

Veranderingscapaciteit en implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs*

J. van Gennip, J. Claessen en R. van der Vegt

Samenvatting

In het innovatieproces basisonderwijs wordt van scholen verwacht dat ze een reeks onderwijskundige veranderingen doorvoeren. Onderzocht is of de veranderingscapaciteit van de school bepalend is voor de implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs. Dit veronderstelde effect maakt deel uit van een theoretisch model waarin onder meer ook de werking van de draagkracht van het team en de externe begeleiding gespecificeerd zijn. De veranderingscapaciteit blijkt door drie activiteiten te worden geïndiceerd (procesplanning en procesevaluatie; communicatie en besluitvorming; onderwijskundig management). Het model wordt getoetst (LISREL) met survey-data van 293 basisscholen. Naast veranderingscapaciteit blijkt de draagkracht van het team een belangrijke factor te zijn voor het doorvoeren van de bedoelde veranderingen: het verbreden van het aanbod aan vakken, vorming en werkvormen, het vergroten van de zorgverbreding en continue ontwikkeling alsook het functioneren van het schoolwerkplan. De veranderingscapaciteit heeft geen invloed op de implementatie van differentiatie in de klas. In de discussie wordt het concept veranderingscapaciteit geplaatst naast gelijksoortige begrippen.

Inleiding

In augustus 1985 werd de Wet op het basisonderwijs van kracht, die een reeks uiteenlopende, ingrijpende veranderingen impliceert. Tot de kern hiervan behoort het streven om het onderwijs zó in te richten dat kinderen zoveel

mogelijk een ononderbroken ontwikkeling kunnen doormaken. De beoogde veranderingen vatten we samen met de term *vernieuwingsconcept basisonderwijs*. Met het innovatieproces basisonderwijs stelde de overheid scholen voor de opgave een veelomvattende vernieuwing in te voeren.

Sommige scholen slagen erin veranderingsprocessen op gang te brengen; andere scholen komen nauwelijks of niet tot verbetering van hun onderwijs. Waarom is de ene school wel in staat het onderwijs bij de tijd te brengen en waarom stagneert dat elders te enen male?

In de literatuur treffen we diverse omschrijvingen aan van het vermogen van scholen tot verandering. Het vergroten van dit vermogen is het doel van organisatie-ontwikkeling die in de jaren zeventig opgeld deed (Giesbers & Van der Vegt, 1974; Fullan, Miles & Taylor, 1980). Schmuck, Runkel, Arends en Arends (1977) noemen vier kenmerken van 'organizational adaptability': problem solving, maintaining access to resources, responsiveness, assessing movement towards goals.

In het International School Improvement Project is - voortbouwend op ideeën over organisatie-ontwikkeling - de veranderingscapaciteit van de school uiteengelegd in twee componenten: de organisatiecapaciteit en de pedagogisch-didactische capaciteit (Miles & Ekholm, 1985). Dit laatste is toegevoegd als reactie op de eenzijdige aandacht voor het ontwikkelen van de schoolorganisatie en het menselijk potentieel. Hierdoor dreigde men niet toe te komen aan waar het in feite allemaal om draait: het verbeteren van het onderwijs.

De notie veranderingscapaciteit van de school vond weerklank in het Nederlandse onderwijsbeleid. Medio jaren tachtig vielen in diverse beleidsnotities de termen veranderingscapaciteit en probleemoplossend vermogen. Een sprekend voorbeeld is de Wet op de onder-

* Dit artikel is gebaseerd op het empirische deel van het proefschrift van de eerste auteur.

wijsverzorging: 'het versterken van het vermogen van de scholen tot het oplossen van problemen' wordt hier als doel van externe begeleiding opgevoerd. Naarmate het probleemoplossend vermogen van de school toeneemt, zou de behoefte aan hulp van buiten afnemen (Hoeben & Stokking, 1986). Onderwijsbegeleidingsdiensten hadden het ontwikkelen van de veranderingscapaciteit hoog in het vaandel staan. Daarbij beschikten ze over het procesmodel evenals over een (praktijk)instrument om de veranderingscapaciteit van de school in te schatten (Van Emst, 1985).

We omschrijven *veranderingscapaciteit* als het vermogen van schoolleiding en team om het onderwijs en de daarbij passende organisatie te veranderen conform zelf gestelde doelen (Van Gennip, 1991). In ons onderzoek gaat het om doelen die te maken hebben met de innovatie basisonderwijs. We nemen aan dat de veranderingscapaciteit (ten minste) vijf functies omvat (vergelijk: Van Vilsteren, 1982; Schmuck et al., 1977):

- procesplanning en procesevaluatie: als team planmatig te werk gaan bij veranderingsprocessen;
- communicatie en besluitvorming: teamoverleg over onderwijskundige veranderingen;
- onderwijskundig management: het sturen, ook inhoudelijk, door de schoolleiding van veranderingsprocessen;
- de omgevingsrelatie: het gericht omgaan met externe kennis en deze voor eigen doeleinden benutten;

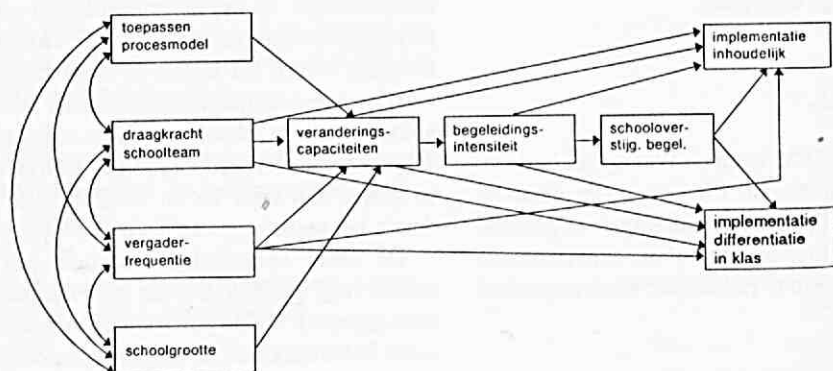
- de innovatie-inhoud: het uitwerken van inhoudelijke aspecten van de beoogde vernieuwing tot eigen visie, schoolwerkplan en materialen.

In het hier gerapporteerde onderzoek is gepoogd het doorgaans nogal losjes gehanteerde concept *veranderingscapaciteit* te operationaliseren. De hoofdvraag is echter of de veranderingscapaciteit van de school invloed heeft op de implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs. De rol van deze capaciteit en daarmee in verband staande variabelen is gespecificeerd in een theoretisch model waarvan de plausibiliteit getoetst wordt.

1 Theoretisch model

Naast veranderingscapaciteit en implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs omvat het theoretisch model additionele hypothesen over de werking van andere variabelen. Waarom de implementatie van het vernieuwingsconcept in twee hoofddimensies uiteengelegd is, wordt verderop toegelicht. De veronderstelde effecten zijn door pijlen weergegeven (zie Figuur 1). We lichten deze effecten toe.

In diverse innovatiemodellen wordt de innovatie-eenheid in ogenschouw genomen (bijvoorbeeld Fullan, 1983). In basisscholen zijn het de leden van het schoolteam die de beoogde verandering moeten dragen. Onderwijsverandering komt doorgaans niet alleen door de inspanningen van individuele leerkrachten



Figuur 1. Theoretisch model met veronderstelde effecten tussen exogene en endogene variabelen

van de grond. Naarmate de teamleden meer op één lijn zitten, zich gemeenschappelijk verantwoordelijk voelen voor de voorgenomen veranderingen en bovendien in staat zijn om gezamenlijk daadkracht te ontwikkelen, is daarvan een sterker positief effect te verwachten op zowel de veranderingscapaciteit als de implementatie van het vernieuwingsconcept. We duiden deze homogeniteit en collectieve daadkracht aan als de *draagkracht van het team*.

In de discussie rond 'Schaal en kwaliteit' (Claessen, 1991) wordt geopperd dat er een verband is tussen schoolgrootte, de toerusting van de school (bijvoorbeeld: meer zorgverbreding, geen combinatieklassen, specifieke deskundigheden) en de kwaliteit van het geboden onderwijs. Wanneer we deze gedachtengang doortrekken, leidt dat tot de hypothese dat de omvang van de school de veranderingscapaciteit versterkt. Wellicht moet een school een minimale omvang hebben om veranderingen planmatig en doelgericht te kunnen realiseren; kleine scholen hebben mogelijk een te kleine kritische massa. Vandaar dat we de omvang van de school, uitgedrukt als het aantal leerlingen, meegenomen hebben in de analyses.

Naast team- en schoolkenmerken is van belang hoe het team te werk gaat bij veranderingsprocessen. Tijdens de activeringmaatregel (1977-1986) is scholen het procesmodel gepresenteerd, dat tot doel had om de veranderingscapaciteit te ontwikkelen. De hypothese luidt dan ook dat het (nog) hanteren van elementen uit het procesmodel positief samenhangt met deze capaciteit.

We veronderstellen dat bij schoolteams die meer tijd investeren in vernieuwingspogingen ('time on innovation'), de veranderingscapaciteit tot grotere wasdom is gekomen en dat dit ook leidt tot meer daadwerkelijke onderwijsveranderingen (zie bijvoorbeeld Verhagen, Bastiaans, Corten, Knip & Van der Vegt, 1986). In het onderzoek is daarom gevraagd naar de frequentie waarmee teams vergaderen over veranderingen.

Basisscholen kunnen de hulp inroepen van de onderwijsbegeleidingsdienst die begeleiding op maat biedt. Naar verwachting bevordert de intensiteit van deze schoolspecifieke begeleiding de implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs (zie bijvoorbeeld

Louis, Van Velzen, Loucks-Horsley & Crandall, 1985; Verhagen et al., 1986; Houtveen, 1990; Van Gennip, 1990). Onderwijsverandering is immers een centraal oogmerk van externe schoolbegeleiding.

Wellicht dat deze externe begeleiding ook leidt tot meer veranderingscapaciteit van scholen. Dit effect kon hier echter niet getoetst worden gezien de gevolgde gedachtengang voor het bepalen van de veranderingscapaciteit. Verondersteld is namelijk dat de veranderingscapaciteit meer ontwikkeld is naarmate scholen onafhankelijker van de onderwijsbegeleidingsdienst kunnen opereren. Daartoe is voor een groot aantal op verandering gerichte activiteiten gevraagd in welke mate ze op eigen kracht dan wel met externe hulp zijn uitgevoerd. Vanwege de contaminatie van veranderingscapaciteit en begeleidingsafhankelijkheid is de invloed van externe begeleiding op veranderingscapaciteit niet na te gaan. Door de gehanteerde vraagvorm krijgen we alleen zicht op het omgekeerde: scholen met meer veranderingscapaciteit zullen minder gebruik maken van schoolspecifieke begeleiding.

Naast begeleiding op maat biedt een onderwijsbegeleidingsdienst ook activiteiten met een schooloverstijgend karakter. Voor afgevaardigden van scholen worden bijeenkomsten belegd rond onderwijsinhoudelijke, organisatorische of procesgerichte onderwerpen (Van Gennip, 1990). Naarmate scholen meer gebruik maken van schooloverstijgende begeleiding, zal het vernieuwingsconcept basisonderwijs meer gestalte gekregen hebben. We verwachten verder dat een intensievere schoolspecifieke begeleiding leidt tot grotere deelname aan schooloverstijgende begeleiding.

2 Instrumentontwikkeling

2.1 Veranderingscapaciteit

Door interviews met vertegenwoordigers van het overheidsbeleid en de onderwijsverzorging is geïnventariseerd welke activiteiten en vaardigheden scholen meester zouden moeten zijn om onderwijsveranderingen door te voeren. Daarnaast zijn beleidsnotities geanalyseerd. Op basis hiervan zijn in totaal 55 items geformuleerd voor de eerder genoemde vijf functies

die veranderingscapaciteit zouden indiceren. De meeste items zijn verwoord in termen van handelingen die duiden op een planmatige en doelgerichte aanpak. Bijvoorbeeld: 'Het team legt de activiteiten die nodig zijn om verandering te realiseren vast in een planning waarin aangegeven is wie, wat, wanneer uitvoert.'

Voor alle items zijn de antwoordcategorieën: (1) 'doen we niet'; (2) 'doen we wel, meestal begeleiding OBD (onderwijsbegeleidingsdienst) gewenst'; (3) 'doen we wel, soms begeleiding OBD nodig'; (4) 'doen we wel, zonder begeleiding, grotendeels op eigen kracht'. De gedachte hierbij is dat naarmate een school méér in staat is de beschreven handelwijze op eigen kracht te verrichten - dus met weinig of geen externe ondersteuning - men meer veranderingscapaciteit in huis heeft.

De 55 items maakten deel uit van een schriftelijke vragenlijst die in mei/juni 1986 aan een a-selecte steekproef van basisscholen voorgelegd werd; 333 schoolleiders vulden de lijst in.¹ De respons was niet hoog (45%), maar wel representatief wat betreft richting, schoolgrootte en sociaal-economische herkomst van leerlingen.

Voor elk van de vijf functies is onder meer via factoranalyse nagegaan of de items een unidimensionele en homogene schaal vormen. Na verwijdering van enkele items bleken drie schalen te voldoen:

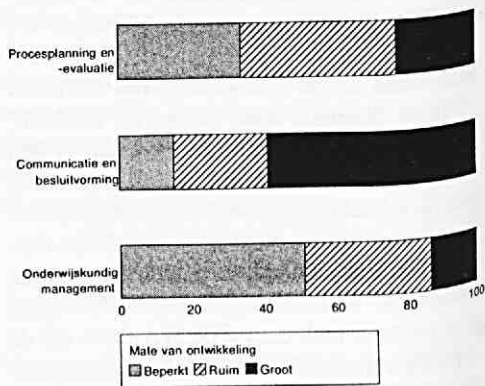
- Procesplanning en -evaluatie (19 items, alfa = .86);
- Communicatie en besluitvorming (6 items, alfa = .72);
- Onderwijskundig management (12 items, alfa = .77).

Omdat de betrouwbaarheid van de schalen Omgevingsrelatie (alfa = .58) en Innovatie-inhoud (alfa = .52) onvoldoende is, blijven ze verder buiten beschouwing.

In Figuur 2 is te zien in welke mate scholen beschikken over veranderingscapaciteit. Daarbij is aangenomen dat een school met een gemiddelde itemscore < 3.0 een relatief beperkte capaciteit heeft en dat een gemiddelde score groter of gelijk aan 3.5 duidt op een grote capaciteit. Scholen met een score in het tussenliggende gebied hebben een relatief ruime capaciteit. Capaciteiten op het gebied van communicatie en besluitvorming blijken het sterkst ontwikkeld. Het onderwijskundig lei-

dinggeven komt het minst uit de verf.

Gezien de hoge intercorrelaties (variërend van .40 t/m .73) en de uitkomsten van factoranalyse op de drie capaciteitsschalen, was het verantwoord één totaalschaal voor veranderingscapaciteit te hanteren.



Figuur 2. Basisscholen naar de mate van ontwikkeling van veranderingscapaciteit. In procenten

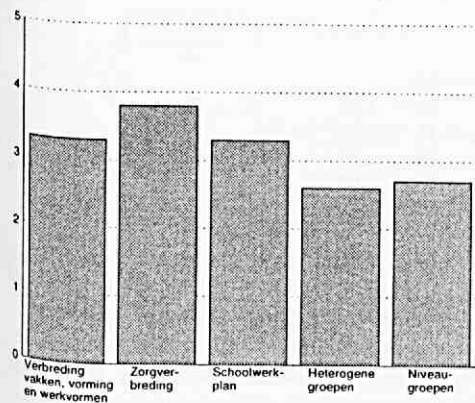
2.2 Implementatie vernieuwingsconcept basisonderwijs

Om de implementatie van onderwijsvernieuwingen te bepalen, moesten de scholen op een vijfpuntsschaal aangeven in welke mate zij aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs uitvoeren. Principale-componentenanalyse bracht aan het licht dat een oplossing met vijf factoren goed interpreteerbaar is (verklaarde variantie 39.2 procent). Op basis hiervan zijn vijf, voldoende betrouwbare schalen samengesteld:

- Verbreding van vakken, vorming en werkvormen (14 items, alfa = .82);
- Zorgverbreding en continue ontwikkeling (9 items, alfa = .73);
- Functioneren van het schoolwerkplan (6 items, alfa = .69);
- Werken met heterogene groepen (3 items, alfa = .85);
- Werken met niveaugroepen en niveaus (4 items, alfa = .69).

In Figuur 3 is voor deze schalen afgebeeld in welke mate de scholen het vernieuwingsconcept basisonderwijs hebben geïmplementeerd. Duidelijk is dat het beoogde vernieuwingsconcept medio 1986 nog lang niet integraal in de schoolpraktijk herkenbaar was. Relatief de meeste voortgang is gemaakt bij zorgverbre-

ding en het bevorderen van de continue ontwikkeling van kinderen. Het minst worden vormen van differentiatie binnen klassen aangetroffen.



Figuur 3. Implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs: schaalgemiddelden (1 = niet van toepassing, 5 = in hoge mate van toepassing)

Ook hier kon het aantal schalen gereduceerd worden: factoranalyse liet zien dat er twee dimensies aan ten grondslag liggen. Deze zijn benoemd als *implementatie inhoudelijke aspecten basisonderwijs* en *implementatie differentiatie in de klas*. De eerste dimensie bestaat uit de somscore van de schalen: 'verbreiding vakken, vorming en werkvormen', 'zorgverbreiding en continue ontwikkeling' en 'functioneren van het schoolwerkplan'. De twee overige subschalen vormen samen de andere implementatieschaal. Beide implementatiematen zijn verder gebruikt.

2.3 Draagkracht team

In het voorafgaande is uiteengezet dat de draagkracht van het team betrekking heeft op de gezamenlijke daadkracht. Deze teamhomogeniteit is bepaald met zes uitspraken waarbij aangegeven moest worden voor welk gedeelte van het team het gestelde geldt: 'vrijwel iedereen', '(meer dan) de helft', '(minder dan) de helft', '(meer dan) een kwart', '(minder dan) een kwart'. De uitspraken betreffen: het zich als team verantwoordelijk voelen voor het onderwijs; moeite hebben met de spanningen die gepaard gaan met veranderingen; het zich eigen gemaakt hebben van de uitgangspunten van basisonderwijs; het gevoel hebben overvraagd te worden door de hooggestemde idealen en eisen van het basisonderwijs. Met twee uitspraken

wordt ook nog nagegaan welk deel van de team het moeilijk vindt het leerstofjaarklassensysteem te doorbreken, en andere dan de gebruikelijke groepeerings- en werkvormen en leerstofordering te hanteren. Hoewel deze items een vrij breed scala beslaan, is de interne consistentie bevredigend (alfa .70). Ook factoranalyse toont één factor.

Over de meting van de andere variabelen in het model nog het volgende. De schoolspecifieke begeleidingsintensiteit is vastgesteld door drie variabelen samen te voegen die de omvang van de hulp door de onderwijsbegeleidingsdienst aangeven bij het pedagogisch-didactisch handelen en de interne schoolorganisatie.

3 Resultaten

Na presentatie van de correlatiematrix wordt verslag gedaan van de exploratie, validering en toetsing van het eerder besproken theoretisch model. Deze analyses zijn uitgevoerd met LISREL 7 (Jöreskog & Sörbom, 1989). LISREL laat zien in welke mate het model bij de data past (Verschuren, 1991). Naarmate een model beter past, kan het de samenhang tussen de variabelen meer reproduceren. Nadat een bevredigend model verkregen is, bespreken we de afzonderlijke effecten.

Een eerste indicatie van de samenhangen tussen de variabelen uit het model geeft de correlatiematrix. De correlaties variëren van gering tot middelmatig (Tabel 1). Bij het gegeven aantal vrijheidsgraden is een correlatie van .11 significant ($p < .05$, tweezijdig). Veranderingscapaciteit correleert vrij hoog met de implementatie van inhoudelijke aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs (.36). De correlatie met de implementatie van differentiatie in de klas is echter niet significant. De variabele draagkracht schoolteam vertoont sterke samenhang met beide implementatiematen. De intensiteit van de schoolspecifieke begeleiding correleert - zoals verwacht - negatief met de veranderingscapaciteit. Tevens valt op dat schoolgrootte negatief correleert met de implementatie van differentiatie in de klas.

Tabel 1

Produktmoment-correlaties tussen de variabelen in het model ($n = 293$)

	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)
a. Impl. inhoud.	1.00								
b. Impl. differentiatie	.30	1.00							
c. Veranderingscapaciteit	.36	.10	1.00						
d. Begel.specifiek	.09	-.02	-.27	1.00					
e. Begel.schoolverst.	.22	.00	-.02	.21	1.00				
f. Procesmodel	.29	.08	.03	.11	.17	1.00			
g. Draagkracht team	.45	.43	.24	.08	.06	.16	1.00		
h. Vergaderfrequentie	.13	.05	.14	.15	.05	.03	.14	1.00	
i. Schoolgrootte	-.01	-.29	-.07	.01	.06	.08	-.16	-.05	1.00

3.1 Exploratie en validering van het model

Om zicht te krijgen op de stabiliteit van de bestudeerde effecten is het theoretisch model eerst geëxploreerd op de (random) helft van de onderzoeksgroep; daarna heeft validering op de andere helft plaatsgevonden. We beschrijven nu hoe het model stapsgewijs geëxploreerd is op de halve dataset.

Het startmodel (zie Figuur 1) past nog onvoldoende bij de data. Vereenvoudiging van het model is mogelijk omdat sommige van de veronderstelde effecten niet significant blijken. Met name geldt dat voor differentiatie in de klas. Geén van de veronderstelde effecten van de endogene variabelen (waaronder veranderingscapaciteit) op implementatie van differentiatie in de klas is significant. Mede gelet op de eerder vermelde correlatie tussen schoolgrootte en differentiatie in de klas, is besloten in het model een pijl te trekken van eerstgenoemde variabele naar de tweede. Een behoorlijk (negatief) effect treedt dan aan het licht. Kleinere scholen zijn kennelijk gedwongen geweest over te gaan tot differentiatiemaatregelen. Alleen de variabelen draagkracht team en schoolgrootte hebben een significant effect op deze implementatiemaat. Daarom is de implementatie van differentiatiemaatregelen uit het hoofdmodel verwijderd. Apart wordt bepaald in welke mate de twee resterende variabelen differentiatie in de klas beïnvloeden (zie hierna).

Tegen de verwachting in is het effect van schoolgrootte op veranderingscapaciteit niet significant. Evenmin is er een effect van vergaderfrequentie op implementatie inhoudelijk.

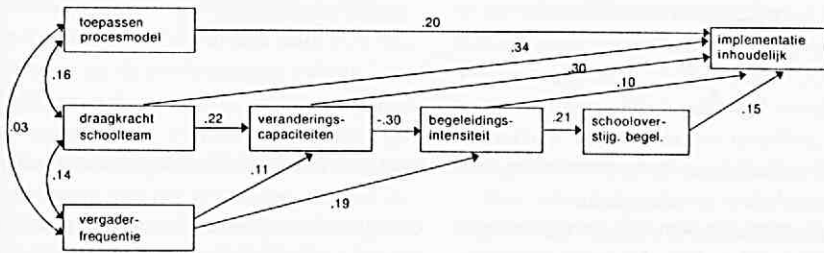
Tijdens bovenstaand eliminatieproces bleek het verwachte effect van het (nog) toevoegen van het procesmodel op de aanwezigheid van veranderingscapaciteit niet signifi-

cant. De fit van het model kon echter verbeterd worden door een pijl te trekken van 'toepassen procesmodel' naar 'implementatie inhoudelijk' (modificatie-index 9.4). Dit is verantwoord omdat het procesmodel niet alleen bedoeld was om de veranderingscapaciteit van scholen te ontwikkelen maar óók om het vernieuwingsconcept basisonderwijs ingang te doen vinden.

3.2 Eindmodel

Na bovengenoemde stappen waaronder verwijdering van de differentiatievariabele uit het hoofdmodel, wordt een bevredigend model voor de exploratiesteekproef bereikt. Het model past redelijk voor deze subgroep (chi-kwadraat 15.3 bij 9 vrijheidsgraden; *AGFI* .91). Vervolgens is dit model ter validering toegepast op de andere random subgroep. Dit model blijkt echter matig bij de data van de valideringsteekproef te passen (chi-kwadraat 20.0 bij 9 vrijheidsgraden; *AGFI* .89). Ook wanneer het model toegepast wordt op de totale groep basisscholen ($n = 293$) blijft de fit matig.

Er is echter een inhoudelijk acceptabele mogelijkheid om het model te verbeteren, namelijk door een pijl toe te voegen van vergaderfrequentie naar de intensiteit van de schoolspecifieke begeleiding (valideringssteekproef modificatie-index 8.3). Omdat het aannemelijk is dat teams die frequenter vergaderen over veranderingen op hun school, vaker een beroep doen op externe begeleiding, is besloten deze pijl op te nemen. Een intensieve begeleiding gaat vaak gepaard met het bijwonen van teamvergaderingen door de schoolbegeleider. Na deze toevoeging blijkt de fit van het model voor zowel de valideringsgroep als voor de totale groep zodanig te verbeteren dat het resultaat alleszins acceptabel is. Voor de validerings-



Figuur 4. Eindmodel voor de verklaring van de implementatie van inhoudelijke aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs ($n = 293$). Gestandaardiseerde effecten

subgroep geldt: chi-kwadrat 11.5 bij 8 vrijheidsgraden en *AGFI* .93. Het eindmodel voor de totale groep heeft een goede fit (chi-kwadrat 15.7 bij 8 vrijheidsgraden; *AGFI* .95). Vergelijking van de coëfficiënten van de exploratiegroep met die in de valideringsgroep laat zien dat de effecten tussen de kernvariabelen voldoende stabiel zijn.

De variabelen in het model verklaren 33 procent van de variantie van de implementatie van inhoudelijke aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs. Slechts zeven procent van de variantie van veranderingscapaciteit wordt verklaard; klaarblijkelijk zijn er nog hele andere variabelen die dit verschijnsel bepalen.

3.3 Schatting van effecten

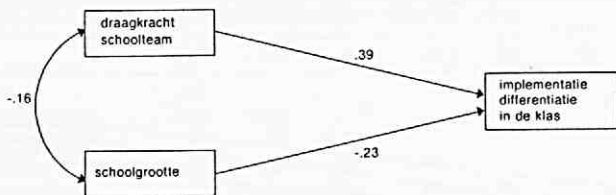
We gaan nu in op de parameterschattingen verkregen via LISREL bij toepassing van het eindmodel op de totale groep scholen. In Figuur 4 staan de gestandaardiseerde effectparameters; de coëfficiënten bij de pijlen geven de grootte van het directe effect aan (variërend tussen maximaal - 1.0 en + 1.0). De gebogen, dubbele pijlen staan voor de correlatie tussen exogene variabelen.

De veranderingscapaciteit van de school heeft een tamelijk sterk direct effect (.30) op de implementatie van basisonderwijs. Dat omvat zowel de verbreding en continue ontwikkeling als het functioneren van het schoolwerkplan. Ook de draagkracht van het schoolteam vertoont een vrij sterk direct effect op de implementatie van deze aspecten (.34). Vanwege de

gehanteerde vraagvorm die leidt tot contaminatie van veranderingscapaciteit en externe begeleiding zoals eerder uiteengezet, is er een negatief effect van capaciteit op de intensiteit van de schoolspecifieke begeleiding. Deze begeleiding heeft een gering positief effect op de implementatie van het vernieuwingsconcept. Datzelfde geldt voor de deelname aan schooloverstijgende begeleiding.

We bespreken nu het totale effect dat een variabele op een andere variabele heeft. Het totale effect is de som van het directe effect van een variabele op een andere en van alle indirecte effecten daartussen (Verschuren, 1991). Inspectie van totale effecten geeft een beeld van het relatieve belang van variabelen in het model. De belangrijkste determinanten van de implementatie van inhoudelijke aspecten van het vernieuwingsaspect basisonderwijs zijn: de veranderingscapaciteit (totale effect .26) en in - nog sterkere mate - de draagkracht van het team (totale effect .39). Verder bedraagt het totale effect van het (nog) toepassen van onderdelen van het procesmodel .19. De deelname aan de schooloverstijgende begeleidingsactiviteiten heeft een totaal effect van .15. Er is een gering totaal effect (.12) van de intensiteit van de schoolspecifieke begeleiding op de implementatie van inhoudelijke aspecten van basisonderwijs.

Naast het directe effect (.34) dat de variabele draagkracht van het team heeft op inhoudelijke aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs, vertoont de teamdraagkracht nog drie indirecte effecten op deze implementatievariabele. Het sterkste indirecte pad is dat van draagkracht team via veranderingscapaci-



Figuur 5. De verklaring van implementatie van differentiatie in de klas ($n = 293$). Gestandaardiseerde effecten

teit op implementatie van het vernieuwingsconcept ($.22 * .30 = .07$). Anders gezegd: de draagkracht van het team heeft een direct effect (.22) op de veranderingscapaciteit welke weer inwerkt op de verwezenlijking van vernieuwingen (.30).

Zoals eerder toegelicht was er aanleiding voor een aparte beschouwing van de implementatie van differentiatie in de klas. Twee variabelen hadden een significant effect op de differentiatie in de klas, namelijk draagkracht van het team en schoolgrootte (zie Figuur 5). Beide verklaren samen 24 procent van de variantie van deze differentiatie-variabele. De draagkracht van het schoolteam heeft een sterk effect (.39) op totstandkoming van deze vrij ingrijpende organisatorische veranderingen. De invloed van schoolgrootte is negatief (-.23). We zien hierin een aanwijzing dat kleinere scholen als het ware gedwongen zijn geweest te gaan werken met heterogene groepen en met niveaugroepen.

4 Discussie

De hoofdhypothese is bevestigd. De veranderingscapaciteit van scholen heeft een tamelijk sterk effect op het doorvoeren van veranderingen die het zwaartepunt vormen van het vernieuwingsconcept basisonderwijs, namelijk het verbreden van vakken, vorming en werkvormen, zorgverbreding en continue ontwikkeling alsook het functioneren van het schoolwerkplan. De veranderingscapaciteit is echter *niet* van invloed op de implementatie van differentiatie in de klas: het hanteren van niveaus en niveaugroepen, en het werken met heterogene groepen. Of scholen differentiatie maatregelen nemen, blijkt slechts afhankelijk te zijn van twee omstandigheden, namelijk de

draagkracht van het team en de grootte van de school. Kennelijk is het treffen van differentiatie maatregelen van een andere orde dan het gestalte geven aan inhoudelijk nieuwe vormen van basisonderwijs.

We vonden dat de draagkracht van het team een factor van belang is bij innovatie. Draagkracht is van invloed op zowel de veranderingscapaciteit als op de implementatie van vernieuwingen. Van alle bestudeerde variabelen heeft de teamdraagkracht het grootste totale effect op het invoeren van inhoudelijke aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs. Draagkracht is een maat voor teamhomogeniteit: kan men als collectief 'moeilijke' veranderingen in daden omzetten. Dat roept de vraag op naar de conceptuele relatie tussen teamdraagkracht en veranderingscapaciteit. We gaan hierop in nadat de opvattingen van anderen over het veranderingspotentieel van scholen de revue gepasseerd zijn.

Van der Vegt en Knip (1988a en b) leggen de nadruk op de sturing van implementatieprocessen op scholen. Zij onderscheiden vier *stuuringsfuncties*: richting geven aan het vernieuwingswerk (visie-ontwikkeling), gericht sturen (doelgerichte druk in de richting van de vernieuwingsdoelen), bepalen van de speelruimte (het vaststellen van de uitvoeringsvrijheid) en het inhoudelijk/technisch en sociaal-emotioneel ondersteunen van leerkrachten bij het vernieuwingswerk.

Anderen belichten de *professionele cultuur*. Deze geeft niet alleen richting aan het dagelijks functioneren binnen de school, maar ook aan de wijze waarop aan vernieuwingen wordt gewerkt. De heersende cultuur kan in overeenstemming zijn of conflicteren met het benodigde vernieuwingsproces. Staessens en Vandenberghé (1990) en Staessens (1991) onderscheiden drie indicatoren van de schoolcultuur: de schoolleider als cultuurbouwer en -dra-

ger, de overeenkomst in doelgerichtheid binnen het team en de professionele relaties tussen de leerkrachten.

We concluderen dat naast veranderingscapaciteit en draagkracht van het team ook sturingsfuncties en de professionele cultuur kenmerken zijn van de school die op de voorgrond treden, wanneer een complex vernieuwingsconcept tot realiteit gebracht moet worden. Het zijn indicatoren van het vermogen van een organisatie om te veranderen. Bij scholen voor voortgezet onderwijs spreekt men wel van beleidsvoerend vermogen (Slegers, 1991).

Met het oog op de theorievorming is het van belang de relatie tussen deze verwante concepten te analyseren. Als aanzet beschouwen we hier de verhouding tussen veranderingscapaciteit en draagkracht. Veranderingscapaciteit kan opgevat worden als de mate waarin de school functies kan inzetten voor het totstandbrengen van veelomvattende onderwijsveranderingen, bijvoorbeeld het uiteenleggen van het vernieuwingsproces in stappen. De draagkracht van het team is direct van invloed op het kunnen actualiseren van deze functies. In relatief kleine organisaties als basisscholen moeten de leerkrachten als team de verandering dragen: als collectief moet men functies voor vernieuwing kunnen uitvoeren. Bij teams die geen hechte eenheid vormen, kan nauwelijks sprake zijn van een gebundelde inzet van krachten. Functies als procesplanning en -evaluatie, taakgerichte communicatie en besluitvorming, en onderwijskundig leiderschap komen dan niet tot hun recht. Een weinig draagkrachtig team is daarom beknot in zijn veranderingscapaciteit. Vergelijk: bij een voetbalelftal waar het schort aan teamgeest zal de beheersing van de baltechniek door individuele spelers minder tot resultaat leiden dan bij een team waar beide hand in hand gaan. De teamdraagkracht vormt een noodzakelijke conditie voor de adequate inzet van functies voor vernieuwing.

Theoretisch is nog van belang of veranderingscapaciteit een enkelvoudig of meervoudig begrip is. Deze vraag is te vergelijken met de discussie over intelligentie als één algemene factor of als samenstel van cognitieve vaardigheden. In dit onderzoek is aangenomen dat de veranderingscapaciteit zich via verschillende functies manifesteert; in de analyses is echter uitgegaan van één totaalscore. Dit laatste bleek

gerechtvaardigd gezien de samenhang tussen de subschalen. Onze uitkomsten geven geen uitsluitsel over de vraag of het hier om een uni- of meerdimensioneel construct gaat. De meeste auteurs gaan uit van meerdere componenten. Voor praktische doeleinden, bijvoorbeeld wanneer interventies verlangd worden om de school aan het vernieuwen te zetten, is een geleiding in functies of capaciteiten handzaam.

Het schoolorganisatie-onderzoek waartoe deze studie behoort, is niet opgezet vanuit de onderzoekslijn naar de schooleffectiviteit (Scheerens, 1989). De laatste benadering concentreert zich op het opsporen van condities die de output van de school in termen van leerlingprestaties gunstig beïnvloeden. Van een dergelijke outputmeting is in onze studie geen sprake. Toch zijn er raakvlakken met deze benadering. Er is overlap in ter zake doende factoren: onderwijskundig leiderschap is cruciaal in het schooleffectiviteitsonderzoek en het is een belangrijk facet van de veranderingscapaciteit. In onze studie ligt de nadruk op factoren die veranderingsprocessen bevorderen, terwijl in het schooleffectiviteitsonderzoek het effect van organisatiekenmerken op leerlingprestaties wordt bestudeerd. Naarmate laatstgenoemde benadering meer zicht biedt op een succesvolle onderwijs- en organisatie-receptuur, zal de behoefte ontstaan deze in te voeren in zo veel mogelijk scholen. Voor het daadwerkelijk vergroten van de onderwijseffectiviteit moet men onder meer 'vertrouwen op de zelfvernieuwende capaciteit van scholen' (Scheerens, 1989, p. 166). Hier ontmoeten beide lijnen van onderzoek elkaar.

Noot

- 1 In het onderzoek waren ook ruim honderd scholen die deelgenomen hebben aan een ontwikkelingsproject basisschool, betrokken. Deze groep is vergeleken met de 'gewone' scholen die in dit artikel centraal staan (zie Van Gennip, 1991).

Literatuur

- Claessen, J. F. M. (1991). Betere onderwijsvoorzieningen door schaalvergroting. In J. J. van Kuyk & J. F. M. Claessen (Eds.), *De grensverleggende basisschool* (pp. 47-62). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Emst, A. van (1985). *Innoverend handelen: De OBD als innovatieve spil in de regio*. Amsterdam: Algemeen Pedagogisch Studiecencentrum.
- Fullan, M. (1983). The meaning of educational change: A synopsis. *Pedagogisch Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde*, 8, 454-464.
- Fullan, M., Miles, M. B., & Taylor, G. (1980). Organization development in schools: The state of the art. *Review of Educational Research*, 50, 121-183.
- Gennip, J. van (1990). *Onderwijsbegeleiding onderzocht: Taken, werkwijzen en resultaten*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Gennip, J. van (1991). *Veranderingscapaciteiten van basisscholen: Onderzoek naar de functie van veranderingscapaciteiten binnen het innovatieproces basisonderwijs*. Academisch proefschrift. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Giesbers, J., & Vegt, R. van der (1974). Organisatieontwikkeling in schoolsystemen: een introductie. *Pedagogische Studiën*, 51, 522-530.
- Hoeben, W. Th. J. G., & Stokking, K. M. (1986). *Onderzoeksprogrammering onderwijsverzorging*. Rapport 1986. Den Haag: SVO.
- Houtveen, A. A. M. (1990). *Begeleiden van vernieuwingen*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: User's reference guide*. Mooresville: Scientific Software, Inc.
- Louis, K. S., Velzen, W. G. van, Loucks-Horsley, S., & Crandall, D. P. (1985). External support systems for school improvement. In W. G. van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer & D. Robin (Eds.), *Making school improvement work: A conceptual guide to practice* (pp. 181-222). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Miles, M. B., & Ekholm, M. (1985). What is school improvement? In W. G. van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer & D. Robin (Eds.), *Making school improvement work: A conceptual guide to practice* (pp. 33-67). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief? Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, SVO.
- Schmuck, R. A., Runkel, P. J., Arends, J. H., & Arends, R. I. (1977). *The second handbook of organization development in schools*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company.
- Sleegers, P. J. C. (1991). *School en beleidsvoering*. Academisch proefschrift. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Staessens, K. (1991). Ontwikkeling en validering van de Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen. *Pedagogische Studiën*, 68, 241-252.
- Staessens, K., & Vandenbergh, R. (1990). De professionele cultuur in basisscholen: Een kwalitatief onderzoek naar het intern functioneren van scholen in vernieuwing. In J. Imants & W. Weijzen (Eds.), *Organisatie van onderwijsinstellingen* (pp. 33-48). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vegt, R. van der, & Knip, H. (1988a). Implementatieprocessen in scholen. In W. van de Grift & N. A. J. Lagerweij (Eds.), *Hoe verbeteren we onderwijs?* (pp. 35-63). De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Vegt, R. van der, & Knip, H. (1988b). The role of the principal in school improvement: Steering functions for implementation at the school level. *Journal of Research and Development in Education*, 22, (1), 60-68.
- Verhagen, M. F. M., Bastiaans, W. A. J., Corten, J. J. R. M., Knip, J. L., & Vegt, R. van der (1986). *Implementatieprocessen in scholen*. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Verschuren, P. J. M. (1991). *Structurele modellen tussen theorie en praktijk*. Utrecht: Spectrum.
- Vilsteren, C. A. van (1982). Voorwaarden schoolwerkplanontwikkeling. In R. G. M. Wolbert (Ed.), *Onderzoek naar schoolwerkplanning* (pp. 10-27). Harlingen: SVO-reeks nr. 52.

Manuscript aanvaard 16-12-1993

Auteurs

J. van Gennip is senior-onderzoeker bij het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen te Nijmegen.

J. Claessen is hoogleraar aan de Open universiteit te Heerlen.

R. van der Vegt is hoogleraar sociale psychologie aan de Universiteit Utrecht.

Adres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen

Abstract

Change capacity and educational innovation in primary schools

J. van Gennip, J. Claessen & R. van der Vegt. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 209-219.

This study examines the impact of a school's change capacity on the renewal of primary education as mandated by the Dutch government. We present a structural model in which a.o. the effects of change capacity, characteristics of the school staff and external support are hypothesized. Change capacity appears to be comprised of three dimensions: process planning and process evaluation, communication and decision making, and school leadership. The theoretical model is explored and tested using LISREL with survey data ($n = 293$). The results indicate that change capacity has a moderate effect on the implementation of educational and structural features of the intended reform. However, change capacity does not affect the extent to which differentiation within classes has been implemented. The staff's capacity for joint endeavour also enhances innovation. Finally, change capacity is compared with similar concepts.