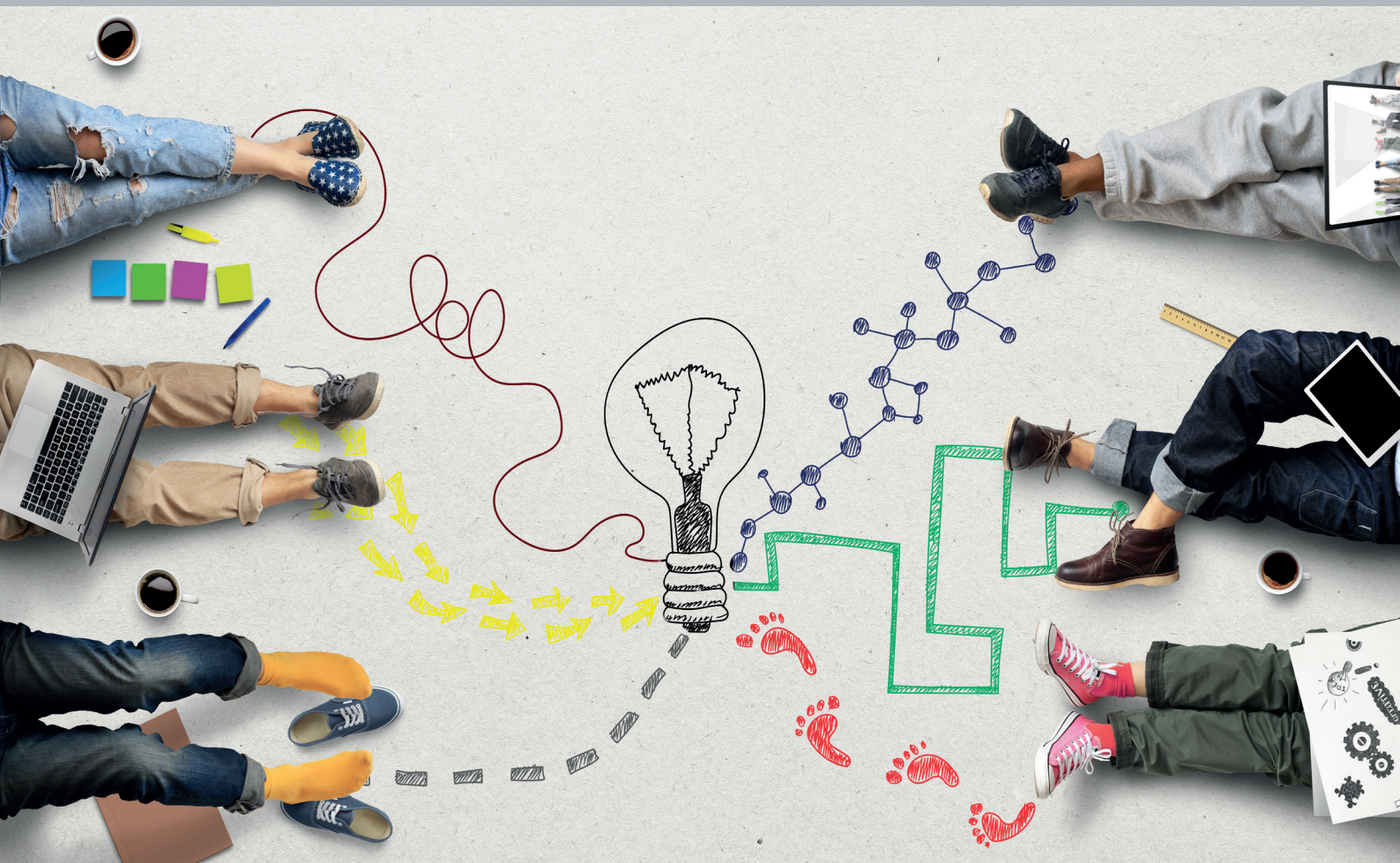


Meta-analyse 25 jaar ondersteuning bij schoolontwikkeling



Onderzoek in opdracht van het Ministerie van OCW

Josien Lodewick | Tessa Termorshuizen | Marieke de Visser | Anja van den Broek

Meta-analyse 25 jaar ondersteuning bij schoolontwikkeling
Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW
Josien Lodewick, Tessa Termorshuizen, Marieke de Visser & Anja van den Broek
Oktober 2020

© 2020 ResearchNed Nijmegen in opdracht van het ministerie van OCW. Alle rechten voorbehouden. Het is niet geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in publicaties zonder nauwkeurige bronvermelding. ResearchNed werkt conform de kwaliteitsnormen NEN-EN-ISO 9001:2008 voor kwaliteitsmanagementsystemen, NEN-ISO 20252:2012 voor markt-, opinie- en maatschappelijk onderzoek en NEN-ISO 27001:2017 voor informatiebeveiliging.

Inhoudsopgave

1	Aanleiding, opzet en verantwoording	5
1.1	Aanleiding en achtergrond	5
1.2	Ontwikkeling en innovatie van het onderwijs	8
1.3	Werkwijze	9
1.3.1	Stap 1: Definitiebepaling en onderzoeksprotocol: schoolontwikkeling	9
1.3.2	Stap 2: Verzamelen literatuur	12
1.3.3	Stap 3: Beoordelen literatuur	14
1.3.4	Stap 4: Ordening van de gegevens: digitale kaarten	15
1.3.5	Stap 5: Synthese en meta-analyse	16
2	Overzicht van beïnvloedende factoren bij schoolontwikkeling	21
2.1	Belemmerende factoren	21
2.2	Bevorderende factoren	23
2.3	Samenvatting en conclusie	26
3	Doelgroepen en niveaus in relatie tot duurzame effecten	29
3.1	Doelgroepen	29
3.2	Niveaus	29
3.3	Samenvatting en conclusie	30
4	Kenmerken van de interventie, kernactiviteiten en de ondersteuningsstructuur	31
5	Enkele projecten uitgelicht	33
6	Conclusies, aanbevelingen en kennisverspreiding	37
6.1	Duurzame schoolontwikkeling	37
6.2	Factoren die van invloed zijn op duurzame schoolontwikkeling	38
6.3	Inzet op lagen in de schoolorganisatie voor duurzame schoolontwikkeling	40
6.4	Effectieve schoolondersteuning voor duurzame schoolontwikkeling	41
6.5	Overige bevindingen	42
6.6	Aanbevelingen	42
	Bijlage 1: Overzicht van figuren en tabellen	45
	Bijlage 2: Samenvatting rapporten	47
	Bijlage 3: Toelichting digitale kaarten	55

1 Aanleiding, opzet en verantwoording

1.1 Aanleiding en achtergrond

Dit onderzoek, dat wordt uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW, betreft een meta-analyse die tot doel heeft inzicht te verschaffen in welke initiatieven in het onderwijs leiden tot duurzame schoolontwikkeling, en welke factoren hierbij belemmerend of bevorderend werken. Het ministerie gebruikt de meta-analyse in eerste plaats bij planvorming voor toekomstige ondersteuning bij schoolontwikkeling, onder andere bij het ontwerpen van een structurele ondersteuningsstructuur voor het funderend onderwijs. Hiervoor wil men onder andere lering trekken uit de lessen die de afgelopen vijftientig jaar zijn opgedaan in het kader van duurzame schoolontwikkeling. Eerst een stukje geschiedenis.

Onderwijs is constant in ontwikkeling en het is belangrijk dat scholen hierbij ondersteund worden. Hiervoor is over de jaren heen een netwerk van landelijke en regionale schoolbegeleidingsdiensten ontstaan, die scholen adviseren en ondersteunen in de verbetering van het onderwijs. Omdat er behoefte was aan een subsidieregeling voor deze diensten, trad in 1981 de Rijksregeling subsidiëring schoolbegeleiding in werking. In de periode van 1987 tot 1996 werden deze voorzieningen geregeld in de Wet op onderwijsverzorging (WOV). Bekostiging van een schoolbegeleidingsdienst was onder de WOV mogelijk als een aanvraag ondersteund werd door een landelijke organisatie van gemeente- of schoolbesturen en een landelijke ouder- en onderwijsgevende organisatie.¹

De WRR adviseerde in 1991, in verband met het verlopen van de WOV, dat er een systeem van vraagfinanciering moest komen. Het geld voor begeleiding zou geoormerkt naar scholen gaan, in combinatie met middelen voor nascholing en vernieuwing. De begeleiding door LPC's (landelijke pedagogische centra) moest worden verbreed naar po en vo (inclusief nascholing) en gemeenten werden medefinanciers van schoolbegeleidingsdiensten. Hierdoor kregen gemeenten ook meer invloed op deze begeleiding. Het kabinet koos er in 1993 voor om een systeem van vraagfinanciering in te richten waarin begeleidingsmiddelen direct aan scholen werden verstrekt. De vraagfinanciering leidde echter tot versnippering van de beschikbare middelen, mede omdat po en vo kleinschalig georganiseerd waren. Hierdoor ontstond het gevaar dat schoolbegeleidingsdiensten niet in voldoende omvang in stand gehouden konden worden. Als gevolg daarvan werd besloten het principe van aanbodfinanciering te handhaven.²

In 1995 werden gemeenten verantwoordelijk voor de schoolbegeleidingsdiensten (Regeling schoolbegeleiding³). Rijksmiddelen voor schoolbegeleiding werden overgedragen aan gemeenten, in eerste instantie via een specifieke uitkering en daarna via het Gemeentefonds. Een gemeente kon ervoor kiezen een eigen dienst op te zetten of een privaatrechtelijke dienst in stand te houden. Scholen waren leidend in het vragen om ondersteuning van schoolbegeleidingsdiensten⁴. Tevens werd in 1995 de lumpsumfinanciering ingevoerd in het vo⁵, het po volgde in 2006⁶. Per school werd hiermee een lumpsum-budget vastgesteld dat vrij besteedbaar is, zo ook aan ontwikkeling en innovatie.

1 1995-96 - Memorie van toelichting wet SLOA. In de WOV werd voor de LPC geregeld dat een verzoek om aanvang van bekostiging moest worden ondersteund door landelijke organisaties van gemeentebesturen of schoolbesturen die tezamen ten minste een bepaald aantal aangesloten scholen vertegenwoordigden, en door ten minste een landelijke ouderorganisatie en een landelijke organisatie van onderwijsgeevenden, die voldoende representatief waren voor het betreffende onderwijsveld.

2 27 februari 1995, Kamerstukken II, 1994/95, 22 827, nr. 11

3 Later vervangen door de wet Vraagfinanciering schoolbegeleiding

4 Tweede Kamer, vergaderjaar 1995-1996, 24 683, nr. 3 (Memorie van toelichting)

5 Regeling lump sum en decentralisatie rechtspositieregeling v.w.o.-a.v.o.-v.b.o.

6 invoering van lumpsumbekostiging in het primair onderwijs

Om de onderwijskundige hulpstructuren te vereenvoudigen en te flexibiliseren, regelde de wet SLOA (Wet subsidiëring landelijke onderwijsondersteunende activiteiten) dat de wetgever niet langer verantwoordelijk was voor de onderwijsondersteuning en de financiering daarvan. Onderwijsondersteunende instellingen konden onder de wet SLOA subsidie ontvangen als aan een aantal voorwaarden was voldaan. Zo moesten zij een goede invoering van activiteiten kunnen garanderen, representatief zijn voor het onderwijs en voldoende kwaliteit kunnen leveren. Vo-scholen kregen geld overgeheveld (een derde van de LPC-middelen) en konden dit naar eigen inzicht (dus via vraagsturing), in combinatie met andere middelen, besteden aan schoolontwikkeling, ook op de vrije markt. In het po was sprake van een volledig aanbodgefinancierde structuur, omdat het po niet de voordelen kent van schaalgroottes en een goed geëquipeerd management.^{7,2}

Naast de schoolbegeleidingsdiensten vonden ook nog andere activiteiten plaats ter ondersteuning en stimulering van onderwijsvernieuwingen. Zo was er van 2000 tot 2004 bijvoorbeeld het Procesmanagement Primair Onderwijs, met als doel onderwijsvernieuwingen in het po te managen (gericht op verbetering van kwaliteit van scholen via met name kwaliteitszorgsystemen en brede schoolontwikkeling en samenwerking met andere sectoren)⁸.

De evaluatie van de wet SLOA liet in 2004 zien dat er behoefte was aan meer vraagsturing vanuit het veld, zodat onderwijsondersteunende projecten nauw aansluiten bij de wensen en behoeften van scholen aan meer schooloverstijgende activiteiten.^{9, 10} Daarnaast besloot OCW de onderwijssector zelf meer verantwoordelijkheid te geven voor de onderwijsondersteuning. Onderwijsondersteunende instellingen gingen meer vraaggestuurd werken en sectororganisaties kregen meer verantwoordelijkheid voor de programmering. De middelen voor onderwijsondersteuning die nog direct naar de onderwijsondersteunende instellingen gingen, werden afgebouwd. De budgetten werden overgedragen aan sectororganisaties (PO-Raad en VO-raad) en waren nog steeds voor onderwijsondersteuning bestemd. De middelen konden naar eigen inzicht besteed worden aan R&D-doelstellingen. Men was van mening dat een grotere vraagsturing bij zou dragen aan de behoeften van de scholen om zelf meer invulling te geven aan hun ontwikkeling, hierbij gebruikmakend van onderwijsondersteunende activiteiten.¹¹ Inmiddels is de subsidierelatie met de LPC's beëindigd en de nog resterende, vrijgekomen middelen worden tegenwoordig door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) uitgezet.¹² Naast deze ondersteuning, zijn er in de loop der tijd zijn veel verschillende initiatieven en regelingen opgezet om scholen te ondersteunen bij het bevorderen van de onderwijskwaliteit. Enkele voorbeelden hiervan, waarvoor ook gezocht is naar evaluaties, zijn hieronder kort samengevat:

Innovatie Impuls Onderwijs

In 2009 startte het ministerie van OCW de regeling Innovatie Impuls Onderwijs (IIO). Scholen in het primair en voortgezet onderwijs konden subsidie aanvragen voor maatregelen om het verwachte lerarentekort aan te pakken. Er werd met vijf innovatieconcepten in projectvorm geëxperimenteerd die door scholen zelf ontwikkeld waren. Het doel was om te kijken of het onderwijs op een andere manier georganiseerd kon worden met minder leraren, zonder dat de werkdruk verhoogd zou worden of de kwaliteit in het geding kwam.

- Doelgroep: scholen in po en vo
- Looptijd: 2010-2014
- Ontwikkeling en coördinatie: CAOP en Kennisland
- Evaluatie: SEO en ResearchNed (2016)

7 Tweede Kamer, vergaderjaar 1995-1996, 24 718, nr. 3 (Memorie van toelichting)

8 Instellingsbeschikking Procesmanagement Primair Onderwijs

9 Tweede Kamer, vergaderjaar 2005-2006, 30 300 VIII, nr. 8

10 Evaluatie Wet SLOA. TK 2004-2005, 29800 VIII

11 Tweede Kamer, vergaderjaar 2005-2006, 30 300 VIII, nr. 182

12 Tweede Kamer, vergaderjaar 2012-2013, 33 558, nr. 3 (Memorie van toelichting)

School aan zet

Begin 2012 heeft het ministerie van OCW het programma School aan Zet opgezet. Doel was om met scholen te reflecteren over hun vertaling van de doelen in de Bestuursakkoorden 2012-2015 naar eigen schooldoelen. De vraagsturing op de markt voor ondersteuning zou hiermee versterkt moeten worden. Er werden gesprekken met experts aangeboden, feedback gegeven, informatie en kennis gedeeld en inzichtelijk gemaakt welke ondersteuning en expertise beschikbaar waren.

- Doelgroep: scholen in po en vo
- Looptijd: 2013-2016
- Uitvoering: Platform Bèta Techniek
- Evaluatie: ITS (2015)

Stichting LeerKRACHT

Stichting LeerKRACHT is een goedbedoelenorganisatie die scholen helpt een 'verbetercultuur' te bewerkstelligen. De professionele ontwikkeling van leraren en de ondersteuning van leraren door de schoolleiding stonden hierbij centraal. Hiervoor werden werksessies, gezamenlijk lesontwerp, onderling lesbezoek en feedback, en feedback door leerlingen als instrument gebruikt door een team dat hier op scholen voor werd aangesteld.

- Doelgroep: leraren in po, vo, mbo
- Opgericht: 2012
- Evaluatie: Universiteit Utrecht (2014)

Lerarenbeurs primair onderwijs

De lerarenbeurs kan worden aangevraagd door leraren in po, vo, mbo en hbo voor het volgen van een geaccrediteerde bachelor- of masteropleiding. De lerarenbeurs stelt zo bevoegde leraren in staat een geaccrediteerde bachelor- of masteropleiding te volgen om daarmee hun kwalificatieniveau te verhogen. De leraar ontvangt subsidie voor studiekosten die dient ter dekking van de kosten van studie, studiemiddelen en reiskosten. Zijn werkgever kan subsidie ontvangen om de leraar studieverlof te verlenen en een vervanger aan te stellen. Het doel van de lerarenbeurs is de kwaliteit van het onderwijs te verhogen (het draagt bij aan een 'leven lang leren') en het beroep aantrekkelijker te maken.

- Doelgroep: leraren in po, vo, mbo en hbo
- Looptijd: 2007 - heden
- Evaluatie: o.a. Ecorys (2017)

Leraren Ontwikkel Fonds (LOF)

Het Leraren Ontwikkel Fonds biedt middels een subsidieregeling budget en begeleiding aan leraren om een eigen project uit te voeren ter verbetering van het onderwijs op hun school. Dit moet gericht zijn op het vernieuwen of verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs, het versterken van professionalisering van leraren en/of het versterken van de beroepsgroep.

- Doelgroep: leraren in po, so, vo, mbo
- Looptijd: 2015-heden
- Evaluatie: SEO (2019)

Teambeurs primair onderwijs

De subsidieregeling Teambeurs primair onderwijs had als doel kennis en competenties van masteropgeleide leraren meer en duurzamer in te zetten voor school- en teamontwikkeling. Met de Teambeurs kon een bevoegd gezag subsidie aanvragen voor twee of meer leraren die dezelfde master gaan volgen. De subsidie was bedoeld voor vergoeding van collegegeld, studie- en reiskosten van leraren en voor het delen en inzetten van kennis op de school voor het op gang brengen van een veranderproces.

- Doelgroep: leraren in po
- Looptijd: 2017 - heden
- Evaluatie: lerarenbeurs Amsterdam, Kohnstamm (2019). Zelfde opzet als landelijke.

Professionele leergemeenschappen

Het gaat om Pilots voor de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen. Professionalisering is essentieel voor de versterking van de kwaliteit van het onderwijs. Samenwerking tussen docenten kan een belangrijke bijdrage leveren aan de effectiviteit van deze professionalisering. Professionele leergemeenschappen (PLG's) zijn groepen docenten van verschillende scholen voor voortgezet onderwijs die onder begeleiding van externe deskundigen samenwerken aan verbetering van hun eigen vakonderwijs of relevant probleem. Het project is eind 2013 gestart en liep tot eind 2017.

- Doelgroep: leraren in vo
- Looptijd: 2013-2017
- Evaluatie: Universiteit Twente (2020)

1.2 Ontwikkeling en innovatie van het onderwijs

De belangrijkste doelen van het onderwijs zijn volgens de Onderwijsinspectie het begeleiden van jongeren richting de arbeidsmarkt en het vormen van jongeren tot burgers die volwaardig deel uitmaken van de samenleving.¹³ Om hierop optimaal aan te sluiten is het van belang dat er constant gewerkt wordt aan ontwikkeling en innovatie van het onderwijs. Dit doen scholen dan ook volop, ook op kleinere schaal dan via de hierboven genoemde initiatieven. Er is ook een schaduwkant aan het bestaan van vele initiatieven: in De Staat van het Onderwijs 2019 stelt de Inspectie van het Onderwijs dat scholen verschillende opvattingen kunnen hebben over waar de accenten zouden moeten liggen in hun onderwijs. Er wordt veel geëxperimenteerd met aanbod en aanpak, maar een goede en systematische evaluatie ontbreekt vaak. Daardoor is de bijdrage van de vernieuwings- en ontwikkelinitiatieven aan de kwaliteit niet altijd even goed zichtbaar. Ook zorgen verschillende opvattingen over de kwaliteit van onderwijs ervoor dat een innovatie soms minder doelmatig verloopt. Door de vele doelen en aanpakken wordt kennis over succesvolle vernieuwingen beperkt gedeeld, mede omdat ze aan context gebonden zijn. Deze constatering onderstreept het belang van een grondige meta-analyse van initiatieven gericht op duurzame schoolontwikkeling in de afgelopen vijftwintig jaar. Om een breder beeld te krijgen over wat initiatieven hebben betekend voor de kwaliteit van het onderwijs, had het ministerie van OCW behoefte aan een overzicht en een meta-analyse van studies en evaluaties. Het doel hiervan is te komen tot een structureel ondersteuningsbeleid op basis van werkbare kernelementen.

Met behulp van een meta-analyse of systematische review van de onderzoeks- en evaluatierapporten, is nagegaan welke elementen een betekenisvolle invloed hebben gehad op een duurzame verbetering van het onderwijs in de afgelopen vijftwintig jaar. Een meta-analyse is een exercitie waarbij bestaande studies en evaluaties met een gemeenschappelijke doelstelling onderworpen worden aan een systematisch onderzoek. Dat wil zeggen dat bevindingen uit de verschillende studies worden geanalyseerd met behulp van een vooropgesteld en eenduidig analyseschema, waarbij duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen. Op deze manier kan inzicht verkregen worden dat op basis van afzonderlijke onderzoeken niet mogelijk is. Een meta-analyse kan vergeleken worden met een statistische techniek, waarbij de resultaten van verschillende studies gecombineerd worden tot een uitkomstmaat. Studies en evaluaties van initiatieven uit deze meta-analyse van duurzame schoolontwikkeling dienen tezamen antwoord te geven op volgende vragen:

1. Op welke manier is duurzame schoolontwikkeling het best te definiëren? Aan de hand van welke aspecten/indicatoren is dit meetbaar te maken?
2. Wat zijn succesfactoren en belemmeringen bij duurzame schoolontwikkeling?
3. Welke rode draden laten beschikbare onderzoeks- en evaluatierapporten zien ten aanzien van deze helpende en belemmerende factoren?

¹³ De Staat van het Onderwijs 2019. (2019). Inspectie van het onderwijs

4. Op welke lagen in de schoolorganisatie (bijv. team, schoolleider, bestuurder) moeten specifieke interventies zich richten t.b.v. een duurzaam effect?
5. Wat is een effectieve manier om een school te ondersteunen bij duurzame schoolontwikkeling? Waaraan moet ondersteuning minimaal voldoen?
6. Aan welk type ondersteuning heeft een school(leider) en bestuur(der) behoefte als hij/zij op duurzame wijze schoolontwikkeling wil organiseren?

1.3 Werkwijze

Voor deze meta-analyse is een stappenplan gevolgd dat bestaat uit een aantal stappen waarbij achtereenvolgens eerst een omschrijving van schoolontwikkeling is bepaald op basis waarvan een onderzoeksprotocol is ontwikkeld (stap 1), hierna is literatuur verzameld (stap 2) waarvan de kwaliteit is beoordeeld (stap 3). Voorts is de literatuur bestudeerd en zijn onderdelen hiervan geordend op basis van het vastgestelde protocol in de vorm van digitale kaarten (stap 4). Het verzamelde materiaal is gesynchroniseerd in een database, geïntegreerd en geanalyseerd (stap 5) en uiteindelijk beschreven aan de hand van de hiervoor geformuleerde onderzoeksvragen (stap 6). Onderstaand worden de stappen toegelicht.

1.3.1 Stap 1: Definitiebepaling en onderzoeksprotocol: schoolontwikkeling

Bij de zoektocht naar een definitie en de bijbehorende aspecten van duurzame schoolontwikkeling, zijn de determinanten en indicatoren van verduurzaming met behulp van bestaande literatuur over dit onderwerp op een rijtje gezet. Door deze begrippen bij de start van het onderzoek grondig uiteen te zetten, zijn de juiste zoektermen voor het verzamelen van de literatuur geformuleerd. Op basis van hetgeen in deze paragraaf is beschreven, is de gevonden literatuur geordend. Hoe dit gedaan is, komt in paragraaf 1.3.4 aan de orde. Allereerst kunnen we op basis van deze uitwerkingen antwoord geven op de eerste onderzoeksvraag:

Op welke manier is duurzame schoolontwikkeling het best te definiëren? Aan de hand van welke aspecten/indicatoren is dit meetbaar te maken?

Aspecten van schoolontwikkeling

Schoolontwikkeling bevat alle processen en interventies die een school in gang zet met als doel de kwaliteit van het onderwijs en de professionaliteit van de leerkrachten te verbeteren of optimaliseren. In het onderwijs is dit een continu proces. Schoolontwikkeling richt zich niet alleen op het primaire proces, maar op alle niveaus in de organisatie. Met behulp van een korte literatuurstudie is in kaart gebracht welke aspecten en niveaus bij schoolontwikkeling zijn te onderscheiden. Er is gezocht naar wat diverse bronnen verstaan onder het begrip (duurzame) schoolontwikkeling en welke aspecten en niveaus dit dan behelst. Uit uiteenlopende bronnen is onderstaande lijst samengesteld door de onderzoekers, om zo een gedegen ordening en gelijke terminologie te hanteren bij het verdere verloop van het onderzoek. Zo is onder andere gewaarborgd dat alle onderzoekers die bij het project betrokken zijn op gelijke wijze literatuurbeoordelingen kunnen uitvoeren.

In de zoektocht naar aspecten van schoolontwikkeling zijn onderstaande onderdelen aangetroffen (overzicht 1). ^{14,15,16,17,18,19,20}

Overzicht 1: Aspecten van schoolontwikkeling

▪ LEIDERSCHAP	Voornamelijk van schoolleiders, interventies van de schoolleiding
▪ VOORZIENINGEN	Zoals ICT, gebouwen, lokalen (randvoorwaarden)
▪ PROFESSIONALISERING	Van leerkrachten, blijven scholen, externe experts inhuren, blijven leren (cursussen), trainingen, kennisontwikkeling
▪ HRM, PERSONEELSBELEID	Selectie en kwaliteit van leraren, intensieve begeleiding startende leraren, aanname- en ontslagbeleid (Structuur van het personeel), evt. functieverbreiding op schoolniveau, salaris, interne begeleiding
▪ CULTUUR	Schoolcultuur, klimaat
▪ VISIE	Gezamenlijke visie, missie, beleid, strategieën
▪ DRAAGVLAK	Collectieve ambitie, gemeenschappelijk doel, community-vorming, samenwerking, teamvorming
▪ BINNENSCHOOLS LEREN	Kennisdeling onderling op school, data over leerlingprestaties verzamelen en benutten, elkaar observeren, feedback op functioneren, coaching
▪ BUITENSCHOOLS LEREN	Kennisdeling buiten de eigen school, gebruik van data: samenwerking tussen bijvoorbeeld verschillende scholen of school en externe partijen
▪ TIJD	Tijd om ontwikkelingen door te voeren, bijvoorbeeld vrijgeroosterd worden
▪ FINANCIËN	Financiële middelen om ontwikkelingen door te voeren
▪ LEERLINGPOPULATIE	Dieptedimensie: de school in sociale context: samenstelling populatie, houding van leerlingen, kenmerken van leerlingen
▪ OMGEVINGSFACTOREN SCHOOL	Dieptedimensie: de school in sociale context: steun en opstelling van ouders (ouderbetrokkenheid), buurt van de school, overheidsbeleid, Inspectie van het Onderwijs.
▪ MOTIVATIE	Intrinsieke motivatie
▪ EIGENAARSCHAP	Bij leraren en teams van leraren, autonomie van leraren
▪ ORGANISATIEKENMERKEN	Bestuursomvang, strategische positie van de organisatie in lokale en regionale samenwerkingen, toezicht, structuur van de schoolorganisatie, veranderingscapaciteit
▪ VERANKERING EN PLANNING	In protocollen, handboeken, werkschema's, jaarplanning, roosters en informatiesystemen
▪ ARBEIDSPRODUCTIVITEIT	Bijvoorbeeld om lerentekort op te vangen; meer leerlingen per fte leraar of per contactuur; leertijd (bijv. langere lessen)
▪ VRAAGARTICULATIE	Voor scholen inzichtelijk krijgen waar ze behoefte aan hebben en welke ondersteuning hiervoor beschikbaar is
▪ MAATWERK/GEPERSONALISEERD LEREN	Beter tegemoetkomen aan de verschillende behoeftes van leerlingen (bijv. ook klassenindeling: jong en oud door elkaar, grootte van de klas)
▪ ONDERWIJSKWALITEIT	Bijvoorbeeld gemeten met tevredenheid en leerprestaties leerlingen
▪ WERKBELEVING (LERAREN)	Bijvoorbeeld ervaren werkdruk, tevredenheid leraren

14 Güthe , K. (1997). Indicatoren van schoolontwikkeling. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management

15 Ministerie van OCW (2011). Actieplan leraar 2020

16 EDventure (2014). Visie onderwijsadviesbranche duurzame schoolontwikkeling & professionalisering in het onderwijs gaan hand in hand

17 Kennisplatform Wij-Leren (2020). Schoolontwikkeling. <https://wij-leren.nl/schoolontwikkeling.php>

18 Oberon. (2015). Schoolontwikkelingen: bevindingen uit theorie en praktijk. Utrecht: Oberon

19 Zuiker, I., Schot, W., Oomen, C., Jong, A. de, Lockhorst, D, & Klein, T. (2016). Succesvolle werkplaatsen: wat is er nodig voor een vruchtbare onderzoekssamenwerking tussen onderwijspraktijk, hogescholen en universiteiten? Deel van het door het NRO gefinancierde onderzoeksprogramma Werkplaatsen Onderwijsonderzoek. Universiteit Utrecht in samenwerking met Oberon

20 Slegers, P. & Van Dael, H. (2012). Over effectieve schoolverbetering en de weerbaarheid van de praktijk. In: A.B. Dijkstra & F.J.G. Janssens (Eds.), Om de kwaliteit van het onderwijs: Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering (pp.112-139). Den Haag, Nederland: Boom Lemma uitgevers.

Determinanten en indicatoren van duurzame ontwikkeling

Nu we een werkbare definitie van schoolontwikkeling kunnen hanteren en een lijst met aspecten waarop schoolontwikkeling zich kan richten hebben, is het van belang te kijken naar het onderdeel 'duurzaam'. Een vernieuwing kan immers pas als succesvol worden bestempeld als men tot verduurzaming komt.

Vernieuwingen kunnen op de ene school een vaste plaats krijgen, maar op de andere na verloop van tijd verdwijnen. Wat zorgt er nu voor dat een vernieuwing blijvend wordt opgenomen in de schoolorganisatie? Hieronder geven we aan welke determinanten en indicatoren volgens de literatuur duiden op een duurzame schoolontwikkeling. Het is van belang om in gedachten te houden dat duurzame schoolontwikkeling een proces van continue verbetering is, waardoor effecten niet altijd even eenvoudig te meten zijn²¹.

Uit de literatuur²² zijn factoren geïdentificeerd die bevorderlijk zijn voor de kans op verduurzaming bij een vernieuwing in de school. Deze zogeheten 'determinanten' van duurzame vernieuwing kunnen we beschouwen als voorwaarden om een vernieuwing te laten slagen.

Overzicht 2 toont deze determinerende factoren. Het gaat om aspecten die met de vernieuwing zelf te maken hebben: kenmerken van de vernieuwing ('deugt' de vernieuwing en is er evidentie dat deze werkt), de interne context van de school (is de school 'klaar' voor de vernieuwing en zijn voldoende 'resources' beschikbaar), reageert de externe context positief (zijn er voldoende faciliteiten en is er voldoende draagvlak) en wordt het proces professioneel begeleid. Indien deze vier elementen 'op orde' zijn, heeft een vernieuwing een grotere kans van slagen. In alle evaluatieonderzoeken die in het kader van deze meta-analyse worden bestudeerd, gaan we na in hoeverre deze determinanten zijn onderzocht en aanwezig zijn. Hoe meer van deze factoren aanwezig zijn, des te groter de kans dat de interventie uiteindelijk duurzaam geïmplementeerd wordt.

Overzicht 2: Determinanten van duurzame schoolontwikkeling

KENMERKEN VAN DE VERNIEUWING <ul style="list-style-type: none">▪ objectieve kwaliteit: de vernieuwing is gebaseerd op beproefd succes;▪ subjectieve kwaliteit: de vernieuwing wordt door haar gebruikers succesvol ervaren;▪ de vernieuwing past bij de waarden en bezigheden van de organisatie;▪ er is sprake van een duidelijke verandering ten opzichte van de eerdere situatie;▪ de doelen van de vernieuwing zijn helder;▪ een groot deel van de organisatie is betrokken.	INTERNE CONTEXT VAN DE SCHOOL <ul style="list-style-type: none">▪ er is behoefte aan de vernieuwing;▪ de school en medewerkers staan open voor verandering;▪ er zijn genoeg 'resources' beschikbaar;▪ alle lagen van de organisatie communiceren met elkaar en worden betrokken bij veranderingen.
EXTERNE CONTEXT VAN DE SCHOOL <ul style="list-style-type: none">▪ de vernieuwing sluit aan bij de belangen van de samenleving/omgeving van de school;▪ de school staat in stabiele verhouding tot haar omgeving;▪ er zijn externe ondersteunende faciliteiten.	VERNIEUWINGSPROCES <ul style="list-style-type: none">▪ de vernieuwing wordt deskundig in goede banen geleid;▪ alle gebruikers hebben inspraak in de toepassing van de vernieuwing;▪ de vernieuwing wordt gestimuleerd, en bijgestuurd waar nodig;▪ de nieuwe activiteiten worden geïntegreerd in bestaande procedures;▪ iedereen streeft dezelfde doelen na.

21 März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2018). Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

22 Broek, A. van den. (2013). Duurzame invoering van programma's en vernieuwingen. Theoretische achtergrond en instrumenten. Nijmegen: ResearchNed

Het proces dat tot doel heeft een innovatie duurzaam op te nemen in de schoolorganisatie wordt het proces van duurzame invoering genoemd (zie o.a. Miles, Ekholm & Vandenberghe, 1987). We verwachten een relatie tussen de mate waarin de vernieuwing verduurzaamd is en de mate waarin beoogde effecten zijn bereikt. Pas als een vernieuwing structureel onderdeel wordt van de school of schoolklasorganisatie, kunnen ook gevonden effecten beschouwd worden als duurzaam. Aan de hand van welke indicatoren kunnen we de mate van verduurzaming in kaart brengen? Hiervoor grijpen we terug naar de fase waarin het innovatieproces zicht bevindt. Aan dit proces zijn grofweg drie fasen te onderscheiden (overzicht 3).

Overzicht 3: Fasen in het innovatieproces

INITIATIE	Betrokkenen zijn vooral bezig met het voorstellen van nieuwe ideeën of plannen, het mobiliseren van energie en het nemen van het formele besluit om de verandering in te zetten;
IMPLEMENTATIE	De vernieuwing wordt ingevoerd. Er heeft een omslag plaatsgevonden van het organisatorisch plannen van de vernieuwing naar voortgang, problemen en zorgen die ontstaan. Planning in deze fase is gericht op actieve inbreng en deelname van gebruikers;
VERDUURZAMING	In deze fase is vooral stabilisatie en continuering van de geïmplementeerde vernieuwing aan de orde. Op bestuurlijk niveau dienen garanties te komen voor de benodigde tijd en (financiële) middelen die nodig zijn voor het in stand houden van de vernieuwing.

Een vernieuwing kan pas als succesvol worden bestempeld als er tot verduurzaming is gekomen. Uit de literatuur komt een aantal indicatoren naar voren²² aan de hand waarvan men kan ‘meten’ of een vernieuwing een duurzaam karakter heeft gekregen (overzicht 4).

Overzicht 4: Indicatoren van duurzame invoering

- Zowel binnen als buiten de school wordt onderhandeld over de continuering van de vernieuwing;
- Tijd, materialen en personeel worden ingezet om de vernieuwing in de organisatie te verankeren;
- De vernieuwing wordt norm, hoort bij de school (er is geen extra motivatie meer nodig);
- Er zijn stabiele omstandigheden die de voortgang van de vernieuwing waarborgen;
 - er is geen afhankelijkheid meer van bepaalde personen en tijdelijke middelen;
 - de nieuwe activiteiten worden ingebed in de procedures van de organisatie;
 - er is sprake van een efficiënte ondersteuningsstructuur.
- Betrokkenen in de school hebben de vernieuwing overgenomen in de dagelijkse routine, beheersing tot in de finesses.
- Betrokkenen binnen de school bundelen krachten, communiceren de vernieuwing naar de buitenwereld, op basis van een evaluatie wordt de vernieuwing verfijnd en aangepast aan de eigen wensen en behoeften. Oude werkwijzen en methoden worden overboord gezet en definitief vervangen door de vernieuwing.

1.3.2 Stap 2: Verzamelen literatuur

Na het definiëren van de begrippen is relevante literatuur verzameld. Op basis van zoekopdrachten in databases²³, snowballing, kennis van projectmedewerkers en collega's en gesprekken met contacten is een lijst van bronnen opgesteld. Bij het zoeken is in algemene termen gezocht op evaluaties (en allerlei synoniemen) met betrekking tot duurzame schoolontwikkeling en er is gezocht naar specifieke maatregelen en initiatieven gericht op duurzame schoolontwikkeling en de mogelijk daarbij horende evaluaties²⁴. De volgende zoektermen zijn in de databases gebruikt om relevante literatuur te vinden (overzicht 5):

²³ Picarta, Web of Knowledge, Google, Google Scholar

²⁴ Denk hierbij aan het Leraren Ontwikkel Fonds, Innovatie Impuls Onderwijs, School aan Zet, Stichting LeerKRACHT, Lerarenbeurs Primair Onderwijs, Professionele Leergemeenschappen enzovoorts.

Overzicht 5: Lijst van gebruikte zoektermen

ZOEKTERMEN		GECOMBINEERD MET:
▪ best performing schoolsystems	▪ onderwijsinnovatie	▪ evaluatie
▪ de lerende organisatie	▪ onderwijsorganisatie	▪ evaluatieonderzoek
▪ educatieve begeleiding	▪ onderwijsvernieuwing	▪ programma-evaluatie
▪ effectieve school	▪ onderwijsverzorging	▪ initiatief
▪ effectieve schoolverbetering	▪ organizational learning	▪ interventie
▪ effectiviteit	▪ school effectiveness	▪ implementatie
▪ excellente scholen	▪ school improvement	▪ monitor
▪ improving student outcomes	▪ schoolontwikkeling	▪ onderzoek
▪ kwaliteit van het onderwijs	▪ schoolorganisatie	▪ experiment
▪ ondersteuningsstructuur	▪ schoolverbetering	▪ effectmeting
▪ onderwijsbegeleiding	▪ verandercapaciteit	

Een deel van de rapporten is door OCW aangedragen. De resultaten van deze zoektermen zijn vervolgens gefilterd op basis van een aantal inclusiecriteria:

- Gaat het om evaluatie van initiatieven en maatregelen gericht op (duurzame) schoolontwikkeling?
- Worden ondersteunende en belemmerende factoren geïdentificeerd?
- Richt de literatuur zich op funderend onderwijs in de periode 1995-2020?

Met deze zoekmethode is een lijst van 27 rapporten verzameld die (na een eerste quickscan) zijn vertaald in digitale kaarten. Overzicht 6 toont de rapporten die in deze meta-analyse zijn verwerkt.

Overzicht 6: Overzicht van verwerkte rapporten

- Berenschot, Edunamics (2017). Evaluatie aanpak activiteiten Berenschot en Edunamics project Functiemix. Notitie ten behoeve van de werkgroep functiemix PO, 21 november 2017
- Berg, E. van den & Bisschop, P. (2019). Lof doet de leraar goed. Evaluatie LerarenOntwikkelFonds. Amsterdam: SEO
- Berg, I. van den, Daemen, J., & Lockhorst, D. (2010). Expeditie Durven, Delen, Doen: onderwijs is populair, personeel is trots. Eindrapport 'Onderzoeken in School'. Utrecht: IVLOS
- Bijman, D., Wel, van der, J. & Krooneman, P. (2020). Evaluatie Leren verbeteren. Regioplan
- Boom-Muilenburg, van den, E., Tappel A., Schildkamp, K. en Poortman, C. (2020). Leiderschap als smaakmaker. Duurzame onderwijsontwikkeling door professionele leergemeenschappen
- Emmelot, Y.W., Schenke, W. & Bollen, I. (2019). Eindevaluatie van de Amsterdamse Leraren- en Scholenbeurzen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Heyma, A., Bisschop, P., Berg, E. van den, Wartenbergh-Cras, F., Kurver, B., & Muskens, M. (2016). Effectmeting Innovatielimpuls Onderwijs. Onderzoek in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Amsterdam/Nijmegen: SEO/ResearchNed
- Kennisnet (2010). Wat weten we over ict en duurzame onderwijsvernieuwing. Onder welke voorwaarden hebben stimuleringsmaatregelen voor onderwijsvernieuwing met ict meer effect?
- Klein, T., Lockhorst, D., Exalto, R., Jong, de A. & Vergoossen, H. (2020). Werken Werkplaatsen? Werkplaatsen onderzoek PO. Eindrapportage. Oberon
- Knies, E., Leisink, P. & Penning de Vries, J. (2017). De staat van strategisch personeelsbeleid (hrm) in het vo. Universiteit Utrecht in opdracht van VO-raad
- Kuijk, J. van, Langen, A. van, Driessen, G., & Elfering, S. (2015). Procesevaluatie en effectmeting programma School aan Zet. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit
- Linden, van der, R., Kools, Q., Teurling, C & Verbiest, E. (2007). De inzet van competenties bij de ontwikkeling van TOM scholen als professionele leergemeenschappen. IVA, Instituut voor Beleidsonderzoek en Advies
- Mioch, R. (2020). Schoolleider innovatie ontwikkelfonds VO 2019-2020. NRO.
- Molenaar, I., Bakker, M., Knoop-van Campen, C. & Hasselman, F. (2017). Rapportage Doorbraakproject. Onderwijsvernieuwing met een adaptieve leermiddel: Richting gepersonaliseerd leren. The Adaptive Learning Lab (ALL). Behavioural Science Institute: Radboud Universiteit Nijmegen
- Onderwijsraad. (2010). Ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2011). Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2019). Samen ten dienste van de school. Educatieve dienstverlening voor duurzame kwaliteit en innovatie. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oolbekkink-Marchand, H., Leeferink H. & Meijer, P. (2018). Professionele ruimte van promoverende leraren: Bijdragen aan professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. PEDAGOGISCHE STUDIËN 2018 (95) 169-194
- Ploeg, van der, S. (2018). Metastudie effectiviteit Lerarenbeurs. Ecorys

-
- Poot, J. K., & Berg, M. J. van den. (2005). Evaluatie wet SLOA. Veldconsulatie in de PO-, VO- en BVE-sector. Amsterdam: Deloitte Consultancy B.V.
- Regtering, H., & Broek, A. van den. (2011). Lukt het, loopt het, leert het? Zicht op innovatieprocessen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad. Nijmegen: ResearchNed
- "Sligte, H.W., Simons, P.R.J., Kral, M., Berg, E. van den. De Waarde van GrassRoots. Eindrapport GrassRoots Evaluatieonderzoek. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport 731, projectnummer 44396). "
- Sol, Y. & Stokking, K. (2014). Onderzoeksrapport evaluatieonderzoek veranderaanpak leerKRACHT 2013-2014. Universiteit Utrecht
- Verbiest, E., Teurlings, C., Ansems, E., Bakx, A., Grootswagers, A., Heijmen-Versteeg, I., Jongen, Th. & Uphoff, W. (2005): Collectief leren en de rol van de schoolleider. Verbinden van schoolontwikkeling en professionalisering. In Basisschoolmanagement, 18, 8, pp. 26-35.
- Vijfeijken, van M., Neut, van der I, Uerz, D. & Kral, M. (2015) Samen leren innoveren met ICT. Ervaren met grensoverschrijdende multidisciplinaire leergemeenschappen bestaande uit basisonderwijs, lerarenopleiding en onderzoek. iXperium/Centre of Expertise Leren met ICT, Faculteit Educatie HAN
- VO-raad. (2018). Borgingsnotitie STAP2. (publicatie niet openbaar)
- VO-raad. (2019). Eindrapportage Leerling2020 - Meerjarenplan 2016-2018.
- Walstijn, D. van, Koets, D., & Kaptein, A. (2014). Duurzame schoolontwikkeling & professionalisering in het onderwijs gaan hand in hand. Den Haag: EDventure
-

1.3.3 Stap 3: Beoordelen literatuur

Na de verzameling van de literatuur, is deze beoordeeld. Voor elke bron is op basis van een checklist nagegaan wat de kwaliteit van de gebruikte methodologie is (overzicht 7). Voor elk onderdeel uit deze checklist wordt een score tussen 1 en 5 gegeven op basis van de in het rapport gegeven omschrijvingen. Met behulp van deze gedetailleerde beoordeling van de kwaliteit van de onderzoeken, wordt elk onderzoek op een trede van de effectladder ingedeeld (zie overzicht 1.8). De plaats op de effectladder weegt mee in de uiteindelijke overkoepelende analyse van de resultaten. De toegekende trede op de effectladder is ook opgenomen in de kaarten (zie stap 4).

Overzicht 7: Checklist voor literatuurbeoordeling

<input checked="" type="checkbox"/> EERSTE INCLUSIECRITERIA AANWEZIG	Evaluatie van initiatieven en maatregelen gericht op (duurzame) schoolontwikkeling; ondersteunende en belemmerende factoren geïdentificeerd; gericht op funderend onderwijs in de periode 1995-2020.
<input checked="" type="checkbox"/> ELEMENTEN VOOR VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID AANWEZIG	Relevante beleidsmatige achtergronden en het institutionele krachtenveld waarin de regeling opereert beschreven; veronderstellingen over causale en finale relaties die aan de interventie ten grondslag liggen; formulering van een probleemstelling en onderzoeksvragen om deze te operationaliseren; de onderzoeksvragen geven een praktische uitwerking aan de wijze waarop effecten zijn geoperationaliseerd.
<input checked="" type="checkbox"/> METHODOLOGISCHE VERANTWOORDING AANWEZIG	Omschrijving van de populatie; toelichting op de zorgvuldigheid waarmee de gebruikte gegevensbronnen zijn geselecteerd, en de nauwkeurigheid waarmee gegevens uit die bronnen worden geanalyseerd en verwerkt. Informatie over de representativiteit van de resultaten; beschrijving en rechtvaardiging van de gehanteerde onderzoeksmethoden en -technieken; informatie over de mate waarin gegevens zijn gecontroleerd en verschillende bronnen/ methoden zijn gebruikt om informatie over dezelfde kenmerken en verschijnselen te verzamelen; vermelding van (eventuele) tekortkomingen van het onderzoek, en beperkingen aan de generaliseerbaarheid van de bevindingen en conclusies; aangegeven op welke wijze de kwaliteitscontrole is uitgevoerd.
<input checked="" type="checkbox"/> GEFORMULEERDE CONCLUSIES AANWEZIG	De conclusies worden daadwerkelijk gedekt door de onderzoeksbevindingen.
<input checked="" type="checkbox"/> BRUIKBAARHEID EN KENNISBENUTTING AANWEZIG	Helderheid over het doel van de evaluatie, waarvoor de onderzoeksuitkomsten zullen worden/zijn gebruikt; de essentie van het onderzoek en vooral de hoofdbevindingen zijn met duidelijkheid en volledigheid beschreven; alle onderzoeksvragen worden door de conclusies volledig beantwoord; de gepresenteerde aanbevelingen zijn praktisch uitvoerbaar en liggen binnen het bereik van betrokken verantwoordelijke beleidsmakers.

Op basis van bovenstaande checklist zijn de onderzoeken toegewezen aan een trede in de effectladder. Elke trede van de effectladder staat voor een bepaalde mate van kwaliteit en generaliseerbaarheid van conclusies, waarmee in de overkoepelende analyse rekening zal worden gehouden (zie overzicht 8). Een lagere trede op de effectladder wil overigens niet zeggen dat de interventie niet werkt of slecht is, enkel dat het bewijs voor de effectiviteit ontbreekt op basis van het voorliggende onderzoek.

Overzicht 8: Betekenis treden effectladder

- TREDE 0: De interventie zit nog 'in de hoofden van de uitvoerders'. Wat er precies wordt gedaan en waarom dit werkt is op papier niet duidelijk.
- TREDE 1: De interventie is mogelijk (in)effectief. De uitkomsten zijn voorwaardelijk. De interventie staat op papier en er is een beschrijving van het doel, de doelgroep en de interventie zelf. Ook is er aandacht voor de aanpak en randvoorwaarden. De werkwijze is duidelijk omschreven en daarom is de aanpak gemakkelijk overdraagbaar.
- TREDE 2: De interventie is potentieel (in)effectief. De uitkomsten zijn veelbelovend. De theorie is opgesteld en onderbouwd met modellen en er is sprake van theoretische analyses; er is sprake van een aannemelijk verhaal waarom de theorie/interventie zou werken. Er wordt gerefereerd aan algemeen aanvaarde en door onderzoek ondersteunde theorieën. Daarnaast worden er kwalitatieve uitspraken gedaan. Vaak is er sprake van expert beoordelingen.
- TREDE 3: De interventie is waarschijnlijk (in)effectief. De uitkomsten zijn doeltreffend. In deze trede wordt daadwerkelijk gemeten. Cijfers laten bijvoorbeeld zien of doelgroepen worden bereikt, of doelen gerealiseerd worden, of er trends zichtbaar zijn et cetera. Dit zijn de eerste echte aanwijzingen voor effectiviteit.
- TREDE 4: De interventie is zeer waarschijnlijk (in)effectief. De uitkomsten zijn plausibel. Het onderzoek toetst vooraf voorspelde verbanden; wanneer zo'n voorspelling uitkomt zijn er goede aanwijzingen voor effectiviteit. Er is sprake van een combinatie van beleidstheorie, empirisch onderzoek en alternatieve verklaringen.
- TREDE 5: De interventie is bewezen (in)effectief. De interventie is (wel of niet) werkzaam. Er is sprake van een goed omschreven, theoretisch onderbouwde en in de praktijk getoetste aanpak. Causale verbanden worden aangetoond en er wordt vergeleken met controlegroep(en). De hoogste trede houdt in dat er sprake is van causaal onderzoek, uitgevoerd met (pseudo-) experimentele methoden.
-

1.3.4 Stap 4: Ordening van de gegevens: digitale kaarten

Na de beoordeling van de kwaliteit van de onderzoeken en indeling op de effectladder, moeten de gegevens over de interventies gestructureerd in kaart gebracht worden. Met behulp van de in stap 1 opgedane kennis van het begrip (duurzame) schoolontwikkeling en welke aspecten dit behelst, is een analyseprotocol ontwikkeld. Door te werken volgens een strak analyseprotocol dat op basis van de voorgaande stappen ontwikkeld is en is vertaald naar een digitale kaart (overzicht 9), worden gegevens door de onderzoekers op gelijke wijze geordend. Alle rapporten zijn bestudeerd op aanwezigheid van de relevante aspecten en determinanten zoals opgenomen in het protocol. Vervolgens zijn voor de rapporten met behulp van dit protocol de digitale kaarten ingevuld. In bijlage 3 is een uitgebreide omschrijving van de verschillende invulvelden uit de digitale kaarten opgenomen.

Overzicht 9: Digitale kaart

RAPPORT ID	HOOFD GROEP	VARIABELE	BEVINDING
02	Type	Type school	
02	Omschrijving vernieuwing/ interventie	Beschrijving vernieuwing/interventie	
02		Aspect waarop vernieuwing/interventie zich richt	
02		Kenmerken vernieuwing/interventie/ kernactiviteiten	
02		Doelgroep	
02		Niveau	
02	Effecten	Uitkomstmaat	
02		Uitkomst	
02		Doelstelling bereikt	
02	Duiding uitkomsten	Fase vernieuwingsproces	
02		Determinanten verduurzaming	
02		Indicator(en) verduurzaming	
02		Resultaten verduurzaming	
02		Ondersteuningsstructuur	
02	Factoren en neveneffecten	Bevorderende factoren	
02		Belemmerende factoren	
02		Positieve neveneffecten	
02		Ongewenste neveneffecten	
02		Positie effectladder	
02	Samenvatting	Samenvatting	

1.3.5 Stap 5: Synthese en meta-analyse

Nadat alle digitale kaarten zijn vervaardigd, zijn alle kaarten samengevoegd tot één analyse gereed moederbestand. Om goed antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen en richting te geven aan de meta-analyse is aan dit moederbestand meta-informatie toegevoegd (informatie over of de doelstelling bereikt is, aspect waarop de innovatie zich richt, de uitkomstmaat, de fase in het innovatieproces, de ondersteuningsstructuur en de positie op de effectladder). De volgende structuur en stappen zijn gebruikt bij de analyses (overzicht 10). Na de tabel volgt een korte toelichting van de werkwijze per hoofdstuk.

Overzicht 10: Werkwijze analyses

HOOFDSTUK	VRAAG	WERKWIJZE
I	1. Op welke manier is duurzame schoolontwikkeling het best te definiëren? Aan de hand van welke aspecten/indicatoren is dit meetbaar te maken?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uitgewerkt op basis van het kader/protocol. ▪ Beschrijving kenmerken van de gebruikte onderzoeken in termen van aspecten van schoolontwikkeling waar men zich op richt en type onderwijs.
II	2. Wat zijn succesfactoren en belemmeringen bij duurzame schoolontwikkeling?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filtering op 'bevorderende factoren', sorteren op 'fase vernieuwingsproces' (effectladder in het oog houden) ▪ Analyse van positieve en negatieve neveneffecten toegevoegd.
	3. Welke rode draden laten beschikbare onderzoeks- en evaluatierapporten zien ten aanzien van deze helpende en belemmerende factoren?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filter op 'belemmerende factoren', sorteren op 'fase vernieuwingsproces' (effectladder in het oog houden) ▪ Analyse van positieve en negatieve neveneffecten toegevoegd.
III	4. Op welke lagen in de schoolorganisatie (bijv. team, schoolleider, bestuurder) moeten specifieke interventies zich richten t.b.v. een duurzaam effect?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filter op doelgroep en niveau. ▪ Sorteren op doelstelling bereikt en fase vernieuwingsproces (effectladder in het oog houden)

HOOFDSTUK	VRAAG	WERKWIJZE
IV	5. Wat is een effectieve manier om een school te ondersteunen bij duurzame schoolontwikkeling? Waaraan moet ondersteuning minimaal voldoen?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse variabele ‘ondersteuningsstructuur’. ▪ Filter op variabele ‘kenmerken interventie/kernactiviteiten’, gesplitst op ‘fase vernieuwingsproces’, gesorteerd op ‘doelstellingen bereikt’ in combinatie met effectladder.
	6. Aan welk type ondersteuning heeft een school(leider) en bestuur(der) behoefte als hij/zij op duurzame wijze schoolontwikkeling wil organiseren?	
CONCLUSIE	7. Best practices en overkoepelende positieve factoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uit filtering op doelstelling minstens grotendeels bereikt, laatste fase vernieuwingsproces en effectladder minstens trede 3 ▪ Hier komen drie rapporten uit: beschrijving en overeenkomsten.

Hoofdstuk 1: definitie van duurzame schoolontwikkeling

Het antwoord op de eerste onderzoeksvraag is reeds gegeven in paragraaf 1.3.1 van dit onderzoek. Met behulp van een literatuurstudie is de definitie van schoolontwikkeling bepaald, zijn aspecten van schoolontwikkeling op een rij gezet en determinanten en indicatoren van verduurzaming in beeld gebracht.

Hoofdstuk 2: beïnvloedende factoren

In dit hoofdstuk worden de belemmerende en bevorderende factoren uit de diverse onderzoeken geabstraheerd en besproken. Hiervoor wordt in het moederbestand gefilterd op de variabele ‘bevorderende factoren’ en op de variabele ‘belemmerende factoren’ om alle beschrijvingen hiervan bij elkaar te nemen en te analyseren. De eerder genoemde meta-informatie (informatie over of de doelstelling bereikt is, aspect waarop de innovatie zich richt, de uitkomstmaat, de fase in het innovatieproces, de ondersteuningsstructuur en de positie op de effectladder) is hierbij eveneens zichtbaar voor de onderzoeker. Vervolgens worden de verschillende gevonden factoren in categorieën ingedeeld. Uiteindelijk verwerkt de onderzoeker deze groepen in een tekst met daarbij de aantallen genoemd. Daarbij wordt tevens de trede op de effectladder waar een onderzoek zich in bevindt in het oog gehouden²⁵; bevorderende en belemmerende factoren die uit gedegen onderzoek (trede 4 of 5) naar voren kwamen waar sprake was van duurzame implementatie kregen zo nodig nadruk in de tekst. Door de onderzoekers is tevens een analyse op de gevonden positieve en negatieve neveneffecten gedaan (die van tevoren niet waren beoogd). Deze zijn, waar relevant, toegevoegd in de paragrafen over bevorderende en belemmerende factoren. In de conclusie van het hoofdstuk is de rode draad beschreven. Hier worden de invloedrijke factoren besproken, die zowel positief als negatief naar voren kunnen komen bij het invoeren van vernieuwingen.

Hoofdstuk 3: doelgroepen en organisatieniveaus

In dit hoofdstuk worden de verschillende doelgroepen en organisatieniveaus in kaart gebracht waar de geanalyseerde interventies zich op richtten. Om tot deze beschrijving te komen, is eveneens gefilterd in het moederbestand, deze keer eerst op doelgroep, daarna op niveau. Beide keren is vervolgens gesorteerd op ‘doelstelling bereikt’ en daarbinnen op ‘fase vernieuwingsproces’. De effectladder is eveneens in het oog gehouden²⁵.

²⁵ Een lagere trede op de effectladder wil overigens niet zeggen dat de interventie niet werkt of slecht is, enkel dat het bewijs voor de effectiviteit ontbreekt op basis van het voorliggend onderzoek.

Hoofdstuk 4: ondersteuning

Ook voor de analyse van de benodigde ondersteuning voor duurzame schoolontwikkeling is gebruikgemaakt van filters in het moederbestand. De variabele ‘ondersteuningsstructuur’ is geanalyseerd door de beschreven ondersteuningsstructuur per interventie te bekijken in relatie tot de mate waarin de doelen zijn bereikt. Om een beeld te vormen van de verschillende ontplooide activiteiten is gefilterd op de variabele ‘kenmerken interventie/kernactiviteiten’. Deze is vervolgens gesplitst per ‘fase vernieuwingsproces’ om zo rekening te houden met de mate van verduurzaming. Vervolgens is binnen deze groepen gesorteerd op ‘doelstellingen bereikt’. De gevonden kenmerken zijn gecategoriseerd in groepen (inclusief aantal keer genoemd). Daarbij is tevens de trede op de effectladder waar een onderzoek zich in bevindt in het oog gehouden²⁵; activiteiten die uit gedegen onderzoek (trede 4 of 5) naar voren kwamen waar sprake was van duurzame implementatie kregen nadruk in de tekst.

Kenmerken van de onderzoekspopulatie

Om enige achtergrond te verstrekken bij de onderzoeken die bestudeerd zijn in deze metastudie, brengen we kort enkele kenmerken van de interventies in beeld. In totaal zijn 32 interventies bestudeerd met behulp van 28 rapporten (de evaluatie van de Innovatielmpuls is onderverdeeld in vijf verschillende interventies). Figuur 1 geeft een eerste indruk van de aspecten van schoolontwikkeling waarop de bestudeerde interventies focussen. De figuur laat zien dat interventies zich het vaakst (20 keer) richten op professionalisering, met name van de leraar. Verwant aan deze professionalisering en kennisontwikkeling is ook het binnenschools leren. Dit kwam in zestien interventies aan bod en bevat zaken als kennisdeling op school, feedback geven en coaching. Op eigenaarschap, leiderschap en onderwijskwaliteit werd door ongeveer een derde van de interventies ingezet (resp. 13, 11 en 11 keer). Er was niet alleen aandacht voor binnenschools leren, ook op buitenschools leren wordt door een aantal interventies (8 keer) ingezet. Hierbij gaat het met name om samenwerking tussen scholen en uitwisseling van kennis, al dan niet in kennisnetwerken.



Figuur 1: Aspecten waar schoolontwikkeling zich op richt

De verankering en planning van interventies in protocollen, handboeken, plannings en informatiesystemen komt in een achttal interventies expliciet naar voren. Daarnaast richten enkele interventies zich op het beïnvloeden van de cultuur (het schoolklimaat) en het creëren van draagvlak voor een bepaalde interventie, zodat er sprake is van een gemeenschappelijk doel en samenwerking (resp. 8 en 6 interventies). De overige aspecten zoals genoemd in paragraaf 1.3.1 komen, vaak in combinatie met andere aspecten, in zes of minder interventies expliciet naar voren en worden hier niet nogmaals benoemd.

In deze metastudie ligt de focus op het funderend onderwijs, waaronder we het primair en voortgezet onderwijs (po en vo) inclusief het speciaal onderwijs verstaan. De helft van de onderzoeken richt zich op een combinatie van typen onderwijs, bijvoorbeeld op een interventie in het po en vo, of juist een interventie waarin naast het po ook het hoger onderwijs betrokken is. Zes evaluaties richten zich op een inzet uitsluitend in het po, elf onderzoeken op een inzet enkel in het vo (resp. ruim 18 en 34% van het totaal). In eenentwintig onderzoeken komt het po voor (al dan niet i.c.m. andere onderwijstypen) en vijftientig evaluaties beslaan in elk geval het vo.

2 Overzicht van beïnvloedende factoren bij schoolontwikkeling

In dit hoofdstuk worden de factoren besproken die van invloed zijn op het succes van vernieuwingen in de schoolorganisatie. Allereerst bespreken we los van elkaar de belemmeringen (paragraaf 2.1) en de succesfactoren (paragraaf 2.2) die in de geanalyseerde rapporten zijn benoemd met betrekking tot de effectiviteit van de geïmplementeerde vernieuwingen. Vervolgens worden deze factoren samengenomen en bekeken als de ‘medailles’ waarvan we twee kanten hebben teruggevonden in de onderzoeken. Dit zijn dus factoren die een belangrijke positieve of negatieve invloed kunnen hebben, afhankelijk van hoe ze tot stand zijn gekomen in de betreffende context. De volgende twee onderzoeksvragen worden hiermee beantwoord: ‘Wat zijn succesfactoren en belemmeringen bij duurzame schoolontwikkeling?’ en ‘Welke rode draden laten beschikbare onderzoeks- en evaluatierapporten zien ten aanzien van deze helpende en belemmerende factoren?’. In het algemeen concluderen we dat bepaalde variabelen herkenbaar zijn bij zowel belemmerende als bevorderende factoren. Het gaat dan onder andere om (gebrek aan) tijd, kwaliteit van beschikbare middelen en ondersteuning (of gebrek daaraan) en het belang van eigenaarschap op de juiste plaats. In diverse onderzoeken zijn deze factoren goed overdacht en uitgewerkt, waardoor ze werken in het voordeel van (duurzaamheid van) de interventie. Bij andere interventies zijn deze factoren minder sterk uitgewerkt of meer impliciet gebleven, waardoor ze in sommige gevallen het tegengestelde effect hebben.

2.1 Belemmerende factoren

In deze paragraaf bespreken we de belemmerende factoren die in de geanalyseerde rapporten worden benoemd. De factoren zijn te ordenen in een aantal categorieën:

- gebrek aan tijd, middelen en competenties;
- onduidelijk geformuleerde plannen en zwakke aansluiting van de vernieuwing bij de school;
- gebrekkige kwaliteit van de vernieuwing zelf;
- interne draagvlak, communicatie en leiding;
- gebrek aan evaluatie en kennisdeling;
- rol van de overheid/overkoepelende organisaties.

Gebrek aan tijd, middelen, competenties

Bij achttien van de geanalyseerde rapporten werden één of meerdere belemmerende factoren benoemd die te maken hadden met een gebrek aan tijd, middelen of competenties van medewerkers. Zo werd bijvoorbeeld zo’n twaalf keer benoemd dat tijdgebrek een probleem was. De implementatie van interventies kost soms veel tijd en de werkdruk van docenten wordt hierdoor verhoogd. Vier keer werd expliciet benoemd dat het lerarentekort belemmerend was voor het slagen van de interventie.

Financiële factoren die belemmerend waren werden zes keer benoemd. Scholen ervaren een noodzaak om te blijven investeren in de nieuwe werkwijze, maar kunnen dit niet zonder externe hulp als subsidies. Op sommige plekken wordt ‘geleefd van subsidie naar subsidie’. Ook kan de financiering vastlopen door een bezuiniging. Bovendien vormt in sommige gevallen de financiële prikkel van een interventie de motivatie om eraan deel te nemen, in plaats van de wens om het onderwijs te verbeteren. Dit wordt beschreven als een risico voor duurzame implementatie van de interventie.

Naast financiële middelen worden ook technologie en indeling van het gebouw genoemd (7 keer). De indeling van het gebouw leent zich niet altijd voor een optimale implementatie van een interventie.

Daarbij omvatten innovaties nog al eens een vorm van technologie of ict. Het goed kunnen werken met een nieuwe methode hangt dan af van de kwaliteit van deze technologie, wat ook als belemmerend kan worden ervaren. Met ict bestaat ook het gevaar dat het werken hiermee meer als doel dan als middel wordt gezien, en de uiteindelijke doelen uit het oog worden verloren.

Ten slotte is de capaciteit van docenten om met een vernieuwing om te gaan een belangrijke factor. Tweemaal werd genoemd dat docenten moeite hebben met het loslaten van oude gewoontes, of dat er een allergie voor vernieuwing aanwezig is. Ook werd drie keer benoemd dat er behoefte is aan coaching voor de docenten; er is bijvoorbeeld een gebrek aan deskundigheid met betrekking tot de nieuwe werkvorm, of een algemeen laag lerend vermogen in de organisatie.

Onduidelijk geformuleerde plannen, zwakke aansluiting

Bij twaalf van de geanalyseerde rapporten werden één of meerdere belemmerende factoren genoemd die te maken hadden met het formuleren van de juiste plannen en de aansluiting van de interventies bij de school. Zo'n acht factoren worden genoemd met betrekking tot de planning van een vernieuwing. Vooraf wordt bijvoorbeeld niet altijd een degelijke kosten-batenanalyse of probleemanalyse uitgevoerd, waardoor men gedurende de implementatie tegen verrassingen aan kan lopen. Ook komt voor dat de te realiseren prestaties niet duidelijk worden geformuleerd en er onrealistische verwachtingen zijn van de opbrengsten bij (een deel van) de betrokkenen. Zeven maal worden belemmerende factoren genoemd omtrent de aansluiting van de vernieuwing bij de school. Beperkingen kunnen zich voordoen wanneer er geen goede afstemming is van het project op de roosters en het jaarritme van de school. Ook sluit het doel van een vernieuwing niet altijd goed aan bij de schoolpraktijk; voor sommige projecten is in de praktijk geen urgentie, of het proces wordt onvoldoende bijgesteld gedurende de invoering.

Kwaliteit van de interventie

Bij sommige interventies zijn er elementen in de vernieuwing zelf die voor belemmeringen voor de effectiviteit zorgen. Dergelijke factoren worden in twaalf rapporten genoemd. Deze kunnen betrekking hebben op de vorm van de projecten, bijvoorbeeld dat deze niet genoeg gedifferentieerd zijn, te weinig verplichtingen met zich meebrengen of te weinig maatwerk mogelijk maken. Ook wordt onvoldoende kwaliteit van gebruikt materiaal als belemmerend genoemd, bijvoorbeeld aangeboden online tools, of het in de praktijk anders uitpakken van beschikbaarheid van ondersteuning en reactietijden. Bovendien kan een project teveel op zichzelf staan en ontbreekt soms de samenhang met andere initiatieven.

Intern draagvlak, communicatie en de rol van leidinggevenden

Het draagvlak en de communicatie in het onderwijsteam en de begeleiding door leidinggevenden worden in elf van de rapporten als belemmerend genoemd. Voorbeelden zijn dat er een gebrek is aan feedback, sprake van een eilandcultuur of van een hiërarchie. Driemaal wordt specifiek genoemd dat het draagvlak in het team te laag is. Dat kan te maken hebben met de manier waarop de leidinggevende met de vernieuwing omgaat; schoolleiding kan bijvoorbeeld te weinig toegewijd of geïnteresseerd zijn, niet in staat zijn om het team te motiveren, of onduidelijk zijn in regie of afstemming met andere organisatieonderdelen. In sommige gevallen bestaat er in het team een wantrouwen jegens de reden voor vernieuwing (verkapte bezuinigingsmaatregel) of een angst om minder werk te hebben. Ook kan weinig draagvlak te maken hebben met het feit dat scholen niet altijd geïnteresseerd zijn in het deelnemen aan interventies die vanuit wetenschappelijke hoek zijn voorgesteld, omdat deze niet altijd goed aansluiten op de specifieke praktijksituatie op school.

Gebrek aan evaluatie en kennisdeling

In zes rapporten wordt gesproken van belemmerende factoren omtrent de evaluatie van vernieuwings-trajecten en kennisdeling over de opbrengsten. Het ontbreekt scholen soms aan de nodige schaal en middelen voor een degelijke evaluatie. Ook is kwaliteitstoetsing soms onmogelijk omdat de doelen niet voldoende meetbaar geformuleerd zijn. Er bestaat een behoefte aan een sectorbreed overzicht; inzichten in de ervaringen en opbrengsten van andere scholen en besturen om zo van elkaar te kunnen leren. Toch is kennisdeling niet altijd vanzelfsprekend, en kan dit ook als tegenstrijdig worden ervaren door scholen uit concurrentieoverwegingen. In het kader van een lerende organisatie wordt ook genoemd dat er vooral in het eigen bestuur wordt opgetrokken en er onvoldoende naar buiten wordt gedeeld.

Rol van de overheid/overkoepelende organisaties

In twee rapporten werd gesproken over belemmerende factoren buiten de eigen school, op een landelijk/overkoepelend niveau. De behoefte aan een sectorbreed overzicht werd in verband gebracht met de vele kennisproducten waar scholen mee overspoeld worden. Een bundeling van informatiestromen is wenselijk. Ook wordt genoemd dat vraaggericht werken en controle vanuit organisaties als de VO-raad met elkaar op gespannen voet kunnen staan. Ten slotte werd als belemmering genoemd dat het werkveld soms te laat wordt betrokken bij plannen van het ministerie.



Figuur 2: Belemmerende factoren

2.2 Bevorderende factoren

In deze paragraaf bespreken we de succes- oftewel bevorderende factoren die in de geanalyseerde rapporten worden aangedragen. Ook deze factoren zijn te ordenen in een aantal categorieën:

- samenwerking, draagvlak en motivatie;
- tijd, middelen en ondersteuning;
- eigenaarschap, leiderschap en een heldere rolverdeling;
- kennisdeling en monitoring;
- verankering en beleid.

Samenwerking, draagvlak en motivatie

Een terugkerend thema in meerdere onderzoeken (12) is samenwerking. Goede samenwerking tussen docenten onderling maar ook binnen de schoolorganisatie draagt bij aan duurzame schoolontwikkeling. Ook samenwerking buiten de school, bijvoorbeeld met onderzoekers uit het hoger onderwijs of scholen onderling (al dan niet in een samenwerkingsverband) is belangrijk. Samenwerking draagt bovendien bij aan het creëren van draagvlak, een andere veelgenoemde factor. Draagvlak voor een bepaalde schoolontwikkeling kan immers voor een groot deel gecreëerd worden door samenwerking, zo blijkt uit enkele onderzoeken (5), en is belangrijk voor het succesvol verduurzamen van een schoolontwikkeling. Er moet een gedeeld geloof zijn in de noodzaak van een bepaalde ontwikkeling en daarmee in de meerwaarde van de inzet op een bepaalde ontwikkeling (2). In een kleine school is dit, volgens een van de onderzoeken, overigens waarschijnlijk eenvoudiger te realiseren dan in een grote school. Het helpt voor het slagen van een interventie wanneer deze zich richt op alle lagen van de organisatie. Een andere belangrijke factor die gekoppeld kan worden aan draagvlak is motivatie. Wanneer docenten en schoolleiders (intrinsiek) gemotiveerd zijn en er sprake is van een lerende cultuur en een ambitieus leerklimaat op school, belanden schoolontwikkelingen in een vruchtbare omgeving en hebben zo meer kans van slagen (9).

Ook keuzevrijheid kan een belangrijke motivator zijn; wanneer docenten bewust gekozen hebben voor bijvoorbeeld een bepaalde opleiding, zijn ze vaker intrinsiek gemotiveerd om er echt iets van te maken. Bovendien ervaren ze door deze keuzeruimte dat ze gewaardeerd worden; ook dit is weer bevorderend voor een succesvolle schoolontwikkeling. Ook enthousiasme van schoolleiding, docenten én leerlingen draagt bij (4); een positieve, inspirerende sfeer rondom een schoolontwikkeling werkt bevorderend. Dit geldt ook voor het reeds zien van betere resultaten tijdens de inzet van een nieuwe ontwikkeling, zodat men ervan overtuigd is op het juiste spoor te zitten (3).

Tijd, middelen en ondersteuning

Het beschikken over voldoende tijd en middelen bevordert duurzame schoolontwikkeling (15). Het scheppen van de juiste voorwaarden is belangrijk, of het nu gaat om tijd (vrijroosteren van leraren om aan schoolontwikkeling te kunnen werken, dan wel via hun eigen professionalisering, dan wel via onderzoek enzovoorts), geld (voldoende financiële middelen beschikbaar stellen, eventueel geormerkt zodat deze niet 'verdwijnen' in de lumpsum) of andere middelen (zoals aanvullend lesmateriaal, de uitbreiding van didactische middelen, introductie van adaptieve ICT-leermiddelen etc).

Ondersteuning kan ook bestaan uit het ontsluiten van de juiste deskundigheid: de snelle inzet van deskundige, professionele begeleiding bevordert duurzame schoolontwikkeling. Ook een goede procesbegeleiding en ondersteuning op schoolniveau spelen hier mee, evenals een breed aanbod van mogelijkheden voor professionele ontwikkeling (11). Vraaggerichte ondersteuning op maat, dicht bij de school, werkt daarbij goed (5); de ervaring in de geïncludeerde interventies leert dat vernieuwing vanuit eigen initiatief (bottom-up) vaak het beste werkt. Dit voorkomt ook het risico dat uitsluitend om strategische of financiële redenen wordt deelgenomen aan een interventie.

Eigenaarschap, leiderschap en een heldere rolverdeling

Twee terugkerende thema's in de onderzoeken zijn eigenaarschap en leiderschap. Wanneer er sprake is van eigenaarschap, is dit bevorderlijk voor (duurzame) schoolontwikkeling, zo laten diverse onderzoeken zien (6). Dit eigenaarschap kan bij docenten liggen, maar ook bij een schoolleider en in sommige gevallen het bestuur. Wanneer docenten (dan wel schoolleiders of bestuur) zich eigenaar voelen van een ontwikkeling, voelen zij zich hier ook verantwoordelijk voor, wil men hier anderen bij betrekken en de ontwikkeling succesvol doorzetten.

Enigszins hiermee samenhangend komt het begrip leiderschap vaak naar voren (16). Wil een schoolontwikkeling succesvol zijn en verduurzamen, dan is het belangrijk dat iemand daar het voortouw in neemt en leiderschap toont, bij voorkeur iemand met organisatorisch regelvermogen. Een coördinator kan daarbij heel nuttig zijn, waarbij wel van belang is dat deze benaderbaar is. Vaak is het de schoolleiding die faciliteert en regisseert, maar het lijkt nog beter wanneer er sprake is van een combinatie van schoolleiding en docenten; men heeft dan steun aan elkaar vanuit de hele organisatie. Een enthousiaste, faciliterende leiding kan wonderen doen voor de verduurzaming van een schoolontwikkeling, evenals een duidelijke rolverdeling. Immers, als duidelijk is wie verantwoordelijk is voor een bepaalde ontwikkeling of onderdeel daarvan, kan diegene daar eigenaarschap voor tonen en tegelijkertijd aangesproken worden wanneer men toch in gebreke blijft. Eenzelfde duidelijke rolverdeling is overigens nodig tussen schoolbesturen en de overheid wanneer het aankomt op (gewenste) schoolontwikkelingen: wie is waar verantwoordelijk voor?

Kennisdeling en monitoring

Enkele onderzoeken wijzen ook op het belang van kennisdeling voor (duurzame) schoolontwikkeling (9). Het gebruikmaken van elkaars expertise, kennisuitwisseling binnen en tussen scholen (al dan niet in leernetwerken), verbinding zoeken met verwante initiatieven en het beschikbaar stellen van ontwikkelde producten zijn zomaar enkele voorbeelden. Kennisuitwisseling kan bijvoorbeeld plaatsvinden via platforms, sociale media, websites, nieuwsbrieven, conferenties, publicaties, magazines enzovoorts. Bij voorkeur vindt deze kennisdeling op informele wijze plaats, op natuurlijke leermomenten (1). In een deel van de interventies blijft de infrastructuur voor kennisontwikkeling ook in stand en in functie na afronding van het traject. Deze kennisuitwisseling/-ontwikkeling leidt bijvoorbeeld tot verspreiding van (de opbrengst van) een nieuwe werkwijze, bredere inzetbaarheid van docenten door professionalisering en hogere kwaliteit van het teamwerk. Monitoring, eventueel als onderdeel van een evaluatie, kan ook bijdragen aan een betere schoolontwikkeling. Dit omdat er dan continu bijgestuurd kan worden naar de juiste ontwikkeling. Frequente en adequate monitoring van resultaten, reflecteren en openstaan voor feedback, leren en bijsturen zijn allemaal werkwijzen die uit de onderzoeken naar voren komen (6) en die bijdragen aan een gedegen schoolontwikkeling. Er moet dus ruimte zijn voor docenten en andere betrokken om tussentijds te evalueren en waar nodig bij te sturen; doelen zullen zo beter gerealiseerd worden. Enige flexibiliteit is hierbij uiteraard wel geboden, zo blijkt ook uit de onderzoeken (3). Hiervoor zijn overlegruimte (in de niet-fysieke zin van het woord) en een goede communicatie overigens van groot belang (5). Een vast, periodiek overlegmoment en communicatie via bijvoorbeeld nieuwsbrieven kan hieraan bijdragen.

Verankering en beleid

Wil een ontwikkeling daadwerkelijk duurzaam worden, dan is het zaak deze te verankeren in een visie en/of beleid van de organisatie (bijvoorbeeld in een jaarplan of een visie op ICT-gebruik) (7). Deze visie kan vervolgens ook uitgedragen worden in de context van de organisatie; dit creëert dan ook weer draagvlak. Via HRM-beleid, zo illustreert een onderzoek, kan een school er bovendien zorg voor dragen dat nieuwe medewerkers voeling hebben met de schooldoelen en -ontwikkeling en zo kwaliteiten van medewerkers adequaat inzetten.

Er moet binnen een team sprake zijn van 'ontwikkelbaarheid'; mensen moeten kunnen en met name willen veranderen. Zo kan de inzet van onderwijsondersteuners op basis van hun kwaliteiten ook voor meer ruimte zorgen voor docenten voor een gewenste schoolontwikkeling; een taakverdeling waarbij ieder naar zijn eigen expertise wordt ingezet, lijkt het meest efficiënt (3).



Figuur 3: Bevorderende factoren

2.3 Samenvatting en conclusie

De voorgaande twee paragrafen laten zoals aan het begin van de paragraaf gesteld zien dat er veel overlap zit tussen de geïdentificeerde belemmerende en bevorderende factoren. We zien dat veel factoren zowel belemmerend als bevorderend worden gevonden in de geanalyseerde rapporten; het gaat dan ook veelal om twee kanten van dezelfde medaille. Bijvoorbeeld de factor geld: genoeg geld beschikbaar is bevorderend voor de implementatie en het slagen van een vernieuwing, te weinig geld is belemmerend. We constateren dat de factoren leiderschap, tijd en middelen in veel interventies genoemd worden, zowel in positieve als negatieve zin. Goed leiderschap, veel tijd (bijvoorbeeld door het vrijroosteren van leraren) en beschikbare middelen (geld, maar ook materiaal zoals ICT-voorzieningen) zijn bevorderend voor het slagen van een interventie. Het ontbreken van deze zaken is uiteraard juist belemmerend.

Overigens moet worden opgemerkt dat er niet zomaar directe verbanden tussen deze factoren en het slagen van interventies kunnen worden aangetoond. De woordenwolk geeft een mooie indicatie van factoren die in de voor dit onderzoek geanalyseerde rapporten worden genoemd. Echter, bij vrijwel alle onderzoeken was sprake van zowel meerdere bevorderende, als meerdere belemmerende factoren. De directe gevolgen van de aanwezigheid van één factor zijn daardoor niet te isoleren. Ook is niet altijd duidelijk of een factor heeft bijgedragen aan de verduurzaming van een interventie, of vooral (en alleen) aan de eerste implementatie ervan. Bovendien moet ook rekening gehouden worden met de mogelijkheid dat negatieve en positieve factoren niet in dezelfde hoedanigheid worden benoemd. Vaak is het eenvoudiger om negatieve factoren te herkennen. Bijvoorbeeld: het ontbreken van een goed schoolklimaat zal waarschijnlijk sneller worden benoemd als negatieve invloed op een vernieuwing, dan dat een goed schoolklimaat expliciet als bevorderende factor zal worden herkend.

Als alles goed gaat, is dit soms vanzelfsprekend. Hierdoor kan het voorkomen dat een relatief klein woord in de woordenwolk in realiteit wel belangrijk is, maar minder snel als zodanig wordt omschreven in evaluatierapporten. Zoals beschreven, zijn in de innovatieliteratuur vier categorieën determinanten voor verduurzaming te onderscheiden: kenmerken van de vernieuwing, interne context, externe context en het vernieuwingsproces. Deze beïnvloedende factoren komen allemaal soms als belemmering (bij afwezigheid) of als bevorderend (bij aanwezigheid) naar voren.

Uit de geanalyseerde belemmerende en bevorderende factoren komen zoals gezegd leiderschap, tijd en middelen als sterkst naar voren. Leiderschap kan worden ingedeeld in de categorie vernieuwingsproces; het gaat hier veelal om een goede begeleiding en structurering van het proces vanuit leidinggevend. Tijd en middelen horen bij de interne context van de school, waarbinnen determinanten aangeven welke noodzakelijkheden er voor de interventie al aanwezig zijn.

3 Doelgroepen en niveaus in relatie tot duurzame effecten

Deze paragraaf geeft antwoord op de volgende onderzoeksvraag: ‘Op welke lagen in de schoolorganisatie (bijv. team, schoolleider, bestuurder) moeten specifieke interventies zich richten t.b.v. een duurzaam effect?’. Hiervoor is gekeken naar de doelgroepen waarop geanalyseerde interventies zich richtten²⁶ en naar de niveaus waarop de interventies betrekking hadden²⁷. De doelgroepen en niveaus zijn in het algemeen beschreven en vervolgens bekeken in relatie tot het al dan niet behalen van de doelstelling en de fase in het vernieuwingsproces. Vijf rapporten zijn niet meegenomen omdat zij niet direct een interventie evalueerden (adviesrapporten/meta-analyses).

3.1 Doelgroepen

De interventies uit de geanalyseerde rapporten richtten zich vaak op meerdere doelgroepen. Vijf interventies richtten zich op leerlingen. Geen enkele hiervan richtte zich alléén op leerlingen, altijd waren ook leraren/het onderwijsteam deel van de doelgroep (vanzelfsprekend omdat zij het onderwijs overbrengen op de leerlingen). Bijna alle interventies (22) richtten zich op leraren/het onderwijsteam; soms in combinatie met de schoolleider of het bestuur. Bij elf onderzoeken lag de focus (o.a.) op schoolleiders, zes keer op besturen.

Gekeken is of interventies waarvan de doelstelling grotendeels of volledig was behaald, verschilden van interventies die niet of nauwelijks de doelstelling hadden behaald in termen van doelgroep. Deze verschillen zijn klein en grillig, mede doordat er slechts vier interventies waren die de doelstelling nauwelijks hadden behaald en de totale groep niet groot genoeg is voor diepgaandere analyses.

Daarnaast is ook bekeken of interventies in de verschillende fases van het vernieuwingsproces (initiatie, implementatie, verduurzaming) en of deze van elkaar verschilden in termen van doelgroep. Ook hier kwamen geen eenduidige verschillen naar voren.

3.2 Niveaus

Interventies kunnen betrekking hebben op micro-, meso en/of macroniveau. De meeste geïnccludeerde interventies hadden betrekking op meerdere niveaus (7 keer op alle drie). Veertien interventies richtten zich op microniveau, altijd in ieder geval in combinatie met mesoniveau (dit kan ermee te maken hebben dat kleinschalige interventies op klasniveau niet uitgebreid geëvalueerd worden en er geen openbare evaluatierapporten over worden uitgebracht). Bijna alle interventies (24 van de 27) richtten zich in ieder geval op het mesoniveau (schoolniveau), waarvan acht uitsluitend op dit niveau. Ten slotte hadden tien interventies betrekking op macroniveau, dus bovenschools. Daarvan ging het in drie van de gevallen uitsluitend om het macroniveau. Ook qua niveau waarop de interventies betrekking hadden, zijn geen opvallende verschillen gevonden tussen interventies die de doelstelling grotendeels/volledig hebben behaald en interventies die deze niet of nauwelijks hebben behaald. Verschillende combinaties van de drie niveaus komen in beide groepen voor. Hetzelfde geldt voor interventies in de verschillende fases van het vernieuwingsproces.

²⁶ Leerlingen, leraren, onderwijsteam, schoolleider en/of bestuur.

²⁷ Microniveau (in de klas, individuele leraren/leerlingen), mesoniveau (schoolniveau) en/of macroniveau (school in de bredere omgeving).

Om aanvullend zicht te krijgen op de gewenste rol van de overheid, is nog apart gekeken naar de rapporten die uitspraken doen over het macroniveau. Zoals gezegd waren er tien evaluatierapporten die een interventie betroffen die zich richtte op (o.a.) het macroniveau. Daarnaast hadden vier adviesrapporten hier betrekking op. Van deze veertien stukken gingen twee (advies)rapporten dieper in op de gewenste rol van de overheid. Het is hierbij van belang te vermelden dat bij deze adviesrapporten geen sprake is van een evaluatie van een bepaalde interventie, waarbij gekeken is naar duurzame schoolontwikkeling. Het betreft adviezen en geen bewezen werkzame interventies. De Onderwijsraad²⁸ stelde dat overheid, besturen en schoolleiders met name belangrijk zijn voor de ondersteuning. De overheid kan faciliterend optreden door netwerken rondom de invoering van nieuwe educatieve maatregelen te faciliteren en zou zich hierbij moeten richten op de netwerken die in lijn zijn met de bestaande speerpunten, om een overspoeling van beleidsboodschappen te voorkomen. Het doel van deze zogenaamde co-creatienetwerken is dat ze, na opstart door de overheid, zelf gaan functioneren; de overheid kan wel een aanvangssubsidie verstrekken, maar daarna moeten de netwerken zelfstandig een structurele plaats binnen het onderwijsveld verwerven. Het netwerk ondersteunt, de daadwerkelijke uitvoering van de maatregelen ligt bij de scholen zelf. Het belang van netwerkvorming, ook voor een goede verbinding tussen onderzoek en praktijk (dus netwerken van scholen, ontwikkelaars en onderzoekers) is reeds eerder door de Onderwijsraad benadrukt.²⁹ Daarnaast zag de Onderwijsraad in 2011 een belangrijke rol voor een orgaan, met vertegenwoordiging uit het onderwijsveld, onderwijsonderzoek en de overheid, dat middelen voor onderwijsonderzoek bundelt en verdeelt. Daarnaast adviseert de Raad de overheid om beleid te baseren op beschikbare wetenschappelijke evidentie, én om reeds bij invoering van beleid te verzekeren dat gedegen evaluatie mogelijk is. Dergelijke initiatieven bestaan al maar bereiken vooralsnog niet het gehele onderwijs.

3.3 Samenvatting en conclusie

Interventies richten zich vaak op meerdere doelgroepen en hebben betrekking op meerdere niveaus in de schoolorganisatie. Op welke organisatielaag interventies zich moeten voor een effectief resultaat, kan op basis van het huidige onderzoek niet eenduidig worden beantwoord. Schoolontwikkeling is een brede term die op verschillende manieren invulling kan krijgen. Puur op basis van organisatielaag kan geen geïsoleerde invloed op effectiviteit en verduurzaming worden bepaald. Het zal bijvoorbeeld veel verschil maken op welk aspect een vernieuwing gericht is, wat de doelstelling is en welke kernactiviteiten er plaatsvinden. Bijvoorbeeld, een interventie kan bedoeld zijn om docenten meer met ICT te laten werken óf om docenten in een andere teamopstelling te laten werken. Beide richten zich op de doelgroep 'leraren' maar de focus en beoogde doelen verschillen totaal. Of een interventie die zich op één van beide richt effectief en duurzaam is, zal dan ook niet direct in verband staan met het feit dat er op leraren werd gericht.

28 Onderwijsraad. (2019). Samen ten dienste van de school. Educatieve dienstverlening voor duurzame kwaliteit en innovatie. Den Haag: Onderwijsraad.

29 Onderwijsraad. (2011). Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen. Den Haag Onderwijsraad.

4 Kenmerken van de interventie, kernactiviteiten en de ondersteuningsstructuur

Voor elk rapport is in kaart gebracht waar een interventie zich op richt en welke kernactiviteiten er ontplooid zijn met als doel een bepaalde schoolontwikkeling succesvol in te voeren. Hier komen de laatste twee vragen aan de orde: *‘Wat is een effectieve manier om een school te ondersteunen bij duurzame schoolontwikkeling? Waaraan moet ondersteuning minimaal voldoen?’* en *‘Aan welk type ondersteuning heeft een school(leider) en bestuur(der) behoefte als hij/zij op duurzame wijze schoolontwikkeling wil organiseren?’*.

Bij veel interventies worden experts³⁰ ingezet om docenten maar ook teamleiders, afdelingen en schoolleiders te trainen en te begeleiden. Dit lijkt in de meeste gevallen succesvol te zijn (er is in deze gevallen vaak sprake van een interventie in de implementatie fase of zelfs al in de duurzame invoering en de doelstellingen zijn volledig, grotendeels of enigszins behaald). Echter, de ondersteuningsvorm die verbonden is aan de interventie lijkt niet direct gerelateerd aan de mate waarin de doelstelling wordt gerealiseerd; zowel bij interventies waarbij de doelstelling wordt gerealiseerd als bij interventies waar dit niet of niet geheel het geval is, is in externe ondersteuning voorzien. Een activiteit die bij lijkt te dragen aan succesvolle invoering van een schoolontwikkeling, is het uitvoeren van analyses en reviews, juist al tijdens de projectfase (al dan niet met behulp van experts), om op basis daarvan te zien waar verbeterpunten liggen en zo nieuwe (onderwijskundige en organisatorische) doelen te stellen. Hierbij kan vervolgens een verbeterplan opgesteld worden en beleid (bijvoorbeeld op het gebied van HRM of ICT-gebruik) kan afgestemd worden op de nieuwe doelen. Interventies die als doelstelling hebben bepaalde ICT-middelen of toepassingen te implementeren, bijvoorbeeld in de vorm van ontwikkeling van een elektronische leeromgeving, digitale leervoorzieningen of adaptieve leermiddelen, blijken ook vaak succesvol in termen van het bereiken van de doelstellingen van een interventie en duurzame invoering. Bevorderlijk voor deze positieve uitkomsten lijkt ook het inzetten op een goede samenwerking, zowel binnen- als buitenschools in professionele leergemeenschappen. Het werken in teams, eventueel met professionals van buiten de school waarbij kennis en ervaringen uitgewisseld kunnen worden en waarin men van elkaar leert, draagt bij aan het bereiken van doelstellingen en verduurzaming.

Zoals ook beschreven bij de beïnvloedende factoren is de beschikbaarheid van deskundige, professionele begeleiding van belang voor duurzame schoolontwikkeling. Vraaggerichte ondersteuning op maat, dicht bij de school, is daarin vooral gewenst; de ervaring in de geïncludeerde interventies leert dat vernieuwing vanuit eigen initiatief (bottom-up) vaak het beste werkt. Dit voorkomt ook het risico dat uitsluitend om strategische of financiële redenen wordt deelgenomen aan een interventie.

30 Denk hierbij aan onderwijsadviesbureau, coaches, regionale coördinatoren, experts, getrainde studenten enzovoorts

5 Enkele projecten uitgelicht

In de laatste fase van het onderzoek zijn de rapporten geselecteerd waarin 1) de doelstelling ten minste grotendeels was bereikt, 2) de interventie zich in/richting de verduurzamingsfase bevond en 3) de evaluatie minstens op trede 3 van de effectladder was ingedeeld. Dit perspectief is gekozen omdat deze drie criteria samen een aanwijzing kunnen vormen dat er sprake is van duurzame schoolontwikkeling (zie paragraaf 1.3.2). Uit deze selectie kwamen drie interventies die aan deze criteria voldoen. In dit hoofdstuk beschrijven we de kenmerken en overeenkomsten van deze interventies. Het gaat om de volgende initiatieven (overzicht 11):

Overzicht 11: Overzicht rapporten selectie drie criteria

- **Evaluatie Leren verbeteren:** Het project Leren verbeteren richt zich op het ondersteunen van scholen in het vo die door de inspectie als onvoldoende of zeer zwak beoordeeld zijn. Het doel van de ondersteuning is om de onderwijskwaliteit van de afdelingen binnen een termijn van een jaar (bij zeer zwak) en twee jaar (bij onvoldoende) zodanig te verbeteren dat de inspectie na het herstelonderzoek niet langer het oordeel zeer zwak of onvoldoende uitspreekt. Daarnaast wil men voorkomen dat risicoafdelingen verder afglijden. De insteek van Leren verbeteren is om de scholen te helpen het weer zelf te kunnen.
- **Leiderschap als smaakmaker. Duurzame onderwijsontwikkeling door professionele leergemeenschappen:** Het gaat hier om professionele leergemeenschappen, waar de inzet van datateams een onderdeel van is. Het doel van zo'n datateam is om aan de slag te gaan met de problemen die bestaan op hun eigen school (zoals tegenvallende examenresultaten). Vervolgens gaat het datateam een cyclus af dat bestaat uit acht stappen, zodat er structureel een oplossing gevonden kan worden. De innovatie is datadriven, aangezien het team op basis van data een oplossing probeert te formuleren.
- **De inzet van competenties bij de ontwikkeling van TOM scholen als professionele leergemeenschappen:** Het doel van TeamOnderwijs op Maat (TOM) is het realiseren van onderwijs op maat om leerlingen in eigen tempo en naar eigen vermogen te laten leren. Hiervoor is een ontwikkeling van de schoolorganisatie noodzakelijk. Het gaat dus om een integrale aanpak van onderwijskundige veranderingen (het primaire proces) met personele en organisatorische aanpassingen (organisatiestructuur en functiedifferentiatie). De onderzoeksvragen zijn 1) welke competenties zet het management (onder andere directie, MT en bouwcoördinatoren) van een schoolteam in binnen de vernieuwing Teamonderwijs Op Maat? en 2) welke van deze competenties (zowel management als team) draagt bij aan het realiseren van een professionele, lerende organisatie?

Wat direct aan de titels opvalt is dat het bij twee van de drie interventies gaat om professionele leergemeenschappen. Aan de beschrijvingen is af te lezen dat het bij alle drie gaat om de school als geheel een ontwikkeling door te laten maken, en niet een specifieke persoon of groep. Deze vernieuwingen hebben dan ook betrekking op zowel micro- als mesoniveau, en in één geval (Leren verbeteren) ook op macroniveau. Alle drie deze vernieuwingen maken gebruik van professionele begeleiding door deskundigen, die een integrale aanpak hanteren richting een structurele verbetering.

Nader ingegaan op de aspecten waar deze vernieuwingen zich op richten, merken we op dat er veel overlap is (overzicht 12).

Overzicht 12: Aspecten waar geselecteerde interventies zich op richten

INTERVENTIE	LEREN VERBETEREN	LEIDERSCHAP ALS SMAAKMAKER	TOM-SCHOLEN
ASPECTEN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leiderschap ▪ Onderwijskwaliteit ▪ Organisatiekenmerken ▪ Verankering en planning ▪ Visie ▪ Vraagarticulatie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Binnenschools leren ▪ Cultuur ▪ Leiderschap ▪ Organisatiekenmerken ▪ Professionalisering ▪ Tijd ▪ Verankering en planning ▪ Visie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Binnenschools leren ▪ Cultuur ▪ Financiën ▪ Leiderschap ▪ Maatwerk ▪ Organisatiekenmerken ▪ Professionalisering ▪ Vraagarticulatie

Alle drie de interventies richten zich op leiderschap en organisatiekenmerken. Daarbij zijn er telkens twee van de drie vernieuwingen die daarbij ook zijn ingedeeld op verankering en planning, visie, professionalisering, cultuur, vraagarticulatie en binnenschools leren.

Na de bovengenoemde selectie op drie criteria, is ook vanuit het tegenovergestelde perspectief gekeken. Geselecteerd is op interventies die nauwelijks de doelstelling hadden behaald en die in het vernieuwingsproces nog in de initiatie/implementatiefase zaten. De rapporten die uit deze selectie kwamen bevonden zich op de effectladder allemaal op trede 4 of 5, daarom is hierop niet verder geselecteerd. De interventies die aan deze combinatie van criteria voldoen zijn de volgende:

Overzicht 13: Overzicht interventie waarvan de beoogde uitkomsten niet zijn gerealiseerd

-
- Effectmeting Innovatielmpuls Onderwijs: SlimFit. SlimFit was één van de vijf innovatie-experimenten binnen Innovatielmpuls Onderwijs. Op SlimFit-scholen in het primair onderwijs worden reguliere klassen vervangen door 'units' van 70 tot 90 leerlingen, waarin leerkrachten in een gedifferentieerd team samenwerken met mensen binnen en buiten de school. Binnen deze units wordt het onderwijs groepsoverstijgend of groepsdoorbroken georganiseerd; horizontaal dan wel verticaal. Doel was om de arbeidsproductiviteit van leraren te verhogen, zonder dat de werkdruk en onderwijskwaliteit hierdoor negatief veranderen.
 - Effectmeting Innovatielmpuls Onderwijs: Videolessen. Met behulp van Videolessen kunnen leerlingen in het vo op verschillende locaties tegelijk dezelfde lessen volgen, door middel van een rechtstreekse videoverbinding. Zo kunnen (keuze)vakken met een beperkt leerlingenaantal toch aangeboden worden. Doel was om de arbeidsproductiviteit van leraren te verhogen, zonder de werkdruk en onderwijskwaliteit negatief te beïnvloeden.
 - Samen leren innoveren met ICT. Ervaringen met grensoverschrijdende multidisciplinaire leergemeenschappen bestaande uit basisonderwijs, lerarenopleiding en onderzoek. De inrichting van multidisciplinaire leergemeenschappen van leraren, lerarenopleiders, leraren-in-opleiding, ICT-experts en onderzoekers, de zogeheten iXperium-ontwikkelkring. Deze leergemeenschappen moeten uiteindelijk een bijdrage kunnen leveren aan onderwijsinnovatie met ICT in het werkveld en in de lerarenopleiding.
-

De redenen voor het uitblijven van verwachte resultaten liep voor deze onderzoeken uiteen. SlimFit werd door scholen en docenten ervaren als bevorderend voor de onderwijskwaliteit, maar op de nameting waren geen significante effecten te zien op de factoren die beïnvloed moesten worden. Tijdens het experiment waren de resultaten beter. Geconcludeerd werd dat de positieve opbrengsten teveel leunden op de begeleiding en ondersteuning die tijdens deelname werden ontvangen, en die na afloop wegvielen. De implementatie van deze nieuwe lesvorm kostte teveel tijd en energie om vol te blijven houden. Videolessen waren opgezet met het idee om te kleine vakken toch te kunnen blijven geven. Echter, de noodzaak hiervoor verdween doordat er meer aanmeldingen kwamen voor die bewuste kleine vakken. Zonder noodzaak was de investering te groot. Samen leren innoveren met ICT had een andere uitwerking in de praktijk dan beoogd; de focus kwam teveel te liggen op de specifieke studenten en minder op de doelen van het project. Hierdoor waren ontwikkelingen niet breed inzetbaar.

Van belang is om de betekenis van het uitblijven van de nagestreefde resultaten in een project te nuanceren. In deze meta-analyse constateren wij dat, naarmate de effectmeting meer wetenschappelijk is opgezet, het moeilijker is effecten vast te stellen. Dit wil niet zeggen dat er geen effecten zijn geweest; statistisch zijn deze niet significant vastgesteld. Het betreft hier vooral evaluaties hoog op de effectladder. Het is voorstelbaar dat een evaluatie die volgens methodologisch stringente principes is vormgegeven, bijvoorbeeld door middel van een voor- en nameting of een (quasi)-experimenteel design minder vaak significante effecten laat zien.

Ten tweede valt op dat in veel van de geïncludeerde interventies een sterke focus ligt op uitkomstmaten die betrekking hebben op inhoud (bijvoorbeeld leerlingprestaties) en ook de geformuleerde doelstellingen als zodanig zijn geformuleerd. Er is minder aandacht voor procesgerichte uitkomstmaten zoals beleving, sfeer en gepercipieerde veranderingen. Dit betekent dat het niet vinden van een effect op de inhoudelijke uitkomstmaat niet uitsluit dat er wel degelijk sprake is geweest van schoolontwikkeling op andere, niet vooraf gedefinieerde, uitkomstmaten. De beoogde vooruitgang in leerlingprestaties kan bijvoorbeeld uitblijven, terwijl het team wel enthousiast is over de vernieuwing en een volgende keer meer open staat voor innovaties. Het omgekeerde geldt evenzo. Hieruit volgt de aanbeveling om bij toekomstige innovatieregelingen scholen aan te moedigen om ook procesgerichte uitkomstmaten op te nemen bij de evaluatie. Zie hiervoor hoofdstuk 6.

Daarnaast is niet in alle gevallen duidelijk wanneer de evaluaties zijn begonnen. In acht van de 32 bestudeerde interventies is er sprake van een nulmeting, in de andere gevallen, voor zover bekend niet. De ervaring leert dat evaluatieonderzoek nogal eens wordt gestart als een (innovatie)project al loopt, waardoor een onderzoeksdesign met een voor- en nameting niet (meer) op een betrouwbare manier uitgevoerd kan worden. Gevolg hiervan is dat effecten die zich in de realiteit wel degelijk hebben voorgedaan, niet zijn aan te tonen met het onderzoek.

6 Conclusies, aanbevelingen en kennisverspreiding

In dit hoofdstuk beantwoorden we de onderzoeksvragen en doen we aanbevelingen op basis van de hiervoor beschreven bevindingen. Om deze bevindingen te verbinden met de actuele praktijk en de daar aanwezige kennis en ervaring, hebben wij met een aantal experts op het gebied van duurzame schoolontwikkeling contact opgenomen, met de vraag ons te voorzien van een korte reflectie op de conclusies. Een drietal experts³¹ voorzag ons van een dergelijke beschouwing.

6.1 Duurzame schoolontwikkeling

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vraag: *‘Op welke manier is duurzame schoolontwikkeling het best te definiëren? Aan de hand van welke aspecten/indicatoren is dit meetbaar te maken?’*. Hiermee is een kader ontwikkeld voor het verdere onderzoek.

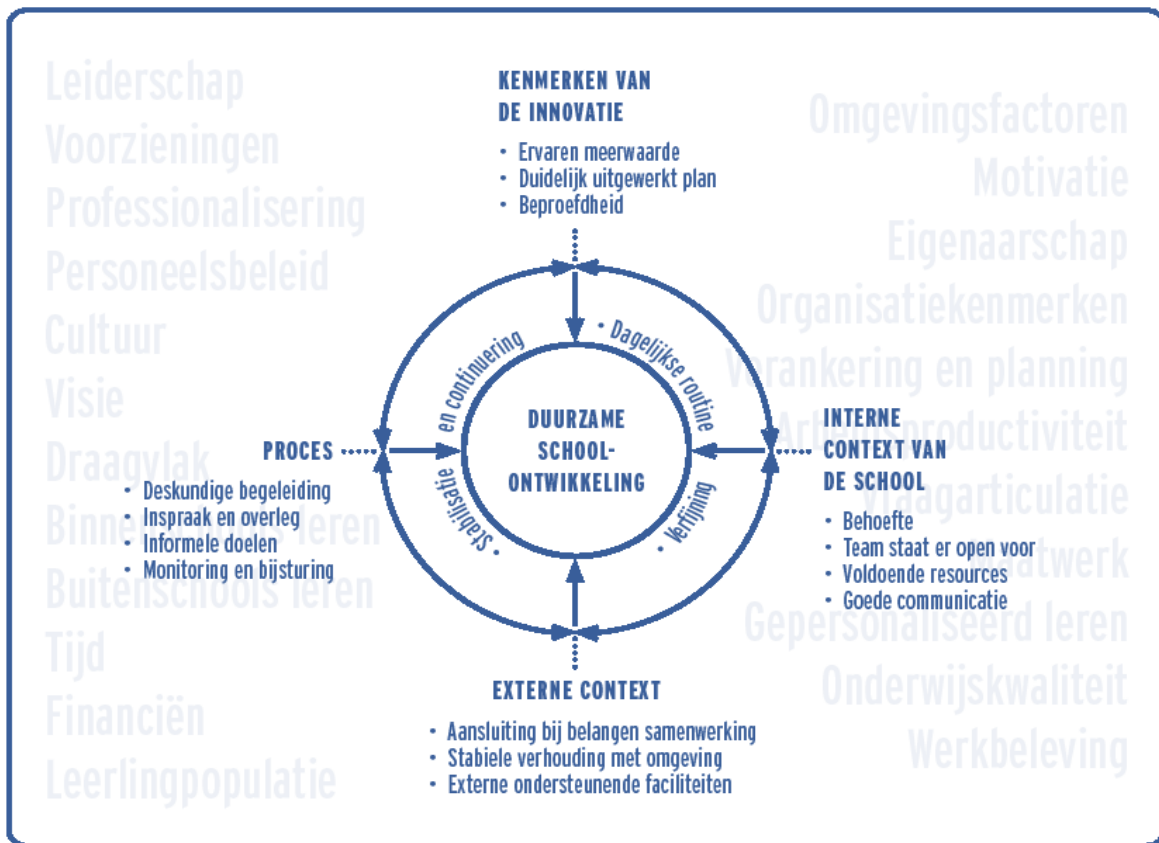
In het analysekader is beschreven waar schoolontwikkeling zich op richt en op welke doelgroepen en organisatieniveaus vernieuwingen betrekking hebben. Gekeken is welke doelstellingen er werden geformuleerd en hoe deze zijn gemeten. We bespraken de bevorderende en belemmerende factoren voor succesvolle vernieuwingen die uit de evaluatieonderzoeken naar voren kwamen. Ook is gekeken naar wat er nodig is om een vernieuwing een duurzame plek in de school te geven, en waaraan kan worden gezien of er inderdaad sprake is van verduurzaming.

Uit een eerste literatuurscan kwam naar voren dat schoolontwikkeling een breed begrip is dat alle processen bevat die een school in gang zet om de kwaliteit van het onderwijs en de professionaliteit van leerkrachten te optimaliseren. Schoolontwikkelingsinterventies richten zich dan ook op uiteenlopende zaken, van leerlingprestaties tot eigenaarschap en boven- en buitenschoolse samenwerkingen (zie overzicht 1). Hierbij worden doelstellingen op verschillende manieren geformuleerd en gemeten.

Of vernieuwingen een duurzame plek hebben gekregen in de schoolorganisatie is afhankelijk van de interne en externe context van de school, de kenmerken van de vernieuwing zelf en de begeleiding van het vernieuwingsproces. Duurzame verankering wordt bereikt via verschillende fases (initiatie, implementatie en verduurzaming) en kan bijvoorbeeld worden herkend wanneer scholen de continuering van de nieuwe praktijken hebben vastgelegd, ze niet meer afhankelijk zijn van specifieke (externe) personen of tijdelijke middelen en ze als (nieuwe) routine worden ervaren.

Al deze zaken zijn geordend in de vorm van tabellen die per geanalyseerd rapport zijn ingevuld en vervolgens in één bestand zijn samengevoegd. In de volgende paragrafen beschrijven we in meer detail de uitkomsten op de onderzoeksvragen aan de hand van deze indeling. De infographic in figuur 4 geeft de bevindingen samengevat weer.

31 Deze drie experts zijn Jeroen van Grunsven (voormalig schoolleider, lid kerngroep Schoolleiders voor de Toekomst, coach onderwijsinnovatie bij Schoolinfo), Rob Mioch (Onderwijsadviseur) en Bregje de Vries (assistent professor Faculteit der Gedrags- en Bewegingswetenschappen VU Lerarenacademie en LEARN!).



Figuur 4: Infographic duurzame schoolontwikkeling

6.2 Factoren die van invloed zijn op duurzame schoolontwikkeling

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vragen: ‘Wat zijn succesfactoren en belemmeringen bij duurzame schoolontwikkeling?’ en ‘Welke rode draden laten beschikbare onderzoeks- en evaluatierapporten zien ten aanzien van deze helpende en belemmerende factoren?’

Om deze vragen te kunnen beantwoorden zijn allereerst door middel van filtering in het gehele data-bestand alle belemmerende en alle bevorderende factoren verzameld. Voor beide is geanalyseerd welke factoren hoe vaak zijn genoemd, en vervolgens zijn deze factoren ingedeeld in categorieën. In onderstaande overzichten zijn de factoren gerangschikt op aantal keren dat ze genoemd zijn. Het is nadrukkelijk niet zo dat factoren die vaker genoemd zijn, bepalend zijn in het wel of niet succesvol zijn van een interventie. De factoren die vaker genoemd zijn, staan niet per definitie garant voor een hogere of juist lagere effectiviteit.

Voor belemmerende factoren kwamen hieruit de volgende categorieën (overzicht 14):

Overzicht 14: Belemmerende factoren (aantal interventies waarbij deze zijn vastgesteld)

Belemmerende factoren	Aantal interventies
▪ Benodigde tijd is er niet	(9)
▪ Aansluiting behoeftes (rooster, noodzaak, maatwerk) v.d. schoolpraktijk is niet optimaal	(7)
▪ Communicatie over de interventie schiet te kort (onvoldoende overleg, ontbreken transparantie)	(7)
▪ Opzet plan is niet goed uitgedacht	(7)
▪ Werkdruk te hoog voor/door de interventie	(7)

Belemmerende factoren	Aantal interventies
▪ Technische problemen (met bijvoorbeeld ICT)	(5)
▪ Deskundigheid m.b.t. veranderprocessen schiet te kort	(4)
▪ Kwaliteit interventie laag (bijv. gebruikte methode/tools)	(4)
▪ Doelgroep staat niet open voor vernieuwing	(4)
▪ Probleemanalyse is slecht uitgevoerd	(4)
▪ Afstemming omgeving niet optimaal, bijv. te weinig aansluiting met andere programma's	(3)
▪ Te weinig beschikbaar personeel (lerarentekort)	(3)
▪ Benodigde middelen niet structureel beschikbaar	(3)
▪ Kwaliteit leiderschap over de interventie laat te wensen over	(3)
▪ Monitoring effecten en bijsturing op basis daarvan ontbreekt	(3)
▪ Motivatie ontbreekt/niet intrinsiek	(3)
▪ Concurrentie scholen	(2)
▪ Continuïteit leiderschap verstoord (bijv. wisselingen management/ bestuur)	(2)
▪ Draagvlak ontbreekt	(2)
▪ Fysieke ruimte schiet te kort	(2)
▪ Kennisdeling binnen/tussen scholen vindt onvoldoende plaats	(2)
▪ Kwaliteit evaluatie laag	(2)
▪ Te weinig ondersteuning van docenten	(2)
▪ Geen beleid of geen ruimte in beleid voor ontwikkeling	(2)
▪ Samenwerking vindt niet plaats	(2)
▪ Te weinig terugkoppeling (feedback, nazorg)	(2)
▪ Vrijblijvendheid van deelname aan de vernieuwing	(2)
▪ Betrokkenheid onderwijsveld ontbreekt	(1)
▪ Betrokkenheid schoolleiding ontbreekt	(1)
▪ Competenties leerlingen	(1)
▪ Eigenaarschap onduidelijk/ontbreekt	(1)
▪ Schaalgrootte te klein	(1)
▪ Visie ontbreekt	(1)

Voor de bevorderende factoren is de volgende indeling gemaakt (overzicht 11):

Overzicht 15: Bevorderende factoren (aantal interventies waarbij deze zijn vastgesteld)

Bevorderende factoren	Aantal interventies
▪ Samenwerking: docenten, scholen, onderzoekers	11
▪ Eigenaarschap school/team; gezamenlijke verantwoordelijkheid	10
▪ Aansluiting bij behoefte school/doelgroep	9
▪ Lerende, open cultuur op school	8
▪ Goede ondersteuning	8
▪ Kennisdeling; van elkaar leren binnen/tussen scholen	7
▪ Duidelijke visie	7
▪ Deskundigheid en kennis aanwezig	6
▪ Beschikbare middelen (geld)	6
▪ Enthousiasme docenten	5
▪ Hoge kwaliteit v.d. interventie	5
▪ Draagvlak voor de vernieuwing	4
▪ Goed leiderschap (faciliteert, regisseert)	4
▪ Afstemming omgeving, bijv. verwant met andere initiatieven	3
▪ De vernieuwing wordt deskundig begeleid	3
▪ Betrokkenheid van alle organisatielagen	3
▪ Betrokkenheid leiding	3
▪ Goede communicatie omtrent de vernieuwing	3
▪ Enthousiasmerende leiding	3
▪ Ervaren van de vernieuwing als meerwaarde	3

Bevorderende factoren	Aantal interventies
▪ Hoge kwaliteit begeleiding	3
▪ Opzet plan is goed doordacht en uitgewerkt	3
▪ Overlegstructuur (voldoende tijd ingeruimd, vaste overlegmomenten)	3
▪ Ruimte voor ontwikkeling	3
▪ Benodigde tijd is beschikbaar	2
▪ Benodigde materialen zijn beschikbaar	2
▪ Competente docenten	2
▪ Enthousiasme leerlingen	2
▪ Evaluatie en reflectie vinden plaats	2
▪ Flexibiliteit organisatie	2
▪ Maatwerk; aansluiten op leerbehoefte leerlingen	2
▪ Monitoring en bijsturing	2
▪ Gemotiveerde docenten	2
▪ Gemotiveerde leiding	2
▪ Positieve sfeer werkvloer	2
▪ Terugkoppeling (feedback, nazorg)	2
▪ Waardering van het personeel	2
▪ Werkdruk verlagen door vrijroosteren	2
▪ Keuzeruimte	1
▪ Motivatie leerlingen	1
▪ Procesbegeleiding	1
▪ Rolverdeling: duidelijke verhoudingen	1
▪ Verankering van visie en beleid	1
▪ Duidelijke vraagarticulatie	1

Concluderend valt in deze analyse op dat het vaak gaat om twee zijdes van dezelfde medaille: dezelfde factoren kunnen zowel belemmerend als bevorderend werken, afhankelijk van de aanwezigheid en manier van invulling bij de betreffende interventies en scholen. Daarom zijn de gevonden belemmeringen en succesfactoren in tweede instantie samen geanalyseerd als beïnvloedende factoren. Op basis van hoe vaak deze beïnvloedende factoren in belemmerende dan wel bevorderende zin werden genoemd in de evaluaties, is een woordenwolk gemaakt waarin het ervaren belang van deze factoren visueel wordt weergegeven. In de geanalyseerde rapporten worden de factoren leiderschap, tijd, en beschikbare (financiële) middelen het vaakst benoemd als factoren die van invloed zijn op de effectiviteit van de bestudeerde vernieuwingen.

6.3 Inzet op lagen in de schoolorganisatie voor duurzame schoolontwikkeling

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vraag: *‘Op welke lagen in de schoolorganisatie (bijv. team, schoolleider, bestuurder) moeten specifieke interventies zich richten t.b.v. een duurzaam effect?’*

Om tot een antwoord hierop te komen is eveneens gefilterd in het complete databestand. Allereerst is de variabele ‘Doelgroep’ (zoals leerlingen, leraren, schoolleiders en bestuur) uit de bestanden gehaald waarbij is gesorteerd op de mate waarin de doelstelling was bereikt en in welke fase van het vernieuwingsproces de interventies zich bevonden. Hetzelfde is gedaan met een filtering op ‘Niveau’ (micro-, meso- of macro-) waarop de vernieuwingen waren gericht.

Met betrekking tot de verschillende doelgroepen bleek dat de meeste interventies zich op meerdere groepen richtten. Het merendeel van de interventies richtte zich op leraren en/of het onderwijsteam, vaak in combinatie met de schoolleider of het bestuur. Er werden geen eenduidige verschillen gevonden al naar gelang het in meer of mindere mate behalen van doelstellingen en de verschillende fases in het vernieuwingsproces. Met betrekking tot de organisatieniveaus waarop interventies zich richtten, bleek eveneens dat de meeste interventies gericht waren op meerdere niveaus. Bijna alle vernieuwingen richtten zich in ieder geval op het mesoniveau (schoolniveau). Ook wat betreft niveau waarop interventies zich richtten, zijn dus geen duidelijke verschillen gevonden tussen de mate waarin de doelstelling is behaald en de fases in het vernieuwingsproces. Verschillende combinaties van de organisatieniveaus waarop interventies gericht zijn, komen in alle groepen voor.

Op basis van deze analyses kan het huidige onderzoek geen eenduidig antwoord geven op de vraag op welke laag in de organisatie interventies zich moeten richten voor een effectief resultaat. De geanalyseerde vernieuwingen hadden vaak op meerdere doelgroepen en niveaus betrekking. Bovendien, zo geeft een van de experts aan, zijn rollen en verantwoordelijkheden vaak niet duidelijk afgebakend. Daarnaast kenden de interventies uiteenlopende doelstellingen en kernactiviteiten. Hoewel het aannemelijk lijkt dat doelstellingen eerder bereikt worden wanneer een interventie zich richt op alle lagen in de (school)organisatie, kunnen we deze uitspraak niet onderbouwen met dit onderzoek. Daarnaast is het belangrijk om mee te wegen dat sommige factoren vrijwel uitsluitend te beïnvloeden zijn door bepaalde lagen, zoals bijvoorbeeld de inzet van geld; dat is een keuze van de schoolleiding en niet van de individuele leraar. Het niet betrekken van een bepaalde laag is daarom vermoedelijk doorgaans ongewenst. Voor zowel een goede uitvoering als evaluatie is het bij interventies van belang om in de ontwerpfase vast te stellen welke doelen en ambities er zijn, wie daarin welke rol vervult inclusief daarbij behorende verantwoordelijkheden en welke la(a)g(en) het beste 'aangrijpingspunt' vormt of vormen. Dat maakt het mogelijk om middels evaluatie zicht te krijgen op wat effectief is in welke laag, en of het gekozen aangrijpingspunt bij heeft gedragen aan het behalen van de doelstellingen.

6.4 Effectieve schoolondersteuning voor duurzame schoolontwikkeling

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vragen: *'Wat is een effectieve manier om een school te ondersteunen bij duurzame schoolontwikkeling? Waaraan moet ondersteuning minimaal voldoen?'* en *'Aan welk type ondersteuning heeft een school(leider) en bestuur(der) behoefte als hij/zij op duurzame wijze schoolontwikkeling wil organiseren?'*

Ook voor de analyse van de benodigde ondersteuning voor duurzame schoolontwikkeling is gebruikgemaakt van filters in het moederbestand. De variabele 'ondersteuningsstructuur' is geanalyseerd door de beschreven ondersteuningsstructuur per interventie te bekijken in relatie tot de mate waarin de doelen zijn bereikt. Daarbij is tevens de trede op de effectladder waar een onderzoek zich in bevindt in het oog gehouden; activiteiten die uit gedegen onderzoek (trede 4 of 5) naar voren kwamen en waar tevens sprake was van duurzame implementatie, kregen nadruk in de tekst.

Het inroepen en zelf delen van expertise in samenwerkingsverbanden en het hanteren van een systeem om voortdurend te kunnen bijsturen vallen op in de analyse van factoren die volgens de onderzochte rapporten bijdragen aan het bereiken van doelstellingen en verduurzaming. Het voortdurend bijstellen van de uitvoering op basis van ervaringen (PDCA³²), vormt een link met het kunnen onderzoeken van de mate van succes van innovaties in de praktijk. Als de betrokkenen bij de interventie (bijvoorbeeld leraren, teams, schoolleiders) zelf hun doelen helder stellen en elke stap evalueren en op basis daarvan bijsturen, is dat een vorm van actieonderzoek. Actieonderzoek is een gestructureerde manier om vernieuwing in de eigen praktijk tot stand te brengen.³³ Betrokkenen volgen de veranderingen die ze aanbrengen in hun eigen werkveld. Deze benadering kan een goede aanvulling zijn op de meer klassieke wijze van achteraf extern evalueren; er wordt immers gedurende de implementatie steeds bijgesteld op basis van ervaringen. Mogelijk worden daarmee ook de eerder benoemde procesresultaten beter zichtbaar en draagt het bij aan het eigenaarschap dat de betrokkenen voelen bij de innovatie, iets dat eerder in dit rapport ook is beschreven als beïnvloedende factor. Actieonderzoek, of kortcyclisch werken, is mogelijk niet voor alle instellingen even vanzelfsprekend. Ondersteuning in deze manier van werken zou volgens een van de experts dan ook kunnen bijdragen aan een toename van succesvolle schoolontwikkelingen.

De gewenste rol van de overheid in deze, komt uit de evaluaties slechts in geringe mate naar voren. Er wordt benoemd dat de overheid eerder opgedane kennis kan ontsluiten zodat scholen kunnen leren van elkaars 'good practices'. Daarnaast wordt er gepleit voor een heldere rolverdeling tussen schoolbesturen en de overheid wanneer het aankomt op (gewenste) schoolontwikkelingen zodat duidelijk is wie waar verantwoordelijk voor is. In enkele adviesrapporten wordt gesteld dat het van belang is dat de overheid faciliterend optreedt door netwerken rondom de invoering van nieuwe interventies te faciliteren, in co-creatie met het onderwijsveld en waar mogelijk de wetenschap. Dit maakt het ook mogelijk om opgedane ervaringen verder te verspreiden in en door het veld.

6.5 Overige bevindingen

In het eerste deel van dit onderzoek is de geschiedenis geschetst van maatregelen en voorzieningen om scholen te ondersteunen bij vernieuwingen. Op basis van het huidige onderzoek kunnen geen eenduidige conclusies worden getrokken over de effectiviteit van de verschuiving van de financieringsstromen en verantwoordelijkheden in de loop van de tijd. De maatschappelijke opvattingen over succesvol innoveren en de rol die de overheid daarbij zou moeten spelen (variërend van sturend tot faciliterend) zijn verschoven in de afgelopen 25 jaar. Daarnaast is ook de ontsluiting van informatie en kennis in de bestudeerde periode sterk veranderd. Scholen hebben veel makkelijker zelf toegang tot resultaten van andere projecten, kunnen eenvoudiger in contact komen met elkaar en met experts en door anderen opgedane ervaringen benutten voor het slagen van de eigen innovaties. Gebruik van internet en toegenomen schaalgrootte van organisaties/besturen dragen hieraan bij. Ook dit onderzoek zou een bijdrage kunnen leveren aan deze steeds breder wordende kennisdeling, bijvoorbeeld door de kaarten openbaar toegankelijk te maken en door deze meta-informatie ook in de toekomst voor nieuwe evaluaties op een gestructureerde manier (door onderzoeksinstituten en/of scholen) te verzamelen en te ontsluiten.

6.6 Aanbevelingen

Op basis van dit onderzoek kunnen verschillende aanbevelingen worden gedaan aan het Ministerie van OCW voor toekomstige initiatieven rondom schoolontwikkeling en de wijze van ondersteuning hiervan. De aanbevelingen zijn niet exclusief van toepassing op OCW, maar ook op mogelijke (partner-)organisaties als NRO, de sectororganisaties, bestuurders en schoolleiders en andere belangenbehartigers.

32 Plan Do Check Act

33 McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *All You Need to Know about Action Research*. London: SAGE

- I Stimuleer dat betrokkenen, zoals bestuurders en schoolleiders, maar ook leraren zelf, in het ontwerp van hun interventie expliciet aandacht besteden aan de beïnvloedende factoren uit bestaande literatuur en het huidige onderzoek en dan met name leiderschap, tijd, en beschikbare (financiële) middelen. OCW kan hierin ondersteunend zijn door te faciliteren dat deze kennis toegankelijk is, zowel in termen van vindbaarheid als in bruikbaarheid. Zo zouden de bevorderende factoren mogelijk geoperationaliseerd kunnen worden zodat scholen deze eenvoudig in kunnen zetten in hun interventie. Via een databank kan OCW, in co-creatie met het veld, zorgdragen voor deze beschikbaarheid van informatie. Dit sluit aan bij aanbeveling II. Tevens kan OCW de aanwezigheid van bepaalde bevorderende factoren vereisen bij bijvoorbeeld subsidieverlening (bijvoorbeeld het hanteren van de eerder genoemde pdca-cyclus). Experts voegen hieraan toe dat bestaande bronnen en data vaak niet goed zijn afgestemd op de behoeften van de schoolpraktijk, maar te specifiek of te wetenschappelijk zijn. Het is waardevol als er een schakel(partij) is die de bronnen vertaalt naar praktisch handelen, waarbij tevens de reeds opgedane ervaringen vanuit individuele scholen bruikbaar worden gemaakt voor de gehele sector. Deze partij zou ook juist weer kunnen helpen bij het implementeren van ontwikkelingen op individuele scholen. Vanuit de overheid kan dit gefaciliteerd worden met financiële middelen maar ook met het wegnemen van hindernissen in regelgeving (bijvoorbeeld regelluwe scholen). Daarnaast wordt benadrukt dat leiderschap, tijd en beschikbare middelen uiteraard niet de enige factoren zijn die er toe doen.
- II Resultaten uit de meta-analyse laten zien dat scholen sterk hechten aan eigenaarschap. De overheid kan dit eigenaarschap stimuleren door de kennis, zoals in aanbeveling I reeds benoemd, bruikbaar en vindbaar te maken. Daarnaast kan de overheid kennisdeling stimuleren. Dit komt de bruikbaarheid van informatie ten goed, omdat scholen in gezamenlijkheid kunnen leren en daarmee zelf eigenaar blijven van hun ontwikkeling. Experts zien de meerwaarde van zo'n database, mits deze niet op zichzelf staand is. Ook in andere landen zoals Canada en het Verenigd Koninkrijk bestaan gelijksoortige initiatieven. Experts waarschuwen hierbij voor het ontstaan van een ontoegankelijke brij van gegevens. Gedegen input (bijvoorbeeld via een database) is zeker van belang, maar nog belangrijker zijn netwerkvorming en eigenaarschap van scholen. Vanuit de scholen bestaat de behoefte om gezamenlijk tot kennisconstructie te komen, bijvoorbeeld in de eerder genoemde (regionale) kennispunten of via een derde partij die beschikt over benodigde expertise die ingezet kan worden door en op de scholen. Goed leiderschap hierin kan tevens bijdragen aan het gewenste (gevoel van) eigenaarschap bij de scholen en meer specifiek, de leraren.
- III Stimuleer gedegen en praktijkgerichte evaluaties van innovaties. Betrek hierbij het onderwijsveld en zorg tegelijkertijd voor een methodisch verantwoord ontwerp. Ontwikkel hiervoor, eventueel in samenwerking met het onderzoeksveld/de wetenschap, checklists die gebruikt kunnen worden bij het evaluatieontwerp. Start tijdig met het ontwerp van de evaluaties, nog voordat de interventie is gestart. Start ook tijdig met de evaluatie zelf (bij voorkeur met een nulmeting, afhankelijk van de doelstelling) en benader deze als een doorlopend proces met zowel inhoudelijke (uitkomstmaten) als procesgerichte aspecten. Praktijkgericht onderzoek, waarbij verbetering van de onderwijspraktijk de doelstelling is en de vraagstelling ingegeven wordt door de onderwijspraktijk, stimuleert bovendien duurzame schoolontwikkeling middels een feedback- en dialoogfunctie³⁴. Als er daarnaast voor gekozen wordt om een aantal aspecten van de evaluatie te standaardiseren, maakt dat ook een scherpere meta-analyse over de interventies heen mogelijk. Hoewel standaardiseren en eigenaarschap van de school zelf wellicht tegenstrijdig lijken, is het van belang te kunnen volgen wat de effecten zijn van de inzet van publieke middelen; een basisset van evaluatiepunten maakt dit mogelijk.

34 Ros, A. (2015). Schoolontwikkeling door praktijkonderzoek. Kwaliteitsreeks opleidingsscholen. Praktijkonderzoek. Steunpunt opleidingsscholen, VO-raad, PO-Raad.

Tot slot maakt een minimale standaardisatie van evaluatiepunten het eenvoudiger om ook evaluaties van kleinschalige initiatieven te kunnen bundelen in een meta-evaluatie. Dit doet recht aan de inspanningen en opbrengsten van dergelijke kleinere initiatieven en maakt het mogelijk om er meer van te leren. Daarnaast is het van belang ook tekortkomingen van onderzoeken te benoemen. OCW kan dit stimuleren door in de in haar opdracht uitgevoerde evaluaties van interventies nadruk te leggen op dit onderdeel. Ook zou OCW bij toekenning van gelden (bijv. subsidies) eisen kunnen stellen op het gebied van evaluatie. Experts raden aan rekening te houden met het onderscheid tussen innovaties (iets ontwikkelen dat er nog niet is) en vernieuwingen (een reeds bestaande praktijk op school invoeren); bij de tweede variant kan sprake zijn van gedegen, 'evidence informed' handelen vanaf de start. Bij innovaties komt men echter vaak pas gaandeweg tot evalueren en het daarbij behorende bewijs. Ook deze ontwikkelingen zijn echter van belang en bovendien te volgen³⁵. Daarnaast adviseren de experts om bij het ontwikkelen van gestandaardiseerde evaluatieprotocollen, rekening te houden met de schaalgrootte van een innovatie/vernieuwing: een meer kwalitatieve variant voor kleinschalige, lokale projecten en een meer kwantitatieve variant voor grootschaligere projecten lijkt een voor de hand liggende keuze.

- IV Zoals beschreven, leent het design van het huidige onderzoek zich niet voor het doen van uitspraken over causale verbanden. Er is gekeken naar patronen en rode draden in de geëvalueerde interventies die allen vallen onder het brede begrip 'schoolontwikkeling'. Om wel uitspraken te kunnen doen over causale verbanden, zou onderzoek zich met een kleinere scope moeten richten op interventies die onderling vergelijkbaar zijn (opzet, context, doelstelling) en met een kwalitatief goed proces zijn geëvalueerd. Op die manier kan gekeken worden wat de overeenkomsten en verschillen zijn die de uitkomsten van de evaluaties kunnen verklaren, om zo per 'scope' de knoppen te identificeren waaraan gedraaid kan worden. Experts wijzen er echter op dat de hierboven beschreven manier van onderzoek doen een totaal andere focus vereist dan op dit moment gebruikelijk is in onderwijskundig onderzoek. Bovendien blijkt uit internationaal onderzoek dat het erg moeilijk is om het 'Gouden Ei' of 'de juiste knoppen' te vinden. Praktischer is het om te kijken naar hoe gevonden principes goed en met name blijvend kunnen worden toegepast op verschillende scholen.
- V Uitkomstmaten van onderzoeken dienen diverser te worden geformuleerd. Ook zachte baten (zowel voor leerlingen als teams van leraren) en ongewenste effecten moeten meegenomen worden in evaluaties. Ook het proces op de lange termijn in plaats van eenvoudig meetbare resultaten op korte termijn moeten onderdeel worden van evaluaties. Slechts dan kan een interventie op waarde worden geschat en kan ervan worden geleerd, ook als 'harde' effecten ontbreken. Experts onderschrijven deze aanbeveling en de voorgestelde ontwikkeling; de focus op bijvoorbeeld enkel het meten van effecten op leerlingresultaten is te beperkt. In dit kader wordt het onderzoek van Andreas Schleicher bij de OESO genoemd, waarin men tracht goede maten voor 'zachte leeruitkomsten' onder leerlingen te ontwikkelen: competenties als aanpassingsvermogen en creativiteit naast simpele feitenkennis die met toetsen wordt gemeten. De focus zou breder moeten liggen dan alleen resultaten op toetscores. Ook wordt het belang benadrukt van het blijven volgen van scholen na de implementatiefase; vernieuwen is een continu proces en het duurt doorgaans vier tot zeven jaar voor een vernieuwing het 'nieuwe normaal' wordt. Dit mede omdat rollen en verantwoordelijkheden herverdeeld moeten worden. Experts wijzen erop dat kortlopende subsidie- of ondersteuningstrajecten de benodigde 'lange adem' vaak niet eenvoudig mogelijk maken.

35 Zie bijvoorbeeld: Volman, M., Raban, A., Heemskerk, I., Ledoux, G. & Kuiper, E. (2018). Toekomstgericht onderwijs: 21e eeuwse vaardigheden op VO-scholen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Bijlage 1: Overzicht van figuren en tabellen

Figuur 1:	Aspecten waar schoolontwikkeling zich op richt	18
Figuur 2:	Belemmerende factoren	23
Figuur 3:	Bevorderende factoren	26
Overzicht 1:	Aspecten van schoolontwikkeling.....	10
Overzicht 2:	Determinanten van duurzame schoolontwikkeling	11
Overzicht 3:	Fasen in het innovatieproces.....	12
Overzicht 4:	Indicatoren van duurzame invoering	12
Overzicht 5:	Lijst van gebruikte zoektermen.....	13
Overzicht 6:	Overzicht van verwerkte rapporten	13
Overzicht 7:	Checklist voor literatuurbeoordeling.....	14
Overzicht 8:	Betekenis treden effectladder	15
Overzicht 9:	Digitale kaart.....	16
Overzicht 10:	Werkwijze analyses.....	16
Overzicht 11:	Overzicht rapporten selectie drie criteria.....	33
Overzicht 12:	Aspecten waar geselecteerde interventies zich op richten	33
Overzicht 13:	Overzicht interventie waarvan de beoogde uitkomsten niet zijn gerealiseerd	34
Overzicht 14:	Belemmerende factoren (aantal interventies waarbij deze zijn vastgesteld)	38
Overzicht 15:	Bevorderende factoren (aantal interventies waarbij deze zijn vastgesteld).....	39

Bijlage 2: Samenvatting rapporten

Berg, E. van den & Bisschop, P. (2019). Lof doet de leraar goed. Evaluatie LerarenOntwikkelfonds. Amsterdam: SEO; effectladder trede 4 of 5

Het LerarenOntwikkelfonds (LOF) is een subsidieregeling die onderwijsinnovatie van onderop stimuleert in het primair onderwijs (po) en voortgezet onderwijs (vo). In totaal hebben 727 leraren vanuit het LOF twee jaar financiële en procesmatige ondersteuning gekregen bij het ontwikkelen en uitvoeren van hun innovatieve ideeën. De financiële ondersteuning van het LOF is vooral bedoeld voor het vrijroosteren van leraren, zodat zij er voldoende tijd en ruimte voor hebben. De procesmatige ondersteuning bestaat uit hulp bij de aanvraag, persoonlijke procesmatige coaching en een aantal fysieke bijeenkomsten (Lerarenlabs), waarin LOF-deelnemers elkaar ontmoeten en kennis uitwisselen. Wegens het ontbreken van systematische metingen van relevante indicatoren bij de groep leraren met een LOF-subsidie, leunt de evaluatie sterk op het subjectieve oordeel van leraren, uitgevraagd in een enquête. De enquête is aangevuld met een literatuurstudie, een reeks (groeps)interviews met betrokken partijen en zes verdiepende schoolcasussen. Dit maakt dat de evaluatie een beeld geeft van de waarschijnlijke effecten, en geen harde effectmeting is. De meeste LOF-leraren zijn tevreden tot zeer tevreden over de ondersteuningsvormen van het LOF. Het meest tevreden zijn leraren over de ondersteuning bij de aanvraag, de LOF-coach gedurende het eerste ondersteuningsjaar, het schoolbezoek van de LOF-coach, de verplichte Lerarenlabs en de intervisie binnen de expeditieteams tijdens de Lerarenlabs. Twee ondersteuningsvormen die relatief laag zijn gewaardeerd zijn het vrijwillige Lerarenlab en de ondersteuning gedurende het tweede LOF-jaar. Op microniveau zijn alle doelstellingen behaald. Veel LOF-leraren geven aan dat het onderwijs in hun klas is vernieuwd en verbeterd en dat het LOF daar voor een groot deel aan heeft bijgedragen. Daarnaast is de professionalisering van LOF-leraren, geoperationaliseerd in aspecten van krachtig leraarschap, naar hun oordeel versterkt, en daarmee ook de beroepsgroep. Bovendien vinden LOF-leraren dat hun beroep aantrekkelijker is geworden door het LOF. Deze ontwikkelingen doen zich niet of in mindere mate voor bij leraren met een afgewezen LOF-aanvraag. Ook op mesoniveau zijn de meeste doelstellingen behaald. Er is veelal sprake van vernieuwing van het onderwijs binnen scholen en sprake van verbeterde kennisdeling. Die ontwikkeling is duidelijker aanwezig bij LOF-leraren dan bij leraren met een afgewezen LOF-aanvraag. Op macroniveau is onvoldoende bewijs dat de doelstellingen zijn behaald. De uitrol van innovatieve projecten naar andere scholen is, mede gezien het tijdschap, nog nauwelijks van de grond gekomen.

Berg, I. van den, Daemen, J., & Lockhorst, D. (2010). Expeditie Durven, Delen, Doen: onderwijs is populair, personeel is trots. Eindrapport 'Onderzoeken in School'. Utrecht: IVLOS; effectladder trede 4

Het betreft het project Expeditie Durven, Delen, Doen van de VO-raad, IVLOS voerde het onderzoek uit (onderzoek was deel van een groter onderzoek naar de ontwikkeling van Kennis-Innovatie-en Onderzoekscentra in zes scholen). Docenten gingen, al dan niet onder externe begeleiding, aan de slag met hun eigen vragen en leverden diverse eindproducten op, zoals presentaties en vragenlijsten. Wat betreft de werkbevoegdheid van de docentonderzoekers zowel als van de overige docenten zijn er geen verschillen tussen start en einde van het project, die was en bleef hoog. Omdat onderzoek van de startsituatie al een hoog gemiddelde liet zien voor werkbevoegdheid, viel er dus niet zo veel winst te behalen. De eigen onderzoekscompetentie werd bij de start van het project door de KIOSCdocenten hoger ingeschat in vergelijking met de groep overige docenten, vanuit de interviews bleek dat ze hun onderzoekscompetentie verder ontwikkeld hebben. De onderzoekscultuur lijkt niet hoger te zijn geworden, al ervaren niet-onderzoekersdocenten dat wel zo na verloop van tijd, toch blijkt uit interviews wel dat de KIOSCformule als katalysator van de onderzoekscultuur werkt (zowel niet-onderzoekersdocenten als schoolleiding ervaren een toegenomen onderzoekscultuur). Er worden vijf factoren benoemd die de KIOSC versterken: hoge mate van eigenaarschap van docenten (zorgt voor motivatie), gezamenlijk trainingstraject volgen (positief effect op onderzoekscompetenties en -cultuur, verbindingen met verwante initiatieven door schoolleiders vergroten de kans op verduurzaming van de onderzoekscultuur, samenwerking tussen onderzoekers levert kwalitatief betere resultaten op en zorgt voor meer communicatie en draagvlak en voldoende aaneengeschakelde onderzoekstijd werkt positief op de onderzoeksoutput.

Emmelot, Y.W., Schenke, W. & Bollen, I. (2019). Eindevaluatie van de Amsterdamse Leraren- en Scholenbeurzen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.; effectladder trede 3

Via de gemeente Amsterdam werden in de periode 2015-2018 binnen het po bijna 400 lerarenbeurzen en 64 scholenbeurzen toegekend. In het vo zijn ca. 270 lerarenbeurzen en ca. 50 scholenbeurzen toegekend. De Amsterdamse Lerarenbeurs biedt leraren en schoolleiders de mogelijkheid eenmalig een beurs van maximaal €2000 aan te vragen ten behoeve van hun eigen professionalisering. Dit kunnen leraren individueel doen, of samen met collega's (groepsbeurs, maximaal €2000 per persoon, met een maximum van tien deelnemers). De Amsterdamse Scholenbeurs biedt scholen de mogelijkheid om subsidie aan te vragen voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs binnen de gehele school. Om kwaliteit te stimuleren moet beleid aansluiten bij de context en ambities van een school.

Bijman, D., Wel, van der, J. & Krooneman, P. (2020). Evaluatie Leren verbeteren. Regioplan; effectladder trede 4

Het project Leren verbeteren biedt ondersteuning aan afdelingen van scholen in het vo die door de Ivho zijn beoordeeld als onvoldoende of zeer zwak. Ook scholen die een attendering of waarschuwing van de inspectie hebben ontvangen kunnen ondersteuning vragen bij Leren verbeteren. In de periode 2016 -2019 zijn ruim 170 begeleidingstrajecten gestart. Het project, dat voortvloeide uit het sectorakkoord vo, werd in eerste instantie uitgevoerd door de VO-raad (van 2010 tot en met juli 2016), daarna is het project overgedragen Van Beekveld en Terpstra. De procesbegeleiders en aanpak bleven in grote lijnen gelijk, maar ook afdelingen die door de inspectie op risico's waren geweest mochten nu aanmelden voor het traject. Voor de opbrengsten van het project wordt gekeken naar het aantal afdelingen waarop de kwaliteit is hersteld, de beleving en tevredenheid van de scholen, de opbrengsten volgens de procesbegeleider, VO-raad en de inspectie, een tevredenheidspeiling door Leren verbeteren en de duurzaamheid van het herstel. Bij veel scholen is er sprake van een beter oordeel na het doorlopen van het traject (80% zwakke scholen, 70% onvoldoende scholen nu voldoende). Schoolleiders en bestuurders zijn doorgaans tevreden over wat er bereikt is. Bevindingen hebben vaak op meerdere niveaus hun weerslag (andere afdelingen en bestuursniveau).

Heyma, A., Bisschop, P., Berg, E. van den, Wartenbergh-Cras, F., Kurver, B., & Muskens, M. (2016). Effectmeting InnovatieImpuls Onderwijs. Onderzoek in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Amsterdam: SEO (in samenwerking met ResearchNed); effectladder trede 5

Op SlimFit-scholen werd geprobeerd om arbeidsproductiviteit te verhogen door schaalvergroting, functiedifferentiatie en de inzet van ICT. Op de arbeidsproductiviteit, werkdruk en werktevredenheid van leraren zijn geen significante effecten gevonden. Wel is een negatief effect gevonden op de Cito-scores Taal en Rekenen. Dit kan deels verklaard worden door selectieve deelname aan de nameting. Schoolleiders en leraren waren overtuigd dat SlimFit een betere onderwijskwaliteit mogelijk maakte, en er werd een positief effect op oudertevredenheid gevonden. Wel werd geïmpliceerd dat deelname aan het experiment met bijbehorende begeleiding en subsidie vooralsnog voorwaarde leek voor het in stand houden van de onderwijskwaliteit bij implementatie van deze veranderingen.

Leerlingen voor Leerlingen houdt in dat ouderejaars leerlingen in het vo onder begeleiding filmpjes maken voor onderbouwleerlingen waarin ze vakspecifieke, veel voorkomende vragen beantwoorden. Doel was om hiermee te zorgen dat het aantal contacturen met leraren kon verminderen doordat leerlingen zelfstandig kunnen werken met de filmpjes in een digitale leeromgeving. Op de nameting werd geen verschil gevonden in arbeidsproductiviteit, werkdruk en werktevredenheid van leraren. Wel was er een positief effect op eindejaarscijfers en tevredenheid van leerlingen. Schoolleiders en leraren zagen het project als een succes omdat het goed aansluit bij gepersonaliseerd leren.

Bij Onderwijsteams worden teams van leraren gevormd die samen lesgeven aan grotere groepen leerlingen, bijgestaan door onderwijsondersteuners en een digitale leeromgeving. Doel was het verhogen van de arbeidsproductiviteit en ruimte voor meer professionalisering. Van de 21 experimentenscholen namen er 9 deel aan de nameting, en op deze scholen is Onderwijsteams ingebed in de organisatie. De arbeidsproductiviteit wordt verhoogd door Onderwijsteams. Er is wel een negatief effect op leerlingtevredenheid gevonden, zeker wanneer weinig tot geen onderwijsondersteuners werden ingezet. Er is geen effect gevonden op werkdruk of werktevredenheid van leraren, of op eindejaarscijfers.

Het concept Videolessen had als doel om de arbeidsproductiviteit van leraren te verhogen door ze op meer dan één locatie tegelijk les te laten geven door middel van een live videoverbinding met andere locatie(s). Geconcludeerd werd dat Videolessen als middel ingezet kan worden bij een tekort aan leraren. Maar het is alleen effectief gebleken voor het behouden van 'kleine vakken'. Wanneer er geen noodzaak is lijkt Videolessen minder goed te werken, omdat er veel voorbereiding nodig is.

Het E-Klas/PAL-concept beoogde de arbeidsproductiviteit te verhogen, zonder de werkdruk van leraren en de onderwijskwaliteit in het gedrang te brengen, door de combinatie van een rijk gevulde ELO en de ondersteuning van een PAL-student (Persoonlijk Assistent Leraar). Op de nameting werd een positief effect op arbeidsproductiviteit gevonden, vooral wanneer met een PAL-student werd gewerkt. Ook waren de eindejaarscijfers hoger dan in de controlegroep. Effecten op werkdruk en werktevredenheid van leraren werden niet gevonden, echter was wel een afname van tevredenheid van leerlingen te zien. Schoolleiders en leraren geven aan dat het project leerzaam is geweest; er is meer nagedacht over de vorm en inhoud van ICT-gebruik in de les.

Kuijk, J. van, Langen, A. van, Driessen, G., & Elfering, S. (2015). Procesevaluatie en effectmeting programma School aan Zet. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit; effectladder trede 4

School aan Zet is een programma dat scholen begeleidt bij de vraagarticulatie met betrekking tot de bestuursakkoorddoelen in het po en vo. Experts worden ingezet om als kritische vriend te fungeren voor scholen, er wordt feedback gegeven en kennis gedeeld met deskundigen en tussen scholen onderling, en er wordt inzichtelijk gemaakt welke andere instrumenten en diensten er worden aangeboden. Deze proces-evaluatie en effectmeting zijn op vrij korte termijn uitgevoerd, er zijn dan ook nog geen duidelijke effecten te meten. Uit de procesevaluatie bleek dat de activering en motivering van SaZ bij het hebben van focus en kennis van de bestuursakkoorddoelen door besturen/scholen zeer gewaardeerd werd, maar nog onvoldoende was om daadwerkelijk in actie te komen. Uit de effectmeting kwamen niet of nauwelijks verschillen tussen SaZ-scholen en controlescholen aan het licht in de ontwikkeling richting de doelen uit de bestuursakkoorden.

Mioch, R. (2020). Schoolleider innovatie ontwikkelfonds VO 2019-2020. NRO.; effectladder trede 2

Experiment schoolleiders innovatie ontwikkelfonds (SIOF) van de directie vo van het ministerie van OCW (Ronde 1 kende 13 toekenningen, 8 vmbo-scholen, 5 tl/h/v-scholen). Deze subsidie is een aanjaagsubsidie, wat betekent dat het bedrag bedoeld is om de schoolleider in positie te brengen om het idee voor innovatie op de eigen school op te zetten. De beurs is niet bedoeld om de hele innovatie te bekostigen, of voor trainingen of cursussen voor de schoolleider persoonlijk. Om zicht te krijgen op de waarde van deze stimuleringsmaatregel en de uitvoering in de dagelijkse schoolpraktijk, is er een onderzoek uitgevoerd onder de deelnemende schoolleiders. De nadruk in het onderzoek ligt op de uitvoering in de scholen, de rol van de schoolleider en uitspraken over de waarde die schoolleiders hechten aan de stimuleringsmaatregel. Er wordt specifiek aandacht besteed aan hoe een en ander voortgezet zou worden na het einde van de subsidie. Deelnemers hechten er waarde aan dat de middelen rechtstreeks bij hen terecht komen (ze kunnen niet 'verdampen' in de lumpsum), er is ruimte voor eigen invulling, inzet wordt met name gebruikt om tijd vrij te maken. Belangrijk is om aan te geven wat de bedoeling is van de subsidie (de ruimte voor de betrokkenen creëren, of meer ruimte/tijd creëren?). Daarnaast blijven veranderkundig componenten van belang en moet bij inrichting rekening gehouden worden met het jaarritme van scholen (voor beschikbaarheid mensen etc.).

Molenaar, I., Bakker, M., Knoop-van Campen, C. & Hasselman, F. (2017). Rapportage Doorbraakproject. Onderwijsvernieuwing met een adaptieve leermiddel: Richting gepersonaliseerd leren. The Adaptive Learning Lab (ALL). Behavioural Science Institute: Radboud Universiteit Nijmegen; effectladder trede 3

Het onderzoek (een grootschalig quasi-experimenteel veldonderzoek gedurende twee schooljaren (2015-16 en 2016-17) inventariseert de mate waarin er sprake is van micro-adaptiviteit in de interactie tussen leerling en technologie (directe pad) en tussen de leerkracht en technologie (indirecte pad). Daarnaast is de relatie tussen het gebruik van een adaptief leermiddel en de leerresultaten van leerlingen onderzocht. Het onderzoek in dit rapport toont aan dat er sprake is van een toename van micro-adaptiviteit via het directe en indirecte pad. Er is sprake van een transformatie in de leeromgeving, waarbij data over het gedrag en de prestaties van leerlingen in toenemende mate gebruikt wordt om de leeromgeving aan te passen op de ontwikkeling van de leerlingen. De resultaten laten zien dat de deelnemende scholen en stichtingen de voorwaarde voor een succesvolle transformatie op orde hebben.

Onderwijsraad. (2011). Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen. Den Haag Onderwijsraad. Effectladder n.v.t. (adviesrapport)

Dit adviesrapport van de Onderwijsraad geeft een drietal aanbevelingen om stapsgewijze verbetering in het onderwijs systematisch aan te pakken, en deze werkwijze duurzaam te verankeren. Hierin speelt samenwerking tussen onderzoek en praktijk een grote rol.

Regtering, H., & Broek, A. van den. (2011). Lukt het, loopt het, leert het? Zicht op innovatieprocessen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad. Nijmegen: ResearchNed; effectladder n.v.t. (meta-analyse)

In opdracht van de Onderwijsraad heeft ResearchNed dit onderzoek uit gevoerd om een antwoord te geven op de vraag of onderwijsinstellingen in staat zijn zelf een verbeterproces vorm te geven, welke problemen men tegenkomt en in hoeverre de overheid hier adequaat in ondersteunt. Hieruit kwam naar voren dat innovaties zich vooral richten op vernieuwingen van het primaire proces, zoals het invoeren van een nieuwe lesmethode. In de meeste gevallen wordt de effectiviteit van de innovatie als evident gezien, of is het gebaseerd op ervaringen van andere scholen. Er wordt slechts weinig zelf geëvalueerd. Uit de 25 case studies kwamen een aantal belangrijke succesfactoren, en inzicht in de gevolgen van verschillen in schaalgrootte. Evidence based opzetten en evalueren van vernieuwingen wordt nog niet veel toegepast. Scholen kunnen zich dit volgens de onderzoekers wel eigen maken als ze deel uitmaken van een professionele leergemeenschap, waar de overheid een ondersteunende rol in kan spelen.

Onderwijsraad. (2010). Ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.; effectladder trede 2

De centrale vraag in dit advies is hoe onderwijsondersteuning en onderwijsontwikkeling zo kunnen worden georganiseerd dat samen met scholen een optimale bijdrage aan onderwijskwaliteit wordt geleverd. Hierbij is vraagsturing het uitgangspunt. De Onderwijsraad doet voorstellen om de werking van de markt te verbeteren. Hoofdvraag: Hoe kunnen onderwijsondersteuning en onderwijsontwikkeling zo worden georganiseerd dat samen met scholen een optimale bijdrage aan onderwijskwaliteit wordt geleverd? De overheid moet aan belangrijk geachte onderwerpen (bepaald via inhoudelijk debat) voor de middellange termijn aandacht blijven besteden, omdat marktwerking daar mogelijk overheen kijkt (en passend budget beschikbaar stellen voor onderwijsontwikkeling in overeenstemming met nationale ambities voor onderzoek en ontwikkeling). Via bovenschoolse kennisgemeenschappen moeten schoolmanagement en leraren verder geprofessionaliseerd worden. Daarnaast moet inbreng vanuit de onderwijspraktijk in onderwijsontwikkeling op de middellange termijn versterkt worden. Er is een landelijke infrastructuur nodig ter ondersteuning van het onderwijs bij onderzoeks- en ontwikkelprocessen om schooloverstijgende expertise beschikbaar te stellen (dit kan via bestaande expertisecentra). Daarnaast mogen er geen aanbieders zijn die vanuit een bevoorrechte positie (m.b.v. overheidsmiddelen) kunnen opereren op de markt. Daarnaast moeten ervaringen van leraren en directeuren met bepaalde aanbieder systematisch gedeeld worden, om een verantwoordingscultuur te creëren. Onderwijs en onderzoek werken niet genoeg samen, zoeken elkaar niet genoeg op.

Onderwijsraad. (2019). Samen ten dienste van de school. Educatieve dienstverlening voor duurzame kwaliteit en innovatie. Den Haag: Onderwijsraad. Effectladder n.v.t. (adviesrapport)

De afgelopen tien jaar heeft er een omslag plaatsgevonden van een aanbodgestuurde onderwijsdienstverlening naar een vraaggestuurde dienstverlening. Naar aanleiding van deze ontwikkeling heeft de Onderwijsraad om verzoek van de overheid een advies uitgebracht over de educatieve dienstverlening en voornamelijk de rol van de overheid hierin. In dit artikel wordt dan ook niet expliciet gesproken over een interventie maar meer een advies. De Onderwijsraad heeft in het artikel getracht een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag: 'Hoe kan de educatieve dienstverlening aan scholen bijdragen aan duurzame kwaliteit en innovatie in de onderwijspraktijk en welke rollen en verantwoordelijkheden hebben overheid, scholen en andere partijen hierbij?'. Uit het artikel blijkt dat de Onderwijsraad co-creatie de meest succesvolle weg is om educatieve dienstverlening op een duurzame wijze te implementeren. Om die reden worden de adviezen van de onderwijsraad toegespitst op co-creatie. Volgens de Onderwijsraad draagt co-creatie bij aan de eigenaarschap rondom de educatieve maatregelen. Hierdoor zou het aanbod van de maatregel beter aansluiten aan de behoeften van scholen.

Oolbakkink-Marchand, H., Leefderink H. & Meijer, P. (2018). Professionele ruimte van promovende leraren: Bijdragen aan professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. PEDAGOGISCHE STUDIËN 2018 (95) 169-194; effectladder trede 2

Promotieonderzoek door leraren blijkt impact te hebben op professionele ontwikkeling maar de impact op schoolontwikkeling is echter beperkt. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leraren beperkte professionele ruimte ervaren. Deze studie probeert daarom meer inzicht te krijgen in de ervaren professionele ruimte van leraren en de samenhang met impact op professionele ontwikkeling enerzijds en schoolontwikkeling enerzijds. Gegevens van twintig leraren met een promotiebeurs werden verzameld, via semigestructureerde interviews en digitale logboeken. Het blijkt dat leraren professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling maar dat zij sterk verschillen in het ervaren van professionele ruimte voor schoolontwikkeling.

VO-raad. (2018). Borgingsnotitie STAP2. (publicatie niet openbaar); effectladder trede 3

In het projectplan van Stap 2 (2018) is als laatste onderdeel opgenomen: het uitvoeren van vijf kleine borgingsonderzoeken, óf van een groot onderzoek met vijf thema's. Dit rapport beschrijft hoe de verschillende elementen uit het programma kunnen worden geborgd. De vijf functies waarop Stap 2 een advies met betrekking tot borging wilde maken waren: De aanjaagfunctie (het creëren van urgentiebesef en het agenderen van PSO-thematiek); De collegiale visitaties; De Spiegel Personeel en School; De regiostructuur; Trainingen en bijeenkomsten. De volgende onderzoeksvraag stond hierbij centraal: Wat zijn de 'needs (wat is nodig?) en demands (wat vragen de scholen zelf?)' voor vervolg op de activiteiten van Stap 2? Aanbevelingen werden geformuleerd op basis van gesprekken met de projectleider, documentanalyse, focusgroepen en (groeps)interviews met de VO-raad en externe betrokkenen.

Ploeg, van der, S. (2018). Metastudie effectiviteit Lerarenbeurs. Ecorys; effectladder trede 3

De Lerarenbeurs kan sinds 2008 aangevraagd worden en is bedoeld voor bevoegde leraren om hen te ondersteunen bij het volgen van een extra opleiding. De Lerarenbeurs is vormgegeven in een subsidieregeling. De toelichting op de regeling maakt duidelijk dat de regeling ertoe dient de doelstellingen van het Actieplan Leerkracht te realiseren: het bestrijden van het lerarentekort en het verbeteren van de kwaliteit en de positie van leraren. De Lerarenbeurs voorziet zowel in mogelijkheid van een vergoeding van de opleidingskosten ('subsidiebedrag voor studiekosten') als een vergoeding van de verletkosten ('subsidiebedrag voor studieverlof'). Dit onderzoek is een meta-onderzoek dat de diverse onderzoeken naar het gebruik, bereik en effectiviteit van de regeling analyseert en de resultaten in onderlinge samenhang presenteert.

Poot, J. K., & Berg, M. J. van den. (2005). Evaluatie wet SLOA. Veldconsulatie in de PO-, VO- en BVE-sector. Amsterdam: Deloitte Consultancy B.V.; effectladder trede 3

Met behulp van een vragenlijst in combinatie met casestudies wordt de wet SLOA geëvalueerd. De wet regelt de subsidie voor de activiteiten uit te voeren door de landelijke onderwijsondersteunende instellingen in po, vo en bve. In alle sectoren is een positief beeld over de bruikbaarheid van de SLOA producten. Ook is men van mening dat het aanbod aansluit op de behoeften van het veld; producten worden hoog gewaardeerd, zijn toepasbaar en sluiten aan op de dagelijkse praktijk. Over het algemeen sluiten de vragen en behoeften van het onderwijsveld enerzijds en OCW anderzijds aan bij het aanbod. Er zijn nog hiaten als het gaat om het sectorbreed gebruik van de ontwikkelde producten en diensten en de daaraan gekoppelde sectorbrede doorwerking. Speerpunten zijn daarbij het uitzetten van meerjarige beleidsthema's; vergroten van directe betrokkenheid van het (gebruikers)veld; concretiseren van beoogde resultaten en doorwerking; toetsen van inhoudelijke kwaliteit; versterken van samenwerking op sturingsniveau; het verzorgen van een 'warmere' overdracht van het gezamenlijke aanbod

Sol, Y. & Stokking, K. (2014). Onderzoeksrapport evaluatieonderzoek veranderaanpak leerKRACHT 2013-2014. Universiteit Utrecht; effectladder trede 4

Het rapport van de Universiteit Utrecht (UU) en Oberon is gebaseerd op een evaluatie van het programma LeerKRACHT. Stichting LeerKRACHT heeft een programma ontwikkelt voor scholen van zowel het po als het vo om het onderwijssysteem te verbeteren. In overleg met Stichting LeerKRACHT, OCW en NRO is besloten om die aanpak in 2013-2014 te laten toetsen, door onder andere de impact van het programma vast te stellen. Op voorhand van het onderzoek wordt verwacht dat het programma invloed heeft op een viertal aspecten: 1) Op het enthousiasme van alle betrokkenen over de aanpak; 2) Op de cultuurverandering van een schoolinstelling; 3) op het handelen (didactisch-pedagogisch) van leraren; 4) En tot slot op de leerresultaten, motivatie en gedrag van leerlingen. Het programma richt zich voornamelijk op expertcoaches van het programma zelf, coaches die zijn voorgedragen door hun eigen school en worden opgeleid door het programma, op schoolleiders en leraren. Het meten van het viertal uitkomstmaten is grotendeels uitgevoerd door middel van online vragenlijsten bij deze groepen.

Walstijn, D. van, Koets, D., & Kaptein, A. (2014). Duurzame schoolontwikkeling & professionalisering in het onderwijs gaan hand in hand. Den Haag: EDventure; effectladder trede 2

Onderwijsadviesing is al ruim vijftig jaar van belang voor onder andere de ontwikkeling van het onderwijssysteem. Voornamelijk hier spelen onderwijsadviesbureaus een centrale rol in. In dit rapport is vastgesteld dat onderwijsbureaus scholen ondersteuning bieden bij duurzame veranderingsprocessen en professionalisering. Om zo het onderwijssysteem efficiënter te organiseren en ambities te realiseren. Een duurzame schoolontwikkeling en professionalisering is van belang vanwege de flexibiliteit die scholen ontwikkelen en dat ten goede komt van het onderwijssysteem.

Klein, T., Lockhorst, D., Exalto, R., Jong, de A. & Vergoossen, H. (2020). Werken Werkplaatsen? Werkplaatsen onderwijsonderzoek PO. Eindrapportage. Oberon; effectladder trede 2

De PO-Raad en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) hebben als initiatiefnemers gezamenlijk de driejarige pilot 'Werkplaatsen Onderwijsonderzoek PO' ingesteld (2016-2017, 2017-2018 en 2018-2019). Zij willen hiermee de mogelijkheden om een structurele samenwerking tussen onderzoek en onderwijspraktijk op het gebied van onderwijsonderzoek in beeld krijgen. Deze samenwerking wordt de werkplaats genoemd. Het doel van de Werkplaats Onderwijsonderzoek is om op basis van vragen geïnitieerd vanuit de onderwijspraktijk de kwaliteit van de onderwijspraktijk te verhogen door het met (wetenschappelijke) kennis onderbouwd (evidence informed) handelen van onderwijzend personeel te vergroten; kennis te ontwikkelen en te ontsluiten die op regionaal (en mogelijk landelijk) niveau leidt tot een kennisbasis bij besturen, scholen en leerkrachten en de hogescholen en universiteiten een structurele verbinding met de praktijk te bieden voor opleiding en onderzoek (hoofddoelen zijn dus: samenwerking praktijk en wetenschap; professionalisering; schoolontwikkeling en bijdragen aan kennisbasis: kennisontwikkeling en - transfer). De werkplaatsen zijn gericht op het generen van nieuwe, op onderzoek gebaseerde kennis die aansluit op schoolontwikkelingsvragen en de onderwijspraktijk. Onderzoek in de werkplaatsen is gebaseerd op vragen uit de praktijk met betrekking tot schoolontwikkeling. Doel van het onderzoek is succes- en belemmerende factoren voor samenwerking tussen po, vo, mbo en ho te identificeren, gericht op de koppeling onderzoek-schoolontwikkeling.

Sligte, H.W., Simons, P.R.J., Kral, M., Berg, E. van den. De Waarde van GrassRoots. Eindrapport GrassRoots Evaluatieonderzoek. Amsterdam: SCOKohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport 731, projectnummer 44396). ; effectladder trede 4

GrassRoots zijn kleinschalige en door docenten zelf bedachte ICT-projecten. Deze worden aangevraagd bij een hiervoor gesubsidieerde ondersteuningslocatie, die een beloning uitreikt bij succesvolle afronding. Als beleidsinstrument kan gezegd worden dat GrassRoots effectief is in het bevorderen van het gebruik van ICT. Of de inzet van GrassRoots ook efficiënt is, is moeilijker te zeggen. De projecten zijn nog sterk afhankelijk van het initiatief van individuele docenten, en worden niet altijd ingebed in een op kennisdeling en collectief leren gericht professionaliseringsbeleid van de school. Daardoor hebben ze minder vaak een duurzame impact.

Kennisnet (2010). Wat weten we over ict en duurzame onderwijsvernieuwing. Onder welke voorwaarden hebben stimuleringsmaatregelen voor onderwijsvernieuwing met ict meer effect?; effectladder trede 2 (meta-analyse)

Het onderzoek van kennisnet richt zich op een heel specifiek onderdeel van schoolontwikkeling, namelijk ict in het onderwijs. Schoolsystemen en onderwijs zijn altijd in ontwikkeling om verbetering te bewerkstelligen. Enerzijds zijn scholen vrij om te bepalen welke middelen ze hiervoor inzetten. Anderzijds zijn scholen vaak onvoldoende toegerust om al die middelen zo efficiënt en effectief mogelijk in te richten. Om die reden zijn vele stimuleringsregelingen ontwikkeld om scholen hierin te ondersteunen. Uit verscheidende onderzoeken is gebleken dat het vaak nog schort aan de effectiviteit van een dergelijke stimuleringsregeling. Om die reden heeft kennisnet onder andere een grondige analyse uitgevoerd waarbij ze tien stimuleringsregelingen van de afgelopen jaren hebben geëvalueerd. Een van de belangrijkste conclusies is dat een regeling uitsluitend gericht op financiële middelen weinig tot niet kansrijk is. Daar tegenover is ondersteuning zoals begeleiding en kennisuitwisseling dusdanig belangrijk dat het de vraag heeft opgeroepen in hoeverre dit vrijblijvend kan blijven voor scholen. Ofwel in hoeverre scholen zelf kunnen beslissen dit wel of niet toe te passen.

Vijfeijken, van M., Neut, van der I, Uerz, D. & Kral, M. (2015) Samen leren innoveren met ICT. Ervaringen met grensoverschrijdende multidisciplinaire leergemeenschappen bestaande uit basisonderwijs, lerarenopleiding en onderzoek. iXperium/Centre of Expertise Leren met ICT, Faculteit Educatie HAN; effectladder trede 4

In dit onderzoek worden de uitkomsten van het evaluatieonderzoek naar de vormgeving, de opbrengsten en verbetermogelijkheden van de multidisciplinaire leergemeenschappen gepresenteerd. De multidisciplinaire leergemeenschappen leveren ICT-rijke leerarrangementen op die aansluiten bij de behoefte van de scholen waarbij er effecten zijn op het niveau van individuele professionalisering. Vooralsnog leidt niet tot innovatieve leerarrangementen en tot onderwijsinnovatie op de basisscholen en de lerarenopleiding. Het kost tijd om invulling te geven aan de nieuwe rollen die van de deelnemers wordt verwacht. Voorts is er onvoldoende aandacht geweest voor de leergemeenschappen bij de betrokken organisaties. De bevindingen hebben geleid tot maatregelen voor de aanscherping van de werkwijze van de multidisciplinaire leergemeenschappen. De twee belangrijkste zijn: (1) meer aandacht voor het ontwerpproces in de leergemeenschappen door toepassing van de methodiek van design thinking, (2) meer aandacht voor de verbinding tussen de multidisciplinaire leergemeenschappen en de scholen door het team al in de beginfase te betrekken bij het formuleren van de praktijkvraag, het uitproberen en evalueren van ontwikkelde prototypes.

Linden, van der, R., Kools, Q., Teurling, C & Verbiest, E. (2007). De inzet van competenties bij de ontwikkeling van TOM scholen als professionele leergemeenschappen. IVA, Instituut voor Beleidsonderzoek en Advies; effectladder trede 3

Het gaat om de ontwikkeling van scholen naar TOM scholen (TeamOnderwijs op Maat) in de periode 2001 - 2007 met als doel het realiseren van onderwijs op maat om leerlingen in eigen tempo en naar eigen vermogen te laten leren. Hiervoor is een ontwikkeling van de schoolorganisatie noodzakelijk. Er zijn bepaalde veranderingen opgetreden: er wordt meer samengewerkt, activiteiten zijn geïntegreerd, management en schoolleider maken gebruik van coachend leiderschap, leraren zijn bereid te experimenteren en te veranderen en nemen daarin initiatief (onzekerheid ziet men als een kans), er is sprake van communicatie en gezamenlijke visieontwikkeling en de school is in dialoog met omgeving. Edit: het project is een samenwerkingsproject van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de (schoolbegeleidingsdienst) MHR.

Boom-Muilenburg, van den, E., Tappel A., Schildkamp, K. en Poortman, C. (2020). Leiderschap als smaakmaker. Duurzame onderwijsontwikkeling door professionele leergemeenschappen; effectladder trede 3

Scholen zijn voortdurend bezig met ontwikkeling in het onderwijssysteem. Uit onderzoek en praktijk blijkt dat professionele leergemeenschap een veelbelovende manier is voor de verbetering van zo'n onderwijssysteem. Desalniettemin blijft een duurzame schoolontwikkeling een uitdaging. Uit eerder onderzoek blijkt dat zowel binnen- als buitenlandse scholen werken met datateams. Zo'n datateam is een vorm van professionele leergemeenschap. Deze interventie lijkt een positieve invloed te hebben op onder andere leerlingresultaten. Tegelijkertijd blijkt dat het duurzaam vormgeven van deze interventie nog altijd lastig blijkt te zijn in de praktijk. Aangezien er nog weinig empirisch onderzoek is gedaan naar professionele leergemeenschappen tracht dit onderzoek een beter beeld te kunnen schetsen van duurzame schoolontwikkeling en leiderschap. Het onderzoek beoogt een antwoord te krijgen op de vragen: 'wat is duurzaamheid' en 'Welke factoren beïnvloeden duurzame onderwijsontwikkeling?'. Uiteindelijk wordt gekeken hoe leiderschap eruit ziet op scholen waar gebruik wordt gemaakt van datateams om duurzame onderwijsontwikkeling te realiseren. Om hier antwoord op te krijgen is er onderzoek gedaan naar scholen die tussen 2011 en 2016 onder begeleiding van een coach (van de Universiteit Twente) zijn begonnen met een datateam. Duurzaamheid van onderwijsontwikkeling lijkt bij sommige scholen te worden behaald door middel van een dergelijk datateam. Desondanks verschilde de mate van duurzaamheid tussen scholen. Beleid en praktijk waren niet altijd verankerd. Tevens geeft het rapport een aantal bevorderende en belemmerende factoren van de innovatie weer.

Knies, E., Leisink, P. & Penning de Vries, J. (2017). De staat van strategisch personeelsbeleid (hrm) in het vo. Universiteit Utrecht in opdracht van VO-raad; effectladder trede 3

Dit onderzoek heeft door middel van een kwantitatieve enquête en een kwalitatieve analyse van beleidsplannen in kaart gebracht wat de stand van zaken is in het vo met betrekking tot Strategisch HRM-beleid. Er wordt op een redelijk positief oordeel uitgekomen. Er is sprake van een goede afstemming tussen personeelsbeleid en onderwijsdoelen. Ook bieden de meeste scholen veel voorzieningen aan hun medewerkers, met name voor professionalisering maar minder op het gebied van werkdruk en stress. Wel blijkt dat er nog in mindere mate concrete HRM-maatregelen zijn ontwikkeld die gericht zijn op de Sectorakkoordafspraken, zoals de ontwikkeling van differentiatie- en ICT-vaardigheden en een lerende cultuur. Over de feitelijke implementatie door leidinggevenden zijn besturen positief. Belangrijkste belemmerende factor is het door besturen ervaren gebrek aan ruimte voor beleidsontwikkeling en de regeldruk.

VO-raad. (2019). Eindrapportage Leerling2020 - Meerjarenplan 2016-2018. ; effectladder trede 3

De eindrapportage van de vo-raad heeft betrekking op het project 'Leerling 2020 (meerjarenplan 2016-2018)'. Het project werd uitgevoerd in de periode april 2016- tot en met maart 2019. Ondanks dat het hier gaat om één projectplan, zijn er twee aanvragen in verwerkt: 1. Professionalisering en 2. Onderwijs en ICT. Het eindrapport van de vo-raad heeft betrekking op de tweede aanvraag 'Onderwijs en ICT'. Om te komen tot een dergelijke kennisdisseminatie heeft het project de doelstellingen opgedeeld in drie deellijnen: (1) Leerlabs, (2) Veranderaanpak en (3) kennisuitwisseling). In het rapport is aandacht besteed aan alle drie de punten: hoe deze tot stand is gekomen, de doelstellingen, resultaten en effecten. Concluderend kan gesteld worden dat de doelstelling is behaald; de innovatie is op grote schaal in- en voortgezet.

Verbiest, E., Teurlings, C., Ansems, E., Bakx, A., Grootswagers, A., Heijmen-Versteeg, I., Jongen, Th. & Uphoff, W. (2005): Collectief leren en de rol van de schoolleider. Verbinden van schoolontwikkeling en professionalisering. In Basisschoolmanagement, 18, 8, pp. 26-35. ; effectladder trede 3

Dit artikel beschrijft de resultaten van een onderzoek naar collectief leren op drie basisscholen. Ten eerste worden de begrippen collectief leren en collectieve leerprocessen verder uitgewerkt en wordt er een model gepresenteerd voor collectief leren. Vervolgens beschrijven ze onderzoek naar collectieve leerprocessen, dat ze op drie basisscholen hebben uitgevoerd. In de laatste paragraaf staan ze uitgebreid stil bij de rol van de schoolleider bij het ondersteunen en stimuleren van collectieve leerprocessen binnen de school. De onderzoekers concluderen dat de kwaliteit van collectieve leerprocessen kan bevorderd worden door het versterken van de condities voor collectief leren. Voorbeelden van het realiseren van ondersteunende condities zijn: 1) het herschikken van roosters zodat leraren meer tijd krijgen om samen te werken; 2) het intensief communiceren met de leraren via wekelijkse teamvergaderingen of nieuwsbrieven en 3) het instellen van subteams die zich met de verbetering van bepaalde zaken in de school bezighouden, bijvoorbeeld met schoolklimaat.

Berenschot, Edunamics (2017). Evaluatie aanpak activiteiten Berenschot en Edunamics project Functiemix. Notitie ten behoeve van de werkgroep functiemix PO, 21 november 2017

Evaluatie van het ondersteuningstraject voor de functiemix in het primair onderwijs. De afspraken over de functiemix dateren uit 2008 en hadden twee kwalitatieve doelen: het beroep van leraar aantrekkelijker maken door de mogelijkheden van een loopbaan binnen het leraarschap te creëren. Door een mix van LA- en LB-functies worden de teams meer divers in samenstelling. Dit verhoogt de kwaliteit van de teams en leidt tot een betere onderwijskwaliteit. De doelstelling van het project 'Versterking HRM-beleid/functie in het primair onderwijs' was het stimuleren van een beleidsrijke invoering van de functiemix. Dat wil zeggen dat de functiemix is ingepast in het HRM-beleid en dus verbonden is met de brede (onderwijskundige) ambities van een school. De tripartiete partners hebben in 2015 afgesproken om met gerichte communicatie en ondersteuning schoolbesturen te stimuleren en te helpen bij een verdere versterking van de functiemix, vanwege beperkte capaciteiten zijn Berenschot en Edunamics dit na Europese aanbesteding gaan doen. Het ondersteuningstraject versterking HRM-beleid/functiemix in het primair onderwijs' is begin 2016 gestart. Doel was schoolbesturen inspireren, motiveren en enthousiasmeren. Hiervoor heeft men een algemene (communicatie via diverse kanalen), groepsgewijze (regionale bijeenkomsten voor alle schoolbesturen) en individuele benadering (gerichte ondersteuning voor besturen voor een beperkt aantal schoolbesturen) gebruikt. Besturen werden op basis van hun omvang (aantal fte's leraren) en gerealiseerde functiemixcijfers (percentage LB) ingedeeld in een van de drie benaderingen ('goed op weg', 'verder versterken', 'aan de slag') en op basis daarvan aangespoord verder te ontwikkelen. Het aandeel in de categorie 'aan de slag' daalde van april 2015 naar april 2016 van 123 naar 99 en in november 2017 naar 89. Men constateert daarnaast dat de invoering van de functiemix voor veel schoolbesturen geen prioriteit is en daarom niet hoog op de strategische agenda staat. Veel scholen hebben een negatieve associatie met de functiemix vanwege de kwantitatieve sturing op het instrument en de te behalen percentages. Wel worden de inhoudelijke doelstellingen van de functiemix onderschreven en gezien als mogelijkheid om leerkrachten te stimuleren om aan hun eigen professionele ontwikkeling te werken en om diversiteit binnen de lerarenteams te creëren. De uitkomsten laten ook zien dat de georganiseerde activiteiten hebben bijgedragen aan: 1) Bewustwording van professioneel HR-beleid; 2) Samenwerking met andere schoolbesturen; 3) Verdere stimulans om diversiteit in teams te creëren.

Bijlage 3: Toelichting digitale kaarten

ID	HOOFDGROUP	VARIABLE	BEVINDING
##	Type	Type school	Po, v(s)o
##	Omschrijving vernieuwing/ interventie	Beschrijving vernieuwing/ interventie	Beschrijving van de interventie waar de evaluatie zich op richt en expliciet benoemen van doelstellingen van de interventie.
##		Aspect waarop vernieuwing/ interventie zich richt	Opsomming van aspecten zoals toegelicht in overzicht 1 die van toepassing zijn op de betreffende interventie: leiderschap, voorzieningen, professionalisering, HRM, personeelsbeleid, cultuur, visie, draagvlak, binnenschools/buitenschools leren, tijd, financiën, leerlingpopulatie, omgevingsfactoren school, motivatie, eigenaarschap, organisatiekenmerken, verankering & planning, arbeidsproductiviteit, vraagarticulatie, maatwerk/ gepersonaliseerd leren, onderwijskwaliteit, werkbeleving, reflectie.
##		Kenmerken vernieuwing/ interventie/ kernactiviteiten	Beschrijving van de interventie en de kernactiviteiten die ontplooid worden, bijvoorbeeld extra training voor personeelsleden of andere samenstelling van docentteams.
##		Doelgroep	De doelgroep waarin de interventie poogt een verandering teweeg te brengen. Leerlingen; leraren; onderwijsteam; onderwijsspecialisten; curriculum; schoolleider (rectoren/directeuren, middenmanagement, afdelingsleiders); bestuur (bovenschools); ondersteunend personeel (HR medewerkers).
##		Niveau	Het niveau in de schoolorganisatie waar de interventie betrekking op heeft: micro (individuele leerkracht, klas en curriculum); meso (schoolniveau; team, organisatie, bestuur, afdeling); macro (school en de omgeving; de school in relatie tot de buitenwereld)
##	Effecten	Uitkomstmaat	Uitkomstmaat die in het onderzoek wordt voorgesteld als meeteenheid waar men door middel van de interventie verandering teweeg wil brengen, bijvoorbeeld 'Prestaties leerlingen'.
##		Uitkomst	De daadwerkelijke uitkomsten op de genoemde uitkomstmaat, bijvoorbeeld 'Betere prestaties leerlingen'
##		Doelstelling bereikt	Beoordeling van in welke mate de doelstellingen van de interventie volgens deze evaluatie bereikt zijn: volledig, grotendeels, enigszins, nauwelijks of helemaal niet.

ID	HOOFDGROUP	VARIABLE	BEVINDING
##	Duiding uitkomsten	Fase vernieuwingsproces	Hier wordt ingevuld in welke fase van het vernieuwingsproces de interventie zich (volgens de evaluatie) bevindt. Het kan gaan om de initiatiefase (betrokkenen zijn bezig met het voorstellen van de nieuwe plannen, energie wordt gemobiliseerd en er wordt een formeel besluit tot de vernieuwing genomen); de implementatiefase (omslag van plannen naar voortgang, problemen en zorgen die ontstaan. Planning in deze fase is gericht op actieve inbreng en deelname van de gebruikers, en aandacht gaat uit naar het invoeren van nieuwe ideeën en activiteiten); of duurzame invoering (gaat om de stabilisatie en continuering van de vernieuwing).
##		Determinanten verduurzaming	Dit zijn elementen die volgens de literatuur een positieve samenhang vertonen met verduurzaming. Het gaat om elementen in vier categorieën: kenmerken van de vernieuwing; interne context; externe context; vernieuwingsproces (zie overzicht 2)
##		Indicator(en) verduurzaming	Zowel binnen als buiten de school wordt onderhandeld over de continuering van de vernieuwing; Tijd, materialen en personeel worden ingezet om de vernieuwing in de organisatie te verankeren; De vernieuwing wordt norm, hoort bij de school (er is geen extra motivatie meer nodig); Er zijn stabiele omstandigheden die de voortgang van de vernieuwing waarborgen (niet meer afhankelijk van bepaalde personen en tijdelijke middelen).
##		Resultaten verduurzaming	Beschrijving van de na de interventie blijvende gang van zaken.
##		Ondersteuningsstructuur	Welke ondersteuningsstructuur wordt ingezet om de interventie te ondersteunen bijvoorbeeld inzet van een externe professional.
##	Factoren en neveneffecten	Bevorderende factoren	Welke bevorderende factoren worden in het onderzoek geïdentificeerd?
##		Belemmerende factoren	Welke bevorderende factoren worden in het onderzoek geïdentificeerd?
##		Positieve neveneffecten	Welke onverwachte positieve neveneffecten identificeert men in het onderzoek? Bijvoorbeeld afname werkdruk
##		Ongewenste neveneffecten	Welke onverwachte negatieve neveneffecten identificeert men in het onderzoek? Bijvoorbeeld daling leerlingaantal
##		Positie effectladder	Trede 0, 1, 2, 3, 4 of 5 (zie ook overzicht 8)
##	Samenvatting		Samenvatting van het onderzoek

