

Leren van onderzoek: De benutting van datafeedback ten behoeve van schoolontwikkeling

F. P. Geijsel¹ en M. L. Krüger

Samenvatting

De intentie achter interne kwaliteitszorg is dat scholen vermogen ontwikkelen om data over de school te benutten voor het interne veranderingsproces. Onderzoek laat echter zien dat dit onvoldoende plaatsvindt. Om meer inzicht te verwerven in de wijze waarop scholen kunnen leren van onderzoek, is een proces-evaluatie uitgevoerd van de ontwikkeling van een datafeedbackcyclus ten behoeve van schoolontwikkeling bij een stichting voor basisonderwijs. Vanuit een veranderkundig perspectief is geanalyseerd welke en wiens activiteiten gedurende het ontwikkelingsproces hebben plaatsgevonden, en hoe de activiteiten hebben bijgedragen aan het vergroten van het vermogen om met behulp van datafeedback schoolontwikkeling in gang te zetten. Om de beoogde doelstellingen van integrale kwaliteitszorg te bereiken, zal onderzoek in scholen gericht moeten zijn op de rol en positie van datafeedback als methodiek. Het genereren van veranderingsvermogen en het ondersteunen van scholen bij schoolontwikkeling vraagt om activerende rollen van, en samenwerking tussen onderzoekers, bovenschools management, schoolleiders en schoolbegeleiders.

1 Inleiding

Scholen en schoolbesturen gaan langzamerhand de autonomie benutten die hen de afgelopen jaren door deregulering en decentralisering van overheidsbeleid is toegewezen. De verplichting tot systematische kwaliteitszorg vervult hiertoe een belangrijke stimulans. Van scholen wordt verwacht dat er (zelf)evaluatie plaatsvindt en dat de resultaten ervan gebruikt worden om verantwoording af te leggen over de bestaande kwaliteit van het onderwijs, en schoolontwikkeling te initiëren en te ondersteunen. Voor de directie van een stichting voor basisonderwijs was deze ver-

plichting reden om de 18 basisscholen behorende bij de stichting te gaan ondersteunen bij de ontwikkeling van een systeem van integrale kwaliteitszorg. De ondersteuning bestaat uit het monitoren van vernieuwings- en veranderingsprocessen in de scholen ten behoeve van kwaliteitsverantwoording en -verbetering. Men streeft naar de implementatie van een cyclus van dataverzameling, -feedback en -benutting die bijdraagt aan de continue ontwikkeling van de scholen. De stichting heeft opdracht gegeven aan een groep onderzoekers om deze cyclus al samenwerkend vorm te geven. Dit onderzoek is gestart in 1999. Inmiddels is een proces-evaluatie van het samenwerkingsproces uitgevoerd, waarover in dit artikel wordt gerapporteerd. Het doel is om een bijdrage te leveren aan het vergroten van inzicht in de wijze waarop het werken met data door scholen leidt tot het vergroten van de capaciteit van scholen om te veranderen (schoolontwikkeling).

2 Theoretische achtergrond

Sinds een aantal jaren kennen we in Nederland een praktijk van publieke kwaliteitsbeoordeling. Daarnaast zijn er de rapporten van de Inspectie van het Onderwijs en vindt beoordeling van scholen plaats in het kader van internationaal onderzoek. In bijbehorende rapportages wordt met behulp van schoolprestatieindicatoren de kwaliteit van het onderwijs geschetst. De veronderstelling is dat gebruik van deze indicatoren in individuele scholen kan bijdragen aan de ontwikkeling van de school (Inspectie van het Onderwijs, 1999). Het is echter de vraag in hoeverre de rapportages over de onderwijsprestaties van een school ook daadwerkelijk als strategisch instrument voor schoolontwikkeling kunnen worden gebruikt. In het effectiviteitsonderzoek ligt de nadruk bijvoorbeeld op methodologische accuratesse en niet op databenut-

ting in scholen. Uit internationaal onderzoek blijkt dan ook dat benutting van dergelijke data voor interne schoolontwikkeling niet vanzelfsprekend is: er is veelal sprake van een kloof tussen de aanwezige interesse voor data en de daadwerkelijke benutting ervan in het kader van schoolontwikkeling (Earl & Fullan, 2003; Leithwood, Aitken, & Jantzi, 2001; Saunders, 2000; Van Petegem & Vanhoof, 2004). Alleen scholen die al over innovatieve capaciteit ('change capacity') beschikken, lijken ontwikkelingsgericht met data overweg te kunnen (Visscher & Coe, 2003). Echter, de intentie van interne kwaliteitszorg is juist dat het werken met data ertoe bijdraagt dat er leerprocessen op gang komen waardoor 'capacity building' plaatsvindt: het ontwikkelen van het vermogen in scholen om te leren van data over de eigen school, teneinde de data te benutten voor het interne veranderingsproces.

Uit onderzoek is enige informatie te destilleren over de rol van kwaliteitszorg als middel voor capacity building. Van Petegem en Vanhoof (2004) verwachten dat datafeedback tot betere databenutting leidt wanneer scholen (1) de informatie als relevant percipiëren, (2) de informatie correct kunnen interpreteren, (3) de manier van vergelijken onderschrijven, (4) de know-how hebben om de informatie te gebruiken, (5) in een niet-bedreigende context werk kunnen maken van schoolontwikkeling en (6) de dataverzameling zich leent voor het geven van feedback.

De strekking van deze hypothesen is dat de leveranciers van datafeedback, de onderzoekers, de feedback op een andere wijze zullen moeten vormgeven. Er moet meer worden uitgegaan van wat scholen belangrijk vinden dan wat voor onderzoekers belangrijk is. Schoolleiders hebben echter zelf veelal geen duidelijke visie op het nut van datafeedback voor schoolontwikkeling (Earl & Fullan, 2003). Ook maken casestudies verschillen duidelijk tussen scholen en schoolleiders in de manier waarop men data benut. Saunders (2000) wijt dit aan verschillen in de emotionele attitude tegenover data (de ene schoolleider moet niets van data hebben, de ander wordt er enthousiast van) en aan de mate waarin men vanuit de intellectuele mogelijkheden de waarde van de data kan bepalen (de

een vertrouwt er volledig op, de ander kan de waarde van data relativeren). Een combinatie van enthousiasme en relativering lijkt de beste optie voor het werken met data inzake schoolontwikkeling. Dienovereenkomstig stellen Earl en Fullan (2003) op basis van analyse van datagebruik bij de implementatie van grootschalige innovaties dat er een 'mindshift' nodig is bij schoolleiders. Ook aan de zijde van de gebruikers van data zijn dus veranderingen van attitudes en werkwijzen nodig om databenutting ten behoeve van schoolontwikkeling mogelijk te maken.

Het voorgaande verwijst naar de noodzaak tot het vergroten van het vermogen van betrokkenen om met behulp van datafeedback veranderingen te initiëren en te realiseren. Hoe dit vermogen vergroot kan worden, blijft echter vooralsnog in het midden. Van Petegem en Vanhoof (2004) adviseren de door hen geformuleerde hypothesen nader te onderzoeken, maar expliciteren niet het perspectief van waaruit dergelijk onderzoek vormgegeven kan worden. Saunders (2000) geeft aan dat vooral management ten aanzien van datapresentatie en -feedback cruciaal is. In het Canadese onderwijs heeft men met dergelijk management al ervaringen opgedaan. Leithwood e.a. (2001) rapporteren over de werking van een systeem voor de monitoring van ontwikkeling van scholen en schooldistricten dat zij in de loop der jaren hebben ontwikkeld op basis van vragenlijstonderzoek, en dat door diverse schooldistricten in gebruik is genomen. Hun onderzoek leidt tot vijf richtlijnen voor het bevorderen van het benutten van de informatie die het monitoringssysteem oplevert:

- 1 De betrokkenen dienen te worden opgeleid om met de informatie om te gaan; met name de schoolleiders, omdat het hun taak is om naar aanleiding van beschikbare data leerprocessen te initiëren.
- 2 Er dient vertrouwen te zijn in de mensen die het monitoringsysteem vormgeven en implementeren, niet zozeer vertrouwen in de technische vaardigheden van de onderzoekers, maar in de redelijkheid en gevoeligheid van deze personen wat betreft het rekening houden met de context van de scholen.
- 3 Er is ondersteuning nodig in de vorm van

geduld, begrip, en betrokkenheid bij de besluitvorming naar aanleiding van resultaten, en er is tijd nodig om te leren data te interpreteren en te gebruiken.

- 4 Er moet overeenstemming zijn tussen de focus van de monitoring enerzijds en de prioriteiten van het district en de scholen anderzijds, anders is de kans groot dat de monitoringinformatie niet relevant wordt geacht en er geen betekenis aan wordt gegeven.
- 5 De monitoring moet herhaald worden. Bij elke herhaling zullen meer betrokkenen gaan begrijpen hoe met monitoringinformatie om te gaan, opdat het bijdraagt aan de ontwikkeling van de school en de kwaliteit van het onderwijs.

Ook in het Nederlandse onderwijs hechten bovenschoolse directies eraan om vanuit hun verantwoordelijkheden als bevoegd gezag meer greep te krijgen op de onderwijskundige en organisatorische ontwikkeling van hun scholen. Het bovenschools monitoren van scholen verkeert in een experimenteel stadium, waarbij zich allerlei vragen over de capaciteit van bovenschools management voordoen, getuige ook de opdracht tot het hier gerapporteerde onderzoek. Uit genoemde voorwaarden en richtlijnen is af te leiden dat het potentiële succes van datafeedback ten behoeve van schoolontwikkeling met name besloten ligt in dialoog (vgl. Earl & Fullan, 2003). Door dialoog over data wordt betekenis verleend aan hetgeen plaatsvindt, en ontstaan gedeelde waarden over datafeedback in relatie tot schoolontwikkeling. Het bevorderen van deze dialoog wordt in genoemd onderzoek vooral beschouwd vanuit een open-systeem-theoretisch perspectief op het functioneren van organisaties, waarbij de aandacht uitgaat naar factoren (in de zin van te creëren voorwaarden en te hanteren richtlijnen) die bevorderend of belemmerend zijn voor succesvolle datafeedback. Echter, *hoe* de voorwaarden gecreëerd worden en *hoe* de richtlijnen kunnen worden toegepast, heeft tot op heden weinig aandacht gekregen in de onderwijsliteratuur, zeker in relatie tot de rol van bovenschools management. In het kader van capacity building zijn juist vragen relevant naar het hoe, naar het soort activiteiten die van belang zijn voor het organiseren van

datafeedback en -benutting in relatie tot capacity building en schoolontwikkeling.

Dergelijke vragen krijgen buiten het onderwijs al meer aandacht. In onderzoek naar organisatieverandering baseert men zich, behalve op de organisatiekunde, veel meer op de veranderekunde (Boonstra, 1994): de dynamiek en vormgeving van veranderingsprocessen staat centraal. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen een ontwerpgerichte en een ontwikkelingsgerichte benadering (Boonstra & Van der Vlist, 1996). De eerste benadering wordt geschikt geacht bij crises en snelle actie: het probleem is redelijk bekend, weinig complex, en een oplossing ligt voor de hand. Planmatig en doelgericht handelen is dan mogelijk. De tweede benadering is meer geschikt bij complexe problemen, het stapsgewijs verbeteren en het vergroten van het veranderingsvermogen. Dialoog, betekenisverlening en co-constructie van gedeelde waarden vormen de kern van het proces. In de huidige veranderekunde richt men zich vooral op de vraag hoe organisaties hun veranderingsvermogen kunnen vergroten door vanuit de meer bekende, ontwerpgerichte aansturing van veranderingsprocessen, ook ontwikkelingsgericht te gaan werken. Deze integratie van veranderekundige en organisatiekundige inzichten wordt aangeduid als *integrale organisatieontwikkeling*. Onderzoek naar veranderingsprocessen vanuit dit perspectief toont een onderscheid in verschillende fasen in de ontwikkeling van het vermogen tot veranderen (Boonstra & Van der Vlist, 1996): oriëntering, diagnose, doelbepaling, verandering en evaluatie. Bij het iteratief doorlopen van deze fasen wordt de dialoog over de veranderingen organisatiebreed vormgegeven, en wordt rekening gehouden met de verschillen tussen de perspectieven en belangen van betrokkenen op meerdere niveaus. Zo staat in de fase van oriëntering en diagnose, interactie van het management met medewerkers ten dienste van het overdragen van visies en ideeën centraal, waardoor machtsproblemen worden overwonnen voordat de fasen van doelbepaling en verandering worden ingegaan. Bij de fase van verandering wordt vervolgens het belang benadrukt van een combinatie van strategieën en soorten interventies op meerdere niveaus in de organisatie.

Onderzoek van Bennebroek Gravenhorst (2002) naar “survey-feedback als leerinterventie bij het aanpakken van belemmeringen bij organisatieverandering” is illustratief. Dit onderzoek specificeert inspanningen van diegenen die feedback verzorgen over resultaten van vragenlijstenonderzoek (de survey) en diegenen die naar aanleiding van de feedback de data benutten. Van belang blijkt dat survey-feedback niet als methode, maar als methodiek wordt ingezet. Als methode ligt de nadruk op het afwerken van een stappenplan voor gegevensverzameling en terugkoppeling. Survey-feedback als methodiek gaat verder en betreft ook ondersteunende interventies die ertoe bijdragen dat leerprocessen op gang komen. Daarbij is samenhang met andere interventies die in een organisatie gaande zijn, van belang. Voorgestelde verbeteringen worden onderdeel van de werkplannen, en de realisatie ervan wordt geëvalueerd. Survey-feedback als leerinterventie vormt dan een integraal onderdeel van het organisatieontwikkelingsproces.

Om feedback als leerinterventie vorm te geven, dient de onderzoeker niet alleen onderzoek uit te voeren en de resultaten te rapporteren (expertrol), maar ook stil te staan bij de manier waarop interactie tussen mensen in de organisatie kan worden gerealiseerd (procesrol). Deze extra betrokkenheid wordt ook van de leidinggevenden verwacht. Zij dienen feedback niet als stuurmiddel, maar als leermiddel te positioneren. Als stuurmiddel neemt de initiatiefnemende directie besluiten naar aanleiding van de feedback. Medewerkers zijn de leveranciers van informatie; het rendement van de feedback blijft beperkt. Wanneer andere managementleden en belanghebbenden bij de feedback betrokken worden, en er tijd en ruimte wordt vrijgemaakt om naar aanleiding van de feedback in overleg te treden, plannen te maken, uit te voeren en te evalueren, dan wordt de feedback een middel tot leren, en worden medewerkers aandeelhouders van het proces. Survey-feedback als leerinterventie is er dus op gericht om, op basis van analyse, gezamenlijke leerprocessen in gang te zetten. Dit vereist een grotere investering, maar levert meer rendement op.

Datafeedback ter ontwikkeling van verandercapaciteiten in het onderwijs, zoals centraal staat in het samenwerkingsproject van onderzoekers en de Stichting voor Basisonderwijs, sluit aan bij de benadering van integrale organisatieontwikkeling. De feedback is gebaseerd op een dwarsdoorsnede van de organisatie (hetgeen een organisatiekundig perspectief impliceert), maar staat in functie van schoolontwikkeling (hetgeen een veranderkundig perspectief impliceert). Vanuit een veranderkundig perspectief gaat de aandacht uit naar het op gang komen en vormgeven van gezamenlijke leerprocessen door middel van het werken met data. De vraag is op welke manier voorwaarden en richtlijnen aan de orde komen, zodanig dat het functie heeft voor de beoogde leerprocessen in het kader van schoolontwikkeling, en dus leerfuncties oplevert.

3 Onderzoeksvragen

Het bovenstaande maakt duidelijk dat werken met datafeedback in scholen niet vanzelf leidt tot schoolontwikkeling. Toch wordt het in toenemende mate gepropageerd als strategisch middel voor schoolontwikkeling. Om meer inzicht te verkrijgen in hoe het werken met data door scholen kan leiden tot het vergroten van de capaciteit van scholen om te veranderen (schoolontwikkeling), hebben we een procesevaluatie uitgevoerd van de ontwikkeling van de cyclus van dataverzameling, datafeedback en databenutting inzake schoolontwikkeling bij de Stichting voor Basisonderwijs die de opdracht tot dit onderzoek heeft gegeven. Hierbij stellen we drie vragen centraal:

- 1 Welke activiteiten hebben plaatsgevonden ten behoeve van de vormgeving van de cyclus van dataverzameling, datafeedback en databenutting?
- 2 Hoe hebben deze activiteiten bijgedragen aan het vergroten van het vermogen in scholen om met behulp van datafeedback schoolontwikkeling in gang te zetten?
- 3 Welke rollen vervullen de actoren die bij de activiteiten zijn betrokken?

4 Methodologie

Procesevaluatie is een intensieve vorm van actieonderzoek waarbij vanuit een explorerende benadering het invoeringsproces van een interventie in een kleinschalige context bij een of enkele cases op de voet wordt gevolgd, veelal met gebruikmaking van kwalitatieve methodologie, waarin zo nodig wordt bijgestuurd en waarbij de aandacht van de onderzoeker vooral uitgaat naar de sociale processen die hierbij een rol spelen (Swanborn, 1999).

4.1 Onderzoeksgroep

De Stichting voor Basisonderwijs bestuurt 18 scholen. De oorspronkelijke, katholieke identiteit is in de loop der jaren verbreed, en er zijn twee protestants-christelijke scholen en vijf algemeen bijzondere scholen bij gekomen. Er is een school voor speciaal onderwijs, Jenaplan- en Daltononderwijs, twee Montessorischolen en een moderne vernieuwingsschool. De overige scholen verzorgen basisonderwijs volgens het leerstofjaarclassensysteem. De scholen zijn gelegen in een stad en het aangrenzende, stedelijke gebied. De leerlingpopulatie loopt uiteen: het gemiddelde leerlinggewicht per school varieert van 1.00 tot 1.64. De scholen worden elk geleid door een schoolleider. Gedurende het onderzoek zijn er in alle scholen schoolmanagementteams ingericht, bestaande uit de schoolleider, de bouwcoördinatoren en de interne begeleider.

De stichting bestaat sinds 1950 en het stichtingsbestuur heeft sinds eind jaren '80 een bezoldigd bovenschools manager in dienst. Sindsdien is het bovenschools management uitgebreid met een secretariaat, afdelingen Personeel & Organisatie, Financiën, en Onderhoud, alsmede een directeur onderwijs. Gedurende het onderzoek heeft een wisseling van bovenschoolse directeuren plaatsgevonden en is er sprake geweest van verdere formalisering en professionalisering van het bovenschools management. Men is overgegaan tot besturing volgens het Raad-van-Bestuur- en Raad-van-Toezicht-model.

4.2 Onderzoeksofzet en dataverzameling

Het samenwerkingsproject loopt sinds 1999 en zal nog enige jaren voortduren. De huidige

procesevaluatie is formatief en betreft de periode tot januari 2005. Ter ontwikkeling van de cyclus van de datafeedback en -benutting inzake schoolontwikkeling heeft gedurende deze periode actieonderzoek plaatsgevonden op het niveau van het bovenschools management en op schoolniveau. Op het niveau van het bovenschools management staat het proces van datafeedback centraal. Doel van het actieonderzoek is dat de onderzoekers en betrokkenen vanuit de stichting gezamenlijk een cyclus van dataverzameling, -feedback en -benutting in het kader van schoolontwikkeling vormgeven. Bij het actieonderzoek in de scholen staat het proces van schoolontwikkeling centraal. Doel is, inzicht te verkrijgen in hoe data tijdens een proces van schoolontwikkeling een rol spelen en hoe dit bijdraagt aan de leerprocessen die gaande zijn in de scholen.

Zowel inhoudelijk als procedureel zijn de onderzoeksactiviteiten gericht op het zodanig vormgeven van datafeedback dat schoolontwikkeling centraal komt te staan. Wat betreft de *inhoud van de datafeedback* is, ter aanvulling op reeds beschikbare data (leerlingvolgsysteem, inspectierapportages, kwaliteitskaarten), gezorgd voor datafeedback over de aanwezigheid van condities voor schoolverbetering in de scholen. Hiertoe wordt jaarlijks een survey gehouden bij de leraren en leidinggevenden van de 18 scholen ($N = 366$). Ten tijde van deze formatieve evaluatie hebben twee surveys plaatsgevonden en is de volgende survey in voorbereiding. Deze betreft een bijgestelde versie van de vragenlijst die is gebruikt door Geijssel (2001). Onderdelen zijn transformatief leiderschap, organisatie, de motivatie voor verandering, en het professionele leren van docenten. De resultaten zijn geanalyseerd met behulp van initiële technieken (factor- en betrouwbaarheidsanalyse, descriptieve en correlatieanalyse). De resultaten zijn binnen twee maanden schriftelijk teruggekoppeld naar alle scholen. Ook zijn meer geavanceerde analyses uitgevoerd (regressie- en clusteranalyses). De resultaten hiervan zijn binnen een half jaar mondeling teruggekoppeld en opgenomen in de bovenschoolse rapportage. Bij de tweede survey-ronde is een leerlingenvragenlijst toegevoegd over de mate waarin de leerlingen

zich identificeren met, en participeren in de school als leer- en sociale omgeving. Ook deze resultaten zijn geanalyseerd en teruggekoppeld. Over de kwantitatieve analyses zal in andere publicaties verslag worden gedaan (Geijsel, Slegers, Krüger, & Thoonen, in voorbereiding).

Wat betreft de *procedure van datafeedback* hebben de onderzoekers gedurende het onderzoeksproces intensieve contacten onderhouden met de bovenschoolse directie. De diverse vormen van datafeedback zijn gezamenlijk voorbereid, uitgevoerd en geëvalueerd. De onderzoekers beschikken over notities, verslagen en (reflectieve) aantekeningen aangaande deze samenwerking. Ook zijn er verslagen en memo's van geobserveerde bijeenkomsten waarbij mondeling datafeedback werd verzorgd. Bovendien is een korte vragenlijst over de relevantie van de datafeedback verspreid onder de schoolleiders.

Het actieonderzoek op het niveau van de scholen is gestart in december 2002 en betreft casestudies in twee scholen, hier Maria-school en Julianaschool genoemd. Wegens tijdgebrek kon de casestudy in de Julianaschool na een jaar niet gecontinueerd worden. De data die op de scholen zijn verzameld, betreffen opnames en notulen van vergaderingen en studiedagen, aantekeningen van informele gesprekken en opnames van formele interviews met de schoolleiders, middenmanagers en teamleden. Soms zijn naar behoefte van de scholen additionele data verzameld met behulp van specifiek daartoe samengestelde instrumenten. De resultaten van initiële analyses over deze gegevens zijn steeds schriftelijk teruggekoppeld. Ook zijn van alle bijeenkomsten en interviews samenvattingen gemaakt op basis waarvan vervolgens jaarverslagen zijn gemaakt over de veranderingsprocessen in de scholen.

Ter vergroting van de betrouwbaarheid van de inhoud van de dataverzameling zijn alle samenvattingen en verslagen voorgelegd aan de betrokkenen ter goedkeuring. Ter vergroting van de betrouwbaarheid van de analyses zijn de resultaten per tussentijdse stap besproken in de groep betrokken onderzoekers.

4.3 Analyse van de data

Ter analyse van de procesdata is de volgende

procedure gevolgd. Allereerst is het totale project in detail uitgeschreven: de activiteiten en gebeurtenissen, de opbrengsten en tegenvallers, de winst- en knelpunten. Dit leidde tot een indeling in drie perioden van onderzoek: voorbereiding, de eerste en de tweede cyclus van survey- en casestudyonderzoek, en terugkoppeling. Ten behoeve van de eerste onderzoeksvraag zijn we retrospectief nagegaan in hoeverre de activiteiten en gebeurtenissen per periode verwijzen naar voorwaarden van effectieve datafeedback zoals afgeleid van de hypothesen over de werking van datafeedback van Van Petegem en Vanhoof (2004). Vervolgens is geanalyseerd hoe deze activiteiten hebben bijgedragen aan het vergroten van het vermogen in scholen om met behulp van datafeedback schoolontwikkeling in gang te zetten (de tweede onderzoeksvraag). Hierbij konden we gebruikmaken van de richtlijnen voor databenutting zoals omschreven door Leithwood e.a. (2001), en van de beschrijving van surveyfeedback als leerinterventie door Bennebroek Gravenhorst (2002). Conform het veranderkundige perspectief ligt de nadruk in de analyse op de leer- en veranderprocessen die hebben plaatsgevonden binnen de in ontwikkeling zijnde feedbackcyclus. De analyse is dus niet zozeer gericht op *welke* voorwaarden en richtlijnen aan de orde zijn, maar vooral op *op welke manier* deze voorwaarden en richtlijnen aan de orde zijn gekomen, zodanig dat het heeft bijgedragen aan de beoogde leerprocessen in het kader van schoolontwikkeling. De nadere analyse van de activiteiten per periode leidde tot vijf leerfuncties van de tot nu toe binnen het samenwerkingsproject gevolgde werkwijze. Ook werd duidelijk wat er met het actieonderzoek tot dusver is bereikt in termen van kwaliteitszorg en schoolontwikkeling, en welke rollen door de diverse actoren zijn vervuld (de derde onderzoeksvraag).

5 Resultaten

5.1 Overzicht van de activiteiten

In de voorbereidingsperiode (september 1999-december 2002) is gestart met een gezamenlijke verkenning door de onderzoekers en de

bovenschoolse directie. De directeur onderwijs heeft vervolgens de globale doelen en plannen van de stichting op schrift gesteld. Op basis daarvan hebben de onderzoekers een voorstel geschreven en is na fiat van het stichtingsbestuur (september 2001) het onderzoek van start gegaan. Daarbij is een stuurgroep (op afstand) en een projectgroep (uitvoerend onderzoeker, de directeur onderwijs en de organisatieadviseur van de stichting) ingericht om de ontwikkeling van de datafeedbackcyclus vorm te geven. De projectgroep heeft het project geïntroduceerd tijdens de beleidsdagen in november 2001. Daarna is gestart met de ontwikkeling en organisatie van de survey en is gezocht naar scholen voor de casestudies. De tweede (januari 2003-oktober 2003) en derde periode (november 2003-januari 2005) betreffen elk een feedbackcyclus. Per cyclus deed zich stichtingsbreed de volgende reeks aan activiteiten voor:

- introductie van de survey tijdens een directiebestuur (de tweemaandelijks vergadering van alle schoolleiders en de bovenschoolse directie);
- dataverzameling via de survey en in de casestudyscholen;
- data-analyse en schriftelijke terugkoppeling;
- de jaarlijkse beleidsdagen van de stichting en
- bilaterale besprekingen tussen de directeur onderwijs en alle schoolleiders.

Parallel hieraan is in de tweede periode het casestudyonderzoek gestart in de Maria- en de Julianaschool. In de derde periode is de casestudy in de Mariaschool gecontinueerd.

De activiteiten en gebeurtenissen per periode blijken te verwijzen naar drie fasen van organisatieverandering zoals beschreven door Boonstra en Van der Vlist (1996): oriëntering, diagnose en doelbepaling. De periode van oriëntering is gebruikt om de kwaliteitszorg- en schoolontwikkelingsproblematiek te verkennen, de uitgangspunten op bovenschools niveau helder te krijgen en draagvlak te creëren onder de schoolleiders. Tijdens de eerste datafeedbackcyclus heeft de nadruk gelegen op kennismaking met de survey en de survey-resultaten, waarbij er verbreding van het draagvlak voor datafeedback in rela-

tie tot schoolontwikkeling heeft plaatsgevonden (diagnose). Tijdens de tweede datafeedbackcyclus is gestart met de doelbepaling. De survey-inhoud is aangepast naar aanleiding van de eerste survey-ronde, en is er meer ruimte gekomen voor dialoog en interpretatie, waarbij zich gedeelde waarden ontwikkelden over het nut van datafeedback voor schoolontwikkeling. De richting van de organisatieverandering is duidelijker geworden, alsmede de benodigde randvoorwaarden. De beleidsdagen van de stichting in het najaar van 2004 zijn volledig gewijd aan de professionalisering van de schoolleiders, waarbij de rol van datafeedback ten behoeve van schoolontwikkeling een belangrijk thema was.

Deze fasering is niet vooraf gekozen, het is zo gelopen naar aanleiding van de omstandigheden waarbinnen het project plaatsvond. De analyse van het proces maakt ook duidelijk dat de vierde en de vijfde fase, namelijk organisatieverandering en de evaluatie daarvan, nog niet zijn ingegaan.

5.2 Leerfuncties

Ontdekken van de relevantie van de data

Relevantie van data houdt in dat de bruikbaarheid ervan wordt gepercipieerd in de school. Voor een feedbacksysteem betekent dit dat scholen op een selectieve en flexibele manier gebruik kunnen maken van de beschikbare data (Van Petegem & Vanhoof, 2004). Daarbij is de vierde richtlijn uit de studie van Leithwood e.a. (2001) gehanteerd: de focus van de monitoring afstemmen op de prioriteiten van de bovenschoolse directie en de scholen. In de eerste periode van het onderzoek is veel tijd genomen om tot goede afstemming tussen de onderzoekers en de bovenschoolse directie te komen. Getracht is om dataverzameling over condities voor schoolverbetering te organiseren met zowel overkoepelende, wetenschappelijke als schoolspecifieke, praktische waarde. Hierover is op gezette tijden ook met de schoolleiders gesproken. In eerste instantie bleek hun behoefte aan dit onderzoeksproject minder evident. Toch bleek uit de bilaterale besprekingen dat de meeste schoolleiders de rapportages relevant en zinvol vonden en

deze wilden benutten voor discussie, binnen de scholen, aangaande kwaliteitszorg, en in de voorbereiding van de op handen zijnde inspectiebezoeken. De scholen is de vrijheid gegeven om zelf de voor hen relevante onderdelen uit de datafeedback te destilleren. Dit mondde op een aantal scholen uit in te ondernemen activiteiten die ook in sommige schoolplannen beschreven werden.

Ook wat betreft de casestudies is gezorgd voor een goede afstemming op de prioriteiten van de scholen. Het was de wens van de bovenschoolse directie dat de casestudies zouden plaatsvinden op de onderwijskansenplan-scholen wegens vergelijkbaarheid van de schoolverbeteringstrajecten. De opvattingen van de schoolleiders botsten echter teveel met de intenties van de projectgroep. Vervolgens is meer ruimte gecreëerd voor eigen invulling van de scholen. In de zomer van 2002 kwamen twee scholen naar voren. De Mariaschool was een onderwijskansenplan-school waar tussentijds een nieuwe schoolleider was aangetreden die de ontwikkelingsgerichte visie van het bovenschools management ten aanzien van het werken met data bleek te delen. Op de Julianaschool was in de jaren voorafgaand aan het onderzoek een aantal innovatieve trajecten gestart. De schoolleider voelde de noodzaak om de lopende trajecten beter op elkaar af te stemmen. Hoewel de twee scholen qua vernieuwingsverleden en teamontwikkeling van elkaar verschilden, was het de wens van beide schoolleiders dat het proces van visieontwikkeling centraal zou staan in de casestudies en dat de datafeedback naar aanleiding van het onderzoek zou bijdragen aan de beoogde schoolontwikkeling.

Uit de casestudies komt naar voren dat de schoolleiders de informatie in de surveyrapportages over hun school herkennen, zij bevestigt de eigen visie op de school. Op de Julianaschool wordt de rapportage ook met het School Management Team (SMT) besproken. In de Mariaschool zijn door de onderzoekers aanvullende data verzameld om een beeld te krijgen van de ontwikkelingsfase van de school. Hiertoe was in samenwerking met de schoolleider en het middenkader een vragenlijst ontwikkeld over de sterke en zwakke kanten van de lespraktijk,

het team, het management en de context van de school. Deze aanvullende data bleken bruikbaar voor het proces van schoolontwikkeling, mede omdat het middenkader een belangrijke rol vervulde in het bepalen van de inhoud en de wijze van dataverzameling. Hierdoor leken teamleden er meer op te vertrouwen dat de databenutting in hun eigen belang zou zijn, en zo werd er als het ware een brug gebouwd tussen het team en de schoolleider. De aanvullende data bleken ook effectiever, omdat de inhoud direct gekoppeld was aan de inhoud van het schoolontwikkelingsproces. Zo konden op basis van de resultaten twee thema's worden gekozen die daarna op de studiedagen van de Mariaschool centraal kwamen te staan. Een jaar later begonnen steeds meer leraren te experimenteren en was de communicatie in het team over de ontwikkeling van de school verbeterd. Op andere terreinen deden zich echter problemen voor in de communicatie tussen de schoolleider en het team, en het schoolontwikkelingsproces raakte beïnvloed door machtsspel. Dit was reden tot een bijeenkomst van de schoolleider, de schoolbegeleider, de bovenschoolse directie en de onderzoeker. Doel was, om te komen tot een strategie voor de voortgang van de schoolontwikkeling. Tijdens de bijeenkomst kon de onderzoeker de schoolleider ondersteunen in de analyse van de bestaande situatie op de school. Datafeedback kreeg op deze wijze een heel andere vorm ten gunste van de ontwikkeling van de school, waarbij de onderzoeker deelnam aan de discussie over de lopende processen in de school. Dit werd als zinvol en nuttig ervaren.

Vanuit de projectgroep is steeds benadrukt wat de intenties van de datafeedback waren: niet controleren, maar samen leren. Zo is toegelicht dat de conclusies van de stichtingsbrede analyses niet zomaar van toepassing zijn op individuele scholen, en dat alleen dialoog binnen de scholen over deze data kan leiden tot contextspecifieke betekenisverlening. Vanuit het perspectief van de projectgroep hebben de data praktijkwaarde als zij aanleiding geven tot zinvolle dialoog. Deze dialoog achtte de projectgroep van groter belang dan de exacte score op de condities. De associatie met beoordeling blijkt echter hard-

nekkig (vgl. Earl & Fullan, 2003). Tijdens de beleidsdagen in 2004 zei een schoolleider: "Als ik deze cijfers zie, vraag ik me altijd af wat ik nu kan of moet doen om die cijfers te verbeteren, dat staat er niet bij." Bij doorvragen bleek deze schoolleider het idee te hebben dat het de bedoeling was om steeds hoger te gaan scoren op de onderdelen, of dit nu wel of niet relevant zou zijn voor zijn school. Toch blijkt dat steeds meer schoolleiders gaan begrijpen dat de scores niet gebruikt worden om de scholen te beoordelen, maar om processen in gang te zetten. Met name de activiteiten tijdens de beleidsdagen in 2004 hebben hieraan bijgedragen. Zo ontdekte een schoolleider: "Dus het is de bedoeling dat het een instrument voor onszelf wordt. Het zijn dus eigenlijk onze data?"

Met de survey-rapportages lijkt een leerproces bij de schoolleiders gestart over de wijze waarop data relevant *kunnen* zijn. Relevantie blijkt in dit project een gezamenlijke zoektocht van de onderzoekers en de directeur onderwijs naar leerinhouden, waarbij de schoolleiders steeds meer betrokken raken en waarbij zij de waarde ontdekken. Hierbij is essentieel dat de intentie van de datafeedback steeds opnieuw wordt benoemd en toegevoegd. In termen van Bennebroek Gravenhorst (2002): de feedback wordt gepositioneerd als leerinterventie en deze positionering is in overeenstemming met de totale visie van de stichting op schoolontwikkeling.

Vertrouwen opbouwen als basis voor leren

Om in het kader van schoolontwikkeling van datafeedback gebruik te kunnen maken, is het van belang dat er sprake is van een niet-bedreigende context (Van Petegem & Vanhoof, 2004). Informatie moet vertrouwelijk blijven en het terugkoppelen van data naar scholen dient te gebeuren in afwezigheid van publieke betrokkenheid en druk.

In het onderhavige project levert deze voorwaarde een dilemma op, gegeven de betrokkenheid van de bovenschoolse directie. Het initiatief van de bovenschoolse directie in het project om kwaliteitszorg en schoolontwikkeling op bovenschools niveau systematisch aan elkaar te koppelen, wordt door een aantal scholen ervaren als ongewenste controle, een bedreiging van de autonomie.

De intentie van de bovenschoolse directie is echter meer ruimte en initiatief van schoolleiders voor schoolontwikkeling te creëren. Nu een deel van de bureaucratie van scholen bovenschools geregeld wordt, komt er, volgens de redenering van de bovenschoolse directie, in de scholen tijd vrij voor onderwijskundig leiderschap. Om de kwaliteit van het onderwijs op langere termijn te garanderen, is het van belang dat de schoolleiders deze tijd gaan benutten. Het samenwerkingsproject van onderzoekers en schoolleiders is een stimulans in die richting. Er zit dus wel degelijk een bepaalde druk achter de datafeedback in dit project, namelijk in de zin van 'commitment' aan de visie en het strategisch beleidsplan van de stichting.

Om desondanks een niet-bedreigende context te creëren, zijn de diverse partners in dit project zorgvuldig gekozen en is er veel tijd besteed aan het met elkaar vertrouwd raken. Hiervoor is in de eerste fase van het project de basis gelegd door binnen de projectgroep veel tijd te besteden aan toelichting over de geschiedenis en cultuur van de stichting, waardoor de betrokkenen elkaars intenties en belangen goed leerden kennen en op elkaar konden vertrouwen. Toen daarbij bleek dat de oorspronkelijk bij het onderzoek betrokken schoolbegeleidingsdienst de intenties van het project niet deelde, is ervoor gekozen deze partner voorlopig buiten beschouwing te laten.

Vanuit deze basis is getracht het vertrouwen van de schoolleiders en ook de leraren te vergroten, zodat zij dit project niet als bedreiging van de bestaande orde, maar als uitdaging of leerkans zouden ervaren. Zo heeft de projectgroep de eerste rapportage zonder inzage door de bovenschoolse directie naar de schoolleiders gestuurd om het gevoel van eigenaarschap over de data bevorderen. In het bilaterale overleg over de teruggekoppelde gegevens kon de schoolleider vervolgens beslissen de bovenschoolse directie inzicht te geven in de schoolresultaten. Daarna heeft de directeur onderwijs gevraagd of bij de volgende survey-ronde de rapportages rechtstreeks naar de bovenschoolse directie konden worden toegestuurd, waarmee alle schoolleiders akkoord gingen. De schoolleiders apprecieerden de zorgvuldige werkwijze, hetgeen

bijdroeg aan het vertrouwen en de openheid tijdens het bilateraal overleg met de directeur onderwijs.

Ook zijn onderdelen van onderzoek aangepast naar aanleiding van wensen van de schoolleiders. In de tweede ronde werd de leerlingen-survey toegevoegd om meer zicht te krijgen op hoe de resultaten over condities voor schoolverbetering zich verhouden tot andere databronnen (leerlinggegevens, kwaliteitskaarten). In reactie op opmerkingen over de gebrekkige introductie naar de leraren, is aan allen een toelichtende brief gestuurd en zijn ook de ouders over het project ingelicht. Door deze aanpassingen kreeg de groep schoolleiders meer vertrouwen in het project en begon men mee te denken, zoals bleek tijdens het directieberaad en uit informele gesprekken.

Voorts heeft de opstelling van de onderzoekers tijdens de casestudies bijgedragen. Tijdens de beleidsdagen in 2003 hebben de schoolleiders van de Maria- en Julianaschool aan hun collega-schoolleiders verslag gedaan van het lopende onderzoek. Zij gaven aan dat de onderzoekers hen ondersteund hebben door het ontwikkelingsproces transparant te maken door middel van verslagen, en daarbij opvallendheden te melden. Zij benadrukten de objectiviteit van de onderzoekers, hetgeen volgens de bovenschoolse directie heeft bijgedragen aan het vertrouwen van de overige schoolleiders in het project.

Ter opbouw van noodzakelijk vertrouwen (zie ook de tweede richtlijn van Leithwood et al., 2001), is dus van belang gebleken dat zowel onderzoekers als de bovenschoolse directie in woord en daad ruimte creëren voor leren. Dit sluit aan bij de activerende rol van de onderzoekers en de leidinggevenden bij survey-feedback zoals beschreven door Bennebroek Gravenhorst (2002): door betrokkenen aandeelhouders te maken in het proces, krijgt vertrouwen vorm en kunnen leerprocessen op gang komen.

door er zelfs het risico is van foutieve interpretatie (Van Petegem & Vanhooft, 2004). In het onderhavige project is in eerste instantie weinig aandacht uitgegaan naar het opleiden van de schoolleiders om data te interpreteren. De projectgroep werkte vanuit de visie dat schoolleiders gestimuleerd dienden te worden tot contextuele interpretatie van data. Zo zouden reflectieve leerprocessen op gang kunnen komen die bevorderend zijn voor schoolontwikkeling. Wel is getracht om inhoudelijk heldere terugkoppeling samen te stellen. De schriftelijke terugkoppeling had als opbouw: inleiding, korte beschrijving van de achtergrond per onderdeel, de resultaten (score zowel per school als van alle scholen, zodat vergelijking mogelijk was) met een beperkte toelichting. Daarbij is vermeld dat bij vragen of gewenste aanvullende informatie, te allen tijde contact kon worden gezocht met de onderzoekers. Hiervan is bijna geen gebruikgemaakt. Alleen in de eerste surveyronde hebben drie scholen per e-mail gevraagd om aanvullende gegevens. Toch bleek later dat een deel van de schoolleiders, ondanks de zorgvuldige samenstelling en (wetenschappelijk gezien) relatief eenvoudige inhoud van de rapportages, moeite had om de rapportage te begrijpen. Tijdens de beleidsdagen in 2004 kwam naar voren dat er behoefte was aan een leeswijzer om de verschillende onderdelen in de rapportage aan elkaar te relateren (theoretische achtergrond, schaalscores en items), alvorens de data te kunnen interpreteren naar de context van de school. Het zijn de schoolleiders zelf die dit op het einde van de tweede feedbackcyclus naar voren brengen. Kennelijk raakt men op een andere manier geïnteresseerd in de data en wenst men het beter begrijpen. De vraag is of dit bereikt had kunnen worden met een opleiding vooraf, conform de eerste richtlijn van Leithwood e.a. (2001). De projectgroep koos ervoor aan het einde van de eerste periode te starten met de eerste surveyronde, ondanks de heersende twijfel onder de schoolleiders. Dit blijkt uit te pakken zoals gehoopt: al doende leert men welke intentie de datafeedback heeft en gaat men de discussie met de projectgroep aan. Er ontstaat een andere attitude ten aanzien van het onderzoek, zo beaamt de bovenschoolse directie.

Betekenisvol leren door contextuele interpretatie

Veel schoolleiders ontbreekt het aan achtergrondkennis om tot een correcte interpretatie van data te komen, waardoor datafeedback niet als strategisch middel voor schoolontwikkeling tot zijn recht kan komen en waar-

Daarmee lijkt de weg geëffend naar meer communicatie over en contextgerelateerde interpretatie van de rapportages. De samenstelling van de rapportages kan in de volgende survey-ronde naar behoefte verbeterd worden, en met de schoolleiders kan besproken worden hoe zij betekenis aan de data kunnen verlenen.

Een belangrijk element daarbij lijkt het omgaan met verschillen in interpretatie. In een e-mail in de derde periode van het onderzoek meldde een schoolleider dat het in zijn team helaas niet gelukt was om tot een eenduidige interpretatie van de gegevens te komen. Maar moet een schoolleider eenduidigheid verwachten of daarnaar streven? Gezien de ervaringen van Bennebroek Gravenhorst (2002) is het juist een sterk punt van survey-feedback dat het inzicht verschaft in de verschillende perspectieven ten aanzien van het te onderzoeken verschijnsel. Hierdoor raken leidinggevendend beter geïnformeerd over bijvoorbeeld knelpunten in de implementatie van een vernieuwing, en worden reflectie en tussentijdse bijstelling van plannen mogelijk. De survey-feedback in het onderhavige onderzoek toont verschillen tussen de perspectieven van de schoolleider, het middenmanagement en de leraren op de condities voor schoolverbetering. Voor het vervolg van het project kan het interessant zijn, na te gaan hoe betrokkenen deze verschillen interpreteren, en of inzicht in de verschillende perspectieven aanknopingspunten biedt voor professionele dialoog in de school.

Gesitueerd leren door bovenschoolse samenwerking

Het is van belang dat scholen zich kunnen vergelijken met andere scholen (Van Petegem & Vanhoof, 2004). In het onderhavige project is dit bijna als vanzelfsprekend gegarandeerd door de situering binnen de Stichting van Basisscholen. Dit leidt ten eerste tot grote respons: bij de eerste survey 89% respons, bij de tweede 83%. Ook de vragenlijsten van nagevraagd alle leerlingen zijn geretourneerd. Ten tweede kennen de schoolleiders elkaars scholen redelijk tot goed. Dit maakt dat men inzicht heeft in de vergelijkbaarheid van de eigen school met andere scholen, en dat men verschillen tussen scholen kan interpreteren.

Dit vraagt om openheid tussen de schoolleiders onderling, hetgeen we gedurende het onderzoeksproject hebben zien groeien.

Behalve dat vergelijkbaarheid tussen scholen een bespreekbaar thema is geworden binnen een stichting voor basisscholen, biedt de organisatie van datafeedback op het niveau van bovenschools management bovendien gelegenheid tot samenwerking tussen scholen. Op basis van de datafeedback over condities voor schoolverbetering werden bepaalde overeenkomsten en verschillen wat betreft de interne organisatie van de scholen helder. Mede hierdoor konden schoolleiders tijdens de beleidsdagen in 2004 zo worden gegroepeerd dat de kans op professionele dialoog groot was. Mede hierdoor zijn de banden tussen de schoolleiders versterkt en is er meer communicatie op gang gekomen over processen van schoolontwikkeling in de scholen. Zo heeft een groep schoolleiders de wens geuit een themagroep te willen starten over kwaliteitszorg en schoolontwikkeling. Voor de bovenschoolse directie bood dit een goed aanknopingspunt om de samenwerking tussen schoolleiders meer vorm te gaan geven vanuit een gerichtheid op de visie en het strategische beleidsplan van de stichting.

Gezien de ervaringen in het onderhavige project is het bovenschools management een interessante eenheid voor de organisatie van datafeedback als middel voor schoolontwikkeling. Daarbij is van belang dat het bovenschools management een visie heeft op de relatie tussen datafeedback en schoolontwikkeling. Niet de organisatie, maar de ingezette stichtingbrede organisatieverandering is in feite de eenheid van onderzoek. In het onderhavige project is ervoor gekozen deze visie in samenwerking met onderzoekers en met de schoolleiders verder vorm te geven

Samen veranderen door vormgeven aan ondersteunende interventies

Scholen moeten niet aan hun lot worden overgelaten als het gaat om het gebruiken van informatie. Toelichtingen in rapporten, verduidelijking op studiedagen, beschikbaarheid van uitgewerkte strategieën en activiteiten, voorbeelden van collega-schoolleiders en informele besprekingen met onderzoekers zijn noodzakelijk voor de werking van datafeed-

back als strategisch middel voor schoolontwikkeling (Van Petegem & Vanhoof, 2004). Daarbij wordt ervan uitgegaan dat bekend is op welke manier datafeedback bijdraagt aan schoolontwikkeling, en dat er strategieën voorhanden zijn. Dit is echter niet het geval, constateerden we eerder, en in het hier gerapporteerde onderzoek is dit daarom juist onderdeel van het project: er samen achter komen wat de waarde van datafeedback over condities voor schoolverbetering kan zijn voor processen van schoolontwikkeling, en hoe deze datafeedback vormgegeven kan worden, opdat het bijdraagt aan die schoolontwikkeling. Uitgangspunt daarbij is dat samen leren essentieel is voor capacity building. Dit blijkt een tijdrovend proces, waarbij ondersteuning en participatie van groot belang zijn om het proces gaande te houden (vgl. de derde richtlijn van Leithwood et al., 2001). Hierop is in dit project geanticipeerd door vooraf af te spreken dat het onderzoek minimaal vijf jaar zou voortduren, waarbij de jaarlijkse herhaling van de datafeedbackcyclus voor borging en uitbreiding van het geleerde kan zorgen (vgl. de vijfde richtlijn van Leithwood et al., 2001). Ondersteuning heeft tot nu toe vorm gekregen in de bilaterale en andere (in)formele besprekingen tussen schoolleiders en de directeur onderwijs. Ook de onderzoekers hebben een steentje bijgedragen door de directeur onderwijs, waar mogelijk, met raad en daad bij te staan, door de rapportages over de survey jaarlijks te herzien, door toelichtingen tijdens directie-beraad en beleidsdagen, en door direct contact tussen schoolleiders en onderzoekers. Zo hebben de directeur onderwijs en de onderzoekers ter voorbereiding van de beleidsdagen in 2004 een werkvorm ontwikkeld rondom de survey-rapportage met als doel de dialoog tussen de betrokkenen over de betekenis van de data te bevorderen. Activiteiten en strategieën die bovenschools, dan wel binnen de scholen ontplooid werden, zijn steeds door de onderzoekers bijgehouden en gezamenlijk met de directeur onderwijs geëvalueerd. Daarnaast zijn de onderzoekers in de casestudies actief op zoek gegaan naar activiteiten en strategieën voor de bijdrage van datafeedback aan processen van schoolontwikkeling. De aandacht van de onderzoekers ligt

duis niet alleen bij de gegevensverzameling en de schriftelijke terugkoppeling (de methode), maar ook bij de vervolgacties en ondersteunende interventies (de methodiek (vgl. Bennebroek Gravenhorst, 2002).

5.3 Leerwinst: Opbrengst van het project tot nu toe

Gedurende de tweede datafeedbackcyclus zijn de meeste scholen bezocht door de Onderwijsinspectie. De bovenschoolse directie beschouwt deze inspectie als een externe nulmeting waarop de interne kwaliteitszorgcyclus van de scholen de komende jaren kan aansluiten. Als experiment heeft de Onderwijsinspectie, op verzoek van de stichting, een rapport geschreven waarin de resultaten van de onderzochte scholen met elkaar worden vergeleken. De Inspectie constateert hierbij dat de meerderheid van de scholen voldoende gericht is op de verbetering van hun kwaliteit, maar onvoldoende scoort op cyclische en systematische kwaliteitszorg en op het afleggen van verantwoording over kwaliteit. Hoewel uit de evaluatie tot dan toe was gebleken dat de schoolleiders de bovenschoolse inspanningen voor interne kwaliteitszorg relevant vonden, zijn er kennelijk nog geen grote effecten binnen de scholen gerealiseerd wat betreft cyclische kwaliteitszorg. Wat is er dan wel bereikt?

Om na te gaan hoe de schoolleiders de beleidsdagen in 2004 en de gesprekken erna hebben ervaren, is een evaluatieve vragenlijst per e-mail verstuurd naar de 18 scholen. Tien schoolleiders reageerden. Zeven schoolleiders geven aan dat de survey-rapportage hen aan het denken heeft gezet en dat zij verwachten dat het op termijn tot actie leidt, drie geven aan dat het rapport al tot concrete actie heeft geleid. Negen schoolleiders achten op de beleidsdag de rapportage en het werken ermee nuttig, en beoordelen de daaropvolgende bilaterale gesprekken als zinvol. Kortom: de gesprekken tijdens de beleidsdagen en de bilaterale gesprekken hebben een essentiële, toegevoegde waarde op de rapportages.

De opbrengst van het project tot nu toe betreft met name de ontwikkeling van veranderingscapaciteit. Er is meer duidelijkheid gekomen over de intenties van de datafeedback en er is meer bovenschoolse samenwerking

ontstaan. Maar ook in de afzonderlijke scholen vinden leerprocessen plaats. De school die eerst niet wenste deel te nemen aan een casestudy, omdat de opvattingen van de schoolleider te veel botsten met de intenties van de projectgroep, is in de zomer van 2004 alsnog actief met de datafeedback aan de slag gegaan. Dit illustreert dat er ruimte is ontstaan voor het ontwikkelen van strategieën en activiteiten om datafeedback als middel voor schoolontwikkeling vorm te geven: de fase van daadwerkelijke verandering.

5.4 Rolverdeling: activerend, samenwerkend en bovenschools

Binnen de projectgroep heeft de nodige discussie plaatsgevonden over de rolverdeling. De directeur onderwijs wenste dat het onderzoek zou leiden tot aanknopingspunten voor bovenschoolse interventies ter ondersteuning van de processen van schoolontwikkeling. De onderzoekers hebben steeds aangegeven weliswaar de lopende processen te kunnen beschrijven en vanuit die kennis mee te willen denken over mogelijke vervolgstappen, maar geen advies te kunnen geven, omdat dit om andere expertise vraagt. Een soortgelijke discussie deed zich voor op de Mariaschool, waar het middenkader verwachtte dat het onderzoek zou leiden tot probleemoplossing. Het blijkt dat in een dergelijk samenwerkingsproject de rol van de onderzoeker actief en participierend dient te zijn, zoals in actieonderzoek wordt vereist. Van de onderzoeker wordt gevraagd om te adviseren, te doceren over hoe data te interpreteren, en om het proces te begeleiden. Hoe deze rollen precies dienen te worden ingevuld in relatie tot de gevraagde onderzoekstechnische expertise, is echter niet gemakkelijk te bepalen.

Oorspronkelijk had de bij de stichting betrokken organisatieadviseur zitting in de projectgroep, om in de behoefte te voorzien om de datafeedback in veranderingsplannen om te zetten. Later werd deze persoon benoemd tot algemeen directeur, waarmee de advieschakel tussen onderzoek en onderwijs minder evident werd. Een adequate vervanging vanuit de betreffende onderwijsbegeleidingsdienst werd niet gerealiseerd, waarna besloten werd de rol van de procesbegeleiding vooralsnog zonder de hulp van schoolbege-

leiders vorm te geven. Dit betekende dat de directeur onderwijs en de onderzoekers sterker de rol van procesbegeleider op zich gingen nemen. Bovendien werd de procesgang bemoeilijkt doordat er in de stichting andere thema's speelden, zoals de directiewissel en de bovenschoolse organisatie van het ict-netwerk, die steeds opnieuw de aandacht vroegen en daarmee het onderzoeksproject en kwaliteitszorg van de agenda verjoegen. Een soortgelijk patroon deed zich voor in de Mariaschool, waar machtsspel de ontwikkeling van de school belemmerde.

Door gezamenlijke inspanningen van de bovenschoolse projectgroep is gedurende het project de professionalisering van de schoolleiders en schoolontwikkeling toch prominent op de bovenschoolse agenda komen te staan, en sinds de beleidsdagen in 2004 zijn de schoolleiders ook in de scholen met de rapportages aan de slag gegaan. Ook op de Mariaschool is voortgang geboekt: de laatste interviews wijzen uit dat er een omslag gaande is en steeds meer teamleden zich in hun professionele ontwikkeling niet meer willen laten belemmeren door machtsspel van collega's.

In het vervolg van het onderzoek zal vermoedelijk de fase van definitieve doelbepaling en daadwerkelijke verandering worden ingegaan, waarbij de aandacht nog meer zal verschuiven naar procesbegeleiding. Wellicht wordt dan de relatie met de onderwijsbegeleidingsdienst nieuw leven ingeblazen. Voor dit moment is het van belang te constateren dat een datafeedbacksysteem kennelijk vraagt om een systematiek die is ingebed in de totale organisatie, waarbij de activerende rol van zowel leidinggevend als onderzoekers onvermijdelijk is.

6 Samenvatting en discussie

In dit artikel wordt de procesevaluatie beschreven van de ontwikkeling van de cyclus van de datafeedback en -benutting inzake schoolontwikkeling bij een stichting voor basisonderwijs. Doel van de procesevaluatie was, om een bijdrage te leveren aan het vergroten van inzicht in de wijze waarop het werken met datafeedback door scholen leidt tot het vergroten van de capaciteit van scholen

om te veranderen (schoolontwikkeling). Deze doelstelling impliceert het hanteren van een veranderkundig perspectief voor het begrijpen van de veranderingsprocessen die zich tijdens het werken met de scholen en de bovenschoolse directie hebben voorgedaan. De procesevaluatie is formatief en biedt de mogelijkheid conclusies te trekken voor het vervolg van het project. Ook leidt de evaluatie tot een aantal algemene lessen over datafeedback ten behoeve van schoolontwikkeling, die we in deze discussieparagraaf zullen benoemen.

Wat betreft *de eerste onderzoeksvraag*, naar de activiteiten die hebben plaatsgevonden ten behoeve van de vormgeving van de cyclus van dataverzameling, datafeedback en databenutting, laten de resultaten van de analyse zien dat het ontwikkelingsgericht werken met data verloopt volgens een bepaalde fasering: oriëntering, diagnose en doelbepaling. De activiteiten gedurende de diverse fasen blijken gericht op probleemverkenning en verheldering van bovenschoolse uitgangspunten, het creëren van draagvlak door het opbouwen van vertrouwen, het ontdekken van datarelevantie en het leren interpreteren van data binnen de context van de scholen, verheldering van de richting van de organisatieverandering, en het leren om bovenschools samen te werken.

De tweede onderzoeksvraag luidt: Hoe hebben deze activiteiten bijgedragen aan het vergroten van het vermogen in scholen om met behulp van datafeedback schoolontwikkeling in gang te zetten? De procesevaluatie wijst uit dat het in gang zetten van schoolontwikkeling met behulp van datafeedback mogelijk is, maar niet los van andere organisatorische ontwikkelingen vorm kan krijgen. De analyse laat zien dat het zorgdragen voor relevante data een gezamenlijke zoektocht is, waarbij een duidelijke en herhaalde positionering van datafeedback als leerinterventie van belang is om de zoektocht in de juiste richting te laten plaatsvinden. Daarbij blijkt dat het opbouwen van vertrouwen een kwestie is van intensieve interactie, waarbij leidinggevend en onderzoekers een activerende rol hebben. Dit vertrouwen leidt ertoe dat schoolleiders zich kwetsbaarder durven op te stellen, dat wil zeggen dat zij durven aangeven wat onduidelijk is en durven te accep-

teren dat er verschillende zienswijzen mogelijk zijn. Beide zijn noodzakelijk voor het in gang zetten en gaande houden van gezamenlijke leerprocessen. Zo is een situatie ontstaan waarin schoolleiders actief, vanuit hun eigen behoefte en in lijn met de visie van de stichting met datafeedback, aan de slag gaan in de scholen. Hierdoor komt er ruimte voor het samen vormgeven van methodiek, waarbij procesbegeleiding en inbedding in het totale ontwikkelingsproces van de school essentieel zijn. Daarmee is zowel bovenschools als in de scholen veranderingsvermogen gegeneerd.

De derde onderzoeksvraag betreft de vraag naar de rollen van de diverse actoren. Betrokkenen zijn steeds bijeengekomen om processen gezamenlijk te evalueren met inbreng van ieders perspectief, om vervolgens lijnen uit te zetten voor het vervolg. Op deze manier zijn onderzoeks- en praktijkexpertise bij elkaar gebracht. De organisatie en het management van datafeedbacksystematiek ten behoeve van schoolontwikkeling lijkt neer te komen op het op het juiste moment samenbrengen van participanten vanuit een gedeelde visie op het leren van data. Bennebroek Gravenhorst (2002, p. 440) spreekt in dit verband over: "... de kunst (...) om in praktijksituaties interventies zodanig te kiezen en vorm te geven dat koppeling tot stand komt en mensen in organisaties van en met elkaar leren hoe zij veranderingen realiseren". In het onderhavige project is deze koppeling bijna intuïtief tot stand gebracht. Het is van belang deze kunst beter te gaan verstaan.

Onderzoek zoals hier gerapporteerd, brengt een specifieke invulling met zich mee van de *rol van de onderzoeker*: de onderzoeker kan zich niet beperken tot de traditionele rol van onderzoeksexpert. Het verzamelen, analyseren en terugkoppelen van gegevens is niet genoeg om de doelen van het onderzoek te bereiken. Er dient tevens intensieve interactie plaats te vinden, gericht op procesbegeleiding. Deze interactie en de verwerking en analyse van de longitudinale survey-gegevens vergen echter veel tijd. Voor het vervolg van dit project zal dan ook samen met de betreffende bovenschoolse directie moeten worden bestudeerd hoe de noodzakelijke procesbegeleiding vormgegeven kan worden.

Naast de onderzoekers en de directeur onderwijs zullen additionele partners gezocht moeten worden die willen leren van onderzoek, dat wil zeggen die zich willen verbinden aan het streven om de systematiek van datafeedback ten behoeve van schoolontwikkeling vorm te geven. Het ideaal zou zijn dat de schoolleiders zelf die additionele partners worden en een deel van de onderzoeksactiviteiten van de onderzoekers over gaan nemen. Leren *door* onderzoek wordt internationaal gezien als noodzakelijk voor schoolleiders die werken aan schoolontwikkeling (Earl & Fullan, 2003; Hopkins & Levin, 2000). Ook in Nederland is het doen van onderzoek inmiddels opgenomen in de lijst van competenties voor schoolleiders. Ons project is een voorbeeld van hoe schoolleiders samen met onderzoekers het vermogen kunnen genereren om zelf data te verzamelen, te analyseren en te interpreteren, teneinde hun schoolontwikkeling op gang te brengen en te houden.

Uit het project is ook duidelijk geworden dat de *rol van het bovenschools management* met betrekking tot datafeedback ten behoeve van schoolontwikkeling, belangrijk is. De kunst voor bovenschools management bestaat in eerste instantie uit het ontwikkelen van een leergerichte visie op datafeedback en -benutting, om vanuit deze visie op betrokken en activerende wijze schoolleiders in aanraking te brengen met datafeedback, zodanig dat leerprocessen op gang komen vanuit de behoefte van de schoolleiders zelf. Voor het vervolg van het onderzoek lijkt het van belang de rol van bovenschools management inzake kwaliteitszorg centraal te blijven stellen. Hiervoor zijn vier redenen te noemen. Ten eerste zal bovenschools management in toenemende mate het bevoegd gezag in het primair onderwijs gaan vormen de komende jaren, gezien de opmars van het Raad-van-Bestuur- en Raad-van-Toezichtmodel. Ten tweede biedt bovenschools management een rijke context voor de ontwikkeling van kwaliteitszorgsystematiek: de afstand tussen bovenschoolse directie en de scholen is klein genoeg om te zoeken naar gezamenlijke visie, waarbij het belang van relevante data helder kan worden en een niet-bedreigende context vorm kan krijgen. Tegelijkertijd is de eenheid groot genoeg om een professionali-

seringsnetwerk te vormen voor schoolleiders, zodat zij niet ieder zelf het wiel uit hoeven te vinden. Bovenschools management is, met andere woorden, betekenisvol als context voor een lerende organisatie. Ten derde levert samenwerking tussen onderzoekers en bovenschoolse directies voordelen op voor beide partijen: hoge responspercentages, mogelijkheid tot meerjarige projecten, koppeling van wetenschappelijke kennis en praktijkkennis. Ten vierde beschikken bovenschoolse directies over de mogelijkheid budgetten te bundelen voor de ondersteuning van scholen bij hun schoolontwikkeling.

De veranderkundige inzichten met betrekking tot kwaliteitszorg die in deze procesevaluatie naar voren komen, bieden de mogelijkheid om de huidige discussie binnen de onderwijskunde over datafeedback en zelfevaluatie kritisch te bezien. Hoewel wordt benadrukt dat het schoolverbeteringsperspectief van belang is bij zelfevaluatie en monitoring, wordt het ondersteunend onderzoek daarbij als een instrumentele activiteit neergezet, waarin de aandacht uitgaat naar de eisen die aan de data worden gesteld, en in mindere mate naar de rol en positie van datafeedback als methodiek om scholen te ondersteunen bij schoolontwikkeling. Zonder methodiek kunnen de beoogde doelstellingen van de steeds gangbaardere systemen van integrale kwaliteitszorg echter niet bereikt worden. Samen onderzoek doen, gericht op datafeedback als organisatiebrede systematiek, en daaraan gekoppelde formatieve evaluatie vanuit het perspectief van integrale organisatieontwikkeling zijn nodig om te voorkomen dat over 5 tot 10 jaar geconcludeerd moet worden dat de integrale kwaliteitszorg, net als vele voorgaande onderwijsinnovaties, in de praktijk blijkt te zijn geminimaliseerd tot reken- en papierwerk, en daarmee tot kwaliteitsverantwoording.

Noten

- 1 Met dank aan Peter Slegers voor zijn ondersteuning van het project, en aan Erik Thoonen en Lisan Aarnink voor hun onderzoeksassistentie.

- Bennebroek Gravenhorst, K. (2002). *Sterke staaltjes van samenwerking: Survey-feedback voor het aanpakken van belemmeringen bij organisatieverandering*. Deventer: Kluwer.
- Boonstra, J. (1994). *Integrale organisatieontwikkeling: vormgeven aan fundamentele veranderingsprocessen in organisaties*. Utrecht: Lemma.
- Boonstra, J., & Vlist, R. van der. (1996). Begeleiden van veranderingsprocessen. In J. J. Boonstra, H. O. Steensma, & M. I. Demenint (Eds.), *Ontwerpen en ontwikkelen van organisaties: theorie en praktijk van complexe veranderingsprocessen* (pp. 55-98). Utrecht: De Tijdstroom.
- Earl, L., & Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 383-394.
- Geijsel, F. (2001). *Schools and innovations. Conditions fostering the implementation of educational innovations*. Nijmegen: University Press.
- Geijsel, F., Slegers, P., Krüger, M., & Thoonen, E. (in voorbereiding). Professional learning of teachers and the impact of motivation, organization and leadership.
- Hopkins, D., & Levin, B. (2000). Government policy and school development. *School Leadership & Management*, 20(1), 15-21.
- Inspectie van het Onderwijs. (1999). *Toezichtskader primair onderwijs: een inspectienotitie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2001). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress. Second Edition*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2004). Feedback over schoolprestatie-indicatoren als strategisch instrument voor schoolontwikkeling? Lessen uit twee Vlaamse cases. *Pedagogische Studiën*, 81(5), 338-353.
- Saunders, L. (2000). Understanding schools' use of 'value added' data: The psychology and sociology of numbers. *Research Papers in Education*, 15(3), 241-258.
- Swanborn, P. G. (1999). *Evalueren*. Amsterdam: Boom.
- Visscher, A., & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: conceptualisation, analysis, and reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 321-350.

Auteurs

Femke Geijsel is als onderzoeker verbonden aan de Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen (SCO-Kohnstamm Instituut) en aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

Meta Krüger is als universitair docent verbonden aan de Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen (SCO-Kohnstamm Instituut) en aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentieadres: F. Geijsel, SCO-Kohnstamm Instituut/ILO, Wilbautstraat 4, 1091 GM Amsterdam, 020-5251539, e-mail: F.P.Geijsel@uva.nl

Abstract

Learning from research: The use of data for school improvement

The purpose of monitoring educational quality is building capacity in schools to take advantage of data for internal change processes. Research shows nevertheless that this does not take place sufficiently. To better understand how schools can learn from research data, an evaluation of the process of developing a cycle for data feedback and data use concerning school improvement within a small school district in the Netherlands has been carried out. From a perspective of organisational change, it was analysed which and whose activities have taken place during the process and how these activities have been conducive to the change capacity of the schools. To achieve the intended purposes, research in schools needs to be directed at the role and position of data feedback as methodology. Generating capacity building asks for activating roles and collaboration of researchers, school districts, school managers, and school counsellors.