of we uitspraken in de betreffende studie(s) niet geselecteerd hebben, die volgens de auteur van de studie toch evidentie bevatten voor bepaalde uitgangspunten. In de brief is achtergrondinformatie over de analyse en de uitgangspunten opgenomen (zie bijlage 7). De brief is zowel per post als per e-mail naar de eerste auteurs verstuurd. Na twee weken is per e-mail de eerste herinnering gestuurd, na vier weken de tweede. Van 26 van de 36 studies (72 procent) hebben we een reactie van de auteur gehad. Bij 12 studies gingen auteurs direct akkoord met de interpretatie. Twee auteurs hebben mogelijke aanvullende uitspraken uit hun studie aangegeven. Bij drie studies hebben auteurs voorstellen gedaan tot het verplaatsen of weghalen van bepaalde uitspraken. De aanvullingen en verbetermogelijkheden zijn besproken in het projectteam. Bij één studie is een uitspraak toegevoegd aan het analyseschema naar aanleiding van het voorstel tot opname van een uitspraak. Bij de andere studies waren de voorgestelde aanvullingen niet relevant.

### **Categorisering van uitspraken naar aard van de empirische evidentie**

Om de analyse van de evidentie te vereenvoudigen is een tweede stap ingebouwd waarin de uitspraken per uitgangspunt geordend zijn in drie categorieën:

**Positieve empirische evidentie.** Het betreft hier evidentie waarin een positieve samenhang wordt gevonden tussen een bepaald uitgangspunt en een resultaat. Het inzetten van een bepaald uitgangspunt in een schoolverbeteringsprogramma heeft geleid tot een verbetering. Het veronder-

stelde verband wordt bevestigd.

Negatieve empirische evidentie. Het betreft hier evidentie waarin een negatieve samenhang wordt gevonden tussen een bepaald uitgangspunt en een resultaat. Het niet of slechts gedeeltelijk inzetten van een bepaald uitgangspunt in een programma heeft geleid tot een verslechtering. Ook in dit geval wordt het veronderstelde verband bevestigd.

Empirische evidentie met een contra-indicatie. Bij een dergelijke uitspraak wordt een samenhang gevonden die tegengesteld is aan de verwachting volgens het uitgangspunt. Het inzetten van een bepaald uitgangspunt leidt tot een verslechtering of het niet of slechts gedeeltelijk inzetten van een bepaald uitgangspunt heeft geleid tot een verbetering. Het veronderstelde verband wordt tegengesproken.

### **Waarderen van de empirische evidentie**

De derde stap in de procedure bestaat uit het waarderen van de uitspraken in termen van de zeggingskracht van de empirische evidentie. Dit gebeurt met behulp van een beoordelingsschaal, die vijf categorieën kent. De eerste categorie bestaat uit evidentie die is voortgekomen uit onderzoek dat op een systematische en methodologisch verantwoorde wijze is opgezet. De vijfde categorie bestaat uit evidentie die is afgeleid van uitspraken en verbanden die op een weinig betrouwbare en valide wijze tot stand zijn gekomen. Tussen deze twee uitersten zijn drie midden-categorieën geplaatst.

Als uitgangspunten bij het bepalen of onderzoek op een systematische en methodologisch verantwoorde wijze is uitgevoerd gebruiken we de criteria voor de selectie van studies (zie paragraaf 3.2.2). De selectie van de studies aan de hand van de criteria is nog geen garantie dat de uitspraken uit de geselecteerde studies ook aan deze criteria voldoen. We leggen ze daarom langs een analoge meetlat. We gebruiken vijf criteria voor kwantitatieve en zes voor kwalitatieve onderzoeken.

#### *Kwantitatieve onderzoeksopzet:*

Wanneer een onderzoek een voornamelijk kwantitatieve opzet heeft dan is het noodzakelijk dat de opzet aan de volgende eisen voldoet:

1. Bij een quasi-experimentele opzet met voor- en nameting is het noodzakelijk dat de beide groepen vooraf op relevante kenmerken gematcht zijn of dat er achteraf gecorrigeerd wordt op relevante controlevariabelen, waaronder in ieder geval de voormeting;
2. De onderzoeksgroep moet een representatieve steekproef vormen uit de populatie van de doelgroep. Bij studies met een quasi-experimentele opzet is van belang dat bij de start van het experiment gezorgd is voor twee gematchte onderzoeksgroepen. De experimentele en de controlegroep mogen niet significant van elkaar verschillen op relevante variabelen binnen de context van het onderzoek.
3. Bij een onderzoek met een covariantie-benadering ligt de meest verklarende variabele op leerlingniveau en worden alleen significante resultaten opgenomen in de analyses;
4. De gebruikte instrumenten moeten voldoen aan de psychometrische eisen (de alpha van vragenlijst- en observatieschalen moet voldoende zijn, .70 of hoger);
5. Bij meten van cognitieve leerlingresultaten wordt gebruik gemaakt van gestandaardiseerde leerlingtoetsen.

#### *Kwalitatieve onderzoeksopzet*

Een voornamelijk kwalitatieve opzet moet voldoen aan de volgende eisen:

1. Een studie moet longitudinaal opgezet zijn om het voorkomen van bepaalde patronen te kunnen nagaan;
2. De onderzoeksgroep moet representatief zijn voor de populatie van de doelgroep;
3. Bronnen als case-beschrijvingen en interviews dienen ter controle (member-check) aan sleutelfiguren te zijn voorgelegd;
4. Ten behoeve van de data-analyse is een coderingssysteem opgezet en zijn indien noodzakelijk matrices gebruikt om de data te ordenen;

5. De gebruikte instrumenten moeten voldoen aan de psychometrische eisen (de alpha van vragenlijst- en observatieschalen moet voldoende zijn, .70 of hoger);
6. Bij meten van cognitieve leerlingresultaten wordt gebruik gemaakt van gestandaardiseerde leerlingtoetsen.

Uitspraken krijgen een 'A-score' als ze voortkomen uit (een deel van het) onderzoek dat op een systematische en methodologisch verantwoorde wijze is opgezet en aan alle vijf kwantitatieve of zes kwalitatieve criteria voldoen. De kracht van de evidentie met een A-score noemen we sterk. We hanteren niet de formulering 'zeer sterk', omdat we geen enkele studie hebben gevonden met een gerandomiseerd experimenteel design. De meest harde evidentie die we kunnen vinden is dus sterke evidentie. Wanneer een uitspraak aan één of meer criteria niet voldoet dan krijgt een uitspraak een B-, C- of D-score (zie kader 3.1). De evidentie bij deze categorieën noemen we respectievelijk plausibel, matig sterk of zwak. Uitspraken krijgen een E-score als ze zijn gebaseerd op weinig betrouwbare en valide data. Het kunnen uitspraken zijn die voortkomen uit niet gestructureerd onderzoek en uitspraken die voortkomen uit afgeleide gegevens. De eerste subcategorie met een E-score bestaat uit uitspraken die zijn afgeleid van gegevens die voortkomen uit een weinig gestructureerde wijze van dataverzameling en -analyse. Voorafgaand aan de dataverzameling zijn geen instrumenten ontwikkeld die het mogelijk maken op een systematische wijze gegevens te verzamelen. Voorbeelden hiervan zijn het houden van interviews zonder (semi-)gestructureerde interviewleidraad en het doen van (participerende) observaties zonder vooropgezet kader. Onder de tweede subcategorie vallen uitspraken waarbij onderzoekers proberen een verklaring te vinden voor de gevonden resultaten in een studie. Dergelijke uitspraken zijn vooral te vinden in de conclusie- en/of discussieparagraaf van een studie. De kracht van deze evidentie noemen we zeer zwak.

### Kader 3.1 Beoordelingsschaal voor het waarderen van empirische evidentie

| Kracht van de evidentie | Kwantitatieve opzet   | Kwalitatieve opzet  |
|-------------------------|---|---|
| A Sterk                 | Uitspraken gebaseerd op systematisch en methodologisch verantwoord onderzoek: voldoen alle criteria                     | Uitspraken gebaseerd op systematisch en methodologisch verantwoord onderzoek: voldoen aan alle criteria                 |
| B Plausibel             | Uitspraken gebaseerd op redelijk systematisch en methodologisch verantwoord onderzoek: voldoen aan 4 van de 5 criteria  | Uitspraken gebaseerd op redelijk systematisch en methodologisch verantwoord onderzoek: voldoen aan 5 van de 6 criteria  |
| C Matig sterk           | Uitspraken gebaseerd op redelijk systematisch en methodologisch verantwoord onderzoek: voldoen aan 3 van de 5 criteria  | Uitspraken gebaseerd op redelijk systematisch en methodologisch verantwoord onderzoek: voldoen aan 4 van de 6 criteria  |
| D Zwak                  | Uitspraken gebaseerd op redelijk systematisch en methodologisch verantwoord onderzoek: voldoen aan 2 of minder criteria | Uitspraken gebaseerd op redelijk systematisch en methodologisch verantwoord onderzoek: voldoen aan 3 of minder criteria |
| E Zeer zwak             | Uitspraken voortkomend uit niet gestructureerd uitgevoerd onderzoek of uit afgeleide gegevens                           | Uitspraken voortkomend uit niet gestructureerd uitgevoerd onderzoek of uit afgeleide gegevens                           |

N.B.: Bij het vaststellen van de waardering van de evidentie bij een B-, C-, of D-score hebben we één uitzonderingsregel gehanteerd. Wanneer een criterium niet van toepassing was voor een bepaalde uitspraak, dan is dit criterium niet meegenomen in de telling. Een kwalitatieve uitspraak krijgt dan bijvoorbeeld een C-waardering als deze niet aan vier van de zes criteria voldoet, maar aan drie van de vijf criteria.

### Ordenen van uitspraken per studie

De vierde stap bestaat uit het ordenen van de uitspraken van een studie per uitgangspunt. Hiervoor is een schema ontwikkeld waarin de gegevens die tijdens de voorgaande drie stappen zijn verzameld kunnen worden opgenomen. Het schema bestaat uit vier kolommen en negen rijen. In de eerste kolom zijn de uitgangspunten weergegeven en in de volgende drie kolommen worden drie categorieën onderscheiden om per uitgangspunt de positieve en negatieve evidentie en evidentie met een contra-indicatie te kunnen onderbrengen. In de negen rijen staan de negen uitgangspunten van schoolverbetering waarvoor we empirische evidentie willen vinden. De drie kolommen zijn steeds verdeeld in twee subkolommen. In de subkolom 'tekst' worden de uitspraken uit de studies vermeld met de verwijzing naar een element van een uitgangspunt. In de subkolom 'Waardering Evidentie (WE)' staat de bijbehorende waardering bij de uitspraak volgens de beoordelingsschaal. In het schema wordt tevens informatie gegeven over de opzet van het onderzoek, de omvang van het onderzoek, de gebruikte variabelen, de kwaliteit van de instrumenten en de wijze van dataverzameling en -analyse. Per studie is het schema ingevuld. In bijlage 8 zijn de uitwerkingen van de 36 evaluatiestudies opgenomen. Alle schema's zijn na het categoriseren en waarderen van de uitspraken voorgelegd aan een tweede onderzoeker uit het projectteam. Uitspraken waarover twijfel bestond, zijn besproken.

### Inventariseren van gevonden evidentie

De vijfde stap van de analyse bestaat uit het bepalen van de in totaal in de studies aanwezige evidentie voor de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering. Voor deze stap is een derde analyseschema ontwikkeld (schema 3.3). Het schema kent vier hoofdkolommen. In de eerste kolom worden de elementen gezet die betrekking hebben op het betreffende uitgangspunt. De volgende drie kolommen bestaan uit de drie categorieën voor de aard van de evidentie. Elk van deze kolommen is verdeeld in vijf subkolommen passend bij de beoordelingsschaal.

**Schema 3.3** Uitspraken voortkomend uit een kwantitatieve of kwalitatieve onderzoeksopzet

| <b>Uitgangspunt:</b>    |                     |   |   |   |   |                     |   |   |   |   |                  |   |   |   |   |  |
|-------------------------|---------------------|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|------------------|---|---|---|---|--|
| <b>Resultaatniveau:</b> |                     |   |   |   |   |                     |   |   |   |   |                  |   |   |   |   |  |
| Elementen               | Positieve evidentie |   |   |   |   | Negatieve evidentie |   |   |   |   | Contra-evidentie |   |   |   |   |  |
|                         | A                   | B | C | D | E | A                   | B | C | D | E | A                | B | C | D | E |  |
|                         |                     |   |   |   |   |                     |   |   |   |   |                  |   |   |   |   |  |
|                         |                     |   |   |   |   |                     |   |   |   |   |                  |   |   |   |   |  |
|                         |                     |   |   |   |   |                     |   |   |   |   |                  |   |   |   |   |  |
|                         |                     |   |   |   |   |                     |   |   |   |   |                  |   |   |   |   |  |
|                         |                     |   |   |   |   |                     |   |   |   |   |                  |   |   |   |   |  |

Er is per uitgangspunt een schema voor de uitspraken voortkomend uit de kwalitatieve of kwantitatieve onderzoeksopzet. Daarnaast is er rekening gehouden met de drie niveaus van empirische evidentie die gekoppeld zijn aan de drie doelen van schoolverbetering. Er zijn dus per uitgangspunt zes schema's (twee keer drie schema's) ingevuld.

De schema's zijn op de volgende wijze ingevuld. De overzichtsschema's van de 36 studies met daarin de gecategoriseerde en gewaardeerde uitspraken vormen de bronnen voor het invullen van de analyseschema's per uitgangspunt. Er is geturfd in welke frequentie een uitspraak passend bij een uitgangspunt of een element van een uitgangspunt voorkomt rekening houden met de onderzoeksopzet, het resultaatniveau (school-, leerkracht- of leerlingniveau), de categorie en de betreffende waardering. Vervolgens zijn conclusies getrokken over de aanwezigheid van empirische evidentie voor elk van de negen uitgangspunten van schoolverbetering. Hiervan wordt verslag gedaan in hoofdstuk vier.

### 3.3 Opzet en uitvoering van het onderzoek ter beantwoording van de derde onderzoeksvraag

Voor de beantwoording van de derde onderzoeksvraag naar empirische evidentie voor de negen uitgangspunten van effectieve schoolverbetering uit het BOV-project wordt gebruik gemaakt van de data die zijn verzameld tijdens het evaluatie-onderzoek dat gelijktijdig met de implementatie van het project is uitgevoerd (Houtveen, e.a., 2003). Het onderzoek had een looptijd van ruim viereneenhalf jaar (april 1999 – december 2003).

In het effectonderzoek stonden de volgende twee onderzoeksvragen centraal:

1. Leidt de begeleidings- en invoeringsstrategie die de begeleiders en schoolleiding in het project 'Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen' hanteren tot adaptief onderwijs en integrale leerlingzorg ten aanzien van technisch lezen?
2. Leidt onderwijs waarin adaptief onderwijs en integrale leerlingzorg ten aanzien van technisch lezen voldoende operationeel aanwezig zijn tot verbetering van de leesprestaties van de leerlingen en het verminderen van uitval van leerlingen in groep 3 en 4 in het basisonderwijs?

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen is een dubbel veldexperiment opgezet. Er is gekozen voor een 'untreated control group design with pretest and posttest' (vgl. Cook & Campbell, 1979). De experimentele groep bestaat uit 27 deelnemende BOV-scholen. De 16 controlescholen zijn aselekt getrokken uit de populatie. In het eerste experiment bestond de 'treatment' voor de experimentele scholen uit drie onderdelen: het vernieuwingsprogramma (Vernooy, 1999, 2002), de begeleidingsaanpak voor de externe begeleiders en de invoeringsstrategie voor de schoolleiding. De controlescholen hebben geen enkel onderdeel van de 'treatment' aangeboden gekregen. Het vernieuwingsprogramma bestaande uit adaptief onderwijs en integrale leerlingzorg is geoperationaliseerd in negen effectvariabelen. Om informatie over de begeleidingsaanpak te verkrijgen hebben de externe begeleiders logboekformulieren over de uitgevoerde begeleiding ingevuld. Bij de schoolleiding is aan het begin en aan het einde van het project een vragenlijst afgenomen. Bij de leerkrachten is aan het begin en het einde van het project een vragenlijst afgenomen en er zijn observaties gedaan. Bij het eerste experiment zijn de externe begeleiders, de schoolleiding en de leerkrachten van groep 3 en 4 betrokken. In het tweede experiment bestaan de experimentele variabelen uit adaptief onderwijs en integrale leerlingzorg. Gegevens hierover zijn bij de leerkrachten van groep 3 en 4 verzameld door vragenlijsten en observaties. De effectvariabelen bestaan uit de technisch leesresultaten van de leerlingen. Er is gecorrigeerd voor de voormeting, intelligentie, leeftijd en leerlinggewicht<sup>4</sup>. Bij het tweede experiment zijn de leerkrachten en leerlingen van de groepen 3 en 4 betrokken. Om bekliving van het effect van het project op leerlingniveau na afloop van het project na te gaan is bij de leerlingen van groep 4 en 5 een follow-up meting gedaan.

Naast het effectonderzoek heeft ook een implementatie-onderzoek plaatsgevonden om de implementatie van het BOV-project op de scholen te volgen. Tijdens het implementatie-onderzoek zijn twee keer per projectjaar (september en mei/juni) vragenlijsten bij de leerkrachten afgenomen en observaties gedaan. Bij de schoolleiding is aan het begin van elk projectjaar een vragenlijst afgenomen. Hiervan is verslag gedaan in Houtveen, e.a. (2000) en Mijs, Houtveen en Vernooy (2001).

Onderzoeksvraag drie wordt vanuit drie invalshoeken beantwoord: 1. de analyse van resultaten

<sup>4</sup> Aan elke leerling wordt in het basisonderwijs een gewicht toegekend, op basis waarvan aan een school extra formatie aangewezen kon worden. Een leerling van wie beide autochtone ouders een lage opleiding hebben genoten, krijgen een gewicht van 1,25. Een schipperskind of pleegkind krijgt een gewicht van 1,40. Een leerling met laagopgeleide ouders uit een trekkende bevolking krijgt een gewicht van 1,70. Een leerling met laagopgeleide allochtone ouders krijgt een gewicht van 1,90. Alle overige leerlingen krijgen een gewicht van 1,00. Per 1 augustus 2006 is een nieuwe regeling ingevoerd, die alleen gebaseerd is op het opleidingsniveau van de ouders.

uit het effect- en implementatie-onderzoek, 2. de analyse van (partiële) correlaties en 3. de analyse van kwalitatieve data. Voor we de invalshoeken van data-analyse beschrijven wordt in paragraaf 3.3.1 een overzicht gegeven van de gebruikte instrumenten in deze deelstudie.

### 3.3.1 Gebruikte instrumenten

In het effect- en implementatie-onderzoek zijn verschillende instrumenten gebruikt die zijn onder te brengen bij verschillende niveaus:

- het niveau van de begeleiding
- het niveau van de school(leiding)
- het niveau van de leerkracht
- het niveau van de leerling

Het merendeel van de instrumenten is beschreven in eerdere onderzoeksrapporten over het BOV-project (Houtveen, e.a., 2000; Mijs, e.a., 2001; Houtveen, e.a., 2003). In bijlage 9 is een overzicht gegeven van de gebruikte instrumenten per niveau die ingezet worden bij de beantwoording van de derde onderzoeksvraag. De instrumenten die nog niet eerder beschreven zijn, worden kort toegelicht in deze paragraaf.

#### Instrumenten op het niveau van de begeleiding

- Interviews
 

In mei 2001 en mei 2002 zijn er verdiepende interviews gehouden met zes externe begeleiders over het verloop van de begeleiding van het project op hun school. Hiervoor zijn interviewleidraden opgesteld. De interviews hadden een semi-gestructureerd karakter en zijn per interview aangepast op de situatie op de school. De leidraden komen voort uit het beschrijvingskader voor de beschrijving van het implementatieproces van de school (zie bijlage 10). De gesprekken zijn opgenomen op audiotape en tijdens de gesprekken zijn aantekeningen gemaakt. Voor het beschrijvingskader belangrijke passages uit de gesprekken zijn verbatim uitgewerkt.
- Notulen van terugkomdagen voor externe begeleiders
 

Elk projectjaar zijn er voor de externe begeleiders vier terugkomdagen georganiseerd door de projectleiding. De terugkomdagen hebben het karakter van studiedagen. De studiedagen worden gebruikt om de implementatie van het project te bevorderen en te bewaken of het project met voldoende getrouwheid wordt uitgevoerd. De studiedagen verlopen volgens een min of meer vaststaand patroon (zie bijlage 14 bij organisatiestructuur).

Van de terugkomdagen zijn door een onderzoeker uitgebreide notulen gemaakt waardoor specifieke informatie over het verloop van het implementatieproces op de deelnemende scholen is vastgelegd. In de notulen werden de scholen door middel van een letter geanonimiseerd.
- Begeleidingsplannen
 

Jaarlijks zijn er door de externe begeleiders van elke school begeleidingsplannen gemaakt, afgestemd op het schoolverbeterplan. In de plannen wordt aangegeven welke onderwerpen en interventies in de begeleiding centraal staan, welk niveau in de school bij welk begeleidingsonderwerp betrokken is en hoeveel tijd hieraan wordt besteed.
- Inhoudelijke leesdeskundigheid van de begeleider
 

Om de inhoudelijke leesdeskundigheid van de begeleider vast te kunnen stellen hebben we de leesdeskundigheid van de vijftien betrokken externe begeleiders beoordeeld op een schaal van 0 tot en met 5 (0= geen inhoudelijke leesdeskundigheid en 5 = zeer goede inhoudelijke leesdeskundigheid). De deskundigheid van de begeleiders is door twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar beoordeeld. Vervolgens zijn de scores vergeleken en bleek er een grote mate van overeenstemming (87 procent). Over de verschillen is na discussie tot een score gekomen. De leesdeskundigheid is bepaald na afloop van het project.



### Instrumenten op schoolniveau

- Inspectierapporten  
Aanvullende informatie over de ontwikkeling van de kwaliteitszorg, het didactische en organisatorisch handelen van de leerkracht, het leerstofaanbod, de opbrengsten van een school aan het eind (groep 8) en tussentijds en de contextfactoren die de ontwikkeling van een school kunnen beïnvloeden, is verzameld door van elke deelnemende BOV-school de inspectierapporten te verzamelen. Vanaf 2000 zijn alle inspectierapporten op internet te downloaden. Voor zover beschikbaar zijn de inspectierapporten van elke BOV-school gedownload en geanalyseerd op de bovenstaande aspecten.
- Specifieke schooldocumenten  
Overige documenten die bij scholen die deelnemen aan het BOV-project zijn opgevraagd, zijn de schoolverbeterplannen voor het project en indien aanwezig de jaarlijkse uitwerking van het project in een draaiboek. Tevens zijn aan het einde van het project documenten opgevraagd waarin scholen de verworvenheden van het project (de BOV-werkwijze) hebben vastgelegd.  
Van zes scholen is het implementatieproces nader onderzocht en van deze scholen zijn ook de schoolgidsen en delen uit het schoolplan opgevraagd die relevant zijn voor het project. Ook is aan deze scholen gevraagd zelf ontwikkelde materialen, zoals folders over het project, readers, etc., op te sturen.
- Interviews  
Bij de zes scholen waarvan het implementatieproces nader onderzocht is, zijn in mei 2001 en mei 2002 interviews gehouden met de schoolleider, de interne BOV-coördinator en intern begeleider. Hiervoor zijn interviewleidraden opgesteld. De interviews hadden een semi-structureerd karakter en zijn per interview aangepast op de situatie op de school. De leidraden komen voort uit het beschrijvingskader voor de beschrijving van het implementatieproces van de school (zie bijlage 10). De gesprekken zijn opgenomen op audiotape en tijdens de gesprekken zijn aantekeningen gemaakt. Voor het beschrijvingskader belangrijke passages uit de gesprekken zijn verbatim uitgewerkt.

### Instrumenten op leerkrachtniveau

- Volledig doornemen van de methode voor technisch lezen  
Een methode als Veilig Leren Lezen is er in groep 3 op gericht dat leerlingen aan het einde van een schooljaar teksten kunnen lezen op AVI-niveau 2 tot 3. Wanneer leerlingen niet alle kernen van de methode krijgen aangeboden wordt aan leerlingen minder gelegenheid geboden om het streefdoel te behalen dan wanneer de gehele methode wordt voltooid. Het aanbieden van de volledige methode is daarom één van de speerpunten in het BOV-project.  
In de vragenlijst voor de leerkrachten van groep 3 zijn aan het einde van het derde projectjaar twee vragen opgenomen om inzicht te krijgen in de inplanning van de methode door de leerkracht. De vragen zijn: Waar bent u op dit moment in de methode? En Waar verwacht u aan het eind van dit schooljaar te zijn in de methode? Leerkrachten is gevraagd het nummer van de les aan te geven. De antwoorden van de leerkrachten ten aanzien van de verwachting aan het einde van het schooljaar zijn vervolgens gecodeerd tussen 0 en 4 afhankelijk van de methode<sup>5</sup>.
- Beschikbaarheid van een methode voor voortgezet technisch lezen  
Het werken met een methode voor voortgezet technisch lezen is jarenlang geen gemeengoed geweest in groep 4 en hoger. Voortgezet technisch lezen werd vooral ingevuld met niveaulezen onder begeleiding van de leerkracht en/of ouders. Het hebben van een methode met een gestructureerd aanbod kan de automatisering en verdere ontwikkeling van het leesproces

<sup>5</sup> Bij de methode Veilig Leren Lezen is de codering: 0 = kern 9 of lager, 1 = tot en met kern 10, 2 = tot en met kern 11, 3 = halverwege kern 12 en 4 = kern 12 afgerond. Bij de methode de Leessleutel is de codering: 0 = blok 4 of lager, 1 = tot en met de parkeerweek of blok 5 of blok 6, les 1 tot en met 5, 2 = blok 6, les 6 tot en met 10 of blok 7 of blok 8, les 6 tot en met 10, 3 = blok 8 les 6 tot en met 10 en 4 = blok 8 afgerond.

stimuleren. In de vragenlijst voor de leerkracht van groep 4 is om deze reden gevraagd naar het wel of niet gebruiken van een methode. De leerkracht kreeg een score 1 als hij gebruik maakt van een methode voor voortgezet technisch lezen en een score 0 als hij geen methode hanteert. Wanneer er geen gebruik werd gemaakt van een methode, is gevraagd op welke wijze het voortgezet technisch lezen op de school dan werd ingevuld.

- Ingeroosterde tijd voor technisch lezen per week

In de vragenlijst van de leerkrachten van groep 3 en 4 is aan het begin en aan het einde van het project gevraagd naar de tijd in minuten die er voor technisch lezen per week op het rooster staat voor alle leerlingen. Ook bij een telefonisch interview met de schoolleider en/ of intern begeleider is hier naar gevraagd.

- Interviews

Bij de zes scholen waarvan het implementatieproces nader onderzocht is, zijn in mei 2002 interviews gehouden met de leerkrachten van groep 3 en 4. Hiervoor zijn interviewleidraden opgesteld. De interviews hadden een semi-gestructureerd karakter en zijn per interview aangepast aan de situatie op de school. De leidraden komen voort uit het beschrijvingskader voor de beschrijving van het implementatieproces van de school (zie bijlage 10). De gesprekken zijn opgenomen op audiotape en tijdens de gesprekken zijn aantekeningen gemaakt. Voor het beschrijvingskader belangrijke passages uit de gesprekken zijn verbatim uitgewerkt.

### 3.3.2 Overzicht van inzet instrumenten bij de drie databronnen

Voor we beschrijven op welke wijze de beschikbare data die verzameld zijn bij het BOV-project zijn geanalyseerd, geven we een overzicht van de instrumenten die zijn ingezet bij de drie bronnen van data: de resultaten uit de effectstudies en het implementatie-onderzoek, de berekende (partiële) correlaties en de kwalitatieve data. In schema 3.4 wordt van elk instrument aangegeven bij welke databron(nen) het is ingezet.

**Schema 3.4** Overzicht van inzet van instrumenten bij de analyse van de data van het BOV-project

| Niveau                 | Naam instrument   | Effectstudies en implementatie-onderzoek | (Partiële) correlaties | Kwalitatieve data |
|------------------------|---|--|------------------------|-------------------|
| <i>Begeleiding</i>     | Implementatie van de begeleidingsstrategie                        | X  | X                      | X                 |
|                        | Notulen van terugkomdagen voor externe begeleiders                |  |                        | X                 |
|                        | Begeleidingsplannen   |  |                        | X                 |
|                        | De begeleiding bij het BOV-project                                |  | X                      | X                 |
|                        | Inhoudelijke leesdeskundigheid van de begeleider                  |  | X                      |                   |
| <i>School(leiding)</i> | <b>Invoeringsstrategie</b>  |  |                        |                   |
|                        | Evaluerend vermogen   | X  | X                      | X                 |
|                        | Uitwerking in plannen   | X  | X                      | X                 |
|                        | Realisatie van een projectstructuur                               | X  | X                      | X                 |
|                        | Helderheid van taken voor de interne BOV-coördinator              | X  | X                      | X                 |
|                        | Bewaking van het implementatieproces door schoolleider            | X  | X                      | X                 |
|                        | Bewaking van het implementatieproces door interne BOV-coördinator | X  | X                      | X                 |
|                        | <b>Doelgericht werken op schoolniveau</b>                         |  |                        |                   |
|                        | Inplannen van de leerstof   |  | X                      |                   |
|                        | Beschikbaarheid van procedures in de zorgstructuur                |  | X                      |                   |

## Vervolg schema 3.4

|                   |   |   |   |   |
|-------------------|---|---|---|---|
|                   | <b>Onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding</b>   |   |   |   |
|                   | Onderwijskundig leiderschap   | X | X | X |
|                   | Suggesties voor lezen door de schoolleider  | X | X | X |
|                   | <b>Professionele schoolcultuur</b>  |   |   |   |
|                   | Functioneel werkklimaat   | X | X | X |
|                   | Samenwerking in het team  | X | X | X |
|                   | <b>Integrale leerlingenzorg</b>   |   |   |   |
|                   | Vormgeving uitbreiding van de instructietijd  | X | X | X |
|                   | Werken met fijnmazig leerlingvolgsysteem  | X | X | X |
|                   | <b>Overige instrumenten</b>   |   |   |   |
|                   | Inspectie-rapporten   |   |   | X |
|                   | Documenten van scholen zoals schoolgidsen, delen van schoolplannen, folders, schoolverbeteringsplannen, etc |   |   | X |
|                   | Implementatie van het BOV-project op schoolniveau   |   |   | X |
| <i>Leerkracht</i> | <b>Cognities</b>  |   |   |   |
|                   | Vertrouwen in eigen kunnen  | X | X | X |
|                   | Intensiteit van betrokkenheid   | X | X | X |
|                   | Mening over het project   | X | X | X |
|                   | <b>Pedagogische activiteiten</b>  |   |   |   |
|                   | Bieden van succeservaringen   | X | X | X |
|                   | Bevorderen van exploratieve leeromgeving  | X | X | X |
|                   | <b>Instructie-activiteiten</b>  |   |   |   |
|                   | Werken volgens het IGDI-model   | X | X | X |
|                   | Werken met het Directe Instructiemodel  | X | X | X |
|                   | Stimuleren van interactie   | X | X | X |
|                   | Optimaliseren van de instructietijd   | X | X | X |
|                   | Omgaan met verschillen tussen leerlingen  | X | X | X |
|                   | Organisatie van de instructie   | X | X | X |
|                   | Werken met een subgroep   | X | X | X |
|                   | Vormgeving uitbreiding van de instructietijd  | X | X | X |
|                   | <b>Zorgverbredingsactiviteiten bij technisch lezen</b>  |   |   |   |
|                   | Stellen van doelen  | X | X | X |
|                   | Signaleren van uitvallers   | X | X | X |
|                   | Reflecteren op het eigen gegeven onderwijs  | X | X | X |
|                   | Werken met een handelingsplan   | X | X | X |
|                   | Planmatig werken in het team  | X | X | X |
|                   | <b>Aanbod en tijd</b>   |   |   |   |
|                   | Aanbieden van de volledige methode voor technisch lezen   |   | X | X |
|                   | Beschikbaarheid van een methode voor voortgezet technisch lezen in groep 4                                  |   | X | X |
|                   | Tijd voor technisch lezen op het rooster  |   | X | X |
|                   | <b>Overige instrumenten</b>   |   |   |   |
|                   | Implementatie van het BOV-project op leerkrachtniveau: ontwikkelingen en ervaringen                         |   |   | X |

**Vervolg schema 3.4**

|                 |  |   |   |   |
|-----------------|--|---|---|---|
| <i>Leerling</i> | Drie-Minuten-Toets (DMT)                     | X | X | X |
|                 | AVI-toets                                    | X | X | X |
|                 | Begrippentoets                               |   | X |   |
|                 | Lezen met Begrip (E3)                        |   | X |   |
|                 | Lezen met Begrip (M4)                        |   | X |   |
|                 | Begrijpend lezen, boekje B                   |   | X |   |
|                 | SON-R  | X | X |   |
|                 | Leeftijd in maanden                          | X | X |   |
|                 | Sociaal, economische en etnische achtergrond | X | X | X |
|                 | Taakgerichte leertijd                        | X | X | X |

**3.3.3 Analyse van de resultaten uit het effect- en implementatie-onderzoek**

Eén van de databronnen voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag betreft de resultaten van het effect- en implementatieonderzoek (zie Houtveen, e.a., 2003). In schema 3.4 is aangegeven welke instrumenten hierbij zijn ingezet.

De resultaten van het effectonderzoek zijn op dezelfde wijze geanalyseerd als die van de 36 studies in de literatuuranalyse (zie paragraaf 3.2.3). Eerst zijn uit de resultaten en de nabeschouwing relevante uitspraken verzameld voor de uitgangspunten van schoolverbetering met behulp van schema 3.2. Vervolgens zijn alle uitspraken gecategoriseerd en gewaardeerd en in een schema geordend. Daaropvolgend is per uitgangspunt (of per element van een uitgangspunt) een overzicht gemaakt van de aanwezige evidentie voor de negen uitgangspunten van schoolverbetering en van de zeggingskracht van de evidentie. De resultaten worden in verband gebracht met de resultaten van de overige databronnen.

Kwantitatieve data die in het implementatie-onderzoek zijn verzameld op school- en leerkrachtniveau zijn ingezet om evidentie te vinden voor het tijdsaspect 'een verandering als langdurig proces' van het tweede uitgangspunt. De data kunnen zicht geven op de tijd die een school nodig heeft om het BOV-project of aspecten daarvan te implementeren. Elk projectjaar zijn er twee metingen gedaan bij de leerkrachten. Een meting bestaat uit een observatie en de afname van een vragenlijst. Aan de schoolleider en de interne BOV-coördinator is jaarlijks één vragenlijst voorgelegd. We kunnen daardoor op leerkrachtniveau beschikken over zes metingen en op schoolniveau over drie metingen. Over alle gegevens zijn gemiddelden en standaarddeviaties berekend. Voor elk van de variabelen zijn implementatiecriteria vastgesteld. Deze criteria geven aan in welke mate leerkrachten elementen van adaptief onderwijs moeten hebben ingevoerd na drie jaar. Voor de schoolleiding zijn criteria opgesteld voor de mate van implementatie van de elementen van de invoeringsstrategie. De implementatiecriteria zijn opgenomen in kader 3.2.

Tevens zijn per variabele effectgroottes berekend van de veranderingen tussen tijdstippen om inzicht te krijgen in de grootte van de verandering na elk projectjaar. Er zijn vervolgens gemiddelden berekend over de effectgroottes van alle variabelen. Cohen benoemt een effectgrootte van .20 als klein, van .50 als matig en .80 als groot (Cohen, 1988). Van de resultaten op de verschillende metingen zijn overzichten gemaakt voor zowel de leerkrachten van groep 3 en 4 als op schoolniveau.

**3.3.4 Analyse door middel van (partiële) correlaties**

Een tweede manier waarop we de data uit het onderzoek naar het BOV-project hebben geanalyseerd is door het berekenen van (partiële) correlaties met als onafhankelijke variabelen (elementen van) de uitgangspunten en als afhankelijke variabelen één van de drie resultaatniveaus. Op basis van de verwachtingen die we hebben geformuleerd over de uitgangspunten hebben we een analyseplan opgesteld. Bij het opstellen van het analyseplan hebben we een ketenstructuur van verbanden verondersteld. Variabelen op schoolniveau kunnen mogelijk een verband hebben met resultaten op leerkrachtniveau of variabelen op leerkrachtniveau kunnen mogelijk een ver-

**Kader 3.2** Implementatiecriteria behorend bij de BOV-data

| Variabelen   | Implementatie-criterium        | Range  |
|--|--------------------------------|--|
| <i>Implementatie BOV-programma op schoolniveau</i>                                   |                                |  |
| Mate van vormgeving uitbreiding van de instructietijd                                | 6                              | 0 – 6 <sup>6</sup>                                 |
| Aantal toetsen bij drie toetsmomenten om uitval van leerlingen te signaleren         | Groep 3: > 20<br>Groep 4: > 10 | Groep 3: 0 – 22 toetsen<br>Groep 4: 0 – 12 toetsen |
| Mate waarin de methode in groep 3 volledig doorgenomen wordt                         | 4                              | 0 – 4 (zie noot 5)                                 |
| Beschikbaarheid van de methode in groep 4  | 1 (ja)                         | 0 of 1   |
| <i>Implementatie van adaptief onderwijs</i>  |                                |  |
| Pedagogische activiteiten  |                                |  |
| Mate van bieden van succeservaringen   | > .50                          | 0 – 1.00   |
| Mate van bevorderen van een exploratieve leeromgeving                                | > .80                          | 0 – 1.00   |
| Instructie-activiteiten  |                                |  |
| Mate van werken volgens het IGDI-model   | > .60                          | 0 – 1.00   |
| Mate van hanteren van het Directe Instructie-model                                   | > .60                          | 0 – 1.00   |
| Stimuleren van interactie  | > .60                          | 0 – 1.00   |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen (voor, tijdens en na de groepsinstructie) | > .75                          | 0 – 1.00   |
| Mate van organisatie van de instructie   | > .90                          | 0 – 1.00   |
| Optimaliseren van instructietijd   | > 80 %                         | 0 – 100 %  |
| Mate van werken met een subgroep   | > 20 %                         | 0 – 100 %  |
| Zorgverbredingsactiviteiten bij technisch lezen                                      |                                |  |
| Mate van stellen van doelen  | > .75                          | 0 – 1.00   |
| Aantal toetsen bij drie toetsmomenten om uitval van leerlingen te signaleren         | Groep 3: > 20<br>Groep 4: > 10 | Groep 3: 0 – 22 toetsen<br>Groep 4: 0 – 12 toetsen |
| Mate van reflecteren op het gegeven onderwijs  | > .75                          | 0 – 1.00   |
| Mate van werken met een handelingsplan   | > .75                          | 0 – 1.00   |
| Mate van planmatig werken in het team  | > .75                          | 0 – 1.00   |
| <i>Implementatie van de invoeringsstrategie</i>                                      |                                |  |
| Mate van evaluerend vermogen   | > .75                          | 0 – 1.00   |
| Mate van uitwerking in plannen   | > .60                          | 0 – 1.00   |
| Aantal maatregelen voor de realisatie van een projectstructuur                       | > 3.00                         | 0 – 4 maatregelen                                  |
| Mate van helderheid van taken voor de interne BOV-coördinator                        | > .60                          | 0 – 1.00   |
| Mate van bewaking van het implementatieproces door de schoolleider                   | > .60                          | 0 – 1.00   |
| Mate van bewaking van het implementatieproces door de interne BOV-coördinator        | > .60                          | 0 – 1.00   |

N.B.: Voor de maten waarbij de range 0 – 1.00 is, gaat het om instrumenten die beschreven zijn in bijlage 9.

<sup>6</sup> Mate van vormgeving uitbreiding van de instructietijd is in kaart gebracht met telefonische interviews (Houtveen, e.a., 2003). De scoring is als volgt: 0 = geen extra tijd ingeroosterd; 1 = 0 tot 15 minuten per week extra tijd voor zwakke lezers; 2 = 15 tot 30 minuten per week extra tijd voor zwakke lezers; 3 = 30 tot 45 minuten extra tijd voor zwakke lezers; 4 = 45 tot 60 minuten extra tijd voor zwakke lezers; 5 = 60 minuten of meer extra tijd voor zwakke lezers. Daarnaast krijgt de school een punt wanneer de groepsleerkracht tijdens de extra tijd voor de zwakke lezers zelf de instructie verzorgt. De maximale score komt daarmee op 6. Aangezien de telefonische interviews uitsluitend zijn gehouden aan het einde van het project, is de score aan het begin van het onderzoek bij zowel de experimentele als de controlegroep op 0 gesteld.

band hebben met resultaten op leerlingniveau. Incidenteel kunnen er ook verbanden zijn tussen school- en leerlingniveau. Tevens is het niveau van de begeleiding in de ketenstructuur opgenomen. In het plan worden onafhankelijke variabelen en afhankelijke variabelen onderscheiden. In schema 3.4 is te vinden welke instrumenten gebruikt zijn bij het berekenen van de (partiële) correlaties. Het analyseplan is opgenomen in de bijlagen (bijlage 11). Voor de uitgangspunten 2, 3, 4, 5 en 8 bleek het mogelijk om mogelijke logische verbanden te veronderstellen waarvoor we data beschikbaar hebben.

Aangezien we voor bijna alle resultaatvariabelen beschikken over score op een voor- en een nameting zijn partiële correlaties berekend (Hays, 1988). De onafhankelijke variabele (score op de nameting) is gecorreleerd met een afhankelijke variabele (score op de nameting) die gecorrigeerd is voor zijn voormeting.

Wanneer een toetsresultaat op leerlingniveau de afhankelijke variabele was, is niet alleen gecorrigeerd voor de voormeting, maar ook voor de leeftijd, de intelligentie en het leerlinggewicht. Hiervoor zijn co-variantieanalyses gedaan. De leerlingresultaten zijn geaggregeerd op het niveau van de school. Met de gecorrigeerde gemiddelde nametingsscores zijn vervolgens correlaties berekend met de veronderstelde onafhankelijke variabelen. Er zijn (partiële) correlaties berekend over zowel de data van groep 3 als 4. De gebruikte data hebben vooral betrekking op de BOV-scholen. Indien mogelijk zijn de data van de controlescholen erbij betrokken.

Per uitgangspunt worden in hoofdstuk zes de betekenisvolle (partiële) correlaties besproken. In navolging van Cohen (1988) beschouwen we een (partiële) correlatie van .10 tot .29 als een zwakke correlatie, een (partiële) correlatie tussen .30 en .49 als een middelmatige correlatie en een (partiële) correlatie vanaf .50 als een sterke correlatie.

Om evidentie te vinden voor een bepaald uitgangspunt worden de (partiële) correlaties als volgt geanalyseerd. De (partiële) correlaties van .10 of hoger beschouwen we als evidentie voor het uitgangspunt. De (partiële) correlaties van -.10 of lager beschouwen we als contra-evidentie en de (partiële) correlaties tussen -.09 en .09 wijzen op geen samenhang.

### 3.3.5 Analyse van de kwalitatieve data

Om evidentie te vinden voor de negen uitgangspunten van schoolverbetering is tevens gebruik gemaakt van de kwalitatieve data die verzameld zijn in het evaluatie-onderzoek bij het BOV-project. Er zijn casebeschrijvingen gemaakt van het verloop van het implementatieproces op alle 27 experimentele scholen. Er zijn twee typen cases gemaakt. Van 6 scholen zijn uitgebreide casebeschrijvingen gemaakt en van de overige 21 scholen zijn korte beschrijvingen gemaakt. In het onderstaande wordt de totstandkoming van de beide typen uitgewerkt. De paragraaf wordt afgesloten met de wijze waarop de cases geanalyseerd zijn.

#### Totstandkoming uitgebreide casebeschrijving

Van zes scholen zijn uitgebreide casebeschrijvingen gemaakt. De zes scholen zijn geselecteerd op basis van de resultaten van de onderzoeksgegevens op leerkrachtniveau en de leerlinggegevens aan het einde van het eerste jaar, die verzameld zijn in het kader van het implementatie-onderzoek. Ook de activiteiten van de begeleiding zijn meegenomen in de selectie. Er zijn twee scholen geselecteerd waarbij het implementatieproces in het eerste projectjaar goed is verlopen en waarbij de leerlingresultaten verbeterd zijn in het eerste jaar. Er zijn twee scholen geselecteerd waarbij het implementatieproces in het eerste jaar goed verlopen is, maar waarbij de leerlingresultaten niet of nauwelijks verbeterd zijn. Tenslotte zijn er twee scholen geselecteerd waarbij het implementatieproces minder goed verlopen is in het eerste jaar en waarbij geen of nauwelijks verbeteringen bij de leerlingresultaten waar te nemen zijn.

Het doel van de casebeschrijvingen is inzicht krijgen in het driejarig implementatieproces van het BOV-project. Voorafgaand aan de dataverzameling en het schrijven van de cases is een beschrijvingskader ontwikkeld. Het beschrijvingskader kent acht onderwerpen:

1. Typering van de school van zowel voor als tijdens het project.

2. Context.
3. Oriëntatie en besluitvorming.
4. Stand van schoolontwikkeling vóór het project.
5. Implementatieproces van het BOV-project. Dit onderwerp kent een aantal subonderwerpen gericht op de aanpak van de implementatie van het BOV-project.
  - a. Algemene strategie van implementatie.
  - b. Volgorde van onderwerpen tijdens de implementatie.
  - c. Aansturing en bewaking van het project.
  - d. Invoering van onderwerpen op school- en leerkrachtniveau.
  - e. Beklijving van het project in de school.
6. Leerlingresultaten.
7. Bevorderende en belemmerende aspecten bij de invoering van het BOV-project.
8. Ervaringen en verwachtingen.

Een uitgebreide beschrijving van het beschrijvingskader is opgenomen in bijlage 10. Op basis van interviews, onderzoeksgegevens op het niveau van de begeleiding, kwantitatieve gegevens op school-, leerkracht- en leerlingniveau, inspectierapporten, notulen van de terugkomdagen en documenten die de scholen zelf hebben aangeleverd (schoolgids, delen uit het schoolplan, folders, etc.) zijn de casebeschrijvingen gemaakt (zie voor een overzicht van de gebruikte instrumenten schema 3.4). De casebeschrijvingen zijn volgens het stramien van het beschrijvingskader opgebouwd. Na de interviews in het tweede projectjaar is een eerste beschrijving gemaakt van het implementatieproces over de eerste twee jaar. De cases zijn voorgelegd aan de externe begeleider en de schoolleiding voor een member-check. Eventuele onwaarheden, misinterpretaties en aanvullingen op vragen van de onderzoeker zijn vervolgens bijgesteld. Deze cases zijn gepubliceerd in Mijs, e.a. (2001). Na de tweede ronde interviews in mei – juni 2002 zijn op grond van de nieuwe informatie de cases aangevuld en bijgesteld. Ook nu zijn de beschrijvingen voorgelegd aan de betrokken personen in de scholen. Deze cases zijn niet gepubliceerd.

### **Totstandkoming korte casebeschrijvingen**

Van de 21 overige BOV-scholen zijn kortere casebeschrijvingen gemaakt, omdat bij deze scholen geen interviews zijn afgenomen. Op basis van de logboekregistratieformulieren van de externe begeleiding, de kwantitatieve onderzoeksgegevens op de diverse niveaus, de inspectierapporten, de notulen van de terugkomdagen en door de scholen verstrekte documenten zijn de korte cases opgesteld (zie voor een overzicht van de gebruikte instrumenten schema 3.4). De cases zijn opgesteld aan de hand van het beschrijvingskader (zie bijlage 10). Aan de onderwerpen oriëntatie en besluitvorming, de stand van schoolontwikkeling vóór het project en het reflecteren van externe begeleiding, schoolleiding en leerkrachten op het implementatieverloop van het project kon in de cases geen aandacht worden besteed, omdat we hier geen gegevens van hebben. Dit geldt ook voor de bevorderende en de belemmerende aspecten en de reflecties op de verwachtingen ten aanzien van het project.

### **Wijze van analyseren**

De cases worden op twee manieren geanalyseerd. De eerste analyse bestaat uit het combineren van de beschikbare grotendeels kwantitatieve onderzoeksgegevens en de casebeschrijvingen per school om evidentie voor alle negen uitgangspunten te vinden. De tweede analyse is er specifiek op gericht om evidentie te vinden voor de wisselwerking tussen uitgangspunten door het zoeken naar patronen in de resultaten van de implementatie van het BOV-programma op begeleider-, school- en leerkrachtniveau en de leerlingresultaten. Beiden worden hieronder beschreven.

#### *Combineren van onderzoeksgegevens en de casebeschrijving*

Voor de analyse van zowel de uitgebreide als de korte cases is een analyseschema gemaakt. In het schema zijn de beschikbare onderzoeksgegevens overzichtelijk opgenomen om deze met de casebeschrijving in verband te kunnen brengen. Het analyseschema bestaat uit:

1. Typering van de school. Gegevens over de eventuele veranderingen in de leerlingpopulatie wat betreft leerlinggewicht en leerlingaantallen en de wisselingen van de leerkrachten, de schoolleiding en de begeleiding worden gepresenteerd.
2. Kwantitatieve gegevens op leerlingniveau van zowel groep 3, 4 en 5. De resultaten van technisch lezen op de DMT en de AVI-toets aan het einde van het eerste en tweede projectjaar, de voor- en nameting in het derde projectjaar naast elkaar zijn gezet voor zowel groep 3 als 4. De resultaten van de beklijvingsmeting een jaar na het project zijn voor de leerlingen van groep 4 en 5 hieraan toegevoegd. Het betreft zowel de gemiddelde scores als de percentages van uitvallende leerlingen (leerlingen die op D- en E-niveau scoren binnen het Cito-leerlingvolgsysteem).
3. Kwantitatieve gegevens op leerkracht- en schoolniveau gericht op de implementatie van het BOV-programma van zowel groep 3 als 4. De beschikbare onderzoeksgegevens van de eerste meting (september 1999), de vierde meting (mei/juni 2001) en de laatste meting (mei/juni 2002) zijn naast elkaar gezet om een eventuele ontwikkeling in leerkrachtgedrag te onderzoeken.
4. Kwantitatieve gegevens op schoolniveau over de implementatie van de invoeringsstrategie over drie projectjaren.
5. Kwantitatieve gegevens op begeleidingsniveau over de implementatie van de begeleidingsstrategie over drie projectjaren. Van de gegevens van elk van de 27 scholen is een overzichtsschema gemaakt. Vervolgens zijn per school de relevante verbanden voor de negen uitgangspunten in een schema opgenomen. Hier is een aantal zoekregels voor gehanteerd. Per groep zijn de ontwikkelingen in de leerlingresultaten in verband gebracht met het handelen van de leerkracht. Om de kwaliteit van het handelen van de leerkracht te bepalen is gebruik gemaakt van implementatiecriteria (zie kader 3.2). Als tussen het leerkrachthandelen en de ontwikkeling van de leerlingresultaten geen verband waar te nemen was is gekeken naar de voorwaarden op schoolniveau. In eerste instantie naar het aanbod en de tijd die ingeroosterd is voor lezen. In tweede instantie naar de implementatie van de invoeringsstrategie en het handelen van de schoolleider en de interne BOV-coördinator in het derde projectjaar. Voor het bepalen van de kwaliteit van de implementatie van de invoeringsstrategie is gebruik gemaakt van de implementatiecriteria (zie kader 3.2). Mogelijk laat de implementatie van het BOV-project op schoolniveau een verband zien met de ontwikkeling van de leerlingresultaten. Voor de uitgangspunten relevante uitspraken uit de casebeschrijving zijn eveneens opgenomen in het schema. Interpretaties van de onderzoeker waarbij getwijfeld werd over de juistheid, zijn voor een member-check voorgelegd aan de externe begeleider en de schoolleiding van de betreffende school.

#### *Patronen in de resultaten van de implementatie van het BOV-programma*

De overzichtsschema's van de 27 scholen zijn op een tweede manier geanalyseerd om evidentie te vinden voor de noodzaak van de combinatie van drie van de negen uitgangspunten en de invloed daarvan op de implementatie van het project. Het gaat om de uitgangspunten 3, 4 en 8. We hebben in de data gezocht naar patronen van de resultaten van de implementatie van het BOV-programma op de scholen.

De implementatie heeft betrekking op vier niveaus (voor criteria zie kader 3.2):

1. Leerlingniveau. De leesresultaten van de leerlingen van de groepen 3 en 4 kunnen in de loop van het project stijgen of dalen.
2. Implementatie van het BOV-programma op school- en leerkrachtniveau.
  - a. Op schoolniveau gaat het om de implementatie van de uitbreiding van de instructietijd voor lezen voor zwakke leerlingen en om het aanbod. In groep 3 is het verder belangrijk dat de methode in een schooljaar volledig wordt ingepland. In groep 4 gaat het om de beschikbaarheid van een goede methode voor voortgezet technisch lezen, die eveneens wordt uitgemakt.



**Kader 3.3** Patronen in de resultaten van de implementatie van het BOV-project

| Patroon | Leerlingresultaten op het gebied van technisch lezen | Implementatie van BOV-programma school- en leerkrachtniveau | Implementatie van de invoeringsstrategie | Interpretatie   |
|---------|--|---|--|---|
| 1       | Stijging   | Hoog  | Hoog                                     | Conform verwachting   |
| 2       | Stijging   | Hoog  | Laag                                     | Conform verwachting (compensatie van de begeleider voor de rol van de schoolleiding in het project) |
| 3       | Stijging   | Laag  | Hoog                                     | Contra-indicatie voor het belang van de leerkracht  |
| 4       | Stijging   | Laag  | Laag                                     | Contra-indicatie voor het belang van de leerkracht en de schoolleiding bij een vernieuwing          |
| 5       | Daling   | Hoog  | Hoog                                     | Contra-indicatie voor het belang van de leerkracht en de schoolleiding bij een vernieuwing          |
| 6       | Daling   | Hoog  | Laag                                     | Conform verwachting (noodzaak van de rol van de schoolleiding tijdens een vernieuwing)              |
| 7       | Daling   | Laag  | Hoog                                     | Conform verwachting (noodzaak van het belang van de leerkracht tijdens een vernieuwing)             |
| 8       | Daling   | Laag  | Laag                                     | Conform verwachting   |

- b. Op leerkrachtniveau gaat het om de implementatie van de drie dimensies van adaptief onderwijs: pedagogische activiteiten, instructie-activiteiten en zorgverbredingsactiviteiten.
3. Implementatie van de invoeringstrategie. Het gaat hier om de uitwerking van het project in een schoolverbeterplan, en de aansturing en bewaking van het implementatieproces door de schoolleider en de interne BOV-coördinator.
  4. Implementatie van de begeleidingsstrategie. De begeleidingsstrategie bestaat uit vier criteria die na drie jaar in voldoende mate geïmplementeerd dienen te zijn. De vier criteria zijn: 1. voldoende contacttijd na drie projectjaren (minimaal 3600 minuten), 2. de begeleiding moet gericht zijn geweest op school-, team- en leerkrachtniveau, 3. er moet aandacht besteed zijn aan alle inhoudelijke projectonderwerpen en 4. alle begeleidingsinterventies moeten gehanteerd zijn tijdens het project.

Er zijn op basis van de vier niveaus van implementatie zestien patronen mogelijk. In de analyse werken we in eerste instantie met acht van de zestien patronen. De resultaten ten aanzien van de implementatie van de begeleidingsstrategie (niveau 4) gebruiken we alleen als we geen verklaring kunnen vinden voor de ontwikkeling van de leerlingresultaten aan de hand van de resultaten bij de niveaus 2 en 3. De begeleidingsstrategie is namelijk door 21 van de 27 basisscholen in voldoende mate geïmplementeerd (zie Houtveen, e.a., 2003). Uit de analyse van de zes cases waarvan de begeleidingsstrategie onvoldoende was geïmplementeerd, bleek dat de resultaten op leerkracht- en/of schoolniveau eerder een verklaring gaven voor de behaalde leerlingresultaten dan de begeleidingsstrategie. Bij één case, bij de leerkracht van groep 3, bleek dit niet het geval. Deze is niet meegenomen in de analyses. De acht resterende patronen zijn opgenomen in kader 3.3.

Voor de indeling in implementatieniveaus (hoog of laag) is een afzonderlijk kader ontwikkeld waarin de kwalificatie van de implementatie van elk element wordt aangegeven. Het kader is opgenomen in bijlage 12. De auteur heeft in eerste instantie aan elke leerkracht en school een

kwalificatie gegeven. Vervolgens zijn de kwalificaties besproken met een tweede onderzoeker uit het projectteam. Indien er geen overeenstemming was, is gediscussieerd tot overeenstemming is gevonden tussen beide. De casebeschrijvingen zijn hierbij ingezet. Over elk van de patronen zijn van de gebruikte variabelen zijn gemiddelden en standaarddeviaties berekend.

## 4 Uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering: evidentie uit de literatuur

### 4.1 Inleiding

Uit 277 studies zijn 36 studies geselecteerd waarvan uit de resultaten uitspraken zijn verzameld die empirische evidentie bevatten voor één van de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering, zoals ze in deze studie zijn omschreven. In hoofdstuk drie is de selectie van de studies en de uitspraken uitgebreid beschreven.

In totaal zijn er in de 36 studies 1097 uitspraken verzameld. Uit een studie konden gemiddeld 30 uitspraken gedestilleerd worden. Een studie van Houtveen en Van de Grift (in druk) droeg met 4 uitspraken het minst bij. De studie van Creemers, Van der Werf en Klaver (1997) droeg met 69 uitspraken het meest bij. Een overzicht van het aantal uitspraken per studie is opgenomen in bijlage 13.

In dit hoofdstuk wordt de evidentie beschreven die we gevonden hebben in de analyse van de schoolverbeteringsliteratuur. Bij het beschrijven van de resultaten is er aandacht voor de zeggingskracht van de gevonden empirische evidentie en voor het resultaatniveau waarop de evidentie gericht is (school-, leerkracht- of leerlingniveau). Tevens wordt besproken of de uitspraken voortkomen uit kwantitatief of kwalitatief onderzoek. In paragraaf 4.2 wordt door middel van vier tabellen een totaaloverzicht geboden van de gevonden evidentie. In de daaropvolgende paragraaf wordt specifiek ingegaan op de gevonden evidentie bij elk van de negen uitgangspunten. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie.

### 4.2 Overzicht van empirische evidentie voor effectieve schoolverbetering

De 36 geselecteerde studies zijn geanalyseerd op uitspraken die empirische evidentie bevatten die het belang van de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering voor het behalen van resultaten op de drie doelen van schoolverbetering op school-, leerkracht- en leerlingniveau kunnen ondersteunen of juist tegenspreken. Tijdens het analyseproces hebben we gewerkt met drie categorieën van evidentie: positieve en negatieve evidentie en contra-evidentie.

Positieve evidentie betreft evidentie waarin positieve samenhang wordt gevonden tussen een bepaald uitgangspunt en een resultaat. Het inzetten van een bepaald uitgangspunt in een schoolverbeteringsprogramma heeft dan geleid tot een verbetering. Het veronderstelde verband wordt bevestigd. Empirische evidentie valt binnen de categorie negatief wanneer een negatieve samenhang wordt gevonden tussen een bepaald uitgangspunt en een resultaat. Het niet of slechts gedeeltelijk inzetten van een bepaald uitgangspunt in een programma heeft dan geleid tot een verslechtering. Ook in dit geval wordt het veronderstelde verband bevestigd. Indien er sprake is van contra-evidentie wordt het veronderstelde belang van het uitgangspunt tegengesproken.

Met behulp van vier tabellen geven we een totaaloverzicht van de gevonden empirische evidentie. In de tabellen is het aantal gevonden uitspraken weergegeven. De eerste tabel (4.1) geeft inzicht in de verdeling van de evidentie die het belang van de negen uitgangspunten bij de invoering van een schoolverbeteringsprogramma bevestigt en tegenspreekt. De tweede tabel (4.2) geeft inzicht in de kracht van de gevonden evidentie. De derde tabel (4.3) geeft een overzicht van de mate waarin de gevonden evidentie voortkomt uit een kwantitatieve of kwalitatieve onderzoekopzet. In de vierde tabel (4.4) wordt tenslotte een overzicht gegeven van de verdeling van de evidentie over de drie resultaatniveaus. In de tabellen 4.1 tot en met 4.4 wordt de gevonden positieve en negatieve evidentie samengenomen en naast de gevonden contra-evidentie gezet.

In tabel 4.1 laten we zien hoeveel uitspraken bij elk uitgangspunt gevonden zijn. De percentages in de kolommen evidentie en contra-evidentie zijn berekend op basis van het totale aantal uitspraken per uitgangspunt. In de kolom en rij 'totaal' zijn de percentages berekend op basis van het totale aantal uitspraken.

**Tabel 4.1** Totaaloverzicht van het aantal (percentage) uitspraken met evidentie of contra-evidentie per uitgangspunt in de 36 studies

| Uitgangspunt   | Evidentie | Contra-evidentie | Totaal   |
|--|-----------|------------------|----------|
| 1. School als uitgangspunt   | 90 (87)   | 14 (13)          | 104 (9)  |
| 2. Systematische benadering  | 59 (82)   | 13 (18)          | 72 (6)   |
| 3. Gericht zijn op interne condities: processen van onderwijzen en leren               | 178 (72)  | 69 (28)          | 247 (23) |
| 4. Gericht zijn op ondersteunen van processen van onderwijzen en leren op schoolniveau | 369 (91)  | 36 (9)           | 405 (37) |
| 5. Stellen van onderwijskundige doelen   | 17 (77)   | 5 (23)           | 22 (2)   |
| 6. Hanteren van multi-niveau-perspectief   | 35 (88)   | 5 (12)           | 40 (4)   |
| 7. Hanteren van geïntegreerde implementatie/strategieën                                | 25 (86)   | 4 (14)           | 29 (3)   |
| 8. Aanwezigheid van externe begeleiding  | 162 (92)  | 14 (8)           | 176 (16) |
| 9. Gebaseerd op onderzoek  | 2 (100)   | 0 (0)            | 2 (0)    |
| Totaal   | 937 (85)  | 160 (15)         | 1097     |

Uit de tabel is op te maken dat er in de 36 studies in totaal 937 uitspraken zijn gevonden die de uitgangspunten bevestigen (85 procent). Er zijn 160 uitspraken gevonden die de uitgangspunten weerleggen (15 procent). Bij de uitgangspunten 2, 3 en 5 is relatief gezien meer contra-evidentie gevonden dan bij de overige uitgangspunten. Toch geldt voor alle uitgangspunten dat de ondersteuning ervoor veel groter is dan de gevonden contra-evidentie.

Verder valt op dat het merendeel van de gevonden uitspraken betrekking heeft op de uitgangspunten 3 en 4, respectievelijk 23 en 37 procent. Samen omvatten zij 60 procent van de uitspraken. De overige 40 procent zijn verdeeld over zes uitgangspunten. Voor uitgangspunt 9 zijn nauwelijks uitspraken gevonden.

#### 4.2.1 Kracht van de empirische evidentie

Gedurende het analyseproces hebben we de gevonden evidentie gewaardeerd om inzicht te krijgen in de kracht van de evidentie. De beoordelingsschaal, die gebruikt is om de sterkte van de evidentie te bepalen, is een vijfpuntsschaal: A tot en met E. Zoals in hoofdstuk drie al is beschreven, is de beoordelingsschaal gestoeld op criteria die zijn opgesteld voor het op een systematische en verantwoorde wijze doen van onderzoek. We hebben voor kwantitatieve studies vijf criteria geformuleerd en voor studies met een kwalitatieve onderzoeksopzet zes. Kader 4.1 vat de beoordelingsschaal nog eens samen.

In tabel 4.2 wordt van elk uitgangspunt aangegeven hoeveel uitspraken in elke categorie zijn gevonden. De tabel laat zien dat 12 procent van de uitspraken die het belang van de negen uitgangspunten bevestigt, gewaardeerd is als sterke evidentie. 17 procent van de uitspraken hebben we gewaardeerd als plausibele evidentie en 19 procent als matig sterke evidentie. De sterke en plausibele evidentie komt voornamelijk voort uit quasi-experimenten. Van de positieve en negatieve evidentie hebben we 52 procent als zwak tot zeer zwak gewaardeerd.

Er is beperkte sterke contra-evidentie gevonden. 63 procent van de uitspraken die het belang van de uitgangspunten weerspreken is gewaardeerd als matig sterke tot sterke contra-evidentie (respectievelijk 18, 31, en 14 procent). 23 procent van de uitspraken noemen we zwak. 14 procent van de uitspraken beschouwen we als zeer zwakke evidentie.

**Kader 4.1** Beoordelingsschaal voor het waarden van empirische evidentie

| Kracht van de evidentie | Kwantitatieve opzet   | Kwalitatieve opzet  |
|-------------------------|---|---|
| A Sterk                 | Uitspraken voldoen alle vijf criteria   | Uitspraken voldoen aan alle zes criteria  |
| B Plausibel             | Uitspraken voldoen aan 4 van de 5 criteria  | Uitspraken voldoen aan 5 van de 6 criteria  |
| C Matig sterk           | Uitspraken voldoen aan 3 van de 5 criteria  | Uitspraken voldoen aan 4 van de 6 criteria  |
| D Zwak                  | Uitspraken voldoen aan 2 of minder criteria   | Uitspraken voldoen aan 3 of minder criteria   |
| E Zeer zwak             | Uitspraken voortkomend uit niet gestructureerd uitgevoerd onderzoek of uit afgeleide gegevens | Uitspraken voortkomend uit niet gestructureerd uitgevoerd onderzoek of uit afgeleide gegevens |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

De scores bij uitgangspunt 3 vallen op, omdat ze verschillen met de overige uitgangspunten. Het merendeel van de uitspraken bij uitgangspunt 3 is gewaardeerd als plausibele tot sterke evidentie. Bij de meeste overige uitgangspunten zien we het tegenovergestelde: het merendeel van de evidentie die deze uitgangspunten bevestigt, noemen we zwak tot zeer zwak. Bij uitgangspunt 8 is de evidentie vrijwel gelijkelijk verdeeld over de vijf categorieën.

**Tabel 4.2** Overzicht van de verdeling van het aantal (percentage) uitspraken over de beoordelingsschaal: de kracht van de empirische evidentie in de 36 studies

| Elementen  | Evidentie   |             |             |             |             | Contra-evidentie |            |            |            |            | Totaal |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|------------|------------|------------|------------|--------|
|  | A           | B           | C           | D           | E           | A                | B          | C          | D          | E          |        |
| 1. School als uitgangspunt   | 0           | 4           | 32          | 29          | 25          | 0                | 0          | 2          | 5          | 7          | 104    |
| 2. Systematische benadering  | 1           | 13          | 10          | 13          | 22          | 1                | 3          | 2          | 0          | 7          | 72     |
| 3. Gericht zijn op interne condities: processen van onderwijzen en leren               | 61          | 58          | 19          | 26          | 14          | 18               | 28         | 6          | 11         | 6          | 247    |
| 4. Gericht zijn op ondersteunen van processen van onderwijzen en leren op schoolniveau | 16          | 59          | 70          | 147         | 77          | 0                | 18         | 8          | 9          | 1          | 405    |
| 5. Stellen van onderwijskundige doelen   | 0           | 0           | 0           | 12          | 5           | 0                | 0          | 1          | 4          | 0          | 22     |
| 6. Hanteren van multi-niveau-perspectief   | 0           | 1           | 10          | 6           | 18          | 0                | 0          | 2          | 3          | 0          | 40     |
| 7. Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën                                 | 0           | 0           | 5           | 3           | 17          | 0                | 1          | 0          | 1          | 2          | 29     |
| 8. Aanwezigheid van externe begeleiding  | 39          | 23          | 33          | 31          | 36          | 9                | 0          | 2          | 3          | 0          | 176    |
| 9. Gebaseerd op onderzoek  | 0           | 0           | 0           | 0           | 2           | 0                | 0          | 0          | 0          | 0          | 2      |
| Totaal   | 117<br>(12) | 158<br>(17) | 179<br>(19) | 267<br>(29) | 216<br>(23) | 28<br>(18)       | 50<br>(31) | 23<br>(14) | 36<br>(23) | 23<br>(14) | 1097   |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

### 4.2.2 Kwantitatieve of kwalitatieve onderzoeksopzet

In de analyse van de uitspraken is rekening gehouden met uitspraken die voortkomen uit een voornamelijk kwantitatieve of kwalitatieve onderzoeksopzet. Tabel 4.3 presenteert een overzicht hiervan.

**Tabel 4.3** Overzicht van het aantal (percentage) uitspraken dat voortkomt uit een kwantitatieve of kwalitatieve onderzoeksopzet in de 36 studies

|  | Evidentie    |             | Contra-evidentie |             | Totaal |
|--|--------------|-------------|------------------|-------------|--------|
|  | kwantitatief | kwalitatief | kwantitatief     | kwalitatief |        |
| 1. School als uitgangspunt   | 2            | 88          | 0                | 14          | 104    |
| 2. Systematische benadering  | 36           | 23          | 12               | 1           | 72     |
| 3. Gericht zijn op interne condities: processen van onderwijzen en leren               | 145          | 33          | 68               | 1           | 247    |
| 4. Gericht zijn op ondersteunen van processen van onderwijzen en leren op schoolniveau | 130          | 239         | 33               | 3           | 405    |
| 5. Stellen van onderwijskundige doelen   | 9            | 8           | 5                | 0           | 22     |
| 6. Hanteren van multi-niveau-perspectief   | 4            | 31          | 3                | 2           | 40     |
| 7. Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën                                 | 0            | 25          | 0                | 4           | 29     |
| 8. Aanwezigheid van externe begeleiding  | 62           | 100         | 12               | 2           | 176    |
| 9. Gebaseerd op onderzoek  | 0            | 2           | 0                | 0           | 2      |
| Totaal   | 388<br>(35)  | 549<br>(50) | 133<br>(12)      | 27<br>(3)   | 1097   |

Wanneer we uitgaan van het totale percentage kwantitatieve en kwalitatieve uitspraken dan zien we dat de percentages dicht bij elkaar liggen. Het percentage kwantitatieve uitspraken is 47 (521 uitspraken) en het percentage kwalitatieve uitspraken is 53 (576 uitspraken). De evidentie voor de negen uitgangspunten komt dus voort uit studies met zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve onderzoeksopzet.

De positieve en negatieve evidentie is meer gevonden in studies met een kwalitatieve onderzoeksopzet (59 procent) dan met een kwantitatieve opzet. Bij de contra-evidentie nemen we juist het tegenovergestelde waar. De evidentie is hier vooral voortgekomen uit studies met een kwantitatieve onderzoeksopzet (83 procent).

### 4.2.3 Evidentie en de drie resultaatniveaus

In de studies is gezocht naar uitspraken waarin gewezen wordt op een samenhang tussen het voorkomen van een uitgangspunt en een opbrengst op één of meer van de drie doelen van schoolverbetering uit de definitie van schoolverbetering. Het gaat om doelen op schoolniveau gericht op de (veranderings-)capaciteiten van de schoolorganisatie en de schoolleiding, doelen op leerkrachtniveau gericht op het verbeteren van leerkrachtvaardigheden en cognities en doelen op leerlingniveau gericht op het verbeteren van cognitieve leerlingresultaten. Tabel 4.4 laat zien hoe de uitspraken verdeeld zijn over de drie resultaatniveaus.

**Tabel 4.4** Overzicht van de verdeling van het aantal (percentage) uitspraken over drie resultaatsniveaus in de 36 studies

|  | Evidentie   |             |             | Contra-evidentie |            |             | Totaal |
|--|-------------|-------------|-------------|------------------|------------|-------------|--------|
|  | School      | Leerkracht  | Leerling    | School           | Leerkracht | Leerling    |        |
| 1. School als uitgangspunt   | 68          | 9           | 13          | 12               | 0          | 2           | 104    |
| 2. Systematische benadering  | 20          | 14          | 25          | 2                | 4          | 7           | 72     |
| 3. Gericht zijn op interne condities: processen van onderwijzen en leren               | 1           | 0           | 177         | 0                | 0          | 69          | 247    |
| 4. Gericht zijn op ondersteunen van processen van onderwijzen en leren op schoolniveau | 171         | 55          | 143         | 3                | 1          | 32          | 405    |
| 5. Stellen van onderwijskundige doelen   | 4           | 1           | 12          | 0                | 0          | 5           | 22     |
| 6. Hanteren van multi-niveau-perspectief   | 27          | 0           | 8           | 5                | 0          | 0           | 40     |
| 7. Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën                                 | 21          | 3           | 1           | 3                | 1          | 0           | 29     |
| 8. Aanwezigheid van externe begeleiding  | 40          | 111         | 11          | 1                | 12         | 1           | 176    |
| 9. Gebaseerd op onderzoek  | 0           | 1           | 1           | 0                | 0          | 0           | 2      |
| Totaal   | 352<br>(32) | 194<br>(18) | 391<br>(35) | 26<br>(2)        | 18<br>(2)  | 116<br>(11) | 1097   |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

Uit de tabel is op te maken dat er in totaal 378 uitspraken verzameld zijn waarbij sprake is van een resultaat op schoolniveau (34 procent). Bij 212 uitspraken is sprake van een resultaat op het niveau van de leerkracht (20 procent). Het grootste deel van de uitspraken, 507 uitspraken, betreft het resultaat: cognitieve prestaties van leerlingen (46 procent). We kunnen concluderen dat er in de geselecteerde 36 studies vooral uitspraken over effecten op school- en leerlingniveau zijn aangetroffen en minder op leerkrachtniveau. Dit beeld is zichtbaar bij zowel de ondersteunende uitspraken als bij de contra-evidentie. Bij de contra-evidentie zijn de uitspraken op leerlingniveau in de meerderheid.

Bij de uitgangspunten 1, 6 en 7 betreffen de uitspraken vooral resultaten op het niveau van de school. Bij uitgangspunt 3 zijn vooral resultaten op leerlingniveau gevonden. Gezien de conclusies uit het school- en leerkracht effectiviteitsonderzoek (Creemers, 1994; Scheerens & Bosker, 1997) is dit een begrijpelijk resultaat. De leerkracht heeft de meeste invloed op de prestaties van de leerlingen. In de volgende paragraaf gaan we hier nader op in. Verder valt op dat bij de uitgangspunten 2 en 4 voornamelijk uitspraken zijn gevonden met resultaten op zowel school- als leerlingniveau. De resultaten bij uitgangspunt 8 verschillen ten aanzien van de overige uitgangspunten. Bij dit uitgangspunt zijn vooral uitspraken gevonden waarbij gewezen is op effecten bij de leerkrachten.

In de volgende paragraaf bespreken we de resultaten per uitgangspunt.

### 4.3 Empirische evidentie per uitgangspunt

#### 4.3.1 School als uitgangspunt van verandering

Onder het nemen van de school als uitgangspunt bij de vormgeving en implementatie van een vernieuwing verstaan we dat een verandering dient aan te sluiten bij de situatie waarin de school zich bevindt. Geen enkele school is hetzelfde en heeft behoefte aan een standaardvernieuwings-

programma. Bij de start van een vernieuwingstraject wordt een sterkte/zwakte-analyse van de stand van zaken op de school ten aanzien van het vernieuwingsonderwerp gedaan. De resultaten van de analyse geven inzicht in de doelen die de school door middel van de vernieuwing gerealiseerd wil zien. Er worden vervolgens bij de school passende strategieën en activiteiten gekozen om de doelen te bereiken. Ook worden tijdens het vernieuwingsproces vervolgvacativiteiten afgestemd op het ontwikkelingsstadium waarin de school zich bevindt.

In tabel 4.5 wordt het aantal keren weergegeven waarin uitspraken met empirische evidentie per niveau (school-, leerkracht- en leerling) voor het uitgangspunt 'school als uitgangspunt' voorkomen in de 36 studies. Daarnaast wordt inzicht gegeven in de mate waarin de uitspraken kwantitatief of kwalitatief van aard zijn en hoe vaak een uitspraak positieve, negatieve of contra-evidentie voor het uitgangspunt bevat.

**Tabel 4.5** Empirische evidentie voor uitgangspunt 1: School als uitgangspunt van verandering naar hardheid van evidentie

| Resultaat-niveau | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                  |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| School           | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 12   | 0    | 4    | 0    | 5    | 21     |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 4    | 1    | 17   | 0    | 9    | 0    | 16   | 47     |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 5    | 0    | 5    | 12     |
| Leerkracht       | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 3    | 0    | 0    | 5      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 1    | 1    | 4      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Leerling         | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 1    | 3      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 9    | 0    | 1    | 10     |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 2      |
| Totaal           |                | 0    | 0    | 0    | 4    | 1    | 33   | 0    | 34   | 1    | 31   | 104    |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

Negen procent van het totale aantal verzamelde uitspraken betreft het eerste uitgangspunt 'school als uitgangspunt'. Er is ondersteuning voor het uitgangspunt, maar de gevonden empirische evidentie voor het uitgangspunt is niet sterk. De evidentie heeft waarderingen gekregen tussen plausibel en zeer zwak. De evidentie is bijna geheel gebaseerd op uitspraken die voortkomen uit kwalitatief onderzoek (102 van de 104 uitspraken). In de studies, waarin uitspraken bij dit uitgangspunt zijn gevonden, zijn de data vooral verzameld door het maken van case-studies. In studies met een quasi-experimentele opzet of met multi-niveau analyses is het uitgangspunt niet geoperationaliseerd. Met bijvoorbeeld een Likert-schaal was het mogelijk geweest om bij leerkrachten na te vragen in welke mate de resultaten van een sterkte/zwakte-analyse gebruikt zijn bij de planvorming en of ze bij hun ideeën aansluiten bij de gekozen oplossing van het probleem. Dit komt echter niet voor in de literatuur.

87 procent van de gevonden uitspraken (90 van de 104 uitspraken) bevestigt dat het voor het behalen van resultaten op school-, leerkracht- en leerlingniveau belangrijk is om de schoolspecifieke situatie als uitgangspunt te nemen bij de vormgeving, implementatie en incorporatie van een vernieuwing in het basisonderwijs. Het valt op dat er met name negatieve evidentie is gevonden op school- en leerlingniveau. In de resultaten is zichtbaar dat wanneer bij een vernieuwing geen rekening wordt gehouden met de schoolspecifieke situatie dit de uitkomsten op school- en leerlingniveau negatief beïnvloedt. Wanneer leerkrachten binnen een school niet het nut van de vernieuwing inzien, het vernieuwingsprogramma niet aansluit bij de ideeën van de school of beleidsmaatregelen van derden, zoals in de Amerikaanse situatie het district, niet passen bij het proces in de school, dan blijkt dat de implementatie op schoolniveau moeizamer verloopt en er minder resultaten bij de leerlingen worden geboekt. Een voorbeeld hiervan is te vinden in een



evaluatiestudie van het project Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen (KBL) (Houtveen, 2002): *‘Gedurende de looptijd van het KBL-project zijn zes scholen tussentijds gestopt met het project. Een hoofdreden daarvoor was het feit dat er vanaf de start een frictie was tussen de vraag waarvoor de school een oplossing zocht en het project dat als antwoord was aangeboden. Het project was met andere woorden nooit echt geadopteerd, waardoor er weerstanden ontstonden en implementatie niet van de grond kwam’* (p. 163). De uitspraak is als plausibele evidentie gescoord.

In de studies is ook contra-evidentie gevonden voor het uitgangspunt. Hoewel er sprake is van zwakke tot zeer zwakke evidentie, geeft deze toch aanwijzingen dat de school als uitgangspunt nemen bij de invoering van een vernieuwing begrensd kan zijn in zijn effectiviteit. Een aantal uitspraken wijst erop dat een te grote vrijheid voor scholen om het vernieuwingsprogramma af te stemmen op hun wensen en behoeften niet de gewenste resultaten oplevert. Ter illustratie citeren we een uitspraak van Howley-Rowe en Brown (2001) die een cross-case analyse hebben gedaan over vier scholen die deelnemen aan het programma Quest. Het is een voorbeeld van een uitspraak die beschouwd is als zeer zwakke contra-evidentie. *‘The project was founded on research suggesting that schools require flexibility in designing their reforms because schools vary in their contexts, missions, goals and resources. On the other hand, although the Quest framework aimed for comprehensiveness, the emphasis on flexibility enabled network schools to choose strategies which were not necessarily comprehensive and as result, may have little influence on student achievement’* (p. 55). Ook laat een aantal uitspraken zien dat met de implementatie van een extern ontwikkeld programma dat eisen stelt aan de implementatie van bepaalde aspecten, die niet direct aansluiten bij de ideeën van leerkrachten, toch resultaten bereikt kunnen worden (zie Berends, e.a., 2002; Borman, e.a., 2000; Hill & Crévola, n.b.).

#### **4.3.2 Systematische benadering van een verandering als langdurig proces gericht op incorporatie**

Het uitgangspunt betreffende een systematische benadering van een verandering kent drie elementen die nauw met elkaar samenhangen. Allereerst vraagt het invoeren van een verandering om een cyclisch georganiseerd vernieuwingsproces: visie-ontwikkeling, doelen stellen, beginsituatie analyseren, plannen, implementeren, evalueren en bijstellen. Schoolspectifieke data zoals leerlingresultaten, een zelf-evaluatie van de school, observatiegegevens van leerkrachten, etc. moeten ingezet worden om het implementatieproces te monitoren en bij te stellen. Ten tweede is het realiseren van een vernieuwing een langdurig proces. Voor het vernieuwingsproces moet dan ook voldoende tijd uitgetrokken worden. Het derde element betreft de gerichtheid op de incorporatie van de verworvenheden van de vernieuwing. Deze gerichtheid is vanaf de start al aanwezig.

In tabel 4.6 worden de frequenties van de uitspraken weergegeven die het belang van dit uitgangspunt bevestigen of tegenspreken.

In de 36 studies is een beperkt aantal uitspraken gevonden die betrekking hebben op het tweede uitgangspunt gericht op een systematische benadering van een verandering (6 procent). In het onderzoek naar de effectiviteit en implementatie van schoolverbeteringsprogramma's blijkt er geen grote aandacht te zijn voor dit tweede uitgangspunt, terwijl uit de literatuurstudie blijkt dat een meerderheid van de auteurs overtuigd is van het belang van deze factor (zie hoofdstuk 2). Van de 72 uitspraken bevestigen 59 uitspraken (82 procent) het belang van een systematische benadering van een vernieuwing. Er zijn in de studies 13 uitspraken gevonden die het uitgangspunt weerspreken. De uitspraken zijn verdeeld over alle drie de resultaatniveaus. Het merendeel van deze uitspraken is gebaseerd op kwantitatief onderzoek (48 van de 72 uitspraken). De zwaarte van de evidentie varieert van zeer zwakke tot sterke evidentie, al is de hoeveelheid sterke evidentie zeer beperkt.

In de gevonden uitspraken zijn de drie elementen van een systematische benadering van een verandering waar te nemen.

**Tabel 4.6** Empirische evidentie voor uitgangspunt 2: Systematische benadering van verandering als langdurig proces gericht op incorporatie naar hardheid van evidentie

| Resultaat-niveau | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                  |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| School           | Positief       | 0    | 0    | 1    | 1    | 1    | 1    | 0    | 6    | 1    | 4    | 15     |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 2    | 0    | 2    | 5      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 2      |
| Leerkracht       | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 5    | 1    | 1    | 2    | 2    | 2    | 13     |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 4      |
| Leerling         | Positief       | 1    | 0    | 10   | 0    | 1    | 0    | 1    | 0    | 5    | 0    | 18     |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 5    | 0    | 7      |
|                  | Contra         | 1    | 0    | 2    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 4    | 0    | 7      |
| Totaal           |                | 2    | 0    | 14   | 2    | 9    | 3    | 3    | 10   | 20   | 9    | 72     |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

Voor het hanteren van een cyclisch veranderingsproces zijn 24 uitspraken gevonden in de studies. Het gebruik maken of niet gebruik maken van een dergelijke cyclus leidde vooral tot positieve c.q. negatieve resultaten op schoolniveau (21 uitspraken). Met name voor het werken met een projectplanning om het veranderingsproces te kunnen aansturen en bewaken werden in een aantal studies uitspraken gevonden. Bij twee uitspraken was sprake van contra-evidentie. De uitspraken zijn vooral gevonden in studies met een kwalitatieve onderzoeksopzet. Vijf uitspraken voortkomend uit een kwantitatieve onderzoeksopzet hadden betrekking op resultaten op leerlingniveau. Drie uitspraken zijn gericht op het gebruik van data om het implementatieproces en de resultaten van de vernieuwing te evalueren. Deze evidentie is gewaardeerd als plausibele evidentie. De evidentie van de overige twee uitspraken bij dit element noemen we zwak of zeer zwak.

Een voorbeeld van een positief resultaat van het werken met deze cyclus vinden we in de studie van Millsap en collega's (2000) naar de evaluatie en implementatie van het Comer School Development Program. De uitspraak is een voorbeeld van zwakke evidentie. *The better implementing Comer schools are, however, highly self-reflective and do use both formal and informal means to assess their progress. The SIT, SST, subcommittees and constituency groups [groepen in de school die elementen van de vernieuwing aansturen (D.M.)] in two of the better implementing Comer schools, for instance, meet for a week or two each summer both to take stock of what they accomplish during the previous academic year and make plans for the upcoming year. Once new programs and practices are introduced, their schools' teams also periodically revisit them to assess how well they are working' (p. 2-12).*

Bij het tweede element 'een vernieuwing als langdurig proces' zijn in de studies met zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve onderzoeksopzet uitspraken gevonden op alle drie resultaat-niveaus. Het langdurig proces is in de studies geoperationaliseerd als de hoeveelheid tijd die scholen gebruiken om met de vernieuwing resultaten te behalen. Een vernieuwing dient eerst geïmplementeerd te zijn, voordat eventuele resultaten verwacht mogen worden. In kwalitatief onderzoek zijn vier uitspraken gevonden, respectievelijk 2 op school- en 2 op leerkrachtniveau. De evidentie is zwak. In kwantitatief onderzoek zijn 24 uitspraken gevonden respectievelijk 2 met resultaten op schoolniveau, 3 met resultaten op leerkrachtniveau en 19 met resultaten op leerlingniveau. Op schoolniveau was er bij 1 uitspraak sprake van contra-evidentie, op leerkrachtniveau bij 2 en op leerlingniveau bij 4 uitspraken. De waardering van de evidentie varieert tussen sterk en zeer zwak. De studies verschillen in hoeveel tijd voldoende is voor het behalen

van positieve resultaten. In de uitspraken ligt het aantal jaren tussen de twee en de zes jaar. In de studie van Taylor, e.a. (2005) en Mac Iver, e.a. (2003) werden al na twee jaar positieve resultaten behaald door de leerlingen en leerkrachten. Scholen in het project Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde (KRW) (Van Zoelen & Houtveen, 2000a) en Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen (KBL) (Houtveen, 2002) behalen na drie jaar resultaten bij de leerlingen. De scholen in de studie van Cook, e.a. (2000) hadden hier vier tot zes jaar voor nodig. Verklaringen voor deze verschillen in tijd kunnen mogelijk gevonden worden in de verschillen van de operationalisering van de doelen van een vernieuwing.

Om de verworvenheden van de vernieuwing vast te houden is het van belang om vanaf de start al gefocust te zijn op de consolidatie van de vernieuwing. Bepaalde aspecten van een vernieuwing kunnen in het begin al geïncorporeerd zijn, zoals het gaan werken met een nieuwe toetskalender om de vorderingen van leerlingen te volgen. Andere aspecten hebben meer tijd nodig om geïmplementeerd te worden, zoals leerkrachtvaardigheden. In de studies zijn 20 uitspraken gevonden, die betrekking hebben op het aspect 'gericht zijn op incorporatie'. Daarvan komen 5 uitspraken voort uit een kwalitatieve onderzoeksopzet, waarvan 3 met resultaten op schoolniveau en 2 met resultaten op leerkrachtniveau. 15 uitspraken komen voort uit een kwantitatieve onderzoeksopzet, waarvan 9 met resultaten op leerkrachtniveau en 6 met resultaten op leerlingniveau. Op leerkrachtniveau was er bij 2 uitspraken sprake van contra-evidentie en op leerlingniveau bij 1 uitspraak. De empirische evidentie beschouwen we overwegend als zwak tot zeer zwak. Om de evidentie van dit derde element te illustreren citeren we een uitspraak uit de studie van Hill en Crévola (n.b.) naar de resultaten van het Early Literacy Research Project (ELRP). Het betreft een voorbeeld van negatieve, zeer zwakke evidentie. *'The struggle for the ELRP during 1997 was the knowledge that after 1997 there were no plans for continuing external professional development, despite the obvious needs of teachers to further deepen and consolidate what had be learnt thus far'* (p. 6).

### 4.3.3 Gericht zijn op interne condities: processen van onderwijzen en leren

Het derde uitgangspunt benadrukt het belang van de gerichtheid bij een verandering op het proces van onderwijzen en leren in de school. Dit houdt in dat de verandering gericht dient te zijn op het verbeteren van de kwaliteit van de vaardigheden en de cognities van leerkrachten en het leren van leerlingen.

Tabel 4.7 geeft inzicht in het aantal uitspraken dat in de 36 studies is gevonden voor het derde uitgangspunt.

**Tabel 4.7** Empirische evidentie voor uitgangspunt 3: Gericht zijn op interne condities: processen van onderwijzen en leren naar hardheid van evidentie

| Resultaat-niveau | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                  |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| School           | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 1      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Leerkracht       | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Leerling         | Positief       | 61   | 0    | 43   | 9    | 13   | 2    | 11   | 6    | 7    | 2    | 154    |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 6    | 0    | 3    | 1    | 1    | 7    | 0    | 5    | 23     |
|                  | Contra         | 18   | 0    | 28   | 0    | 6    | 0    | 10   | 1    | 6    | 0    | 69     |
| Totaal           |                | 79   | 0    | 77   | 9    | 22   | 3    | 22   | 15   | 13   | 7    | 247    |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

Uit de tabel is op te maken dat in de 36 studies vooral empirische evidentie met resultaten op leerlingniveau is gevonden (246 van de 247 uitspraken). Dit resultaat komt overeen met de conclusies uit school- en leerkracht effectiviteitsonderzoek (Creemers, 1994; Hill & Rowe, 1996; Muijs & Reynolds, 2001; Scheerens & Bosker, 1997). Creemers (1994) heeft een theoretisch model ontwikkeld voor school- en leerkrachteffectiviteit dat het belang van het niveau van de klas benadrukt. De factoren tijd, de mogelijkheid krijgen om te leren ('opportunity to learn') en de kwaliteit van de instructie bepalen de resultaten op leerlingniveau. Met name voor de factor kwaliteit van de instructie is in deze analyse redelijk sterke tot sterke empirische evidentie gevonden. Voor de factoren tijd en mogelijkheid om te leren verwijzen we naar de resultaten bij uitgangspunt vier in dit hoofdstuk.

Opvallend is dat 87 procent van de uitspraken met empirische evidentie vooral gevonden is in studies met een kwantitatieve opzet. Deze studies kennen een quasi-experimentele opzet of het zijn studies waarin multi-niveau-analyses zijn gedaan. Van de gevonden uitspraken beschouwen we 73 procent als plausibel of sterk, waarvan 110 uitspraken evidentie voor uitgangspunt 3 betreffen en 46 uitspraken die het belang van uitgangspunt 3 weerspreken. De gevonden contra-evidentie die we plausibel of sterk noemen, is vooral gevonden in studies met een quasi-experimentele opzet.

In tabel 4.8 geven we een overzicht van de factoren die we in de 36 studies gevonden hebben die hebben geleid tot cognitieve resultaten bij de leerlingen.

**Tabel 4.8** Uitwerking van de elementen bij uitgangspunt 3 met resultaten op leerlingniveau naar hardheid van evidentie

| Categorieën                | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|----------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                            |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| Diagnostische vaardigheden | Positief       | 6    | 0    | 1    | 2    | 0    | 0    | 6    | 0    | 1    | 1    | 17     |
|                            | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 1    | 2      |
|                            | Contra         | 3    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 3    | 0    | 0    | 0    | 6      |
| Instructie vaardigheden    | Positief       | 26   | 0    | 31   | 2    | 6    | 0    | 2    | 5    | 5    | 0    | 77     |
|                            | Negatief       | 0    | 0    | 4    | 0    | 2    | 0    | 0    | 3    | 0    | 0    | 9      |
|                            | Contra         | 7    | 0    | 20   | 0    | 2    | 0    | 7    | 0    | 3    | 0    | 39     |
| Organisatie vaardigheden   | Positief       | 18   | 0    | 8    | 2    | 2    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 30     |
|                            | Negatief       | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 2    | 4      |
|                            | Contra         | 5    | 0    | 5    | 0    | 2    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 13     |
| Pedagogische vaardigheden  | Positief       | 10   | 0    | 1    | 2    | 2    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 16     |
|                            | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 1      |
|                            | Contra         | 3    | 0    | 1    | 0    | 2    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 7      |
| Overig                     | Positief       | 1    | 0    | 2    | 1    | 3    | 2    | 2    | 1    | 1    | 1    | 14     |
|                            | Negatief       | 0    | 0    | 1    | 0    | 1    | 1    | 0    | 2    | 0    | 2    | 7      |
|                            | Contra         | 0    | 0    | 2    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1    | 0    | 4      |
| Totaal                     |                | 79   | 0    | 77   | 9    | 22   | 3    | 22   | 14   | 13   | 7    | 246    |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

De tabel laat zien dat in de studies vooral aanwijzingen zijn gevonden dat de instructievaardigheden van de leerkracht leiden tot cognitieve effecten bij de leerlingen of het juist niet voldoende uitvoeren van die vaardigheden leidt tot geen resultaten (86 van de 246 uitspraken). Instructievaardigheden is een veelomvattende term waar meerdere elementen onder vallen. In de uitspraken kan een onderscheid gemaakt worden in de kwaliteit en de kwantiteit van de instructie. Onder de kwaliteit van de instructie verstaan we de wijze waarop de leerkracht de nieuwe leer-

stof uitlegt, voordoet en structureert om het leren van leerlingen te stimuleren. Bij de kwantiteit van de instructie gaat het om de tijd die de leerkracht besteedt aan het geven van instructie. Tijdens de les probeert de leerkracht de instructietijd optimaal te laten zijn door zo min mogelijk tijd te besteden aan managementactiviteiten. In de studies vallen de uitspraken betreffende de kwaliteit van de instructie uiteen in algemene aspecten en specifieke instructievaardigheden. Voorbeelden van algemene instructie-aspecten in de studies zijn het ophalen van voorkennis met de leerlingen, het presenteren van nieuwe lesstof, het stimuleren van interactie, het stimuleren van het gebruik van hogere-orde-denkvaardigheden, het stellen van vragen en het coachen van leerlingen. De specifieke instructievaardigheden hebben in de studies betrekking op de instructie bij leren lezen of rekenen. Onder specifieke instructievaardigheden verstaan we tevens de specifieke instructievaardigheden in een programma, zoals de correctietechnieken binnen het Directe Instructie-programma. Ten aanzien van de kwantiteit van de instructie hadden de uitspraken in de studies met name betrekking op het optimaliseren van de instructietijd. Bij 39 uitspraken, die betrekking hebben op de instructievaardigheden is sprake van contra-evidentie. Deze evidentie komt vooral voort uit studies met een quasi-experimentele opzet. Uit bijvoorbeeld de studies van Datnow en collega's (2000) en Houtveen en Mijs (2005) werd duidelijk dat de leerkrachten uit de experimentele groep ten aanzien van de instructievaardigheden een grotere groei hadden doorgemaakt dan de leerkrachten uit de controlegroep. Ondanks deze grotere groei leidde dit niet tot een verbetering van de leesresultaten bij de leerlingen uit de experimentele groep in vergelijking met de leerlingen uit de controlegroep.

Voor het belang van het benutten van organisatorische vaardigheden zijn 34 uitspraken gevonden. Onder organisatorische vaardigheden wordt het zodanig organiseren van de les verstaan dat de les zonder ordeverstoringen kan verlopen. We hebben 13 uitspraken gevonden die het belang van deze leerkrachtactiviteit tegenspreken. Ook al hadden de leerkrachten uit de experimentele groep een grotere groei doorgemaakt ten aanzien van de organisatie van de instructie toch leidde dit niet tot een verbetering van de leerlingresultaten (zie onder andere Datnow, e.a., 2000; Houtveen & Mijs, 2005).

Een derde leerkrachtvaardigheid waarover we uitspraken in de studies hebben gevonden, is de diagnostische vaardigheid. Diagnostische vaardigheden houden in dat leerkrachten problemen bij leerlingen vroegtijdig signaleren met behulp van toetsen of observaties en in geval van problemen hier adequaat op reageren door te interveniëren. In de studies zijn 19 uitspraken gevonden die positieve of negatieve evidentie bevatten voor deze vaardigheid. Zes uitspraken bevatten contra-evidentie.

Een vierde leerkrachtvaardigheid waarvoor in de studies uitspraken zijn gevonden is het pedagogisch functioneren van de leerkracht. De pedagogische vaardigheid zou van belang zijn om leerlingen zelfvertrouwen te laten opbouwen ten aanzien van hun leren. Dit kan door leerlingen succeservaringen te laten opdoen en ze te leren hun eigen leren te sturen. In de studies zijn 17 uitspraken gevonden die het belang van deze vaardigheid ondersteunen. Er zijn 7 uitspraken gevonden die het belang van deze vaardigheid tegenspreken.

In de categorie 'overig' zijn uitspraken opgenomen die betrekking hebben op verschillende leerkrachtvaardigheden. Deze leerkrachtvaardigheden zijn in deze categorie opgenomen omdat elk van de vaardigheden in minder dan tien uitspraken is genoemd. Het betreft de vaardigheden: het hebben van hoge verwachtingen van leerlingen, het afstemmen van het leerstofaanbod op of het kiezen van de juiste groeperingsvorm voor de leerlingen, het verzorgen van een bepaald aanbod of curriculum, het uitbreiden van de instructietijd voor (zwakke) leerlingen, het gebruik van technologie tijdens de les en het hebben van aandacht voor zelfstandig werken. In de categorie 'overig' zijn 21 uitspraken gevonden die eveneens het belang van de gerichtheid op de leerkrachtvaardigheden ondersteunen en 4 uitspraken die deze gerichtheid weerspreken.

#### 4.3.4 Gericht zijn op schoolprocedures, taken en rollen die de processen van onderwijzen en leren ondersteunen

Het vierde uitgangspunt hebben we als volgt gedefinieerd: op schoolniveau zijn er procedures, structuren en bronnen nodig die het werken van de leerkrachten in de groepen ondersteunen. Er wordt gewerkt aan afstemming van de activiteiten op school- en groepsniveau. Voorbeelden van activiteiten zijn het curriculum, het leerlingvolgsysteem en het te gebruiken differentiatie-model. De schoolleiding en het middenmanagement zijn hiervoor verantwoordelijk. Ze verdelen de taken en informeren elkaar over de uitvoering en de voortgang.

In tabel 4.9 wordt een overzicht gegeven van de gevonden uitspraken bij dit uitgangspunt.

**Tabel 4.9** Empirische evidentie voor uitgangspunt 4: Gericht zijn op schoolprocedures, taken en rollen die de processen van onderwijzen en leren ondersteunen naar hardheid van evidentie

| Resultaat-niveau | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                  |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| School           | Positief       | 0    | 0    | 1    | 11   | 4    | 20   | 3    | 60   | 2    | 29   | 130    |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 9    | 1    | 16   | 0    | 13   | 41     |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 2    | 0    | 0    | 3      |
| Leerkracht       | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 11   | 7    | 3    | 19   | 4    | 3    | 47     |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 3    | 0    | 1    | 1    | 3    | 8      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 1      |
| Leerling         | Positief       | 16   | 0    | 37   | 0    | 9    | 1    | 15   | 11   | 4    | 6    | 99     |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 8    | 0    | 6    | 0    | 1    | 17   | 4    | 8    | 44     |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 18   | 0    | 7    | 0    | 6    | 0    | 1    | 0    | 32     |
| Totaal           |                | 16   | 0    | 64   | 13   | 37   | 41   | 30   | 126  | 16   | 62   | 405    |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

De uitspraken bij uitgangspunt vier betreffen 37 procent van het totale aantal verzamelde uitspraken. Het grote aantal uitspraken bij dit uitgangspunt is verklaarbaar gezien de empirische gegevens die bekend zijn uit het schooleffectiviteitsonderzoek (zie voor een overzicht Teddlie & Reynolds (2000)). Tabel 4.9 toont dat er op alle drie resultaatniveaus evidentie is gevonden. Het merendeel van de uitspraken betreft resultaten op het niveau van de schoolorganisatie, de schoolleiding en de leerlingen, respectievelijk 42 en 43 procent. 14 procent van de uitspraken heeft betrekking op het niveau van het handelen van de leerkracht.

Om zicht te krijgen op de precieze inhoud van de procedures, taken en rollen die ondersteunend zijn bij het werken in de groep bekijken we de uitspraken van elk resultaatniveau afzonderlijk. We hebben alle genoemde aspecten in de studies geclusterd in zes categorieën: schoolleiding, schoolcultuur, schoolorganisatie, integrale leerlingenzorg, aanwezige voorwaarden voor het implementeren van een vernieuwing en cognities van de leerkracht. Elke categorie wordt hieronder nader toegelicht.

- De eerste categorie vormt de schoolleiding. Binnen het schooleffectiviteitsonderzoek is het belang van de schoolleiding een veelgenoemd aspect (Edmonds, 1979; Levine & Lezotte, 1990; Sammons, e.a., 1995; Scheerens & Bosker, 1997). De schoolleiding heeft bij de implementatie van een vernieuwing een coördinerende, bewakende en faciliterende rol en dient zowel onderwijskundig als transformatief leiding te geven. De schoolleiding kan bestaan uit één persoon, maar recent wordt gepleit voor gedeeld leiderschap in de school (Marks & Printy, 2003). Het is bij het delegeren van leiderschapstaken belangrijk om één persoon in de school te

houden die het overzicht bewaart over de organisatie en het onderwijskundig programma van de school.

- Ook de tweede categorie is een factor die in onderzoek naar de effectieve school vaak wordt genoemd. Een goede schoolcultuur en een ondersteunend schoolklimaat zijn voorwaarden voor het behalen van resultaten in de school. Aspecten die hier aan kunnen bijdragen zijn samenwerking tussen leerkrachten en enthousiasme, betrokkenheid en doorzettingsvermogen van teamleden. Naarmate dergelijke aspecten meer aanwezig zijn in een school wordt de kans van slagen voor een vernieuwing groter. Dit geldt ook wanneer de vernieuwing een gezamenlijke verantwoordelijkheid is voor het team in plaats van voor een beperkter aantal personen in de school. Daarnaast speelt de mate waarin de leerkrachten zich ondersteund voelen door de schoolleiding bij het realiseren van effectief onderwijs ook een belangrijke rol.
- De derde en vierde categorie betreffen organisatie-aspecten en integrale leerlingenzorg. We beschrijven ze samen, omdat de twee categorieën twee analoge domeinen beslaan die belangrijk zijn voor het goed functioneren van een school. Aan de ene kant kent het schoolorganisatie-aspecten die een meer beheersmatig karakter hebben en die gericht zijn op de ontwikkeling van de school. Aan de andere kant kent een schoolorganisatie aspecten die meer onderwijskundig van aard zijn. Onder de beheersmatige organisatie-aspecten verstaan we beheer- en financiële activiteiten, personeelszaken en het plannen, uitvoeren en coördineren van activiteiten die de beleidsvorming en interne organisatie betreffen (Houtveen, De Graaf-Haalboom, Van de Grift & Lagerweij, 1999). De meer onderwijskundige aspecten beschrijven we onder de noemer integrale leerlingzorg. Integrale leerlingzorg definiëren we als alle maatregelen die op schoolniveau nodig zijn om (adaptief) onderwijs in de klas mogelijk te maken (Reezigt, Houtveen & Van de Grift, 2002, p. 16). Voorbeelden van maatregelen zijn het curriculum, het werken met een leerlingvolgsysteem en het groeperen van leerlingen. Ook de factoren 'opportunity to learn' en tijd behorende bij het model van Creemers (1994) plaatsen we hieronder.
- De voorwaarden op schoolniveau om een vernieuwing te realiseren vormen de vijfde categorie. Om een vernieuwing goed in te voeren is een zekere mate van schoolontwikkeling nodig (Van Zoelen & Houtveen, 2000a). Er dient een bepaalde vernieuwingsgerichte cultuur in het team te bestaan die de invoering ondersteunt. De schoolleider dient over vaardigheden te beschikken om de vernieuwing aan te sturen en te bewaken (zie ook de categorie schoolleiding). Daarnaast zijn er organisatorische voorwaarden als tijd, geld, materialen, ruimte, (stabiliteit van het) personeel noodzakelijk om de vernieuwing mogelijk te maken. Onder de cognities van de leerkracht verstaan we de opvattingen en overtuigingen van een leerkracht ten aanzien van het onderwijzen en leren. Ten aanzien van het onderwijzen gaat het om het vertrouwen van de leerkracht in zijn bekwaamheid om leerlingen te ondersteunen. De opvattingen en overtuigingen ten aanzien van het leren hebben enerzijds te maken met de verwachtingen die leerkrachten hebben van de prestaties van leerlingen en anderzijds met de ideeën over het eigen leren en de betrokkenheid in het kader van de vernieuwing. Deze opvattingen en overtuigingen beïnvloeden het handelen van de leerkracht in de school en in de groep.

In de tabellen 4.10 tot en met 4.12 zijn de uitspraken voor elk resultaatniveau geordend naar de zes aspecten die bij dit uitgangspunt te onderscheiden zijn.

### **Uitspraken op het resultaatniveau school**

Op het niveau van de school zijn er vooral uitspraken gevonden in studies met een kwalitatieve onderzoekopzet (94 procent). De empirische evidentie varieert tussen zeer zwakke en plausibele evidentie, maar is overwegend zwak gewaardeerd. Er is nauwelijks contra-evidentie gevonden bij dit resultaatniveau.

**Tabel 4.10** Aspecten bij uitgangspunt 4 met resultaten op schoolniveau naar hardheid van evidentie

| Categorieën              | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|--------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                          |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| Schoolleiding            | Positief       | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 23   | 0    | 5    | 29     |
|                          | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 4    | 0    | 4    | 0    | 5    | 14     |
|                          | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Schoolcultuur            | Positief       | 0    | 0    | 0    | 2    | 2    | 5    | 1    | 4    | 0    | 8    | 22     |
|                          | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 2    | 0    | 3    | 7      |
|                          | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| School-organisatie       | Positief       | 0    | 0    | 0    | 2    | 2    | 3    | 2    | 20   | 1    | 9    | 39     |
|                          | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 3    | 0    | 3    | 7      |
|                          | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1      |
| Integrale leerlingenzorg | Positief       | 0    | 0    | 1    | 1    | 0    | 3    | 0    | 8    | 1    | 0    | 14     |
|                          | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 1    | 3      |
|                          | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Voorwaarden              | Positief       | 0    | 0    | 0    | 5    | 0    | 9    | 0    | 5    | 0    | 7    | 26     |
|                          | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 3    | 0    | 5    | 0    | 1    | 10     |
|                          | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 0    | 2      |
| Totaal                   |                | 0    | 0    | 1    | 13   | 4    | 30   | 4    | 78   | 2    | 42   | 174    |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

De uitspraken bij dit resultaatniveau zijn vooral ondergebracht bij de categorieën schoolleiding, schoolorganisatie, voorwaarden en schoolcultuur. De 43 uitspraken in de categorie schoolleiding laten zien dat een ondersteunende, coachende schoolleiding (schoolleider en/of interne coördinator) de implementatie van een vernieuwing kan stimuleren. We illustreren dit met een uitspraak uit een studie van Millsap en collega's (2000) die een evaluatie-onderzoek gedaan hebben naar de effecten van het Comer School Development Program (Comer SDP). Het is een uitspraak die we opvatten als zwakke evidentie. *'The schools that have made greater process in implementing the Comer SDP are all characterized by principals who are committed to the Comer principles and share authority. [...] When asked to rate their principals on the extent to which the principal included all staff in the Comer process, provided leadership and guidance about multiple issues, and was effective in promoting the Comer process, the higher implementing schools gave their principals very high marks and higher marks than the staff in the lower implementing Comer schools'*. (p. 5-2).

In de categorie schoolcultuur zijn 29 uitspraken gevonden die aanwijzingen geven voor het belang van een stimulerende schoolcultuur tijdens een vernieuwingsproces. De uitspraken hebben betrekking op de betrokkenheid van leerkrachten bij het verbeteringsprogramma en het stimuleren van samenwerken tussen leerkrachten. Er is geen contra-evidentie gevonden in deze categorie.

Ten aanzien van de categorie schoolorganisatie vinden we in de studies uitspraken die wijzen op het belang van professionele ontwikkeling in een vernieuwing, het werken aan het evaluerend vermogen van de school en de implementatie van structuren van gezamenlijke besluitvorming of het bespreken van problemen. Er zijn 46 uitspraken gevonden met evidentie en 1 uitspraak wijst op contra-evidentie voor de categorie schoolorganisatie. In het schoolverbeteringsprogramma Comer SDP staat de invoering van structuren voor een gezamenlijke besluitvorming en problemen oplossen in de school centraal, naast aandacht voor leiderschap en samenwerking in de school. We citeren nogmaals uit de evaluatiestudie van Millsap en collega's (2000) om een voor-



beeld te geven van uitspraken in deze categorie. Het is een voorbeeld van zwakke evidentie. *'Notice that, within global implementation [schaal in vragenlijst (D.M.)], it is change per year in principles (collaboration, consensus decision-making, and a 'no fault' approach to problem solving) that most strongly distinguishes high implementing Comer schools from high implementing comparison schools. Next in strength of contrast are change per year in operations (staff development, ...), and in principal leadership in school reform. Even with this small sample, change per year differences are sufficient to be recognized as statistically significant in these areas. [...]. These results suggest that the Comer process played a key role in helping those schools identified by their staff as high implementing in 1999 become high implementing schools. In order to reach their status as high implementing schools, the Comer schools experienced greater growth in implementation than did those comparison schools recognized as high implementing in 1999. This growth occurred particularly in those areas (e.g., guiding principles) which our qualitative studies have suggested are crucial to the Comer process'* (p. 3-20).

In de categorie voorwaarden zijn uitspraken gevonden die betrekking hebben op het beschikken over voldoende middelen in de zin van tijd, geld en ruimte, het waken over de stabiliteit onder teamleden tijdens een vernieuwing en de aanwezigheid van een bepaalde mate van schoolontwikkeling om de vernieuwing te kunnen uitvoeren zowel bij de schoolleider als de schoolorganisatie en -cultuur. 36 uitspraken wijzen op evidentie voor deze categorie en 2 op contra-evidentie. Een voorbeeld van contra-evidentie binnen deze categorie betreft een uitspraak uit een kwalitatieve studie van Borman en collega's (2000) naar het verloop van de implementatie van verschillende geselecteerde schoolverbeteringsprogramma's. *'Despite the funding from the local foundation, both schools had problems obtaining enough personnel and space to implement the DI model (Direct Instruction model) properly. These problems were most severe at John Dewey Elementary School'* (p. 65). Deze uitspraak vatten we op als zwakke evidentie.

De uitspraken ondersteunen het belang van uitgangspunt vier bij de invoering van een vernieuwing. Het geringere aantal uitspraken bij de categorie integrale leerlingzorg op dit resultaatniveau is te verklaren aangezien de maatregelen die hieronder vallen dichter bij het werken in de groep staan. De maatregelen zullen eerder resultaten opleveren bij de twee andere resultaatniveaus.

### **Uitspraken op het resultaatniveau leerkracht**

Uit tabel 4.11 is op te maken dat we de gevonden evidentie op het niveau van de leerkracht als zeer zwak tot matig sterk beschouwen. De evidentie komt voor ongeveer tweederde voort uit studies met een kwalitatieve onderzoeksopzet. Er is nauwelijks sprake van contra-evidentie. In de categorieën 'schoolleiding', 'schoolorganisatie' en 'integrale leerlingzorg' zijn de meeste uitspraken op dit niveau gevonden, respectievelijk 10, 9 en 20 uitspraken. Ten aanzien van de schoolleiding gaat het om een schoolleider en/of intern begeleider die de leerkracht in zijn werk positief ondersteunt. Bij de categorie schoolorganisatie betreft het uitspraken die betrekking hebben op het worden van een lerende organisatie, het zorgdragen voor professionele ontwikkeling en de invoering van structuren voor gezamenlijke besluitvorming. Voorbeelden van activiteiten van integrale leerlingzorg die van belang zijn voor leerkrachtgedrag zijn de implementatie van een gestructureerd curriculum, het werken met een differentiatie-model en de implementatie van een krachtige leeromgeving (onderdeel van het Comer School Development Program). In mindere mate zijn uitspraken gevonden in de categorieën 'schoolcultuur', 'cognities van de leerkracht' en 'voorwaarden'. De voorbeelden in de categorieën schoolcultuur en voorwaarden komen overeen met de voorbeelden op het niveau van de schoolorganisatie.

**Tabel 4.11** Aspecten bij uitgangspunt 4 met resultaten op leerkrachtniveau naar hardheid van de evidentie

| Categorieën                   | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|-------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                               |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| Schoolleiding                 | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 2    | 1    | 0    | 5      |
|                               | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1    | 1    | 0    | 2    | 5      |
|                               | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Schoolcultuur                 | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 2    | 1    | 1    | 5      |
|                               | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                               | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| School-<br>orga-nisatie       | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 5    | 1    | 2    | 9      |
|                               | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                               | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Integrale leer-<br>lingenzorg | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 4    | 2    | 2    | 10   | 1    | 0    | 19     |
|                               | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                               | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 1      |
| Voorwaarden                   | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 1    | 0    | 0    | 0    | 3      |
|                               | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 0    | 0    | 1    | 3      |
|                               | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Leerkracht<br>cognities       | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 6    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 6      |
|                               | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                               | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Totaal                        |                | 0    | 0    | 0    | 0    | 11   | 10   | 5    | 20   | 4    | 6    | 56     |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

De uitspraken bij de cognities van de leerkracht verwijzen naar het hebben van hoge verwachtingen van leerkrachten over leerlingen en het vertrouwen hebben in de eigen bekwaamheid. We geven hiervan een voorbeeld door een resultaat te citeren uit een studie van Supovitz en May (2003) naar de implementatie van leerkrachtvaardigheden in het schoolverbeteringsprogramma America's Choice. Deze uitspraak noemen we matig sterke positieve evidentie. *'Our final set of analyses examined the relationship between two aspects of teacher attitudes and instructors's feelings of preparations to teach writers workshop. In both the Plainfield en national samples of teachers, we found a positive and statistically significant relationship between teachers' belief that all students can learn and their self-reported preparation to teach writers workshop. Each one-category increases in their response on our four-point scale of whether they believed all their students can learn was associated with about a third of a point increase in the four-point scale of preparation to teach writers workshop. In other words, teachers who believe that all of their students can learn felt more prepared to teach writers workshop'* (p. 16-17).

### Uitspraken op het resultaatniveau leerling

We zien in tabel 4.12 dat de uitspraken met evidentie op leerlingniveau overwegend gevonden zijn in studies met een kwantitatieve onderzoeksoepzet (75 procent). Dit is een logisch gevolg van één van de criteria voor de selectie van studies in deze analyse, namelijk dat gebruik moet zijn gemaakt van gestandaardiseerde toetsen om de prestaties van de leerlingen te meten. De waardering van de kracht van de evidentie is op dit niveau hoger dan op het niveau van de school en de leerkracht. Er is daarnaast ook sprake van zwakke evidentie. Op dit niveau is meer contra-evidentie gevonden dan op de andere twee niveaus.

**Tabel 4.12** Aspecten bij uitgangspunt 4 met resultaten op leerlingniveau naar hardheid van evidentie

| Categorieën                   | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|-------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                               |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| Schoolleiding                 | Positief       | 4    | 0    | 10   | 0    | 2    | 0    | 2    | 1    | 0    | 1    | 20     |
|                               | Negatief       | 0    | 0    | 2    | 0    | 0    | 0    | 0    | 4    | 0    | 2    | 8      |
|                               | Contra         | 0    | 0    | 6    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 7      |
| Schoolcultuur                 | Positief       | 3    | 0    | 3    | 0    | 1    | 0    | 7    | 2    | 3    | 1    | 20     |
|                               | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 1    | 2    | 0    | 1    | 6      |
|                               | Contra         | 0    | 0    | 2    | 0    | 4    | 0    | 3    | 0    | 1    | 0    | 10     |
| School/<br>organisatie        | Positief       | 6    | 0    | 11   | 0    | 1    | 0    | 2    | 1    | 1    | 2    | 24     |
|                               | Negatief       | 0    | 0    | 1    | 0    | 2    | 0    | 0    | 1    | 0    | 1    | 5      |
|                               | Contra         | 0    | 0    | 5    | 0    | 3    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 9      |
| Integrale leer-<br>lingenzorg | Positief       | 2    | 0    | 12   | 0    | 5    | 1    | 4    | 5    | 0    | 1    | 30     |
|                               | Negatief       | 0    | 0    | 5    | 0    | 2    | 0    | 0    | 5    | 2    | 4    | 18     |
|                               | Contra         | 0    | 0    | 5    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 6      |
| Voorwaarden                   | Positief       | 1    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 1    | 5      |
|                               | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 5    | 2    | 0    | 7      |
|                               | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Totaal                        |                | 16   | 0    | 63   | 0    | 22   | 1    | 22   | 28   | 9    | 14   | 175    |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

Zoals verwacht worden bij de categorie 'integrale leerlingenzorg' de meeste uitspraken gevonden (54 uitspraken). Activiteiten in dit kader, blijkend uit de uitspraken, zijn het werken met een kwalitatief goed curriculum of een curriculum dat hoort bij een programma (bijvoorbeeld Success for All, Roots & Wings of Core Knowledge) en de tijd die besteed wordt aan een vakinhoud. Het werken met een bepaald differentiatiemodel of het inzetten van middelen om de instructietijd voor leerlingen te verhogen zijn genoemd. Daarnaast zijn uitspraken gevonden voor het aanpassen van het curriculum op basis van de leerlingresultaten. Er zijn 48 uitspraken met evidentie en 6 met contra-evidentie gevonden.

Bij de categorieën 'schoolcultuur', 'schoolleiding' en 'schoolorganisatie' zijn respectievelijk 35, 36 en 35 uitspraken gevonden. De voorbeelden bij deze categorieën zijn vergelijkbaar met de voorbeelden bij school- en leerkrachtniveau.

Het is begrijpelijk dat in de categorie 'voorwaarden' op dit niveau naar verhouding minder uitspraken zijn gevonden (12 uitspraken). Het realiseren van voorwaarden om de vernieuwing te kunnen implementeren heeft in eerste instantie invloed op het verloop van de vernieuwing op school- en leerkrachtniveau. Voorwaarden kunnen een meer indirecte invloed uitoefenen op de resultaten bij de leerlingen.

#### 4.3.5 Stellen van onderwijskundige doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau

Het stellen van onderwijskundige doelen om een vernieuwing richting te geven wordt benadrukt door het vijfde uitgangspunt. Volgens dit uitgangspunt mogen de doelen niet beperkt blijven tot één niveau binnen de school, maar moeten ze op drie niveaus in de school geformuleerd worden: school-, leerkracht- en leerlingniveau. Op schoolniveau om de infrastructuur te verbeteren en het veranderingsvermogen te vergroten. Op leerkrachtniveau om de leerkrachtcompetenties te verbeteren en op leerlingniveau om de prestaties van leerlingen op één of meerdere vakgebieden te verbeteren. Tabel 4.13 geeft weer hoeveel uitspraken zijn gevonden bij dit vijfde uitgangspunt.

**Tabel 4.13** Empirische evidentie voor uitgangspunt 5: Stellen van onderwijskundige doelen op drie niveaus naar hardheid van evidentie

| Resultaat-niveau | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                  |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| School           | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 2    | 4      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Leerkracht       | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 1      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Leerling         | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 7    | 1    | 1    | 1    | 10     |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1    | 0    | 2      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 4    | 0    | 0    | 0    | 5      |
| Totaal           |                | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 11   | 5    | 2    | 3    | 22     |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

Er is in de 36 studies nauwelijks empirische evidentie gevonden voor het stellen van onderwijskundige doelen op drie niveaus. Het uitgangspunt is weinig geoperationaliseerd in de studies. Het gaat om slechts 2 procent van het totale aantal verzamelde uitspraken (22 uitspraken). De uitspraken komen voort uit studies met zowel een kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksopzet en zijn zwak tot zeer zwak.

Er zijn in de studies geen uitspraken gevonden waarin gewezen wordt op het belang van het stellen van doelen op drie niveaus (school-, leerkracht- en leerlingniveau). In een enkel geval is evidentie gevonden voor het stellen van doelen op zowel leerkracht- als leerlingniveau, hetgeen niet het gehele uitgangspunt omvat. Desondanks hebben we deze uitspraken meegenomen in de analyse. In de studie van Taylor e.a. (2005) wordt hier in een case-beschrijving van een school met een goede implementatie op gewezen. De uitspraak is een voorbeeld van positieve, zwakke evidentie. *‘Teachers at Howard saw improved reading comprehension for students as a personal and school-wide goal, and clearly reading comprehension instruction was a major focus in grade 1 – 5 classrooms. Ten of 10 teachers interviewed in grade 1 – 5 talked about some aspects of reading comprehension when asked to describe three critical components of their reading program’* (p. 63).

#### 4.3.6 Hanteren van een multi-niveau-perspectief

Een school maakt deel uit van een onderwijskundig systeem dat bestaat uit meerdere niveaus, zoals schoolleiding, leerkrachten, schoolbestuur, schoolbegeleiders, onderzoekers en lokale en landelijke overheid. Bij het invoeren van een vernieuwing dient een multi-niveau-perspectief gehanteerd te worden, zodat alle betrokken niveaus zich moeten inspannen voor en committeren aan het proces van schoolverbetering. Om de samenwerking goed te laten verlopen, is het zinvol om de rollen van de betrokkenen op de verschillende niveaus te definiëren.

In tabel 4.14 laten we de resultaten zien van de gevonden empirische evidentie voor het zesde uitgangspunt.

**Tabel 4.14** Empirische evidentie voor uitgangspunt 6: Hanteren van een multi-niveau perspectief naar hardheid van evidentie

| Resultaat-niveau | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                  |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| School           | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 7    | 0    | 4    | 0    | 7    | 18     |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 3    | 0    | 1    | 0    | 5    | 9      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1    | 2    | 1    | 0    | 0    | 5      |
| Leerkracht       | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Leerling         | Positief       | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 4    | 6      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1    | 2      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Totaal           |                | 0    | 0    | 1    | 0    | 1    | 11   | 2    | 7    | 1    | 17   | 40     |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

In de 36 studies hebben we 40 uitspraken gevonden met empirische evidentie voor het hanteren van een multi-niveau-perspectief in een vernieuwing. In de tabel is zichtbaar dat het betrekken van meerdere niveaus bij de implementatie van een vernieuwing alleen heeft geleid tot resultaten op school- en leerlingniveau. Er is geen evidentie gevonden met aanwijzingen dat dit perspectief leidt tot resultaten bij de leerkrachten. De evidentie is met name gevonden in studies met een kwalitatieve onderzoeksopzet en wordt beschouwd als zwak tot zeer zwak. Er is voor dit uitgangspunt een beperkt aantal uitspraken met contra-evidentie gevonden (12 procent).

In de uitspraken die betrekking hebben op het hanteren van een multi-niveau-perspectief is een onderscheid te maken tussen uitspraken die wijzen op het belang van het gericht zijn op meerdere niveaus in de school en uitspraken die wijzen op ondersteuning van de school door betrokkenen in de omgeving van de school. Er is in beperkte mate evidentie gevonden voor het betrekken van het niveau van de schoolorganisatie én de leerkrachten bij de implementatie van een schoolverbeteringsprogramma. Twee uitspraken wijzen op het belang hiervan om resultaten te behalen bij de leerlingen. Tevens zijn twee uitspraken gevonden die het belang van het betrekken van het schoolniveau benadrukken terwijl er tegelijkertijd gewerkt wordt aan de verbetering van het leerkrachtgedrag. De evidentie voor deze uitspraken is zeer zwak. We citeren ter illustratie één van de vier uitspraken over verschillende leerlingresultaten bij scholen die wel en niet meededen aan het schoolverbeteringsprogramma. Het is een uitspraak uit de discussieparagraaf van Crévola en Hill (1998), van het type negatieve evidentie, die als zeer zwak gescoord is. *'Many of the control schools had implemented discrete elements of the trial school classroom literacy program as a result of the Keys to Life initiative. They were focusing on classroom literacy program elements but lacked a whole-school approach to literacy improvement'* (p. 150).

Daarnaast is uit de gevonden uitspraken op te maken dat wanneer naast de niveaus in de school verschillende actoren betrokken (of juist niet betrokken) worden bij de invoering van een vernieuwing, zoals het district (13 uitspraken), ouders (8 uitspraken), het schoolbestuur (2 uitspraken), meerdere scholen (1 uitspraak), de wijk (1 uitspraak) en een universiteit (1 uitspraak) dit leidt tot ondersteuning van het zesde uitgangspunt (dat wil zeggen betere resultaten c.q. juist mindere resultaten).

We sluiten deze paragraaf af met een uitspraak uit de studie van Stringfield e.a. (2000). Het is één van de weinige uitspraken waarin het belang van het hanteren van een dergelijke multi-niveau-aanpak zowel binnen als rondom de school wordt onderstreept. De uitspraak, beschouwd als matig sterke evidentie, is voortgekomen uit een cross-case analyse van 12 scholen die het Core

Knowledge (CK) programma implementeren. *'Across the 12 sites in this national study, multilevel support for change was required for CK to be successfully implemented. As one principal stated: 'Here we have a superintendent who believes in the curriculum, a principal who believes in the curriculum, and key teachers all believing in the curriculum. ... You take out any one of those things and I think it would be more difficult'* (p. 31).

#### 4.3.7 Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën

Het zevende uitgangspunt wijst op het belang om tijdens het gehele implementatietraject een combinatie van top-down- en bottom-up-strategieën te hanteren. De strategieën kunnen ingezet worden op de verschillende niveaus die betrokken zijn bij de vernieuwing. De top-down-strategieën zijn gericht op het realiseren van beleidsdoelen en de uitwerking van de algemene strategie van de school in operationele plannen. Bottom-up-strategieën worden gehanteerd om de werkvloer te betrekken bij de invoering van de vernieuwing. In deze paragraaf beschrijven we de gevonden empirische evidentie voor dit uitgangspunt.

**Tabel 4.15** Empirische evidentie voor uitgangspunt 7: Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën naar hardheid van evidentie

| Resultaat-niveau | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                  |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| School           | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 0    | 0    | 12   | 14     |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 5    | 7      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 1    | 3      |
| Leerkracht       | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 3    | 0    | 0    | 0    | 0    | 3      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1      |
| Leerling         | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 1      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Totaal           |                | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 5    | 0    | 4    | 0    | 19   | 29     |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

Slechts drie procent van het totale aantal verzamelde uitspraken heeft betrekking op het uitgangspunt dat het belang van het hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën onderstreept. Het merendeel van de uitspraken bevestigt het uitgangspunt. Bij vier uitspraken is sprake van contra-evidentie.

De gevonden evidentie bij dit uitgangspunt betreft vooral resultaten op het niveau van de schoolorganisatie of de schoolleider. Het betreft 24 van de 29 uitspraken. De evidentie is gevonden in studies met een kwalitatieve onderzoeksopzet en is overwegend zwak tot zeer zwak. Drie uitspraken wijzen op contra-evidentie op het niveau van de school.

De uitspraken wijzen erop dat wanneer tijdens een vernieuwing een balans wordt gevonden tussen top-down- en bottom-up-strategieën dit een positieve invloed heeft op de resultaten op leerling- en schoolniveau. Een citaat uit de studie van Kushman en Yap (1997) laat het belang zien van de balans tussen top-down- en bottom-up-strategieën in een vernieuwing om (leerling)resultaten te bereiken in een vernieuwing. Zij hebben dit geformuleerd als één van de succesfactoren voor de scholen die resultaten behaalden door deelname aan het Onward To Excellence-programma. Deze uitspraak noemen we positieve, maar zeer zwakke evidentie. *'It is two-way street in which those in authority set clear expectations for success while those on the front line are given the opportunity to set goals and improvement strategies. When this happens, it is more likely that everyone will feel ownership for improving student performance. What those in authority positions may*

*give away in decision making power will come back as the benefit of shared responsibility or 'buy-in' from school staffs'* (p. 44). Verder zien we dat wanneer de invoering van een vernieuwing alleen top-down aangestuurd wordt, de nadruk ligt op top-down-aansturing, of top-down-aansturing ontbreekt dit een negatieve invloed heeft op de resultaten op het niveau van de school. Van de laatste mogelijkheid wordt aan de hand van een uitspraak in de studie van Howley-Rowe en Brown (2001) een voorbeeld gegeven. *'It is our sense that individuals in the four Quest case study schools found the project informative, supportive and sometimes inspiring at the personal level, but that the lack of external pressure and support for involvement impeded the extent to which Quest contributed to school improvement efforts'* (p. 57). De uitspraak vatten we op als negatieve, zeer zwakke evidentie. Daarentegen vinden we in de resultaten een drietal uitspraken die er op wijst dat het hanteren van alleen een bottom-up-strategie tot positieve resultaten op schoolniveau leidt. We beschouwen dit dan ook als contra-evidentie voor het uitgangspunt.

In meerdere studies hebben we uitspraken gevonden die erop duiden dat het gebruik van data om het implementatieproces te evalueren en te monitoren als implementatiestrategie bijdraagt aan het boeken van resultaten. Er zijn resultaten gevonden op alle drie de niveaus. Een citaat uit een studie van Houtveen, van de Grift en Creemers (2004) naar de resultaten van het KRW-project verduidelijkt de meerwaarde als data binnen een vernieuwing als een geïntegreerde implementatiestrategie worden ingezet. De uitspraak is als positieve, zeer zwakke evidentie gewaardeerd. *'This use of research instruments and research data as part of the change process has some clear advantages. In the research instruments the desired teacher behaviour is operationalised to a very concrete level. In discussing the statements with the teachers it is very clear what the innovation is about, and what is expected of them. This makes it easier to grasp the complexity of the changes that are to be implemented. A second advantage is that this practice is very motivating and very goal-oriented. Since the measurements took place twice each year, progress was made visible for the teachers and principals during the innovations process as well as the challenges that still need some work. This made it easier for the schools to persevere with the programme. Last, but not least, it is clear from this procedure that high fidelity implementation of the programme is reached to a great extent'* (p. 367).

#### **4.3.8 Eén of andere vorm van (externe) ondersteuning is aanwezig**

Het achtste uitgangspunt gaat in op het belang dat de school bij de invoering van een vernieuwing wordt ondersteund door één of andere vorm van externe begeleiding. De externe begeleiding dient gegeven te worden door professionals die inhoudelijk op de hoogte zijn van de vakinhoud(en) waarop de school zich wil ontwikkelen en de algemene leerkracht- en schoolleidersvaardigheden en deskundig zijn in het begeleiden van het veranderingsproces. Bij het bepalen van de in te zetten veranderingsstrategieën en begeleidingsinterventies dient de externe begeleider rekening te houden met de schoolspecifieke situatie en de aanwezige kennis en opvattingen van de betrokkenen bij de vernieuwing. De externe ondersteuning kan ook gegeven worden in netwerkbijeenkomsten voor leerkrachten, schoolleiders, interne coördinatoren of scholen. Tabel 4.16 geeft inzicht in de gevonden resultaten bij uitgangspunt acht.

In de 36 studies zijn 176 uitspraken gevonden die betrekking hebben op het uitgangspunt waarbij aanwezigheid van externe begeleiding van belang wordt geacht (16 procent). 92 procent van de uitspraken (162 van de 176 uitspraken) bevestigt dat het voor het behalen van resultaten op school-, leerkracht- en leerlingniveau bij de invoering van een vernieuwing belangrijk is dat de vernieuwing extern wordt ondersteund. De gevonden empirische evidentie komt voor 42 procent voort uit studies met een kwantitatieve opzet en voor 58 procent uit studies met een kwalitatieve opzet. De evidentie varieert van sterk tot zeer zwak.

**Tabel 4.16** Empirische evidentie voor uitgangspunt 8: Aanwezigheid van (externe) begeleiding naar hardheid van evidentie

| Resultaat-niveau | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                  |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| School           | Positief       | 0    | 0    | 0    | 7    | 0    | 3    | 0    | 10   | 1    | 10   | 31     |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 5    | 0    | 4    | 9      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 1      |
| Leerkracht       | Positief       | 39   | 0    | 0    | 13   | 6    | 23   | 2    | 6    | 3    | 3    | 95     |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 2    | 0    | 0    | 0    | 1    | 5    | 0    | 8    | 16     |
|                  | Contra         | 9    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 12     |
| Leerling         | Positief       | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 1    | 0    | 3    | 0    | 5      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 1    | 3    | 1    | 6      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 1      |
| Totaal           |                | 48   | 0    | 2    | 21   | 9    | 26   | 5    | 29   | 10   | 26   | 176    |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

Uitgaande van een ketenstructuur waarin de begeleiding invloed kan uitoefenen op het niveau van de school- en de leerkracht is het verklaarbaar dat er op het niveau van de leerling weinig uitspraken zijn gevonden. De begeleiding kan invloed hebben op de leerlingresultaten, maar onze vooronderstelling is dat dit in de meeste gevallen gebeurt via de leerkracht die begeleid wordt. In de uitspraken die wijzen op resultaten op het niveau van de school dragen naast de aanwezigheid van een externe adviseur, ook de deelname van scholen aan workshops, netwerken en trainingen bij. Ondeskundigheid van de begeleiding op het gebied van kennis, of doelgericht werken en onvoldoende aanwezig zijn van de begeleiding leidde tot negatieve resultaten op schoolniveau.

Veranderingen in het gedrag van de leerkracht werden in uitspraken veelal gekoppeld aan de aanwezigheid en uitvoering van activiteiten van een externe adviseur en de deelname aan trainingen en netwerken. In de studie van Carlson en Francis (2002) naar de implementatie en evaluatie van het RITE- programma (Directe Instructie) is gekeken naar het effect van de begeleiding op de leerkracht. Eén van de uitspraken luidt: *'These results are not surprising given that the increased use of programmatic correction techniques was a primary focus of the RITE training program in the current year. Based on the evaluation of teacher behaviours in prior years, RITE trainers this year increased efforts to improve teachers' use of full corrections in response to student errors. The average gains seen across the year for all teachers were consistent with this general emphasis'* (p. 160). Dit is een voorbeeld van positieve, matig sterke evidentie. In de evaluatiestudies van Houtveen en collega's is het begeleidersgedrag geoperationaliseerd in een begeleidingsstrategie (Houtveen, e.a., 1997; Van Zoelen & Houtveen, 2000a; Houtveen, 2002; Houtveen & Mijs, 2005). In diverse quasi-experimenten is nagegaan of de begeleidingsstrategie leidt tot de implementatie van adaptief onderwijs in het handelen van de leerkrachten na twee tot drie jaar. Bij verschillende aspecten van adaptief onderwijs is tussen de leerkrachten van de experimentele en controlegroep sprake van een statistisch significant verschil in groeiscore op de nameting in vergelijking met de voormeting in het voordeel van de experimentele groep leerkrachten. De begeleidingsstrategie heeft effect gehad. Er zijn echter ook aspecten waar de leerkrachten uit de experimentele groep ondanks begeleiding geen grotere groei hebben doorgemaakt. Hier is sprake van zeer sterke contra-evidentie. We geven er één voorbeeld van uit de studie naar de evaluatie van het KRW-project (Van Zoelen & Houtveen, 2000a): *'Uit de tabel kan worden afgelezen dat de scholen startten met een vrij hoge score. Bij de scholen van de eerste experimentele groep is er op de laatste meting slechts een lichte groei ten opzichte van de eerste meting, ondanks begeleiding op dit onderwerp [het bevorderen van het zelfvertrouwen en competentiesgevoelens (D.M.)]. Het is denkbaar dat hier sprake is van een plafondeffect.*



*Bij de controlegroep zijn de scores op de eerste en de laatste meting vrijwel stabiel. Het verschil in groeiscorres tussen beide groepen is statistisch niet significant. Hier is dus geen sprake van een begeleidingseffect' (p. 123).*

#### 4.3.9 Gebaseerd zijn op onderzoek

Uitgangspunt negen benadrukt dat een vernieuwing (het schoolverbeteringsprogramma) gebaseerd dient te zijn op wetenschappelijk onderzoek. Empirisch onderbouwde inzichten uit verschillende wetenschapsgebieden als schoolverbetering en school- en leerkrachteeffectiviteit dienen geïntegreerd te worden bij de ontwikkeling van het schoolverbeteringsproject.

**Tabel 4.17** Empirische evidentie voor uitgangspunt 9: Gebaseerd op onderzoek naar hardheid van evidentie

| Resultaat-niveau | Type evidentie | A    |      | B    |      | C    |      | D    |      | E    |      | Totaal |
|------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                  |                | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal | kwan | kwal |        |
| School           | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Leerkracht       | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Leerling         | Positief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1      |
|                  | Negatief       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
|                  | Contra         | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0      |
| Totaal           |                | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 2      |

N.B. De betekenis van de categorieën A t/m E is beschreven op blz. 45

In de programma-beschrijvingen van de schoolverbeteringsprogramma's is duidelijk herkenbaar dat bij de ontwikkeling gebruik is gemaakt van de kennis uit de wetenschapsgebieden. In de Verenigde Staten is een aantal criteria opgesteld waaraan een goed schoolverbeteringsprogramma moet voldoen. Eén van de criteria is dat er bij de ontwikkeling van een programma gebruik moet zijn gemaakt van op onderzoek gebaseerde vernieuwingsstrategieën en methoden (No Child Left Behind Act, 2001).

In de 36 studies is echter nauwelijks evidentie gevonden voor het laatste uitgangspunt. Er zijn slechts twee uitspraken gevonden. De uitspraken zijn opgenomen in de conclusie-paragraaf. In een poging een verklaring te vinden voor de gevonden resultaten wijzen de auteurs op het belang van het gebruiken van onderzoeksgegevens. De gevonden evidentie wordt als zeer zwak gewaardeerd.

#### 4.4 Conclusies

In deze afsluitende paragraaf geven we samenvattend antwoord op de onderzoeksvraag *‘Welke empirische evidentie is er in de literatuur te vinden voor de bij onderzoeksvraag één gevonden uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering?’* We hebben hiervoor een analyse gedaan van de schoolverbeteringsliteratuur. 36 studies zijn na zorgvuldige selectie in aanmerking gekomen voor de analyse. Hieronder vatten we de resultaten samen en beschrijven we de conclusies.

In totaal zijn er in de 36 studies 1097 uitspraken gevonden die het belang van de negen uitgangspunten bij het invoeren van een schoolverbeteringsprogramma om resultaten te behalen bevestigen of tegenspreken. Er is contra-evidentie bij elk van de uitgangspunten gevonden, maar toch geldt dat bij alle uitgangspunten de ondersteuning voor de uitgangspunten groter is.

De uitspraken die we gevonden hebben, concentreren zich op een viertal uitgangspunten. Het merendeel van de uitspraken (60 procent) heeft betrekking op uitgangspunt 3 ‘gericht zijn op interne condities: processen van onderwijzen en leren’ en uitgangspunt 4 ‘gericht zijn op schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die processen van leren en onderwijzen ondersteunen’. Gezien de empirische gegevens die bekend zijn uit het leerkracht- en schooleffectiviteitsonderzoek is dit grote aantal uitspraken bij deze uitgangspunten begrijpelijk. De helft van de overige 40 procent is gericht op de uitgangspunten ‘de school als uitgangspunt’ (1) en ‘de aanwezigheid van (externe) begeleiding’ (8). Voor vijf uitgangspunten, namelijk ‘een systematische benadering’ (2), ‘het stellen van onderwijskundige doelen op drie niveaus’ (5), ‘het hanteren van een multi-niveau perspectief’ (6), ‘het hanteren van geïntegreerde implementatie-strategieën’ (7) en ‘gebaseerd zijn op onderzoek’ (9) zijn weinig uitspraken gevonden in de 36 studies. De percentages uitspraken bij deze vijf uitgangspunten liggen tussen 0 en 6 van het totaal aantal uitspraken. De zeggingskracht van de gevonden evidentie in de uitspraken is overwegend matig sterk tot zeer zwak. Dit geldt zowel voor uitspraken voortkomend uit een kwantitatieve als uit een kwalitatieve onderzoekopzet.

Ten aanzien van de verdeling van de uitspraken over de drie resultaatniveaus school-, leerkracht- en leerlingniveau kunnen we concluderen dat er vooral uitspraken zijn gevonden waarbij effecten zijn gevonden op school- en leerlingniveau. In de 36 studies naar de evaluatie van schoolverbeteringsprogramma’s is minder aandacht voor de resultaten op het niveau van de leerkracht. We moeten na de analyse van de schoolverbeteringsliteratuur constateren dat er in de literatuur evidentie is gevonden voor de uitgangspunten 3, 4 en 8. Er is beperkte empirische evidentie gevonden voor de overige zes uitgangspunten die de invoering van een vernieuwing kunnen bevorderen.

De conclusie dat er in de schoolverbeteringsliteratuur maar beperkte empirische ondersteuning is gevonden voor een aantal van de negen uitgangspunten geeft aanleiding om de redenen voor deze constatering nader te beschouwen.

Als eerste kan het feit dat de auteurs van de studies andere bedoelingen hadden dan wij in deze analyse, een reden zijn voor het beperkte aantal uitspraken bij bepaalde uitgangspunten. In de studies blijkt dat onderzoekers maar een beperkt deel van een schoolverbeteringsprogramma onderzocht hebben. Bepaalde uitgangspunten zijn niet of deels geoperationaliseerd. De resultaten bij het uitgangspunt ‘het stellen van onderwijskundige doelen op drie niveaus’ (5) zijn hier een voorbeeld van. Aangezien onderzoekers in veel gevallen naast het evalueren van de effectiviteit van het programma ook wilden nagaan welke factoren wel en niet bijdragen tot succes hadden we verwacht dat we meer empirische evidentie zouden vinden voor elk van de negen uitgangspunten. Om het succes van een programma te bepalen moet toch bekend zijn of alle componenten van een programma bijdragen aan het succes van de leerlingen, de leerkracht of de school.

Ten tweede blijkt het lastig om een schoolverbeteringsprogramma waarbij zoveel verschillende variabelen een rol spelen te onderzoeken. Het operationaliseren van de doelen op de drie niveaus blijkt een complexe en tijdrovende zaak waar onderzoekers mogelijk voor terugschrikken.

Ook al zijn in alle studies schoolverbeteringsprogramma's (de implementatie en/of de effecten daarvan) het onderwerp van onderzoek en zijn er voor elk van de geselecteerde schoolverbeteringsprogramma's doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau geformuleerd, toch richt de evaluatie zich veelal niet op dit geheel.

Ten derde kunnen er grenzen zitten aan de bereidheid van scholen om onderzoeksgegevens aan te leveren die van belang kunnen zijn voor het vaststellen van de evidentie voor één van de negen uitgangspunten. Zeker bij de opzet en de uitvoering van een quasi-experiment heeft een onderwijsonderzoeker rekening te houden met de omgeving waarin het onderzoek plaatsvindt en de ethische problemen die daarmee kunnen samenhangen. Scholen zullen niet gauw aan een onderzoek deelnemen waardoor ze niet kunnen profiteren van een mogelijke effectieve aanpak.

Uit de resultaten van deze analyse kunnen we ook nog een andere conclusie trekken. De resultaten bij twee uitgangspunten laten zien dat realisering van een uitgangspunt een optimale waarde kan hebben. Zo zien we bij het eerste uitgangspunt 'school als uitgangspunt voor de verandering' dat wanneer bij de implementatie van een schoolverbeteringsprogramma de specifieke situatie en de wensen en behoeften van een school teveel centraal staan dit niet leidt tot een verbetering van de resultaten.

Een ander voorbeeld zien we bij het uitgangspunt 'de aanwezigheid van (externe) ondersteuning' (8). Er lijken beperkingen te zitten aan de mogelijkheden van een begeleider om verbetering van leerkrachtgedrag te realiseren. Wanneer scholen bij de start van een vernieuwing al op een behoorlijk hoog implementatieniveau zitten, is het moeilijker om nog resultaten te boeken met deze scholen. Er kan dan sprake zijn van een plafondeffect.

In de literatuur van schoolverbetering blijken we beperkte evidentie te vinden voor het merendeel van de negen uitgangspunten. Daarnaast hebben we bij elk uitgangspunt, naast de overwegend ondersteunende evidentie, toch ook contra-evidentie gevonden.

We moeten constateren dat de resultaten van de analyse van de schoolverbeteringsliteratuur om evidentie te vinden voor de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering te beperkt zijn om uitspraken te kunnen doen over de houdbaarheid van de uitgangspunten. Er is meer empirische evidentie nodig. De evaluatie van een extern ontwikkeld Nederlands schoolverbeteringsprogramma, (het BOV-project) om de effectiviteit en het implementatieverloop van het programma te onderzoeken maakt dit mogelijk. In het vervolg van deze studie bespreken we het onderzoek waarin we binnen de context van het project zijn nagegaan welke empirische evidentie voor elk van de negen uitgangspunten te vinden is.



# 5 Het schoolverbeteringsproject Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen

## 5.1 Inleiding

Eén van de aanleidingen voor dit proefschrift vormt de mogelijkheid om voorwaarden voor succesvolle schoolverbetering en school- en leerkrachtheffektiviteit te onderzoeken in een concreet project: het project Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen (BOV-project). Het BOV-project is erop gericht om (bijna) alle leerlingen te leren lezen door de instructie- en de leertijd voor met name zwakke leerlingen uit te breiden. Het is een landelijk schoolverbeteringsproject dat van 1999 tot en met 2002 is ingevoerd op zevenentwintig basisscholen. De leerkrachten van groep 3 en 4, de schoolleider en de interne begeleider zijn betrokken bij het project. Het interventieprogramma is ontwikkeld door het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) (Vernooy, 1999, 2002). Het project is een schoolverbeteringsproject in een reeks die in 1990 gestart is door Houtveen in samenwerking met andere collega's. Om de effectiviteit van het programma na te gaan is aan elk project een effectevaluatie en implementatie-onderzoek gekoppeld. In 1992 is het Landelijk Project Schoolverbetering (LPS) gestart gericht op de verbetering van het technisch lezen in groep 3, waarover in 1995 is gepubliceerd (Houtveen, Booij & De Jong, 1995a). Vervolgens is in 1994 het project Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen (KBL) gestart (Houtveen, 2002) en in 1995 het project Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde (KRW) (Van Zoelen & Houtveen, 2000a en b). Bij de ontwikkeling van het BOV-project kon gebruik gemaakt worden van de resultaten van en de ervaringen van betrokkenen bij de eerdere projecten en literatuur over schooleffectiviteit en schoolverbetering. Daarnaast is het project gebaseerd op recente inzichten op het gebied van beginnend lezen en omgaan met verschillen.

Gezien de inzichten die bij de ontwikkeling van het BOV-project gebruikt zijn, lijkt het project een geschikte context om er onderzoek mee te doen naar de aanwezigheid van empirische evidentie voor de negen uitgangspunten van effectieve schoolverbetering. Om deze geschiktheid voor het vervolg van deze studie nader te verkennen is de volgende procedure gehanteerd. Er is eerst een uitgebreide beschrijving gemaakt van het BOV-project. Bij de beschrijving hebben we gebruik gemaakt van documenten (Vernooy, 1999 en bijgesteld in 2002) en publicaties (Houtveen, e.a., 2000; Mijs, e.a., 2001; Houtveen, e.a., 2003; Houtveen, Koekebacker, Mijs & Vernooy, 2005) die in de loop van de tijd over het project zijn verschenen. De beschrijving is opgenomen in bijlage 14. Deze beschrijving is vervolgens gebruikt om na te gaan of alle negen uitgangspunten van effectieve schoolverbetering zijn uitgewerkt in het BOV-project. Het resultaat van de analyse wordt in paragraaf 5.2 beschreven.

## 5.2 Het BOV-project geanalyseerd

Voor de analyse van het BOV-project als geschikte context is een schema ontwikkeld waarin de negen uitgangspunten van effectieve schoolverbetering zijn afgezet tegen twaalf aspecten waarmee het BOV-project is beschreven. De aspecten zijn in drie niveaus te onderscheiden.

### Projectniveau

1. projectkader, bekostiging en organisatiestructuur
2. intensieve externe begeleiding
3. systematische evaluatie
4. professionele ontwikkeling: netwerken

**Schoolniveau**

5. professionele ontwikkeling: onderwijskundig leiderschap
6. professionele ontwikkeling: schoolcultuur
7. projectmatig werken
8. integrale leerlingenzorg
9. differentiatie-model
10. operationele doelen stellen

**Leerkrachtniveau**

11. opvattingen en overtuigingen van leerkrachten
12. professionele ontwikkeling: adaptief onderwijs

Het analyseschema omvat derhalve 108 cellen. Aan elke cel is een cijfer toegekend. In de beschrijving van het BOV-project (zie bijlage 14) is het cijfer van een cel geplaatst als een zin of een stuk tekst betrekking had op één van de negen uitgangspunten. Na het plaatsten van de cijfers zijn de zinnen of stukken tekst verzameld in het schema. Wanneer een uitspraak bestond uit meerdere zinnen is een samenvatting van de zinnen opgenomen in een cel. Het ingevulde schema is in concept voor een 'member-check' voorgelegd aan de projectleider onderzoek van het BOV-project. Met de projectleider onderzoek hebben twee gesprekken plaatsgevonden waarin aanvullingen en bijstellingen zijn aangegeven om het schema te complementeren.

In deze paragraaf bespreken we de uitspraken in het schema. Van elk van de negen uitgangspunten van schoolverbetering wordt aangegeven op welke wijze het uitgangspunt is uitgewerkt in het BOV-project. In de uitwerking wordt de onderscheiding van de aspecten in de drie niveaus aangehouden. De getallen tussen haakjes verwijzen naar de cellen in het schema. Het analyseschema is opgenomen in bijlage 15.

**5.2.1 School als uitgangspunt van verandering***Projectniveau*

De uitgangspunten, doelen en voorwaarden van het BOV-project dienen aan te sluiten bij de oplossingen die een school zoekt voor haar knelpunten. Het is van belang dat het besluit over deelname genomen wordt in het hele team. De doelen en uitgangspunten van het project moeten door het team worden onderschreven (1). Vanuit een sterkte/zwakte-analyse ten aanzien van lezen en omgaan met verschillen wordt een invoeringstraject gekozen passend bij de wensen, opvattingen en mogelijkheden van een school (1). De externe begeleiding stemt zijn interventies af op de resultaten van de sterkte/zwakte-analyse en de gevraagde procesbegeleiding door een school (10). Op basis van evaluaties door de school en de begeleider en op basis van de onderzoeksgegevens stelt elke school zijn plan en koers bij om de doelen van het project te bereiken (19). In de netwerken wordt kennis opgedaan en feedback gegeven op de onderzoeksgegevens van een school die de school en hun begeleider kunnen gebruiken om de implementatie bij te stellen (28).

*Schoolniveau*

De uitkomsten van de sterkte/zwakte-analyse worden vertaald in de stappen die genomen en de keuzes die gemaakt worden om de vernieuwing in te voeren. Scholen kiezen uit de BOV-suggesties die aspecten die passen bij de schoolspecifieke situatie om tot afstemming te komen tussen school- en groepsniveau om de instructie- en leertijd uit te breiden en het differentiatie-model vorm te geven. Daarnaast moeten er keuzes gemaakt worden ten aanzien van de planning van het curriculum en de zorgstructuur (64, 73). Dit geldt ook voor de invulling van de professionele ontwikkeling van de schoolleiding en op teamniveau van de professionele ontwikkeling van de schoolcultuur en het werkklimaat (37, 46). De bovenstaande stappen en keuzes worden afgestemd om de doelen die in het project gesteld zijn op school-, leerkracht-, en leerlingniveau

(82). De stappen in het implementatieproces, de uitwerking van de BOV-suggesties en de begeleidingsaanpak worden uitgewerkt in het schoolspecifieke verbeterplan (55).

#### *Leerkrachtniveau*

Op leerkrachtniveau is het project gericht op het realiseren van adaptief onderwijs. De uitkomsten van de sterkte/zwakte-analyse geven richting aan de te kiezen BOV-suggesties om adaptief onderwijs in hun school uit te werken (100). Bij de keuze van suggesties dient daarbij rekening gehouden te worden met de opvattingen en overtuigingen van de leerkrachten (91).

### **5.2.2 Systematische benadering van de verandering als een langdurig proces gericht op incorporatie**

#### *Projectniveau*

Voor scholen en externe begeleiders is duidelijk dat ze door deelname aan het project stappen in een driejarig traject. Er is een draaiboek waarin aan de hand van de BOV-aanpak systematisch is aangegeven welke stappen er gezet dienen te worden om de doelen te bereiken. Er wordt met andere woorden projectmatig gewerkt (2). De externe begeleiders werken ook volgens de BOV-aanpak (11). Onderzoeksgegevens leveren informatie op over de voortgang van de implementatie en bieden mogelijkheden om het schoolverbeterplan bij te stellen (20). Ook tijdens de netwerkbijeenkomsten voor begeleiders en scholen krijgt men informatie om het plan bij te stellen (29).

#### *Schoolniveau*

Door de externe begeleider en de school wordt de BOV-aanpak vertaald in een schoolverbeterplan voor de schoolspecifieke situatie om zo op een systematische wijze de doelen te bereiken. De doelen worden opgenomen in het schoolverbeterplan. De eerste twee jaar zijn gericht op implementatie en het derde jaar is bedoeld voor de incorporatie van de verworvenheden van het project. Het driejarig plan wordt vervolgens uitgewerkt in jaarplannen (56, 83). In de jaarplannen zijn de verschillende aspecten van het project opgenomen. Op schoolniveau betreft het de ontwikkeling van onderwijskundig leiderschap, een professionele samenwerkingscultuur, de optimalisering van integrale leerlingenzorg, de verbetering van het leesonderwijs en de invoering van het differentiatie-model (38, 47, 65, 74).

#### *Leerkrachtniveau*

Op leerkrachtniveau wordt binnen het schoolverbeterplan een ontwikkelingstraject opgesteld voor de invoering van adaptief onderwijs (101). In het project wordt voorgesteld om het hele team te betrekken bij het afstemmen van de activiteiten op school- en groepsniveau ten aanzien van het projectmatig werken. Tijdens het invoeringsproces is het belangrijk om bij het aansnijden van nieuwe onderwerpen steeds de leerkrachten te betrekken om het draagvlak voor het project zo hoog mogelijk te houden. In het schema is dit als volgt geformuleerd: 'Bij nieuwe stappen in het project wordt steeds de betrokkenheid van de leerkrachten meegenomen en in verband gebracht met de doelen van het project' (92).

### **5.2.3 Gericht zijn op interne condities: processen van onderwijzen en leren**

#### *Projectniveau*

Binnen het projectkader is aangegeven dat adaptief onderwijs in het BOV-project een middel is om het doel van het project, (bijna) alle leerlingen leren lezen, te bereiken. In cel 3 is adaptief onderwijs in het project op de volgende wijze omschreven: 'het project is gericht op het verbeteren van de instructie in kwaliteit, het uitbreiden van tijd, de pedagogische aspecten van de instructie, de organisatie van de instructie en het volgen van de leerlingvorderingen (zorgverbreding) ten behoeve van het verbeteren van de leerlingresultaten'. De externe begeleiding ondersteunt de leerkracht bij de invoering van de vier elementen van adaptief onderwijs met als doel

de leerlingresultaten te verbeteren (12). De implementatie van adaptief onderwijs vormt voor het onderzoek een belangrijk onderwerp van de evaluatie. De landelijke netwerken en de netwerken binnen het begeleidingsgebied van de diensten stimuleren de professionele ontwikkeling van de schoolleider en het team door de mogelijkheid om kennis te verwerven en ervaringen uit te wisselen (30). De onderzoeksgegevens kunnen aanleiding geven om de invoering van adaptief onderwijs bij te sturen (21).

#### *Schoolniveau*

De professionele ontwikkeling van de schoolleider is gericht op het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap om de realisatie van adaptief onderwijs aan te kunnen sturen en te ondersteunen (39). Eveneens dient in het team gesproken te worden over de keuzes die gemaakt moeten worden ten aanzien van de realisatie en organisatie van adaptief onderwijs in de school (48). De keuzes worden uitgewerkt en er worden tussen de diverse betrokkenen afspraken gemaakt over de maatregelen op schoolniveau die de realisatie van adaptief onderwijs op groepsniveau ondersteunen (zoals de organisatie van het differentiatie-model, de doorgaande leerlijn bij lezen, de didactiek en het gebruik van toetsen)'. Daarbij is belangrijk dat de bij de leerlingen betrokken personen in de school (remedial teacher, intern begeleider en leerkracht) dezelfde instructie-aanpak, materialen en strategieën gebruiken (66, 75). Binnen het schoolverbeterplan is een ontwikkelingstraject opgesteld voor de realisatie van adaptief onderwijs. Dit ontwikkelingstraject wordt tijdens het project na evaluatie bijgesteld (57).

#### *Leerkrachtniveau*

Op leerkrachtniveau zijn de doelen gericht op de realisatie van adaptief onderwijs als proces van onderwijzen en leren (84). De professionele ontwikkeling van de leerkrachten is gericht op de invoering van de vier elementen van adaptief onderwijs (102). Opvattingen en overtuigingen van de BOV-leerkrachten en het team hebben invloed op de uitwerking van adaptief onderwijs (93).

### **5.2.4 Gericht zijn op schoolprocedures, rollen en bronnen die de processen van onderwijzen en leren ondersteunen**

#### *Projectniveau*

De focus van het BOV-project ten aanzien van de verandering op schoolniveau is samengevat in cel 4: 'Het BOV-project is gericht op het bevorderen van de condities voor adaptief onderwijs op schoolniveau (integrale leerlingenzorg) ten behoeve van het verbeteren van de leerlingresultaten.

Bij de selectie van scholen wordt door de externe begeleiders rekening gehouden met voorwaarden die in het kader van schoolontwikkeling van belang zijn. Het gaat hier om voorwaarden als de mate van onderwijskundig leiderschap, teamontwikkeling en doel- en resultaatgericht werken. In de externe begeleiding is men gericht op het verbeteren van de procedures voor integrale leerlingenzorg in de schoolorganisatie en de implementatie van de invoeringsstrategie. De interventies van de begeleiding sluiten aan bij de mate van schoolontwikkeling van een school (13). Het opzetten van landelijke netwerken en netwerken binnen het begeleidingsgebied van de diensten stimuleert de professionele ontwikkeling van de schoolleiding en het team (31). De condities voor integrale leerlingenzorg zijn onderwerp van de systematische evaluatie. De onderzoeksgegevens kunnen aanleiding geven om de processen en procedures van integrale leerlingenzorg en de implementatie van de invoeringsstrategie bij te stellen (22).

#### *Schoolniveau*

Om deel te kunnen nemen aan het project dienen scholen een bepaalde mate van schoolontwikkeling te hebben. Hiermee wordt bedoeld dat op de school al een aantal condities aanwezig moet zijn met betrekking tot de capaciteiten van de schoolleider en het teamcultuur en de cultuur onder leerkrachten in het denken over en omgaan met leerlingprestaties (40, 49).



In de school wordt een BOV-kerngroep ingesteld onder leiding van de schoolleider. De kerngroep bestaat uit de schoolleider, een interne BOV-coördinator, de leerkrachten van groep 3 en 4 en de schoolbegeleider. Er wordt een interne BOV-coördinator aangesteld die samen met de schoolleider de implementatie van het project en de afstemming tussen school- en groepsniveau aanstuurt en bewaakt (4). De professionele ontwikkeling van de schoolleider is gericht op het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap om het optimaliseren van procedures voor integrale leerlingenzorg aan te kunnen sturen en te ondersteunen. Daarnaast is de professionele ontwikkeling gericht op het kunnen aansturen en bewaken van het implementatieproces door zowel de schoolleider als de interne BOV-coördinator (40). Omdat de optimalisering van de integrale leerlingenzorg op het niveau van de school georganiseerd wordt, moet het team op de hoogte gesteld worden van de gemaakte keuzes. Daarnaast vraagt het BOV-project om een doorbreking van de autonomie van de leerkracht en een bereidheid om gezamenlijk verantwoordelijkheid te nemen voor alle leerlingen en om elkaar aan te spreken op de professionaliteit (49). Vervolgens worden de keuzes uitgewerkt en worden afspraken gemaakt over de uitvoering in de school. Er worden afspraken gemaakt over de toetskalender inclusief de planning voor groeps- en leerlingbesprekingen, de jaarplanningen van methoden, het organisatieschema voor de uitbreiding van de instructietijd, het ontwikkelen van een stroomdiagram voor de procedures van de leerlingenzorg, de plaats van het BOV-project in de taalleslijn en de differentiatielijn van de school en het werken met een differentiatiemodel. Ook worden er afspraken gemaakt ter bevordering van de afstemming tussen de betrokkenen (67, 76).

De doelen die op schoolniveau geformuleerd zijn, komen overeen met de bovenstaande activiteiten waar de professionele ontwikkeling van de schoolleiding en het team op gericht zijn. Tevens zijn ze gericht op het optimaliseren van de procedures van de integrale leerlingenzorg en het werken met een differentiatiemodel. De doelen en de mate van schoolontwikkeling worden naast elkaar gelegd. De mate van schoolontwikkeling bepaalt aan welke doelen meer of minder aandacht wordt besteed (85). Er is een ontwikkelingstraject ontwikkeld waarin de inhoudelijke vernieuwing en de daarop afgestemde professionele ontwikkeling van de schoolleiding en het team is uitgewerkt (58).

#### *Leerkrachtniveau*

De activiteiten op schoolniveau om de procedures van integrale leerlingenzorg te verbeteren zijn voorwaardelijk voor het realiseren van adaptief onderwijs in de groep (103). Opvattingen en overtuigingen van de leerkrachten hebben invloed op de uitwerking van integrale leerlingenzorg en de invulling van de BOV-suggesties in de school (94).

### **5.2.5 Onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau**

#### *Projectniveau*

Het leidende principe van het BOV-project is dat (bijna) alle leerlingen kunnen leren lezen, mits ze voldoende tijd en instructie krijgen. Er zijn doelen gesteld op drie niveaus, op school-, leerkracht- en leerlingniveau (86). Het project is op schoolniveau gericht op het bevorderen van integrale leerlingenzorg en de professionele ontwikkeling van de schoolleiding en het team. Op leerkrachtniveau is het project gericht op het realiseren van adaptief onderwijs. Op leerlingniveau zijn er operationele doelen gesteld op AVI-niveau (eind groep 3 AVI-niveau 2 en eind groep 4 AVI-niveau 5) (5).

De begeleiding stemt zijn interventies af op het behalen van de doelen op de drie niveaus (14). In de systematische evaluatie zijn de doelen geoperationaliseerd in variabelen (23). De netwerken geven scholen en begeleiders de mogelijkheid om kennis op te doen en ervaringen uit te wisselen over de realisatie van de doelen op de drie niveaus (32).

*Schoolniveau*

Op schoolniveau zijn de doelen gericht op het werken aan een resultaatgeoriënteerd schoolbeleid en evaluerend vermogen, het verbeteren van het onderwijskundig leiderschap, het werken aan een professionele samenwerkingscultuur, het invoeren van procedures en de organisatie van integrale leerlingenzorg, en het werken met een differentiatie-model (41, 50, 68, 77). De onderwijskundige doelen op de drie niveaus zijn vertaald in concrete activiteiten in het schoolverbeterplan. De voortgang van de te bereiken doelen wordt geëvalueerd en het plan wordt bijgesteld in relatie tot de doelen (59).

*Leerkrachtniveau*

Op leerkrachtniveau zijn er doelen geformuleerd ten aanzien van het vormgeven van adaptief onderwijs (104). De doelen moeten aansluiten bij de opvattingen en overtuigingen van de leerkrachten (95).

**5.2.6 Hanteren van een multi-niveau-perspectief***Projectniveau*

Het multi-niveau-perspectief is in het BOV-project aanwezig in de gelaagdheid die is aangebracht in de projectorganisatie: projectleiding, netwerk van schoolbegeleiders en netwerk van scholen. In de school richt het project zich op vier niveaus: de directie, het team, de individuele leerkracht en de leerling. Er wordt in de school een BOV-kerngroep ingesteld, waarin verschillende niveaus vertegenwoordigd zijn. De kerngroep ondersteunt de invoering en de organisatie van het project (6). De externe begeleider ondersteunt tijdens het project de verschillende niveaus in de school (15). In het onderzoek zijn variabelen opgenomen die betrekking hebben op vijf niveaus in het project (begeleiding, directie, team, leerkracht en leerling). De onderzoeksgegevens worden door alle lagen in de projectorganisatie gebruikt om de voortgang van het project aan te sturen (24). Op de jaarlijkse landelijke studiedagen komen alle betrokkenen van alle niveaus bijeen om kennis te nemen van de nieuwe ontwikkelingen op het gebied van lezen en omgaan met verschillen en ervaringen uit te wisselen. Tevens worden de onderzoeksresultaten gepresenteerd om inzicht te geven in de voortgang van de implementatie van het project (33).

*School- en leerkrachtniveau*

De doelen van het project richten zich op vier niveaus in de school (directie, team, individuele leerkrachten van groep 3 en 4 en de leerlingen) (87). In het schoolverbeterplan worden de ontwikkelingstrajecten op de verschillende niveaus geïntegreerd (60).

Het werken aan een professionele samenwerkingscultuur is onderwerp van gesprek op meerdere niveaus in de school (51). Specifiek voor de schoolleider geldt dat hij moet leren zich op diverse niveaus in de school dient in te zetten voor het project. Voorbeelden hiervan zijn het aansturen en bewaken van het proces op schoolniveau, het kennis hebben van de inhoudelijke vernieuwing, de betrokkenheid bij de invoering van het project op de werkvloer (door onder andere klassenconsultaties) en zicht houden op de leerlingresultaten (42).

Bij het vormgeven van integrale leerlingenzorg, het differentiatie-model en adaptief onderwijs is sprake van een multi-niveau-perspectief door het nemen van maatregelen om de activiteiten op klas- en schoolniveau op elkaar af te stemmen. De leerkracht is verantwoordelijk voor de activiteiten in de groep (adaptief onderwijs), de activiteiten op schoolniveau zorgen voor de ondersteuning van de leerkracht (69, 78, 105).

Tijdens de invoering van het project dient de schoolleiding de opvattingen en overtuigingen van de leerkrachten als uitgangspunt te nemen (96).

### 5.2.7 Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën

#### *Projectniveau*

In het BOV-project wordt gewerkt met een geïntegreerde implementatiestrategie. Een implementatiestrategie bevat een topdown- en een bottom-up-aspect. Topdown door aansturing door projectleiding of directie van de school, bottom-up door het betrekken van de werkvloer bij de implementatie.

Op projectniveau wordt er aan de ene kant door de projectleiding druk uitgeoefend om genomen besluiten te realiseren of leggen ze de betrokkenen een aantal verplichtingen op (top-down). Aan de andere kant moet de projectleiding om het project gerealiseerd te krijgen, rekening houden met de opvattingen die bij de scholen en de begeleiders leven. Tevens moeten er voldoende faciliteiten beschikbaar zijn gesteld om de afspraken te realiseren (bottom-up). Voorwaarden, doelen en uitgangspunten zijn vastgesteld door de projectleiding (top-down), maar de resultaten van de sterkte/zwakke-analyse en de wensen van de school bepalen de specifieke inkleuring van het project (bottom-up) (7). De begeleidingsstrategie dient te voldoen aan vier criteria (voldoende tijd, begeleiding op drie niveaus, aan de orde stellen van alle projectonderwerpen en het inzetten van een mix van begeleidingsinterventies (top-down), maar de externe begeleider maakt de strategie wel passend bij de situatie van de school (bottom-up) (16). Studiedagen voor begeleiders en scholen geven de projectleiding mogelijkheden om het project aan en bij te sturen (top-down), maar het geeft de projectleiding ook mogelijkheden om rekening te houden met de input van de begeleiders en de scholen (bottom-up) (16, 34).

Door de opzet van het onderzoek - twee experimentele opzetten - wordt druk uitgeoefend om het project zo getrouw mogelijk te implementeren. Het onderzoek maakt dat de vrijblijvendheid voor de scholen en de begeleiders geringer is (top-down). Maar de resultaten van de formatieve evaluatie geven mogelijkheden om de implementatie bij te stellen. In het eerste experiment, gericht op het effect van de begeleidingsstrategie op de implementatie van adaptief onderwijs, is de begeleidingsstrategie tamelijk globaal geformuleerd, zodat de begeleider rekening kan houden met de schoolspecifieke situatie. In het tweede experiment waarin de effecten van het project op de leerlingresultaten zijn onderzocht, zijn de kwantitatief gemeten effectvariabelen aangevuld met procesbeschrijvingen om recht te kunnen doen aan de schoolspecifieke verschillen (bottom-up) (25).

#### *Schoolniveau*

De schoolleiding zet de implementatiestrategieën op een vergelijkbare manier in om de implementatie van het BOV-project goed te laten verlopen.

De schoolleiding oefent aan de ene kant druk uit en neemt initiatief om genomen besluiten, gerealiseerd te krijgen (top-down). Aan de andere kant werkt zij vanuit gezamenlijke besluitvorming, houdt rekening met de opvattingen van de leerkrachten, zorgt ze voor voldoende faciliteiten en mogelijkheden voor professionele ontwikkeling om de afspraken in het project te realiseren (bottom-up) (43, 52). Eveneens dient de schoolleiding erop toe te zien dat verplichtingen in het project worden uitgevoerd (top-down), maar wel passend binnen de schoolspecifieke situatie (bottom-up). Om de projectdoelen te bereiken dient een schoolverbeterplan opgesteld worden (top-down). Daar staat tegenover dat de school haar specifieke situatie als uitgangspunt neemt voor het opstellen van het plan. De leerkrachten worden hier bij betrokken (bottom-up) (61, 88). Het is binnen het project verplicht om de instructietijd per groep met 60 minuten uit te breiden en te werken met een differentiatie-model (top-down). De school kan wel haar eigen keuzes maken uit de vele BOV-suggesties en activiteiten die passen bij de schoolspecifieke situatie om de gestelde doelen te bereiken. De school is vrij in de organisatie van de uitbreiding van de instructietijd (bottom-up) (70, 79).

#### *Leerkrachtniveau*

Op het niveau van de leerkracht worden eveneens bovenstaande implementatiestrategieën ingezet. Leerkrachten moeten achter de voorwaarden, doelen en uitgangspunten staan die in het

project zijn vastgesteld (top-down), maar het is wel belangrijk om bij de uitwerking van het project in de schoolspecifieke situatie aan te sluiten bij de opvattingen van de leerkrachten (bottom-up) (97). Adaptief onderwijs is in het project en het onderzoek nauwkeurig geoperationaliseerd (top-down). Binnen de kaders van de operationalisatie heeft de leerkracht mogelijkheden om de vormgeving van de vier elementen aan te passen aan de specifieke situatie in de school (bottom-up) (106).

### 5.2.8 Eén of andere vorm van (externe) ondersteuning is aanwezig

#### *Projectniveau*

Externe begeleiding maakt expliciet onderdeel uit van de organisatiestructuur van het project. Het is een voorwaarde dat scholen drie jaar begeleid worden door hun schoolbegeleidingsdienst (8). Om een school bij de invoering van dit schoolverbeteringsproject goed te kunnen begeleiden wordt van een begeleider verwacht dat hij beschikt over bepaalde kennis en vaardigheden. Het betreft kennis over de inhoud van de vernieuwing en van effectieve schoolleider- en leerkrachvaardigheden. Ook moet de begeleider het veranderingsproces kunnen aansturen en bewaken door middel van een systematische aanpak en kunnen omgaan met aanwezige opvattingen en kennis van betrokkenen bij het project (17). In het onderzoek wordt de gehanteerde begeleidingsstrategie gevolgd. De onderzoeksgegevens kunnen aanleiding vormen voor bijstelling van de begeleidingsstrategie (26). Voor de professionalisering van de begeleiders wordt vier keer per projectjaar een terugkomdag georganiseerd door de projectleiding. De begeleiders dragen zelf bij tot het stimuleren van het ontstaan van netwerken tussen scholen (35).

#### *School- en leerkrachtniveau*

De externe begeleider maakt een begeleidingsplan, waarin rekening wordt gehouden met de uitkomsten van de sterkte/zwakte-analyse van de school. Dit plan wordt geïntegreerd in het schoolverbeterplan van de school (62). In het begeleidingsplan zijn activiteiten opgenomen om de ontwikkeling van de schoolleider en de BOV-coördinator in de richting van onderwijskundig leiderschap te optimaliseren (44). Dit geldt eveneens voor de ontwikkeling van een professionele schoolcultuur op teamniveau, het optimaliseren van de integrale leerlingenzorg, het werken met het differentiatie-model op school- en leerkrachtniveau en het realiseren van adaptief onderwijs (53, 71, 80, 107). De doelen van het project en de opvattingen van de betrokkenen zijn een leidraad voor het begeleidend handelen (89, 98).

### 5.2.9 Gebaseerd zijn op onderzoek

#### *Projectniveau*

In het BOV-project is kennis gebruikt uit de wetenschapsgebieden schoolverbetering en school- en leerkrachtheffektiviteit. Tevens is er domeinspecifieke kennis over leren lezen in het project verwerkt (9, 36). De externe begeleider moet kennis hebben van deze wetenschapsgebieden en maakt in de begeleiding gebruik van de kennisbestanden (18). Een systematische evaluatie wordt als een voorwaarde gezien om effecten van een schoolverbeteringsproject als het BOV-project aan te kunnen tonen (27).

#### *Schoolniveau*

De doelen op de drie niveaus zijn geformuleerd in termen van school- en leerkrachtheffektiviteit (90). Vanuit het onderzoek naar schooleffektiviteit zijn kenmerken opgenomen als onderwijskundig leiderschap, schoolcultuur, 'opportunity to learn', voldoende leertijd, het volgen van de leerlingvorderingen, differentiatie en het hebben van hoge verwachtingen (45, 54, 72, 81, 99). Naast de effectieve schoolkenmerken zijn er schoolverbeteringsaspecten opgenomen in het project als projectmatig en doelgericht werken (63).

### *Leerkrachtniveau*

Op leerkrachtniveau is leerkrachtheffektiviteit geoperationaliseerd in aspecten van adaptief onderwijs (108).

#### **5.2.10 Conclusie**

De analyse van de uitwerking van de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering in het BOV-project, is een voorbereidende stap op de empirische toetsing van deze uitgangspunten aan de hand van de data verzameld tijdens de invoering van het project. Immers wanneer een bepaald uitgangspunt niet uitgewerkt blijkt te zijn in het project, is het weinig zinvol om dit uitgangspunt mee te nemen in de analyse ten behoeve van onderzoeksvraag drie.

Gezien de vulling van het schema zijn alle honderdenacht cellen voorzien van één of meer uitspraken. We kunnen concluderen dat bij de ontwikkeling van het BOV-project met alle negen uitgangspunten rekening is gehouden. De empirische studie, die in het vervolg van dit proefschrift beschreven wordt, kan zich richten op alle negen uitgangspunten waarvan we verwachten dat die een bijdrage leveren aan een succesvol verloop van een onderwijsvernieuwing.



## 6 Uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering: evidentie uit het BOV-project

### 6.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk zijn we tot de conclusie gekomen dat de negen uitgangspunten van effectieve schoolverbetering in de principes van het BOV-project zijn opgenomen. Het project is daardoor een geschikte context voor het vervolg van deze studie. Het evaluatieonderzoek bij het project biedt mogelijkheden om de derde onderzoeksvraag ‘*Welke empirische evidentie is er voor de uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering te vinden in de data die verzameld zijn bij de evaluatie van het BOV-project?*’ te beantwoorden.

In tabel 6.1 is weergegeven welke data we kunnen inzetten om empirische evidentie te vinden voor het belang van elk van de negen uitgangspunten van effectieve schoolverbetering (zie voor een beschrijving van de gebruikte data paragraaf 3.3).

**Tabel 6.1** Gebruikte data per uitgangspunt

| Uitgangspunt   | Kwalitatieve data | (Partiële) correlaties | Effect- en/of implementatie onderzoek |
|--|-------------------|------------------------|---------------------------------------|
| 1. School als uitgangspunt   | X                 |                        |                                       |
| 2. Systematische benadering  | X                 | X                      | X                                     |
| 3. Gericht zijn op interne condities: processen van leren en onderwijzen | X                 | X                      | X                                     |
| 4. Gericht zijn op het ondersteunen van processen op schoolniveau        | X                 | X                      | X                                     |
| 5. Onderwijskundige doelen stellen                                       | X                 | X                      |                                       |
| 6. Multi-niveau-perspectief  | X                 |                        |                                       |
| 7. Geïntegreerde implementatiestrategieën                                | X                 |                        | X                                     |
| 8. Aanwezigheid van externe begeleiding                                  | X                 | X                      | X                                     |
| 9. Gebaseerd op onderzoek  | (X)               |                        |                                       |

In dit hoofdstuk beschrijven we de evidentie voor verbanden tussen het realiseren van de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering en effecten op leerling-, leerkracht- en schoolniveau.

In de paragrafen 6.2 tot en met 6.10 bespreken we de gevonden evidentie per uitgangspunt<sup>7</sup>. In paragraaf 6.11 bekijken we een aantal uitgangspunten in wisselwerking met elkaar. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de conclusies ten aanzien van de derde onderzoeksvraag.

Om de kracht van de empirische evidentie te beschrijven, hanteren we in het vervolg van dit hoofdstuk richtlijnen (zie tabel 6.2) die er rekening mee houden dat in veel gevallen een uitspraak over de kracht van de evidentie gebaseerd is op percentages verbanden, scholen, of leerkrachten.

<sup>7</sup> Bij het bespreken van de resultaten maken we indien aan de orde een onderscheid tussen de resultaten betreffende groep 3 en 4 van de basisschool. Uit de resultaten van de effectstudies (Houtveen, e.a., 2003) blijkt dat de effecten van het BOV-project op leerling- en leerkrachtniveau in groep 3 groter zijn dan in groep 4. Dit verschil in resultaten tussen groep 3 en 4 kan mogelijk leiden tot verschillen in conclusies bij de uitgangspunten.

**Tabel 6.2** Richtlijnen voor de kracht van de evidentie

| Percentage evidentie | En percentage contra-evidentie                                | Kracht van de evidentie |
|----------------------|---|-------------------------|
| > 90 %               | Geen  | Zeer sterk              |
| Tussen 75 en 90 %    | < 10 %  | Sterk                   |
| Tussen 75 en 90 %    | Tussen 10 en 30 %   | Tamelijk sterk          |
| Tussen 50 en 74 %    | < 30 %  | Tamelijk sterk          |
| Tussen 50 en 74 %    | > 30 %, maar minder dan de helft van het percentage evidentie | Tamelijk zwak           |
| Tussen 25 en 49 %    | < 10 %  | Tamelijk zwak           |
| Tussen 25 en 49 %    | > 10 %, maar minder dan de helft van het percentage evidentie | Zwak                    |
| Tussen 10 en 24 %    | Geen  | Zwak                    |

N.B.: In alle overige gevallen is er geen sprake van evidentie.

Wanneer in 90 procent van de verbanden, scholen of leerkrachten evidentie en geen contra-evidentie is gevonden voor (een element van) een uitgangspunt spreken we van zeer sterke evidentie. Een tweede voorbeeld: wanneer er tussen de 25 en 49 procent van de gevallen evidentie en er minder dan 10 procent contra-evidentie is gevonden beoordelen we het resultaat als tamelijk zwakke evidentie. Voor situaties die vallen buiten het bereik dat in de tabel wordt genoemd concluderen we dat er geen evidentie is<sup>8</sup>.

Wanneer (partiële) correlaties geanalyseerd worden om evidentie te vinden voor één van de negen uitgangspunten worden de volgende criteria gebruikt om de aanwezigheid van evidentie te bepalen. We beschouwen de (partiële) correlaties van .10 en hoger als evidentie. De (partiële) correlaties van -.10 en lager beschouwen we als contra-evidentie voor het uitgangspunt en de (partiële) correlaties tussen -.09 en .09 duiden op geen samenhang. Om de kracht van de gevonden evidentie te bepalen worden vervolgens de richtlijnen over het percentage uitspraken dat wijst op evidentie en contra-evidentie (in dit geval percentages (partiële) correlaties) gehanteerd. Het grote aantal variabelen in het evaluatie-onderzoek naar het BOV-project, die betrekking hebben op verschillende niveaus (begeleider-, school-, leerkracht- en leerlingniveau), maakte het mogelijk om een groot aantal (partiële) correlaties te berekenen. Deze exploratieve handelwijze kan leiden tot kapitalisatie op kans ten aanzien van de aanwezige evidentie. In de bespreking van de resultaten hebben we bij de wegging van de correlaties rekening gehouden met deze kanskapitalisatie.

Met uitzondering van de leerlingaantallen in de effectstudies wordt in deze deelstudie gewerkt met kleine aantallen onderzoekseenheden. Het bepalen van de statistische significantie om na te gaan of een resultaat toe te schrijven is aan kans of aan het verschil tussen groepen is daarom achterwege gelaten.

## 6.2 School als uitgangspunt van verandering

In deze paragraaf beschrijven we de evidentie die we bij het uitgangspunt 'school als uitgangspunt voor de verandering' hebben gevonden. In de kwalitatieve data is evidentie voor dit uitgangspunt gevonden op het niveau van de leerkracht en de school.

Zoals al vaker in deze studie is aangegeven is het eerste uitgangspunt gericht op het belang van de aansluiting van een (extern ontwikkelde) vernieuwing bij de problematiek die speelt in de school. Dit moet zowel tijdens de adoptiefase van het project, als ook tijdens de implementatiefase het geval zijn. Een groot aantal basisscholen heeft voor het BOV-project gekozen omdat de resultaten van hun leesonderwijs tegenvielen. In de BOV-aspecten, zoals het realiseren van adaptief

<sup>8</sup> Daarbij merken wij op dat gevallen die buiten het genoemde bereik in de tabel vallen en tot een andere conclusie dan 'geen evidentie' zouden moeten leiden niet voorkomen. Het komt bijvoorbeeld nooit voor dat er 90% evidentie is en wel contra-evidentie.



onderwijs, het organiseren van extra instructietijd voor zwakke lezers en het gebruik maken van de eigen methoden en materialen, zagen zij een mogelijkheid voor de oplossing van hun probleem.

In tabel 6.3 geven we op basis van de kwalitatieve data inzicht in de samenhang tussen de mate van de passing van het project bij de school en de effecten op leerkracht- en schoolniveau. Om de passing van het project bij een school te kunnen vaststellen is in de kwalitatieve data gezocht naar relevante zinnen als *'De school is het BOV-project begonnen, omdat het project aansluit bij de problematiek waar de school mee te maken had. Ze hebben veel leerlingen met een taalzwakke achtergrond, omdat veel leerlingen thuis nog dialect spreken. Tevens wilde de school prioriteit geven aan leren lezen'* of *'De BOV-principes botsten met de ervaringsgerichte/ ontwikkelingsgerichte visie van de leerkrachten op de school'*. De letters verwijzen naar de BOV-scholen. Het getal tussen haakjes geeft het aantal scholen aan in de betreffende cel.

**Tabel 6.3** Verband tussen passing van het project en effecten op leerkracht- en schoolniveau

|  | Leerkracht groep 3                                | Leerkracht groep 4             | Schoolniveau                         |
|--|---|--------------------------------|--------------------------------------|
| Passing bij school en positief effect (+)      | AA, F, J, K, M, N, O, P, R, S, U, V, X, Y, Z (15) | AA, F, M, N, S, U (6)          | AC, AD, AE, D, K, O, R, X, Y, Z (10) |
| Geen passing bij school en negatief effect (+) | A, AC, E, Q (4)                                   | A, AC, D, E, Q, R, T, V, Y (9) | A, E, Q, T (4)                       |
| Passing bij school en negatief effect (-)      | AD, T (2)   | AD, AE, J, P, X, Z (6)         | AA, F, J, M, N, P, S, U, V (9)       |
| Geen passing bij school en positief effect (-) |   |                                |                                      |
| Geen data beschikbaar                          | C, D, G, I, L, AE (6)                             | C, G, I, K, L, O (6)           | C, G, I, L (4)                       |

N.B.: Een '+' bij leerkracht groep 3 en 4 betekent dat in de case-beschrijving evidentie is gevonden voor het uitgangspunt. Een plus kan betekenen dat de leerkracht de invoering van het project zinvol vond en adaptief onderwijs geïmplementeerd heeft. Een plus kan ook betekenen dat het project niet aansloot bij de school, waardoor bij de leerkracht weerstand is ontstaan tegen het project. Hierop volgt dat adaptief onderwijs niet geïmplementeerd is door de leerkracht. Een plus bij schoolniveau betekent dat het project aansloot bij de school en dat de invoeringsstrategie door de schoolleiding is geïmplementeerd en omgekeerd. Een '-' betekent dat er sprake is van contra-evidentie. Het BOV-project sloot aan bij de school, maar de invoeringsstrategie en adaptief onderwijs zijn door respectievelijk de schoolleiding en de leerkrachten niet geïmplementeerd. Of de school vond het project niet passen, maar de invoeringsstrategie en adaptief onderwijs zijn wel geïmplementeerd.

De resultaten in tabel 6.3 hebben met name betrekking op de adoptiefase van het project. Uit de tabel blijkt dat bij de leerkrachten van groep 3 bij negentien van de eenentwintig leerkrachten aanwijzingen zijn gevonden voor het belang van het rekening houden met de schoolspecifieke context. Bij groep 4 zijn er bij vijftien van de eenentwintig leerkrachten aanwijzingen gevonden. Zowel bij groep 3 als 4 hebben we van zes leerkrachten geen gegevens. Bij 34 van de 42 leerkrachten (81 procent) is een ondersteuning gevonden voor het uitgangspunt, maar er is bij 19 procent van de leerkrachten contra-evidentie gevonden. We constateren op basis van onze richtlijnen dat er voor het eerste uitgangspunt 'school als uitgangspunt voor de verandering' op leerkrachtniveau tamelijk sterke evidentie is gevonden.

Op schoolniveau zijn er bij veertien van de drieëntwintig scholen aanwijzingen gevonden (61 procent). Bij negen van de drieëntwintig scholen is echter contra-evidentie gevonden (39 procent). Van vier scholen beschikken we niet over gegevens op schoolniveau. Er is geen evidentie gevonden op schoolniveau die uitgangspunt één ondersteunt.

In de kwalitatieve data hebben we zeer beperkte evidentie gevonden voor het belang van het eerste uitgangspunt tijdens de implementatiefase van het project. De leerkrachten van één school

gaven aan dat ze het prettig vonden dat ze de BOV-principes steeds konden vertalen naar hun eigen schoolsituatie, zonder de doelen van het project uit het oog te verliezen. Op drie scholen bleek de directie naast het BOV-project nog een aantal andere vernieuwingen zoals de implementatie van ICT of andere activiteiten zoals het realiseren van een nieuwbouw te willen implementeren. Doordat de directie van deze scholen geen prioriteit stelde voor het project, zien leerkrachten ook minder de noodzaak om het project volledig te implementeren. Bij het veranderen van het centrale vernieuwingsonderwerp, terwijl de vernieuwing nog niet in voldoende mate geïmplementeerd is, werd de school in deze gevallen door de directie niet voldoende als uitgangspunt genomen.

De evidentie voor het uitgangspunt 'school als uitgangspunt voor de verandering' heeft vooral betrekking op de activiteiten van scholen in de adoptiefase van een vernieuwingstraject. Er is tamelijk sterke evidentie gevonden voor de passing van het project en de resultaten op leerkrachtniveau. Er is geen evidentie gevonden voor het verband tussen de passing en de resultaten op schoolniveau. Er is zeer beperkte evidentie gevonden voor het belang van het uitgangspunt tijdens de implementatiefase.

### **6.3 Systematische benadering van een verandering als langdurig proces gericht op incorporatie**

Er kunnen bij het tweede uitgangspunt 'een systematische benadering van een verandering als langdurig proces gericht op incorporatie' twee aspecten onderscheiden worden: het zorgdragen voor een cyclisch vernieuwingsproces gericht op incorporatie en de verandering als langdurig proces. Er is in de kwalitatieve data en de analyse van partiële correlaties enige evidentie gevonden voor het belang van de twee aspecten van dit tweede uitgangspunt op school- en leerkrachtniveau.

#### **6.3.1 Een cyclisch georganiseerd vernieuwingsproces gericht op incorporatie**

Een cyclisch georganiseerd vernieuwingsproces kent een aantal stappen. De cyclus start met het ontwikkelen van een visie, de beginsituatie analyseren en het stellen van doelen. Vervolgens wordt op basis van de uitkomsten van de eerste stap een schoolverbeterplan ontwikkeld en wordt het plan geïmplementeerd. Gedurende het proces wordt de implementatie voortdurend gevolgd en geëvalueerd om aan de hand van deze resultaten het vernieuwingsproces bij te stellen. Deze stappen vinden plaats tijdens de adoptie- en implementatiefase. In oudere literatuuroverzichten wordt de incorporatiefase als derde en laatste fase gezien van een vernieuwingsproces. Recent wordt in toenemende mate geconstateerd dat de gerichtheid op het incorporeren van verworvenheden gedurende de gehele vernieuwing moet plaatsvinden (zie Houtveen, e.a., 2004). De gerichtheid op de institutionalisering moet volgens de recente inzichten voortdurend onderdeel uitmaken van het cyclische proces.

In het evaluatieonderzoek is van een aantal stappen data verzameld, namelijk het analyseren van een beginsituatie, het ontwikkelen van een plan, het monitoren en evalueren van het implementatieproces. De aandacht voor incorporatie is eveneens meegenomen. Van de fasen visieontwikkeling en bijstellen beschikken we over te beperkte gegevens om er over te kunnen rapporteren. Het stellen van doelen wordt uitgewerkt bij uitgangspunt vijf.

Voor elke school is een score bepaald die aangeeft in welke mate er een cyclisch proces is gehanteerd. De score bij het hanteren van een cyclisch proces bestaat uit vijf elementen die bij elkaar opgeteld worden. De vijf elementen zijn: het aantal niveaus waarop een sterkte/zwakte-analyse is gedaan (school, leerkracht en leerling), het wel of niet opstellen van een schoolverbeterplan, door wie het plan is gemaakt (begeleider en school of alleen de begeleider, of het plan volgens planning is uitgevoerd en de aandacht voor incorporatie van de verworvenheden. Een school

die een sterkte/zwakte-analyse heeft gedaan op drie niveaus krijgt 3 punten, een analyse op twee niveaus krijgt 2 punten en een analyse op één niveau krijgt 1 punt. Als er een schoolverbeterplan is gemaakt krijgt een school 1 punt en is er geen plan gemaakt dan krijgt de school 0 punten. Wanneer het plan geschreven is door de begeleider en de school krijgt de school 2 punten en wanneer het plan alleen geschreven is door de begeleider krijgt de school 1 punt. Op basis van de logboekformulieren die gedurende het project door de begeleiders zijn ingevuld kunnen we de uitvoering van een planning nagaan. Een school waarbij het plan volgens planning geïmplementeerd is krijgt 3 punten, een school waarbij het plan zo goed als volgens planning is geïmplementeerd, maar waarbij een aantal onderwerpen onvoldoende aan de orde is gesteld krijgt 2 punten en een school waarbij het plan niet volgens planning is verlopen krijgt 1 punt. Wanneer een school tijdens het project aandacht heeft besteed aan de incorporatie krijgt deze 1 punt en is dit niet gebeurd dan krijgt de school 0 punten.

**Tabel 6.4** (Partiële) correlaties tussen de mate van het hanteren van een cyclisch proces en gericht zijn op incorporatie, en de effecten op leerkracht- en schoolniveau

|   | Groep 3 | Groep 4 |
|---|---------|---------|
| <b>Element van adaptief onderwijs</b>   |         |         |
| <i>Pedagogische activiteiten</i>  |         |         |
| Bieden van succeservaringen   | -.10    | -.10    |
| Inrichten exploratieve leeromgeving   | -.16    | -.23    |
| <i>Instructie-activiteiten</i>  |         |         |
| Werken met het IGDI-model   | -.10    | -.21    |
| Werken met het Directe Instructiemodel  | -.02    | -.26    |
| Stimuleren van interactie   | -.03    | -.30    |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen  | -.43*   | -.43 *  |
| Werken met een subgroep   | -.07    | -.18    |
| <i>Organisatie-activiteiten</i>   |         |         |
| Optimaliseren instructietijd  | -.00    | -.06    |
| Organisatie van de instructie   | -.17    | -.17    |
| Vormgeven uitbreiding van de instructietijd   | .34     | .22     |
| Volledig doornemen van methode (groep 3)/<br>Beschikbaarheid van methode voor voortgezet<br>technisch lezen (groep 4) | .06     | -.29    |
| <i>Zorgverbredingsactiviteiten</i>  |         |         |
| Stellen van doelen  | -.06    | -.04    |
| Signaleren van uitvallers   | -.28    | .17     |
| Reflecteren op eigen gegeven onderwijs  | -.32    | -.30    |
| Werken met een handelingsplan   | .22     | .24     |
| Planmatig werken in team  | .21     | .18     |
| <b>Cognities</b>  |         |         |
| Vertrouwen in eigen kunnen  | -.26    | -.42 *  |
| Intensiteit van betrokkenheid   | -.37    | -.13    |
| Mening over het project   | -.13    | -.49 *  |
| <b>Invoeringsstrategie</b>  |         |         |
| Evaluerend vermogen   | -.19    | -.21    |
| Uitwerken van plan  | .22     | .25     |
| Realiseren projectstructuur door schoolleider   | .34     | .39     |
| Helderheid van taken voor IBC'er  | -.02    | .06     |
| Bewaken invoering door schoolleider   | .18     | .18     |
| Bewaken invoering door IBC'er   | .14     | .20     |

N.B.: \* significant op 5 %-niveau, \*\* significant op 1 %-niveau.

Het aspect evaluatie hebben we niet aan de score toegevoegd omdat we over onvoldoende gegevens beschikken over de wijze waarop de plannen elk schooljaar door de scholen en de begeleiders zijn geëvalueerd en bijgesteld. Uit de logboekformulieren werd duidelijk dat aan het begin of het einde van het schooljaar op de meeste scholen een moment werd gepland om te evalueren en daar consequenties voor het vervolgtraject aan te verbinden. Maar over de inhoud van de consequenties is onvoldoende bekend. De maximale score voor een school is tien punten. De gemiddelde score voor het hanteren van een cyclisch proces in groep 3 is 6.82 met een spreiding van 2.06. De gemiddelde score in groep 4 is 6.71 met een spreiding van 2.10.

De mate van het hanteren van een cyclisch proces is in verband gebracht met de effecten op school- en leerkrachtniveau. Op leerkrachtniveau zijn gegevens verzameld over de pedagogische activiteiten, instructie- en organisatie-activiteiten bij technisch lezen, zorgverbredingsactiviteiten bij technisch lezen en de cognities van leerkrachten. Op schoolniveau zijn bij de schoolleiding gegevens verzameld over de implementatie van de invoeringsstrategie.

In totaal zijn er 50 partiële correlaties berekend, op leerkrachtniveau 38 en op schoolniveau 12. Bij het berekenen van de partiële correlaties op leerkrachtniveau beschikten we bij twee variabelen niet over een voormeting. Hier zijn correlaties berekend. Het betreft de variabelen 'volledig doornemen van de methode' en de beschikbaarheid van een methode voor voortgezet technisch lezen'.

We verwachten dat scholen die in hoge mate een cyclisch vernieuwingsproces hebben gehanteerd ook een hogere mate van de implementatie van adaptief onderwijs op leerkrachtniveau en de invoeringsstrategie hebben gerealiseerd.

Op leerkrachtniveau zien we uit tabel 6.4 dat er zeven van de achtendertig partiële correlaties zijn die ondersteuning bieden voor het belang van het cyclisch proces (18 procent). Er zijn acht partiële correlaties (21 procent) die aangeven dat er geen samenhang is en drieëntwintig partiële correlaties wijzen op contra-evidentie (61 procent). Om de robuustheid van de partiële correlaties bij groep 3 en 4 na te gaan is gekeken bij hoeveel elementen er overeenkomsten zijn in richting en grootte. Van de negentien partiële correlaties komen er dertien overeen (68 procent). Er is een redelijke overeenstemming waar te nemen.

Ten aanzien van het schoolniveau laat de tabel zien dat er van de twaalf acht partiële correlaties aanwijzingen geven voor evidentie van dit element van het tweede uitgangspunt (67 procent). Er zijn twee partiële correlaties die wijzen op geen tot nauwelijks samenhang en twee die wijzen op contra-evidentie (samen 33 procent). De grootte en de richting van de partiële correlaties bij de elementen van de invoeringsstrategie zijn in beide groepen gelijk.

Voor het element 'een cyclisch georganiseerd vernieuwingsproces gericht op incorporatie' van het tweede uitgangspunt is op leerkrachtniveau geen evidentie gevonden. Er is wel contra-evidentie gevonden. Op het niveau van de school is tamelijk sterke evidentie gevonden.

### 6.3.2 Een vernieuwing als langdurig proces

Het aspect 'een vernieuwing als langdurig proces' hebben we geoperationaliseerd in de benodigde implementatietijd in jaren. Er is in de data evidentie gevonden voor de factor tijd bij de invoering van een vernieuwing. Tijdens de implementatie van het BOV-project zijn op zes momenten data verzameld om inzicht te krijgen in het verloop van het implementatieproces op leerkracht- en schoolniveau.

In de tabellen 6.5 en 6.6 wordt hiervan een overzicht gegeven voor respectievelijk groep 3 en 4. Van elk element is bij elke meting een gemiddelde en een standaarddeviatie berekend over de groep leerkrachten die op dat moment bij het BOV-project betrokken waren. Na elke projectjaar is bij elk element een effectgrootte berekend waarbij de eerste meting steeds als voormeting en de laatste meting van elk projectjaar als nameting fungeerde.

**Leerkrachtniveau: groep 3**

Op leerkrachtniveau zijn gegevens verzameld over implementatie van de pedagogische activiteiten, de instructie- en organisatie-activiteiten bij technisch lezen, de zorgverbredingactiviteiten bij technisch lezen en de cognities van leerkrachten. Op schoolniveau zijn bij de leerkrachten gegevens verzameld ten aanzien van de schoolcultuur en het onderwijskundig leiderschap van de schoolleider. Op schoolniveau zijn bij de schoolleiding gegevens verzameld over de implementatie van de invoeringsstrategie.

**Tabel 6.5** Implementatiematen bij de leerkrachten van groep 3: gemiddelden per meting en effectgroottes

|   | Meting 1<br>Sept '99 | Meting 2<br>Mei '00 | <i>Effect-<br/>grootte<br/>M2-M1</i> | Meting 3<br>Sept '00 | Meting 4<br>Mei '01 | <i>Effect-<br/>grootte<br/>M4-M1</i> | Meting 5<br>Sept '01 | Meting 6<br>Mei '02 | <i>Effect-<br/>grootte<br/>M6-M1</i> |
|---|----------------------|---------------------|--------------------------------------|----------------------|---------------------|--------------------------------------|----------------------|---------------------|--------------------------------------|
|   | Gem (sd)             | Gem (sd)            |                                      | Gem (sd)             | Gem (sd)            |                                      | Gem (sd)             | Gem (sd)            |                                      |
| <b>Leerkrachtelementen</b>  |                      |                     |                                      |                      |                     |                                      |                      |                     |                                      |
| <b>Pedagogische activiteiten</b>  |                      |                     |                                      |                      |                     |                                      |                      |                     |                                      |
| Bieden van succes-ervaringen  | .38 (.16)            | .42 (.12)           | .29                                  | .43 (.13)            | .50 (.14)           | .80                                  | .54 (.14)            | .54 (.16)           | 1.00                                 |
| Inrichten van een exploratieve leeromgeving                             | .74 (.14)            | .73 (.08)           | -.09                                 | .78 (.07)            | .77 (.11)           | .24                                  | .76 (.10)            | .77 (.11)           | .24                                  |
| Gem. effectgrootte (sd)   |                      |                     | .10 (.19)                            |                      |                     | .52 (.28)                            |                      |                     | .62 (.38)                            |
| <b>Instructie-activiteiten bij technisch lezen</b>                      |                      |                     |                                      |                      |                     |                                      |                      |                     |                                      |
| Werken met het IGDI-model   | .42 (.14)            | .45 (.10)           | .25                                  | .48 (.12)            | .54 (.15)           | .83                                  | .56 (.12)            | .60 (.15)           | 1.24                                 |
| Werken met het Directe Instructiemodel                                  | -.50 (.17)           | .52 (.10)           | .15                                  | .62 (.15)            | .64 (.18)           | .80                                  | .71 (.11)            | .67 (.17)           | 1.00                                 |
| Stimuleren van interactie   | .36 (.14)            | .37 (.13)           | .07                                  | .36 (.18)            | .50 (.16)           | .93                                  | .46 (.17)            | .57 (.19)           | 1.83                                 |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen: voor de groepsinstructie    | .59 (.18)            | .73 (.16)           | .82                                  | .65 (.21)            | .76 (.17)           | .97                                  | .70 (.21)            | .74 (.16)           | .88                                  |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen: tijdens de groepsinstructie | .69 (.12)            | .79 (.10)           | .91                                  | .78 (.13)            | .76 (.11)           | .61                                  | .78 (.11)            | .76 (.09)           | .67                                  |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen: na de groepsinstructie      | .38 (.15)            | .52 (.13)           | 1.00                                 | .52 (.16)            | .56 (.16)           | 1.16                                 | .53 (.17)            | .57 (.19)           | 1.12                                 |
| Optimaliseren instructietijd  | 79.17<br>(7.34)      | 82.97<br>(10.70)    | .42                                  | 82.17<br>(5.92)      | 81.04<br>(9.12)     | .23                                  | 78.64<br>(7.48)      | 83.49<br>(8.30)     | .55                                  |
| Werken met een subgroep   | 4.57<br>(6.80)       | 12.94<br>(16.05)    | .73                                  | 8.13<br>(11.05)      | 15.41<br>(14.83)    | 1.00                                 | 6.64<br>(8.48)       | 13.01<br>(18.61)    | .66                                  |
| Organisatie van de instructie   | .74 (.15)            | .73 (.12)           | -.07                                 | .75 (.14)            | .82 (.12)           | .59                                  | .80 (.16)            | .83 (.16)           | .58                                  |
| Gem. effectgrootte (sd)   |                      |                     | .48 (.38)                            |                      |                     | .79 (.26)                            |                      |                     | .95 (.39)                            |
| <b>Zorgverbredingsactiviteiten bij technisch lezen</b>                  |                      |                     |                                      |                      |                     |                                      |                      |                     |                                      |
| Stellen van doelen  | .54 (.30)            | .60 (.26)           | .21                                  | .65 (.33)            | .69 (.29)           | .51                                  | .68 (.26)            | .72 (.29)           | .61                                  |
| Signaleren van uitvallers   | 13.26<br>(4.90)      | 19.07<br>(3.51)     | 1.38                                 | 18.97<br>(2.91)      | 19.48<br>(2.43)     | 1.70                                 | 18.87<br>(3.41)      | 20.25<br>(1.68)     | 2.12                                 |
| Reflecteren op eigen gegeven onderwijs                                  | .44 (.29)            | .63 (.26)           | .69                                  | .78 (.22)            | .72 (.25)           | 1.04                                 | .69 (.27)            | .68 (.28)           | .84                                  |
| Werken met een handelingsplan   | .76 (.36)            | .78 (.33)           | .06                                  | .84 (.30)            | .81 (.31)           | .15                                  | .94 (.10)            | .95 (.11)           | .81                                  |

Vervolg tabel 6.5

|  | Meting 1<br>Sept '99 | Meting 2<br>Mei '00 | Effect-<br>grootte<br>M2-M1 | Meting 3<br>Sept '00 | Meting 4<br>Mei '01 | Effect-<br>grootte<br>M4-M1 | Meting 5<br>Sept '01 | Meting 6<br>Mei '02 | Effect-<br>grootte<br>M6-M1 |
|--|----------------------|---------------------|-----------------------------|----------------------|---------------------|-----------------------------|----------------------|---------------------|-----------------------------|
|  | Gem (sd)             | Gem (sd)            |                             | Gem (sd)             | Gem (sd)            |                             | Gem (sd)             | Gem (s)             |                             |
| Planmatig werken<br>in het team                | .44 (.19)            | .50 (.18)           | .32                         | .50 (.25)            | .50 (.20)           | .31                         | .46 (.20)            | .45 (.16)           | .06                         |
| Gem. effectgrootte (sd)                        |                      |                     | .53 (.47)                   |                      |                     | .74 (.57)                   |                      |                     | .89 (.68)                   |
| <b>Cognities</b>                               |                      |                     |                             |                      |                     |                             |                      |                     |                             |
| Vertrouwen in<br>eigen kunnen                  | -.01 (.26)           | .27 (.23)           | 1.14                        | .24 (.20)            | .42 (.19)           | 1.91                        | .32 (.23)            | .35 (.28)           | 1.33                        |
| Intensiteit van<br>betrokkenheid               | -1.82 (1.75)         | .97 (2.19)          | 1.42                        | .24 (2.50)           | 1.96 (1.82)         | 2.12                        | .67 (3.20)           | 1.71 (2.31)         | 1.74                        |
| Mening over het<br>project                     | .64 (.19)            | .61 (.24)           | -.14                        | .68 (.22)            | .68 (.21)           | .20                         | .71 (.24)            | .71 (.24)           | .33                         |
| Gem. effectgrootte (sd)                        |                      |                     | .81 (.68)                   |                      |                     | 1.41 (.86)                  |                      |                     | 1.13 (.59)                  |
| Gem. effectgrootte (sd)<br>leerkrachtelementen |                      |                     | .50 (.48)                   |                      |                     | .85 (.55)                   |                      |                     | .93 (.53)                   |
| <b>Schoolelementen</b>                         |                      |                     |                             |                      |                     |                             |                      |                     |                             |
| <b>Schoolcultuur</b>                           |                      |                     |                             |                      |                     |                             |                      |                     |                             |
| Functioneel werk-<br>klimaat                   | .61 (.17)            | .60 (.18)           | -.06                        | .69 (.16)            | .62 (.18)           | .06                         | .63 (.19)            | .61 (.17)           | .00                         |
| Professionele samen-<br>werkingscultuur        | .71 (.11)            | .73 (.13)           | .17                         | .75 (.12)            | .71 (.13)           | .00                         | .72 (.14)            | .71 (.13)           | .00                         |
| Gem. effectgrootte (sd)                        |                      |                     | .06 (.12)                   |                      |                     | .03 (.03)                   |                      |                     | .00 (.00)                   |
| <b>Onderwijskundig<br/>leiderschap</b>         |                      |                     |                             |                      |                     |                             |                      |                     |                             |
| Onderwijskundig<br>leiderschap                 | 1.61 (1.58)          | 1.87 (1.72)         | .16                         | 2.43 (1.67)          | 2.32 (2.02)         | .39                         | 2.04 (1.71)          | 2.50 (1.55)         | .57                         |
| Suggesties voor lezen<br>door de schoolleider  | .55 (.19)            | .57 (.22)           | .10                         | .61 (.22)            | .57 (.22)           | .10                         | .55 (.24)            | .60 (.22)           | .24                         |
| Gem. effectgrootte (sd)                        |                      |                     | .13 (.03)                   |                      |                     | .25 (.15)                   |                      |                     | .41 (.17)                   |
| Gem. effectgrootte (sd)<br>schoolelementen     |                      |                     | .09 (.09)                   |                      |                     | .14 (.15)                   |                      |                     | .20 (.23)                   |
| Gem. effectgrootte (sd)<br>totaal              |                      |                     | .43 (.47)                   |                      |                     | .72 (.57)                   |                      |                     | .80 (.56)                   |

Uit tabel 6.5 is op te maken dat de invoering van de vernieuwing in het BOV-project tijd kost. De gemiddelde effectgroottes over zowel de elementen op school- als leerkrachtniveau laten zien dat het gemiddelde effect in het eerste jaar matig is in termen van Cohen (1988). In derde jaar is er bij de leerkrachten van groep 3 sprake van een gemiddeld groot effect. Er zijn dus meerdere jaren nodig om een substantiële gemiddelde groei op de verschillende vernieuwingselementen te bereiken. Wel moeten we, ondanks de groei, opmerken dat voor de meeste leerkrachten van groep 3 drie jaar niet voldoende blijkt te zijn om de elementen van adaptief onderwijs in voldoende mate te realiseren. De leerkrachten hebben na drie jaar bij zes van de zestien elementen van adaptief onderwijs de implementatiecriteria (zie kader 3.2) bereikt. Dit betreffen de elementen: werken met het IGD-model, het hanteren van het basismodel voor directe instructie, het naar eigen zeggen omgaan met verschillen tijdens de groepsinstructie, het optimaliseren van de instructietijd, het signaleren van uitvallers en het werken met een handelingsplan. Het werken

met het handelingsplan was bij de start van het project al op het niveau van voldoende implementatie. Vier elementen zijn na drie jaar dicht bij het niveau van voldoende implementatie aangekomen. Dit zijn het naar eigen zeggen omgaan met verschillen voor de groepsinstructie, de organisatie van de instructie, het doelen stellen en het reflecteren op het eigen gegeven onderwijs.

De bovenstaande resultaten laten zien dat het invoeren van de BOV-vernieuwing als geheel een langdurig proces is, dat minimaal drie jaar kost. De resultaten tonen echter ook aan dat de factor tijd binnen een vernieuwingsproces een gedifferentieerd begrip is.

In de tabel vinden we aanwijzingen dat er verschillen zijn in de tijd die de leerkrachten van groep 3 nodig hebben om bij de diverse elementen groei te bereiken. Daarnaast geven de resultaten ook aanleiding om te twifelen aan de houdbaarheid van de implementatiedip: een vertraging in het vernieuwingsproces (Fullan, 2001). *'The implementation dip is literally a dip in performance and confidence as one encounters an innovation that requires new skills and new understandings'* (p. 40). Beide nuanceringen worden hieronder aan de hand van de data van groep 3 toegelicht. Er zijn ten aanzien van de factor tijd grote verschillen waar te nemen bij de gemiddelde effectgroottes bij de elementen op school- en leerkrachtniveau in de loop van het implementatieproces.

Bij de elementen op schoolniveau, schoolcultuur en onderwijskundig leiderschap, is gedurende de drie jaar maar een beperkte gemiddelde groei te zien. Bij de aspecten functioneel werkklimaat en professionele samenwerkingscultuur is er geen sprake van een effect en bij het geven van suggesties voor lezen door de schoolleider is sprake van een klein effect. De leerkrachten ervaren dat de kwaliteit van het onderwijskundig leiderschap van hun schoolleiding stijgt gedurende het project.

Bij de elementen op leerkrachtniveau is daarentegen wel sprake van een flinke gemiddelde groei over drie jaar. Na het eerste jaar is er al sprake van een gemiddeld matig effect. In het tweede jaar stijgt de gemiddelde effectgrootte fors met .35 naar een gemiddelde effectgrootte van .85. In het derde jaar stijgt deze door naar een gemiddelde effectgrootte van .93.

Er blijken bij de elementen op leerkrachtniveau wel verschillen in de tijd te zijn die leerkrachten nodig hebben om bepaalde groei te bereiken. Ten aanzien van de aspecten van adaptief onderwijs zien we bij de elementen werken met een subgroep, het werken met een fijnmazig leerlingvolgsysteem (signaleren van uitvallers) en de eigen perceptie van leerkrachten ten aanzien van omgaan met verschillen dat de groei in het eerste jaar het grootst is ten opzichte van de andere elementen. Dit blijkt ook uit de effectgroottes bij deze elementen. Daarna blijven de gemiddelde scores van deze elementen in het tweede en derde jaar (redelijk) stabiel. De leerkrachten hebben op deze elementen na één jaar al min of meer een plafond bereikt waardoor het moeilijker wordt om groei aan te tonen door de berekening van effectgroottes. Het is bijvoorbeeld logisch dat de score bij het signaleren van uitvallers na het eerste project nauwelijks meer stijgt. Als een toetskalender éénmaal geïmplementeerd is, zullen er gedurende het project nauwelijks wijzigingen plaatsvinden.

Voor de projectspecifieke didactische, organisatorische en pedagogische vaardigheden en zorgverbredingsactiviteiten hebben leerkrachten meer tijd nodig. Bij de aspecten het hanteren van het directe instructiemodel, het bieden van succeservaringen, de organisatie van de instructie is waar te nemen dat de leerkrachten van groep 3 groeien tot en met het einde van het tweede projectjaar (meting 4). Dit geldt ook voor de zorgverbredingsactiviteiten als het stellen van doelen en het reflecteren op het eigen gegeven onderwijs. Leerkrachten hebben blijkbaar tijd nodig om bijvoorbeeld het belang van doelgericht werken in te zien. Er zijn drie elementen van adaptief onderwijs waarbij de groei doorloopt tot het einde van het derde jaar: het werken met het IGDI-model, het stimuleren van interactie tussen leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling en het werken met een handelingsplan. Er zijn tevens drie elementen waar nauwelijks groei is waar te nemen. De scores bij de elementen het creëren van een exploratieve leeromgeving, het

optimaliseren van de instructietijd en het planmatig werken in het team blijven gedurende de drie projectjaren stabiel.

Bij de cognities van de leerkrachten van groep 3 is een grote groei waar te nemen gedurende de eerste twee jaar van het project gezien de gemiddelde effectgrootte. De gemiddelde effectgrootte stijgt met .58 in het tweede jaar naar 1.41. In het derde jaar daalt de gemiddelde effectgrootte naar 1.13.

Het verloop van een vernieuwingsproces wordt volgens Fullan (2001) vertraagd door het voorkomen van een implementatiedip. Deze implementatiedip van leerkrachtaardigheden en cognities is bij de leerkrachten van groep 3 niet terug te zien gezien de stijging in de gemiddelde groei van de effectgroottes gedurende de drie projectjaren. Wel zien we dat leerkrachten aan het begin van elk projectjaar (meting 3 en 5) gemiddeld geen groei doormaken ten opzichte van de meting aan het einde van het voorgaande projectjaar (meting 2 en 4). Leerkrachten hebben kenmerkend aan het begin van een nieuw projectjaar tijd nodig om op te starten. Dit heeft echter geen vertraging van de implementatie tot gevolg.

#### Leerkrachtniveau: groep 4

In tabel 6.6 worden de gemiddelden, standaarddeviaties en effectgroottes van de maten voor het implementatieproces van de leerkrachten van groep 4 weergegeven.

**Tabel 6.6** Implementatiematen bij de leerkrachten van groep 4: gemiddelden en effectgroottes

|   | Meting 1<br>Sept '99 | Meting 2<br>Mei '00 | Effect-<br>grootte<br>M2-M1 | Meting 3<br>Sept '00 | Meting 4<br>Mei '01 | Effect-<br>grootte<br>M4-M1 | Meting 5<br>Sept '01 | Meting 6<br>Mei '02 | Effect-<br>grootte<br>M6-M1 |
|---|----------------------|---------------------|-----------------------------|----------------------|---------------------|-----------------------------|----------------------|---------------------|-----------------------------|
|   | Gem (sd)             | Gem (sd)            |                             | Gem (sd)             | Gem (sd)            |                             | Gem (sd)             | Gem (sd)            |                             |
| <b>Leerkrachtelementen</b>  |                      |                     |                             |                      |                     |                             |                      |                     |                             |
| <b>Pedagogische activiteiten</b>  |                      |                     |                             |                      |                     |                             |                      |                     |                             |
| Bieden van succeservaringen   | .35 (.19)            | .44 (.17)           | .50                         | .38 (.13)            | .48 (.16)           | .74                         | .49 (.17)            | .48 (.20)           | .67                         |
| Inrichten van een exploratieve leeromgeving                             | .67 (.16)            | .67 (.10)           | .00                         | .70 (.13)            | .74 (.10)           | .54                         | .74 (.14)            | .71 (.10)           | .31                         |
| Gem. effectgrootte (sd)   |                      |                     | .25 (.25)                   |                      |                     | .64 (.10)                   |                      |                     | .49 (.18)                   |
| <b>Instructie-activiteiten bij technisch lezen</b>                      |                      |                     |                             |                      |                     |                             |                      |                     |                             |
| Werken met het IGDI-model   | .40 (.16)            | .47 (.13)           | .48                         | .46 (.12)            | .54 (.16)           | .88                         | .55 (.15)            | .54 (.18)           | .82                         |
| Werken met het Directe Instructiemodel                                  | .47 (.17)            | .53 (.14)           | .39                         | .58 (.15)            | .65 (.20)           | .97                         | .67 (.20)            | .63 (.19)           | .89                         |
| Stimuleren van interactie   | .35 (.17)            | .45 (.15)           | .63                         | .40 (.15)            | .52 (.18)           | .97                         | .48 (.19)            | .52 (.21)           | .89                         |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen: voor de groepsinstructie    | .57 (.32)            | .66 (.23)           | .33                         | .73 (.19)            | .72 (.21)           | .57                         | .72 (.24)            | .68 (.23)           | .40                         |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen: tijdens de groepsinstructie | .55 (.27)            | .72 (.13)           | .85                         | .74 (.11)            | .70 (.18)           | .67                         | .75 (.15)            | .73 (.18)           | .80                         |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen: na de groepsinstructie      | .25 (.19)            | .47 (.19)           | 1.16                        | .40 (.20)            | .50 (.22)           | 1.22                        | .55 (.18)            | .47 (.23)           | 1.05                        |
| Optimaliseren instructietijd  | 84.46<br>(9.40)      | 89.23<br>(7.87)     | .55                         | 85.43<br>(8.63)      | 83.54<br>(11.63)    | -.09                        | 83.39<br>(8.07)      | 82.78<br>(9.77)     | -.28                        |



**Vervolg tabel 6.6**

|  | Meting 1<br>Sept '99 | Meting 2<br>Mei '00 | Effect-<br>grootte<br>M2-M1 | Meting 3<br>Sept '00 | Meting 4<br>Mei '01 | Effect-<br>grootte<br>M4-M1 | Meting 5<br>Sept '01 | Meting 6<br>Mei '02 | Effect-<br>grootte<br>M6-M1 |
|--|----------------------|---------------------|-----------------------------|----------------------|---------------------|-----------------------------|----------------------|---------------------|-----------------------------|
|  | Gem (sd)             | Gem (sd)            |                             | Gem (sd)             | Gem (sd)            |                             | Gem (sd)             | Gem (s)             |                             |
| Werken met een sub-<br>groep                                     | 6.51<br>(11.03)      | 11.29<br>(16.60)    | .35                         | 10.13<br>(15.17)     | 18.98<br>(24.37)    | .70                         | 15.40<br>(20.56)     | 17.22<br>(19.00)    | .71                         |
| Organisatie van de<br>instructie                                 | .71 (.20)            | .76 (.13)           | .30                         | .72 (.16)            | .83 (.12)           | .75                         | .86 (.11)            | .84 (.15)           | .89                         |
| Gem. effectgrootte (sd)  |                      |                     | .56 (.27)                   |                      |                     | .74 (.35)                   |                      |                     | .69 (.38)                   |
| <b>Zorgverbredings-<br/>activiteiten bij<br/>technisch lezen</b> |                      |                     |                             |                      |                     |                             |                      |                     |                             |
| Stellen van doelen   | .45 (.27)            | .61 (.27)           | .59                         | .64 (.28)            | .67 (.27)           | .81                         | .66 (.28)            | .63 (.28)           | .65                         |
| Signaleren van<br>uitvallers                                     | 8.22<br>(3.09)       | 10.55<br>(2.02)     | .91                         | 11.36<br>(1.38)      | 10.77<br>(2.63)     | .89                         | 11.69<br>(.85)       | 11.35<br>(1.23)     | 1.45                        |
| Reflecteren op eigen<br>gegeven onderwijs                        | .51 (.30)            | .64 (.26)           | .46                         | .66 (.27)            | .73 (.20)           | .88                         | .71 (.23)            | .72 (.24)           | .78                         |
| Werken met een<br>handelingsplan                                 | .88 (.27)            | .93 (.14)           | .24                         | .72 (.41)            | .83 (.33)           | -.17                        | .90 (.23)            | .87 (.24)           | -.04                        |
| Planmatig werken in<br>het team                                  | .54 (.23)            | .47 (.20)           | -.33                        | .47 (.19)            | .53 (.24)           | -.04                        | .54 (.21)            | .48 (.20)           | -.28                        |
| Gem. effectgrootte (sd)  |                      |                     | .37 (.41)                   |                      |                     | .47 (.48)                   |                      |                     | .51 (.62)                   |
| <b>Cognities</b>   |                      |                     |                             |                      |                     |                             |                      |                     |                             |
| Vertrouwen in eigen<br>kunnen                                    | .11 (.28)            | .21 (.26)           | .37                         | .10 (.15)            | .32 (.23)           | .82                         | .33 (.21)            | .37 (.21)           | 1.06                        |
| Intensiteit van -2.63 (1.42)<br>betrokkenheid                    |                      | -.23 (2.62)         | 1.19                        | .21 (2.57)           | 1.94 (1.56)         | 3.07                        | 1.12 (2.53)          | 1.43 (2.20)         | 2.24                        |
| Mening over het<br>project                                       | .53 (.20)            | .55 (.24)           | .09                         | .62 (.27)            | .65 (.22)           | .57                         | .64 (.25)            | .75 (.22)           | 1.05                        |
| Gem. effectgrootte (sd)  |                      |                     | .55 (.47)                   |                      |                     | 1.49 (1.12)                 |                      |                     | 1.45 (.56)                  |
| Gem. effectgrootte (sd)<br>leerkrachtelementen                   |                      |                     | .48 (.36)                   |                      |                     | .78 (.65)                   |                      |                     | .74 (.57)                   |
| <b>Schoolelementen</b>   |                      |                     |                             |                      |                     |                             |                      |                     |                             |
| <b>Schoolcultuur</b>   |                      |                     |                             |                      |                     |                             |                      |                     |                             |
| Functioneel werk-<br>klimaat                                     | .61 (.19)            | .60 (.20)           | -.05                        | .59 (.18)            | .59 (.18)           | -.11                        | .64 (.16)            | .62 (.17)           | .06                         |
| Professionele samen-<br>werkingscultuur                          | .68 (.12)            | .71 (.15)           | .22                         | .72 (.14)            | .73 (.13)           | .40                         | .73 (.14)            | .74 (.13)           | .48                         |
| Gem. effectgrootte (sd)  |                      |                     | .09 (.14)                   |                      |                     | .15 (.26)                   |                      |                     | .27 (.21)                   |
| <b>Onderwijskundig<br/>leiderschap</b>                           |                      |                     |                             |                      |                     |                             |                      |                     |                             |
| Onderwijskundig<br>leiderschap                                   | 2.18 (1.81)          | 2.14 (2.03)         | -.02                        | 2.24 (1.80)          | 2.47 (1.62)         | .17                         | 2.74 (1.60)          | 2.47 (1.54)         | .17                         |
| Suggesties voor lezen<br>door de schoolleider                    | .51 (.22)            | .58 (.20)           | .33                         | .55 (.20)            | .57 (.20)           | .29                         | .59 (.20)            | .55 (.22)           | .18                         |
| Gem. effectgrootte (sd)  |                      |                     | .16 (.18)                   |                      |                     | .23 (.06)                   |                      |                     | .18 (.00)                   |
| Gem. effectgrootte (sd)<br>schoolelementen                       |                      |                     | .12 (.16)                   |                      |                     | .19 (.19)                   |                      |                     | .22 (.16)                   |
| Gem. effectgrootte (sd)<br>totaal                                |                      |                     | .41 (.36)                   |                      |                     | .67 (.64)                   |                      |                     | .65 (.56)                   |

Ook de resultaten van de leerkrachten van groep 4 laten zien dat een vernieuwing een proces is waar tijd voor nodig is. De gemiddelde effectgroottes van zowel de elementen op school- en leerkrachtniveau laten van het eerste naar het tweede projectjaar een redelijke gemiddelde groei zien van .26. In groep 4 zien we echter in tegenstelling met groep 3 dat de gemiddelde groei in het derde jaar niet wordt voortgezet. De gemiddelde effectgrootte is in het derde jaar vrijwel gelijk aan die van het tweede jaar. Dit betekent niet dat de leerkrachten van groep 4 minder tijd nodig hebben om het project te implementeren. Zeker in groep 4 kunnen we constateren dat drie jaar voor de meeste leerkrachten niet voldoende is om adaptief onderwijs volledig te implementeren. Vier van de zestien aspecten zijn na drie jaar voldoende geïmplementeerd, gezien de criteria van voldoende implementatie. Het betreft de elementen: hanteren van het basismodel voor directe instructie, het optimaliseren van de instructietijd, het signaleren van uitvallers en het werken met een handelingsplan. Vier elementen zitten na drie jaar dicht tegen het niveau van voldoende implementatie aan. Dit zijn: het naar eigen zeggen omgaan met verschillen voor en tijdens de groepsinstructie, de organisatie van de instructie en het reflecteren op het eigen gegeven onderwijs.

De differentiatie in tijd die leerkrachten in groep 3 tijdens een vernieuwingsproces nodig hebben om bij bepaalde elementen groei te bereiken geldt eveneens voor de leerkrachten van groep 4. Het voorkomen voor een implementatiedip gedurende de implementatie van het project ligt in groep 4 genuanceerder. Beide elementen werken we hieronder nader uit. Ook hier zien we dat er ten aanzien van de factor tijd bij de groei van de gemiddelde effectgroottes bij de elementen op school- en leerkrachtniveau verschillen zijn. Bij de aspecten op schoolniveau, functioneel werkklimaat, onderwijskundig leiderschap en suggesties voor lezen door de schoolleider is sprake van een klein effect na drie jaar. Bij het aspect de professionele samenwerkingscultuur is na drie jaar sprake van een middelmatig effect. De verschillen in de gemiddelde effectgroottes bij de aspecten op schoolniveau tussen groep 3 en 4 zijn opmerkelijk, maar niet direct verklaarbaar.

De gemiddelde effectgrootte ten aanzien van de elementen op leerkrachtniveau stijgt na het eerste jaar met .30 naar een gemiddelde effectgrootte van .78 in het tweede jaar. De gemiddelde effectgrootte stijgt in het derde jaar niet verder.

De differentiatie in tijd is ook zichtbaar bij de leerkrachten van groep 4. Bij de elementen doelen stellen, het werken met een fijnmazig leerlingvolgsysteem en het naar eigen zeggen omgaan met verschillen tijdens de verschillende fasen van de groepsinstructie is de groei in het eerste projectjaar het grootst. In het tweede en derde jaar blijven de gemiddelde scores redelijk stabiel.

In groep 4 zien we ook dat de leerkrachten voor projectspecifieke didactische, organisatorische, pedagogische en zorgverbredingsactiviteiten twee jaar nodig hebben om een substantiële groei te bereiken. Daarna blijven de gemiddelde scores stabiel. Dit geldt eveneens voor het bieden van succeservaringen, het werken met het IGD-model, het hanteren van het basismodel voor directe instructie, het stimuleren van interactie, het werken met een subgroep en de organisatie van de instructie. Ook bij het reflecteren op het eigen gegeven onderwijs zien we dat de gemiddelde score tot en met de vierde meting groeit en vervolgens in het derde jaar gelijk blijft. Er zijn bij de leerkrachten van groep 4 geen elementen waarbij de groei doorloopt tot het einde van het derde projectjaar.

Bij drie elementen blijven de scores gedurende het project redelijk stabiel. Dit zijn het inrichten van een exploratieve leeromgeving, het werken met een handelingsplan en het planmatig werken in het team. Het werken met een handelingsplan zit bij de start van het project al wel op een voldoende implementatieniveau.

Ten aanzien van de cognities van de leerkrachten van groep 4 is uit de tabel op te maken dat er gedurende het project een forse gemiddelde groei van .94 is opgetreden tussen het eerste en

tweede projectjaar. Leerkrachten hebben in deze tijd meer vertrouwen in zichzelf gekregen en denken steeds positiever over het project. Tevens is de betrokkenheid van de leerkrachten bij het project gegroeid. Het kost de leerkrachten van groep 4 meer tijd om positiever over hun zelfvertrouwen te denken en betrokken te raken bij het project dan de leerkrachten van groep 3, maar aan het einde van het derde jaar eindigen ze wel op hetzelfde implementatieniveau.

Ook bij de implementatie van het project bij de leerkrachten van groep 4 is geen sprake van een implementatiedip. Wel zien we dat de groei bij de leerkrachten van groep 4 gemiddeld genomen in het derde jaar tot stilstand is gekomen. Bij twee aspecten van de cognities van leerkrachten en bij de aspecten ten aanzien van de schoolcultuur is nog wel sprake van groei. Overeenkomstig met de leerkrachten van groep 3 zien we dat de leerkrachten van groep 4 aan het begin van een nieuw projectjaar tijd nodig hebben om het vernieuwingsproces weer op te pakken.

### Schoolniveau

In tabel 6.7 presenteren we de resultaten betreffende het implementatieproces van de invoeringsstrategie op schoolniveau om na te gaan of bij de implementatie van de projectactiviteiten sprake is van een langdurig proces.

**Tabel 6.7** Implementatiematen invoeringsstrategie: gemiddelden en effectgroottes

|   | Meting 1<br>Sept '99 | Meting 2<br>Sept '00 | <i>Effectgrootte</i><br><i>M2-M1</i> | Meting 3<br>Sept '01 | <i>Effectgrootte</i><br><i>M3-M1</i> |
|---|----------------------|----------------------|--------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|
|   | Gem (sd)             | Gem (sd)             |                                      | Gem (sd)             |                                      |
| Evaluerend vermogen   | .81 (.08)            | .84 (.06)            | .43                                  | .80 (.18)            | -.08                                 |
| Uitwerking in plannen   | .38 (.38)            | .62 (.35)            | .66                                  | .70 (.35)            | .88                                  |
| Realiseren van een project-<br>structuur door de schoolleider | 2.50 (1.25)          | 2.46 (1.30)          | -.03                                 | 2.70 (1.27)          | .16                                  |
| Helderheid van taken bij de<br>interne BOV-coördinator        | .46 (.41)            | .59 (.41)            | .32                                  | .60 (.36)            | .36                                  |
| Bewaking van het proces door<br>de schoolleider               | .61 (.20)            | .53 (.23)            | -.37                                 | .53 (.23)            | -.37                                 |
| Bewaking van het proces door<br>de interne BOV-coördinator    | .44 (.23)            | .46 (.19)            | .10                                  | .40 (.23)            | -.17                                 |
| Gem. effectgrootte (sd)                                       |                      |                      | .19 (.33)                            |                      | .13 (.41)                            |

Gezien het ontbreken van groei van de gemiddelde effectgroottes tussen het tweede en derde jaar moeten we constateren dat gemiddeld over de zes elementen de invoeringsstrategie al in het eerste projectjaar is vormgegeven. Er zijn echter grote verschillen tussen de elementen. Behalve bij de uitwerking van het project in een schoolverbeterplan is de groei van de gemiddelde scores beperkt in het tweede en derde projectjaar of er is zelfs sprake van een daling. Bij het evaluerend vermogen is er geen sprake van groei na het derde jaar. Bij de aansturingselementen, realiseren van een projectstructuur door de schoolleider en het voor de interne BOV-coördinator helder hebben van zijn taken, is er sprake van een stijging. Het bewaken van het implementatieproces door de schoolleider en de interne BOV-coördinator wordt gedurende het project juist minder gedaan gezien de dalende gemiddelde scores.

Ook bij de invoeringsstrategie wordt duidelijk dat drie projectjaren niet voldoende zijn om alle zes elementen in voldoende mate te implementeren. Drie elementen, het evaluerend vermogen, het uitwerking van het project in plannen en de helderheid van taken voor de interne BOV-coördinator, voldoen aan de criteria voor voldoende implementatie van de invoeringsstrategie (zie kader 3.2). De overige drie elementen zijn onvoldoende geïmplementeerd. Dit geldt met name voor het bewaken van het implementatieproces door de schoolleiding. Er is op schoolniveau evenals op leerkrachtniveau geen sprake van een implementatiedip. Er is wel sprake van een stagnatie van het implementatieproces na het eerste projectjaar.

Samenvattend kunnen we concluderen dat de resultaten bij de leerkrachten van de groepen 3 en 4 over het algemeen overeenkomen. Bij de leerkrachten van groep 3 steeg de totale gemiddelde effectgrootte elk projectjaar. Bij de leerkrachten van groep 4 was deze stijging zichtbaar tot en met het tweede jaar. Daartegenover staat dat ondanks de groei die leerkrachten gemiddeld hebben behaald tijdens het project ze gemiddeld meer dan drie jaar nodig hebben om de elementen van adaptief onderwijs in voldoende mate te realiseren. Zowel bij de leerkrachten van groep 3 als 4 zaten er na drie jaar respectievelijk zes en vier van de zestien elementen op het niveau van voldoende implementatie en vier elementen zaten dicht tegen dit niveau aan.

Er zijn zowel bij de leerkrachten van groep 3 als 4 verschillen te zien in de tijd die leerkrachten nodig hebben voor de implementatie van specifieke projectactiviteiten. Het implementeren van een toetskalender is bijvoorbeeld een activiteit die leerkrachten in één jaar realiseren. Ook zijn leerkrachten na een jaar zich meer bewust van het belang van omgaan met verschillen om betere leesresultaten te bereiken bij leerlingen. Voor veranderingen in het didactisch, organisatorisch en pedagogisch handelen van de leerkracht en activiteiten binnen de zorgstructuur hebben leerkrachten minimaal twee jaar nodig.

Uit de resultaten bij de implementatie van invoeringsstrategie zagen we dat de schoolleiding aan drie jaar eveneens niet voldoende heeft om voldoende aandacht te besteden aan activiteiten die de organisatie van het project ondersteunen en de voortgang van het project bewaken.

Deze resultaten geven evidentie dat het implementeren van een vernieuwing een langdurig proces blijkt te zijn. De drie jaar die de meeste scholen gemiddeld hebben uitgetrokken voor de implementatie van een complexe vernieuwing als het BOV-project, blijkt onvoldoende om het project in voldoende mate op school- en leerkrachtniveau te implementeren. Binnen een vernieuwingstraject blijkt tijd een gedifferentieerd begrip te zijn aangezien de leerkrachten van zowel groep 3 als 4 voor de implementatie van bepaalde elementen van adaptief onderwijs minder tijd bleken nodig te hebben, terwijl volledige implementatie van het gehele project meer tijd vraagt. Tevens bleek uit de resultaten op school- en leerkrachtniveau dat er redenen zijn om te twijfelen aan de houdbaarheid van de implementatiedip die scholen tijdens de eerste fase van de invoering kunnen ervaren (Fullan, 2001).

Afsluitend moeten we constateren dat de evidentie bij het aspect 'de verandering als langdurig proces' twee kanten te onderscheiden te zijn. Dit maakt het lastig om tot één slotconclusie te komen voor dit element van het tweede uitgangspunt. Aan de ene kant vinden we evidentie, omdat de resultaten op leerkracht- en schoolniveau laten zien dat voor de volledige implementatie van het BOV-project drie jaar te kort is om veranderingen bij de leerkrachten en de schoolleiding te bewerkstelligen. Aan de andere kant vinden we contra-evidentie doordat tijd binnen een vernieuwing een gedifferentieerd begrip blijkt te zijn.

#### **6.4 Gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren**

Het derde uitgangspunt stelt dat een school tijdens de implementatie van een vernieuwing gericht dient te zijn op de processen van onderwijzen en leren, ofwel op de kwaliteit van de leerkrachtvaardigheden en de cognities die deze vaardigheden beïnvloeden. De focus op leerkrachtvaardigheden heeft als doel de leerlingresultaten te verbeteren.

In het onderzoek naar het BOV-project is het proces van onderwijzen en leren geoperationaliseerd in adaptief onderwijs. Bij adaptief onderwijs worden vier dimensies onderscheiden: pedagogische activiteiten, instructie- en organisatieactiviteiten en zorgverbredingsactiviteiten (zie hoofdstuk 5). De leerlingresultaten hebben betrekking op de leesresultaten van de leerlingen in groep 3 en 4. Bij de leerlingen zijn hiervoor de technisch leestoetsen AVI en de Drie-Minuten-Toets (DMT) en een begrijpend leestoets afgenomen. In deze paragraaf gaan we in op de gevonden evidentie in de correlaties en het evaluatie-onderzoek voor de focus op de processen van onderwijzen en leren tijdens een vernieuwingsproject.

In de correlaties is gezocht naar ondersteuning voor het verband tussen de nadruk op adaptief onderwijs en een verbetering van de leerlingresultaten. Er zijn correlaties berekend van vijftien elementen van adaptief onderwijs met de voor de voormeting, leeftijd, intelligentie en leerlinggewicht gecorrigeerde leerlingresultaten. Er zijn correlaties berekend voor zowel groep 3 als 4.

**Tabel 6.8** Groep 3: Correlaties van elementen van adaptief onderwijs met leerlingresultaten

| Element van adaptief onderwijs             | Nameting: DMT krt 1 | Beklijvingsmeting: DMT krt 1 | Nameting: AVI | Beklijvingsmeting: AVI | Nameting: Lezen met Begrip (E3) | Taak gerichte leertijd |
|--|---------------------|------------------------------|---------------|------------------------|---------------------------------|------------------------|
| <b>Pedagogische activiteiten</b>           |                     |                              |               |                        |                                 |                        |
| Bieden van succeservaringen                | .09                 | .22                          | .27           | .38 *                  | -.04                            | .17                    |
| Inrichten exploratieve leeromgeving        | .09                 | .03                          | -.02          | .21                    | -.16                            | .26                    |
| <b>Instructie-activiteiten</b>             |                     |                              |               |                        |                                 |                        |
| Werken met het IGD-model                   | .04                 | .22                          | .23           | .36 *                  | -.08                            | .38 *                  |
| Werken met Directe Instructiemodel         | -.01                | .23                          | .16           | .39 *                  | -.01                            | .56 **                 |
| Stimuleren van interactie                  | .07                 | .14                          | .26           | .18                    | -.21                            | .30 *                  |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen | .05                 | -.02                         | .22           | -.00                   |                                 | .14                    |
| Werken met een subgroep                    | .08                 | -.02                         | .04           | -.04                   | .00                             | -.23                   |
| <b>Organisatie-activiteiten</b>            |                     |                              |               |                        |                                 |                        |
| Optimaliseren instructietijd               | -.08                | .12                          | -.09          | .09                    | .07                             | .24                    |
| Organisatie van de instructie              | .14                 | .16                          | .01           | .27                    | .06                             | .45 **                 |
| <b>Zorgverbredingsactiviteiten</b>         |                     |                              |               |                        |                                 |                        |
| Stellen van doelen                         | .37 *               | .26                          | .49 **        | .37 *                  | .25                             |                        |
| Signaleren van uitvallers                  | -.01                | .12                          | .31           | .25                    | .04                             |                        |
| Reflecteren op eigen gegeven onderwijs     | .04                 | .25                          | -.09          | .30 *                  | .10                             |                        |
| Werken met een handelingsplan              | -.39 **             | -.40 **                      | .04           | -.28                   | -.12                            |                        |
| Planmatig werken in team                   | -.14                | -.25                         | -.19          | -.02                   | .30                             |                        |
| <b>Cognities</b>                           |                     |                              |               |                        |                                 |                        |
| Vertrouwen in eigen kunnen                 | -.19                | -.07                         | .04           | -.05                   | .08                             |                        |

N.B.1: \* significant op 5 %-niveau, \*\* significant op 1 %-niveau.

N.B.2: De variabelen op leerlingniveau zijn vooraf gecorrigeerd.

In totaal hebben we in groep 3 83 betekenisvolle correlaties gevonden. Achtendertig correlaties (46 procent) duiden op evidentie aangezien een correlatie van .10 of hoger is gevonden. Elf correlaties (13 procent) wijzen op contra-evidentie (-.10 en lager). En uit 34 correlaties (41 procent) blijkt dat er geen verband is tussen leerlingprestaties en elementen van adaptief onderwijs. Dit betreffen de correlaties tussen -.09 en .09. We concluderen dat de correlaties zwakke evidentie voor het derde uitgangspunt opleveren.

In groep 4 (zie tabel 6.9) hebben we eveneens 83 betekenisvolle correlaties gevonden. Hiervan duiden er achtendertig (46 procent) op evidentie en twaalf (14 procent) op contra-evidentie. Uit drieëndertig correlaties (40 procent) moeten we opmaken dat er geen verband is tussen leerlingprestaties en elementen van adaptief onderwijs. Er is ook voor groep 4 zwakke evidentie gevonden voor het derde uitgangspunt.

**Tabel 6.9** Groep 4: Correlaties van elementen van adaptief onderwijs met leerlingresultaten

| Element van adaptief onderwijs          | Nameting: DMT krt 3 | Beklijvingsmeting: DMT krt 3 | Nameting: AVI | Beklijvingsmeting: AVI | Nameting: Begrijpend lezen Boekje B | Taak gerichte leertijd |
|---|---------------------|------------------------------|---------------|------------------------|-------------------------------------|------------------------|
| <b>Pedagogische activiteiten</b>        |                     |                              |               |                        |                                     |                        |
| Bieden van succeservaringen             | -.03                | .01                          | .06           | -.17                   | .23                                 | .19                    |
| Inrichten exploratieve leeromgeving     | .18                 | .20                          | .11           | .05                    | .20                                 | .15                    |
| <b>Instructie-activiteiten</b>          |                     |                              |               |                        |                                     |                        |
| Werken met het IGDI-model               | .01                 | .06                          | .01           | -.25                   | .19                                 | .27                    |
| Werken met Directe Instructiemodel      | .08                 | .09                          | .05           | -.30                   | .17                                 | .31 *                  |
| Stimuleren van interactie               | .01                 | .14                          | -.14          | -.17                   | .09                                 | .28                    |
| Omgaan met verschillen bij              | .09                 | .07                          | .00           | -.14                   |                                     | .15                    |
| Werken met een subgroep technisch lezen | .04                 | .01                          | .22           | .38 *                  | .61 **                              | .06                    |
| <b>Organisatie-activiteiten</b>         |                     |                              |               |                        |                                     |                        |
| Optimaliseren instructietijd            | -.05                | .05                          | -.12          | -.24                   | .03                                 | .32 *                  |
| Organisatie van de instructie           | .07                 | .05                          | -.13          | -.01                   | .09                                 | .62 **                 |
| <b>Zorgverbredingsactiviteiten</b>      |                     |                              |               |                        |                                     |                        |
| Stellen van doelen                      | .30                 | .41 *                        | -.12          | .32                    | .05                                 |                        |
| Signaleren van uitvallers               | .19                 | .12                          | .10           | .05                    | .08                                 |                        |
| Reflecteren op eigen gegeven onderwijs  | .18                 | .10                          | .11           | -.10                   | .14                                 |                        |
| Werken met een handelingsplan           | .39 *               | .35 *                        | .14           | .01                    | .09                                 |                        |
| Planmatig werken in team                | .14                 | .09                          | .14           | .04                    | -.16                                |                        |
| <b>Cognities</b>                        |                     |                              |               |                        |                                     |                        |
| Vertrouwen in eigen kunnen              | .26                 | .26                          | .17           | .34                    | .06                                 |                        |

N.B.1: \* significant op 5 %-niveau, \*\* significant op 1 %-niveau.

N.B.2: De variabelen op leerlingniveau zijn vooraf gecorrigeerd.

Het evaluatie-onderzoek geeft eveneens de mogelijkheid om ondersteuning te vinden voor het derde uitgangspunt. Er is in het onderzoek een quasi-experiment opgezet om na te gaan of de leerlingen van leerkrachten die adaptief onderwijs in hogere mate realiseren meer leerwinst behalen bij technisch lezen dan de leerlingen van leerkrachten die in mindere mate adaptief lesgeven (zie Houtveen, e.a., 2003 en paragraaf 3.3 voor de onderzoeksvraag en de opzet van deze effectstudie). Bij de start van het onderzoek is een voormeting gedaan. De scores op de experimentele variabelen waren op dat moment voor zowel de experimentele groep (de leerkrachten die deelnamen aan het BOV-project) als controlegroep vergelijkbaar. Vervolgens is nagegaan of de leerkrachten uit de experimentele groep adaptief onderwijs in hogere mate hebben geïmplementeerd dan de leerkrachten uit de controlegroep. Uit de analyse van de verschillen in groeiscoringen is geconcludeerd dat de leerkrachten uit de experimentele groep inderdaad adaptief onderwijs significant in hogere mate geïmplementeerd hebben dan de leerkrachten uit de controlegroep. Wanneer nu blijkt dat de leerlingresultaten hoger zijn naarmate de leerkrachten adaptief onderwijs in hogere mate hebben geïmplementeerd en we dit kunnen toeschrijven aan de focus in het BOV-project op adaptief onderwijs, dan is er evidentie gevonden voor het derde uitgangspunt.

Uit de resultaten van het quasi-experiment blijkt dat in groep 3 na correctie voor de covariaten voormeting, leeftijd, intelligentie en leerlinggewicht zowel op kaart 1 van de DMT als de AVI-toets een significant verschil is gevonden tussen de experimentele en controlegroep in het voordeel van de experimentele groep. De effectgroottes zijn respectievelijk .29 en .63 van de stan-

daarddeviatie. In termen van Cohen (1988) wordt gesproken over een respectievelijk klein en middelmatig effect (Houtveen, e.a., 2003, p. 153).

In groep 4 is na correctie voor de covariaten op de totaalscore van alle drie de DMT-kaarten tezamen en de AVI-toets een klein significant verschil gevonden tussen de experimentele en de controlegroep in het voordeel van de experimentele groep. Het verschil betreft .10 standaarddeviatie bij de DMT en .12 bij de AVI-toets (Houtveen, e.a., 2003, p. 154).

Een van de aandachtspunten in het project was de implementatie van adaptief onderwijs. Met de resultaten van het quasi-experiment kan worden aangetoond dat onder andere een focus op adaptief onderwijs leidt tot betere leesresultaten bij de leerlingen van groep 3 en 4 dan de leesresultaten bij leerlingen die les kregen van leerkrachten die niet gericht waren op de realisatie van adaptief onderwijs. Er is nagegaan of de samenstelling van de experimentele en controlegroep een verklaring kan zijn voor de opgetreden effecten (Houtveen, e.a., 2003). Aan de hand van vijf variabelen die betrekking hebben op het door de leerkrachten ervaren onderwijskundig leiderschap en de schoolcultuur en het vertrouwen in eigen kunnen van de leerkrachten is gekeken of de twee groepen bij de voormeting niet significant van elkaar verschilden. Uit de resultaten bleek dat het zowel in groep 3 als groep 4 niet aannemelijk is dat de vijf variabelen een rol spelen in de verklaring van het optreden van het experimenteel effect in de beide jaargroepen. Deze resultaten zijn dus op te vatten als sterke positieve evidentie van een beperkt effect voor het derde uitgangspunt.

Samenvattend kunnen we concluderen dat de combinatie van resultaten van de correlaties en het quasi-experimentele onderzoek duidt op evidentie voor het belang van de gerichtheid op de processen van onderwijzen en leren tijdens een vernieuwing. De resultaten van het quasi-experimentele onderzoek wijzen op sterke evidentie van een beperkt effect van adaptief onderwijs op de leerlingresultaten. De correlaties bieden aanvullend zwakke ondersteuning voor het derde uitgangspunt. De gevonden correlaties zijn per element over het algemeen zwak tot middelmatig in termen van Cohen (1988). Er zijn geen robuuste resultaten waar te nemen bij de correlaties van beide groepen, maar 26 van de 83 correlaties komen in de groepen 3 en 4 overeen (31 procent).

We vinden met de bovenstaande resultaten aanwijzingen dat de focus op leerkrachtvaardigheden in het BOV-project leidt tot realisatie van adaptief onderwijs en dat de toename van leerlingresultaten in ieder geval deels aan deze focus kan worden toegeschreven.

## **6.5 Gericht zijn op schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die de processen van onderwijzen en leren ondersteunen**

Het vierde uitgangspunt heeft betrekking op activiteiten op schoolniveau die tijdens een vernieuwing noodzakelijk zijn om de onderwijsleerprocessen in de groepen zo goed mogelijk te laten verlopen. De activiteiten zijn in vijf categorieën te onderscheiden, namelijk: integrale leerlingenzorg, de activiteiten van de schoolleiding waaronder de invoeringsstrategie, de schoolcultuur, de cognities van de leerkrachten en de voorwaarden. Voor een beschrijving van de categorieën verwijzen we naar paragraaf 4.3.4.

In het onderzoek naar het BOV-project kunnen we aan de hand van de evaluatiestudie, de analyse van de partiële correlaties en de kwalitatieve data enige evidentie vinden die het vierde uitgangspunt ondersteunt. In het onderstaande beschrijven we de gevonden evidentie per categorie.

### **6.5.1 Integrale leerlingenzorg**

Evidentie voor het belang van aspecten van integrale leerlingenzorg vinden we in de evaluatiestudie en de analyse van de (partiële) correlaties. In het onderzoek naar het BOV-project is de ondersteuning op schoolniveau geoperationaliseerd in de vormgeving van de uitbreiding van

de instructietijd voor zwakke leerlingen en het werken met een fijnmazig leerlingvolgsysteem. Deze twee elementen maken onderdeel uit van het pakket van integrale leerlingenzorg. Er is een quasi-experiment opgezet om na te gaan of de leerlingen van scholen die de implementatie van de BOV-elementen op schoolniveau in hogere mate realiseren een betere leesontwikkeling doormaken in een schooljaar dan de leerlingen van scholen die deze elementen in mindere mate realiseren. In de paragrafen 3.3 en 6.4 is de opzet van het quasi-experiment reeds beschreven. De scores op de experimentele variabelen waren bij de voormeting voor zowel de experimentele groep als controlegroep gelijk. De analyse om de verschillen in leerlingresultaten tussen de beide groepen te kunnen verklaren liet zien dat de elementen van integrale leerlingenzorg door de leerkrachten uit de experimentele groep in hogere mate geïmplementeerd waren dan door de leerkrachten uit de controlegroep. Voor een beschrijving van de resultaten van het quasi-experiment in de groepen 3 en 4 verwijzen we naar paragraaf 6.4.

Met de resultaten van dit quasi-experiment kan worden aangetoond dat een focus op de implementatie van elementen, zoals de uitbreiding van de instructietijd en het werken met een fijnmazig leerlingvolgsysteem, die de realisatie van adaptief onderwijs ondersteunen leidt tot betere leesresultaten bij de leerlingen van groep 3 en 4 dan de leesresultaten bij leerlingen die les krijgen van leerkrachten waar deze elementen op schoolniveau minder goed geïmplementeerd zijn. Al eerder bleek dat het zowel in groep 3 als 4 niet aannemelijk is dat er variabelen zijn die op school- en leerkrachtniveau een rol spelen in de verklaring van het optreden van het experimenteel effect in de beide jaargroepen (Houtveen, e.a., 2003).

In de resultaten van het evaluatie-onderzoek naar de effecten op de leesresultaten van leerlingen in groep 3 en 4 vinden we dus sterke positieve evidentie voor een klein effect voor de focus op de ondersteuning op schoolniveau voor de processen van onderwijzen en leren tijdens het BOV-project.

Het pakket maatregelen ten aanzien van integrale leerlingenzorg bestaat naast het werken met een fijnmazig leerlingvolgsysteem en de uitbreiding van de instructietijd met een differentiatie-model uit meerdere elementen, zoals het aanbod van leerstof en de beschikbare tijd voor (technisch) lezen.

In tabel 6.10 worden de correlaties gepresenteerd die de sterkte van de verbanden aangeven tussen elementen van integrale leerlingenzorg en gecorrigeerde leerlingprestaties. Er zijn correlaties berekend voor zowel groep 3 als 4.

**Tabel 6.10** Correlaties van elementen van integrale leerlingenzorg met leerlingresultaten bij groep 3 en 4

| Element van adaptief onderwijs   | Nameting: DMT krt 1 | Beklijvingsmeting: | Nameting: AVI | Beklijvingsmeting: AVI | Nameting: Begrijpend lezen |
|--|---------------------|--------------------|---------------|------------------------|----------------------------|
| <b>Werken met een fijnmazig leerlingvolgsysteem</b>                      |                     |                    |               |                        |                            |
| Groep 3  | -.01                | .12                | .31           | .25                    | .04                        |
| Groep 4  | .19                 | .12                | .10           | .05                    | .08                        |
| <b>Vormgeving uitbreiding van de instructietijd</b>                      |                     |                    |               |                        |                            |
| Groep 3  | -.20                | -.11               | .20           | .07                    | .03                        |
| Groep 4  | .12                 | .04                | .33 *         | -.09                   | -.14                       |
| <b>Aanbod van leerstof</b>   |                     |                    |               |                        |                            |
| Groep 3: volledig doornemen van methode aanvankelijk lezen in schooljaar | .34 *               | .07                | .27           | .23                    | .45 **                     |
| Groep 4: beschikbaarheid voortgezet technisch leesmethode                | .12                 | .10                | .21           | .16                    | .05                        |
| <b>Ingeroosterde tijd voor technisch lezen per week</b>                  |                     |                    |               |                        |                            |
| Groep 3: aanvankelijk lezen  | .17                 | .05                | .26           | .06                    | .06                        |
| Groep 4: voortgezet technisch lezen                                      | .25                 | .14                | .43 **        | .04                    | .20                        |

N.B.1: \* significant op 5 %-niveau, \*\* significant op 1 %-niveau.

N.B.2: De variabelen op leerlingniveau zijn vooraf gecorrigeerd.



In totaal zijn er in tabel 6.10 40 correlaties weergegeven. Hiervan wijzen 23 correlaties op evidentie voor de vier elementen van integrale leerlingenzorg (57 procent). De correlaties zijn zwak tot middelmatig. Bij 3 correlaties is sprake van contra-evidentie (8 procent). Deze correlaties zijn zwak. Uit 14 correlaties blijkt dat er geen verband is tussen elementen van integrale leerlingenzorg en leerlingprestaties (35 procent). We interpreteren het aantal van 23 als tamelijk sterke evidentie.

Gezien de correlaties bij het aanbod van de leerstof blijkt dit element samen te hangen met de leesprestaties. In groep 3 blijkt de mate waarin de aanvankelijk leesmethode volledig wordt behandeld in een schooljaar samen te hangen met de technisch en begrijpend leesprestaties van de leerlingen.

In de nabeschuiving van de evaluatiestudie werd als verklaring voor de mindere resultaten in groep 4 het niet beschikbaar zijn van goede methoden voor voortgezet technisch lezen in groep 4 gegeven (Houtveen, e.a., 2003). De correlaties bieden enige empirische ondersteuning voor deze verklaring. Op scholen waar gewerkt wordt met een methode voor voortgezet technisch lezen worden betere leesresultaten behaald dan op scholen die niet met een methode werken. De gevonden correlaties zijn echter zwak.

**Tabel 6.11** Partiële correlaties van elementen van integrale leerlingenzorg met resultaten op leerkrachtniveau bij groep 3 en 4

| Element van adaptief onderwijs leerlingvolgsysteem | Werken met een fijnmazig instructietijd |         | Vormgeving uitbreiding van de |         | Aanbod van leerstof |         | Ingeroosterde tijd voor technisch lezen per week |         |
|--|---|---------|-------------------------------|---------|---------------------|---------|--|---------|
|  | Groep 3                                 | Groep 4 | Groep 3                       | Groep 4 | Groep 3             | Groep 4 | Groep 3  | Groep 4 |
| <b>Pedagogische activiteiten</b>                   |   |         |                               |         |                     |         |  |         |
| Bieden van succeservaringen                        | .34 *                                   | .18     | .20                           | .23     | .13                 | .07     | -.04   | .28     |
| Inrichten exploratieve leeromgeving                | .38 *                                   | .23     | .05                           | .00     | .24                 | .08     | .13  | .21     |
| <b>Instructie-activiteiten</b>                     |   |         |                               |         |                     |         |  |         |
| Werken met het IGDI-model                          | .39 **                                  | .12     | .21                           | .19     | .12                 | .02     | .03  | .19     |
| Werken met Directe Instructie-model                | .40 **                                  | .03     | .21                           | .21     | .11                 | -.01    | .06  | .09     |
| Stimuleren van interactie                          | .25                                     | .02     | .16                           | -.03    | .12                 | .01     | .06  | .16     |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen         | .31 *                                   | .13     | .11                           | .18     | .05                 | .55 **  | .31 *  | .23     |
| Werken met een subgroep                            | .19                                     | .19     | .17                           | .05     | .22                 | .29     | .06  | .20     |
| <b>Organisatie-activiteiten</b>                    |   |         |                               |         |                     |         |  |         |
| Optimaliseren instructietijd                       | -.01                                    | -.13    | -.11                          | -.14    | -.15                | -.20    | -.24   | -.03    |
| Organisatie van de instructie                      | .17                                     | .42 **  | -.08                          | .12     | .16                 | -.06    | -.02   | -.05    |
| Vormgeving uitbreiding van de instructietijd       | .60 **                                  | .50 **  |                               |         | .20                 | .18     | .39 **   | .10     |
| <b>Zorgverbredingsactiviteiten</b>                 |   |         |                               |         |                     |         |  |         |
| Stellen van doelen                                 | .31 *                                   | -.09    | .18                           | -.09    | .31 *               | .27     | .22 -  | .14     |
| Signaleren van uitvallers                          |   |         | .65 **                        | .50 **  | .18                 | .14     | .33 *  | .18     |
| Reflecteren op eigen gegeven onderwijs             | .29 *                                   | .59 **  | .10                           | .27     | .13                 | .16     | -.01   | -.02    |
| Werken met een handelingsplan                      | .16                                     | .09     | .27                           | -.09    | -.06                | -.15    | -.23   | .03     |
| Planmatig werken in team                           | -.09                                    | .13     | -.08                          | -.03    | .06                 | .06     | -.34 **  | -.14    |

N.B.: \* significant op 5 %-niveau, \*\* significant op 1 %-niveau.

De aanwezigheid van elementen van integrale leerlingenzorg in de school kan niet alleen invloed hebben op de resultaten bij de leerlingen, maar ook op de resultaten op leerkrachtniveau. In het geval van het BOV-project gaat het om de implementatie van elementen van adaptief onderwijs. In tabel 6.11 worden de elementen van integrale leerlingenzorg afgezet tegen de elementen van adaptief onderwijs. Er zijn partiële correlaties berekend voor zowel de leerkrachten van groep 3 als 4. In totaal gaat het om 116 partiële correlaties.

Uit de tabel kunnen we aflezen dat 68 positieve partiële correlaties (59 procent) hoger dan .09 zijn. De partiële correlaties lopen uiteen van zwak tot sterk. Elf partiële correlaties duiden op contra-evidentie (9 procent). Deze zijn overwegend zwak. Drieëndertig partiële correlaties wijzen erop dat er geen verband is tussen de vier elementen van integrale leerlingenzorg en elementen van adaptief onderwijs (32 procent). We concluderen dat er tamelijk sterke evidentie is voor het belang van de vier elementen van integrale leerlingenzorg.

Om de robuustheid van de partiële correlaties bij groep 3 en 4 na te gaan is gekeken bij hoeveel elementen er overeenkomsten zijn in richting en grootte. Van de 58 mogelijke gelijkenissen komen er 32 overeen (55 procent). We moeten dus vaststellen dat de robuustheid van de correlaties tussen beide groepen beperkt is.

Uit de resultaten van het quasi-experiment en de (partiële) correlaties kunnen we samenvattend opmaken dat er tamelijk sterke tot sterke evidentie is gevonden voor de categorie integrale leerlingenzorg. De resultaten van het quasi-experiment duiden op sterke evidentie. De (partiële) correlaties wijzen op tamelijk sterke evidentie op leerkracht- en leerlingniveau.

### 6.5.2 Activiteiten van de schoolleiding

Ondersteunende activiteiten van de schoolleiding tijdens een vernieuwing moeten gericht zijn op het aansturen en bewaken van de vernieuwingsactiviteiten (invoeringsstrategie) en daarnaast op het vormgeven en begeleiden van de onderwijskundige processen in de school (onderwijskundig leiderschap). Binnen het onderzoek naar het BOV-project zijn ten aanzien van de invoeringsstrategie en het onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding data verzameld. Dit geeft mogelijkheden om na te gaan of er evidentie is gevonden voor de ondersteuning van de activiteiten door de schoolleiding bij de invoering van een vernieuwing. De analyses van de partiële correlaties kunnen hiervoor worden ingezet.

Er zijn 84 (partiële) correlaties berekend tussen het onderwijskundig leiderschap en de resultaten op leerkracht- en leerlingniveau. De (partiële) correlaties wijzen niet op evidentie voor het onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding.

Ten aanzien de bewakingsactiviteiten zijn er eveneens 84 (partiële) correlaties berekend tussen de betreffende activiteiten en de resultaten op leerkracht- en leerlingniveau. Ook hier wijzen de (partiële) correlaties niet op evidentie.

Er vallen wel een aantal partiële correlaties op wanneer de aansturing en de bewaking van het project met elkaar in verband worden gebracht. Uit de partiële correlaties die betrekking hebben op de invoeringsstrategie blijkt dat er een verband is tussen de mate van aansturing van het BOV-project en de mate waarin de invoering van het project bewaakt wordt door de schoolleider en de interne BOV-coördinator. De mate waarin de schoolleider zorgt voor een projectstructuur hangt samen met de bewakingsactiviteiten van de schoolleider. Het verband is echter zwak (respectievelijk  $r = .29$  in groep 3 en  $r = .17$  in groep 4). De samenhang tussen de realisatie van een projectstructuur en de bewaking van de invoering door de interne BOV-coördinator is zwak tot middelmatig (respectievelijk  $r = .29$  in groep 3 en  $.40$  in groep 4). De mate waarin de interne BOV-coördinator helderheid heeft over de uitvoering van zijn taken in het project hangt middelmatig samen met zijn bewakingsactiviteiten (respectievelijk  $r = .41^*$  in groep 3 en  $r = .49^*$  in groep 4).

Er is geen evidentie gevonden voor het belang van de activiteiten van de schoolleiding. In paragraaf 6.11 komen we nog terug op het belang van de schoolleiding gedurende een vernieuwingsproces.

### 6.5.3 Schoolcultuur

We verwachten dat een gerichtheid op een positief schoolklimaat een bijdrage levert aan de implementatie van de vernieuwing op leerkrachtniveau. In het onderzoek naar de implementatie van het project hebben we via een vragenlijst bij de leerkrachten data verzameld over het functionele werkklimaat en de mate waarin er sprake is van een op professionalisering gerichte schoolcultuur in de scholen (zie Houtveen, e.a., 2003). De analyse van de casebeschrijvingen leverden geen evidentie op met betrekking tot de schoolcultuur. Er konden geen relaties worden gelegd tussen uitspraken van betrokkenen en resultaten op leerkracht- en leerlingniveau. We beperken ons daarom tot de analyse van de partiële correlaties (zie tabel 6.12), waarbij we de twee aspecten van schoolcultuur, functioneel werkklimaat en een professionele samenwerkingscultuur, in verband hebben gebracht met de elementen van adaptief onderwijs en de leerlingresultaten. Er zijn correlaties berekend voor zowel groep 3 als 4. In totaal zijn er 80 (partiële) correlaties berekend.

Tabel 6.12 laat zien dat er 24 (partiële) correlaties (30 procent) zijn boven de .09. 38 correlaties laten zien dat er geen samenhang is tussen schoolcultuur en resultaten op leerkracht- en leerlingniveau (47.5 procent) en 18 correlaties wijzen op contra-evidentie (22.5 procent).

**Tabel 6.12** Partiële correlaties tussen twee aspecten van schoolcultuur en de implementatie van adaptief onderwijs door de leerkracht en de leerlingresultaten bij groep 3 en 4

|  | Functioneel werkklimaat |         | Professionele samenwerkingscultuur |         |
|--|-------------------------|---------|------------------------------------|---------|
|  | Groep 3                 | Groep 4 | Groep 3                            | Groep 4 |
| <b>Element van adaptief onderwijs</b>        |                         |         |                                    |         |
| <b>Pedagogische activiteiten</b>             |                         |         |                                    |         |
| Bieden van succeservaringen                  | -.08                    | -.05    | -.05                               | -.12    |
| Inrichten exploratieve leeromgeving          | -.27                    | .06     | -.22                               | -.12    |
| <b>Instructie-activiteiten</b>               |                         |         |                                    |         |
| Werken met het IGDI-model                    | -.01                    | -.14    | .02                                | -.17    |
| Werken met Directe Instructiemodel           | .07                     | -.18    | .11                                | -.17    |
| Stimuleren van interactie                    | -.00                    | -.14    | -.04                               | -.16    |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen   | .13                     | .15     | .21                                | .05     |
| Werken met een subgroep                      | .17                     | .09     | -.01                               | .00     |
| <b>Organisatie-activiteiten</b>              |                         |         |                                    |         |
| Optimaliseren instructietijd                 | .20                     | .00     | .11                                | .12     |
| Organisatie van de instructie                | .14                     | -.05    | .08                                | .00     |
| Vormgeving uitbreiding van de instructietijd | -.19                    | -.06    | .04                                | .01     |
| <b>Zorgverbredingsactiviteiten</b>           |                         |         |                                    |         |
| Stellen van doelen                           | .02                     | .06     | .17                                | .06     |
| Signaleren van uitvallers                    | -.01                    | -.02    | .14                                | -.07    |
| Reflecteren op eigen gegeven onderwijs       | .12                     | -.05    | .11                                | -.03    |
| Werken met een handelingsplan                | .38*                    | .30     | .41**                              | .20     |
| Planmatig werken in team                     | .38**                   | .15     | .30*                               | .20     |
| <b>Leerlingresultaten</b>                    |                         |         |                                    |         |
| Nameting: DMT kaart 1/ kaart 3               | -.02                    | .22     | -.36*                              | .02     |
| Beklijvingsmeting: DMT kaart 1/ kaart 3      | -.23                    | .10     | -.39*                              | .01     |
| Nameting: AVI-niveau                         | .00                     | -.14    | -.23                               | -.05    |
| Beklijvingsmeting: AVI-niveau                | -.22                    | .11     | -.29                               | .00     |
| Nameting: Begrijpend Lezen                   | .01                     | -.05    | .01                                | .01     |

N.B.: \* significant op 5 %-niveau, \*\* significant op 1 %-niveau.

We moeten concluderen dat er op basis van de berekende partiële correlaties voor het belang van schoolcultuur geen evidentie is gevonden voor de aanwezigheid van een positieve schoolcul-

tuur en resultaten op leerkracht- en leerlingniveau. De hoeveelheid contra-evidentie heft de gevonden tamelijke zwakke evidentie op.

De sterkte en de richting van de correlaties verschillen sterk per element van adaptief onderwijs en bij de verschillende meetmomenten bij de leerlingresultaten. Tevens zijn de (partiële) correlaties niet voldoende robuust tussen de groepen 3 en 4, gezien de constatering dat er maar 15 van de 40 mogelijke gelijkenissen overeenkomen (38 procent).

Bij één element van adaptief onderwijs, namelijk 'planmatig werken in het team' zijn de correlaties wat betreft sterkte en richting wel overeenkomstig bij beide aspecten. Leerkrachten van groep 3 die volgens eigen zeggen ondersteuning van hun schoolleiding ervaren bij de uitvoering van hun werk, geven aan vaker in teamverband met de zorgstructuur bezig te zijn ( $r = .38^{**}$ ). Bij de leerkrachten van groep 4 is sprake van een zwakke correlatie tussen de twee aspecten ( $r = .15$ ). Tevens zien we dat de leerkrachten van groep 3 die aangeven dat er in hoge mate sprake is van een professionele samenwerkingscultuur in hun school, vaker aspecten van de zorgstructuur bespreken in het team. Er is sprake van een middelmatig verband ( $r = .30^*$ ). In groep 4 is sprake van een zwak verband tussen beide aspecten ( $r = .20$ ).

Afsluitend kunnen we concluderen dat er geen evidentie is gevonden voor het belang van een positief schoolklimaat aan de implementatie van adaptief onderwijs bij de leerkrachten en de leerlingresultaten.

#### 6.5.4 Cognities van de leerkracht

We veronderstellen dat de opvattingen en overtuigingen van de leerkracht een belangrijke invloed hebben op het handelen van de leerkracht in de school en in de groep (Evans, 1999; Houtveen, 1997). In het onderzoek hebben we de cognities geoperationaliseerd in drie aspecten: het vertrouwen in eigen kunnen, de intensiteit van de betrokkenheid van de leerkracht bij de vernieuwing en de motivatie van de leerkracht om deel te nemen aan het project (zie Houtveen, e.a., 2003). Bij uitgangspunt drie hebben we, gezien de hiërarchie in de ketenstructuur van de invloed van de leerkracht op de leerling, al aandacht besteed aan de samenhang tussen het zelfvertrouwen van de leerkracht en de leesprestaties van de leerlingen (zie paragraaf 6.4). De cognities kunnen echter ook samenhangen met het handelen van de leerkracht zelf. Omdat hier sprake is van een samenhang op één niveau zijn deze resultaten onder dit uitgangspunt geplaatst (zie ook paragraaf 4.3.4). In deze paragraaf gaan we in op deze verbanden. We gebruiken de resultaten uit de berekening van de partiële correlaties (zie tabel 6.13).

In totaal zijn er ten aanzien van de cognities van leerkrachten in verband met de elementen van adaptief onderwijs 90 partiële correlaties berekend.

In tabel zien we 55 partiële correlaties van .10 of hoger. Dit is 61 procent van de partiële correlaties. Hiervan hebben er 32 correlaties betrekking op groep 3 en 23 correlaties hebben betrekking op groep 4. In beide groepen is bij vier partiële correlaties sprake van een sterke correlatie (.50 of hoger). Het merendeel van de correlaties is echter zwak tot middelmatig. 14 correlaties duiden op contra-evidentie (16 procent). De partiële correlaties die wijzen op contra-evidentie zijn zwak. Er zijn 21 correlaties gevonden die wijzen op geen of een zeer beperkte samenhang tussen de cognities van de leerkrachten en de mate van implementatie van elementen van adaptief onderwijs (23 procent).

Wanneer we de correlaties van groep 3 en 4 per element vergelijken dan is uit de tabel op te maken dat 25 correlaties wat betreft richting en grootte overeenkomen (55 procent). We moeten dus vaststellen dat de robuustheid van de correlaties tussen beide groepen beperkt is.

**Tabel 6.13** Partiële correlaties tussen cognities van de leerkracht en de implementatie van adaptief onderwijs door de leerkracht bij groep 3 en 4

| Element van adaptief onderwijs               | Vertrouwen in eigen kunnen |         | Intensiteit van betrokkenheid |         | Motivatie voor het BOV-project |         |
|--|----------------------------|---------|-------------------------------|---------|--------------------------------|---------|
|  | Groep 3                    | Groep 4 | Groep 3                       | Groep 4 | Groep 3                        | Groep 4 |
| <b>Pedagogische activiteiten</b>             |                            |         |                               |         |                                |         |
| Bieden van succeservaringen                  | .28                        | -.03    | .25                           | -.23    | .22                            | .39     |
| Inrichten exploratieve leeromgeving          | -.01                       | -.11    | -.04                          | -.27    | -.22                           | .04     |
| <b>Instructie-activiteiten</b>               |                            |         |                               |         |                                |         |
| Werken met het IGDI-model                    | .38*                       | -.03    | .32                           | -.27    | .32                            | .45*    |
| Werken met Directe Instructiemodel           | .37*                       | -.01    | .34                           | -.29    | .36                            | .43*    |
| Stimuleren van interactie                    | .32*                       | -.01    | .22                           | -.14    | .29                            | .53**   |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen   | .51**                      | .20     | .59**                         | .42     | .35                            | .62**   |
| Werken met een subgroep                      | -.11                       | -.03    | -.19                          | -.02    | -.22                           | .24     |
| <b>Organisatie-activiteiten</b>              |                            |         |                               |         |                                |         |
| Optimaliseren instructietijd                 | .22                        | .09     | .27                           | .11     | .31                            | .28     |
| Organisatie van de instructie                | .13                        | .16     | .22                           | .04     | .15                            | .44*    |
| Vormgeving uitbreiding van de instructietijd | .24                        | .18     | -.22                          | -.15    | -.15                           | -.28    |
| <b>Zorgverbredingsactiviteiten</b>           |                            |         |                               |         |                                |         |
| Stellen van doelen                           | .09                        | -.08    | .26                           | .12     | .09                            | .06     |
| Signaleren van uitvallers                    | .30                        | .15     | .24                           | .08     | .24                            | .27     |
| Reflecteren op eigen gegeven onderwijs       | .16                        | .27     | .31                           | .35     | .15                            | .35     |
| Werken met een handelingsplan                | .19                        | .19     | -.08                          | .44*    | -.05                           | .15     |
| Planmatig werken in team                     | .06                        | .07     | .16                           | .22     | .22                            | .08     |

N.B.: \* significant op 5 %-niveau, \*\* significant op 1 %-niveau.

Samenvattend kunnen we concluderen dat er, gezien het aantal positieve partiële correlaties, tamelijk sterke evidentie is voor het belang van zelfvertrouwen, een intensieve betrokkenheid en goede motivatie voor het project om de elementen van adaptief onderwijs in voldoende mate te implementeren.

### 6.5.5 Voorwaarden

Onder voorwaarden verstaan we overeenkomstig de beschrijving in hoofdstuk vier de aanwezigheid van een zekere mate van schoolontwikkeling en de beschikbaarheid van organisatorische voorwaarden als tijd, geld, materialen, ruimte, personeel die noodzakelijk is om de vernieuwing mogelijk te maken.

Eén aspect bij de voorwaarden werken we wat specifiek uit, namelijk de wisseling van schoolleiding en leerkrachten. Onder wisseling verstaan we in het kader van het vierde uitgangspunt het vertrek of de afwezigheid door zwangerschap of ziekte van schoolleiding, interne BOV-coördinator of leerkrachten. We verwachten dat wanneer er sprake is van wisselingen tijdens een vernieuwing dit een vertragende invloed kan hebben op de implementatie of een daling van de resultaten tot gevolg kan hebben.

In deze paragraaf gaan we eerst in op de gevonden evidentie ten aanzien van het belang van de voorwaarden in het algemeen en vervolgens op de evidentie voor de wisseling van teamsamenstelling tijdens een vernieuwing. De evidentie komt voort uit de kwalitatieve data.

*Voorwaarden*

In de kwalitatieve data hebben we nauwelijks aanwijzingen gevonden voor de noodzaak van bepaalde voorwaarden voor en tijdens de invoering van een vernieuwing. We vinden dus geen evidentie voor dit element van het vierde uitgangspunt.

*Wisseling van teamsamenstelling*

In de beschrijving van de gevonden evidentie voor de wisseling van teamsamenstelling maken we een onderscheid tussen enerzijds de schoolleiding en de interne BOV-coördinator en anderzijds de leerkrachten.

In tabel 6.14 geven we een overzicht van de samenhang tussen een wisseling of geen wisseling op het niveau van de schoolleiding en het verloop van de implementatie van het project. De beoordeling van de samenhang is gebaseerd op uitspraken in de kwalitatieve data. Het getal tussen haakjes betreft het aantal scholen.

**Tabel 6.14** Aard van de wisseling en de gevolgen voor de implementatie van het BOV-project.

| Aard van de wisseling en gevolg                         | School                     |
|---|----------------------------|
| Wisseling van schoolleiding en geen verandering         | A, AE, F, R (4)            |
| Wisseling van schoolleiding en negatieve samenhang      | C, E, G, J, O, S, V, Z (8) |
| Wisseling van schoolleiding en positieve samenhang      | Q, U (2)                   |
| Geen wisseling van schoolleiding en positieve samenhang | AA, I, K, M, P, X, Y (7)   |
| Geen wisseling van schoolleiding en negatieve samenhang | AC, AD, D, L, N, T (6)     |

N.B.: De letters verwijzen naar de BOV-scholen.

Tabel 6.14 laat zien dat er op 14 van de 27 basisscholen (52 procent) gedurende de invoering van het BOV-project een wisseling heeft plaatsgevonden op één of meerdere posities in de schoolleiding en de interne coördinatie.

Op acht scholen hing een wisseling negatief samen met de invoering. Een voorbeeld van de negatieve samenhang is dat ziekte van een lid uit de schoolleiding de implementatie vertraagt waardoor er geen besluiten genomen kunnen worden over bijvoorbeeld de vormgeving van de zorgstructuur. Een ander voorbeeld laat zien dat door de komst van een nieuwe schoolleider de prioriteiten uit het taalbeleidsplan naar de achtergrond verdwijnen. De voorgenomen verbreding van het project naar de overige leerkrachten in het team wordt niet doorgezet. Op zeven scholen heeft er geen wisseling van schoolleiding/ coördinatie plaatsgevonden en op deze scholen is de implementatie voorspoedig verlopen. De bovenstaande resultaten laten zien dat bij 15 scholen (56 procent) onze verwachting uitkomt. Geen wisseling bij de schoolleiding gedurende een vernieuwing hangt positief samen met een gunstig verloop van de implementatie. Een wisseling van de schoolleiding hangt negatief samen met het verloop van de implementatie.

Op vier scholen had de wisseling geen invloed op de implementatie van het project en op twee scholen kreeg het project door een wisseling van schoolleiding/ coördinatie juist een nieuwe impuls. Daarnaast zijn er zes scholen waar geen wisseling heeft plaatsgevonden, maar waar de implementatie niet de gewenste resultaten heeft opgeleverd. De gebeurtenissen op deze twaalf scholen (44 procent) zijn op te vatten als contra-evidentie.

Als we de evidentie ten aanzien van de wisseling van de schoolleiding afzetten tegen de contra-evidentie dan moeten we constateren dat de evidentie tegen elkaar wegvalt. We vinden dus geen evidentie voor de samenhang tussen de wisseling van schoolleiding en het verloop van de implementatie van het BOV-project.

In tabel 6.15 is de wisseling van leerkrachten gedurende elk projectjaar in verband gebracht met de leerlingresultaten. Wanneer tussen twee projectjaren een wisseling van de gevolgde leerkracht plaatsvond, is gekeken of de leerlingresultaten in het jaar van de wisseling verslechterd of verbeterd zijn ten opzichte van de leerlingresultaten in het jaar daarvoor.

**Tabel 6.15** Wisseling van leerkrachten gedurende het BOV-project in verband met leerlingresultaten bij lezen

| School | Leerkracht groep 3 |                |                | Leerkracht groep 4 |                |                |
|--------|--------------------|----------------|----------------|--------------------|----------------|----------------|
|        | 1e projectjaar     | 2e projectjaar | 3e projectjaar | 1e projectjaar     | 2e projectjaar | 3e projectjaar |
| A      | X                  | X              | +              | X                  | +              | X              |
| AA     | X                  | X              | X              | X                  | X              | X              |
| AC     | X                  | X              | -              | X                  | X              | X              |
| AD     | X                  | X              | -              | X                  | -              | -              |
| AE     | X                  | X              | +              | X                  | X              | -              |
| C      | X                  | X              | X              | X                  | X              | X              |
| D      | X                  | -              | +              | X                  | +              | -              |
| E      | X                  | X              | -              | X                  | X              | X              |
| F      | X                  | X              | X              | X                  | X              | +              |
| G      | X                  | X              | +              | X                  | -              | -              |
| I      | X                  | X              | -              | X                  | X              | X              |
| J      | X                  | X              | X              | X                  | X              | X              |
| K      | X                  | X              | X              | X                  | X              | - *            |
| L      | X                  | X              | -              | X                  | X              | -              |
| M      | X                  | X              | X              | X                  | X              | X              |
| N      | X                  | X              | X              | X                  | X              | X              |
| O      | X                  | X              | -              |                    |                | X              |
| P      | X                  | -              | +              | X                  | X              | X              |
| Q      | X                  | X              | X              | X                  | X              | - *            |
| R      | X                  | X              | X              | X                  | -              | X              |
| S      | X                  | X              | X              | X                  | X              | X              |
| T      | X                  |                | X              | X                  | X              | -              |
| U      | X                  | X              | X              | X                  | X              | + *            |
| V      | X                  |                | X              | X                  | X              | X              |
| X      | X                  | X              | -              | X                  | X              | -              |
| Y      | X                  | -              | X              |                    |                | X              |
| Z      | X                  | X              | X              | X                  | X              | X              |

N.B.: X = geen wisseling van de gevolgde leerkracht tijdens een projectjaar; + = wisseling van de gevolgde leerkracht, maar geen negatieve samenhang met de leerlingresultaten; - = wisseling van de gevolgde leerkracht en een negatieve samenhang met de leerlingresultaten; \* = wisseling in verband met ziekte van de leerkracht. Bij een lege cel beschikken we over onvoldoende gegevens.

In het eerste projectjaar komen er geen (langdurige) wisselingen voor in zowel groep 3 als 4. In totaal zijn er gedurende het tweede en derde projectjaar in de groepen 3 en 4 31 wisselingen van leerkrachten geweest. Bij 22 wisselingen verslechterden de leerlingresultaten in het volgende schooljaar (71 procent) en bij 9 leerkrachten verbeterden de leerlingresultaten na de wisseling (29 procent). De gevonden evidentie voor de samenhang van mobiliteit van leerkrachten met de leerlingresultaten is tamelijk sterk.

De gevonden evidentie voor het belang van de ondersteunende activiteiten op schoolniveau bij de processen van onderwijzen en leren samenvattend kunnen we het volgende concluderen. Voor het belang van aandacht voor de elementen van integrale leerlingzorg voor de implementatie van leerkrachtaardigheden en leerlingresultaten hebben we tamelijk sterke tot sterke evidentie gevonden. Ten aanzien van de cognities van leerkrachten en de invloed van de wisseling van leerkrachten gedurende het BOV-project is tamelijk sterke evidentie gevonden.

Uit de beschikbare data uit het onderzoek naar het BOV-project is geen evidentie voortgekomen

voor het belang van de schoolleiding, de schoolcultuur, de noodzaak van inhoudelijke en organisatorische voorwaarden voor en tijdens de invoering van een vernieuwing en de wisseling van schoolleiding tijdens het implementatieproces.

## **6.6 Onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau**

Het vijfde uitgangspunt benadrukt het belang van het stellen van onderwijskundige doelen op drie niveaus bij de invoering van een vernieuwing.

Op projectniveau zijn voor het BOV-project op school-, leerkracht- en leerlingniveau doelen geformuleerd (zie bijlage 14). Elk doel is geoperationaliseerd en gemonitord in het evaluatie-onderzoek. Echter de samenhang tussen de doelen op de drie niveaus is niet geoperationaliseerd en gemeten. Dit gegeven leidt ertoe dat voor het uitgangspunt 'stellen van onderwijskundige doelen op de drie niveaus' geen uitspraken gedaan kunnen worden over mogelijk aanwezige evidentie voor de drie doelen in samenhang met elkaar.

## **6.7 Hanteren van een multi-niveau-perspectief**

Onder het hanteren van een multi-niveau-perspectief bij de invoering van een vernieuwing verstaan we dat de relevante niveaus binnen de school en van het onderwijskundige systeem waar de school deel van uitmaakt betrokken worden bij de vernieuwing. Binnen de school gaat het om het directie-, leerkracht- en leerlingniveau. Buiten de school kan het gaan om niveaus als de externe begeleider, de overheid, de ouders of het schoolbestuur.

Hoewel het zesde uitgangspunt in het BOV-project is uitgewerkt, werden in de beschikbare data geen uitspraken gevonden die het belang van dit uitgangspunt ondersteunen. In paragraaf 6.11 bespreken we de evidentie voor drie uitgangspunten in wisselwerking met elkaar, namelijk uitgangspunt 3 'focus op processen van onderwijzen en leren', uitgangspunt 4 'focus op de ondersteuning van de processen van onderwijzen en leren op schoolniveau' en uitgangspunt 8 'de aanwezigheid van (externe) begeleiding'. Indirect kan de in paragraaf 6.11 te bespreken evidentie voor de wisselwerking tussen de drie uitgangspunten als evidentie voor het hanteren van een multi-niveau-perspectief worden opgevat.

## **6.8 Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën**

Het zevende uitgangspunt heeft betrekking op het gebruiken van geïntegreerde implementatiestrategieën om aspecten van een vernieuwing te implementeren. Onder geïntegreerde strategieën verstaan we een combinatie van top-down en bottom-up-strategieën. Tijdens alle fasen van de vernieuwing kunnen deze strategieën ingezet worden door betrokkenen op meerdere niveaus. De kwalitatieve data vormen de belangrijkste bron voor het vinden van evidentie voor dit uitgangspunt, naast de analyse in de nabeschuiving van het evaluatierapport van het BOV-project (Houtveen, e.a., 2003).

Uit de analyse van de kwalitatieve data blijkt dat we van 13 van de 27 projectscholen over geen of onvoldoende data beschikken betreffende het hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën. De beschrijving van de resultaten ten aanzien van het zevende uitgangspunt heeft dus betrekking op de helft van de scholen.

Er zijn gedurende de implementatie van het project door verschillende betrokkenen diverse strategieën ingezet met of zonder resultaat op leerkracht- of leerlingniveau. In het onderstaande geven we een overzicht van deze strategieën.



### **Vrijheid binnen kaders**

Op vijf van de veertien scholen (36 procent) hadden de leerkrachten de mogelijkheid om een persoonlijke leerroute te kiezen binnen de kaders van het BOV-project. Op drie van deze vijf scholen zijn de leerlingresultaten gestegen en zijn de leerkrachtvaardigheden in hoge mate geïmplementeerd. Hieronder nemen we twee voorbeelden op waaruit de positieve werking van een persoonlijke leerroute blijkt.

- *Naast de bijeenkomsten met de externe begeleiding komt de BOV-groep één keer in de zes tot acht weken bij elkaar om de opgedane ervaringen in de eigen groep uit te wisselen. Elke leerkracht heeft zijn eigen leerpunten opgesteld en maakt tijdens het werken met het project een eigen ontwikkeling door. De ontwikkelingen worden in de BOV-groep besproken. Elke leerkracht heeft een bepaalde vrijheid ten aanzien van zijn eigen ontwikkeling, maar wel duidelijk ingekaderd binnen de doelen die in het project zijn gesteld. De leerkracht stelt zijn eigen leerroute op na besturing van de BOV-suggesties die hij interessant vindt. De integratie van de beide strategieën heeft ertoe geleid dat het BOV-project op de school beter geïmplementeerd is.*
- *Hij [de schoolleider (D.M.)] vindt het belangrijk dat leerkrachten individuele vrijheid hebben binnen de uitgezette kaders, maar dat er wel doelen door het team worden gesteld, gekoppeld aan inspanningsverplichtingen. .... In het overleg met de interne BOV-coördinator heeft hij wel een nadrukkelijke stem in de organisatie van bijvoorbeeld de extra instructie in de groepen. Zij komen met een voorstel en dat wordt met de groepsleerkrachten en de additionele leerkrachten besproken. In de sturing door de schoolleiding proberen ze een mix te vinden tussen de top-down- en bottom-up-benadering. Dit wordt niet alleen gedaan bij het BOV-project, maar ook bij de implementatie van het onderwerp zelfstandig werken.*

Ook al hebben de leerkrachten de vrijheid om hun eigen leerroute uit te zetten, uit de twee voorbeelden blijkt dat de directie en/ of de betrokken begeleider de uitwerking van de leerroute bewaakt met de kaders van het project als referentiepunt.

Op twee scholen leidde de keuze van eigen leerpunten binnen de kaders van het project echter niet tot de gewenste implementatie op leerkrachtniveau. Op één school zijn hierdoor bepaalde projectonderdelen, zoals het inrichten van een exploratieve leeromgeving en de zorgverbredingsactiviteiten minder aan bod geweest. Dit had voor het inrichten van de exploratieve leeromgeving het gevolg dat de score op dit element gedurende het project daalde. Bij de zorgverbredingsactiviteiten was hier echter geen sprake van. Op de andere school mochten de leerkrachten uit de onderzoeksgegevens zelf de leerpunten destilleren. De begeleider stuurde het keuzeprocess onvoldoende aan waardoor er geen of minder ontwikkeling waar te nemen was bij de leerkrachtvaardigheden gedurende het project.

### **Inspraak in keuzes binnen kaders**

Uit de kwalitatieve data is op te maken dat op tien van de veertien scholen (71 procent) het hebben of ontberen van inspraak invloed heeft gehad op de implementatie van het project.

Op zeven scholen hadden de leerkrachten inspraak ten aanzien van de keuzes die binnen de kaders van het project gemaakt werden. Voorbeelden van keuzes zijn: de uitwerking van bepaalde BOV-suggesties in het schoolverbeterplan, de deelname van bepaalde groepen aan het project en het vasthouden van verworvenheden na het project. Het implementatieverloop op deze zeven scholen is echter wisselend. Op drie scholen is de implementatie op leerkracht- en leerlingniveau in hoge mate gerealiseerd. Op de drie andere scholen is dit alleen het geval bij de leerkrachten van groep 3. Op één school is het project in onvoldoende mate op leerkracht- en leerlingniveau geïmplementeerd, terwijl de invoeringsstrategie van de directie in hoge mate geïmplementeerd is.

Op drie scholen was er sprake van een onvoldoende betrokkenheid van de leerkrachten bij de keuzes binnen het project, waardoor de leerkrachten het gevoel kregen dat deelname aan het project was opgelegd. Het weghalen van deze weerstand bij de start van het project heeft veel energie gekost waardoor de implementatie vertraagd is. Op twee scholen hebben de leerkrachten van groep 3 deze vertraging ingehaald. Bij de leerkrachten van groep 4 is dit niet het geval. Op de derde school is het project op leerkrachtniveau onvoldoende geïmplementeerd.

### **Inzetten van onderzoeksgegevens**

In de nabeschuiving van de verslaglegging van de effectstudies (Houtveen, e.a., 2003) is zwakke positieve evidentie gevonden voor het inzetten van geïntegreerde implementatiestrategieën. Eén van de elementen van dit uitgangspunt is het inzetten van onderzoeksgegevens als sturingsinstrument (top-down-strategie) en als instrument voor de scholen en de externe begeleiders om het verloop van de implementatie te evalueren en bij te stellen en resultaten zichtbaar te maken (bottom-up). In de nabeschuiving wordt gewezen op de integratie van beide strategieën. Tevens wordt aangegeven dat op scholen waar de begeleiding en de schoolleiding erin slaagden om de onderzoeksgegevens zo te bespreken dat ze een nuttige bron van informatie vormden voor de betrokkenen, de implementatie het voorspoedigst verliep en de betrokkenheid bij het project en het plezier bij het werken met het project het grootst was (p.189-190).

Deze paragraaf afsluitend kunnen we concluderen dat we maar zeer weinig aanwijzingen voor evidentie voor het zevende uitgangspunt hebben gevonden.

### **6.9 Eén of andere vorm van (externe) ondersteuning is aanwezig**

Het achtste uitgangspunt wijst op het belang van de aanwezigheid van een vorm van begeleiding bij de invoering van een vernieuwing om gericht te werken aan de verbetering van de leerlingresultaten en de professionalisering van leerkrachten en schoolleiding. De begeleiding kan gegeven worden door een externe, maar ook binnen de school kunnen personen ondersteuning geven bij de implementatie. Ook netwerken voor leerkrachten, schoolleiders en interne BOV-coördinatoren zien we als een vorm van ondersteuning die bij kan dragen aan de verbetering van de leerkrachtvaardigheden en competenties van de schoolleiding. Het uiteindelijke doel van de begeleiding is dat scholen het vernieuwingsproces na afloop van het project zelf kunnen begeleiden en de verworvenheden van het project kunnen vasthouden.

In deze paragraaf beschrijven we de gevonden evidentie voor het belang van de aanwezigheid van met name externe begeleiding tijdens het BOV-project. Bronnen voor de evidentie zijn de resultaten van een quasi-experiment naar de effectiviteit van de gebruikte begeleidings- en invoeringsstrategie in het BOV-project, de kwalitatieve data en de berekende (partiële) correlaties.

De scholen in het BOV-project zijn drie jaar begeleid door externe onderwijsadviseurs. Intern in de school zijn de schoolleider en de interne BOV-coördinator verantwoordelijk voor de ondersteuning van het vernieuwingsproces. Beiden hebben strategieën ingezet om de leerkrachtvaardigheden ten aanzien van adaptief onderwijs te verbeteren. Om de effectiviteit van de begeleidings- en invoeringsstrategie bij het realiseren van elementen van adaptief onderwijs te meten is een quasi-experiment opgezet met de begeleidings- en invoeringsstrategie als experimentele variabelen en adaptief onderwijs als de effectvariabelen (zie Houtveen, e.a., 2003). Voorafgaand aan de analyses om de effectiviteit van de begeleiding vast te stellen is nagegaan in hoeverre de externe en interne begeleiding voldoet aan de gestelde criteria voor voldoende implementatie van de begeleidings- en invoeringsstrategie. Op grond van deze analyse is besloten de leerkrachtgegevens van zes scholen niet in de analyses te betrekken, omdat de begeleidings- en/ of de invoeringsstrategie in onvoldoende mate waren geïmplementeerd. De leerkrachtgegevens van de overige eenentwintig scholen kunnen vanwege de voldoende implementatie van de beide strategieën wel in de analyse worden meegenomen. *'Eventuele effecten op leerkrachtniveau kunnen dan ook daadwerkelijk aan de begeleiding toegeschreven worden'* (p. 121). Uit de resultaten blijkt dat externe en interne begeleiding er aan heeft bijgedragen dat de mate van implementatie van een aantal elementen van adaptief onderwijs bij de leerkrachten van groep 3 en 4 van de BOV-scholen groter is dan bij leerkrachten die geen begeleiding hebben gehad. Het betreft de elementen: het hebben van vertrouwen in eigen kunnen, het bieden van succeservaringen door te differentiëren, het werken met het IGD-model, het omgaan met verschillen naar eigen zeggen van de leerkracht, het geven van verlengde instructie aan een subgroep van leerlingen, het uitbreiden

van de instructietijd voor de zwakke leerlingen en het planmatig werken. Effectgroottes liggen bij groep 3 tussen .74 en 2.50 en bij groep 4 tussen .68 en 2.54. Bij het aspect planmatig werken is naast het berekenen van effectgroottes voor nog een andere systematiek gekozen om het effect vast te stellen. Het verschil in gemiddelde groei tussen de beide groepen is berekend en deze bleek significant (zie Houtveen, e.a., 2003, p. 140). *'Op basis van deze resultaten concluderen we dat het experiment geslaagd is: de begeleidingsaanpak zoals in het BOV-project vormgegeven leidt op de meeste effectvariabelen tot een hogere mate van implementatie van adaptief onderwijs bij de leerkrachten die door deze begeleiders zijn begeleid, dan bij leerkrachten die geen begeleiding hebben ontvangen'* (Houtveen, e.a., 2003, p. 142).

Er zijn twee elementen van adaptief onderwijs, namelijk organisatie van de instructie (effectgroottes zijn voor groep 3 .18 en groep 4 .11) en creëren van een exploratieve leeromgeving (effectgroottes zijn voor groep 3 -.53 en groep 4 .08), waarbij geen effecten van de begeleiding zijn teruggevonden. Hier is sprake van contra-evidentie voor het effect van begeleiding. Al eerder hebben we geconstateerd dat het zowel in groep 3 als 4 niet aannemelijk is dat er variabelen zijn die op school- en leerkrachtniveau een rol spelen in de verklaring van het optreden van het experimenteel effect in de beide jaargroepen (Houtveen, e.a., 2003).

We kunnen op basis van de resultaten van de effectstudie concluderen dat er sterke evidentie is gevonden voor het matig tot zeer groot effect van begeleiding bij de realisatie van adaptief onderwijs.

In de nabeschuiving van het onderzoeksrapport (Houtveen, e.a., 2003) vinden we verder zeer zwakke evidentie voor de organisatie van netwerken voor de betrokken begeleiders en scholen. Door de netwerken hebben de begeleiders en de scholen de mogelijkheid om van elkaar te leren en elkaar te ondersteunen bij de implementatie van het BOV-project (zie p. 194). Een school die samen met vier andere BOV-scholen uit de gemeente een netwerk vormt geeft aan wat de meerwaarde van een netwerk voor hen is. *'Het bespreken van de stand van zaken (positieve en negatieve ervaringen) op de verschillende scholen was een steeds terugkomend agendapunt [op de schooloverstijgende bijeenkomsten (D.M.)]. Dit wordt door de leerkrachten als het meest zinvol ervaren, omdat ze hierdoor weer ideeën opdoen en voorbeelden krijgen'*.

In de nabeschuiving wordt eveneens gewezen op de invloed van de kwaliteit van de begeleiding op de resultaten van het project en de implementatie van de BOV-aspecten op school- en leerkrachtniveau. *'De ervaring uit zowel dit project als eerdere projecten is zelfs dat de kwaliteit van de uitvoering van de projecten en de behaalde resultaten in behoorlijke mate afhankelijk zijn van de kennis en vaardigheden van de betrokken externe begeleider'* (p. 194). Het betreft hier zwakke positieve evidentie voor de kwaliteit van de begeleiding. Om verdere ondersteuning te vinden voor het belang van de deskundigheid van de begeleider hebben we de inhoudelijke leesdeskundigheid en de kwaliteit van de procesbegeleiding van de betrokken begeleiders, zoals ervaren door de leerkrachten, in verband gebracht met de elementen van adaptief onderwijs en de cognities, de invoeringsstrategie en de leerlingresultaten in zowel groep 3 als 4 (zie voor een beschrijving van de variabelen paragraaf 3.3.1) In tabel 6.16 presenteren we de 110 (partiële) correlaties. Vijftig (partiële) correlaties hebben betrekking op de inhoudelijke leesdeskundigheid van de begeleider en zestig hebben betrekking op de kwaliteit van de procesbegeleider.

Ten aanzien van de inhoudelijke lees- en procesbegeleiding in samenhang met de resultaten op school-, leerkracht- en leerlingniveau wijzen 30 van de 110 (partiële) correlaties in tabel 6.16 op evidentie (30 procent). Bijna de helft van de betreffende (partiële) correlaties laat geen samenhang zien (47 procent). 25 (partiële) correlaties duiden op contra-evidentie (23 procent).

Er is sprake van een beperkte overeenkomst in (partiële) correlaties tussen groep 3 en 4. 18 van de 55 (partiële) correlaties komen overeen (33 procent). De evidentie uit de (partiële) correlaties ten aanzien van de inhoudelijke lees- en procesbegeleiding overziend kunnen we concluderen dat er geen aanvullende evidentie is gevonden. Het percentage contra-evidentie is daarvoor te groot.

**Tabel 6.16** (Partiële) correlaties tussen de inhoudelijke leesdeskundigheid van de begeleider en de kwaliteit van de procesbegeleiding en de implementatie van de invoeringsstrategie, elementen van adaptief onderwijs door de leerkracht en de leerlingresultaten bij groep 3 en 4

|  | Inhoudelijke leesdeskundigheid van de begeleider |         | Kwaliteit van de procesbegeleiding |         |
|--|--|---------|------------------------------------|---------|
|  | Groep 3  | Groep 4 | Groep 3                            | Groep 4 |
| <b>Element van adaptief onderwijs</b>  |  |         |                                    |         |
| <b>Pedagogische activiteiten</b>   |  |         |                                    |         |
| Bieden van succeservaringen  | .03  | .05     | .11                                | -.16    |
| Inrichten exploratieve leeromgeving  | -.36   | -.03    | -.07                               | .09     |
| <b>Instructie-activiteiten</b>   |  |         |                                    |         |
| Werken met het IGDI-model  | -.06   | -.04    | .09                                | -.11    |
| Werken met Directe Instructiemodel   | -.22   | -.18    | .09                                | -.07    |
| Stimuleren van interactie  | .04  | -.01    | .03                                | -.13    |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen   | .06  | -.04    | .37                                | -.12    |
| Werken met een subgroep  | .32  | .47*    | .34                                | .21     |
| <b>Organisatie-activiteiten</b>  |  |         |                                    |         |
| Optimaliseren instructietijd   | .18  | .01     | .08                                | -.07    |
| Organisatie van de instructie  | -.01   | .05     | .05                                | .19     |
| Vormgeving uitbreiding van de instructietijd   | -.28   | -.25    | -.09                               | .06     |
| Extra tijd voor technisch lezen voor zwakke lezers   | .22  | .20     | .27                                | .25     |
| Volledig doornemen van de methode (groep 3)/ Beschikbaarheid van methode voor voortgezet technisch lezen (groep 4) | .02  | .23     | -.25                               | .06     |
| <b>Zorgverbredingsactiviteiten</b>   |  |         |                                    |         |
| Stellen van doelen   | -.03   | .22     | -.31                               | .05     |
| Signaleren van uitvallers  | -.10   | .42*    | .37                                | .07     |
| Reflecteren op eigen gegeven onderwijs   | -.33   | -.00    | .18                                | .53*    |
| Werken met een handelingsplan  | -.03   | -.09    | -.21                               | .26     |
| Planmatig werken in team   | .08  | .36     | -.08                               | .13     |
| <b>Cognities</b>   |  |         |                                    |         |
| Vertrouwen in eigen kunnen   | -.11   | -.09    | .07                                | -.07    |
| Intensiteit van betrokkenheid  | -.24   | -.06    | .43*                               | -.22    |
| Mening over het project  | .12  | .25     | .16                                | .05     |
| <b>Invoeringsstrategie</b>   |  |         |                                    |         |
| Evaluerend vermogen  |  |         | -.07                               | .09     |
| Realiseren projectstructuur door schoolleider  |  |         | -.05                               | -.28    |
| Helderheid van taken voor IBC'er   |  |         | .04                                | .03     |
| Bewaken invoering door schoolleider  |  |         | -.12                               | -.21    |
| Bewaken invoering door IBC'er  |  |         | .14                                | .04     |
| <b>Leerlingresultaten</b>  |  |         |                                    |         |
| Nameting: DMT kaart 1/ kaart 3   | .13  | .07     | .11                                | -.13    |
| Beklijvingsmeting: DMT kaart 1/ kaart 3  | -.09   | -.07    | .09                                | .08     |
| Nameting: AVI-niveau   | .32  | .03     | .07                                | -.47*   |
| Beklijvingsmeting: AVI-niveau  | -.11   | .10     | .26                                | -.29    |
| Nameting: Begrijpend Lezen   | .01  | .37     | -.11                               | .17     |

N.B.1: \* significant op 5 %-niveau, \*\* significant op 1 %-niveau.

N.B.2: Alleen bij de variabelen 'Volledig doornemen van de methode (groep 3)/ Beschikbaarheid van methode voor voortgezet technisch lezen (groep 4)' en 'extra tijd voor technisch lezen voor zwakke lezers' beschikken we niet over een voormeting en zijn correlaties berekend.

Er is in tabel 6.16 een aantal (partiële) correlaties die opvallend zijn. Het gaat om de middelmatige correlaties tussen de leesdeskundigheid en de score op de AVI-toets bij de nameting in groep 3 en de begrijpend leestoets bij de nameting in groep 4. De samenhang wijst op het belang van de leesdeskundigheid van de begeleiding voor het behalen van leesresultaten. Bij twee essentiële aspecten van het BOV-project 'het werken met een subgroep' en 'extra tijd voor technisch lezen voor zwakke lezers' zien we dat de correlaties met de begeleiding hoger en consistentier zijn dan bij de overige projectactiviteiten. De correlaties zijn zwak tot middelmatig in termen van Cohen (1988).

Gedurende de drie projectjaren hebben de onderwijsadviseurs van de deelnemende BOV-scholen logboekformulieren ingevuld om de bestede begeleidingstijd, de doelgroep, de begeleidingsonderwerpen en interventies in kaart te kunnen brengen. We hebben de totale contacttijd over drie projectjaren en de contacttijd op directie-, team- en leerkrachtniveau in verband gebracht met de mate van implementatie van diverse projectelementen op school- en leerkrachtniveau en de leerlingresultaten door (partiële) correlaties te berekenen. Met de contacttijd bedoelen we de tijd die onderwijsadviseur in contact is geweest met de school zonder voorbereidings-, reis en afwikkeltijd. In tabel 6.17 worden de (partiële) correlaties weergegeven. Er zijn partiële correlaties berekend voor zowel de leerkrachten van groep 3 als 4. In totaal gaat het om 204 (partiële) correlaties. We beschrijven de resultaten per element. De 56 partiële correlaties ten aanzien van de pedagogische en zorgverbredingactiviteiten zijn niet in de tabel opgenomen, omdat hier geen betekenisvolle correlaties voor zijn gevonden.

Wanneer we de partiële correlaties ten aanzien van de elementen van adaptief onderwijs bekijken dan wijzen 33 van de 120 correlaties op evidentie (28 procent). Ze zijn overwegend zwak. Zeven partiële correlaties duiden op contra-evidentie voor het verband tussen externe begeleiding en de implementatie van adaptief onderwijs (6 procent). De contra-evidentie is eveneens zwak. Uit 24 van de 120 partiële correlaties valt op te maken dat er geen samenhang is tussen tijd voor begeleiding en elementen van adaptief onderwijs (20 procent). Er is, de richtlijnen uit tabel 6.2 volgend, sprake van tamelijk zwakke evidentie voor het uitgangspunt.

Het merendeel van de partiële correlaties die wijzen op evidentie vinden we bij de instructieactiviteiten 'werken met het IGD-model', 'werken met Directe Instructie' en 'stimuleren van instructie' bij zowel groep 3 als 4 en de partiële correlaties bij de organisatieactiviteiten in groep 4. Wanneer we de partiële correlaties van groep 3 en 4 vergelijken dan is uit de tabel op te maken dat 13 van de 32 mogelijke gelijkenissen wat betreft richting en grootte overeenkomen (41 procent). We moeten dus vaststellen dat de robuustheid van de correlaties tussen beide groepen beperkt is.

De 24 partiële correlaties ten aanzien van de cognities van leerkrachten laten het volgende beeld zien. Van de 24 partiële correlaties wijzen er 11 op evidentie (46 procent). Ze zijn zwak tot middelmatig. Er zijn 4 partiële correlaties die duiden op contra-evidentie (17 procent), welke zwak zijn. Negen partiële correlaties wijzen op geen samenhang tussen de cognities en de bestede begeleidingstijd op verschillende niveaus (37 procent). Op dit punt is er sprake van zwakke evidentie voor het uitgangspunt.

Er zijn weinig overeenkomsten tussen de partiële correlaties in groep 3 en 4. Slechts vijf van de twaalf mogelijke gelijkenissen komen overeen (42 procent).

Bij de vijf elementen van de invoeringsstrategie vinden we bij 15 van de 20 partiële correlaties evidentie voor het belang van begeleidingstijd voor een hogere implementatie van de invoeringsstrategie (75 procent). De correlaties komen zowel in groep 3 als 4 overeen en zijn middelmatig in termen van Cohen (1988). 3 van de 20 partiële correlaties wijzen op contra-evidentie (15 procent) en 2 partiële correlaties wijzen op geen samenhang (10 procent). Hier is sprake van tamelijk sterke evidentie voor het achtste uitgangspunt.

**Tabel 6.17** (Partiële) correlaties tussen bestede begeleidingstijd en leerlingresultaten en implementatie van project-elementen op school- en leerkrachtniveau bij groep 3 en 4

|   | Totale contacttijd<br>na<br>3 projectjaren |         | Totale contacttijd<br>op directieniveau<br>na 3 projectjaren |         | Totale contacttijd<br>op teamniveau<br>na 3 projectjaren |         | Totale contacttijd<br>op leerkrachtniveau<br>na 3 projectjaren |         |
|---|--|---------|--|---------|--|---------|--|---------|
|   | Groep 3                                    | Groep 4 | Groep 3  | Groep 4 | Groep 3  | Groep 4 | Groep 3  | Groep 4 |
| <b>Element van adaptief onderwijs</b>         |  |         |  |         |  |         |  |         |
| <b>Instructie-activiteiten</b>                |  |         |  |         |  |         |  |         |
| Werken met het IGDI-model                     | .23  | .19     | .28  | .13     | .16  | .25     | .10  | .04     |
| Werken met Directe Instructie-model           | .24  | .18     | .28  | .14     | .07  | .21     | .17  | -.04    |
| Stimuleren van interactie                     | .17  | .24     | .27  | .12     | .17  | .35     | -.01   | .11     |
| Omgaan met verschillen bij technisch lezen    | -.10                                       | -.05    | -.25   | -.18    | .15  | .20     | -.11   | .01     |
| Werken met een subgroep                       | -.02                                       | -.07    | -.06   | -.13    | .01  | .22     | .07  | -.09    |
| <b>Organisatie-activiteiten</b>               |  |         |  |         |  |         |  |         |
| Optimaliseren instructietijd                  | .02  | .20     | -.01   | .11     | -.02   | .38     | .08  | -.01    |
| Organisatie van de instructie                 | .02  | .23     | -.04   | .13     | -.06   | .47*    | .03  | .02     |
| Vormgeving uitbreiding van de instructietijd  | .31  | -.10    | .42*   | .13     | .07  | .03     | .18  | -.36    |
| <b>Cognities</b>                              |  |         |  |         |  |         |  |         |
| Vertrouwen in eigen kunnen                    | .03  | -.07    | .04  | -.11    | .23  | -.14    | -.10   | .18     |
| Intensiteit van betrokkenheid                 | .05  | -.03    | -.07   | -.06    | .12  | .02     | -.02   | .12     |
| Mening over het project                       | .26  | .20     | .14  | -.14    | .17  | .31     | .10  | .45     |
| <b>Schoolcultuur</b>                          |  |         |  |         |  |         |  |         |
| Functioneel werkklimaat                       | -.33                                       | -.40    | -.27   | -.34    | -.25   | -.21    | -.18   | -.20    |
| Professionele samenwerkingscultuur            | -.28                                       | -.32    | -.26   | -.39    | -.16   | -.16    | -.30   | -.14    |
| <b>Invoeringsstrategie</b>                    |  |         |  |         |  |         |  |         |
| Evaluerend vermogen                           | .29  | .29     | .21  | .19     |  |         |  |         |
| Realiseren projectstructuur door schoolleider | .42*                                       | .32     | .44*   | .39*    |  |         |  |         |
| Helderheid van taken voor IBC'er              | -.52**                                     | -.61**  | -.04   | -.11    |  |         |  |         |
| Bewaken invoering door schoolleider           | .29  | .29     | .34  | .34     |  |         |  |         |
| Bewaken invoering door IBC'er                 | .16  | .08     | .16  | .16     |  |         |  |         |
| <b>Leerlingresultaten</b>                     |  |         |  |         |  |         |  |         |
| Nameting: DMT kaart 1 of 3                    | .01  | .29     | -.09   | .13     | -.19   | -.09    | .21  | .29     |
| Beklijvingsmeting: DMT kaart 1 of 3           | -.08                                       | .20     | -.07   | .20     | -.02   | .08     | -.09   | .16     |
| Nameting: AVI                                 | .12  | .31     | .06  | .12     | -.06   | .02     | .01  | .31     |
| Beklijvingsmeting: AVI                        | .20  | .20     | .28  | .19     | -.17   | -.08    | .30  | .22     |
| Begrijpend Lezen                              | .10  | .03     | .32  | -.07    | -.30   | -.07    | .18  | .14     |

N.B.1: \* significant op 5 %-niveau, \*\* significant op 1 %-niveau.

N.B.2: De variabelen op leerlingniveau zijn vooraf gecorrigeerd.

Tijdens een schoolverbeteringsproject investeren in begeleidingstijd voor de directie hangt samen met een hogere mate van aansturing en bewaking van de vernieuwing door de directie. Alleen bij het element helderheid over de taken voor de interne BOV-coördinator blijkt er sprake van een sterk negatief verband. De partiële correlaties laten zien dat de interne BOV-coördinator weinig begeleidingstijd nodig heeft om te weten welke taken hij dient uit te voeren tijdens het project. Maar het kan ook zijn dat de begeleider de interne coördinator weinig ruimte geeft om zijn taken uit te voeren.

Bij de correlaties tussen de leerlingresultaten en de bestede begeleidingstijd wijzen 21 van de 40 correlaties op evidentie (53 procent). De correlaties zijn overwegend zwak. Drie correlaties wijzen op contra-evidentie en zijn eveneens zwak (7 procent). Deze correlaties hebben alle drie betrekking op het verband tussen leerlingresultaten in groep 3 en de bestede begeleidingstijd op teamniveau. 40 procent van de correlaties laat geen samenhang zien tussen leerlingresultaten en tijd voor begeleiding. De evidentie is tamelijk sterk.

Samenvattend kunnen we concluderen dat de gevonden evidentie bij het uitgangspunt 'aanwezigheid van (externe) begeleiding' zeer gedifferentieerd is. Er is geen tot sterke evidentie gevonden.

De resultaten voortkomend uit de effectstudie wijzen op sterke evidentie voor het belang van externe en interne ondersteuning bij het realiseren van adaptief onderwijs. Voor zeven van de negen elementen van adaptief onderwijs is aangetoond dat de begeleidings- en invoeringsstrategie zoals die gehanteerd is tijdens het BOV-project bijgedragen heeft aan een grotere groei bij de leerkrachten van de BOV-scholen in vergelijking met de leerkrachten uit de controlegroep. Bij twee elementen bleek dit niet het geval te zijn.

Eén aspect uit de begeleidingsstrategie, de bestede begeleidingstijd, hebben we nader bekeken door het berekenen van (partiële) correlaties. Uit de (partiële) correlaties tussen de begeleidingstijd en de elementen van adaptief onderwijs is op te maken dat er voor bepaalde elementen, met name de instructie- en organisatie-activiteiten tamelijk zwakke evidentie is. Er zijn overwegend zwakke correlaties gevonden voor de instructie-activiteiten bij zowel de leerkrachten van groep 3 als 4 en de organisatie-activiteiten in groep 4. Er is zwakke evidentie gevonden ten aanzien van de samenhang tussen de cognities van leerkrachten en de bestede begeleidingstijd. De evidentie voor de samenhang tussen de bestede begeleidingstijd en de leerlingresultaten is tamelijk sterk. Er is eveneens tamelijk sterke evidentie gevonden voor het verband tussen begeleidingstijd en de mate van implementatie van elementen van de invoeringsstrategie. Uit de partiële correlaties is op te maken dat in scholen waar meer tijd is geïnvesteerd in de begeleiding van de directie elementen uit de invoeringsstrategie in hogere mate zijn geïmplementeerd.

Voor de twee overige aspecten van het achtste uitgangspunt, namelijk de ondersteuning in netwerken en de kwaliteit van de begeleiding, is zwakke evidentie gevonden.

## **6.10 Gebaseerd zijn op onderzoek**

Bij het negende uitgangspunt wordt gewezen op het belang van wetenschappelijke kennis als basis voor het vernieuwingsprogramma. In het kader van vernieuwingen in het onderzoek gaat het met name om wetenschapsgebieden als school- en leerkrachteffectiviteit en schoolverbetering. De enige mogelijke bron voor evidentie voor dit uitgangspunt zijn de kwalitatieve data. Scholen krijgen door deelname aan het project toegang tot de beschikbare wetenschappelijke kennis over wat werkt ten aanzien van school- en leerkrachteffectiviteit en schoolverbetering aangezien de opzet van het BOV-project op deze kennis is gebaseerd (zie ook paragraaf 5.2.9). In de kwalitatieve data zijn echter geen aanwijzingen gevonden voor evidentie ten aanzien van het negende uitgangspunt. We kunnen dan ook geen uitspraken doen over het belang van dit uitgangspunt voor het verbeteren van de leerlingresultaten of de implementatie van de projectelementen op school- en leerkrachtniveau.

## 6.11 De noodzaak voor combinatie van uitgangspunten

In het eerste deel van dit hoofdstuk hebben we bekeken welke evidentie er voor elk afzonderlijk uitgangspunt is gevonden. Eén bepaald uitgangspunt zal waarschijnlijk niet het succes of falen van een vernieuwingsproces kunnen verklaren. Veeleer de combinatie van uitgangspunten zal het resultaat bepalen.

De kwalitatieve en kwantitatieve data bieden de mogelijkheid om de combinatie van een drietal uitgangspunten te analyseren. Het betreft de uitgangspunten drie 'gericht zijn op interne condities :processen van onderwijzen en leren', vier 'gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen' en acht 'aanwezigheid van een vorm van (externe) begeleiding'. We verwachten dat wanneer de drie uitgangspunten in combinatie met elkaar in voldoende mate tijdens een vernieuwingsproces zijn uitgewerkt de leerlingresultaten op een school gedurende het project zullen verbeteren. Wanneer de uitwerking van de combinatie van uitgangspunten tijdens een vernieuwingsproces niet voldoende is, kan dit mogelijk leiden tot onvoldoende resultaten op leerlingresultaten.

In de beschikbare data is gezocht naar patronen in het vernieuwingsproces op een school ten aanzien van de mate van implementatie van de begeleidings- en invoeringsstrategie, de mate van implementatie van adaptief onderwijs door de leerkrachten en de leerlingresultaten (zie paragraaf 3.3.5 voor een uitgebreidere beschrijving). Bij een patroon kan er op leerlingniveau sprake zijn van een stijging of daling van de leerlingresultaten in de loop van het project. Op begeleiding-, school- en leerkrachtniveau kan er sprake zijn van een hoge of lage mate van implementatie. Er zijn acht patronen mogelijk (zie kader 3.3). Van de acht patronen wijzen er drie (3, 4 en 5) op contra-indicaties voor één van de drie uitgangspunten.

Elke leerkracht van groep 3 en 4 is indien mogelijk ingedeeld bij één van de acht patronen. Bij groep 3 bleek het niet mogelijk om vier leerkrachten in te delen. Op twee scholen vond er in het derde jaar in groep 3 een wisseling plaats van leerkracht waardoor de gegevens lastig te interpreteren waren. Ook moeilijk te interpreteren was een case waarbij de begeleidingsstrategie onvoldoende geïmplementeerd was, terwijl aspecten op school- en leerkrachtniveau wel voldoende geïmplementeerd waren. De gegevens van de vierde leerkracht bleken niet bruikbaar door het stabiel blijven van de leerlingresultaten. Bij groep 4 zijn de gegevens van vier leerkrachten niet meegenomen, in drie gevallen in verband met ziekte in het derde projectjaar waardoor er geen eindmeting bij deze leerkrachten heeft plaatsgevonden. De gegevens van de vierde leerkracht bleken niet bruikbaar door het stabiel blijven van de leerlingresultaten.

Van de groep leerkrachten die ingedeeld zijn bij een bepaald patroon zijn gemiddelden en standaarddeviaties berekend van de BOV-variabelen op begeleidings-, school-, leerkracht- en leerlingniveau (zie tabel 6.18 voor groep 3 en tabel 6.19 voor groep 4 in bijlage 16).

Uit tabel 6.18 is op te maken dat bij de 24 leerkrachten van groep 3 van de BOV-scholen vijf van de acht door ons onderscheiden patronen herkenbaar zijn. Het betreft de patronen 1, 2, 6, 7 en 8. Uit tabel 6.19 voor groep 4 is waar te nemen dat vier van de acht patronen herkenbaar zijn bij 23 leerkrachten die hebben deelgenomen aan het BOV-project. Het betreft de patronen 2, 6, 7 en 8. We kunnen concluderen dat geen van de patronen die een contra-indicatie voor het belang van één van de drie uitgangspunten vormen voorkomt. De vijf patronen worden hieronder nader uitgewerkt.

### *Patroon 1*

Bij patroon 1 is sprake van een stijging van de leerlingresultaten gedurende het derde jaar en waarbij de BOV-elementen op school- en leerkrachtniveau en de invoeringsstrategie in hoge mate zijn geïmplementeerd. Er is door de betrokken begeleiders bij deze leerkrachten voldoende tijd geïnvesteerd in de begeleiding van het project op alle drie niveaus.

Dit patroon is herkenbaar bij zeven leerkrachten van groep 3 van de BOV-scholen. Bij groep 4



valt geen leerkracht in het eerste patroon. Patroon 1 is herkenbaar bij 15 procent van de leerkrachten.

Conform de verwachting kunnen we dus concluderen dat bij scholen waar het BOV-project op zowel school- als leerkrachtniveau en waar de begeleidings- en invoeringsstrategie in voldoende mate geïmplementeerd zijn, een verbetering in de leerlingresultaten waar te nemen is. De resultaten bij dit patroon leveren evidentie op voor de onderlinge versterking van de uitgangspunten 3, 4 en 8.

#### *Patroon 2*

Bij patroon 2 is sprake van een stijging van de leerlingresultaten, de BOV-elementen op school- en leerkrachtniveau zijn voldoende geïmplementeerd, de invoeringsstrategie is onvoldoende geïmplementeerd. De betrokken begeleiders hebben voldoende tijd geïnvesteerd in de begeleiding van het project gedurende drie projectjaren. Er heeft begeleiding plaatsgevonden op alle drie niveaus. Dit patroon is herkenbaar bij zeven leerkrachten van groep 3 van de BOV-scholen en bij vier leerkrachten van groep 4 (23 procent).

We kunnen concluderen er twaalf leerkrachten zijn waar de BOV-aspecten op school- en leerkrachtniveau in voldoende mate geïmplementeerd zijn. De resultaten van de leerlingen zijn in het derde jaar gestegen. De invoeringsstrategie is echter onvoldoende geïmplementeerd. Uit de projectbeschrijvingen van deze scholen is op te maken dat er op zeven van de acht scholen een sterk sturende begeleider aanwezig is, die de rol van de schoolleiding ten aanzien van de aansturing en bewaking van het implementatieproces heeft overgenomen. De nadruk lag in de begeleiding vooral op het niveau van het team en de leerkrachten. Er is weinig tijd geïnvesteerd in de begeleiding van de directie. Het belang van de aanwezigheid van een (externe) begeleider is hiermee aangetoond (uitgangspunt 8). De begeleider compenseert tijdens het vernieuwingsproces voor de afwezigheid van steun door de schoolleiding. Bij dit patroon vinden we evidentie dat uitgangspunt 8 op deze scholen het gemis van uitgangspunt 4 compenseert.

#### *Patroon 6*

Patroon 6 betreft het patroon waarbij de leerlingresultaten in de loop van het derde jaar dalen. De implementatie van de BOV-elementen op school- en leerkrachtniveau is voldoende, maar de invoeringsstrategie is onvoldoende geïmplementeerd. Dit patroon is herkenbaar bij vijf leerkrachten van groep 3 en bij vier leerkrachten van groep 4 van de scholen die deelnamen aan het BOV-project (19 procent).

Uit dit patroon is op te maken dat de implementatie van een vernieuwing als het BOV-project op meerdere niveaus voldoende moet zijn om een verbetering in leerlingresultaten te realiseren. Alleen een voldoende implementatie op leerkrachtniveau blijkt niet genoeg. De schoolleiding speelt hierbij ook een belangrijke rol. Dit wijst op evidentie voor het belang van de schoolleiding om het vernieuwingsproces op de werkvloer aan te sturen en te bewaken. De betrokken begeleiders bij deze scholen hebben echter onvoldoende gericht tijd geïnvesteerd in het project om voor de beperkte rol van de schoolleiding op de scholen te kunnen compenseren waar bij patroon twee sprake van was. Hier compenseert uitgangspunt acht dus niet voor onvoldoende implementatie van de invoeringsstrategie waardoor geen stijging van de leerlingresultaten kan worden waargenomen.

#### *Patroon 7*

Bij patroon 7 dalen de leerlingresultaten gedurende het derde projectjaar. De BOV-elementen zijn onvoldoende door de leerkracht geïmplementeerd. De invoeringsstrategie is wel in voldoende mate geïmplementeerd door de schoolleiding. De betrokken begeleiders hebben gedurende drie projectjaren voldoende tijd besteed aan de begeleiding van het project op de drie scholen. De begeleiding heeft zich gericht op school-, team- en leerkrachtniveau. Er zijn drie leerkrachten van groep 3 en elf leerkrachten van groep 4 van de BOV-scholen waarbij dit patroon herkenbaar is (30 procent).

Ook bij dit patroon wordt, net als bij patroon zes, duidelijk dat een hoge mate van implementatie op één niveau niet voldoende is om resultaten bij de leerlingen te kunnen bereiken. Ook al heeft de begeleiding voldoende tijd geïnvesteerd over het geheel. De begeleiding op leerkrachtniveau is beperkt geweest. De aansturing en bewaking door de schoolleiding is voldoende, maar ook op leerkrachtniveau moeten de projectelementen in voldoende mate geïmplementeerd zijn om een stijging van leerlingresultaten te realiseren. Door de onvoldoende uitwerking van uitgangspunt 3 heeft de combinatie van de uitgangspunten 4 en 8 niet kunnen zorgen voor een verbetering van de leerlingresultaten.

#### *Patroon 8*

Bij patroon 8 is sprake van een daling van de leerlingresultaten in het derde projectjaar. De implementatie van het BOV-programma en de invoeringsstrategie is onvoldoende. Er is onvoldoende tijd geïnvesteerd in de begeleiding van het project gedurende de drie projectjaren. Er zijn bij de leerkrachten van groep 3 twee leerkrachten waarbij dit laatste patroon herkenbaar is. Bij groep 4 gaat het om vier leerkrachten. Patroon 8 is bij 13 procent van de leerkrachten herkenbaar. De daling van de leerlingresultaten op deze scholen is conform onze verwachting. Wanneer de implementatie van het BOV-programma en van de invoeringsstrategie onvoldoende zijn, dan zijn de voorwaarden om leerlingresultaten te verbeteren onvoldoende bij de leerkracht en de schoolleiding aanwezig. Onvoldoende begeleiding maakt dat het implementeren van het BOV-programma en de invoeringsstrategie nog lastiger, waardoor het moeilijker is om resultaten bij de leerlingen te bereiken.

Dit patroon laat zien dat het niet realiseren van alle drie de uitgangspunten 3, 4 en 8 niet tot stijging van de leerlingresultaten leidt.

Samenvattend kunnen we concluderen dat alle gevonden patronen bij de leerkrachten van de groepen 3 en 4 wijzen op evidentie voor de noodzaak van de combinatie van de uitgangspunten 3, 4 en 8 tijdens de invoering van een schoolverbeteringsprogramma om resultaten bij de leerlingen te bereiken. Er is geen contra-evidentie gevonden. Bij patroon 1 is er sprake van een optimale combinatie van de drie uitgangspunten waardoor successen zijn behaald met de leerlingen. Bij patroon 8 is juist sprake van de omgekeerde situatie waarbij de combinatie van drie onvoldoende uitgewerkte uitgangspunten zorgt voor onvoldoende resultaten bij de leerlingen.

Bij de overige drie patronen zijn bepaalde uitgangspunten onvoldoende uitgewerkt. Bij leerkrachten, die ingedeeld zijn bij patroon 6 en 7, leidt een onvoldoende uitwerking van één of twee van de drie uitgangspunten niet tot stijging van de leerlingresultaten na drie jaar. Bij leerkrachten, die ingedeeld zijn bij patroon 2, is uitgangspunt vier onvoldoende uitgewerkt, maar kan uitgangspunt 8 voor dit uitgangspunt compenseren.

Naast de evidentie die de patronen voor het in samenhang werken van uitgangspunten heeft opgeleverd, is opvallend dat slechts 15 procent van de leerkrachten ingedeeld is in patroon 1. Het blijkt dus lastig te zijn voor leerkrachten, schoolleiding en begeleiding om in drie tot vier jaar toe te werken naar voldoende implementatie van alle projectelementen, die in samenhang resultaten op leerlingniveau opleveren. Bij 25 procent van de leerkrachten lukt het als een sterk sturende begeleider compenseert voor het onvoldoende implementeren van de invoeringsstrategie door de schoolleiding. Maar bij de overige 60 procent van de leerkrachten zien we dat de implementatie van één of twee uitgangspunten blijft steken waardoor geen resultaten worden behaald. Deze resultaten bevestigen nogmaals naast het belang van het creëren van samenhang tussen de uitgangspunten dat de implementatie van een verbeteringsprogramma een langdurig proces is dat meerdere jaren in beslag neemt (uitgangspunt 2).

Het zesde uitgangspunt wijst op het belang van het hanteren van een multi-niveau perspectief in een vernieuwingstraject. Een vernieuwing heeft een grotere kans van slagen wanneer de relevante niveaus betrokken zijn bij een vernieuwingstraject. Dit uitgangspunt veronderstelt een bepaalde samenhang tussen de relevante niveaus die in en om de school betrokken moeten wor-

den bij de vernieuwing. In het geval van het BOV-project zijn de leerkracht, de schoolleiding en de begeleiding de relevante niveaus. Indirect kan de gevonden evidentie ten aanzien van de wisselwerking tussen uitgangspunten als evidentie voor het hanteren van een multi-niveau-perspectief worden opgevat.

## 6.12 Samenvatting en conclusie

In dit hoofdstuk hebben we gezocht naar evidentie voor de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering in het kader van het BOV-project. De data die verzameld zijn in het evaluatie-onderzoek bij het BOV-project hebben als bronnen gediend voor de beantwoording van de derde onderzoeksvraag. We vatten in deze slotparagraaf per uitgangspunt de gevonden evidentie samen en sluiten af met de stappen die we verder in dit proefschrift nemen om de vierde onderzoeksvraag te beantwoorden.

De evidentie voor het uitgangspunt 'school als uitgangspunt van verandering' heeft vooral betrekking op de activiteiten van scholen in de adoptiefase van een vernieuwingstraject. Er is tamelijk sterke evidentie gevonden voor het verband tussen de passing van het project en de resultaten op leerkrachtniveau. Er is geen evidentie gevonden voor het verband tussen de passing en de resultaten op schoolniveau. Er is zeer beperkte evidentie gevonden voor het belang van het uitgangspunt tijdens de implementatiefase.

Uitgangspunt 2 'een systematische benadering van de verandering als langdurig proces gericht op incorporatie' is in twee aspecten onderscheiden. Voor het eerste aspect 'een systematisch, cyclisch proces gericht op incorporatie' is op leerkrachtniveau geen evidentie gevonden en op schoolniveau tamelijk sterke evidentie. Bij het tweede aspect 'de verandering als langdurig proces' is gebleken dat bij de evidentie twee kanten te onderscheiden zijn. Dit maakt het lastig om tot één conclusie te komen voor dit element van het tweede uitgangspunt. Aan de ene kant vinden we evidentie, omdat de resultaten op leerkracht- en schoolniveau laten zien dat voor de volledige implementatie van het BOV-project drie jaar te kort is om veranderingen bij de leerkrachten en de schoolleiding te bewerkstelligen. Aan de andere kant vinden we contra-evidentie doordat tijd binnen een vernieuwing een gedifferentieerd begrip blijkt te zijn. Voor sommige projectaspecten is de benodigde tijd veel korter dan voor andere. We hebben verder evidentie gevonden om het bestaan van een implementatiedip gedurende de eerste fase van een vernieuwingsproces te betwisten.

We kunnen voor het derde uitgangspunt 'gericht zijn op interne condities: processen van onderwijzen en leren' concluderen dat de combinatie van resultaten van de correlaties en het quasi-experimentele onderzoek duidt op evidentie voor het belang van de gerichtheid op de processen van onderwijzen en leren tijdens een vernieuwing. We vinden aanwijzingen dat de focus op leerkrachtvaardigheden in het BOV-project leidt tot realisatie van adaptief onderwijs en dat de toename van leerlingresultaten in ieder geval deels aan deze focus kan worden toegeschreven. De gevonden evidentie voor het belang van de ondersteunende activiteiten op schoolniveau bij de processen van onderwijzen en leren ofwel uitgangspunt 4 richt zich op vijf categorieën: integrale leerlingenzorg, schoolleiding, schoolcultuur, cognities van leerkrachten en de voorwaarden voor het werken aan een vernieuwing waaronder de wisseling van personeel binnen scholen. Voor het belang van aandacht voor de elementen van integrale leerlingenzorg voor de implementatie van leerkrachtvaardigheden en leerlingresultaten hebben we tamelijk sterke tot sterke evidentie gevonden. Ten aanzien van de cognities van leerkrachten en de invloed van de wisseling van leerkrachten gedurende het BOV-project is tamelijk sterke evidentie gevonden. Uit de data van het BOV-onderzoek is geen evidentie voortgekomen voor het belang van de schoolleiding, de schoolcultuur, de noodzaak van inhoudelijke en organisatorische voorwaarden voor en tijdens de invoering van een vernieuwing en de wisseling van schoolleiding tijdens het implementatieproces.

Het vijfde uitgangspunt benadrukt het belang van het stellen van onderwijskundige doelen op drie niveaus (school, leerkracht en leerling) bij de invoering van een vernieuwing. Elk doel is afzonderlijk geoperationaliseerd en gemeten in het onderzoek. Dit is echter niet gebeurd voor de samenhang van de doelen op de drie niveaus tijdens een vernieuwingsproces. Dit heeft ertoe geleid dat voor het vijfde uitgangspunt geen uitspraken over evidentie van deze samenhang gedaan kunnen worden.

Evidentie voor het zesde uitgangspunt 'het hanteren van een multi-niveau-perspectief' afzonderlijk is niet gevonden.

Voor het zevende uitgangspunt 'het hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën' komen we tot de conclusie dat er zeer beperkte evidentie is gevonden.

De gevonden evidentie voor uitgangspunt 8 'één of andere vorm van (externe) ondersteuning is aanwezig' is zeer gedifferentieerd en varieert van zwak tot sterk. De resultaten voortkomend uit de effectstudie wijzen op sterke evidentie voor het belang van externe en interne ondersteuning bij het realiseren van adaptief onderwijs. Voor zeven van de negen elementen van adaptief onderwijs is aangetoond dat de begeleidings- en invoeringsstrategie zoals die gehanteerd is tijdens het BOV-project bijgedragen heeft aan een grotere groei bij de leerkrachten van de BOV-scholen in vergelijking met de leerkrachten uit de controlegroep. Bij twee elementen bleek dit niet het geval te zijn. Uit de (partiële) correlaties tussen de begeleidingstijd en de elementen van adaptief onderwijs is op te maken dat er voor bepaalde elementen, met name de instructie- en organisatie-activiteiten, tamelijk zwakke evidentie is voor het belang van voldoende begeleidingstijd om resultaten op leerkrachtniveau te bereiken. Er is zwakke evidentie gevonden ten aanzien van de samenhang tussen de cognities van leerkrachten en de bestede begeleidingstijd. De evidentie voor de samenhang tussen de bestede begeleidingstijd en de leerlingresultaten is tamelijk sterk. Er is verder tamelijk sterke evidentie gevonden voor het verband tussen begeleidingstijd en de mate van implementatie van elementen van de invoeringsstrategie. Uit de correlaties is op te maken dat in scholen waar meer tijd is geïnvesteerd in de begeleiding van de directie elementen uit de invoeringsstrategie in hogere mate zijn geïmplementeerd. Voor de twee overige aspecten van het achtste uitgangspunt, namelijk de ondersteuning in netwerken en de kwaliteit van de begeleiding, is zwakke evidentie gevonden.

In de kwalitatieve data zijn geen aanwijzingen gevonden voor evidentie ten aanzien van het negende uitgangspunt 'gebaseerd zijn op onderzoek'.

De uitgangspunten 3, 4 en 8 hebben we in samenhang met elkaar kunnen analyseren. De gevonden evidentie voor de noodzaak om uitgangspunten te combineren is als volgt te omschrijven:

- Wanneer het BOV-programma op leerkracht- en schoolniveau en de invoerings- en de begeleidingsstrategie in hoge mate geïmplementeerd zijn dan is volgens de onderzoeksgegevens op de scholen waar dit het geval is een stijging van de leesresultaten waar te nemen. Wanneer de drie uitgangspunten zoals blijkt uit de data onvoldoende zijn geïmplementeerd dan is een daling van de leesresultaten op de betreffende scholen waar te nemen. De drie uitgangspunten moeten met andere woorden in combinatie met elkaar gerealiseerd zijn om resultaten op leerlingniveau te behalen.
- Wanneer het BOV-programma op leerkracht- en schoolniveau en de begeleidingsstrategie in hoge mate geïmplementeerd zijn, terwijl de invoeringsstrategie in lage mate geïmplementeerd is, dan is op de scholen waar dit het geval is toch een stijging van de leerlingresultaten waar te nemen, wanneer de externe begeleider de aansturing van het project voor zijn rekening blijkt te hebben genomen. Dit impliceert dat de begeleider (uitgangspunt 8) blijkt te kunnen compenseren voor het niet realiseren van de invoeringsstrategie door de schoolleiding (uitgangspunt 4).
- Wanneer het BOV-programma op school- en leerkrachtniveau in hoge mate is geïmplementeerd, terwijl de invoerings- en begeleidingsstrategie onvoldoende is geïmplementeerd dan blijken de leesresultaten van de leerlingen niet te stijgen. Allen het invoeren van het vernieuwingsprogramma los van vergroting van het verandervermogen van de school is niet voldoende voor het boeken van effecten bij de leerlingen.

- Wanneer de invoeringsstrategie in hoge mate is geïmplementeerd, de begeleider de begeleidingsstrategie in redelijke mate heeft uitgevoerd, maar het BOV-programma onvoldoende op leerkracht- en schoolniveau is geïmplementeerd, dan vindt op de betreffende scholen geen verbetering van de leerlingresultaten plaats. De schoolleiding en de begeleiding blijken zonder de leerkracht (uitgangspunt 3) niet te kunnen zorgen voor een verbetering van de leerlingresultaten.

De gevonden evidentie per uitgangspunt is zo gedifferentieerd dat het ondoenlijk is om te komen tot één eindconclusie wat betreft de evidentie voor de negen uitgangspunten die het implementatieproces bij een schoolverbeteringsprogramma kunnen bevorderen.

In het vervolg van dit proefschrift brengen we de evidentie die voortgekomen is uit de data van het onderzoek naar het BOV-project in verband met de evidentie die voor de negen uitgangspunten is gevonden in de analyse van de schoolverbeteringsliteratuur (zie hoofdstuk 4). We gaan na wat deze uitkomsten betekenen voor de verdere theorie- en modelvorming voor het wetenschapsgebied effectieve schoolverbetering.



# 7 Conclusies, aanbevelingen en discussie

## 7.1 Inleiding

In het inleidende hoofdstuk van dit proefschrift is een vierstappenplan geïntroduceerd om een bijdrage te leveren aan verdere empirische fundering van het wetenschapsgebied effectieve schoolverbetering. In dit hoofdstuk vatten we de onderzoeksaanpak en de resultaten van het onderzoek ter beantwoording van de eerste drie onderzoeksvragen samen (paragraaf 7.2 en 7.3). Vervolgens gaan we in paragraaf 7.4 na wat de gevonden empirische evidentie betekent voor de theorie- en modelvorming van effectieve schoolverbetering (onderzoeksvraag vier). In paragraaf 7.5 worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek. In paragraaf 7.6 bespreken we enkele methodologische keuzes in deze studie.

## 7.2 Samenvatting van het onderzoek en de resultaten

Verschillende auteurs (bijvoorbeeld Hopkins, 1995, 1996; Stringfield, 1995; Creemers & Reezigt, 1997; Reezigt, 2001) hebben geconstateerd dat men er binnen het wetenschapsgebied schoolverbetering niet in is geslaagd om theorieën met bijbehorende modellen te ontwikkelen die het verloop van een schoolverbeteringsproces kunnen voorspellen of verklaren. In de afgelopen vijftien jaar zijn er meerdere schoolverbeteringsprogramma's ontwikkeld, waaronder het Nederlandse project 'Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen', waarin gebruik is gemaakt van de beschikbare kennis over schooleffectiviteit en schoolverbetering. Aan diverse programma's zijn evaluatiestudies gekoppeld om de effecten en de implementatie te onderzoeken. De kennis die deze evaluatiestudies hebben opgeleverd is nog niet geanalyseerd ter beantwoording van de vraag of de aannamen over schoolverbetering waar de programma's op gestoeld waren bevestigd dan wel tegengesproken worden in onderzoek. Een dergelijke analyse zou een bijdrage kunnen leveren aan vergroting van de empirische kennisbasis over schoolverbetering. In het kader van deze dissertatie is deze analyse uitgevoerd.

De probleemstelling van de dissertatie luidt derhalve:

*Welke factoren kunnen het succes of falen van de implementatie van een vernieuwing in het basisonderwijs voorspellen of verklaren?*

Om de probleemstelling te kunnen beantwoorden zijn de volgende vier onderzoeksvragen geformuleerd.

1. Welke uitgangspunten zijn er in de schoolverbeteringsliteratuur geformuleerd die het verloop van een effectief schoolverbeteringsproject kunnen bevorderen?
2. Welke empirische evidentie is er in de literatuur te vinden voor de bij onderzoeksvraag één gevonden uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering?
3. Welke empirische evidentie is er voor de uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering te vinden in de data die verzameld zijn bij de evaluatie van het BOV-project?
4. Wat betekenen de antwoorden op de bovenstaande drie vragen voor de theorie- en modelvorming van effectieve schoolverbetering?

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden is een literatuurstudie gedaan. De eerste stap daarin betrof afbakening van het begrip effectieve schoolverbetering. Op basis van een viertal definities die in de loop van twintig jaar zijn geformuleerd, zijn we tot een nieuwe definitie gekomen die het denken over effectieve schoolverbetering naar ons idee het beste weergeeft.

Uit de literatuurstudie kwam naar voren dat er geen modellen voor schoolverbetering bestaan die inzicht geven in welke factoren de invoering van een vernieuwing in het onderwijs kunnen bevorderen. Er zijn in de literatuur wel aanzetten tot het in kaart brengen van dergelijke factoren gedaan (zie bijvoorbeeld Hopkins, e.a., 1994; Hopkins, 2001). De uitgangspunten uit deze twee opsommingen hebben we geïntegreerd. Dit leidde tot in totaal negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering. Om de negen uitgangspunten te toetsen hebben we ze vergeleken met de factoren voor schoolverbetering die door tien andere auteurs of groepen van auteurs in kaart zijn gebracht. Uit de tien vergelijkingen bleek onze opsomming van negen uitgangspunten uitputtend te zijn. De negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering zijn:

1. De school als uitgangspunt voor de verandering (contextspecifieke benadering);
2. Een systematische benadering van verandering als langdurig proces gericht op incorporatie;
3. Gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren;
4. Gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen;
5. Onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau;
6. Hanteren van een multi-niveau-perspectief;
7. Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën;
8. Aanwezigheid van een vorm van externe ondersteuning;
9. Gebaseerd zijn op onderzoek, waarbij kennis uit verschillende wetenschapsgebieden, zoals schoolverbetering en school- en leerkrachtheffektiviteit, wordt geïntegreerd.

Vervolgens is ter beantwoording van de tweede en derde onderzoeksvraag nagegaan of er empirische evidentie is voor de negen uitgangspunten. Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag hebben we 36 evaluatiestudies geanalyseerd van schoolverbeteringsprogramma's die voldeden aan onze definitie van effectieve schoolverbetering. Voorafgaand aan het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag is nagegaan of het BOV-project een geschikte context is voor het vinden van evidentie voor de negen uitgangspunten. Ten behoeve hiervan is op basis van beschikbare documenten een beschrijving gemaakt van het BOV-project. Vervolgens is de beschrijving gebruikt om te analyseren of de negen uitgangspunten zijn opgenomen in het project. We hebben kunnen concluderen dat bij de ontwikkeling van het BOV-project met alle negen uitgangspunten rekening is gehouden.

Voor de beantwoording van de derde onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van de beschikbare kwantitatieve en kwalitatieve data uit het evaluatie-onderzoek naar het BOV-project (Houtveen, e.a., 2003).

In het vervolg van dit hoofdstuk vatten we de resultaten van het onderzoek ter beantwoording van de vragen twee en drie kort samen (paragraaf 7.3). Vervolgens wordt in paragraaf 7.4 de vierde onderzoeksvraag beantwoord.

### **7.3 Empirische evidentie voor de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering**

In totaal zijn 36 evaluatiestudies van schoolverbeteringsprogramma's en de data uit het BOV-onderzoek geanalyseerd op aanwijzingen voor evidentie van de hierboven genoemde negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering. In deze paragraaf wordt per uitgangspunt de gevonden evidentie beschreven. Het is een samenvatting en integratie van de bevindingen zoals beschreven in de hoofdstukken vier en zes. Eerst wordt een samenvatting van de in zijn geheel gevonden evidentie gegeven.

De evidentie voor elk van de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering komt in de beide deelstudies grotendeels overeen.



In totaal zijn er in de eerste deelstudie, de literatuuranalyse, 1097 uitspraken gevonden die het belang van de negen uitgangspunten bij het invoeren van een schoolverbeteringsprogramma om resultaten te behalen bevestigen of tegenspreken. Bij alle uitgangspunten is de ondersteuning ervoor groter dan de gevonden contra-evidentie.

Opvallend is dat er niet voor elk van de uitgangspunten evenveel evidentie is gevonden. De uitspraken die we gevonden hebben, concentreren zich op een viertal uitgangspunten. Het merendeel van de uitspraken (60 procent) heeft betrekking op uitgangspunt 3 'gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren' en uitgangspunt 4 'gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen'. Ruim de helft van de overige 40 procent bestaat uit evidentie voor de uitgangspunten 'de school als uitgangspunt' (1) en 'de aanwezigheid van een vorm van (externe) begeleiding' (8). Ook in de analyse van de evaluatiegegevens over het BOV-project hebben we vooral ten aanzien van de uitgangspunten 'gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren' (3), gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen (4) en 'aanwezigheid van een vorm van (externe) begeleiding' (8) evidentie gevonden. Voor het uitgangspunt 'de school als uitgangspunt' (1) geldt dit in mindere mate.

Voor vijf uitgangspunten, namelijk 'een systematische benadering' (2), 'het stellen van onderwijskundige doelen op drie niveaus' (5), 'het hanteren van een multi-niveau perspectief' (6), 'het hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën' (7) en 'gebaseerd zijn op onderzoek' (9) zijn nauwelijks uitspraken gevonden in de 36 studies. De percentages uitspraken bij deze vijf uitgangspunten liggen tussen 0 en 6 procent. In de tweede deelstudie is voor de uitgangspunten vijf, zes, zeven en negen zwakke tot geen evidentie gevonden. Alleen voor het tweede uitgangspunt 'een systematische benadering van de verandering' is vergeleken met de literatuurstudie meer evidentie gevonden in de evaluatie van het BOV-project.

We hebben in de literatuurstudie sterke evidentie gedefinieerd als evidentie die voortkomt uit uitspraken die gebaseerd zijn op onderzoek dat op een systematische en methodologisch verantwoorde wijze is gedaan. Hiervoor zijn criteria geformuleerd (zie paragraaf 3.2.3). Wanneer de evidentie voortkomt uit onderzoek dat aan één of meer criteria niet voldoet dan is deze respectievelijk als plausibele, matige of zwakke evidentie gewaardeerd. Zeer zwakke evidentie is voortgekomen uit niet gestructureerd uitgevoerd onderzoek of uit uitspraken die door de auteurs zijn afgeleid uit gegevens.

In het onderstaande bespreken we de gevonden evidentie per uitgangspunt.

### 7.3.1 Evidentie per uitgangspunt voor effectieve schoolverbetering

#### 1. De school als uitgangspunt van verandering

Het eerste uitgangspunt wijst op het belang van een contextspecifieke benadering bij de invoering van een vernieuwing in een school. Zowel de interne situatie als de externe context kan het verloop van een vernieuwing beïnvloeden. Vanuit een sterkte/zwakte-analyse van de stand van zaken op de school ten aanzien van het vernieuwingsonderwerp zouden dan ook die strategieën en activiteiten uit het aangereikte programma gekozen dienen te worden die op de betreffende school nodig zijn om de doelen van de vernieuwing te realiseren. Ook tijdens het invoeringsproces vindt er in de keuze van en aandacht voor activiteiten afstemming plaats op het ontwikkelingsstadium van de school.

In deelstudie één zijn met name uitspraken gevonden waarin 'de school als uitgangspunt voor verandering' samenhangt met resultaten op schoolniveau. De kracht van de evidentie varieert van zeer zwak tot plausibel. De omvang van de plausibele evidentie is zeer beperkt. De gevonden uitspraken hebben betrekking op zowel de adoptie- als de implementatiefase. Er is vooral evidentie gevonden voor het feit dat wanneer bij een vernieuwing geen rekening wordt gehouden met de schoolspecifieke situatie dit de uitkomsten op school- en leerlingniveau negatief beïnvloedt.

De evidentie gevonden in deelstudie één komt in redelijke mate overeen met de evidentie uit de analyse van de data over het BOV-project. Voor het uitgangspunt 'school als uitgangspunt voor de verandering' is er tamelijk sterke evidentie gevonden voor het verband tussen het passen van het project bij de school en de resultaten op leerkrachtniveau. Er is geen evidentie gevonden voor het belang van het verband tussen de passing van het project en de implementatie van de invoeringsstrategie door de schoolleiding. Er is beperkte evidentie gevonden voor het belang van een contextspecifieke benadering tijdens het vernieuwingsproces.

De evidentie die in beide deelstudies voor het eerste uitgangspunt is gevonden is vooral gericht op de interne situatie van de school. Alleen in deelstudie één is een aantal uitspraken gevonden die aangeven dat ook de externe context van invloed kan zijn op het verloop van het vernieuwingsproces. Wanneer bijvoorbeeld beleidsmaatregelen van derden, zoals in de Amerikaanse situatie het schooldistrict, niet aansluiten bij de ideeën of plannen van een school blijkt dit een negatieve invloed te hebben op het verloop van het vernieuwingsprogramma in de school.

Opvallend is dat uit deelstudie één naar voren komt dat voor dit uitgangspunt niet geldt dat hoe meer dit uitgangspunt wordt toegepast, hoe beter de resultaten zijn. Er zit een grens aan. Wanneer bij de implementatie van een schoolverbeteringsprogramma de specifieke situatie en de wensen en behoeften van een school teveel centraal staan, het programma zijn kracht verliest en er geen verbetering van resultaten optreedt.

## *2. Een systematische benadering van de verandering als langdurig proces gericht op incorporatie*

Uitgangspunt twee kent drie elementen die nauw met elkaar samenhangen. Ten eerste vraagt de invoering van een vernieuwing om een cyclisch proces, dat bestaat uit de stappen visie-ontwikkeling, beginsituatie analyseren, doelen stellen, plannen, implementeren, evalueren en bijstellen. Ten tweede dient er voor het invoeren van een vernieuwing voldoende tijd uitgetrokken te worden aangezien het een langdurig proces is. Het derde element betreft de gerichtheid op de incorporatie van de verworvenheden van de vernieuwing.

Er is in beide deelstudies ondersteunende evidentie gevonden voor het tweede uitgangspunt waarbij de drie elementen samenhangen met resultaten op school-, leerkracht- en leerlingniveau. In deelstudie 1 is voor het element 'een cyclisch georganiseerd proces', en dan vooral voor de stap 'planning van het project', zwakke tot zeer zwakke evidentie gevonden. Voor het element 'gerichtheid op incorporatie' is eveneens zwakke tot zeer zwakke evidentie gevonden. In de tweede deelstudie is data verzameld van de stappen 'het analyseren van de beginsituatie' en 'het opstellen van een schoolverbeterplan'. Tevens is het element 'de gerichtheid op incorporatie' meegenomen. Van de stappen visie-ontwikkeling, doelen stellen, bijstellen en evalueren beschikten we over te beperkte gegevens. Er is op leerkrachtniveau geen ondersteunende evidentie, maar contra-evidentie gevonden voor het belang van de hantering van het cyclisch proces. Op schoolniveau is tamelijk sterke evidentie gevonden voor het belang van de hantering van een cyclisch proces.

Het element 'een langdurig proces' is in beide deelstudies geoperationaliseerd als de benodigde tijd in jaren. De kracht van de gevonden evidentie in beide deelstudies varieert sterk. In de analyse van de 36 evaluatiestudies varieert de evidentie tussen zeer zwak en sterk. Scholen in de studies verschillen in het aantal jaren dat ze nodig hebben om positieve resultaten te behalen bij de leerlingen en de leerkrachten. In de analyse van de BOV-data zijn nuances te onderscheiden in de evidentie voor dit element van het tweede uitgangspunt. Er is aan de ene kant evidentie gevonden voor een vernieuwing als langdurig proces. De drie jaar die scholen aan de implementatie van de BOV-elementen hebben besteed, bleken nog onvoldoende te zijn om het project volledig op school- en leerkrachtniveau te implementeren. Aan de andere kant hebben we gevonden dat de tijd die nodig is voor de implementatie per vernieuwingsaspect varieert. Leerkrachten hadden voor de implementatie van bepaalde elementen van adaptief onderwijs minder tijd nodig dan de geplande drie jaar.

### 3. *Gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren*

Het derde uitgangspunt luidt dat om te komen tot effectieve schoolverbetering de vernieuwing gericht dient te zijn op de processen van onderwijzen en leren met als doel de leerlingresultaten te verbeteren. Met de processen van onderwijzen en leren wordt de realisering van didactische, organisatorische, pedagogische en diagnostische vaardigheden en de cognities van de leerkrachten aanzien van het onderwijsleerproces bedoeld.

In deelstudie 1 zijn vooral uitspraken gevonden waarin evidentie is gevonden voor de samenhang tussen leerkrachtvaardigheden en de resultaten bij de leerlingen. De kracht van de evidentie is overwegend matig sterk tot sterk. Er zijn vooral uitspraken gevonden die het belang van de didactische, organisatorische, pedagogische en diagnostische vaardigheden voor het behalen van leerlingresultaten ondersteunen. Er zijn weinig uitspraken gevonden die ondersteuning bieden voor het belang van de cognities van de leerkrachten, zoals bijvoorbeeld het hebben van hoge verwachtingen.

In de tweede deelstudie is eveneens evidentie gevonden voor de verschillende leerkrachtvaardigheden (in het BOV-project adaptief onderwijs genoemd). Deze vaardigheden en het vertrouwen in eigen kunnen zijn in verband gebracht met de leesresultaten van de leerlingen van groep 3 en 4 nadat de leerkrachten drie jaar aan het BOV-project hebben gewerkt. Er is sterke evidentie gevonden voor de focus op adaptief onderwijs om betere leesresultaten te behalen in het quasi-experimentele onderzoek naar de effectiviteit van het BOV-project. In het correlatieve onderzoek was de gevonden evidentie voor het verband tussen de afzonderlijke aspecten van adaptief onderwijs en de leesresultaten van de leerlingen zwak.

We vinden met de bovenstaande resultaten aanwijzingen dat de verbetering van leerlingresultaten in schoolverbeteringsprojecten deels aan de focus op leerkrachtvaardigheden en in beperkte mate aan de focus op leerkrachtcognities toe te schrijven is.

### 4. *Gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die de processen van onderwijzen en leren ondersteunen*

Volgens het vierde uitgangspunt voor effectieve schoolverbetering dient een vernieuwing op schoolniveau aandacht te besteden aan procedures, structuren en een schoolcultuur die de processen van onderwijzen en leren ondersteunen. Afstemming tussen de beide niveaus is van belang. De schoolleiding en het middenmanagement spelen een belangrijke rol bij de aansturing en bewaking van de activiteiten op schoolniveau.

Vanwege de breedte van dit uitgangspunt en het grote aantal aanwijzingen voor evidentie die voor dit uitgangspunt gevonden is, waren we genoodzaakt de gevonden uitspraken te clusteren. In deelstudie 1 bleken de uitspraken geclusterd te kunnen worden in zes aspecten: schoolleiding, schoolcultuur, schoolorganisatie, voorwaarden, integrale leerlingenzorg en cognities van de leerkracht. De uitspraken wijzen op evidentie waarin de zes clusters van het uitgangspunt samenhangen met resultaten op school-, leerkracht- en leerlingniveau. Er is weinig contra-evidentie gevonden.

Het merendeel van de uitspraken waarbij resultaten op schoolniveau zijn gevonden had betrekking op de aspecten schoolleiding, schoolorganisatie, voorwaarden en schoolcultuur. Er zijn bij dit resultaatniveau minder uitspraken gevonden in het aspect integrale leerlingenzorg. De evidentie is overwegend zwak. Vooral voor uitspraken die vallen in de aspecten schoolleiding, schoolorganisatie en integrale leerlingenzorg zijn verbanden gevonden met het functioneren van leerkrachten. De gevonden evidentie loopt uit een van zeer zwak tot matig sterk.

Van de uitspraken waar het vierde uitgangspunt in verband is gebracht met resultaten bij de leerlingen heeft het merendeel betrekking op het aspect integrale leerlingenzorg. Er zijn redelijk wat uitspraken gevonden die betrekking hebben op de samenhang tussen de schoolleiding, schoolcultuur en de schoolorganisatie en de leerlingresultaten. De minste uitspraken zijn gevonden in het aspect voorwaarden. De evidentie varieert van sterk tot zeer zwak.

In het onderzoek naar het BOV-project is eveneens evidentie gevonden voor het vierde uitgangspunt. De aspecten waarvoor binnen het vierde uitgangspunt evidentie gevonden is, komen in de

beide deelstudies grotendeels overeen, namelijk integrale leerlingenzorg, schoolleiding, schoolcultuur, de cognities van leerkrachten en voorwaarden.

Voor het aspect integrale leerlingenzorg hebben we sterke evidentie gevonden op basis van de resultaten uit de effectstudie die naar het BOV-project is gedaan. Leerlingen die les kregen van leerkrachten die de vormgeving van de uitbreiding van de instructietijd voor zwakke leerlingen en het werken met een fijnmazig leerlingvolgsysteem in hogere mate geïmplementeerd hebben, behalen betere scores op de leestoetsen dan de leerlingen die les kregen van leerkrachten die deze twee elementen van integrale leerlingenzorg in mindere mate geïmplementeerd hebben. De resultaten op basis van de berekende (partiële) correlaties wijzen op tamelijk sterke evidentie voor het belang van de elementen van integrale leerlingenzorg en de resultaten op leerkracht- en leerlingniveau.

Voor de rol van de schoolleiding en het aspect schoolcultuur is geen evidentie gevonden.

In de BOV-data hebben we één aspect van de voorwaarden, de wisseling van leerkrachten en schoolleiding kunnen onderzoeken. Er is tamelijk sterke evidentie gevonden dat er een negatieve samenhang is tussen de wisseling van een leerkracht en de leerlingresultaten in het opvolgende schooljaar. Er is geen evidentie gevonden voor een wisseling van schoolleiding op het verloop van het implementatieproces tijdens het project.

##### *5. Onderwijskundige doelen stellen op school- leerkracht- en leerlingniveau*

Met het vijfde uitgangspunt 'onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau' wordt benadrukt dat het om te komen tot effectieve schoolverbetering van belang is dat er binnen een schoolverbeteringsprogramma doelen geformuleerd zijn op elk van deze drie niveaus.

De resultaten uit de beide deelstudies laten zien dat er nauwelijks evidentie is gevonden voor de invloed op de implementatie en de resultaten van een schoolverbeteringsproject van het stellen van onderwijskundige doelen op zowel school-, leerkracht- als leerlingniveau. Geen van de uitspraken wees op het belang van het stellen van doelen op de drie niveaus. In een enkele uitspraak is zwakke evidentie gevonden voor het stellen van doelen op zowel leerkracht- als leerlingniveau.

##### *6. Hanteren van een multi-niveau-perspectief*

Volgens het uitgangspunt 'het hanteren van een multi-niveau-perspectief' staat een school niet op zichzelf, maar maakt zij deel uit van een onderwijskundig systeem. Dit systeem bestaat uit meerdere niveaus binnen en buiten de school. Een multi-niveau-perspectief hanteren tijdens de invoering van een vernieuwing kan ertoe leiden dat alle betrokkenen gezamenlijk de gestelde doelen van schoolverbetering nastreven.

We hebben kunnen vaststellen dat er in de beide deelstudies nauwelijks evidentie is gevonden voor het belang van het hanteren van een multi-niveau-perspectief tijdens de invoering van een onderwijsvernieuwing. De evidentie die gevonden is in deelstudie 1 is zwak tot zeer zwak. In de BOV-data is geen evidentie gevonden voor het zesde uitgangspunt.

##### *7. Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën*

Het zevende uitgangspunt luidt dat het voor het realiseren van effectieve schoolverbetering noodzakelijk is dat er gewerkt wordt met een combinatie van zowel top-down- als bottom-up-strategieën. Tijdens alle fasen van een vernieuwing kunnen de strategieën door betrokkenen op verschillende niveaus in en om de school ingezet worden.

We kunnen constateren dat er in de beide deelstudies beperkte evidentie is gevonden voor dit uitgangspunt. De gevonden evidentie, die met name afkomstig is uit deelstudie één, is bovendien zwak tot zeer zwak. De gevonden uitspraken wijzen erop dat wanneer tijdens het invoeren van een vernieuwing een balans gevonden wordt tussen top-down- en bottom-up-strategieën dit een positieve invloed heeft op de resultaten op leerling- en schoolniveau. Er is echter ook contra-evidentie gevonden voor dit uitgangspunt die erop wijst dat het alleen hanteren van een bottom-up-strategie tot positieve resultaten op schoolniveau leidt.

### 8. *Aanwezigheid van een vorm van (externe) ondersteuning*

Het achtste uitgangspunt wijst op het belang van de aanwezigheid van (externe) begeleiding bij de invoering van een vernieuwing.

Voor de bijdrage van dit uitgangspunt aan effectieve schoolverbetering is in deelstudie 1 evidentie gevonden op alle drie onderscheiden niveaus. Het aantal uitspraken met effecten op het niveau van de leerkracht is het grootst. In de uitspraken werd erop gewezen dat de implementatie van de begeleidingsstrategie, de deelname van leerkrachten aan netwerken en de (coachende) activiteiten van de begeleider bijdroegen aan een verbetering van leerkrachtvaardigheden of een bepaalde leerkrachtvaardigheid. De evidentie varieert tussen zeer zwak en sterk.

Ook uit de analyse van deelstudie 2 blijkt dat de evidentie voor dit uitgangspunt sterk gedifferentieerd is. Het quasi-experiment dat uitgevoerd is om het effect van de begeleidings- en invoeringsstrategie op het realiseren van adaptief onderwijs door de leerkrachten te onderzoeken levert sterke positieve evidentie op. De begeleidingsaanpak zoals in het BOV-project is vormgegeven leidt bij zeven van de negen effectvariabelen tot een hogere mate van implementatie van adaptief onderwijs bij de leerkrachten die begeleiding hebben ontvangen, dan bij de leerkrachten die geen begeleiding hebben ontvangen. Er is voor twee elementen van adaptief onderwijs geen effect van begeleiding gevonden. Hier is sprake van contra-evidentie voor het belang van het uitgangspunt.

Verder is er in de tweede deelstudie op schoolniveau tamelijk sterke evidentie gevonden voor het belang van begeleidingstijd voor de mate van implementatie van de invoeringsstrategie. Op leerkrachtniveau is de evidentie voor het belang van veel tijd voor begeleiding bij de implementatie van leerkrachtvaardigheden tamelijk zwak en voor het belang van veel begeleidingstijd bij het veranderen van cognities van leerkrachten zwak. Voor het boeken van resultaten bij de leerlingen is de tijd die aan begeleiding besteed wordt weer wel behoorlijk belangrijk. Er is tamelijk sterke evidentie gevonden voor het belang van de begeleidingstijd voor betere leesresultaten bij leerlingen. Voor het belang van het ondersteunen van netwerken van leerkrachten door de begeleider en voor het belang van kennis over lezen van de begeleiding is zwakke evidentie gevonden.

In beide deelstudies is geconstateerd dat de mogelijkheid van een begeleider om verbetering van leerkrachtgedrag te realiseren ook een beperking kent. Wanneer scholen bij de start van een vernieuwing al op een behoorlijk hoog implementatieniveau zitten, is het voor een begeleider moeilijk om hier nog iets aan toe te voegen. Er is dan sprake van een plafondeffect.

### 9. *Gebaseerd zijn op onderzoek*

Bij het negende uitgangspunt wordt gewezen op het belang van wetenschappelijke kennis als basis voor het vernieuwingsprogramma voor effectieve schoolverbetering.

Dit uitgangspunt is in de geanalyseerde studies nauwelijks als variabele meegenomen. Hierdoor beschikken we niet over evidentie voor het belang van dit uitgangspunt.

#### **7.3.2 Evidentie voor de noodzaak van combinatie van uitgangspunten**

In de voorgaande paragrafen hebben we de gevonden evidentie voor elk uitgangspunt afzonderlijk beschreven. Echter onze vooronderstelling is dat één bepaald uitgangspunt afzonderlijk het succes of falen van een vernieuwingsproces veelal niet zal kunnen verklaren of voorspellen. Veleer zal naar verwachting een combinatie van uitgangspunten verantwoordelijk zijn voor de bevindingen. De kwantitatieve en kwalitatieve data uit het BOV-onderzoek hebben ons de mogelijkheid geboden om na te gaan of er evidentie is voor de noodzaak van een combinatie van uitgangspunten. Drie uitgangspunten, te weten 'gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren' (3), 'gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen' (4) en 'aanwezigheid van een vorm van (externe) begeleiding' (8) blijken in combinatie voor te moeten komen om verbetering van de leerlingresultaten te realiseren.

De evidentie is als volgt te omschrijven:

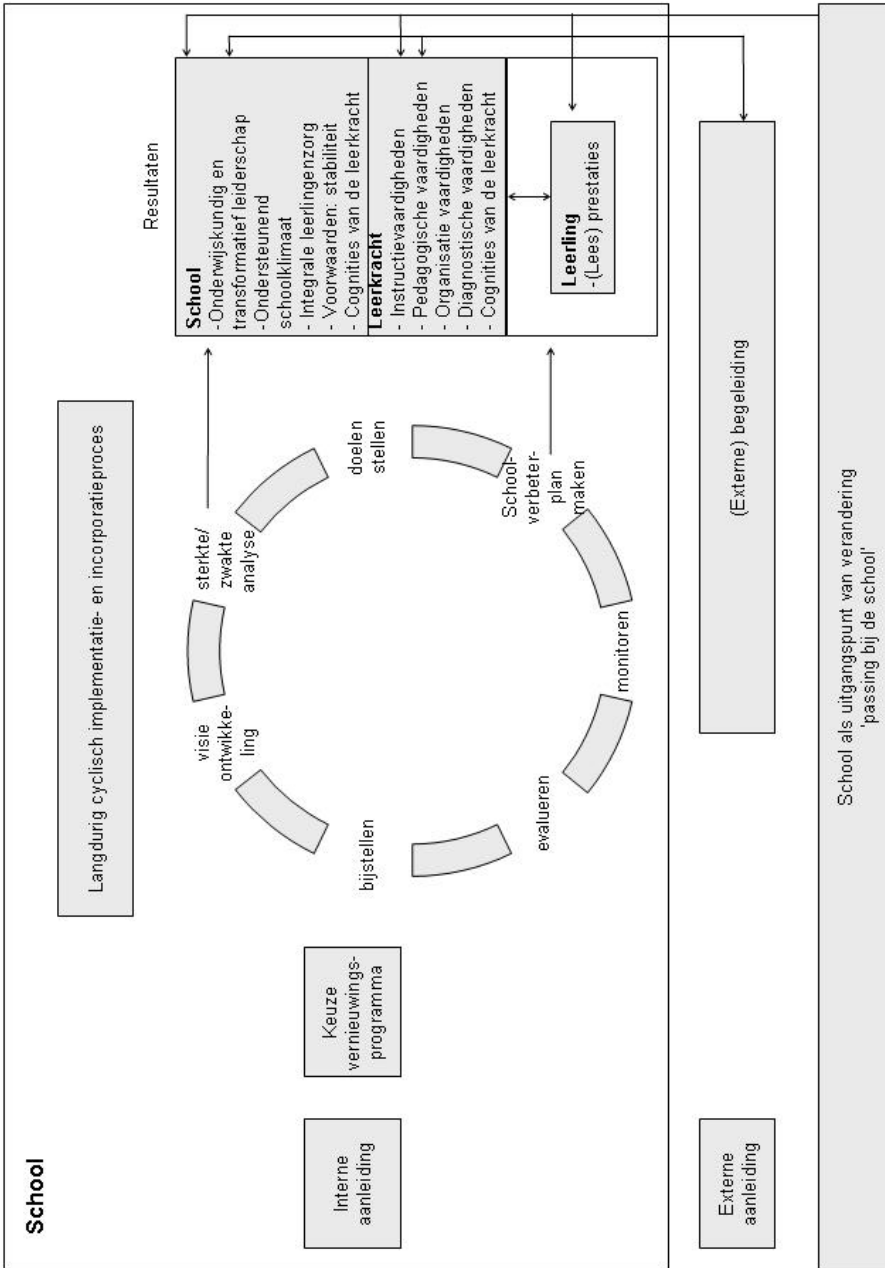
- Wanneer het BOV-programma op leerkracht- en schoolniveau en de invoerings- en de begeleidingsstrategie in hoge mate geïmplementeerd zijn dan is volgens de onderzoeksgegevens op de scholen waar dit het geval is een stijging van de leesresultaten waar te nemen. Wanneer de drie uitgangspunten zoals blijkt uit de data onvoldoende zijn geïmplementeerd dan is een daling van de leesresultaten op de betreffende scholen waar te nemen. De drie uitgangspunten moeten met andere woorden in combinatie met elkaar gerealiseerd zijn om resultaten op leerlingniveau te behalen.
- Wanneer het BOV-programma op leerkracht- en schoolniveau en de begeleidingsstrategie in hoge mate geïmplementeerd zijn, terwijl de invoeringsstrategie in lage mate geïmplementeerd is, dan is op de scholen waar dit het geval is toch een stijging van de leerlingresultaten waar te nemen, wanneer de externe begeleider de aansturing van het project voor zijn rekening blijkt te hebben genomen. Dit impliceert dat de begeleider (uitgangspunt 8) blijkt te kunnen compenseren voor het niet realiseren van de invoeringsstrategie door de schoolleiding (uitgangspunt 4).
- Wanneer het BOV-programma op school- en leerkrachtniveau in hoge mate is geïmplementeerd, terwijl de invoerings- en begeleidingsstrategie onvoldoende is geïmplementeerd dan blijken de leesresultaten van de leerlingen niet te stijgen. Alleen het invoeren van het vernieuwingsprogramma (uitgangspunt 3 en 4) los van vergroting van het verandervermogen van de school (uitgangspunt 4) is niet voldoende voor het boeken van effecten bij de leerlingen.
- Wanneer de invoeringsstrategie in hoge mate is geïmplementeerd, de begeleider de begeleidingsstrategie in redelijke mate heeft uitgevoerd, maar het BOV-programma onvoldoende op leerkracht- en schoolniveau is geïmplementeerd, dan vindt op de betreffende scholen geen verbetering van de leerlingresultaten plaats. De schoolleiding en de begeleiding (uitgangspunten 4 en 8) blijken zonder de leerkracht (uitgangspunt 3) niet te kunnen zorgen voor een verbetering van de leerlingresultaten.

#### 7.4 De empirische evidentie samengevat

Aan de hand van de samenvatting van de gevonden evidentie per uitgangspunt trachten we een antwoord te geven op onderzoeksvraag vier. De onderzoeksvraag luidt: *Wat betekent de gevonden evidentie voor de uitgangspunten van effectieve schoolverbetering voor de theorie- en modelvorming met betrekking tot effectieve schoolverbetering?*

Alle gevonden empirische evidentie uit de twee deelstudies overziend komen we tot de conclusie dat er voor drie uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering veel evidentie is gevonden. Het betreft de uitgangspunten 3 'gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren', 4 'gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen' en 8 'aanwezigheid van een of andere vorm van (externe) begeleiding'. De evidentie voor uitgangspunt 3 komt in beide deelstudies overeen. De veelheid van aspecten bij de uitgangspunten 4 en 8 maakt het echter lastig om tot een eindoordeel te komen voor de evidentie bij de beide uitgangspunten. De gevonden evidentie voor de uitgangspunten kan opgevat worden als een bevestiging voor de eerder gevonden evidentie ten aanzien van school- en leerkrachteffectiviteit. Naar het achtste uitgangspunt is in vergelijking met de uitgangspunten drie en vier minder onderzoek gedaan. Joyce en Showers (1995, 2002) behoren tot de weinige onderzoekers die de effectiviteit van begeleiding, in het bijzonder coaching, in relatie tot leerlingresultaten hebben onderzocht. De gevonden evidentie bij dit uitgangspunt in deze studie kan als een aanvulling worden gezien op de aanwezige evidentie.

Er is tevens evidentie gevonden voor de noodzaak van het voorkomen van deze drie uitgangspunten in combinatie met elkaar. De resultaten uit de analyse van het implementatieproces in de BOV-scholen leveren daarmee een belangrijke bijdrage aan de empirische evidentie voor effectieve schoolverbetering.



**Figuur 7.1** Weergave door middel van pijlen tussen elementen van uitgangspunten van gevonden empirische evidentie voor uitgangspunten van effectieve schoolverbetering

In de beide deelstudies is redelijk wat evidentie gevonden voor de uitgangspunten 1 'school als uitgangspunt' en 2 'een systematische benadering van een verandering als langdurig proces gericht op incorporatie'. De zeggingskracht van de evidentie varieert bij beide uitgangspunten. Er is voor vier uitgangspunten geen tot beperkte evidentie gevonden. Dit geldt voor de uitgangspunten 5 'onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau', 6 'hanteren van een multi-niveau-perspectief', 7 'hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën' en 9 'gebaseerd op onderzoek'.

We geven de gevonden evidentie voor de negen uitgangspunten van effectieve schoolverbetering schematisch weer in figuur 7.1. Verbanden tussen uitgangspunten of elementen van uitgangspunten en resultaten op school-, leerkracht- en leerlingniveau worden door zowel één- als tweezijdige pijlen weergegeven. In deze figuur hebben we alleen de verbanden met tamelijk sterke tot sterke evidentie opgenomen. Om de verbanden in het kader van het verloop van een vernieuwingsproces te plaatsen zijn de mogelijke interne en/of externe aanleiding voor een vernieuwing en de keuze voor een vernieuwingsprogramma in de figuur geplaatst.

De school als eenheid vormt, net als bij een vernieuwing, het uitgangspunt voor deze figuur. De aanleiding om te starten met een (extern ontwikkelde) vernieuwing op een school kan zowel vanuit de school zelf (interne aanleiding) als de externe context komen. Met de externe context bedoelen we de overheden, het schoolbestuur, schoolbegeleidingsdienst, onderwijsinspectie of een andere impuls van buitenaf. In de figuur is daarom een verwijzing naar de externe aanleiding voor een verandering opgenomen. Tijdens een vernieuwing wordt toegewerkt naar het behalen van resultaten op school-, leerkracht- en leerlingniveau.

De aanleiding leidt ertoe dat de school op zoek gaat naar een mogelijkheid die aansluit bij de vernieuwingsbehoeften en de doelen die de school heeft. In het keuzeproces wordt met andere woorden gezocht naar de 'passing' van de vernieuwing bij de school. In de figuur wordt dit proces weergegeven door het uitgangspunt 'school als uitgangspunt van verandering'. Scholen en leerkrachten die ervoeren dat het vernieuwingsprogramma bij hun behoeften en vragen aansloot, implementeerden projectelementen beter.

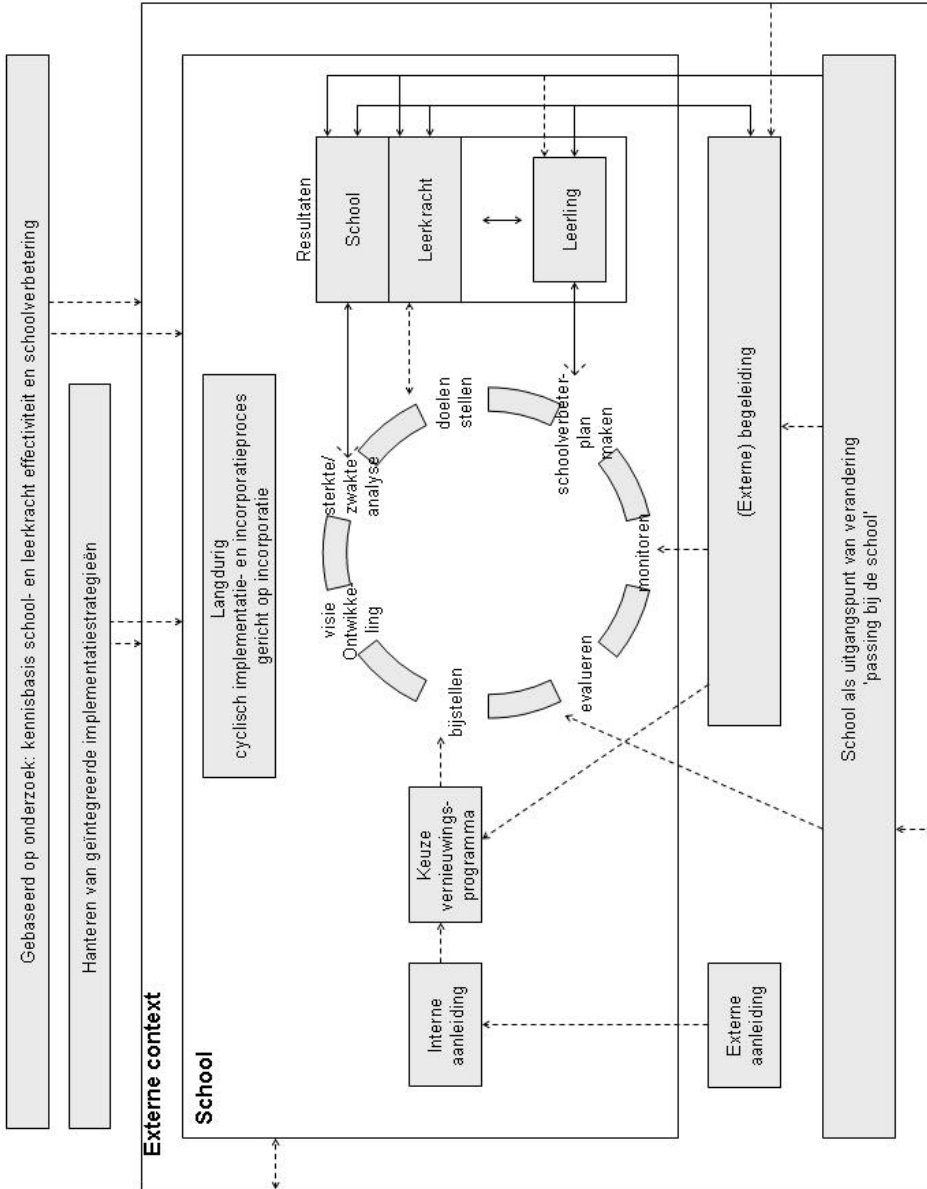
Na de keuze voor een vernieuwingsprogramma dat aansluit bij de visie en behoeften van de school wordt een cyclisch implementatie- en incorporatieproces ingericht. De cyclus bestaat uit het ontwikkelen van een visie, het analyseren van de beginsituatie, het opstellen van doelen, het maken van een schoolverbeterplan, het monitoren van de uitvoering, het evalueren en het bijstellen van de implementatie. Er is vanaf de start van de vernieuwing een gerichtheid op de incorporatie van de verworvenheden.

Tijdens het implementatieproces worden vernieuwingsactiviteiten gekozen die gericht zijn op het bereiken van de doelen op de drie resultaatniveaus. In deze studie is alleen rechtstreekse evidentie gevonden tussen het cyclische proces en de resultaten op school- en leerlingniveau.

Eén van de actoren in de externe context van de school die nauw betrokken is bij de implementatie van een vernieuwing is de externe onderwijsadviseur. In de studie hebben we verbanden gevonden tussen de aanwezigheid van de begeleiding en de resultaten op het niveau van de school, de leerkracht en de leerling. Een vooraf opgezette begeleidingsaanpak, die geïmplementeerd is, leidt tot een hogere mate van implementatie van resultaten op leerkrachtniveau (bijvoorbeeld in het BOV-project geoperationaliseerd in adaptief onderwijs) bij leerkrachten die begeleiding ontvangen hebben, dan bij leerkrachten die geen begeleiding ontvangen hebben.

<sup>9</sup> Van de 22 schoolverbeteringsprogramma's uit de literatuurstudie en het BOV-project, dat gebruikt is in de tweede deelstudie, zijn 11 programma's direct gekoppeld aan een vakinhoud. Negen projecten zijn gericht op lezen (BOV, KBL, Ciera School Improvement, Success for All, ELRP, Direct Instruction, LPS, SOP en Flexit) en twee op rekenen en wiskunde (KRW en MEPP). De overige 12 programma's hebben een algemenere insteek zoals het verbeteren van de schoolorganisatie, schoolcultuur en leerkrachtvaardigheden (Comer School Development, Accelerated Schools, Core Knowledge, etc).





**Figuur 7.2** Een heuristisch model voor onderzoek naar effectieve schoolverbetering

In de deelstudies hebben we daarnaast nog evidentie gevonden die niet in de figuur te visualiseren is. Het betreft de evidentie die we in de tweede deelstudie gevonden hebben ten aanzien van de factor tijd als gedifferentieerd begrip bij het tweede uitgangspunt. Verder kan de evidentie ten aanzien van de noodzaak van het gecombineerd voorkomen van de uitgangspunten 3, 4 en 8 niet zichtbaar gemaakt worden.

Ook niet zichtbaar te maken in de figuur is dat een vernieuwing en de vakinhoud, zoals taal, lezen of rekenen en wiskunde, waarop deze betrekking heeft niet los van elkaar gezien kunnen worden. De koppeling van een vakinhoud aan vernieuwing is niet als een apart uitgangspunt meegenomen, maar is binnen het vierde uitgangspunt 'gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen' wel aanwezig bij het aspect integrale leerlingenzorg. Activiteiten van leerlingen, leerkrachten, schoolleiding en begeleiding zijn aan de betreffende vakinhoud gekoppeld. De helft van de schoolverbeteringsprojecten waarvan we in deze studie evaluatie-onderzoek hebben gebruikt waren gericht op het verbeteren van lees- of rekenprestaties van de leerlingen. De andere helft van de programma's had een algemene insteek, maar bij het bepalen van de effecten werd vooral gebruik gemaakt van lees- en/of rekenprestaties<sup>9</sup>. Projectactiviteiten rondom het curriculum zijn hier dan ook aan gekoppeld.

## 7.5 Vervolgonderzoek

### 7.5.1 Naar een heuristisch model voor effectieve schoolverbetering

In het begin van dit proefschrift hebben we geconstateerd dat er geen theoretische modellen zijn die inzicht geven in de factoren die een succesvolle invoering van een onderwijsvernieuwing kunnen bevorderen. De tien kaders of schema's die in de literatuur zijn aangetroffen zijn niet in hun geheel of gedeeltelijk geverifieerd in de empirie. In werk van Hempel (1965) en Bertels en Nauta (1969) vinden we dat de aanwezigheid van empirische gegevens bij respectievelijk theorie- en modelvorming een noodzakelijke eis is om verbanden te voorspellen of te verklaren. De in deze studie gevonden empirische resultaten maken het mogelijk een aanzet te maken tot een heuristisch model voor onderzoek naar effectieve schoolverbetering. Dit model kan als leidraad gebruikt worden voor de ontwikkeling van effectieve schoolverbeteringsprojecten in het basis-onderwijs en voor de opzet van evaluatiestudies naar de effectiviteit en implementatie van de betreffende projecten.

Voor enkele uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering werd in ons onderzoek geen evidentie gevonden om de eenvoudige reden dat de relatie tussen deze uitgangspunten en de resultaten van effectieve schoolverbetering niet was onderzocht. Dit zal dus nog moeten gebeuren. Deze uitgangspunten zijn in figuur 7.2 toegevoegd aan figuur 7.1 waardoor een heuristisch model voor effectieve schoolverbetering ontstaat. De onderbroken pijlen in het model duiden op mogelijke verbanden die nog nader onderzocht dienen te worden. De meest belangrijke pijlen worden besproken. Ze kunnen een aanleiding vormen voor verder onderzoek.

Zowel binnen als buiten de school zijn (f)actoren aanwezig die invloed hebben op de processen en de besluitvorming in de school ten aanzien van haar schoolverbetering.

Boven de externe context is het uitgangspunt 'gebaseerd zijn op onderzoek' geplaatst. In de studie is geen evidentie gevonden voor dit uitgangspunt. We veronderstellen toch dat het uitgangspunt waarin de kennisbasis over school- en leerkrachteeffectiviteit en schoolverbetering is opgenomen een voorwaarde is die de uitwerking van de overige acht uitgangspunten tijdens het proces van schoolverbetering faciliteert.

In het model veronderstellen we verder verbanden tussen het eerste uitgangspunt 'het nemen van de school als uitgangspunt' en andere uitgangspunten als de aanwezigheid van de begeleiding, systematisch vernieuwen gedurende een langere periode en de externe context. In deze studie is echter niet gezocht naar verbanden tussen uitgangspunt 1 'school als uitgangspunt van

verandering' en de uitgangspunten 2 'systematische benadering van verandering als langdurig proces gericht op incorporatie', 6 'hanteren van een multi-niveau-perspectief' en 8 'een of andere vorm van (externe) begeleiding is aanwezig'. We verwachten wel dat door de begeleiding en de overige actoren in de externe context en bij de inrichting van het cyclische implementatie- en incorporatieproces rekening moet worden gehouden met de specifieke situatie van een school. Tussen het langdurig cyclische vernieuwings- en incorporatieproces gericht op incorporatie en de drie resultaatniveaus zijn tweezijdige pijlen geplaatst om het wederkerige verband duidelijk te maken. De pijl naar het leerkrachtniveau is gestippeld, omdat voor dit verband weinig evidentie is gevonden. We verwachten gezien de evaluatieve component in de cyclus dat tijdens de vernieuwing behaalde resultaten op de drie niveaus invloed hebben op de projectmatige cyclus. De pijl is tweezijdig omdat op basis van de resultaten het vernieuwingsproces bijgesteld kan worden. In een beperkt aantal uitspraken in de literatuurstudie is hier plausibele evidentie voor gevonden.

Bij de systematische benadering van een verandering wordt benadrukt dat het belangrijk is gericht toe te werken naar incorporatie van de vernieuwing om blijvend resultaten te boeken. Het niet voorkomen van institutionalisering van projectelementen is een veelvoorkomend verschijnsel. In deelstudie één is door gebrek aan onderzoek beperkte evidentie gevonden voor de rijkheid op incorporatie.

In beide deelstudies is voor het belang van het hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën bij effectieve schoolverbetering enige evidentie gevonden. In het model hebben we het uitgangspunt boven de vernieuwingscontext geplaatst, omdat we verwachten dat alle betrokkenen gebruik maken van geïntegreerde implementatiestrategieën. Voor één van de strategieën, het gebruik maken van data om het vernieuwingsproces te volgen en te sturen, is eveneens enige evidentie gevonden. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen of deze strategie leidt tot een betere implementatie van een vernieuwing en verbetering van de resultaten.

In beide deelstudies is evidentie gevonden voor het uitgangspunt dat een zekere mate van begeleiding van belang is om effectieve schoolverbetering te realiseren. Een aspect dat we zeer beperkt hebben onderzocht is het effect van de kwaliteit van de begeleiding op de resultaten van de vernieuwing op school-, leerkracht- en leerlingniveau. In het onderzoek naar het BOV-project hebben we de leesdeskundigheid van de betrokken begeleiders en de kwaliteit van de procesbegeleiding gecorreleerd met resultaten op school-, leerkracht- en leerlingniveau. Het merendeel van de (partiële) correlaties wees op geen samenhang. Slechts twee correlaties wezen op een positief verband tussen de leesdeskundigheid van de begeleider en de leesresultaten op leerlingniveau. Verder onderzoek naar de kwaliteit van de begeleiding tijdens een vernieuwing kan meer zicht geven op het belang voor de resultaten op school-, leerkracht- en leerlingniveau. Het uitgangspunt 'hanteren van een multi-niveau-perspectief' is niet expliciet genoemd in het model. Het uitgangspunt is zichtbaar in de lagen externe context en school. Binnen de school zijn de niveaus leerkracht en leerling aanwezig. Dit uitgangspunt is in de evaluaties die in deze studies geanalyseerd zijn niet expliciet onderwerp van onderzoek geweest. De in het BOV-project gevonden evidentie voor de noodzaak van het in combinatie voorkomen van de uitgangspunten 3, 4 en 8 voor het bereiken van resultaten bij de leerlingen staat dan ook op zichzelf. Er is behoefte aan verder onderzoek hiernaar.

Samenvattend pleiten we met dit model voor onderzoeksdesigns waarin meer uitgangspunten expliciet onderwerp van onderzoek zijn. In de evaluaties van de meeste recente schoolverbeteringsprogramma's ligt de nadruk op het onderzoeken van de effecten van de processen van onderwijzen en leren (uitgangspunt 3) en de ondersteuning daarvan op het niveau van de school (uitgangspunt 4) bij de leerlingen. Het evalueren van resultaten op school- en leerkrachtniveau is minder vaak onderwerp van studie. Deze studie maakt zichtbaar dat er meer uitgangspunten zijn die het succes of falen van een vernieuwing mede kunnen verklaren of voorspellen. Deze

uitgangspunten zouden in de ontwikkeling en evaluatie van vernieuwingen in het onderwijs een belangrijkere plaats moeten hebben om de kennisbasis van het wetenschapsgebied schoolverbetering verder te vergroten.

### 7.5.2 Verder vervolgonderzoek voor uitbreiding evidentie

De evidentie voor effectieve schoolverbetering die we in deze studie gevonden hebben komt voort uit een beperkt aantal studies. In de eerste deelstudie hebben we slechts 36 van de 277 verzamelde studies kunnen gebruiken. De overige studies voldeden niet aan onze methodologische selectiecriteria van goed kwantitatief en/of kwalitatief onderzoek. Daarnaast hebben we gebruik kunnen maken van de beschikbare kwantitatieve en kwalitatieve data uit het BOV-project.

De plausibele en sterke evidentie die we gevonden hebben voor de uitgangspunten 3, 4 en 8 kwam met name voort uit onderzoek met een quasi-experimentele onderzoeksopzet. Recent zijn er pogingen gedaan om de effecten van (een element van) schoolverbeteringsprojecten op het niveau van de leerling met behulp van een gerandomiseerd experiment vast te stellen (Borman, e.a., 2005; Nunnery, e.a., 2006). Deze twee studies konden niet geselecteerd worden in de eerste deelstudie. De studie van Borman en collega's bleek bijvoorbeeld de mate van implementatie van het schoolverbeteringsprogramma Success for All op de scholen niet vastgesteld te hebben. Voor elk uitgangspunt zou middels (quasi-)experimenteel onderzoek nagegaan kunnen worden of er evidentie gevonden kan worden voor het belang van het uitgangspunt op de drie resultaat-niveaus. Tijdens de evaluatie van een schoolverbeteringsprogramma dat voldoet aan onze definitie van effectieve schoolverbetering moeten dan twee situaties die slechts op één aspect van elkaar verschillen met elkaar worden vergeleken. Er wordt één situatie gecreëerd waarin een (element van een) uitgangspunt is uitgewerkt. De resultaten van deze situatie worden vergeleken met de resultaten van de situatie waarin het betreffende aspect niet is uitgewerkt. De uitkomsten kunnen evidentie opleveren voor het belang van het aspect tijdens de implementatie van een effectief schoolverbeteringsprogramma. Om gericht evaluatie-onderzoek naar de uitgangspunten te kunnen doen is de ontwikkeling van betrouwbare en valide instrumenten van groot belang. In de beide deelstudies hebben we voor bepaalde uitgangspunten geen of beperkte evidentie gevonden omdat het uitgangspunt niet geoperationaliseerd was.

Er kan in de volgorde van de quasi-experimenten per uitgangspunt een zekere prioritering aangebracht worden. Het belang van uitgangspunt 3 'gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren' is aan de hand van diverse quasi-experimenten aangetoond (zie onder andere onderstaand werk van Houtveen en anderen). Voor de overige uitgangspunten is dit echter nauwelijks het geval. Voor bijvoorbeeld uitgangspunt 4 'gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen' is in deze studie veel evidentie gevonden, maar de hoeveelheid evidentie verschilt per aspect. We hebben bijvoorbeeld beperkte evidentie gevonden voor de rol van de schoolleiding terwijl we uit onder andere schooleffectiviteitsonderzoek weten dat een krachtige onderwijskundige leider één van de kenmerken is van een effectieve school (Edmonds, 1979; Levine & Lezotte, 1990; Sammons, e.a., 1995; Scheerens & Bosker, 1997).

De quasi-experimenten maken het noodzakelijk dat een (element van een) uitgangspunt als experimentele variabele nauwkeurig geoperationaliseerd wordt. Het aantal variabelen bij een uitgangspunt zal daardoor worden beperkt. Dit maakt het makkelijker om wanneer van elk uitgangspunt bekend is wat het effect is op school-, leerkracht- en leerlingniveau het heuristisch model in zijn geheel op zijn effectiviteit te onderzoeken.

In dit proefschrift bleek dat in deelstudie één met name evidentie is gevonden op het niveau van de school en de leerling. Evidentie op het niveau van de leerkracht is in mindere mate aangetroffen. Mogelijk kunnen de arbeidsintensieve onderzoeksmethoden om gedragsveranderingen bij leerkrachten waar te nemen, zoals observaties, een belemmering vormen voor het betrekken van

het niveau van de leerkracht in het evaluatie-onderzoek. Onderzoek naar de effectiviteit van de uitgangspunten zal zeker het niveau van de leerkracht mee moeten nemen, ook al betekent dit dat arbeidsintensieve onderzoeksmethoden als observaties meer ingezet moeten worden.

De tweede deelstudie uit dit proefschrift konden we doen, omdat parallel aan het BOV-project een evaluatie-onderzoek is uitgevoerd naar de effecten en de implementatie van het project. Het BOV-project is één van de vijf projecten in een onderzoekslijn die vanaf het begin van de jaren negentig gestart is en nog steeds wordt voortgezet. De lijn is gestart met een veldexperiment naar de effecten van adaptief onderwijs op de prestaties van technisch lezen in groep 3. Tevens zijn casestudies gemaakt van de betreffende projectscholen (Houtveen, e.a., 1997; Houtveen, Booij, De Jong & Van de Grift, 1999). Vervolgens zijn twee soortgelijke evaluatiestudies gedaan naar de effecten van adaptief onderwijs op de prestaties bij begrijpend lezen en rekenen en wiskunde (respectievelijk Houtveen, 2002 en Van Zoelen & Houtveen, 2000a en b; Houtveen, e.a., 2004). Vanaf 1998 is eveneens een vergelijkbare studie gedaan naar de resultaten van adaptief onderwijs bij voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet technisch lezen (Houtveen & Mijs, 2005). Het BOV-project is het vijfde project in de onderzoekslijn. De genoemde studies zijn alle geanalyseerd in de eerste deelstudie. In deze deelstudie is echter alleen gebruik gemaakt van de betreffende onderzoekspublicaties. In de tweede deelstudie hadden we de mogelijkheid om de beschikbare kwantitatieve en kwalitatieve data te analyseren om onze onderzoeksvraag te beantwoorden. Voor de vier eerder uitgevoerde onderzoeksprojecten zijn deze data ook beschikbaar. Het zou de moeite waard zijn om deze gegevens nader te analyseren. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid om na te gaan of de gevonden evidentie voor de negen uitgangspunten bij de evaluatie van het BOV-project consistent is met de bevindingen in de andere vier onderzoeksprojecten.

### 7.5.3 Vervolgonderzoek ten behoeve van generalisatie

In de beide deelstudies hebben naar evidentie voor de negen uitgangspunten van effectieve schoolverbetering gezocht in eenzelfde context, een vernieuwing of schoolverbeteringsproject in het basisonderwijs die door anderen dan de school is ontwikkeld. We bespreken in deze paragraaf de vraag of de resultaten generaliseerbaar zijn naar andere sectoren in het onderwijs.

Er zijn gezien de andere structuur en organisatie, de te behalen doelstellingen, de doelgroep en het aanbod duidelijke verschillen tussen het primair en het secundair, middelbaar beroeps- en hoger onderwijs. Zijn deze verschillen ook van invloed op de factoren die er toe bijdragen dat het succes of falen van een vernieuwing kan worden voorspeld of verklaard? In andere sectoren kunnen mogelijk uitgangspunten als 'de school als uitgangspunt', 'een systematische benadering', 'gerichtheid op interne condities: processen van onderwijzen en leren' en de ondersteuning daarvan en het hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën ook een belangrijke rol spelen. Fullan (2000) is één van de weinige onderzoekers die vanuit zijn ervaringen in onderzoek en praktijk aangeeft dat er wat betreft de duur van een vernieuwing verschillen zijn tussen sectoren. Een basisschool heeft gemiddeld twee tot drie jaar nodig om een vernieuwing te implementeren, een school voor Voortgezet Onderwijs heeft ongeveer vijf tot zes jaar nodig en het implementeren van een vernieuwing in een heel district in de Verenigde Staten vraagt zes tot acht jaar.

In deze studie zijn Amerikaanse schoolverbeteringsprojecten geselecteerd die ook in het Voortgezet Onderwijs worden ingevoerd, zoals het Comer School Development Program, Modern Red SchoolHouse, Co-Nect, etc. Naar de implementatie van deze projecten in het Voortgezet Onderwijs is onderzoek gedaan, maar deze resultaten zijn in dit proefschrift niet meegenomen. Het zou interessant zijn om na te gaan of de studies naar de implementatie van schoolverbeteringsprojecten in het Voortgezet, middelbaar of hoger onderwijs vergelijkbare evidentie voor de negen uitgangspunten van schoolverbetering opleveren als gevonden in deze studie.

## 7.6 Beperkingen

Het onderzoek in dit proefschrift is alleen gericht op evaluaties van vernieuwingsprogramma's die conform onze definitie van effectieve schoolverbetering werken aan doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau. Het gebruik van de definitie bij de selectie zorgde voor een beperking van het aantal te gebruiken schoolverbeteringsprogramma's. Bijna de helft van de mogelijke programma's is afgefallen, omdat ze niet voldeden aan deze definitie van effectieve schoolverbetering. Daarnaast moesten de programma's gericht zijn op het primair onderwijs. De resultaten van deze studie moeten we dan ook in dit kader plaatsen.

In de beide deelstudies hebben we gebruik gemaakt van beschrijvingen van onderzoeksresultaten uit eerder uitgevoerde studies. In de eerste deelstudie, een literatuurstudie naar empirische evidentie voor de negen uitgangspunten, hebben we evaluatiestudies van schoolverbeteringsprojecten geanalyseerd. In de tweede deelstudie is gebruik gemaakt van de kwantitatieve en kwalitatieve data verzameld in het evaluatie-onderzoek bij het BOV-project. Het gebruik van resultaten uit eerder uitgevoerde studies kan zijn beperkingen hebben. De tweede gebruiker is gebonden aan de oorspronkelijke keuzes van eenheden, variabelen, statistische analyses, etc. De kans bestaat dat de beschrijvingen van de resultaten hierdoor niet voldoende zijn om de vraagstelling te kunnen beantwoorden.

Voor de eerste deelstudie hebben we gezocht naar evaluatiestudies van 54 geselecteerde extern ontwikkelde schoolverbeteringsprogramma's. Al eerder in dit hoofdstuk is opgemerkt dat slechts 13 procent van de in totaal 277 verzamelde studies voldeden aan de door ons gehanteerde selectiecriteria. De selectiecriteria zijn afgeleid van de methodologische eisen voor evaluatie-onderzoek (zie paragraaf 3.2.3). Na analyse van de evaluatiestudies bleek dat bij het merendeel van de negen uitgangspunten een beperkt aantal uitspraken werd gevonden, met uitzondering van de uitgangspunten 3, 4 en 8 en in mindere mate de uitgangspunten 1 en 2. Het feit dat de onderzoekers van de evaluatiestudies andere doelen hadden die niet geheel aansloten bij de bedoeling van de analyse ten behoeve van onze onderzoeksvraag is hier een oorzaak van. De evaluatiestudies bleken met name gericht op het bepalen van de effectiviteit van een bepaald schoolverbeteringsprogramma op school-, leerkracht- en/of leerlingniveau en in mindere mate op de factoren die het verloop van de implementatie beïnvloedden, ook al beschikten alle studies over implementatiegegevens. Onze verwachting, dat door de gekozen selectiecriteria uitspraken konden worden verzameld over zowel de effectiviteit als over factoren die van invloed zijn op het verloop van het implementatieproces, is uitgekomen voor de uitgangspunten 1 tot en met 4 en 8 en in mindere mate voor de overige vier uitgangspunten van schoolverbetering.

In de tweede deelstudie speelden de beperkingen die het gebruik van resultaten uit eerder uitgevoerd onderzoek met zich meebrengen in mindere mate een rol. De kwantitatieve en kwalitatieve data zijn in eerste instantie verzameld met als doel de implementatie van het BOV-project te monitoren en het effect van het project vast te stellen. Pas in een later stadium van de evaluatiestudie is gekozen voor het gebruik van deze data ten behoeve van dit proefschrift. Omdat de auteur van dit proefschrift als onderzoeker nauw betrokken is geweest bij de dataverzameling en -analyse voor de evaluatie van het project kon gewerkt worden met het ruwe materiaal dat tijdens het evaluatie-onderzoek verzameld is. Problemen als het niet beschikken over data op het gewenste aggregatieniveau kwamen daardoor niet voor. Toch moeten we constateren dat ook in de tweede deelstudie vooral evidentie is gevonden voor de eerste vier uitgangspunten en het achtste uitgangspunt en dat weinig evidentie is gevonden voor de uitgangspunten vijf, zes, zeven en negen. Het blijkt moeilijk om deze vier uitgangspunten te operationaliseren.

# Literatuur <sup>10</sup>

- Aarnoutse, C., & Mommers, C. (1996). *Lettercluserstest en Fonemisch Analysetest. Handleiding, verantwoording en testmateriaal*. Nijmegen: Berkhout BV.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement. A Handbook of Staff Development Activities*. London: David Fulton Publishers.
- Allen, L., & Glickman, C.D. (1998). Restructuring and Renewal: Capturing the Power of Democracy. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.). *International Handbook of Educational Change. Part One*. (pp. 505-528). London: Kluwer Academic Publishers.
- Anderson, S.E. (ed.). (2002). *Improving Schools through Teacher Development. Case Studies of the Aga Khan Foundation Projects in East-Africa*. Lisse: Swets & Zeitlinger, b.v.
- \* Berends, M., Chun, J., Schuyler, G.L., Stockly, S., & Briggs, R.J. (2002). *Challenges of Conflicting School Reforms: Effects of New American Schools in a High-Poverty District*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berends, M., Kirby, S.N., Naftel, S., & McKelvey, C.J. (2001). *Implementation and Performance in New American Schools: Three Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berman, P., & McLaughlin, M.W. (1978). *Federal programs supporting educational change: Implementing and sustaining innovations*. (Vol. 3, R-1589-HEW). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Berg, R. van den, Vandenbergh, R., & Slegers, P. (1999). Management of Innovations from a Cultural-Individual Perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (3), 321-351.
- Bertels, K., & Nauta, D. (1969). *Inleiding tot modelbegrip*. Bussum: Uitgeverij W. de Haan.
- Bodilly, S., Purnell, S., Ramsey, K., & Smith, C. (1995). *Designing New American Schools: Baseline Observations on Nine Design Teams*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en Instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Boersma, R.S. (1993). *Het ontwikkelingstraject diagnose instrument schoolverbetering*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde.
- Booij, N., Houtveen, A.A.M. & Overmars, A.M. (1995). *Instructie bij begrijpend lezen*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR Onderwijsresearch.
- Borman, G.D. (2002). Experiments for Educational Evaluation and Improvement. *Peabody Journal of Education*, 77 (4), 7-27.
- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T., & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 73 (2), 125-230.
- \* Borman, G.D., Rachuba, L., Datnow, A., Alberg, M., MacIver, M., Stringfield, S., & Ross, S. (2000). *Four Models of School Improvement. Successes and Challenges in Reforming Low Performing, High Poverty Title I Schools*. (Report No. 48). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

<sup>10</sup> Verwijzingen met een \* zijn opgenomen in de studie ten behoeve van onderzoeksvraag twee

- Borman, G.D., Slavin, R.E., Cheung, A.C.K., Chamberlain, A.M., Madden, N.A., & Chambers, B. (2005). The National Randomized Field Trial of Success for All: Second-Year Outcomes. *American Educational Research Journal*, 42(4), 673-696.
- Brophy, J., & Good, T.L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching (third edition)*. (pp. 328-375). New York: MacMillan.
- Caldwell, B.J., & Spinks, J.M. (1988). *The Self-managing School*. Lewes: Falmer Press.
- Calhoun, E., & Joyce, B. (1998). 'Inside-Out' and 'Outside-In': Learning from Past and Present School Improvement Paradigms. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.). *International Handbook of Educational Change. Part Two*. (pp. 1286-1298). London: Kluwer Academic Publishers.
- \* Carlson, C.D., & Francis, D.J. (2002). Increasing the Reading Achievement of At-Risk Children Through Direct Instruction: Evaluation of the Rodeo Institute for Teacher Excellence (RITE). *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7 (2), 141 – 166.
- Cauthen, S.D. (2003). *Documenting Systemic Reform in Mathematics. A Case Study of One Middle School*. Dissertation. Blackburg, VA: State University.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Second Edition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cook, Th. D., & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & Analysis issues for field settings*. Boston/London: The Guilford Press.
- \* Cook, T.D., Murphy, R.F., & Hunt, H.D. (2000). Comer's School Development Program in Chicago. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 535 – 597.
- Cooper, H.M. (1982). Scientific Guidelines for Conducting Integrative Research Reviews. *Review of Educational Research*, 52 (2), 291-302.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M., & Houtveen, A.A.M. (Red.). (2001). *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig Lexicon. Editie III*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Creemers, B.P.M., & Reezigt, G.J. (1997). School Effectiveness and School Improvement: Sustaining Links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (4), 396-429.
- \* Creemers, B.P.M., Werf, G., van der, & Klaver, E. (1997). *Primary Education Quality Improvement Project (PEQIP). Part 2: The Effects of PEQIP Indonesia. Report of the In-depth Study in Aceh and Sulawesi Utara on the Impact of PEQIP*. Jakarta, Indonesia: Ministry of Education and Culture.
- \* Crévola, C.A., & Hill, P.W. (1998). Evaluation of a Whole-School Approach to Prevention and Intervention in Early Literacy. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3 (2), 133-157.
- \* Datnow, A., Borman, G., & Stringfield, S. (2000). School reform through a highly specified curriculum. A study of the implementation and effects of the Core Knowledge Sequence. *The Elementary School Journal*, 101 (2), 167 – 191.
- \* Datnow, A., Borman, G., Stringfield, S., Rachuba, L., & Castellano, M. (2003). Comprehensive school reform in culturally and linguistically diverse contexts: Implementation and outcomes from a four-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (2), 143-170.
- Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working Together for Reliable School Reform. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 5 (1&2), 183-204.



- Edmonds, R. (1979). 'Effective schools for the urban poor'. *Educational Leadership*, 39 (10), 15-24.
- Evans, R. (1999). *The Human Side of School Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J.C. van, & Groot, C.J. (2000). *Documentatie van Tests en Testresearch in Nederland. Deel 1 en 2*. Assen: Van Gorcum.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J.C. van, Resing, W.C.M., Starren, J.C.M.G., Alphen de Veer, R.J. van, & Boxtel, H. van. (2002). *Cotan. Testboek voor het onderwijs*. Lochem: NDC Boom.
- Feuer, M.J., Towne, L., & Shavelson, R.J. (2002). Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, 31 (8), 4-14.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Winikates, D., Mehta, P., Schatschneider, C., & Fletcher, J.M. (1997). Early Interventions for Children With Reading Disabilities. *Scientific Studies of Reading*, 1 (3), 255-276.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M. (2000). The return of Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, 1 (1), 1-23.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change. Being Effective in Complex Times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Fullan, M.G., Bennett, B., & Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking Classroom and School Improvement. *Educational Leadership*, 47 (8), 13-19.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47 (2), 355-397.
- Goldenberg, C., & Gallimore, R. (1991). Local Knowledge, Research Knowledge, and Educational Change: A Case Study of Early Spanish Reading Improvement. *Educational Researcher*, 20 (8), 2-14.
- Grift, W. van de. (1987). *De rol van de schoolleider bij onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: VUGA Uitgeverij.
- Grift, W. van de, & Houtveen, A.A.M. (1991). Principals and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 1(2), 26-40.
- Grift, W.J.C.M. van de, & Houtveen, A.A.M. (1994). *Begeleiding bij onderwijsverbetering*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR Onderwijsresearch.
- Grift, W. van de, & Houtveen, A.A.M. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 373-389.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publication, Inc.
- Hall, G.E., & Hord, S. (1987). *Change in schools. Facilitating the process*. Albany: State University of New York Press.
- Hall, G.E., George, A.A., & Rutherford, W.L. (1977). *Measuring stages of concern about the innovation: manual for use of the SOC questionnaire*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education.
- Hargreaves, D.H., & Hopkins, D. (1991). *The Empowered School*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (1998). *International Handbook of Educational Change. Part One and Two*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

- Hays, W.L. (1988). *Statistics. Fourth Edition*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Hempel, C.G. (1965). *Aspects of Scientific Explanation. And Other Essays in the Philosophy of Science*. New York: The Free Press.
- Herman, R., Aladjem, D., McMahon, P., Masem, E., Mulligan, I., O'Malley, A., Quinones, S., Reeve, A., & Woodruff, D. (1999). *An Educator's Guide to Schoolwide Reform*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Hill, P.W., & Crévola, C.A. (1999). The Role of Standards in Educational Reform for the 21<sup>st</sup> Century. In: D.D. Marsh (Ed.). *ASCD Year Book 1999. Preparing our schools for the 21<sup>st</sup> century*. (pp. 117-142). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- \* Hill, P.W., & Crévola, C.A. (n.b.). *Early Literacy Research Project (ELRP). Final Report to the Department of Education*. Melbourne: Centre for Applied Educational Research.
- Hill, P.W., & Rowe, K.J. (1996). Multilevel Modelling in Schooleffectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), 1-34.
- Hopkins, D. (Ed.). (1987). *Improving the Quality of Schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project*. London: The Falmer Press.
- Hopkins, D. (1995). Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 6 (3), 265-274.
- Hopkins, D. (1996). Towards a Theory for School Improvement. In: J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon & D. Jesson. *Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. (pp. 30-50). London: Cassell.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London/ New York: Routledge Falmer.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 459-475.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Houtveen, A.A.M. (1994). *Onderwijs-op-maat in het basisonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.
- Houtveen, A.A.M. (1997). De werkvloer. In: J.L. Peschar & C.J.W. Meijer. (1997). *WSNS op weg. De evaluatie van het 'Weer Samen Naar School'-beleid*. (pp. 69 - 111). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- \* Houtveen, A.A.M. (2002). *Begrijpend leesonderwijs dat werkt. Evaluatie van het adaptieve schoolverbeteringsproject 'Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- Houtveen, A.A.M., & Booij, N. (1994). *Het meten van integrale leerlingenzorg: Adaptief onderwijs en schoolontwikkeling*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.
- Houtveen, A.A.M., Booij, N., & Jong, R. De (1995a). *Effectieve begeleiding en leerkrachtgedrag*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR
- \* Houtveen, A.A.M., Booij, N., Jong, R. de, & Grift, W. van de. (1997). *Effecten van adaptief onderwijs. Evaluatie van het Landelijk Project Schoolverbetering*. Alphen aan den Rijn: Samsom HD Tjeenk Wilink.
- Houtveen, A.A.M., Booij, N., Jong, R. de, & Grift, W.J.C.M. van de. (1999). Adaptive Instruction and Pupil Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (2), 172 - 192.
- Houtveen, A.A.M., Graaf-Haalboom, A.G., de, Grift, W.J.C.M. van de, & Lagerwey, N.A.J. (1999). *Schaalen Autonomievergroting in het basisonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.

- Houtveen, T., & Grift, W. van de. (1993). *De intensiteit van betrokkenheid van onderwijsgeevenden bij het werken aan onderwijsvernieuwingen*. Utrecht: ISOR, Universiteit Utrecht.
- \* Houtveen, A.A.M., & Grift, W.J.C.M., van. (in druk). Effects of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time on Reading Comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*.
- \* Houtveen, A.A.M., Grift, W.J.C.M. van de, & Creemers, B.P.M. (2004). Effective School Improvement in Mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4), 337-377.
- Houtveen, T., Koekebacker, E., Mijs, D., & Vernooy, K. (2005). *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Houtveen, A.A.M., & Mijs, T.J.E. (2001). *Evaluatie van het Bossche stedelijk project Flexit. Stand van zaken na twee projectjaren*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR Onderwijsresearch.
- \* Houtveen, A.A.M., & Mijs, T.J.E. (2005). *Evaluatie van het Bossche stedelijk project Flexit. Interne eindrapportage*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- Houtveen, A.A.M., Mijs, T.J.E., Vernooy, C.G.T., Grift, W.J.C.M., van de, & Koekebacker, E. (2003). *Risicoleerlingen bij technisch lezen. Beschrijving en evaluatie van het project 'Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- Houtveen, T., Mijs, D., Vernooy, K., & Roelofs, E. (2000). *Omgaan met verschillen bij beginnend lezen*. Delft: Eburon.
- Houtveen, A.A.M., & Reezigt, G.J. (2000). *Succesvol Adaptief Onderwijs. Handreikingen voor de praktijk*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink b.v.
- Houtveen, A.A.M., Voogt, J.C., Vegt, A.L. van der, & Grift, W.J.C.M. van de (1995b). 'Zo zijn onze manieren'. *Onderzoek naar de organisatiecultuur van scholen*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.
- \* Howley-Rowe, C., & Brown, P. (2001, april). *Four Eyes on the Prize: Case Studies of Four Schools of Continuous Improvement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Jong, R. de. (Ed.). (2000). *Effective School Improvement Programs. A description and evaluation of ESI Programmes in eight European countries*. Groningen: Gion, University of Groningen.
- Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student Achievement Through Staff Development. Fundamentals of School Renewal. (Second edition)*. White Plains: Longman.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development. Fundamentals of School Renewal (Third edition)*. White Plains: Longman.
- Kirby, S.N., Berends, M., & Naftel, S. (2001). *Implementation in a Longitudinal Sample of New American Schools: Four Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Koekebacker, E., Mortel, K. van de, Stegeman, W., Vernooy, K., & Wentink, H. (1998). *Effectief Leren Lezen. Ondersteuningsprogramma. Handleiding Leerkracht*. Amersfoort: CPS.
- Kool, E., & Ley, A. van der. (1985). Planmatig handelen. In: A. van der Ley. (Red.). *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs*. (pp. 69-88). Nijkerk: Intro.
- \* Kushman, J.W., & Yap, K. (1997). *Mississippi Onward to Excellence Impact Study. Final Report*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Laros, J.A., & Tellegen, P.J. (1991). *Construction and validation of the SONR 5-17, the Snijders-Oomen non-verbal intelligence test*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascal, B. (2002). A Framework For Research On Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, 3 (1), 7-33.

- Lem, P., Veenman, S., Nijssen, F., & Roelofs, E. (1988). *Omgaan met combinatieklassen: Verslag van een teamgerichte nascholing*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Levine, D.U., & Lezotte, L. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective School Research and Development.
- Louis, K.S., & Miles, M.B. (1990). *Improving the Urban High School. What Works and Why*. New York: Teachers College Press.
- \* Mac Iver, M.A., Kemper, E., Stringfield, S. (2003). *The Baltimore Curriculum Project. Final Report of the Four-Year Evaluation Study. Report No. 62*. Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Johns Hopkins University.
- Marks, H.M., & Printy, S.M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- McLaughlin, M.W. (1990). The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*, 19 (9), 11-16.
- Mijs, D., Houtveen, T., & Vernooy, K. (2001). *Op weg naar adaptief onderwijs bij beginnend lezen*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR Onderwijsresearch.
- Miles, M. (1998). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.). *International Handbook of Educational Change. Part One*. (pp. 37-69). London: Kluwer Academic Publishers.
- Miles, M.B., & Ekholm, M. (1985). What is School Improvement? In: W.G. van Velzen, M.B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer, & D. Robin. (Eds.). *Making School Improvement Work. A Conceptual Guide to Practice*. (pp. 33-67). Leuven/ Amersfoort: ACCO.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- \* Millsap, M.A., Chase, A., Obeidallah, D., Perez-Smith, A., Brigham, N., & Johnston, K. (2000). *Evaluation of Detroit's Comer Schools and Families Initiative. Final Report*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching. Evidence and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Nave, B., Miech, E., & Mosteller, F. (1999). *A rare design: The role of field trails in evaluating school practices*. Paper presented at the American Academy of Arts and Sciences, Harvard University, Cambridge, MA.
- No Child Left Behind Act of 2001.(2001). Pub. L. No. 107-110, 107<sup>th</sup> Congress.
- Northwest Regional Educational Laboratory. (2002). *Catalogue of School Reform Models*. Portland, OR: NWREL.
- Nunnery, J.A., Ross, S.M., & McDonald, A. (2006). A Randomized Experimental Evaluation of the Impact of Accelerated Reader/ Reading Renaissance Implementation on Grades 3 to 6. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 11 (1), 1-18.
- Onderwijsraad. (2006). *Naar Meer Evidence Based Onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Reezigt, G. J. (Ed.) (2001). *A Framework for Effective School Improvement. Final Report of the Effective School Improvement Project*. Groningen: GION, Institute for Educational Research, University of Groningen.

- Reezigt, G.J., Houtveen, A.A.M., & Grift, W.J.C.M. van de. (2002). *Ontwikkelingen in en effecten van adaptief onderwijs in de klas en integrale leerlingenzorg op schoolniveau*. Groningen: GION.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1996). *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). Linking School Effectiveness and School Improvement. In: C. Teddlie & D. Reynolds. *The International Handbook of School Effectiveness Research*. (pp. 206-231). London/ New York: Falmer Press.
- Rogers, E.M., & Shoemaker, F.F. (1971). *Communication of innovations: A cross-cultural approach*. New York: Free Press.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In: M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching (third edition)*. (pp. 376 - 391). New York: MacMillan.
- Ross, S.M., Troutman, A., Horgan, D., Maxwell, S., Laitinen, R., & Lowther, D. (1997). The Success of Schools in Implementing Eight Restructuring Designs: A Synthesis of First-Year Evaluation Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (1), 95 - 124.
- Rowan, B., Barnes, C., & Camburn, E. (2004). Benefiting from Comprehensive School Reform: A review of Research on CSR Implementation. In C.T. Cross (Ed.). *Putting the Pieces Together. Lessons from Comprehensive School Reform Research*. (pp. 1-52). Washington, DC: The National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education (OFSTED).
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Sijtsma, J. (1997). *Balans van het taalonderwijs in de basisschool*. Arnhem: Cito.
- Slavin, R.E. (1998). Sands, Bricks, and Seeds: School Change Strategies and Readiness for Reform. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins. (Eds.). *International Handbook of Educational Change. Part Two*. (pp. 1299-1313). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.
- Slavin, R.E., & Fashola, O.S. (1998). *Show Me the Evidence! Proven and Promising Programs for America's Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Staphorsius, G., & Krom, R. (1998). *Toetsen Begrijpend Lezen. Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Stringfield, S. (1995). Attempting to enhance students' learning through innovative programs: The case for schools evolving into High Reliability Organisations. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 67-96.
- \* Stringfield, S., Datnow, A., Borman, G., & Rachuba, L. (2000). *National Evaluation of Core Knowledge Sequence Implementation. Final Report. Report, No 49*. Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Johns Hopkins University.
- Struiksmā, A.J.C. (2003). *Lezen gaat voor*. Dissertatie. Amsterdam: VU Uitgeverij.

- Sun, H. (2003). *National Contexts and Effective School Improvement. An Exploratory Study in Eight European Countries*. Dissertation. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- \* Supovitz, J.A., & May, H. (2003). *The Relationship Between Teacher Implementation of America's Choice and Student Learning in Plainfield, New Jersey*. Pennsylvania: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- \* Taylor, B.M., Pearson, P.D., Peterson, D.S., & Rodriguez, M.C. (2005). The CIERA School Change Framework: An evidence-based approach to professional development and school reading improvement. *Reading Research Quarterly*, 40 (1), 40-69.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London/New York: Falmer Press.
- Teddlie, C., Stringfield, S., & Burdett, J. (2003). International Comparisons of the Relationships among Educational Effectiveness, Evaluation and Improvement Variables: An Overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (1), 5-20.
- Townsend, T., & Cheong Cheng, Y. (2000). *Educational Change and Development in the Asia-Pacific Region: Challenges for the Future*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Traub, J. (1999). *Better by Design? A Consumer's Guide to Schoolwide Reform*. Washington: Thomas B. Fordham Foundation.
- Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (Eds.). (1985). *Making School Improvement Work. A Conceptual Guide to Practice*. Leuven/ Amersfoort: ACCO.
- Verhoeven, L. (1992a). *Drie-Minuten-Toets. Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L. (1992b). *Lezen met Begrip 1. Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L. (1993). *Begrippentoets. Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Vernooy, K. (1999). *Effectief omgaan met verschillen tijdens het beginnend lezen. Het BOV- interventieproject*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2002). *Effectief omgaan met verschillen tijdens het beginnend lezen. Het BOV-interventieproject*. Amersfoort: CPS.
- Visser, J., Laarhoven, A. van, & Beek, A. ter. (1996). *AVI-toetspakket. Handleiding. Derde herziene druk*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1998). *Achieving Student Success: A Handbook of Widely Implemented Research-Based Educational Reform Models (Publication Series No. 12)*. Philadelphia, PA: Temple University, Center for Research in Human Development and Education.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, J. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal*, 99 (2), 101-128.
- Yin, R. (1989). *Case study research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- \* Zoelen, L., van, & Houtveen, A.A.M. (2000a). *Naar effectieve schoolverbetering. Resultaten van het onderzoek naar effecten op leerkracht- en leerlingniveau van het adaptief onderwijsproject 'Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- \* Zoelen, L. van, & Houtveen, A.A.M. (2000b). *Scholen op weg naar effectieve schoolverbetering. Bijlage van het rapport: Naar effectieve schoolverbetering. Resultaten van het onderzoek naar de effecten op leerkracht- en leerlingniveau van het adaptief onderwijsproject 'Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR Onderwijsresearch.

# Literatuurlijst evaluatiestudies van schoolverbeteringsprogramma's<sup>11</sup>

## Amerikaanse projecten

### *Accelerated Schools*

Bol, L., Nunnery, J.A., Lowther, D.L., Detrich, A.P., Pace, J.B., Anderson, R.S., Bassoppo-Moyo, T.C., & Phillipsen, L.C. (1998). Inside-in and outside-in support for restructuring. *Education and Urban Society*, 30 (3), 358 – 384.

\* Bloom, H.S., Rock, J., Ham, S., Melton, L., & O'Brien, J. (2001). *Evaluating the Accelerated Schools Approach. A Look at Early Implementation and Impacts on Student Achievement in Eight Elementary Schools*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.

Brunner, I., Davidson, B.M., & Mitchell, P.H. (1997, April). *Accelerated Schools as Learning Organizations: Cases from the University of New Orleans Accelerated School Network*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Brunner, I., & Hopfenberg, W. (1992, April). *Growth and Learning in Accelerated Schools: Big Wheels and Little Wheels Interacting*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Burris, C.C., Heuber, J.P., & Levin, H.M. (2004). Math Acceleration for All. *Educational Leadership*, 61 (5), 68 – 71.

Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 347-343.

Datnow, A. (1999). *How Schools Choose Externally Developed Reform Designs* (Report No. 35). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

Finnan, C., Schnepel, K.C., & Anderson, L.W. (2003). Powerful Learning Environments: The Critical Link Between School and Classroom Cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8 (4), 391 – 418.

Gaziel, H. (2001). Accelerated School Programmes: Assessing their Effectiveness. *International Review of Education*, 47 (1), 7 – 29.

Knight, S. L., & Stallings, J.A. (1995). The Implementation of the Accelerated School Model in an Urban Elementary School. In R.L. Allington & S.A. Walmsley (Eds.), *No Quick Fix. Rethinking Programs in America's Elementary Schools*. (pp. 236 – 251). New York: Teachers College Press, Newark IRA.

McCarthy, J., & Wallace, M. (1999, April). *Significant Results in an Accelerated School: One School's Story*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.

Peters, S. (2002). Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (4), 287 – 308.

Ross, S.M., Sanders, W.L., Wright, S.P., Stringfield, S., Wang, W.L., & Alberg, M. (2001). Two- and three-year achievement results from the Memphis Restructuring Initiative. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 323 – 346.

<sup>11</sup> Studies met een \* zijn geselecteerd ten behoeve van onderzoeksvraag twee

Ross, S.M., Stringfield, S., Sanders, W.L., & Wright, S.P. (2003). Inside Systemic Elementary School Reform. Teacher Effects and Teacher Mobility. *School Effectiveness and School Improvement, 14* (1), 73 – 110.

\* Ross, S.M., Tabachnick, S., & Sterbinsky, A. (2002). *Using Comprehensive School Reform Models to Raise Student Achievement: Factors Associated with Success in Memphis Schools*. Memphis, TN: University of Memphis, Center for Research in Educational Policy.

Ross, S.M., Troutman, A., Horgan, D., Maxwell, S., Laitinen, R., & Lowther, D. (1997). The Success of Schools in Implementing Eight Restructuring Designs: A Synthesis of First-Year Evaluation Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 8* (1), 95 – 124.

Ross, S.M., Wang, W.L., Alberg, M., Sanders, W.L., Wright, S.P., & Stringfield, S. (2001, April). *Fourth-Year Achievement Results on the Tennessee Value-Added Assessment System for Restructuring Schools in Memphis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Rowan, B., Camburn, E., & Barnes, C. (2004). Benefiting from comprehensive school reform: A review of research on CSR implementation. In C. Cross (Ed.), *Putting the pieces together: Lessons from comprehensive school reform research* (pp. 1-52). Washington, D.C.: National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.

Smith, L.J., Ross, S.M., McNelis, M., Squires, M., Wasson, R., Maxwell, S., Weddle, K., Nath, L., Grehan, A., & Buggiey, T. (1998). The Memphis restructuring initiative. Analysis of activities and outcomes that affect implementation success. *Education and Urban Society, 30* (3), 296 – 325.

#### **Achievement First**

Butler, P.A. (2003). Achievement Outcomes in Baltimore City Schools. *Journal of Education for Students Placed At Risk, 8* (1), 33-60.

#### **America's Choice**

Berends, M., Bodilly, S., & Kirby, S.N. (2002). *Facing the Challenges of Whole-School Reform: New American Schools After a Decade*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Berends, M., Heilbrunn, J., McKelvey, C., & Sullivan, T. (1999). *Assessing the Progress of New American Schools: A Status Report*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Berends, M., Kirby, S.N., Naftel, S., & McKelvey, C.J. (2001). *Implementation and Performance in New American Schools: Three Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Bodilly, S.J. (1998). *Lessons from New American Schools' Scale-Up Phase*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Bodilly, S., Purnell, S., Ramsey, K., & Smith, C. (1995). *Designing New American Schools: Baseline Observations on Nine Design Teams*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Bol, L., Nunnery, J.A., Lowther, D.L., Detrich, A.P., Pace, J.B., Anderson, R.S., Bassoppo-Moyo, T.C., & Phillipsen, L.C. (1998). Inside-in and outside-in support for restructuring. *Education and Urban Society, 30* (3), 358 – 384.

Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25* (4), 347-343.

Corcoran, T., Hoppe, M., Luhm, T., & Supovitz, J. (2000). *America's Choice, Comprehensive School Reform Design: First-Year Implementation Evaluation Summary*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.

Datnow, A. (1999). *How Schools Choose Externally Developed Reform Designs* (Report No. 35). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.



- Kirby, S.N., Berends, M., & Naftel, S. (2001). *Implementation in a Longitudinal Sample of New American Schools: Four Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- May, H., Supovitz, J.A., & Lesnick, J. (2004). *The Impact of America's Choice on Writing Performance in Georgia: First-Year Results*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- May, H., Supovitz, J.A., & Perda, D. (2004). *A Longitudinal Study of the Impact of America's Choice on Student Performance in Rochester, New York, 1998 – 2003*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- New American Schools. (1997). *Working Toward Excellence: Results from Schools Implementing New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.
- New American Schools. (1999). *Working Toward Excellence: Examining the Effectiveness of New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.
- Poglinco, S.M., Bach, A.J., Hovde, K., Rosenblum, S., Saunder, M., & Supovitz, J.A. (2003). *The Heart of the Matter: The Coaching Model in America's Choice Schools*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- Ross, S.M., Stringfield, S., Sanders, W.L., & Wright, S.P. (2003). Inside Systemic Elementary School Reform. Teacher Effects and Teacher Mobility. *School Effectiveness and School Improvement, 14* (1), 73 – 110.
- Rowan, B., Camburn, E., & Barnes, C. (2004). Benefiting from comprehensive school reform: A review of research on CSR implementation. In C. Cross (Ed.), *Putting the pieces together: Lessons from comprehensive school reform research* (pp. 1-52). Washington, D.C.: National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.
- Smith, L.J., Ross, S.M., McNelis, M., Squires, M., Wasson, R., Maxwell, S., Weddle, K., Nath, L., Grehan, A., & Bugey, T. (1998). The Memphis restructuring initiative: Analysis of activities and outcomes that impact implementation success. *Education and Urban Society, 30* (3), 296 – 325.
- \* Supovitz, J.A., & May, H. (2003). *The Relationship Between Teacher Implementation of America's Choice and Student Learning in Plainfield, New Jersey*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- Supovitz, J.A., Poglinco, S.M., & Snyder, B.A. (2002). *Moving Mountains: Successes and Challenges of the America's Choice Comprehensive School Reform Design*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- Supovitz, J.A., Snyder Taylor, B., & May, H. (2002). *The Impact of America's Choice on Student Performance in Duval County, Florida*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- Supovitz, J.A., & Taylor, B. S. (2003). *The Impact of Standards-based Reform in Duval County, Florida: 1999 – 2002*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- ATLAS Communities**
- Berends, M., Bodilly, S., & Kirby, S.N. (2002). *Facing the Challenges of Whole-School Reform: New American Schools After a Decade*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berends, M., Heilbrunn, J., McKelvey, C., & Sullivan, T. (1999). *Assessing the Progress of New American Schools: A Status Report*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berends, M., Kirby, S.N., Naftel, S., & McKelvey, C.J. (2001). *Implementation and Performance in New American Schools: Three Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bodilly, S.J. (1998). *Lessons from New American Schools' Scale-Up Phase*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

- Bodilly, S., Purnell, S., Ramsey, K., & Smith, C. (1995). *Designing New American Schools: Baseline Observations on Nine Design Teams*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bol, L., Nunnery, J.A., Lowther, D.L., Detrich, A.P., Pace, J.B., Anderson, R.S., Bassoppo-Moyo, T.C., & Phillipsen, L.C. (1998). Inside-in and outside-in support for restructuring. *Education and Urban Society*, 30 (3), 358 – 384.
- Datnow, A. (1999). *How Schools Choose Externally Developed Reform Designs* (Report No. 35). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Hatch, T. (1998). The differences in theory that matter in the practice of school improvement. *American Educational Research Journal*, 35(1), 3 – 31.
- Kirby, S.N., Berends, M., & Naftel, S. (2001). Implementation in a Longitudinal Sample of New American Schools: Four Years into Scale-Up. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Muncey, D.E., Payne, J., & White, N.S. (1999). Making Curriculum and Instructional Reform Happen: A Case Study. *Peabody Journal of Education*, 74 (1), 68 – 110.
- New American Schools. (1997). *Working Toward Excellence: Results from Schools Implementing New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.
- New American Schools. (1999). *Working Toward Excellence: Examining the Effectiveness of New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.
- Ross, S.M., Sanders, W.L., Wright, S.P., Stringfield, S., Wang, W.L., & Alberg, M. (2001). Two- and three-year achievement results from the Memphis Restructuring Initiative. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 323 – 346.
- Ross, S.M., Stringfield, S., Sanders, W.L., & Wright, S.P. (2003). Inside Systemic Elementary School Reform. Teacher Effects and Teacher Mobility. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1), 73 – 110.
- \* Ross, S.M., Tabachnick, S., & Sterbinsky, A. (2002). *Using Comprehensive School Reform Models to Raise Student Achievement: Factors Associated with Success in Memphis Schools*. Memphis, TN: University of Memphis, Center for Research in Educational Policy.
- Ross, S.M., Troutman, A., Horgan, D., Maxwell, S., Laitinen, R., & Lowther, D. (1997). The Success of Schools in Implementing Eight Restructuring Designs: A Synthesis of First-Year Evaluation Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (1), 95 – 124.
- Ross, S.M., Wang, W.L., Alberg, M., Sanders, W.L., Wright, S.P., & Stringfield, S. (2001, April). *Fourth-Year Achievement Results on the Tennessee Value-Added Assessment System for Restructuring Schools in Memphis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Smith, L.J., Ross, S.M., McNelis, M., Squires, M., Wasson, R., Maxwell, S., Weddle, K., Nath, L., Grehan, A., & Buggey, T. (1998). The Memphis restructuring initiative: Analysis of activities and outcomes that impact implementation success. *Education and Urban Society*, 30 (3), 296 – 325.
- Squires, D.A., & Kranyik, R.D. (1999). Connecting School-Based Management and Instructional Improvement: A Case Study of Two ATLAS Schools. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 4 (3), 241 – 258.
- Ciera School Change Project**
- Taylor, B.M., Peterson, D., Rodriguez, M.C., & Pearson, P.D. (2002). *The CIERA School Change Project: Supporting Schools as They Implement Home-Grown Reading Reform* (Ciera Report No. 2-016). Ann Arbor, MI: University of Michigan, Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- \* Taylor, B.M., Pearson, P.D., Peterson, D.S., & Rodriguez, M.C. (2005). The CIERA School Change Framework: An evidence-based approach to professional development and school reading improvement. *Reading Research Quarterly*, 40 (1), 40-69.

**Comer School Development Program**

- Aguilera, L., Crane, P., Hamer, M., Morrison, M., & Serrano, D. (1998, April). *Comer Schools: Are They Recognizable through Direct Observations?* Paper presented at Annual Meeting of the Annual Educational Research Association, San Diego, CA.
- Ben-Avie, M. (1998). Secondary Education: The School Development Program at Work in Three High Schools. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 3 (1), 53 – 70.
- Brown, F.E., Maholmes, V., Murray, E.T., & Nathan, L. (1998). Davis Street Magnet School: Linking Child Development With Literacy. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 3 (1), 23 – 38.
- Comer, J.P. (1988). Educating Poor Minority Children. *Scientific American*, 259 (4), 42 – 48.
- Cook, D.W., & Cleaf, D.W. van. (2000). Multicultural perceptions of first year elementary teachers' urban, suburban, and rural student teaching placements. *Urban Education*, 35 (2), 165 – 174.
- Cook, T.D., Habib, F., Phillips, M., Settersten, R.A., Shagle, S.C., & Degirmenchioglu, S.M. (1999). Comer's School Development Program in Prince George's County, Maryland: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal* 36 (3), 543 – 597.
- Cook, T.D., Hunt, H.D., & Murphy, R.F. (1998). *Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation*. Evanston, IL: Northwestern University, Institute for Policy Research.
- \* Cook, T.D., Murphy, R.F., & Hunt, H.D. (2000). Comer's School Development Program in Chicago. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 535 – 597.
- \* Datnow, A., Borman, G.D., Stringfield, S., Overman, L.T., & Castellano, M. (2003). Comprehensive School Reform in Culturally and Linguistically Diverse Contexts: Implementation and Outcomes from a Four-Year Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (2), 143 – 170.
- Desimone, L., Finn-Stevenson, M., & Henrich, C. (2000). Whole School Reform in a Low-Income African American Community: The Effects of the COZI model on Teachers, Parents and Students. *Urban Education*, 35 (3), 269 – 323.
- Emmons, C.L., Efimba, M.O., & Hagopian, G. (1998). A School Transformed: The Case of Norman S. Weir. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 3 (1), 39 – 51.
- Haynes, N.M. (1994). School Development effect: Two follow-up studies. In N.M. Haynes (Ed.), *School Development Program: Research monograph, part 1*. (pp. 221 – 245). New Haven, CT: Yale University, Child Study Center.
- Haynes, N.M. (1998). Lessons Learned. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 3 (1), 87 – 99.
- Haynes, N.M., Comer, J.P., & Hamilton-Lee, M. (1988). The School Development Program: A Model for School Improvement. *The Journal of Negro Education*, 57 (1), 11 – 21.
- Haynes, N.M., Comer, J.P., Hamilton-Lee, M., Boger, J.M., & Rollock, D. (1987). An Analysis of the Relationship Between Children's Self-Concept and Their Teachers' Assessment of Their Behavior: Implications for Prediction and Intervention. *Journal of School Psychology*, 25 (4), 393 – 397.
- Haynes, N.M., Emmons, C.L., Gebreyesus, S., & Ben-Avie, M. (1996). The School Development Program evaluation process. In J.P. Comer, N.M. Haynes, E.T. Joyner & M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village: The Comer Process for reforming education*. (pp. 123 – 146). New York: Teachers College Press.
- Haynes, N.M., Emmons, C.L., & Woodruff, D.W. (1998). School Development Program Effects: Linking Implementation to Outcomes. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 3 (1), 71 – 85.
- \* Millsap, M.A., Chase, A., Obeidallah, D., Perez-Smith, A., Brigham, N., & Johnston, K. (2000). *Evaluation of Detroit's Comer Schools and Families Initiative. Final Report*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc.

- Stringfield, S., Millsap, M.A., Winfield, L., Brigham, N., Yoder, N., Moss, M., Nesselrodt, P., Schaffer, E., Bedinger, S., & Gamse, B. (1997). *Urban and Suburban/ Rural Special Strategies for Educating Disadvantaged Children. Second Year Report*. Washington, D.C.: Department of Education, Office of Policy and Planning.
- Turnbull, B.J., Fiester, L., & Wodatch, J.K. (1997). *'A Process, Not a Program': An Early Look at the Comer Process In Community School District 13*. Washington, D.C.: Policy Studies Associates, Inc.
- Woodruff, D.W., Shannon, N.R., & Efimba, M.O. (1998). Collaborating for Success: Merritt Elementary Extended School. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 3 (1), 11 – 22.

**Community for learning**

- Brookhart, S.M., Casile, W.J., & McCown, R.R. (1997). *Evaluation of the Implementation of Continuous Progress Instruction in the Fox Chapel Area School District 1995-1996*. Pittsburgh, KS: Duquesne University.
- McCombs, B.L., & Quiat, M.S.W. (2000). *Results of Pilot Study to Evaluate the Community for Learning (CFL) Program*. Philadelphia: Temple University, Center for Research in Human Development and Education.
- Oates, J., Flores, R., & Weishew, N. (1997). *Achieving Student Success in Inner-city Schools is Possible, Provided ....* Philadelphia: Temple University, Center for Research in Human Development and Education.
- Stein, M.K., & Wang, M.C. (1988). Teacher Development and School Improvement: The Process of Teacher Change. *Teaching & Teacher Education*, 4 (2), 171 – 187.
- Wang, M.C., Gennari, P., & Waxman, H.C. (1985). The Adaptive Learning Model: Design, Implementation and Effects. In M.C. Wang & H.J. Walberg (Eds.), *Adapting Instruction to Individual Differences*. (pp. 191 – 235). Berkeley, CA: McCuthan Publishing Corporation.
- Wang, M.C., & Manning, J.A. (2000). *Turning Around Low-Performing Schools: The Case of the Washington, DC Schools*. Philadelphia: Temple University, Center for Research in Human Development and Education.
- Wang, M.C., Oates, J., & Weishew, N. (1995). Effective schools responses to student diversity in inner-city schools: a coordinated approach. *Education and Urban Society*, 27 (4), 484 – 504.
- Wang, M.C., & Walberg, H.J. (1983). Adaptive Instruction and Classroom Time. *American Educational Research Journal*, 20 (4), 601 – 626.

**Co-Nect**

- Berends, M., Bodilly, S., & Kirby, S.N. (2002). *Facing the Challenges of Whole-School Reform: New American Schools After a Decade*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- \* Berends, M., Chun, J., Schuyler, G.L., Stockly, S., & Briggs, R.J. (2002). *Challenges of Conflicting School Reforms: Effects of New American Schools in a High-Poverty District*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berends, M., Heilbrunn, J., McKelvey, C., & Sullivan, T. (1999). *Assessing the Progress of New American Schools: A Status Report*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berends, M., Kirby, S.N., Naftel, S., & McKelvey, C.J. (2001). *Implementation and Performance in New American Schools: Three Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bodilly, S.J. (1998). *Lessons from New American Schools' Scale-Up Phase*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bodilly, S., Purnell, S., Ramsey, K., & Smith, C. (1995). *Designing New American Schools: Baseline Observations on Nine Design Teams*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bol, L., Nunnery, J.A., Lowther, D.L., Detrich, A.P., Pace, J.B., Anderson, R.S., Bassoppo-Moyo, T.C., & Phillipsen, L.C. (1998). Inside-in and outside-in support for restructuring. *Education and Urban Society*, 30 (3), 358 – 384.

- Datnow, A. (1999). *How Schools Choose Externally Developed Reform Designs* (Report No. 35). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Kirby, S.N., Berends, M., & Naftel, S. (2001). *Implementation in a Longitudinal Sample of New American Schools: Four Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Lewis, J.L., & Bartz, M. (2001). *New American Schools Designs. An Analysis of Program Results in District Schools. School Year 1999 – 2000*. Cincinnati, OH: Cincinnati Public Schools, Research and Evaluation Office Department of Quality Improvement.
- New American Schools. (1997). *Working Toward Excellence: Results from Schools Implementing New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.
- New American Schools. (1999). *Working Toward Excellence. Examining the Effectiveness of New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.
- Ross, S.M., & Lowther, D.L. (2003). Impacts of the Co-Nect School Reform Design on Classroom Instruction, School Climate and Student-Achievement in Inner-City Schools. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8 (2), 215 – 246.
- Ross, S.M., Sanders, W.L., & Wright, S.P. (2000). *Value-Added Achievement Results for Two Cohorts of Co-Nect Schools in Memphis: 1995-1999 Outcomes*. Knoxville, TN: The University of Tennessee.
- Ross, S.M., Sanders, W.L., Wright, S.P., Stringfield, S., Wang, W.L., & Alberg, M. (2001). Two- and three-year achievement results from the Memphis Restructuring Initiative. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 323 – 346.
- Ross, S.M., Stringfield, S., Sanders, W.L., & Wright, S.P. (2003). Inside Systemic Elementary School Reform. Teacher Effects and Teacher Mobility. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1), 73 – 110.
- \* Ross, S.M., Tabachnick, S., & Sterbinsky, A. (2002). *Using Comprehensive School Reform Models to Raise Student Achievement: Factors Associated with Success in Memphis Schools*. Memphis, TN: University of Memphis, Center for Research in Educational Policy.
- Ross, S.M., Troutman, A., Horgan, D., Maxwell, S., Laitinen, R., & Lowther, D. (1997). The Success of Schools in Implementing Eight Restructuring Designs: A Synthesis of First-Year Evaluation Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (1), 95 – 124.
- Ross, S.M., Wang, W.L., Alberg, M., Sanders, W.L., Wright, S.P., & Stringfield, S. (2001, April). *Fourth-Year Achievement Results on the Tennessee Value-Added Assessment System for Restructuring Schools in Memphis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Smith, L.J., Maxwell, S., Lowther, D., Hacker, D., Bol, L., & Nunnery, J. (1997). Activities in Schools and Programs Experiencing the Most, and Least, Early Implementation Successes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (1), 125 – 150.
- Smith, L.J., Ross, S.M., McNelis, M., Squires, M., Wasson, R., Maxwell, S., Weddle, K., Nath, L., Grehan, A., & Buggiey, T. (1998). The Memphis restructuring initiative: Analysis of activities and outcomes that impact implementation success. *Education and Urban Society*, 30 (3), 296 – 325.

### **Core Knowledge**

- \* Datnow, A., Borman, G., & Stringfield, S. (2000). School reform through a highly specified curriculum. A study of the implementation and effects of the Core Knowledge Sequence. *The Elementary School Journal*, 101 (2), 167 – 191.
- \* Datnow, A., Borman, G.D., Stringfield, S., Overman, L.T., & Castellano, M. (2003). Comprehensive School Reform in Culturally and Linguistically Diverse Contexts: Implementation and Outcomes from a Four-Year Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (2), 143 – 170.

- Datnow, A., McHugh, B., & Stringfield, S. (1998). Scaling up the core knowledge sequence. *Education and Urban Society*, 30 (3), 409 – 437.
- Mac Iver, M. A., Stringfield, S., & McHugh, B. (2000). *Core Knowledge Curriculum. Five-Year Analysis of Implementation and Effects in Five Maryland Schools* (Report No. 50). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- McHugh, B., & Stringfield, S. (1999). *Core Knowledge Curriculum. Three-Year Analysis of Implementation and Effects in Five Schools* (Report No. 40). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Schubnell, G.O. (1996). Hawthorne Elementary School: The Evaluator's Perspective. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 1 (1), 33 – 40.
- Sterbinsky, A., Ross, S.M., & Redfield, D. (2002a). *The Effects of Implementing Comprehensive School Reform Models in 12 Elementary Schools: First Year Study Results*. Charleston, WV: AEL.
- Sterbinsky, A., Ross, S.M., & Redfield, D. (2002b). *The Effects of Implementing Comprehensive School Reform Models in 12 Elementary Schools: Year 2 Study Results*. Charleston, WV: AEL.
- \* Sterbinsky, A., Ross, S.M., & Redfield, D. (2002c). *The Effects of Implementing Comprehensive School Reform Models in 12 Elementary Schools: Year 3 Study Results*. Charleston, WV: AEL.
- \* Stringfield, S., Datnow, A., Borman, G., & Rachuba, L. (2000). *National Evaluation of Core Knowledge Sequence Implementation: Final Report* (Report No. 49). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Stringfield, S., Datnow, A., Nunnery, J., & Ross, S.M. (1996). *First Year Evaluation of the Implementation of the Core Knowledge Sequence: Qualitative Report*. Baltimore: Johns Hopkins University.

**Different Ways of Knowing (DWoK)**

- Hovda, R.A., & Kyle, D.W. (1997). *Different Ways of Knowing. Study B. Research and Evaluation Project*. Louisville, KY: The Galef Institute-Kentucky Collaborative for Teaching and Learning.
- Rouk, U. (1997). *The Influence of Different Ways of Knowing on Kentucky Education Reform*. Los Angeles, CA: The Galef Institute.
- Wang, C., & Sogin, D. (1996). *Different Ways of Knowing. Arts in Education in Kentucky Schools. Research Report*. Lexington, KY: University of Kentucky, School of Music, College of Fine Arts.

**Direct Instruction**

- Becker, W.C., & Gersten, R. (1982). A Follow-up of Follow Through: The Later Effects of the Direct Instruction Model on Children in Fifth and Sixth Grades. *American Educational Research Journal*, 19 (1), 75 – 92.
- \* Borman, G.D., Rachuba, L., Datnow, A., Alberg, M., MacIver, M., Stringfield, S., & Ross, S.M. (2000). *Four Models of School Improvement. Successes and Challenges in Reforming Low-Performing, High Poverty Title I Schools* (Report No. 48). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Brent, G., & DiObilda, N. (1993). Effects of Curriculum Alignment Versus Direct Instruction on Urban Children. *Journal of Educational Research*, 86 (6), 333 – 338.
- Butler, P.A. (2003). Achievement Outcomes in Baltimore City Schools. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8 (1), 33-60.
- \* Carlson, C.D., & Francis, D.J. (2002). Increasing the Reading Achievement of At-Risk Children Through Direct Instruction: Evaluation of the Rodeo Institute for Teacher Excellence (RITE) *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7 (2), 141 – 166.

- Crawford, D.B., Snider, V.E. (2000). Effective Mathematics Instruction. The Importance of Curriculum. *Education and Treatment of Children*, 23 (2), 122 – 142.
- Division of Research, Evaluation, Assessment, and Accountability. (2003). *Baltimore City Public School System. An Evaluation of the Direct Instruction Program*. Baltimore: Baltimore City Public School System, Division of Research, Evaluation, Assessment, and Accountability.
- Gersten, R.M., Carnine, D.W., & Williams, P.B. (1982). Measuring Implementation of a Structured Educational Model in an Urban School District: An Observational Approach. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4 (1), 67 – 79.
- Gersten, R., Darch, C., & Gleason, M. (1988). Effectiveness of a Direct Instruction Academic Kindergarten for Low-Income Students. *The Elementary School Journal*, 89 (2), 227 – 240.
- Gersten, R., & Keating, T. (1987). Long-Term Benefits from Direct Instruction. *Educational Leadership*, 44 (6), 28 – 31.
- Grossen, B. (1998). *C.M. Goethe Middle School: An Evidence-Based Middle School Model. Evaluation for First Year of Implementation*. Eugene, OR: University of Oregon.
- Jager, B. de, Reezeit, G.J., & Creemers, B.P.M. (2002). The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 831 – 842.
- Ligas, M.R. (2002). Evaluation of Broward County Alliance of Quality Schools Project. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7 (2), 117 – 139.
- Ligas, M.R., & Vaughan, D.W. (1999). *Alliance of Quality Schools 1998 – 1999 Evaluation Report*. Fort Lauderdale, FL: The School Board of Broward County.
- Mac Iver, M.A. (2004). Systemic Supports for Comprehensive School Reform: The institutionalization of Direct Instruction in an Urban School System. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 9 (3), 303-321.
- Mac Iver, M.A., Kemper, E., Stringfield, S. (2002). The impact of Direct Instruction on elementary students' reading achievement in an urban school district. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7 (2), 197 – 220.
- \* Mac Iver, M.A., Kemper, E., Stringfield, S. (2003). *The Baltimore Curriculum Project: Final report of a four-year evaluation study* (Report No. 62). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Mosley, A.M. (1997). *The Effectiveness of 'Direct Instruction' on Reading Achievement*. Chicago: Chicago Public Schools.
- O'Brien, D.M., & Ware, A.M. (2002). Implementing Research-Based Reading Programs in the Fort Worth Independent School District. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7 (2), 167 – 195.
- \* Ross, S., Fleischman, S., & Hornbeck, M. (2002). *Progress and Options Regarding the Implementation of Direct Instruction and Success for All in Toledo Public Schools. Final Report*. Memphis, TN: The University of Memphis, Center for Research in Educational Policy.
- Ryder, R.J., Sekulski, J., & Silberg, A. (2003a). *Results of Direct Instruction Reading Program Evaluation. First Through Second Grade. 2000 – 2002*. Milwaukee, WI: University of Wisconsin.
- Ryder, R.J., Sekulski, J., & Silberg, A. (2003b). *Results of Direct Instruction Reading Program Evaluation. First Through Third Grade. 2000 – 2003*. Milwaukee, WI: University of Wisconsin.
- Schug, M.C., Tarver, S.G., & Western, R.D. (2001). *Direct Instruction and the Teaching of Early Reading. Wisconsin's Teacher-Led Insurgency*. Thiensville, WI: Wisconsin Policy Research Institute, Inc.

- Sexton, C.W. (1989). Effectiveness of the DISTAR Reading I Program in Developing First Graders' Language Skills. *Journal of Educational Research*, 82 (5), 289 – 293.
- Sterbinsky, A., Ross, S.M., & Redfield, D. (2002a). *The Effects of Implementing Comprehensive School Reform Models in 12 Elementary Schools: First Year Study Results*. Charleston, WV: AEL.
- Sterbinsky, A., Ross, S.M., & Redfield, D. (2002b). *The Effects of Implementing Comprehensive School Reform Models in 12 Elementary Schools: Year 2 Study Results*. Charleston, WV: AEL.
- \* Sterbinsky, A., Ross, S.M., & Redfield, D. (2002c). *The Effects of Implementing Comprehensive School Reform Models in 12 Elementary Schools: Year 3 Study Results*. Charleston, WV: AEL.
- Tarver, S.G., & Jung, J.S. (1995). A Comparison of Mathematics Achievement and Mathematics Attitudes of First and Second Graders Instructed With Either a Discovery-Learning Mathematics Curriculum or a Direct Instruction Curriculum. *Effective School Practices*, 14 (1), 49 – 57.
- Expeditionary Learning Outward Bound***  
 Academy for Educational Development. (1996). *Expeditionary Learning Outward Bound. Summary Report*. New York: Academy for Educational Development, Inc.
- Berends, M., Bodilly, S., & Kirby, S.N. (2002). *Facing the Challenges of Whole-School Reform: New American Schools After a Decade*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- \* Berends, M., Chun, J., Schuyler, G.L., Stockly, S., & Briggs, R.J. (2002). *Challenges of Conflicting School Reforms: Effects of New American Schools in a High-Poverty District*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berends, M., Heilbrunn, J., McKelvey, C., & Sullivan, T. (1999). *Assessing the Progress of New American Schools: A Status Report*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berends, M., Kirby, S.N., Naftel, S., & McKelvey, C.J. (2001). *Implementation and Performance in New American Schools: Three Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bodilly, S.J. (1998). *Lessons from New American Schools' Scale-Up Phase*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bodilly, S., Purnell, S., Ramsey, K., & Smith, C. (1995). *Designing New American Schools: Baseline Observations on Nine Design Teams*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bol, L., Nunnery, J.A., Lowther, D.L., Detrich, A.P., Pace, J.B., Anderson, R.S., Bassoppo-Moyo, T.C., & Phillipson, L.C. (1998). Inside-in and outside-in support for restructuring. *Education and Urban Society*, 30 (3), 358 – 384.
- D'Amico, J.J., & Nelson, V. (2000, April). *How on Earth Did You Hear About Us? A Study of Exemplary Rural School Practices in the Upper Midwest*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Datnow, A. (1999). *How Schools Choose Externally Developed Reform Designs* (Report No. 35). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Kirby, S.N., Berends, M., & Naftel, S. (2001). *Implementation in a Longitudinal Sample of New American Schools: Four Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- New American Schools. (1997). *Working Toward Excellence: Results from Schools Implementing New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.
- New American Schools. (1999). *Working Toward Excellence. Examining the Effectiveness of New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.
- Ross, S.M., Sanders, W.L., Wright, S.P., Stringfield, S., Wang, W.L., & Alberg, M. (2001). Two- and three-year achievement results from the Memphis Restructuring Initiative. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 323 – 346.



- Ross, S.M., Stringfield, S., Sanders, W.L., & Wright, S.P. (2003). Inside Systemic Elementary School Reform. Teacher Effects and Teacher Mobility. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1), 73 – 110.
- \* Ross, S.M., Tabachnick, S., & Sterbinsky, A. (2002). *Using Comprehensive School Reform Models to Raise Student Achievement: Factors Associated with Success in Memphis Schools*. Memphis, TN: University of Memphis, Center for Research in Educational Policy.
- Ross, S.M., Troutman, A., Horgan, D., Maxwell, S., Laitinen, R., & Lowther, D. (1997). The Success of Schools in Implementing Eight Restructuring Designs: A Synthesis of First-Year Evaluation Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (1), 95 – 124.
- Ross, S.M., Wang, W.L., Alberg, M., Sanders, W.L., Wright, S.P., & Stringfield, S. (2001, April). *Fourth-Year Achievement Results on the Tennessee Value-Added Assessment System for Restructuring Schools in Memphis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Smith, L.J., Maxwell, S., Lowther, D., Hacker, D., Bol, L., & Nunnery, J. (1997). Activities in Schools and Programs Experiencing the Most, and Least, Early Implementation Success. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(1), 125 – 150.
- Smith, L.J., Ross, S.M., McNelis, M., Squires, M., Wasson, R., Maxwell, S., Weddle, K., Nath, L., Grehan, A., & Buggie, T. (1998). The Memphis restructuring initiative: Analysis of activities and outcomes that impact implementation success. *Education and Urban Society*, 30(3), 296 – 325.
- Sterbinsky, A. (2002). *Rocky Mountain School of Expeditionary Learning. Evaluation Report*. Memphis, TN: University of Memphis, Center for Research in Educational Policy.
- Udall, D., & Rugen, L. (1997). From the Inside Out. The Expeditionary Learning Process of Teacher Change. *Phi Delta Kappan*, 78 (5), 404 – 408.
- Ulichny, P. (2000). *Academic Achievement in Two Expeditionary Learning/ Outward Bound Demonstration Schools*. Providence, RI: Brown University.

### **First Things First**

- Gambone, M.A., Klem, A.M., Moore, W.P., & Summers, J.A. (2002). *First Things First: Creating the Conditions & Capacity for Community-Wide Reform in an Urban School District*. Philadelphia: Gambone & Associates.
- Quint, J.C. (2002). *Scaling Up First Things First: Site Selection and the Planning Year*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Quint, J.C., Byndloss, D.C., & Melamud, B. (2003). *Scaling Up First Things First. Findings from the First Implementation Year*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.

### **Middle Start**

- Gopalan, P. (2001). *Michigan Middle Start. Studies of Middle Start School Improvement. Lake Middle School: A Case Study*. New York, NY: Academy for Educational Development.
- Mertens, S.B., & Flowers, N. (2003, April). *Middle Start CSRD: Show Me the Evidence of Effectiveness!* Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago.
- Mertens, S.B., Flowers, N., & Mulhall, P. (1998). *The Middle Start Initiative, Phase I: A Longitudinal Analysis of Michigan Middle-Level Schools*. Champaign, IL: University of Illinois, The Center for Prevention Research and Development.

### **Modern Red SchoolHouse**

- Berends, M., Bodilly, S., & Kirby, S.N. (2002). *Facing the Challenges of Whole-School Reform: New American Schools After a Decade*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

- \* Berends, M., Chun, J., Schuyler, G.L., Stockly, S., & Briggs, R.J. (2002). *Challenges of Conflicting School Reforms: Effects of New American Schools in a High-Poverty District*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berends, M., Heilbrunn, J., McKelvey, C., & Sullivan, T. (1999). *Assessing the Progress of New American Schools: A Status Report*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berends, M., Kirby, S.N., Naftel, S., & McKelvey, C.J. (2001). *Implementation and Performance in New American Schools: Three Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bodilly, S.J. (1998). *Lessons from New American Schools' Scale-Up Phase*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bodilly, S., Purnell, S., Ramsey, K., & Smith, C. (1995). *Designing New American Schools: Baseline Observations on Nine Design Teams*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bol, L., Nunnery, J.A., Lowther, D.L., Detrich, A.P., Pace, J.B., Anderson, R.S., Bassoppo-Moyo, T.C., & Phillipsen, L.C. (1998). Inside-in and outside-in support for restructuring. *Education and Urban Society*, 30 (3), 358 – 384.
- Datnow, A. (1999). *How Schools Choose Externally Developed Reform Designs* (Report No. 35). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- \* Datnow, A., Borman, G.D., Stringfield, S., Overman, L.T., & Castellano, M. (2003). Comprehensive School Reform in Culturally and Linguistically Diverse Contexts: Implementation and Outcomes from a Four-Year Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (2), 143 – 170.
- Hedges, L. (2001). *Modern Red SchoolHouse. The 2001 Teacher Survey. Summary of Results*. Chicago: University of Chicago.
- Kilgore, S.B., & Jones, J.D. (2002). Leadership in Comprehensive School Reform Initiatives: The Case of the Modern Red SchoolHouse. In J. Murphy, & A. Datnow. (Eds.), *Leadership for School Reform: Lessons from Comprehensive School Reform Designs*. (pp. 37 – 56). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kirby, S.N., Berends, M., & Naftel, S. (2001). *Implementation in a Longitudinal Sample of New American Schools: Four Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- New American Schools. (1997). *Working Toward Excellence: Results from Schools Implementing New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.
- New American Schools. (1999). *Working Toward Excellence. Examining the Effectiveness of New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.
- Peevely, G., & Henson, R.K. (2002, March). *Modern Red SchoolHouse. Summary Report of Student Achievement Data*. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, New Orleans, LA.
- Ross, S.M., Sanders, W.L., Wright, S.P., Stringfield, S., Wang, W.L., & Alberg, M. (2001). Two- and three-year achievement results from the Memphis Restructuring Initiative. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 323 – 346.
- Ross, S.M., Stringfield, S., Sanders, W.L., & Wright, S.P. (2003). Inside Systemic Elementary School Reform. Teacher Effects and Teacher Mobility. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1), 73 – 110.
- \* Ross, S.M., Tabachnick, S., & Sterbinsky, A. (2002). *Using Comprehensive School Reform Models to Raise Student Achievement: Factors Associated with Success in Memphis Schools*. Memphis, TN: University of Memphis, Center for Research in Educational Policy.
- Ross, S.M., Troutman, A., Horgan, D., Maxwell, S., Laitinen, R., & Lowther, D. (1997). The Success of Schools in Implementing Eight Restructuring Designs: A Synthesis of First-Year Evaluation Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(1), 95 – 124.

Ross, S.M., Wang, W.L., Alberg, M., Sanders, W.L., Wright, S.P., & Stringfield, S. (2001, April). *Fourth-Year Achievement Results on the Tennessee Value-Added Assessment System for Restructuring Schools in Memphis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Smith, L.J., Ross, S.M., McNelis, M., Squires, M., Wasson, R., Maxwell, S., Weddle, K., Nath, L., Grehan, A., & Buggiey, T. (1998). The Memphis restructuring initiative: Analysis of activities and outcomes that impact implementation success. *Education and Urban Society, 30* (3), 296 – 325.

Sterbin, A. (2001). *Rozelle Elementary School. A Longitudinal Analysis 1995 – 2000*. Memphis, TN: University of Memphis.

### **Onward to Excellence**

Kushman, J.W. (1999). *It Takes More Than Good Intentions To Build a Partnership: Klawock City Schools. Case Study*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Kushman, J.W., & Barnhardt, R. (1999). *Study of Alaska Rural Systemic Reform. Final Report*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

\* Kushman, J.W., & Yap, K. (1997). *Mississippi Onward to Excellence Impact Study. Final Report*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Kushman, J.W., & Yap, K. (1999). What makes the difference in school improvement? An impact study of Onward to Excellence in Mississippi Schools. *Journal of Education for Students Placed At Risk, 4* (3), 277 – 298.

Tushnet, N.C. (1992, April). *A Cross-Program View of School Improvement Results*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

### **Paideia**

Billings, L., & Fitzgerald, J. (2002). Dialogic Discussion and the Paideia Seminar. *American Educational Research Journal, 39*(4), 907 – 941.

Bol, L., Nunnery, J.A., Lowther, D.L., Detrich, A.P., Pace, J.B., Anderson, R.S., Bassoppo-Moyo, T.C., & Phillipsen, L.C. (1998). Inside-in and outside-in support for restructuring. *Education and Urban Society, 30* (3), 358 – 384.

Datnow, A. (1999). *How Schools Choose Externally Developed Reform Designs (Report No. 35)*. Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

National Paideia Center. (2002). *Paideia Stories: Successful Schools in Practice*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, National Paideia Center.

Ross, S.M., Sanders, W.L., Wright, S.P., Stringfield, S., Wang, W.L., & Alberg, M. (2001). Two- and Three Year Achievement Results From the Memphis Restructuring Initiative. *School Effectiveness and School Improvement, 12* (3), 323 – 346.

Ross, S.M., Stringfield, S., Sanders, W.L., & Wright, S.P. (2003). Inside Systemic Elementary School Reform. Teacher Effects and Teacher Mobility. *School Effectiveness and School Improvement, 14* (1), 73 – 110.

Ross, S.M., Troutman, A., Horgan, D., Maxwell, S., Laitinen, R., & Lowther, D. (1997). The Success of Schools in Implementing Eight Restructuring Designs: A Synthesis of First-Year Evaluation Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 8* (1), 95 – 124.

Ross, S. M., Wang, W.L., Alberg, M., Sanders, W.L., Wright, S.P., & Stringfield, S. (2001, April). *Fourth-Year Achievement Results on the Tennessee Value-Added Assessment System for Restructuring Schools in Memphis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Smith, L.J., Ross, S.M., McNelis, M., Squires, M., Wasson, R., Maxwell, S., Weddle, K., Nath, L., Grehan, A., & Buggiey, T. (1998). The Memphis restructuring initiative. Analysis of activities and outcomes that affect implementation success. *Education and Urban Society*, 30 (3), 296 – 325.

Stringfield, S., Millsap, M.A., Winfield, L., Brigham, N., Yoder, N., Moss, M., Nesselrodt, P., Schaffer, E., Bedinger, S., & Gamse, B. (1997). *Urban and Suburban/Rural Special Strategies for Educating Disadvantaged Children. Second Year Report*. Washington, D.C.: Department of Education, Office of Policy and Planning.

Wheelock, A. (1994). Chattanooga's Paideia Schools: A Single Track for All – And It's Working. *The Journal of Negro Education*, 63 (1), 77 – 92.

### **Quantum Learning**

Benn, W. (2003). *Evaluation Study of Quantum Learning's Impact on Achievement in Multiple Settings*. Laguna Hills, CA: Quantum Learning.

### **Quest**

Cowley, K.S. (1999). *A Study of Teacher Efficacy and Professional Learning Community in Quest Schools* (Rev. ed.). Charleston, WV: AEL, Inc.

\* Howley-Rowe, C. (2000a). *Bending Knee Elementary: A Case Study of the Quest Network*. Charleston, WV: AEL, Inc.

Howley-Rowe, C. (2000b). *Bowman Elementary: A Case Study of the Quest Network*. Charleston, WV: AEL, Inc.

Howley-Rowe, C. (2000c). *Lessons Learned from the Quest for Quality Learning Communities Project, 1996 – 2000*. Charleston, WV: AEL, Inc.

\* Howley-Rowe, C. (2000d). *Tinder Elementary: A Case Study of the Quest Network*. Charleston, WV: AEL, Inc.

Howley-Rowe, C. (2001). *To Continue, Press On: Sustaining Continuous School Improvement*. Charleston, WV: AEL, Inc.

\* Howley-Rowe, C., & Brown, P. (2001, April). *Four Eyes on the Prize: Case Studies of Four Schools of Continuous Improvement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.

### **Roots & Wings**

Berends, M., Bodilly, S., & Kirby, S.N. (2002). *Facing the Challenges of Whole-School Reform: New American Schools After a Decade*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Berends, M., Chun, J., Schuyler, G.L., Stockly, S., & Briggs, R.J. (2002). *Challenges of Conflicting School Reforms: Effects of New American Schools in a High-Poverty District*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Berends, M., Heilbrunn, J., McKelvey, C., & Sullivan, T. (1999). *Assessing the Progress of New American Schools: A Status Report*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Berends, M., Kirby, S.N., Naftel, S., & McKelvey, C.J. (2001). *Implementation and Performance in New American Schools: Three Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Bodilly, S.J. (1998). *Lessons from New American Schools' Scale-Up Phase*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Bodilly, S., Purnell, S., Ramsey, K., & Smith, C. (1995). *Designing New American Schools: Baseline Observations on Nine Design Teams*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Bol, L., Nunnery, J.A., Lowther, D.L., Detrich, A.P., Pace, J.B., Anderson, R.S., Bassoppo-Moyo, T.C., & Phillipsen, L.C. (1998). Inside-in and outside-in support for restructuring. *Education and Urban Society*, 30 (3), 358 – 384.

- \* Borman, G.D., Rachuba, L., Datnow, A., Alberg, M., MacIver, M., Stringfield, S., & Ross, S.M. (2000). *Four Models of School Improvement. Successes and Challenges in Reforming Low-Performing, High Poverty Title I Schools* (Report No. 48). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Datnow, A. (1999). *How Schools Choose Externally Developed Reform Designs* (Report No. 35). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Datnow, A., Borman, G.D., Stringfield, S., Overman, L.T., & Castellano, M. (2003). Comprehensive School Reform in Culturally and Linguistically Diverse Contexts: Implementation and Outcomes from a Four-Year Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (2), 143 – 170.
- Kirby, S.N., Berends, M., & Naftel, S. (2001). Implementation in a Longitudinal Sample of New American Schools: Four Years into Scale-Up. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Madden, N.A., Slavin, R.E., & Simons, K. (1997). *Math Wings. Early Indicators of Effectiveness*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Madden, N.A., Slavin, R.E., & Simons, K. (1999). *Math Wings. Effects on Student Mathematics Performance*. Baltimore: Success for All Foundation and Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- New American Schools. (1997). *Working Toward Excellence: Results from Schools Implementing New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.
- New American Schools. (1999). *Working Toward Excellence: Examining the Effectiveness of New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.
- Ross, S.M., Sanders, W.L., Wright, S.P., Stringfield, S., Wang, W.L., & Alberg, M. (2001). Two- and three-year achievement results from the Memphis Restructuring Initiative. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 323 – 346.
- Ross, S.M., Stringfield, S., Sanders, W.L., & Wright, S.P. (2003). Inside Systemic Elementary School Reform. Teacher Effects and Teacher Mobility. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1), 73 – 110.
- \* Ross, S.M., Tabachnick, S., & Sterbinsky, A. (2002). *Using Comprehensive School Reform Models to Raise Student Achievement: Factors Associated with Success in Memphis Schools*. Memphis, TN: University of Memphis, Center for Research in Educational Policy.
- Ross, S.M., Troutman, A., Horgan, D., Maxwell, S., Laitinen, R., & Lowther, D. (1997). The Success of Schools in Implementing Eight Restructuring Designs: A Synthesis of First-Year Evaluation Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (1), 95 – 124.
- Ross, S.M., Wang, W.L., Alberg, M., Sanders, W.L., Wright, S.P., & Stringfield, S. (2001, April). *Fourth-Year Achievement Results on the Tennessee Value-Added Assessment System for Restructuring Schools in Memphis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Sanders, W.L., Wright, S.P., Ross, S.M., & Wang, W.L. (2000). *Value-Added Achievement Results for Three Cohorts of Roots and Wings Schools in Memphis: 1995-1999 Outcomes*. Memphis, TN: University of Memphis, Center for Research in Education Policy.
- Slavin, R.E. & Madden, N.A. (1999). *Roots & Wings: Effects of Whole-School Reform on Student Achievement* (Report No. 36). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (2000). Roots & Wings: Effects of Whole-School Reform on Student Achievement. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 5 (1&2), 109 – 136.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J., & Wasik, B.A. (1994). Roots and Wings: Inspiring Academic Excellence. *Educational Leadership*, 52 (3), 10 – 13.

Smith, L.J., Maxwell, S., Lowther, D., Hacker, D., Bol, L., & Nunnery, J. (1997). Activities in Schools and Programs Experiencing the Most, and Least, Early Implementation Successes. *School Effectiveness and School Improvement, 8* (1), 125 – 150.

Smith, L.J., Ross, S.M., McNelis, M., Squires, M., Wasson, R., Maxwell, S., Weddle, K., Nath, L., Grehan, A., & Buggiey, T. (1998). The Memphis restructuring initiative: Analysis of activities and outcomes that impact implementation success. *Education and Urban Society, 30* (3), 296 – 325.

**School Renaissance**

Holmes, C.T., & Brown, C.L. (2003, February). *A Controlled Evaluation of a Total School Improvement Process, School Renaissance*. Paper presented at the National Renaissance Conference, Nashville.

Nunnery, J.A., Ross, S.M., & Goldfeder, E. (2003). *The Effect of School Renaissance on TAAS scores in the McKinney ISD*. Memphis, TN: Center for Research in Educational Policy.

Topping, K.J., & Sanders, W.L. (2000). Teacher Effectiveness and Computer Assessment of Reading. Relating Value Added and Learning Information System Data. *School Effectiveness and School Improvement, 11* (3), 305 – 337.

Ysseldyke, J., & Tardrew, S.P. (2003). *Differentiating Math Instruction. A Large Scale Study of Accelerated Math: Final Report*. Madison, WI: Renaissance Learning, Inc.

**Success for All**

\* Berends, M., Chun, J., Schuyler, G.L., Stockly, S., & Briggs, R.J. (2002). *Challenges of Conflicting School Reforms: Effects of New American Schools in a High-Poverty District*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Borman, G.D., & Hewes, G.M. (2001). The Long-Term Effects and Cost-Effectiveness of Success for All. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24* (4), 243 – 266.

Borman, G.D., Slavin, R.E., Cheung, A., Chamberlain, A., Madden, N., & Chambers, B. (2005a, April). *The National Randomized Field Trial of Success for All: Second-Year Outcomes*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.

Borman, G.D., Slavin, R.E., Cheung, A., Chamberlain, A.M., Madden, N.A., & Chambers, B. (2005b). Success for All: First Year Results From the National Randomized Field Trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 27* (1), 1-22.

Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25* (4), 347-343.

Cooper, R. (1998). *Socio-Cultural and Within-School Factors That Affect the Quality of Implementation of School-Wide Programs* (Report No. 28). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

Cooper, R., Slavin, R.E., & Madden, N.A. (1997). *Success for All. Exploring the Technical, Normative, Political and Socio-Cultural Dimensions of Scaling Up* (Report No. 16). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

Cooper, R., Slavin, R.E., & Madden, N.A. (1998). Success for All. *Education and Urban Society, 30* (3), 385 – 409.

\* Datnow, A., Borman, G.D., Stringfield, S., Overman, L.T., & Castellano, M. (2003). Comprehensive School Reform in Culturally and Linguistically Diverse Contexts: Implementation and Outcomes from a Four-Year Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25* (2), 143 – 170.

Datnow, A., & Castellano, M. (2000). *An “Inside” Look at Success for All. A Qualitative Study of Implementation and Teaching and Learning* (Report No. 45). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

- Datnow, A., & Castellano, M. (2001). Managing and Guiding School Reform: Leadership in Success for All Schools. *Educational Administration Quarterly*, 37 (2), 219 – 249.
- Dianda, M.R., & Flaherty, J.F. (1995). *Report on Workstation Uses: Effects of Success for All On the Reading Achievement Of First Graders in California Bilingual Programs*. Los Alamitos, CA: Southwest Regional Laboratory.
- Hopkins, D., Youngman, M., Harris, A., & Wordsworth, J. (1999). Evaluation of the initial effects and implementation of Success For All in England. *Journal of Research in Reading*, 22 (3), 257 – 270.
- Hurley, E.A., Chamberlain, A., Slavin, R.E., & Madden, N.A. (2001). *Effects of Success for All on TAAS Reading: A Texas Statewide Evaluation* (Report No. 51). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Jones, E.M., Gottfredson, G.D., & Gottfredson, D.C. (1997). Success for some. An evaluation of a Success for All Program. *Evaluation Review*, 21 (6), 643 – 670.
- Madden, N.A., Slavin, R.E., Karweit, N.L., Dolan, L.J., & Wasik, B.A. (1991). *Success for All. Multi-Year Effects of a Schoolwide Elementary Restructuring Program*. Baltimore: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Madden, N.A., Slavin, R.E., Karweit, N.L., Dolan, L.J., & Wasik, B.A. (1993). Success for All: Longitudinal Effects of a Restructuring Program for Inner-City Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 30 (1), 123 – 148.
- Munoz, M.A., & Dossett, D.H. (2004). Educating Students Placed At Risk : Evaluating the Impact of Success for All in Urban Settings. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 9 (3), 261 – 277.
- \* Nunnery, J.A. (1995). *An Assessment of Success For All Program Component Effects on the Reading Achievement of At-Risk First Grade Students*. Dissertation. Memphis: University of Memphis.
- \* Ross, S., Fleischman, S., & Hornbeck, M. (2002). *Progress and Options Regarding the Implementation of Direct Instruction and Success for All in Toledo Public Schools. Final Report*. Memphis, TN: The University of Memphis, Center for Research in Educational Policy.
- \* Ross, S.M., & Smith, L.J. (1994). Effects of the Success for All model on kindergarten through second-grade reading achievement, teachers' adjustment, and classroom climate at an inner-city school. *The Elementary School Journal*, 95 (2), 121 – 138.
- Ross, S.M., Smith, L.J., & Casey, J.P. (1997). Preventing Early School Failure: Impacts of Success for All on Standardized Test Outcomes, Minority Group Performance, and School Effectiveness. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 2 (1), 29 – 53.
- Ross, S.M., Smith, L.J., & Casey, J.P. (1999). 'Bridging the Gap': The Effects of the Success For All Program on Elementary School Reading Achievement as a Function of Student Ethnicity and Ability Level. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (2), 129 – 150.
- Ross, S.M., Smith, L.J., Casey, J.P., Johnson, B., & Bond, C. (1994, April). *Using 'Success for All' To Restructure Elementary Schools: A Tale of Four Cities*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- \* Ross, S.M., Smith, L.J., Casey, J.P., & Slavin, R.E. (1995). Increasing the Academic Success of Disadvantaged Children: An Examination of Alternative Early Intervention Programs. *American Education Research Journal*, 32 (4), 773 – 800.
- Ross, S.M., Smith, L.J., Slavin, R.E., & Madden, N. (1997). Improving the Academic Success of Disadvantaged Children: An Examination of Success For All. *Psychology in the Schools*, 34 (2), 171-180.

- Rowan, B., Camburn, E., & Barnes, C. (2004). Benefiting from comprehensive school reform: A review of research on CSR implementation. In C. Cross (Ed.), *Putting the pieces together: Lessons from comprehensive school reform research* (pp. 1-52). Washington, D.C.: National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (1998). *Success for All/ Exito Para Todos. Effects on the Reading Achievement of Students Acquiring English* (Report No. 19). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (1999a). *Disseminating Success for All. Lessons for Policy and Practice* (Report No. 30). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (1999b). Effects of Bilingual and English as a Second Language Adaptations of Success for All on the Reading Achievement of Students Acquiring English. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 4 (4), 393 – 416.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (1999c). *Success for All. Summary of Research on Achievement Outcomes*. (Report No. 41). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (2000). Research on Achievement Outcomes of Success For All: A Summary and Response to Critics. *Phi Delta Kappan*, 82 (1), 38 – 40, 59 – 66.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (2003). *Success for All. Summary of Research on Achievement Outcomes* (Report No. 41 (revised)). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Karweit, N.L., Livermon, B.J., & Dolan, L. (1990). Success for All: First-Year Outcomes of a Comprehensive Plan for Reforming Urban Education. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 255 – 278.
- Slavin, R.E., & Yampolsky, R. (1992). *Success for All. Effects on Students with Limited English Proficiency: A Three-Year-Evaluation*. Baltimore: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Smith, L.J., Ross, S.M., & Casey, J.P. (1996). Multi-Site Comparison of the Effects of Success for All On Reading Achievement. *Journal of Literacy Research*, 28 (3), 329 – 353.
- Sterbinsky, A., Ross, S.M., & Redfield, D. (2002a). *The Effects of Implementing Comprehensive School Reform Models in 12 Elementary Schools: First Year Study Results*. Charleston, WV: AEL.
- Sterbinsky, A., Ross, S.M., & Redfield, D. (2002b). *The Effects of Implementing Comprehensive School Reform Models in 12 Elementary Schools: Year 2 Study Results*. Charleston, WV: AEL.
- \* Sterbinsky, A., Ross, S.M., & Redfield, D. (2002c). *The Effects of Implementing Comprehensive School Reform Models in 12 Elementary Schools: Year 3 Study Results*. Charleston, WV: AEL.
- Stringfield, S., Millsap, M.A., Winfield, L., Brigham, N., Yoder, N., Moss, M., Nesselrodt, P., Schaffer, E., Bedinger, S., & Gamse, B. (1997). *Urban and Suburban/ Rural Special Strategies for Educating Disadvantaged Children. Second Year Report*. Washington, D.C.: Department of Education, Office of Policy and Planning.
- Talent Development Middle School**
- Balfanz, R., & Mac Iver, D. (2000). Transforming High-Poverty Urban Middle Schools Into Strong Learning Institutions: Lessons From the First Five Years of the Talent Development Middle School. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 5 (1&2), 137 – 158.
- Mac Iver, D.J., Plank, S.B., & Balfanz, R. (1997). *Working Together to Become Proficient Readers. Early Impact of the Talent Development Middle School's Student Team Literature* (Report No. 15). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.



Mac Iver, D.J., Ruby, A., Balfanz, R., & Byrnes, V. (2003). Removed From The List: A Comparative Longitudinal Case Study of A Reconstitution-Eligible School. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18 (3), 259-289.

Plank, S.B., & Young, E. (2000). *Lessons For Scaling Up. Evaluations of the Talent Development Middle School's Student Team Literature Program* (Report No. 46). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

Useem, E. (1998). *Teachers' Appraisals of Talent Development Middle School. Training, Materials, and Student Progress. Results from Focus Groups* (Report No. 25). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

Wilson, B.L., & Corbett, H.D. (1999). "No excuses": *The eighth grade year in six Philadelphia middle schools*. Philadelphia: Philadelphia Education Fund.

### **The Learning Network**

Elser, T. (1999). *School Profile: Arlee Elementary School, Arlee, Montana. Research and Data Supporting the Content and Structure of the Learning Network*. Katonah, NY: The Learning Network.

### **Turning Points**

De Pascalle, C.A. (1997). *Education Reform Restructuring Network: Impact Documentation Report*. Cambridge, MA: Data Analysis and Testing Associates, Inc.

Felner, R.D., Jackson, A.W., Kasak, D., Mulhall, P., Brand, S., & Flowers, N. (1997). The Impact of School Reform for the Middle Years: Longitudinal Study of a Network Engaged in Turning Points-Based Comprehensive School Transformation. *Phi Delta Kappan*, 78 (7), 528 – 550.

### **Urban Learning Center**

Bodilly, S., Purnell, S., Ramsey, K., & Smith, C. (1995). *Designing New American Schools: Baseline Observations on Nine Design Teams*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

New American Schools. (1999). *Working Toward Excellence: Examining the Effectiveness of New American Schools Designs*. Arlington, VA: New American Schools.

## **Canadese projecten**

### **Effective Schools Project (Halton Board Ontario)**

Stoll, L., & Fink, D. (1992). Effecting school change: the Halton approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3 (1), 19 – 41.

Stoll, L., & Fink, D. (1994). School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (2), 149 – 177.

Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

## **Australische projecten**

### **Victorian Quality Schools Project**

Hill, P.W. (1998). Shaking the Foundations: Research Driven School Reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (4), 419 – 436.

- Hill, P.W., Holmes-Smith, P., & Rowe, K.J. (1993). *School and Teacher Effectiveness in Victoria. Key Findings from Phase 1 of The Victorian Quality Schools Project*. Melbourne: University of Melbourne, Centre for Applied Educational Research.
- Hill, P.W., & Rowe, K.J. (1996). Multilevel Modelling in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), 1 – 34.
- Hill, P.W., & Rowe, K.J. (1998). Modelling Student Progress in Studies of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (3), 310 – 333.
- Hill, P.W., Rowe, K.J., & Holmes-Smith, P. (1996). *The Victorian Quality Schools Project. A study of school and teacher effectiveness* (Report Vol. 1). Melbourne: University of Melbourne, Centre for Applied Educational Research.
- Holmes-Smith, P., & Rowe, K.J. (1994, January). *The Development and Use of Congeneric Measurement Models in School Effectiveness Research: Improving the Reliability and Validity of Composite and Latent Variables for Fitting Multilevel and Structural Equation Models*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Melbourne.
- Rowe, K.J., & Hill, P.W. (1997, January). *Simultaneous estimation of multilevel structural equations to model students' educational progress*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Memphis, TN.
- Rowe, K.J., Hill, P.W., & Holmes-Smith, P. (1994, January). *The Victorian Quality Schools Project: A Report on the First Stage of a Longitudinal Study of School and Teacher Effectiveness*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Melbourne.
- Russell, V.J., Rowe, K.J., & Hill, P.W. (1998, November). *Effects of multigrade classes on student progress in literacy and numeracy: Quantitative evidence and perceptions of teachers and school leaders*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Adelaide.
- Early Literacy Research Project**
- \* Crévola, C.A., & Hill, P.W. (1998). Evaluation of a Whole-School Approach to Prevention and Intervention in Early Literacy. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3 (2), 133 – 157.
- \* Hill, P.W., & Crévola, C.A. (n.b.). *Early Literacy Research Project (ELRP). Final Report to the Department of Education*. Melbourne: Centre for Applied Educational Research.
- Hill, P.W. (1998). Shaking the Foundations: Research Driven School Reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (4), 419 – 436.
- Hill, P.W., & Crévola, C.A. (2000, January). *Initial evaluation of multi-site replications of a whole-school design approach to improving early literacy*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Hong Kong.
- Scull, J., & Johnson, N.J. (2000). Re-conceptualizing a Change Model: Implementation of the Early Literacy Research Project. *Literacy Teaching and Learning*, 5 (1), 43-62.
- Children's Literacy Success Strategy (CLaSS)**
- Crévola, C.A., & Hill, P.W. (2003). *The Children's Literacy Success Strategy (CLaSS). A Research Report on The First Five Years of a Large Scale Reform Initiative*. Melbourne: Centre for Applied Educational Research.
- Crévola, C.A., Hill, P.W., & Jones, T. (2004). *The Children's Literacy Success Strategy (CLaSS). Annual Report: 2003*. Melbourne: Centre for Applied Educational Research.
- Hill, P.W., & Crévola, C.A. (2000, January). *Initial evaluation of multi-site replications of a whole-school design approach to improving early literacy*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Hong Kong.

**Balanced Early Literacy**

Hill, P.W., & Crévola, C.A. (2000, January). *Initial evaluation of multi-site replications of a whole-school design approach to improving early literacy*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Hong Kong.

**Middle Years Research And Development Project**

Russell, J., MacKay, T., & Jane, G. (2003). *Messages from MYRAD. Improving the middle years of schooling. A Research and Development Monograph*. Victoria: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria.

**School Innovation in Science**

Consultancy and Development Unit. (2003). *Science in Schools Research Project. Final Report*. Victoria: Deakin University, Faculty of Education, Consultancy and Development Unit.

Consultancy and Development Unit. (2004). *Evaluation of the Implementation of the School Innovation in Science 2003*. Victoria: Deakin University, Faculty of Education, Consultancy and Development Unit.

Tytler, R. (2003a, August). *School Innovation in Science: Change, Culture, Complexity*. Paper presented at the European Science Education Research Association, Noordwijkerhout, The Netherlands.

Tytler, R. (2003b). A Window for a Purpose: Developing a Framework for Describing Effective Science Teaching and Learning. *Research in Science Education*, 30 (3), 273 – 298.

Tytler, R., Waldrip, B., & Griffiths, M. (2004). Windows into practice: constructing effective science teaching and learning in a school change initiative. *International Journal of Science Education*, 26 (6), 171 – 194.

**Britse projecten****Essex Primary School Improvement Program**

Southworth, G., & Lincoln, P. (Eds.). (2000). *Supporting Improving Primary Schools. The Role of Heads and LEA's in Raising Standards*. London: Falmer Press.

**Improving the Quality of Education for All (IQEA)**

Ainscow, M., & Hopkins, D. (1992). Aboard the 'Moving School'. *Educational Leadership*, 50 (3), 79 – 81.

Beresford, J. (2003). Developing Students as Effective Learners: The Student Conditions for School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (2), 121 – 158.

Beresford, J., Stokes, H., & Morris, J. (2003). IQEA and special schools. *British Journal of Special Education*. 30 (4), 207-212.

Eggertsdottir, R., Hannesson, J.B., & Sigthorsson, R. (1998, January). *Transferring a Model of School Improvement from England to Iceland*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Manchester.

Harris, A., & Young, J. (2000). Comparing School Improvement Programs in England and Canada. *School Leadership & Management*, 20 (1), 31 – 42.

Hopkins, D., & Ainscow, M. (1993). Making Sense of School Improvement: An Interim Account of the 'Improving the Quality of Education for All' Project. *Cambridge Journal of Education*, 23 (3), 287 – 305.

Hopkins, D., Harris, A., & Jackson, D. (1997). Understanding the School's Capacity for Development: growth states and strategies. *School Leadership & Management*, 17 (3), 401 – 411.

Jackson, D.S. (2000). The School Improvement Journey: perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, 20 (1), 61 – 79.

West, M. (1998). Quality in Schools: Developing a Model for School Improvement. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, and D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. (pp. 768 – 789). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

West, M. (2000). Supporting School Improvement: observations on the inside, reflections from the outside. *School Leadership & Management*, 20(1), 43 – 60.

Wikeley, F., Stoll, L., & Lodge, C. (2002). Effective School Improvement: English Case Studies. *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 363 – 385.

**Mathematics Enhancement Project Primary**

\* Muijs, D. (in druk). Teacher Effectiveness. In: D. Reynolds & D. Muijs. *The Gatsby MEPP Evaluation*. London: Open University Press.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Mathematics: Some Preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Project (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (3), 273 – 303.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2003a). The effectiveness of the use of learning support assistants in improving the mathematics achievement of low achieving pupils in primary schools. *Educational Research*, 45 (3), 219-230.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2003b). Student Background and Teacher Effects on Achievement in Mathematics: A Longitudinal Study. *Educational Research and Evaluation*, 9 (3), 289 – 314.

**National Literacy Strategy**

Earl, L., Levin, B., Leithwood, K., Fullan, M., Watson, N., Torrance, N., Jantzi, D., & Mascall, B. (2001). *Watching & Learning 2*. Toronto: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Earl, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K., Fullan, M., Torrance, N., Jantzi, D., Mascall, B., & Volante, L. (2003). *Watching & Learning 3*. Toronto: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Earl, L., Watson, N., & Torrance, N. (2002). Front Row Seats: What we've learned from the National Literacy and Numeracy Strategies in England. *Journal of Educational Change*, 3 (1), 35 – 53.

Office for Standards in Education. (1999). *The National Literacy Strategy: an evaluation of the first year*. London: Ofsted Publication Centre.

Office for Standards in Education. (2000a). *The National Literacy Strategy in Special Schools 1998 – 2000*. London: Ofsted Publication Centre.

Office for Standards in Education. (2000b). *The National Literacy Strategy: the second year*. London: Ofsted Publication Centre.

Office for Standards in Education. (2001). *The National Literacy Strategy: the third year*. London: Ofsted Publication Centre.

Office for Standards in Education. (2002). *The National Literacy Strategy: the first four years 1998 – 2002*. London: Ofsted Publication Centre.

Office for Standards in Education. (2003). *Strategies in action. The National Literacy and Numeracy Strategies in action: case studies of improving and declining schools*. London: Ofsted Publication Centre.

**National Numeracy Strategy**

Earl, L., Levin, B., Leithwood, K., Fullan, M., Watson, N., Torrance, N., Jantzi, D., & Mascall, B. (2001). *Watching & Learning 2*. Toronto: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

- Earl, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K., Fullan, M., Torrance, N., Jantzi, D., Mascal, B., & Volante, L. (2003). *Watching & Learning 3*. Toronto: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Earl, L., Watson, N., & Torrance, N. (2002). Front Row Seats: What we've learned from the National Literacy and Numeracy Strategies in England. *Journal of Educational Change*, 3 (1), 35 – 53.
- Office for Standards in Education. (2001a). *The National Numeracy Strategy in Special Schools: An evaluation of the first year*. London: Ofsted Publication Centre.
- Office for Standards in Education. (2001b). *The National Numeracy Strategy: the second year*. London: Ofsted Publication Centre.
- Office for Standards in Education. (2002). *The National Numeracy Strategy: the first three years 1999 – 2002*. London: Ofsted Publication Centre.
- Office for Standards in Education. (2003). *Strategies in action. The National Literacy and Numeracy Strategies in action: case studies of improving and declining schools*. London: Ofsted Publication Centre.

## Nederlandse projecten

### **Flexit**

- Houtveen, A.A.M., & Graaf-Haalboom, A.G. de. (2000). *Evaluatie van het stedelijk project flexit. Stand van zaken na het eerste projectjaar*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.
- Houtveen, A.A.M., & Mijs, T.J.E. (2001). *Evaluatie van het Bossche stedelijk project Flexit. Stand van zaken na twee projectjaren*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR.
- Houtveen, A.A.M., & Mijs, T.J.E. (2002). *Evaluatie van het Bossche stedelijk project Flexit. Een derde tussenstand*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR.
- Houtveen, A.A.M., & Mijs, T.J.E. (2004). *Evaluatie van het Bossche stedelijk project Flexit. Een vierde tussenstand*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR.
- \* Houtveen, A.A.M., & Mijs, T.J.E. (2005). *Evaluatie van het Bossche stedelijk project Flexit. Interne eindrapportage*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- Wolbert, R.G.M., Roelofs, E.C., & Houtveen, A.A.M. (1996). *Flexibele leertijd. Modulering van het taal- en lesonderwijs in meertalige groepen in het basisonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.

### **Kleinschalig Experiment Achterstandsbestrijding (KEA)**

- Doeleman, R., & Westerbeek, K. (Eds.). (2002). *Evaluatie KEA. Verslag van het Kleinschalig Experiment Achterstandsbestrijding in Rotterdam 1991 – 2000*. Rotterdam: CED-groep, het Projectbureau, afdeling Primair Onderwijs.
- Hoogendijk, W., & Wolfgram, P. (1997). *KEA over de helft. Kleinschalig Experiment Achterstandsbestrijding*. Rotterdam: Centrum Educatieve Dienstverlening.
- Jong, R. de, Houtveen, T., & Westerhof, K. (2002). Effective Dutch School Improvement Projects. *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 411 – 454.
- Wolfgram, P. (1999). *KEA Schooljaar 1998 – 1999. De resultaten op een rijtje*. Rotterdam: Cedille.

**Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen (KBL)**

Booij, N., Houtveen, A.A.M., & Overmars, A.M. (1996). *Evaluatie project Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen: het eerste projectjaar*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.

\* Houtveen, A.A.M. (2002). *Begrijpend leesonderwijs dat werkt. Evaluatie van het adaptieve schoolverbeteringsproject 'Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Onderwijskunde, ICO-ISOR.

Houtveen, A.A.M., & Booij, N. (1997). *Vernieuwing van het onderwijs in begrijpend lezen. Tussenstand na twee projectjaren*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.

\* Houtveen, A.A.M., & Grift, W.J.C.M., van. (in druk). Effects of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time on Reading Comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*.

**Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde (KRW)**

Houtveen, A.A.M., Booij, N., & Overmars, A.M. (1996). *Versterking van het reken- en wiskunde onderwijs. De start van het project Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.

\* Houtveen, A.A.M., Grift, W.J.C.M. van de, & Creemers, B.P.M. (2004). Effective School Improvement in Mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4), 337-376.

Zoelen, E.M. van, Houtveen, A.A.M., & Booij, N. (1997). *Evaluatie project Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde: het eerste projectjaar*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.

\* Zoelen, L. van, & Houtveen, A.A.M. (2000a). *Naar effectieve schoolverbetering. Resultaten van het onderzoek naar de effecten op leerkracht- en leerlingniveau van het adaptief onderwijsproject 'Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR.

\* Zoelen, L. van, & Houtveen, A.A.M. (2000b). *Scholen op weg naar effectieve schoolverbetering. Bijlage van het rapport: Naar effectieve schoolverbetering. Resultaten van het onderzoek naar de effecten op leerkracht- en leerlingniveau van het adaptief onderwijsproject 'Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR.

**Landelijk Project Schoolverbetering (LPS)**

\* Houtveen, A.A.M., Booij, N., Jong, R. de, & Grift, W.J.C.M. van de. (1997). *Effecten van adaptief onderwijs. Evaluatie van het Landelijk Project Schoolverbetering*. Alphen aan den Rijn: Samson HD Tjeenk Willink.

Houtveen, A.A.M., Booij, N., Jong, R. de, & Grift, W.J.C.M. van de. (1999). Adaptive Instruction and Pupil Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (2), 172 – 192.

\* Jong, R. de, Houtveen, T., & Westerhof, K. (2002). Effective Dutch School Improvement Projects. *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 411 – 454.

**SchoolOntwikkelingsProject (SOP)**

\* Houtveen, T., Kuijpers, J., & Mijs, D. (2004). *Kansrijk. Verbeteren van leerlingprestaties door schoolontwikkeling*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR.

**Aziatische en Zuid-Amerikaanse projecten**

**Education Reform Project**

Human Development Sector Unit Europe and Central Asia Region. (2003). *Implementation Completion Report On a Learning and Innovation Credit in the Amount of SDR 3.7 Million to The Republic of Tajikistan for an Education Reform Project*. Washington: The World Bank.

**Primary Education Quality Improvement Project**

- \* Creemers, B.P.M., Werf, G. van der, & Klaver, E. (1997a). Primary Education Quality Improvement Project (PEQIP). Part 1: The Effects of PEQIP Indonesia. Report of the Survey Study in Six Provinces on the Impact of PEQIP. Jakarta, Indonesia: Ministry of Education and Culture.
  - \* Creemers, B.P.M., Werf, G. van der, & Klaver, E. (1997b). *Primary Education Quality Improvement Project (PEQIP). Part 2: The Effects of PEQIP Indonesia. Report of the In-depth Study in Aceh and Sulawesi Utara on the Impact of PEQIP.* Jakarta, Indonesia: Ministry of Education and Culture.
- Werf, G. van der, Creemers, B., & Guldmond, H. (2001). Improving Parental Involvement in Primary Education in Indonesia: Implementation, Effects and Costs. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (4), 447 – 466.
- \* Werf, G. van der, Creemers, B., Jong, R. de, & Klaver, E. (2000). Evaluation of School Improvement through an Educational Effectiveness Model: The Case of Indonesia's PEQIP Project. *Comparative Education Review*, 44 (3), 329 – 355.

**Proyecto Escuelas del Futuro**

- Podestá, M.E., Abregú, M.V., & Zinn, M. (2005, January). *A successful school improvement intervention at the micro-level: is it enough to achieve sustainable changes in the Argentine education system?* Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Barcelona.





## **Bijlagen (op CD-rom)**

1. Tien beschrijvingen van factoren van schoolverbetering
2. Overzicht van schoolverbeteringsprogramma's
3. Voorbeeld van de analyse van een geselecteerd en niet geselecteerd schoolverbeteringsprogramma
4. Analyse schoolverbeteringsprogramma's
5. Overzicht van analyse van geselecteerde evaluatiestudies
6. Elementen per uitgangspunt
7. Brief member-check door eerste auteurs
8. Gevonden uitspraken in de 36 evaluatiestudies
9. Overzicht van gebruikte instrumenten bij onderzoeksvraag 3
10. Beschrijvingskader casebeschrijvingen
11. Analyseplan mogelijke (partiële) correlaties per uitgangspunt
12. Kwalificatie mate van implementatie van elementen op drie niveaus
13. Totaal aantal uitspraken per geselecteerde studie
14. Beschrijving van het project Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen (BOV-project)
15. Analyse van het BOV-project
16. Tabellen bij patronen over de wisselwerking tussen drie uitgangspunten



# Samenvatting

Het onderwerp van deze studie is effectieve schoolverbetering. Het wetenschapsgebied effectieve schoolverbetering heeft in de afgelopen veertig jaar een ontwikkeling doorgemaakt. In hoofdstuk één wordt hier een overzicht van gegeven. Met de kennis die in deze tijd over schoolverbetering is opgebouwd is men er echter nog niet in geslaagd het succes of falen van een vernieuwing te kunnen voorspellen (Hopkins, 1995, 1996; Stingfield, 1995; Creemers & Reezigt, 1997; Reezigt, 2001). Er zijn in de afgelopen vijftien jaar diverse schoolverbeteringsprogramma's ontwikkeld op basis van de beschikbare kennis van schoolverbetering en schooleffectiviteit. Deze projecten zijn voorbeelden van contexten waarin geprobeerd is om de beschikbare kennis te toetsen. Aan diverse projecten zijn evaluatiestudies gekoppeld, al dan niet met een quasi-experimentele opzet, om de effecten en vernieuwingsprocessen te onderzoeken. De resultaten uit de evaluaties van de schoolverbeteringsprogramma's vormen op dit moment het beste dat beschikbaar is aan kennis over schoolverbetering. De kennis is echter niet gesystematiseerd in theorieën en/ of modellen. De aanwezigheid van systematisch opgezette programma's en het onderzoek naar de effectiviteit ervan maakt het op dit moment haalbaar om de beschikbare kennis over voorwaarden voor effectieve schoolverbetering te expliciteren en te ordenen en daarmee een bijdrage te leveren aan de theorievorming over effectieve schoolverbetering.

Een tweede aanleiding voor de studie vormt de betrokkenheid van de auteur bij de evaluatie van een Nederlands schoolverbeteringsprogramma 'Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen' (BOV-project). Parallel aan de invoering van het project is een evaluatie-onderzoek gedaan naar de effecten en het implementatieverloop van het project (Houtveen, e.a., 2003). Het BOV-project biedt een unieke mogelijkheid om voorwaarden voor succesvolle schoolverbetering en school- en leerkrachtheffektiviteit in een concreet project te onderzoeken.

De beide aanleidingen dienen dus hetzelfde doel en leiden tot de volgende probleemstelling:

*Welke factoren kunnen het succes of falen van de implementatie van een vernieuwing in het basisonderwijs voorspellen of verklaren?*

Om de probleemstelling te kunnen beantwoorden zijn de volgende vier onderzoeksvragen geformuleerd.

1. Welke uitgangspunten zijn er in de schoolverbeteringsliteratuur geformuleerd die het verloop van een effectief schoolverbeteringsproject kunnen bevorderen?
2. Welke empirische evidentie is er in de literatuur te vinden voor de bij onderzoeksvraag één gevonden uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering?
3. Welke empirische evidentie is er voor de uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering te vinden in de data die verzameld zijn bij de evaluatie van het BOV-project?
4. Wat betekenen de antwoorden op de bovenstaande drie vragen voor de theorie- en modelvorming met betrekking tot effectieve schoolverbetering?

In hoofdstuk twee beschrijven we de resultaten van de literatuurstudie naar de uitgangspunten die het verloop van een onderwijsvernieuwing kunnen bevorderen (onderzoeksvraag één). In de historie van onderzoek naar schoolverbetering vinden we in de literatuur een viertal definities die de belangrijkste aspecten van het begrip schoolverbetering trachten te verwoorden. De eerste definitie is voortgekomen uit onderzoek binnen het 'International School Improvement Project' (ISIP) (Miles & Ekholm, 1985). De meest recente definitie is geformuleerd door Hopkins (2001). Op basis van de definities hebben we een nieuwe definitie geformuleerd die naar ons idee het denken over effectieve schoolverbetering het meest compleet weergeeft. Effectieve schoolverbetering hebben we gedefinieerd als: *'Een systematische strategie om leerlingresultaten te verbeteren door ontwikkeling van de professionaliteit van de leerkrachten, schoolleiding en schoolorganisatie en door ontwikkeling van het vermogen van de school om veranderingen te hanteren en te versterken'*.

Deze definitie geeft het meest compleet weer dat de doelen van schoolverbetering op het niveau van de school, de leerkracht en de leerlingen liggen. Daarnaast wordt de systematische aanpak benadrukt door schoolverbetering als een strategie te zien om onderwijs te verbeteren. Een definitie geeft echter geen inzicht in de factoren die een succesvolle vernieuwing kunnen bevorderen. In de literatuur hebben we daarom gezocht naar uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering. De assumpties van Hopkins, Ainscow en West (1994) en de principes van Hopkins (2001) vormden hiervoor een belangrijke bron. We hebben deze geïntegreerd tot negen uitgangspunten. Aangezien meerdere auteurs geprobeerd hebben de succesfactoren voor schoolverbetering in kaart te brengen, hebben we vervolgens deze negen uitgangspunten vergeleken met hun ideeën of projecten. Uit de analyse van de tien andere overzichten van modellen en factoren bleek dat er in belangrijke mate sprake was van overeenstemming over de uitgangspunten. De negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering zijn:

1. School als uitgangspunt voor de verandering (contextspecifieke benadering);
2. Systematische benadering van verandering als langdurig proces gericht op incorporatie;
3. Gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren;
4. Gericht op schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die de processen van onderwijzen en leren ondersteunen;
5. Onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau;
6. Hanteren van een multi-niveau-perspectief;
7. Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën;
8. Een of andere vorm van (externe) ondersteuning is aanwezig;
9. Gebaseerd zijn op onderzoek, waarbij kennis uit verschillende wetenschapsgebieden, zoals schoolverbetering en school- en leerkrachteffectiviteit, wordt geïntegreerd.

Deze negen uitgangspunten vormen de basis voor de beantwoording van de overige drie onderzoeksvragen.

**Hoofdstuk drie** bespreekt de opzet en uitvoering van het onderzoek ter beantwoording van de tweede en de derde onderzoeksvraag. Beide vragen hebben tot doel na te gaan welke empirische evidentie er te vinden is voor de bovenstaande negen uitgangspunten.

Ten behoeve van de tweede onderzoeksvraag is een literatuurstudie gedaan. Er is aantal stappen genomen om geschikte studies te vinden en deze studies op aanwezigheid van empirische evidentie te analyseren. Een eerste selectie heeft plaatsgevonden door vernieuwingsprogramma's te zoeken die pogen bij te dragen aan schoolverbetering. Er zijn 204 programma's verzameld uit Noord- en Zuid Amerika, Europa, Afrika, Australië en Azië. Het merendeel van de programma's is ontwikkeld in de Verenigde Staten. Vervolgens zijn de programma's nader geanalyseerd op kenmerken van onze definitie van effectieve schoolverbetering, op de volledigheid van de programmabeschrijving, de aanwezigheid van evaluatiestudies en de gerichtheid op het basisonderwijs. Van de 204 programma's zijn er 54 geselecteerd voor verdere analyse. Van elk van de 54 programma's zijn evaluatiestudies gezocht. Er zijn in totaal 277 studies gevonden bij 47 programma's. Elk van de studies is vervolgens geanalyseerd aan de hand van vier methodologische criteria (adequate onderzoeksopzet, vaststelling van de mate van implementatie, beschikbaarheid van gedetailleerde beschrijving van de onderzoeksopzet en gebruikte instrumenten en gebruik van gestandaardiseerde leerlingtoetsen) en twee pragmatische criteria aangaande de aanwezigheid van verschillende studies over hetzelfde programma en de sector waarin het onderzoek is uitgevoerd. Uiteindelijk zijn 36 studies geselecteerd waaruit evidentie voor de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering gehaald zou kunnen worden. De volgende procedure is hiervoor gehanteerd. Als eerste zijn in de geselecteerde studies uitspraken verzameld die vallen onder één van de negen uitgangspunten. Vervolgens zijn per studie de uitspraken gecategoriseerd naar aard van de evidentie (bevestigen of tegenspreken van een uitgangspunt) en is de zeggingskracht gewaardeerd aan de hand van een vijfpunts beoordelingsschaal. Daarna zijn alle uitspraken uit de studies per uitgangspunt verzameld en geordend naar subelementen van een uitgangspunt.

Voor de beantwoording van de derde onderzoeksvraag hebben we gebruik gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve data die zijn verzameld tijdens het evaluatie-onderzoek dat gelijktijdig aan de implementatie van het BOV-project is uitgevoerd. We konden gebruik maken van drie databronnen. In de eerste plaats zijn de resultaten uit het effect- en implementatie-onderzoek (Houtveen, e.a., 2003) gebruikt. De resultaten uit het effectonderzoek zijn op een vergelijkbare wijze geanalyseerd als de 36 evaluatiestudies bij de tweede onderzoeksvraag. De analyse van het driejarige implementatie-onderzoek is gebruikt voor evidentie voor het aspect 'een verandering als langdurig proces' van het tweede uitgangspunt. In de tweede plaats hebben we partiële correlaties berekend tussen variabelen die (elementen van) de uitgangspunten 2, 3, 4, 5 en 8 representeren en resultaten op school-, leerkracht- en/of leerlingniveau. De derde bron bestaat uit de kwalitatieve data die bij het evaluatie-onderzoek zijn verzameld. Er zijn van het verloop van het implementatieproces van alle 27 BOV-scholen casebeschrijvingen gemaakt (6 uitgebreide en 21 korte). Per school zijn relevante uitspraken voor de negen uitgangspunten uit een casebeschrijving in een schema opgenomen. Daarnaast zijn de casestudies gebruikt om evidentie te vinden voor de wisselwerking tussen de uitgangspunten 3, 4 en 8.

In **hoofdstuk vier** behandelen we de resultaten van het onderzoek naar de aanwezigheid van empirische evidentie voor de negen uitgangspunten van effectieve schoolverbetering in de literatuur. In totaal zijn er in de 36 studies 1097 uitspraken gevonden die het belang van de negen uitgangspunten bij het invoeren van een schoolverbeteringsprogramma om resultaten te behalen bevestigen of tegenspreken. Voor alle uitgangspunten geldt dat de gevonden evidentie groter is dan de contra-evidentie per uitgangspunt.

De uitspraken die we gevonden hebben, concentreren zich rond een viertal uitgangspunten. Het merendeel van de uitspraken (60 procent) heeft betrekking op uitgangspunt 3 'gericht zijn op interne condities: processen van onderwijzen en leren' en uitgangspunt 4 'gericht zijn op schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van leren en onderwijzen ondersteunen'. De helft van de overige 40 procent is gericht op de uitgangspunten 'de school als uitgangspunt van verandering' (1) en 'de aanwezigheid van (externe) begeleiding' (8). Voor vijf uitgangspunten, namelijk 'een systematische benadering van een verandering als langdurig proces gericht op incorporatie' (2), 'het stellen van onderwijskundige doelen op drie niveaus' (5), 'het hanteren van een multi-niveau-perspectief' (6), 'het hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën' (7) en 'gebaseerd zijn op onderzoek' (9) zijn weinig uitspraken gevonden in de 36 studies. De percentages uitspraken bij deze uitgangspunten liggen tussen 0 en 6 van het totaal aantal uitspraken.

De zeggingskracht van de gevonden evidentie uit de uitspraken is overwegend matig sterk tot zeer zwak.

Ten aanzien van de verdeling van de uitspraken over de drie resultaatniveaus school-, leerkracht- en leerlingniveau kunnen we concluderen dat er vooral uitspraken zijn gevonden waarbij effecten zijn gevonden op school- en leerlingniveau. In de 36 studies naar de evaluatie van schoolverbeteringsprogramma's is minder aandacht voor de resultaten op het niveau van de leerkracht. We kunnen op basis van deelstudie 1 concluderen dat er in de literatuur vooral evidentie is gevonden voor de uitgangspunten 3, 4 en 8. Er is beperkte empirische evidentie gevonden voor de overige zes uitgangspunten die de invoering van een vernieuwing kunnen bevorderen. De gevonden evidentie heeft bovendien met name betrekking op school- en leerlingniveau.

Om de geschiktheid van het BOV-project als context voor onderzoeksvraag drie te toetsen, zijn we in **hoofdstuk vijf** nagegaan hoe de negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering zijn uitgewerkt in het project. Hiervoor hebben we een analyseschema ontwikkeld waarin we de negen uitgangspunten hebben afgezet tegen de twaalf aspecten van het BOV-project op project-, school- en leerkrachtniveau. Uit deze analyse bleek dat bij de ontwikkeling van het BOV-project met alle negen uitgangspunten rekening is gehouden. Bij de beantwoording van de derde onderzoeksvraag kunnen alle negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering meegenomen worden.

De resultaten ten aanzien van de derde onderzoeksvraag over de aanwezige empirische evidentie voor de negen uitgangspunten in de data verzameld bij de evaluatie van het BOV-project zijn beschreven in **hoofdstuk zes**. De resultaten die voortkomen uit de analyse van de drie databronnen zijn per uitgangspunt geordend. De evidentie bij uitgangspunt 1 'de school als uitgangspunt van verandering' heeft vooral betrekking op de activiteiten van scholen in de adoptiefase van een vernieuwingstraject. Voor het uitgangspunt 'school als uitgangspunt voor de verandering' is er tamelijk sterke evidentie gevonden tussen het passen van het project bij de school en de resultaten op leerkrachtniveau. Er is geen evidentie gevonden voor het verband tussen de passing van het project en de implementatie van de invoeringsstrategie door de schoolleiding. Er is beperkte evidentie gevonden voor het belang van een contextspecifieke benadering tijdens het vernieuwingsproces.

*Uitgangspunt 2* 'een systematische benadering van de verandering als langdurig proces gericht op incorporatie' kan in twee aspecten onderverdeeld worden. Voor het eerste aspect 'een systematisch, cyclisch proces gericht op incorporatie' is op leerkrachtniveau geen evidentie gevonden en op schoolniveau tamelijk sterke evidentie. Bij het tweede aspect 'de verandering als langdurig proces' is gebleken dat de evidentie een aantal nuances bevat. Aan de ene kant vinden we evidentie, omdat de resultaten op leerkracht- en schoolniveau laten zien dat voor de volledige implementatie van het BOV-project drie jaar te kort is om veranderingen te bewerkstelligen. Aan de andere kant vinden we contra-evidentie omdat lang niet elk aspect van de vernieuwing veel tijd vraagt om het in te voeren.

We kunnen voor het *derde uitgangspunt* 'gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren' concluderen dat de gegevens duiden op evidentie voor het belang van de gerichtheid op de processen van onderwijzen en leren tijdens een vernieuwing (geoperationaliseerd als adaptief onderwijs in het BOV-project). Er is sterke evidentie gevonden voor de focus op adaptief onderwijs om betere leesresultaten te behalen in het quasi-experimentele onderzoek naar de effectiviteit van het BOV-project. In het correlatieve onderzoek was de gevonden evidentie voor het verband tussen de afzonderlijke aspecten van adaptief onderwijs en de leesresultaten van de leerlingen zwak.

De gevonden evidentie voor het belang van de ondersteunende activiteiten op schoolniveau bij de processen van onderwijzen en leren, *uitgangspunt 4*, richt zich op vijf categorieën: integrale leerlingenzorg, schoolleiding, schoolcultuur, cognities van leerkrachten en de voorwaarden voor het werken aan een vernieuwing zoals wisseling van teamsamenstelling. Voor het belang van aandacht voor de elementen van integrale leerlingenzorg voor de implementatie van leerkrachtaardigheden en leerlingresultaten hebben we tamelijk sterke tot sterke evidentie gevonden. Ten aanzien van de cognities van leerkrachten en de invloed van de wisseling van leerkrachten gedurende een vernieuwingsproject is tamelijk sterke evidentie gevonden. Uit de evaluatie het onderzoek naar het BOV-project is geen evidentie voortgekomen voor het belang van de schoolleiding, de schoolcultuur, de noodzaak van inhoudelijke en organisatorische voorwaarden voor en tijdens de invoering van een vernieuwing en de wisseling van schoolleiding tijdens het implementatieproces.

Met het *vijfde uitgangspunt* 'onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau' wordt benadrukt dat het om te komen tot effectieve schoolverbetering van belang is dat er binnen een schoolverbeteringsprogramma doelen geformuleerd dienen te zijn op elk van deze drie niveaus. Elk doel is afzonderlijk geoperationaliseerd en gemeten in het onderzoek. Dit is echter niet gebeurd voor de samenhang van de doelen op de drie niveaus tijdens een vernieuwingsproces. Dit heeft ertoe geleid dat voor het vijfde uitgangspunt geen uitspraken over evidentie van deze samenhang gedaan kunnen worden.

Evidentie voor het *uitgangspunt 6* 'het hanteren van een multi-niveau-perspectief' is niet gevonden.

Voor het *zevende uitgangspunt* 'het hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën' komen we tot de conclusie dat er zeer beperkte evidentie is gevonden.

De gevonden evidentie voor *uitgangspunt 8* 'de aanwezigheid van (externe) begeleiding' is zeer gedifferentieerd en varieert van zwak tot sterk. Het quasi-experiment dat uitgevoerd is om het effect van de begeleidings- en invoeringsstrategie op het realiseren van adaptief onderwijs door de leerkrachten te onderzoeken levert sterke positieve evidentie op. Op schoolniveau is tamelijk sterke evidentie gevonden voor het belang van begeleidingstijd voor de mate van implementatie van de invoeringsstrategie. Op leerkrachtniveau is de evidentie voor het belang van veel tijd voor begeleiding bij de implementatie van leerkrachtvaardigheden tamelijk zwak en voor het belang van veel begeleidingstijd bij het veranderen van cognities van leerkrachten zwak. Voor het boeken van resultaten bij de leerlingen is de tijd die aan begeleiding besteed wordt weer wel behoorlijk belangrijk. Er is tamelijk sterke evidentie gevonden voor het belang van de begeleidingstijd voor betere leesresultaten bij leerlingen. Voor het belang van het ondersteunen van netwerken van leerkrachten door de begeleider en voor het belang van kennis over lezen van de begeleiding is zwakke evidentie gevonden.

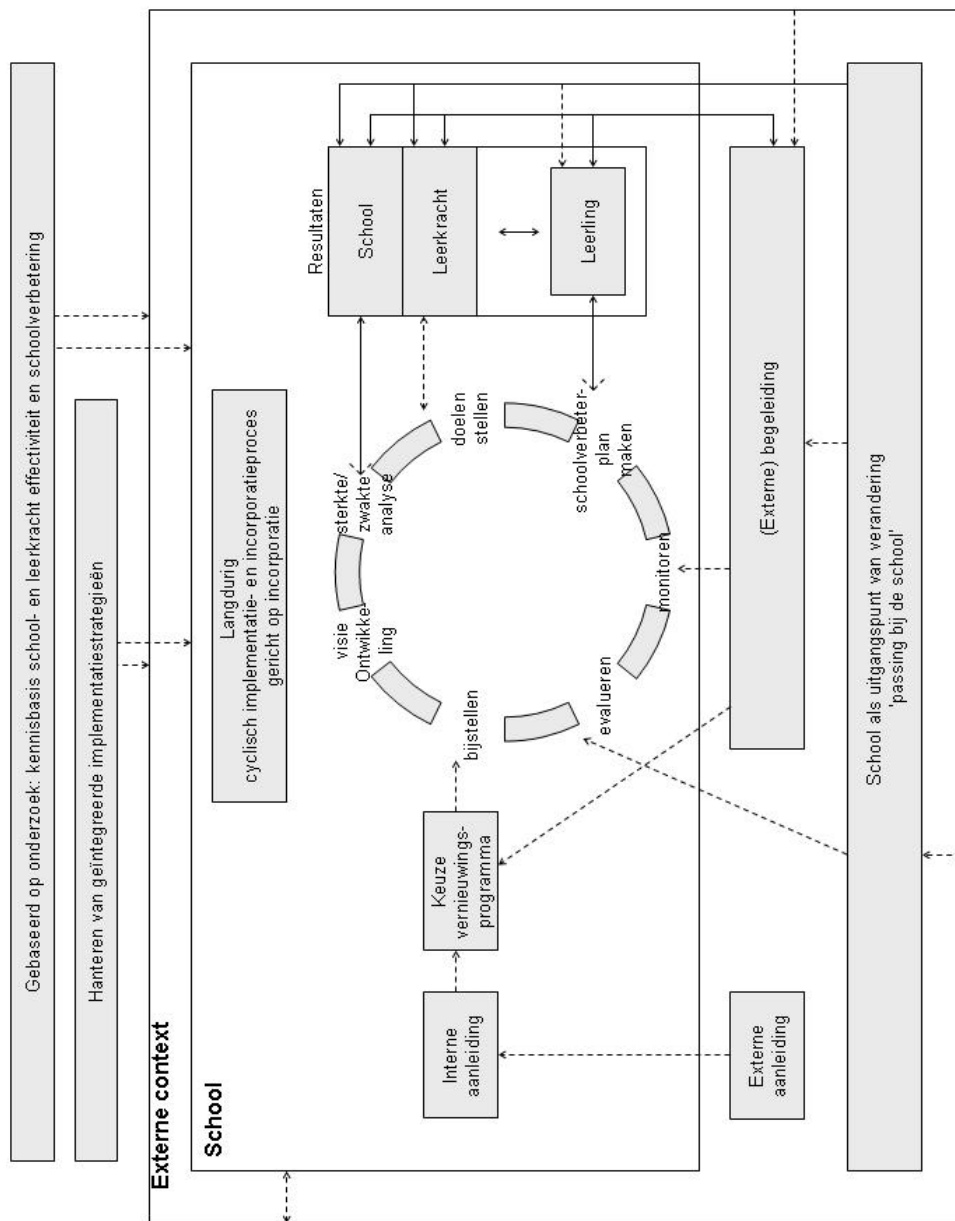
In de data zijn geen aanwijzingen gevonden voor evidentie ten aanzien van het *negende uitgangspunt* 'gebaseerd zijn op onderzoek'.

We hebben ook gekeken of er evidentie is voor de noodzaak van het voorkomen van combinaties tussen uitgangspunten. Onze vooronderstelling is namelijk dat één bepaald uitgangspunt afzonderlijk het succes of falen van een vernieuwingsproces veelal niet zal kunnen verklaren of voorspellen. Veeleer zal naar verwachting een combinatie van uitgangspunten verantwoordelijk zijn voor de bevindingen. De kwantitatieve en kwalitatieve data uit het BOV-onderzoek hebben ons de mogelijkheid geboden om na te gaan of er evidentie is voor de noodzaak van een combinatie tussen uitgangspunten 3, 4 en 8.

Er is evidentie gevonden dat de drie uitgangspunten in combinatie met elkaar gerealiseerd moeten zijn om resultaten op leerlingniveau te halen. Er blijkt dat de begeleider (uitgangspunt 8) kan compenseren voor het niet realiseren van de invoeringsstrategie door de schoolleiding (uitgangspunt 4). Verder blijkt dat alleen het invoeren van het vernieuwingsprogramma (uitgangspunt 3 en 4) los van vergroting van het verandervermogen van de school (uitgangspunt 4) niet voldoende is voor het boeken van effecten bij de leerlingen. Tenslotte blijkt dat de schoolleiding en de begeleiding (uitgangspunten 4 en 8) zonder de leerkracht (uitgangspunt 3) niet kunnen zorgen voor een verbetering van de leerlingresultaten.

In **hoofdstuk zeven** worden de belangrijkste uitkomsten van dit onderzoek beschreven, suggesties voor vervolgonderzoek gegeven en methodologische keuzes bediscussieerd.

De resultaten op de tweede en derde onderzoeksvraag zijn met elkaar in verband gebracht om na te gaan wat deze betekenen voor de verdere theorie- en modelvorming voor het wetenschapsgebied effectieve schoolverbetering (onderzoeksvraag vier). Alle gevonden empirische evidentie uit de twee deelstudies overziend moeten we tot de conclusie komen dat er voor drie uitgangspunten van effectieve schoolverbetering veel evidentie is gevonden. Het betreft de uitgangspunten 3 'gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren', 4 'gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen' en 8 'aanwezigheid van een of andere vorm van (externe) begeleiding'. De evidentie voor uitgangspunt 3 komt in beide deelstudies overeen. De veelheid van aspecten bij de uitgangspunten 4 en 8 maakt het echter lastig om tot een eindoordeel te komen voor de evidentie bij de beide uitgangspunten. De gevonden evidentie voor de uitgangspunten kan opgevat worden



**Figuur 1.** Een heuristisch model voor onderzoek naar effectieve schoolverbetering.



als een bevestiging voor de eerder gevonden evidentie ten aanzien van school- en leerkrachteleffectiviteit. Er is tevens evidentie gevonden voor de noodzaak van het voorkomen van deze drie uitgangspunten in combinatie met elkaar.

In de beide deelstudies is redelijk wat evidentie gevonden voor de uitgangspunten 1 'school als uitgangspunt' en 2 'een systematische benadering van een verandering als langdurig proces gericht op incorporatie'. De zeggingskracht van de evidentie varieert bij beide uitgangspunten. Er is voor vier uitgangspunten geen tot beperkte evidentie gevonden. Dit geldt voor de uitgangspunten 5 'onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau', 6 'hanteren van een multi-niveau-perspectief', 7 'hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën' en 9 'gebaseerd zijn op onderzoek'.

De tamelijk sterke tot sterke evidentie bij de uitgangspunten 1, 2, 3, 4 en 8 is samengevat in een figuur. Alleen de evidentie voor de factor tijd als gedifferentieerd begrip, de noodzaak van het gecombineerd voorkomen van de uitgangspunten 3, 4 en 8 en de koppeling van de invoering van een vernieuwing aan een vakinhoud kon niet zichtbaar gemaakt worden in de figuur.

In de figuur kon een aantal elementen van uitgangspunten niet worden opgenomen vanwege te beperkte of geen evidentie. Op grond van beschikbare kennis en ervaringen verwachten we toch het belang van deze verbanden. Om deze veronderstelde verbanden weer te geven hebben we op basis van de figuur een heuristisch model voor effectieve schoolverbetering (Figuur 1) opgesteld dat gebruikt kan worden bij onderzoek en ontwikkeling van schoolverbeteringsprogramma's.

We pleiten met dit model voor onderzoeksdesigns waarin meer uitgangspunten expliciet onderwerp van onderzoek zijn. Aangezien er meer uitgangspunten zijn die het succes of falen van een vernieuwing kunnen verklaren of voorspellen. Deze uitgangspunten zouden in de ontwikkeling en evaluatie van vernieuwingen in het onderwijs een belangrijkere plaats moeten hebben om de kennisbasis van het wetenschapsgebied schoolverbetering verder te vergroten.

Voor elk uitgangspunt zou middels (quasi-)experimenteel onderzoek nagegaan kunnen worden of er evidentie gevonden kan worden voor het belang van het uitgangspunt op school-, leerkracht- en leerlingniveau. Om gericht evaluatie-onderzoek naar de uitgangspunten te kunnen doen is de ontwikkeling van betrouwbare en valide instrumenten noodzakelijk. Verder kan vervolgonderzoek gericht zijn op het nagaan of de resultaten in deze studie ook gelden voor andere sectoren dan het primair onderwijs.



## Summary

The topic of this study, 'effective school improvement', has undergone significant development as an academic domain over the past forty years. **Chapter one** gives a summary of this development. Despite the knowledge about school improvement built up over this period, it is still not possible to predict whether a specific reform will be a success or a failure (Hopkins, 1995, 1996; Stingfield, 1995; Creemers & Reezigt, 1997; Reezigt, 2001). Various school improvement programmes have been designed over the past fifteen years based on the knowledge available on school improvement and school effectiveness. These projects are examples of contexts in which attempts have been made to use current knowledge about effective school improvement. Evaluation studies, including some with a quasi-experimental design, have been carried out on some of the projects to study the effects and the reform processes. The findings of the evaluations of these programmes constitute the best knowledge available on school improvement at the present time, but this knowledge has never been systematized into theories and/or models. The presence of systematic programmes and research into their effectiveness means that it is now feasible to make current knowledge about conditions for effective school improvement explicit and to classify it, and thereby to make a contribution to the formulation of theories about effective school improvement.

A second reason for the choice of this research topic was our involvement in the evaluation of a school improvement programme in the Netherlands entitled 'Managing Differences in Beginning Reading' (in Dutch, the *BOV-project*). Research was carried out parallel to the introduction of the project to evaluate its effects and implementation progress (Houtveen, et al., 2003). The *BOV-project* offered a unique opportunity to study the conditions for successful school improvement.

Both reasons were therefore serving the same goal and led to the formulation of the following problem statement for this dissertation: *What factors can predict or explain the success or failure of the implementation of a reform in primary education?*

In an attempt to answer this problem, four research questions are formulated.

1. What principles have been formulated in the literature on school improvement which could assist the implementation of an effective school improvement project?
2. What empirical evidence is to be found in the literature in support of the principles for effective school improvement identified in the course of answering the first research question?
3. What empirical evidence is to be found in support of the principles for effective school improvement in the data gathered for the evaluation of the *BOV-project*?
4. What significance do the answers to the first three questions have for the formulation of theories or models on effective school improvement?

**Chapter two** describes the findings from a study of relevant literature on the principles that could assist the implementation of an educational reform (research question 1). In the history of research into school improvement, four definitions were found which attempt to put into words the most important aspects of the concept of school improvement. The first definition comes from research carried out in the International School Improvement Project (ISIP) (Miles & Ekholm, 1985). The most recent definition was formulated by Hopkins (2001). Based on the definitions from the scholarly literature, we formulated a new definition which we believe gives the most complete expression to current thinking on effective school improvement. We defined effective school improvement as: 'A systematic strategy to improve pupils' results by developing the professionalism of the teachers, school management and school organization and by developing and strengthening the school's capacity to manage change'. This definition gives full expression to the idea that the targets of school improvement lie at the level of the school, the teacher and the pupils. It also

stresses the systematic approach in which school improvement is seen as a strategy to improve education. A definition does not, however, give any insight into the factors which can be conducive to a successful reform. This is why we searched through the literature to find basic principles for effective school improvement. We found important sources in the assumptions of Hopkins, Ainscow and West (1994) and these of Hopkins (2001), and distilled these down into nine basic principles. As a number of authors have already tried to identify the success factors for school improvement, we then compared these nine principles with their ideas and projects. Ten comparisons were made and these revealed a substantial measure of agreement on the principles. Our nine basic principles for effective school improvement were:

1. The school as a centre of change (context-specific approach);
2. A systematic approach to change as a long-term process geared to incorporation;
3. Directed at the internal conditions: teaching and learning processes;
4. Directed at school procedures, roles and structures and sources, which support the teaching and learning processes;
5. Setting educational targets at school, teacher and pupil levels;
6. Using a multi-level perspective;
7. Operating integrated implementation strategies;
8. Some form of (external) support should be present;
9. Research-based, in which knowledge from various research areas, such as school improvement and school and teacher effectiveness is integrated.

These nine principles formed the basis for our attempt to answer the other three research questions.

**Chapter three** discusses the design and execution of the research project which attempted to answer the second and third research questions, both of which aimed to investigate whether empirical evidence can be found for the nine basic principles we identified.

The second research question was addressed through a literature study. The process of finding suitable research projects and analysing them for the presence of empirical evidence involved a number of stages. A search was made for reform programmes attempting to contribute to school improvement and an initial selection of 204 programmes originating from North and South America, Europe, Africa, Australia and Asia was made. The majority of these programmes had been developed in the United States. Then the programmes were analysed for aspects of our definition of effective school improvement, for the comprehensiveness of the description of the programme, the presence of evaluation studies and a focus on primary education. Out of the 204 programmes, 54 were selected for further analysis. We looked for evaluation studies for each of the 54 programmes and found a total of 277 studies for 47 programmes. Each of these studies was then analysed using four methodological criteria (adequate research design, assessment of the extent of implementation, availability of detailed descriptions of the research design and instruments used, and use of standardized achievement tests) and two pragmatic criteria regarding the presence of several studies on the same programme and the sector in which the research was conducted. In the end 36 studies were selected from which evidence for the nine principles for effective school improvement could be collected. The procedure for collecting this evidence was as follows. First, statements were gathered in the selected studies which could be classified under one of the nine principles. Next the statements from each study were categorised by the nature of the evidence (whether they confirmed or refuted the principle) and they were rated on a five point scale for their strength. Finally, all the statements from all the studies were compiled per principle and arranged according to sub-elements of the principle.

To answer the third research question we used quantitative and qualitative data collected during the parallel evaluation study conducted during the implementation of the *BOV-project*. We had access to three sources of data. First, we used the findings from the effects and implementation research (Houtveen, et al., 2003). The findings from the study of the effects of this project were analysed in a similar way to the 36 evaluation studies used to address the second research question. The analysis of the three-year implementation study was used to look for evidence of the

'change as a long-term process' aspect of our second basic principle. Second, we calculated partial correlations between variables which represented (elements of) principles 2, 3, 4, 5 and 8 and results at school, teacher and/or pupil levels. The third source consisted of the qualitative data collected during the evaluation study. Case descriptions were produced (6 detailed and 21 short) on the course of the implementation process in all 27 schools involved in the *BOV-project*. Statements of relevance to the nine principles were selected from each school case study and put into a chart. The case studies were also used to look for evidence of combined relevance of principles 3, 4 and 8.

**Chapter four** discusses the findings of the research looking for empirical evidence in the literature in support of the nine principles of effective school improvement. In the 36 studies, a total of 1,097 statements were found which either confirmed or refuted the importance of the nine principles for getting results when implementing school improvement programmes. More evidence was found that supports the principles than evidence against for all of the principles.

The statements we found concentrated around four of the principles. The majority of the statements (60 percent) related to principle 3 'directed at the internal conditions: teaching and learning processes' and principle 4 'directed at school procedures, roles and structures and sources, which support the teaching and learning processes'. Half of the remaining 40 percent addressed 'the school as a centre of change' (principle 1) and 'the presence of some form of (external) support' (principle 8). Few statements were found in the 36 studies for five of the principles: 'systematic approach to change as a long-term process geared to incorporation' (2); 'setting educational targets at school, teacher and pupil level' (5); 'using a multi-level perspective' (6); 'operating integrated implementation strategies' (7); and 'being based on research' (9). The statements relating to these five principles varied from 0 to 6 percent of the total number of statements. The strength of the evidence found in the statements ranged for the most part from fairly strong to very weak. With regard to the distribution of the statements over the three result levels (school, teacher and pupil) we concluded that most of the statements concerned effects found at school and pupil levels. The 36 studies which evaluated school improvement programmes gave less attention to results at the level of the teachers.

Based on the first part of our research, we can conclude that most of the evidence in the literature concerned *principles 3, 4 and 8*. Little empirical evidence was found to support the idea that the other six principles can assist the introduction of an educational reform. Furthermore, most of the evidence found related to school and pupil levels.

To test the suitability of the *BOV-project* as a context for research question three, we investigated how the nine principles for effective school improvement were included in the project and this is discussed in **chapter five**. We developed an analysis chart for this, in which the nine principles were set alongside the twelve aspects of the *BOV-project* at project, school and teacher levels. This analysis revealed that all nine principles were taken into account when the *BOV-project* was being developed, so all nine principles for effective school improvement could be included in our attempt to answer the third research question.

The findings with regard to the third research question about the presence of empirical evidence for the nine principles in the data collected from the evaluation of the *BOV-project* are described in **chapter six**. The results from the analysis of the three data sources were classified by the principle they related to.

The evidence for *principle 1* 'the school as a centre of change' related mainly to schools' activities in the adoption phase of the reform process. Fairly strong evidence was found for 'the school as a centre of change' in the association between the suitability of the project for the school and results at teacher level. No evidence of an association between the suitability of the project and the implementation of the adoption strategy by the school management was found. A small amount of evidence was found for the importance of a context-specific approach during the reform process.

*Principle 2*, 'a systematic approach to change as a long-term process geared to incorporation', can be subdivided into two aspects. For the first aspect, 'a systematic, cyclical process geared to incorporation', no evidence was found at teacher level but quite strong evidence was found at school level. For the second aspect, 'change as a long-term process', the evidence found was somewhat mixed. On the one hand, we did find evidence for this aspect of the principle because the results at teacher and school level showed that for the full implementation of the *BOV-project* three years was not long enough to bring about change. On the other hand, we found counter evidence, because by no means all aspects of the reform required such a long time to incorporate.

For *principle 3*, 'directed at the internal conditions: teaching and learning processes', we were able to conclude that the data pointed to evidence of the importance of focusing on the processes of teaching and learning while implementing a reform (operationalised as adaptive education in the *BOV-project*). Strong evidence was found in the quasi-experimental research into the effectiveness of the *BOV-project* that the focus on adaptive education resulted in pupils achieving better results in reading. However, evidence of correlations between the separate aspects of adaptive education and pupils' reading results was weak.

Evidence was sought for the importance of support activities at school level to the processes of teaching and learning, *principle 4*, focusing on five categories: integrated care for pupils, school management, school culture, teachers' cognition and the conditions for working on a reform such as changes in the composition of the teaching team. We found fairly strong to strong evidence for the importance of the elements of integrated pastoral care to the implementation of teachers' skills and pupils' results. Fairly strong evidence was also found with regard to the teachers' cognition and the effect of changes in teachers during a reform project. No evidence emerged from the evaluation studies of the *BOV-project* for the importance of the school management, school culture, the need for content-related or organisational conditions before or during the implementation of a reform, or of a change of head during the implementation process.

*Principle 5*, 'setting educational targets at school, teacher and pupil levels', emphasises that a school improvement programme should formulate targets on each of these three levels to be effective. Each target was operationalised and measured separately in the research, but relationships between the targets on the three levels during the reform process were not measured. As a result, no conclusions can be drawn about evidence of these relationships for the fifth principle.

No evidence was found for *principle 6*, 'using a multi-level perspective'. For *principle 7*, 'operating integrated implementation strategies', we came to the conclusion that very little evidence was found.

The evidence found for *principle 8*, 'some form of (external) support should be present', was very varied in character and also covered the whole spectrum from weak to strong. The quasi-experiment conducted to investigate the effect of the advisory and adoption strategy on how teachers put adaptive education into practice produced very positive evidence. At school level, fairly strong evidence was found for the importance of support time for the extent of implementation of the adoption strategy. At teacher level, the evidence of the importance of spending a lot of time on supporting the implementation of teaching skills was fairly weak and evidence of the importance of spending a lot of time supporting changing teachers' cognition was weak. As far as pupils' results were concerned, the time spent on giving support was again found to be quite important. Fairly strong evidence was found for the importance of support time for improving pupils' results in reading. However, evidence for the importance of an adviser to support networks of teachers and the importance of advisers having knowledge about reading was weak.

No indications were found in the data in support of *principle 9* 'being based on research'. We also looked to see whether there was any evidence of the need for combinations of principles,

as we assumed that a single principle on its own would be unlikely to be able to explain or predict the success or failure of a reform process as a rule. Rather we expected a combination of principles to be responsible for the findings. The statistical data and qualitative findings from the BOV research offered us the opportunity to investigate whether there was any evidence of the need for a combination of principles 3, 4 and 8. Evidence was in fact found that the three principles have to be implemented in combination with each other to achieve results at pupil level. We found that the adviser (principle 8) can compensate for the failure on the part of the school management to implement the change strategy (principle 4). It also emerged that simply implementing the reform programme (principles 3 and 4) without increasing the school's capacity to change (principle 4) is not enough to achieve results with the pupils. Finally, we found that the school management and the advisory service (principles 4 and 8) cannot bring about an improvement in pupils' results without the teachers (principle 3).

**Chapter seven** describes the most relevant findings of the study, gives suggestions for future research and discusses methodological choices. The findings on the second and third research questions are linked together to investigate what significance they have for the formulation of further theories and models for the domain 'effective school improvement' (research question four). Reviewing all the empirical evidence from both parts of this study, we conclude that a great deal of evidence was found for three principles of effective school improvement.

These are:

- principle 3 'directed at the internal conditions: teaching and learning processes';
- principle 4 'directed at school procedures, roles and structures and sources, which support the teaching and learning processes'; and
- principle 8 'some form of (external) support should be present'.

The evidence for principle 3 from both parts of the study is similar, but the many aspects of principles 4 and 8 make it difficult to reach a final judgment on the evidence for these two principles. The evidence we found for these principles can be interpreted as a confirmation of earlier evidence on the effectiveness of schools and teachers. Evidence was also found for the need for these three principles to be to some extent combined with each other.

Both parts of the research found a reasonable amount of evidence in support of principles 1 'school as a centre of change' and 2 'a systematic approach to change as a long-term process geared to incorporation'. The strength of the evidence varied with both principles. Little or no evidence was found for four principles: principles 5 'setting educational targets at school, teacher and pupil levels'; 6 'using a multi-level perspective'; 7 'operating integrated implementation strategies'; and 9 'being based on research'.

The fairly strong to strong evidence for principles 1, 2, 3, 4 and 8 is summarised a Figure. Only the evidence for "time" as a differentiated concept, the need for principles 3, 4 and 8 to occur in combination and the fact that a reform should be aligned with the subject taught is not presented in the Figure.

Some elements of the principles could not be included in the Figure because there was little or no evidence for these. However, based on ideas mentioned in the literature and our own experience, we would still expect these relationships to be important. To show these postulated relationships, we developed a heuristic model for effective school improvement (Figure 1) that could be used for research and development of effective school improvement programmes.

We are presenting this model in support of our argument for research designs in which principles for effective school improvement are the explicit objects of study. As there may be more principles that can explain or predict the success or failure of a reform, these principles should be given a more prominent place in the development and evaluation of education reforms in order to further expand the knowledge base of the discipline of effective school improvement. Experi-

mental and quasi-experimental research could be carried out for each principle to see if evidence can be found for the importance of the principle at school, teacher and pupil levels. To be able to do research specifically evaluating the principles, reliable and valid instruments need to be developed. Future research could also focus on whether the findings of this study are valid for sectors other than primary education.

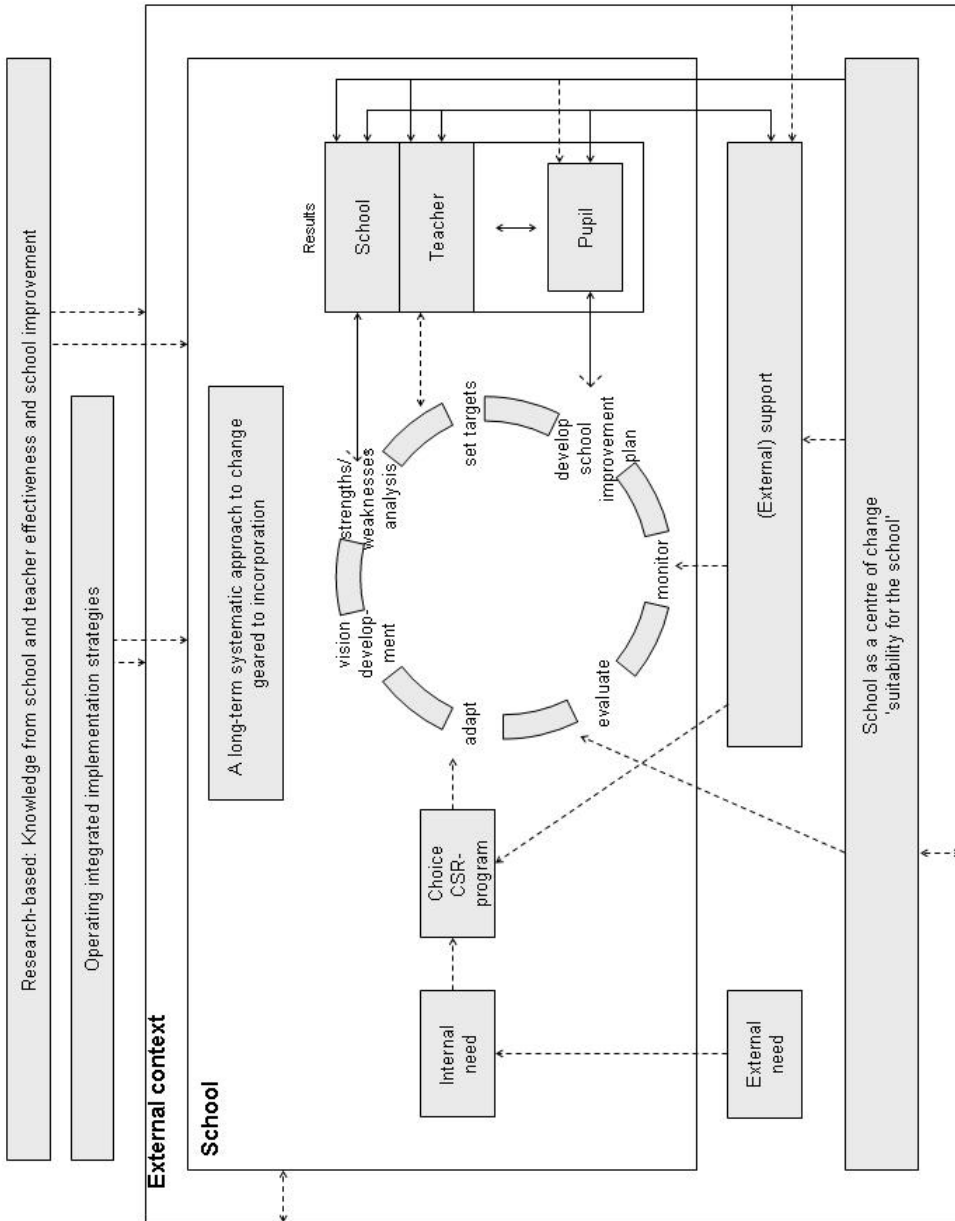


Figure 1 A heuristic model for research into effective school improvement



# Curriculum Vitae

Dortie Mijs, geboren op 27 februari 1974 te Oost-, West- en Middelbeers, behaalde in 1992 het VWO diploma aan het Sint-Odulphuslyceum in Tilburg. In hetzelfde jaar begon ze aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding eveneens in Tilburg. Tijdens deze studie was zij één van de eerste vijf studenten die werkten als Leraar In Opleiding (LIO) en bewegingsonderwijs gaf op een basisschool. In 1996 studeerde zij af als leraar Lichamelijke Opvoeding.

Tussen 1996 en 1999 studeerde ze Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht met als specialisaties Onderwijsontwikkeling en Opleidingskunde. In 1999 behaalde ze haar doctoraal examen Onderwijskunde (cum laude). Tijdens haar studie coördineerde ze als studentassistent bij ICO-ISOR Onderwijsresearch de logistiek van de onderzoeksactiviteiten bij de projecten Kwaliteitsversterking Rekenen en Wiskunde (KRW), Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen (KBL), Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen (BOV) en Flexit.

In 2000 is ze als onderwijskundig onderzoeker gaan werken bij de Capaciteitsgroep Onderwijskunde aan de evaluatie van de schoolverbeteringsprojecten BOV en Flexit en het SchoolOntwikkelingsProject (SOP). De projecten zijn gericht op de invoering van adaptief onderwijs bij voorbereidend, technisch en begrijpend lezen in de basisschool. In 2002 is ze naast haar werk als onderzoeker gestart aan het promotie-onderzoek waarover in dit proefschrift wordt gerapporteerd.

Vanaf 2005 is ze als adviseur werkzaam bij het taalteam van het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding (HCO) in Den Haag. Ze adviseert basisscholen bij de inrichting van hun taal- en leesonderwijs en gemeenten over de inrichting van hun onderwijskansenbeleid.



## Publicaties

- Houtveen, A.A.M. (2002). *Begrijpend Leesonderwijs dat werkt. Evaluatie van het adaptieve schoolverbeteringsproject 'Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen'*. Utrecht: Onderwijskunde/ ISOR Onderwijsresearch. Met medewerking van: L.C.M. van Aert, N. Booij, W.J.C.M. van de Grift, T.J.E. Mijs, A.M. Overmars, A.L. van der Vegt, C.J. Vermeulen en L. van Zoelen.
- Houtveen, T., Koekebacker, E., Mijs, D., & Vernooy, K. (2005). *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Houtveen, T., Kuijpers, J., & Mijs, D. (2004). *Kansrijk*. Utrecht: ICO-ISOR Onderwijsresearch, Universiteit Utrecht.
- Houtveen, A.A.M., & Mijs, T.J.E. (2001). *Evaluatie van het Bossche stedelijk project Flexit. Stand van zaken na twee projectjaren*. Utrecht: ICO-ISOR Onderwijsresearch, Universiteit Utrecht.
- Houtveen, A.A.M. & Mijs, T.J.E. (2002). *Evaluatie van het Bossche stedelijk project Flexit. Een derde tussenstand*. Utrecht: Onderwijskunde/ ISOR Onderwijsresearch.
- Houtveen, T., & Mijs, D. (2003). Effecten van omgaan met verschillen bij beginnend lezen. In W. Jochems, e.a. (Reds.). *30e proceedings. Grenzeloos leren. Onderwijs Research Dagen 2003*. (p. 38-39). Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Houtveen, A.A.M., & Mijs, T.J.E. (2004). *Evaluatie van het Bossche stedelijk project Flexit. Een vierde tussenstand*. Utrecht: Onderwijskunde/ ISOR Onderwijsresearch.
- Houtveen, A.A.M., & Mijs, T.J.E. (2005). *Evaluatie van het Bossche stedelijk project Flexit. Interne eindrapportage*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- Houtveen, T., Mijs, D., Peeters, G. & Vlamings, T. (2002). *FLEXIT, adaptief onderwijs door samenwerking*. Utrecht: Onderwijskunde/ ISOR Onderwijsresearch.
- Houtveen, A.A.M., Mijs, T.J.E., Vernooy, C.G.M, Grift, W.J.C.M van de, & Koekebacker, E.A. (2003). *Risicoleerlingen bij technisch lezen. Beschrijving en evaluatie van het project 'Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen'*. Utrecht: ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- Houtveen, T., Mijs, D., Vernooy, K., & Roelofs, E. (2000). *Omgaan met verschillen bij beginnend lezen*. Delft: Eburon.
- Mijs, D. & Houtveen, T. (2000). Nooit meer een achterstand groter dan tien weken. *Didaktief & School*, 30 (8), 20-21.
- Mijs, D., & Houtveen, T. (2003). Meer aandacht voor zwakke lezertjes. *Didaktief & School*, 33 (5), 38-39.
- Mijs, D., & Houtveen, T. (2003, mei). *Effecten van omgaan met verschillen bij beginnend lezen*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen te Heerlen.
- Mijs, D., Houtveen, T., & Vernooy, K. (2001). *Op weg naar adaptief onderwijs bij beginnend lezen*. Utrecht: ICO-ISOR Onderwijsresearch, Universiteit Utrecht.

Mijs, D., Houtveen, T., Wubbels, T., & Creemers, B. (2004, mei). *Een empirische basis voor schoolverbetering gericht op het verbeteren van leerlingprestaties*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen te Utrecht.

Mijs, D., Houtveen, T., Wubbels, T., & Creemers, B. (2005, january). *Is There Empirical Evidence for School Improvement That Enhances Student Learning Outcomes?* Paper presented at the International Conference of School Effectiveness and Improvement, Barcelona.