

Onderwijsleerklimaat en leerlingprestaties

W. VAN DE GRIFT

*Centrum voor Onderwijsonderzoek van de
Universiteit van Amsterdam*

Samenvatting

In de zestiger jaren waren er onderzoeksresultaten waaruit afgeleid werd, dat de invloed van scholen op verschillen in de prestaties van leerlingen heel beperkt zou zijn. De sociaal-economische kenmerken van het gezin van de leerling leken de belangrijkste verklaring te vormen voor verschillen in leerlingprestaties. Vanaf 1967 is in reactie hierop, een aantal onderzoeken uitgevoerd die aanwijzingen leveren voor het feit dat scholen wel degelijk verschil maken als het gaat om leerlingprestaties. In deze zogenoemde 'effective schools'-onderzoeken komt naar voren dat een sterk onderwijskundig leiderschap, een ordelijk en op leren gericht schoolklimaat, een nadruk op basisvaardigheden, het stellen van hoge verwachtingen aan leerlingen en het frequent bijhouden van leerlingvorderingen een belangrijke verklaring vormen voor verschillen in leerlingprestaties. Op grond van deze onderzoeksresultaten zijn er in de Verenigde Staten tal van schoolverbeteringsprojecten gestart. De eerste resultaten van deze schoolverbeteringsprojecten zien er positief uit.

0 Inleiding

In de zestiger jaren had men duidelijk het idee dat de invloed van scholen op leerlingprestaties beperkt was. Factoren als intelligentie, persoonlijkheid, sociaal economische kenmerken van het gezin en de 'peergroup' zouden belangrijkere determinanten van leerlinggedrag zijn dan schoolfactoren. Met andere woorden: schoolfactoren zouden weinig verklaren als het gaat om verschillen in leerlingprestaties (cf. Coleman, e.a., 1966; Jencks, 1972; Thorndike, 1973; Berman &

McLaughlin, 1975, 5; Reynolds, 1982; Purkey & Smith, 1983). In november 1981 schrijft Smets echter in MESO: 'De school doet er wel toe!' Een jaar later verschijnen in het mededelingenblad, Compact, van het Katholiek Pedagogisch Centrum artikelen met titels als 'Programma's voor schoolverbetering' (Hutjens & Winnips, 1983) en 'Naar een effectieve school?' (Arts, 1983). Vanuit het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum verschijnt een reader waarin de 'effective schools movement' centraal staat (cf. Vernooy, 1984). Appelhof (1984) ten slotte schrijft in het NRC-Handelsblad over de kenmerken van de goede stimuleringschool. Wat is hier aan de hand? Hoe komt het dat inzichten over de effectiviteit van scholen zo drastisch veranderd zijn? In dit artikel geven we aan de hand van een beschrijving van vijftien onderzoeken en drie projecten een inzicht in deze verandering van opvattingen.

1 De 'scholen-maken-geen-verschil-verklaring'

De situatie in de zestiger jaren kunnen we het best typeren met de 'scholen-maken-geen-verschil-verklaring'. Voor deze verklaring was er destijds nogal wat bewijsmateriaal (Coleman, e.a., 1966; Jencks, 1972). In deze onderzoeken, die we reeds eerder beschreven (Van de Grift, 1984, 341 ff.), kwam naar voren dat scholen nauwelijks verschil zouden maken bij leerlingprestaties. Verschillen in leerlingprestaties zouden vooral samenhangen met gezinsachtergronden. Dat brengt ons op de vraag: Welke schoolfactoren zijn in de onderzoeken van Coleman en Jencks eigenlijk aan bod gekomen? In het rapport van Coleman treffen we met betrekking tot schoolfactoren twee vragenlijsten aan, die elk een honderdtal vragen tellen. De ene vragenlijst is ingevuld door de schoolleiders, de andere door de leerkrachten. De vragenlijst voor de schoolleider betreft voor het allergrootste deel materiële schoolfactoren. Een steekproef: aantal schoolklassen; de aanwezigheid van kleuterscholen; het bouw-

jaar van het schoolgebouw; de aanwezigheid van een schoolbibliotheek; het aantal boeken in de schoolbibliotheek; de aanwezigheid van sportaccommodatie, kantine, vreemde talen practica; de hoeveelheid filmprojectors; het aantal leerlingen dat gratis lunches of gratis melk krijgt; de kosten die voor leerlingen aan schoolboeken verbonden zijn; de hoeveelheid schoolboeken; de aan- en afwezigheid van leerlingen; het aantal leerkrachten en hun specialisaties. De vragenlijst voor de leerkrachten betreft met name items over: sekse, leeftijd, etnische en sociale herkomst van leerkrachten, aard van de opleiding van leerkrachten, tevredenheid met het beroep, oordeel over de reputatie van de school, of er wel of niet met niveaugroepen gewerkt wordt, aandacht voor snelle en zwakke leerlingen, hoeveelheid huiswerk per dag, de buurt van de school, lidmaatschappen van vakverenigingen en dergelijke, leeftijd van de leerlingengroep waaraan onderwijs gegeven wordt. Uit het onderzoeksrapport van Jencks blijkt, dat hij voor zijn conclusie waar het hier om gaat vooral gebruik maakt van de gegevens van het survey-onderzoek van Coleman. Het is dan ook niet verwonderlijk dat Jencks tot dezelfde conclusie komt. Bij deze materiële schoolkenmerken lijkt het achteraf nogal voor de hand te liggen dat ze weinig of geen verklarende waarde hebben voor verschillen in leerlingprestaties. Het zou interessant zijn om te weten hoe de onderzoeksresultaten eruit gezien zouden hebben, wanneer er ook instructievariabelen meegenomen zouden zijn.

In 1973 rapporteerde Thorndike over een internationaal vergelijkend onderzoek naar tekstbegrip. In dit onderzoek werd onder meer een aantal instructiekenmerken als onafhankelijke variabelen meegenomen. Bij dit onderzoek waren 15 landen, waaronder Nederland, betrokken. Toetsen voor tekstbegrip werden in elk land bij steekproeven uit drie populaties afgenomen: een steekproef van 34.344 tienjarige leerlingen uit 1670 scholen, een steekproef van 39.307 leerlingen van 14 jaar uit 1752 scholen en een steekproef van 29.474 leerlingen uit het laatste jaar van het secundair onderwijs uit 1209 scholen. De gebruikte tekstbegrip toetsen waren klassiek: de leerlingen kregen een tekst aangeboden waarover ze multiple choice vragen moesten beantwoorden. Verder werden

er vragenlijsten afgenomen bij elke geteste leerling, bij een steekproef van leerkrachten in elke school en bij de schoolleiders. Met de leerlingvragenlijst werd informatie verzameld over gezinsachtergronden zoals het beroep van de vader, de aanwezigheid van boeken en kranten thuis en het aantal uren dat de leerlingen thuis besteden aan lezen en televisie kijken. Met de leerkrachtvragenlijst werden gegevens verzameld over een aantal schoolfactoren zoals de opleiding van de leerkrachten, de beschikbaarheid van boeken in de klas, een aantal instructievariabelen betreffende het leesonderwijs, procedures voor het individualiseren van het onderwijs en het gebruik van gestandaardiseerde leestoetsen. De vragenlijst voor de schoolleider betrof een aantal zaken zoals het gebruik maken van de diensten van schoolbibliothecaris, schoolbegeleider, schoolpsycholoog, leesspecialisten, leerkrachthulpen, remedial teachers voor verschillende vakken en dergelijke. Thorndike rapporteerde dat in de ontwikkelde landen informatie over milieufactoren een belangrijke voorspeller bleek voor de leesprestaties van leerlingen. Deze conclusie is in hoge mate gelijk aan die van Coleman en Jencks. Ook de conclusie van Thorndike over de invloed van schoolfactoren op de prestaties van leerlingen is min of meer gelijk aan die van Coleman en Jencks. In het algemeen bleken de schoolfactoren slechts minimaal bij te dragen aan de verklaring van leesprestaties. Dat opleiding van leerkrachten, klasgrootte en de aanwezigheid van gespecialiseerde leerkrachten zoals remedial teachers geen verband met leesprestaties hielden, of een verband hadden dat tegengesteld was aan wat men intuïtief zou verwachten, was iets dat we reeds op grond van het onderzoek van Coleman konden vermoeden. Dat er ook nauwelijks verband was tussen individualisering door leerlinggroeperingsvormen of individuele instructie en leesprestaties, is nieuw (zie in dit verband ook Appelhof, 1979).

We hebben tot nog toe kunnen vaststellen, dat materiële schoolkenmerken en instructievariabelen maar weinig bijdragen aan verschillen in leerlingprestaties. Verschillen in leerprestaties blijken in belangrijke mate verklaard te kunnen worden met verschillen in de sociaal economische kenmerken van de gezinssituatie van de leerlingen. Mogen we

hieruit nu concluderen dat verschillen tussen scholen geen verschillen opleveren in leerlingprestaties? Ik denk het niet. In de onderzoeken van Coleman en Jencks worden de scholen benaderd vanuit een input-output-opvatting, die we als volgt kunnen samenvatten: wanneer men maar de juiste materiële factoren (input) invoert in de school, zal vanzelf de output, hoge leerprestaties, optreden. De school zelf blijft in deze onderzoeken een zwarte doos. In de jaren 1967-1979 was er een aantal onderzoekers dat niet gelukkig was met de conclusies van Coleman en Jencks. Deze onderzoekers hebben geprobeerd om de deksel van de zwarte doos op te lichten. We kunnen hier geen compleet overzicht verschaffen van alle factoren die inmiddels in zicht gekomen zijn (zie bijvoorbeeld De Koning, Bronkhorst, Veeken & Vermeulen, 1984). In een eerdere publikatie stonden we reeds gedetailleerd stil bij de invloed van het gedrag van schoolleiders op verschillen in leerlingprestaties (Van de Grift, 1984). In dit artikel zullen we uitvoerig ingaan op de invloed van het onderwijsleerklimaat op de prestaties van leerlingen.

2 De invloed van het onderwijsleerklimaat op de prestaties van leerlingen

We zullen in deze paragraaf acht buitenlandse onderzoeken naar het onderwijsleerklimaat behandelen. Met onderwijsleerklimaat bedoelen we, in navolging van Brookover (1978), de normen, verwachtingen en overtuigingen van leerlingen, onderwijsgevend en schoolleiders. We beginnen onze uiteenzetting met twee onderzoeken die zijn uitgevoerd in het voortgezet onderwijs.

In 1967 rapporteerden McDill, Meyers en Rigsby over hun onderzoek naar het effect van onderwijsleerklimaat en sociaal-economische factoren op de prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs. De data werden verzameld bij 20 openbare scholen. In totaal waren 20.345 leerlingen en 1.029 leerkrachten bij het onderzoek betrokken. Het onderwijsleerklimaat werd gemeten met vragenlijsten voor leerlingen en leerkrachten. Op basis van factoranalyse werden in deze vragenlijsten 6 factoren geïdentificeerd. De eerste factor, academische concurrentie, bevatte items als de mate waarin leerlingen be-

wondering hebben voor brillance, competitie, prestatie, waardering voor hard werken en dergelijke. De tweede factor betrof de mate waarin het vergaren van kennis werd gewaardeerd. De derde factor was een maat voor de nadruk van leerlingen op intellectuele criteria voor status in plaats van gezinsachtergronden. De vierde factor was een maat voor wetenschappelijke interesse. De vijfde factor betrof de druk die vanuit leerlingen en opleiding werd uitgeoefend in de richting van kunst en sociale aangelegenheden. De laatste factor van dit instrumentarium betrof de mate waarin intellectueel en academisch gedrag door leerlingen werd gewaardeerd. De sociaal economische context van de school werd vastgesteld met items over de opleiding van de vader van de leerlingen. De afhankelijke variabele betrof de leerprestaties op het gebied van abstract redeneren en wiskunde. De resultaten van dit onderzoek kunnen als volgt samengevat worden. Wanneer de sociaal economische context van de school constant wordt gehouden, dan hebben verschillende dimensies van het onderwijsleerklimaat significante effecten op de prestaties van de leerlingen. Dit gold met name voor de mate waarin intellectualisme, prestatie en competitie werden benadrukt door de opleiding en de leerlingen.

Rutter, Maughan, Mortimore en Ouston rapporteerden in 1979 over hun onderzoek naar het effect van scholen voor voortgezet onderwijs op leerlingen (zie ook Rutter, 1980). Het onderzoek had betrekking op twee vragen: Hebben verschillende scholen een differentieel effect op hun leerlingen? En, als dat zo is, welke schoolfactoren verklaren deze verschillen dan? In 1970 werd de beginsituatie van de leerlingen vastgesteld. Er vond een survey plaats onder 1486 leerlingen van twaalf Londense binnenstadsscholen. De leerlingen waren op dat moment 10 jaar en zouden in 1971 de overgang maken van het lager naar het voortgezet onderwijs. Bij deze kinderen werden het intellectuele niveau en de leesvaardigheid bepaald. Via de leerkrachten werd informatie verkregen over zaken als beroep van de ouders en de geboorteplaats van de leerlingen en hun ouders. Verder werd bij de leerkrachten een vragenlijst over het gedrag van de leerlingen afgenomen. Deze vragenlijst was gericht op het opsporen van leerlingen met emotionele en

gedragsproblemen. In 1974 zaten de bovengenoemde leerlingen in de derde klas van 20 verschillende vormen van voortgezet onderwijs, zowel binnen als buiten Londen. In dat jaar werden opnieuw de verbale intelligentie en de leesvaardigheid van de leerlingen bepaald. Bovendien werd bij de leerkrachten een vragenlijst over het gedrag van de leerlingen afgenomen. Uit de 20 scholen werden 12 scholen geselecteerd voor nader onderzoek naar het schoolproces. Gedurende drie jaar verzamelden drie onderzoekers met behulp van observaties, interviews en vragenlijsten informatie over deze twaalf scholen. Het ging hierbij om de leeromgeving, de nadruk op academische vaardigheden, onderwijsvaardigheden, het curriculum, schoolervaringen van leerlingen en dergelijke. De belangrijkste conclusies uit dit onderzoek laten zich als volgt samenvatten: De scholen voor voortgezet onderwijs uit de Londense binnenstad gaven opmerkelijke verschillen te zien in het gedrag en de verworvenheden van de leerlingen. Verschillen tussen scholen in leerlinggedrag en leerlingverworvenheden waren niet toe te schrijven aan materiële factoren zoals schoolgrootte, bouwjaar van de school, beschikbare ruimte of administratieve organisatie van de school. Verschillen tussen scholen in leerlinggedrag en leerlingvaardigheden waren systematisch gerelateerd aan factoren als nadruk op academische vaardigheden, leerkrachtgedrag in lessen, het geven van aansporingen en beloningen, goede condities voor de leerlingen en de mate waarin leerlingen verantwoordelijkheid konden nemen.

Kortom: in het voortgezet onderwijs heeft het onderwijsleerklimaat van scholen een duidelijke invloed op de prestaties van de leerlingen. We zullen nu ingaan op een aantal onderzoekingen die in lagere scholen zijn uitgevoerd.

Edmonds en zijn collega's werkten vanaf 1973 aan onderzoek naar de vraag: Zijn er scholen die met hun onderwijs effectief zijn voor kinderen uit arme gezinnen? (Edmonds, 1979). In hun onderzoek peilden ze de lees- en rekenprestaties van 2.500 leerlingen van 20 binnenstadsscholen in Detroit. Een school werd effectief genoemd als de gemiddelde lees- en rekenscores op het niveau van de gemiddelde stadcores of erboven lagen. Aldus werden vijf scholen geïdentifi-

ceerd die zowel in rekenen als in lezen effectief waren. Negen scholen bleken effectief in lezen en acht in rekenen. Vervolgens werden twee scholen geselecteerd waarvan de gezinsachtergronden van de leerlingen en andere leerlingkenmerken gelijk waren. Bij de ene school lagen de lees- en rekenprestaties boven het stadsgemiddelde. Bij de andere school lagen deze prestaties onder het stadsgemiddelde. Edmonds trekt hieruit de volgende conclusie:

“The similarity in the characteristics of the two pupil populations permits us to infer the importance of school behavior in making pupil performance independent of family background. The overriding point here is that, in and of itself, pupil family background neither causes nor precludes elementary school instructional effectiveness.” (Edmonds, 1979, 20.)

Daarmee had Edmonds één belangrijk tegenvoorbeeld gevonden voor de stelling dat gezinsachtergronden van leerlingen een dwingende verklaring zouden zijn voor de prestaties van leerlingen.

In dezelfde periode werd een tweetal case-studies uitgevoerd naar de schoolfactoren die mogelijk van invloed zijn op verschillen in leerlingprestaties. We vatten ze beide samen. Weber (1971) bestudeerde vier binnenstadsscholen die duidelijk succesvol waren in het bereiken van leerprestaties bij kinderen uit arme gezinnen. Deze vier scholen hadden de volgende kenmerken: sterk leiderschap, hoge verwachtingen ten aanzien van de leerlingen, een ordelijke, rustige en plezierige atmosfeer, het benadrukken van leesvaardigheden, en veelvuldige evaluatie van leerlingvorderingen (cf. Sweeney, 1982). In 1974 publiceerde het New York's Office of Educational Performance Review een studie naar twee openbare binnenstadsscholen in New York City. Op de ene school waren er hoge leerlingresultaten op het gebied van lezen, op de andere lage. Beide scholen werden bestudeerd om verschillen op te sporen die mogelijke oorzaken leken voor deze prestatieverschillen. De volgende resultaten werden genoemd: het leek erop dat de verschillen in leerlinggedrag onder controle van de school waren; leiderschapsgedrag, beleid en schoolpraktijk leken een belangrijke invloed op schooleffectiviteit te hebben; de effectieve binnenstadsschool werd geleid door een team waarin een goede balans was tussen manage-

ment en instructievaardigheden; de effectieve school had een plan gemaakt om de leesproblemen aan te pakken en had dat plan ook uitgevoerd; de instructie voor lezen verschilde niet op beide scholen; in beide scholen waren er problemen met het leesonderwijs en het bepalen van de leesvaardigheden van leerlingen; in de effectieve school was het onderwijzend personeel minder sceptisch over hun eigen vaardigheden om effect op de leerlingen te hebben dan de minder effectieve school; kinderen reageerden apatisch en afwezig op weinig stimulerende leerervaringen (New York State Office of Education Performance Review, 1974).

De resultaten van deze case-studies geven voeding aan het idee dat schoolfactoren zoals schoolleiderschap en onderwijsleerklimaat andere gevolgen hebben dan de materiële schoolkenmerken, die in het onderzoek van Coleman centraal stonden. Deze case-studies inspireerden dan ook andere onderzoekers tot grondiger onderzoek in effectieve en niet-effectieve lagere scholen.

In 1978 rapporteerden Wellisch, MacQueen, Carriere en Duck over een onderzoek op 26 scholen. In het onderzoek stond de volgende vraag centraal: Hoe kan men het management en de organisatie typeren van scholen die succesrijk zijn in het verhogen van leerlingprestaties? Aan de hand van verbeteringen in schoolcijfers voor lezen en rekenen werden twee groepen scholen geformeerd: succesrijke en minder succesrijke. Op deze beide groepen scholen werden bij schoolleiders en leerkrachten vragenlijsten en interviews afgenomen. Bovendien werden er in de klassen en in andere ruimtes observaties verricht. De resultaten kunnen we als volgt samenvatten. De succesrijke scholen onderscheiden zich van de minder succesrijke scholen, door schoolleiders die sterk bij het onderwijs betrokken waren en daar ook verantwoordelijkheid voor namen. De schoolleiders van succesrijke scholen spraken over hun onderwijsvisie met leerkrachten en ondersteunden de leerkrachten regelmatig. Er lag in succesrijke scholen een grote nadruk op de kernvakken. Men liet in de succesrijke scholen de leerlingen vaker doubleten, opdat ze aan de gestelde eisen konden voldoen. In de succesrijke scholen was er ten slotte meer coördinatie over de inhoud van het onderwijs, de volgorde van de onderwijs-

doelen en het materiaalgebruik. Scholen waarin de leerkrachten afzonderlijk het onderwijs in hun klassen planden, waren minder succesrijk.

Brookover en Schneider rapporteerden in 1975 over hun onderzoek bij 24 lagere scholen. De onderzoekers probeerden variabelen betreffende het onderwijsleerklimaat op scholen te identificeren die belangrijke voorspellers zouden zijn voor gemiddelde schoolprestaties. Zij maakten gebruik van vragenlijsten die gedurende het schooljaar 1970-1971 afgenomen werden bij de leerlingen, leerkrachten en schoolleiders van de 24 scholen. In het onderzoek werden gegevens verzameld over de sociaal economische status van de gezinnen, prestatiegegevens van de leerlingen en over het sociaal psychologisch klimaat van de scholen. De leerlingprestaties, de afhankelijke variabele in het onderzoek, was de gemiddelde score van de vierde klassen op de State of Michigan School Assessment Achievement Index voor deze scholen. Het instrumentarium voor het vaststellen van het onderwijsleerklimaat bestond uit twee vragenlijsten: een leerlingvragenlijst en een vragenlijst voor de leerkrachten. De vragenlijst voor de leerlingen bestond uit 63 items die gericht waren op de attitudes van leerlingen. Factor-analyse leverde vier factoren op die als volgt geïnterpreteerd werden: de huidige beoordelingsverwachtingen van de leerlingen; de toekomstige beoordelingsverwachtingen van de leerlingen; de percepties van de leerlingen over hun vaardigheid om succesvol in het schoolsysteem te functioneren; de percepties van leerlingen over normen die academische prestaties in hun school benadrukken. De vragenlijst voor de leerkrachten bestond uit 49 items. Op basis van factor-analyse werden hierin de volgende zes factoren geïdentificeerd: de huidige verwachtingen van de leerkrachten betreffende de leerlingevaluatie; de toekomstige verwachtingen van de leerkrachten betreffende de leerlingevaluatie; de percepties van de leerkrachten over de nadruk die de ouders van de leerlingen bij onderwijsprestaties leggen; de druk die leerkrachten uitoefenen op de prestaties van individuele leerlingen; de beroepsatisfactie van leerkrachten; de percepties van leerkrachten over de verbeterbaarheid van leerlingprestaties. De resultaten van het onderzoek werden geanalyseerd met

behulp van lineaire regressieanalyse. Eerst werd de proportie variantie die verklaard werd door sociaal economische status, ras en stad of platteland, verwijderd. De door deze variabelen verklaarde variantie bedroeg ongeveer 25%. De klimaat variabele 'percepties van leerlingen over hun vaardigheid om succesvol in het schoolsysteem te functioneren' voegde maar liefst 44,9% van de variantie toe aan de predictie van leerlingprestaties. De bijdrage van de overige klimaat-variabelen aan de voorspelling van leerlingprestaties was beduidend minder.

In 1978 rapporteerden Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood en Wisenbaker over hun onderzoek naar de relatie tussen onderwijsleerklimaat, gezinsachtergrond en schoolprestaties. Het onderzoek werd uitgevoerd bij een steekproef van 91 lagere scholen in de staat Michigan. Het ging in totaal om 11.466 leerlingen uit de vierde en vijfde klassen, 453 leerkrachten en 91 schoolleiders. Onder onderwijsleerklimaat verstonen de onderzoekers normen, verwachtingen en overtuigingen van leerlingen, onderwijsgevend en schoolleiders. Het onderwijsleerklimaat werd geoperationaliseerd met veertien variabelen. Er waren vijf variabelen die de leerlingen betroffen, vijf variabelen hadden betrekking op de leerkrachten en vier op de schoolleider. Enkele voorbeelden: de verwachtingen van de leerlingen; de mening van de leerlingen over het halen van hoge punten; het oordeel van de leerkrachten over de kwaliteit van de school; de betrokkenheid van de schoolleiders bij het verbeteren van het onderwijs. De variabelen betreffende de gezinsachtergrond waren de sociaal-economische status en het percentage blanke leerlingen. De afhankelijke variabele was de gemiddelde prestatie van de leerlingen in de vierde en vijfde klassen op lezen en rekenen. De resultaten van dit onderzoek kunnen we als volgt samenvatten. Gezinsachtergrond en onderwijsleerklimaat waren sterk gerelateerd met leerlingprestaties. Slechts een kleine proportie van de tussenschoolvariantie in prestatie werd verklaard door gezinsachtergronden, nadat het effect voor onderwijsleerklimaat was uitgepartialiseerd. Ook bij omkering van de volgorde van uitpartialiseren bleken de klimaatvariabelen een grotere bijdrage aan de voorspelling van de gemiddelde schoolprestaties te leveren, dan de beide gezinsachtergrond variabelen.

3 *Het vervolg: schoolverbeteringsprojecten*

De zojuist behandelde onderzoeksresultaten van met name Edmonds en Brookover vormden vanaf 1978 de basis voor tal van schoolverbeteringsprojecten in de Verenigde Staten. Deze projecten vonden onder meer plaats in New York City, Milwaukee, Chicago, Memphis, Seattle, St. Louis. Er ontstond een snel groeiende 'effective schools'-beweging. Bickel (1983) geeft drie verklaringen voor deze snelle groei. De eerste verklaring betreft uiteraard het voorhanden zijn van de onderzoeksresultaten die we in de voorafgaande paragrafen behandeld hebben. Op de tweede plaats was er volgens Bickel een psychologisch klimaat ontstaan, waarin leerkrachten en schoolleiders klaar waren om de boodschap dat scholen verbeterbaar zijn te ontvangen. En op de derde plaats hadden de onderzoeksresultaten van de 'effective schools'-onderzoekingen een intuïtieve aantrekkingskracht. Het leek plausibel dat zaken als sterk onderwijskundig leiderschap, ordelijk onderwijsleerklimaat, hoge verwachtingen aan de leerlingen stellen, nadruk op basisvaardigheden en het frequent bijhouden van leerlingvorderingen, belangrijke effecten op leerlingresultaten zouden hebben. De 'effective schools'-beweging stoelt volgens Bickel op drie vooronderstellingen. De eerste vooronderstelling luidt, dat het mogelijk is scholen op te sporen die ongevoen effectief zijn in het onderwijzen van basisvaardigheden aan kinderen uit minderheidsgroepen. De tweede vooronderstelling is, dat de kenmerken van deze scholen gecorreleerd zijn met hun succes en dat deze kenmerken beïnvloedbaar zijn. De derde vooronderstelling is, dat de kenmerken van deze succesrijke scholen een basis kunnen vormen voor scholen die minder succesrijk zijn. Hoewel er verschillen tussen de schoolverbeteringsprogramma's bestaan, gaat het met name om de volgende vijf punten: 1. het schoolleiderschap en de aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs; 2. een sterke nadruk op onderwijsactiviteiten die gericht zijn op basisvaardigheden; 3. een ordelijk en veilig klimaat dat geschikt is voor onderwijzen en leren; 4. leerkrachtgedrag dat de verwachting tot uitdrukking brengt dat van alle leerlingen verwacht wordt dat ze tenminste het minimum niveau beheersen; 5. het gebruik

van leerlingprestatie metingen als basis voor programma-evaluatie.

Volgens Edmonds (1982) gaat het er in deze programma's niet om dat alle leerlingen gelijke beheersingsniveaus halen, maar dat gelijke percentages van leerlingen uit de hoogste en de laagste sociale klassen minimale beheersingsniveaus bereiken. We zullen nu enkele van deze schoolverbeteringsprojecten wat gedetailleerder beschrijven.

Tussen augustus 1978 en februari 1981 liep onder verantwoordelijkheid van Edmonds het New York City School Improvement Project. Gedurende het eerste projectjaar werden ongeveer 15 personen getraind als schoolbegeleider. De training betrof kennisoverdracht van de resultaten uit de onderzoeksliteratuur over effectieve scholen, het gebruik van instrumenten om scholen te evalueren en training in begeleidingsprocedures. In het daaropvolgende projectjaar ging elke schoolbegeleider full-time op twee scholen werken. De scholen namen deel op basis van vrijwilligheid. Voor elke school werd een comité, bestaande uit de schoolleider, leerkrachten en ouders, ingesteld. Daarop volgde een behoeftenpeiling om de beginsituatie ten aanzien van de vijf hiervoor genoemde punten vast te stellen. Vervolgens werd op basis van deze behoeftenpeiling door de schoolbegeleider en het schoolcomité een plan opgesteld om die kenmerken van effectieve scholen op de betreffende scholen te introduceren, waaraan de betreffende school nog niet voldeed. Hieraan ging men vervolgens werken. Elk jaar werd er een evaluatie uitgevoerd, waarin de volgende zaken werden meegenomen: metingen van de organisatie en de institutionele veranderingen en metingen van de leerlingprestaties die met gestandaardiseerde tests werden uitgevoerd. Volgens Edmonds gaven de jaarlijkse prestatiepeilingen voor elke school elk jaar een verbetering van de leerlingprestaties te zien (cf. Edmonds, 1982, 7). Eubanks en Levine zijn een jaar later over de resultaten van dit project wat gedetailleerder. We citeren:

'The seven public schools that implemented improvement plans in 1980-81 showed an average increase of 16 points between spring 1979 and spring 1982 in the percentage of students reading at or above grade level (...) The eight public schools that joined the project in 1980-81 and implemented plans in 1981-82 showed an average

gain of 11 percentage points between spring 1980 and spring 1982.' (Eubanks & Levine, 1983, 700.)

Bij wijze van vergelijking kan opgemerkt worden dat de gemiddelde winst in dezelfde periode voor de hele stad vier percentagepunten bedroeg.

In 1979 startte in Milwaukee het project 'Rising to Individual Scholastic Excellence' (RISE) in 18 lagere scholen en 2 scholen voor voortgezet onderwijs. Al deze scholen hadden een hoog percentage leerlingen uit bevolkingsgroepen met lage inkomens en op deze scholen waren de leerlingprestaties gemeten met gestandaardiseerde testen laag. De deelnemende scholen kregen ondersteuning van curriculumspecialisten. Er was een full-time adjunctschoolleider. En er was tenminste één full-time leerkracht speciaal voor lezen. De scholen werden bezocht door een speciaal team dat met de schoolleider overlegde over de voortgang en verbeteringssuggesties deed. Verder werden voor de schoolleiders maandelijks bijeenkomsten die een halve dag duurden georganiseerd. Er werd ondersteuning geleverd vanuit de universiteit van Wisconsin. Er waren slechts zeer beperkte fondsen voor externe hulp. De extra aanschaffen van de individuele scholen moesten uit de reguliere jaarlijkse budgetten betaald worden. De coördinatie van het project vond plaats door een bestuur waarin onder meer twee schoolleiders, twee curriculumspecialisten en de projectleider zaten. Na twee jaar bleek het project reeds in belangrijke mate geïmplementeerd. We citeren Eubanks en Levine:

'Most principals have become more actively involved as instructional leaders, and many of the elements associated with effective schools have been implemented.' (Eubanks & Levine, 1983, 698.)

Ook de leerlingresultaten in dit project zijn bemoedigend. Eubanks en Levine presenteren geen gedetailleerd onderzoeksverslag over de resultatenpeilingen. Ze beperken zich tot de conclusies:

'Direct evidence of improved achievement is available in the form of standardized test scores that show, for example, that the average percentage of RISE fifth-graders (unweighted mean of individual school percentages) in the lowest category of reading performance was 40% in 1982, down from 55% in 1979; the comparable

figures for fifth-grade math were 21% in 1982, down from 42% in 1979. Of course, some schools made gains greater than the average, and others showed only moderate gains or no gains at all. But given the difficulty of raising achievement in innercity schools, these gains after only two years appear to be impressive.' (Eubanks & Levine, 1983, 698.)

In het schooljaar 1979-1980 startte in New York het Local School Development Project (LSDP). Aan dit project dat gericht was op het verbeteren van de leerprestaties door het instellen en ondersteunen van een planningsteam op scholen, werkten aanvankelijk 38 scholen mee. Lopende het project vielen elf scholen om verschillende redenen af. In het eerste jaar kwam het project slecht van de grond. Het tweede projectjaar werd besteed aan het per school opstellen van schoolverbeteringsplannen die in het schooljaar 1981-1982 geïmplementeerd werden. Hoewel de plannen per school verschilden, waren ze in grote lijnen gelijk aan de twee hiervoor behandelde schoolverbeteringsprogramma's. Wat betreft de implementatie van dit schoolverbeteringsproject kan opgemerkt worden dat de grote meerderheid van de projectscholen rapporteerde dat het algemene functioneren van de planningsteams goed tot uitstekend was. Er werd een sterk leiderschap uitgeoefend door de schoolleider en de teamvoorzitter, er was een goede samenwerkingsrelatie tussen de teamleden en betrokkenheid van de teamleden bij het planingsproces. De resultaten van dit project vatten Eubanks en Levine als volgt samen:

'Standardized test results indicate that the percentage of the LSDP schools in which 40% or more of the students were reading at or above grade level increased from 42% in 1980 to 67% in 1982. During these first two years of the project, the percentage of students reading at or above grade level at LSDP schools increased by 17.4 percentage points; figures for the city as a whole increased by 10.6 points.' (Eubanks & Levine, 1983, 701.)

4 De Nederlandse situatie

In Nederland is het onderzoek naar de invloed van het onderwijsleerklimaat op de prestaties van leerlingen inmiddels op gang gekomen. We zullen vier onderzoeken behandelen.

Tijdens de Onderwijs Research Dagen van 1979 presenteerde Meijnen een verslag van een verkennend onderzoek naar de invloed van schoolkenmerken op de leerprestaties van leerlingen uit gedepriveerde milieus. Bij het onderzoek waren uiteindelijk 188 scholen betrokken. Bij deze scholen werden de volgende gegevens verzameld: testresultaten van de zesde klassen op de schoolvorderingen-toets voor Groningen en omstreken (deze toets omvat zowel rekenen als taal); het beroep van de vaders van de leerlingen werd gevraagd aan het hoofd der school; en schoolkenmerken werden vastgesteld via interviews met het schoolhoofd en de leerkrachten van het vierde, vijfde en zesde leerjaar. Na het uitproberen van de vragenlijst voor de schoolkenmerken werd deze vragenlijst bij 390 leerkrachten van de 188 scholen afgenomen door speciaal getrainde studenten. Meijnen concludeert dat de grootte van de school en de milieusamenstelling kennelijk een samenstel van variaties in onderwijsleersituaties verbergen die de prestaties van leerlingen aanzienlijk beïnvloeden. Daarbij zou het met name gaan om de relaties tussen leerkracht en leerling. Verder concludeert Meijnen:

'Positieve verwachtingen van de leerkrachten met betrekking tot de toekomstige leerprestaties gecombineerd met weinig distantie tot de leerlingen lijken de hogere leerprestaties bij een toenemende sociaal economische status van de school te kunnen verklaren. Tevens is er de bevinding dat handarbeiderskinderen tot betere prestaties komen op grotere scholen waar leerlingen minder zelfstandig mogen opereren dan op kleine scholen met gecombineerde klassen. Deze resultaten combinerend, wekt de veronderstelling dat handarbeiderskinderen het meest presteren in een duidelijk gestructureerde situatie met leerkrachten die zich weinig gedistantieerd opstellen en positieve verwachtingen koesteren met betrekking tot hun ontwikkelingsmogelijkheden.' (Meijnen, 1979, 312.)

In 1982 rapporteerde Meijnen over een longitudinaal onderzoek onder 24 Groningse lagere scholen (zie ook Meijnen, 1984). Het onderzoek was gericht op de invloed van gezin en school op de intellectuele ontwikkeling en schoolloopbaan van kinderen. De leerlingen van deze scholen zijn gedurende zes jaar gevolgd. In het eerste leerjaar zijn hun intellectuele prestaties en hun gezinssocialisatiekenmerken vastgesteld. Aan het einde van het derde jaar zijn wederom hun intellectuele

prestaties gemeten, en zijn de kenmerken van de onderbouw van de 24 scholen geregistreerd. Aan het eind van het zesde leerjaar werden voor de derde keer de intellectuele prestaties van de leerlingen vastgesteld. Bovendien werden op dat moment (wederom) de gezinskenmerken van de leerlingen vastgesteld, en werden de schoolkenmerken van de bovenbouw geregistreerd. Voor de zesjarige werden er correlaties tussen de sociaal economische status van de ouders en de intellectuele vaardigheden van hun kinderen gevonden die varieerden tussen de .29 en de .44 (vgl. Meijnen, 1982, 63). Wanneer deze kinderen in het derde leerjaar zitten, treden er geen spectaculaire verschillen op in deze correlaties. Lettend op het verband tussen gezinskenmerken en doorstroming naar het voortgezet onderwijs, vat Meijnen zijn conclusies als volgt pregnant samen:

'Voor een kind van ouders met beiden niet meer dan lager onderwijs en beiden ongeschoold werk verrichtend, is de toegang tot het VWO vrijwel geblokkeerd. Een kind daarentegen van ouders die beiden een universitaire opleiding hebben genoten en ook op dat niveau een beroep uitoefenen, kan op de lagere school niet 'stuk': het wordt niet doorverwezen naar het BuO, doubleert niet, en stroomt minimaal door naar MAVO/HAVO-niveau.' (Meijnen, 1982, 55.)

De schoolkenmerken van de onderbouw zijn geregistreerd aan de hand van gesprekken en interviews met leerkrachten en schoolleiders. Ook zijn er mondeling vragenlijsten afgenomen. Er is in het bijzonder gelet op de volgende schoolkenmerken: onderwijsideologie, onderwijsleersituatie, het functioneren van het docententeam en structurele kenmerken. De eerste drie kenmerken konden geïnterpreteerd worden op een dimensie leerlinggericht vs. leerstofgericht. Globaal luidt Meijne's conclusie voor de onderbouw als volgt: een leerlinggerichte onderwijsideologie, een leerlinggerichte onderwijsleersituatie en een leerlinggericht functioneren van het docententeam, gaan gepaard met lagere relatieve prestaties. Leerlingen doen het op scholen die leerstofgericht zijn relatief goed op rekenen en taal (zie Meijnen, 1982, 211-212). Er bleek geen systematische samenhang tussen structurele schoolkenmerken (zoals sociale herkomst en ervaring van de leerkrachten) en intellectuele prestaties van de

leerlingen. In de onderbouw doen kinderen het volgens Meijnen relatief goed in het traditioneel-intellectuele schooltype, dat gekenmerkt wordt door een relatief strakke klassikale organisatie, weinig accent op 'vormende' leerdoelen, maar met veel aandacht voor probleemoplossend gedrag bij de kernvakken. In de scholen van het leerlinggerichte type, presteren leerlingen onder het IQ-niveau (vgl. Meijnen, 1982, 314). Op het moment dat de onderzochte leerlingengroep in de zesde klas zat, werden de kenmerken van de bovenbouw van de 24 scholen geregistreerd. Aan de hand van een 14-tal curriculumkenmerken en met behulp van clusteranalyse deelde Meijnen de door hem onderzochte scholen in vier typen in: leerstofgerichte scholen, progressief klassikale scholen, cultuur-integrerende scholen en leerlinggerichte scholen. Arbeiderskinderen blijken volgens Meijnen relatief goed te presteren op rekenen en taal in zowel het progressief klassikale, als het cultuur-integrerende schooltype (zie Meijnen, 1982, 262). Een belangrijke vraag is verder: Hoe groot is de invloed van deze schoolkenmerken op de prestaties van leerlingen? In de onderbouw van de door Meijnen onderzochte scholen bedraagt de hoeveelheid door schoolkenmerken verklaarde variantie in leerlingprestaties maximaal 12%. Dit loopt in de bovenbouw op tot 22% (zie Meijnen, 1982, 314).

Een derde onderzoek dat we hier willen behandelen betreft het evaluatie-onderzoek naar het onderwijsstimuleringsbeleid, dat in samenwerking tussen het Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen en het Centrum voor Onderwijsonderzoek te Amsterdam is uitgevoerd (cf. Mens & Van Calcar, 1981). In een van de deelstudies (Van Kessel, Mens & Smets, 1981) werden de stimulerings scholen nader onderzocht. Het gaat hier om scholen met leerlingen uit overwegend lagere sociale milieus. Ten behoeve van dit onderzoek werden 601 scholen benaderd (respons ongeveer 90%). De schoolresultaten werden op verschillende manieren vastgesteld. Er werd onder meer gebruik gemaakt van de resultaten op CITO-toetsen en van doorstroomcijfers. De onderzoekers stelden op basis van CITO-informatie vast dat gezien over alle scholen die aan de CITO-toets deelnemen op de 100 scholen met een hoog of gewoon resultaat, 17 scholen met een laag

resultaat voorkomen. Ten aanzien van de stimuleringssscholen stelden de onderzoekers vast:

'Over alle stimuleringssscholen is het aantal scholen met een laag resultaat 45 op de 100 met een gewoon of hoog resultaat. Gemiddeld bezien komen er onder de stimuleringssscholen dus ruim 2.5 keer zoveel scholen met een laag resultaat voor.' (Van Kessel, Mens & Smets, 1981, 68.)

Ten aanzien van de doorstroming stelden de onderzoekers vast:

'Gemiddeld gesproken gaat ca. tweederde van de leerlingen die het lager onderwijs verlaten naar een brugklas van mavo, havo en vwo. Dit geldt voor slechts de helft van de leerlingen van de stimuleringssscholen.' (Van Kessel, Mens & Smets, 1981, 66.)

Hierbij moet dan bovendien nog aangetekend worden dat de leerlingen van stimuleringssscholen die naar een mavo-, havo-, vwo-brugklas gaan in verhouding voor een veel groter deel op de mavo terecht komt dan gemiddeld het geval is. Kortom, de schoolresultaten op de stimuleringssscholen zijn duidelijk lager dan de landelijke gemiddelden. Interessant wordt nu de vraag hoe het in deze scholen gesteld is met het onderwijsleerklimaat en het schoolleiderschapsgedrag. We citeren de onderzoekers:

'Gevraagd naar doelen van hun onderwijsactiviteiten, blijken de leerkrachten op stimuleringssscholen een zeer groot belang toe te kennen aan doelen op het terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling (w.o. de sfeer in de klas). Het belang dat ze hechten aan doelen op het gebied van traditionele, schoolse prestaties steekt hier mager bij af.' (Van Kessel, Mens & Smets, 1981, 122, toevoeging in het origineel.)

Verder bleek dat veel leerkrachten op stimuleringssscholen systematisch verlaagde doelen hebben voor hun leerlingen op het gebied van taal, rekenen en zaakvakken. Ook voor de eigen klassen verwachtten de leerkrachten aan het eind van het schooljaar vrij veel onvoldoendes op de rapporten voor taal en rekenen.

In de tot nog toe behandelde onderzoekingen stond steeds de invloed van schoolfactoren op leerlingprestaties centraal. Men kan echter ook de invloed van schoolfactoren op schooluitval van kinderen onderzoeken. Deze weg is Van der Wolf (1984) gegaan. Hij

deed bij dertien Amsterdamse scholen onderzoek naar de vraag: Zijn er verschillen tussen scholen wat betreft de bijdrage aan schooluitval van kinderen? De dertien door Van der Wolf onderzochte scholen bleken goed vergelijkbaar te zijn wat betreft de sociale herkomst van de kinderen. Ook waren er geen significante verschillen tussen de scholen wat betreft de instroom van leerlingen met leerproblemen. De kermerken van de dertien scholen zijn onderzocht aan de hand van vragenlijsten, afgenomen bij onderwijsgesprekken en leerlingen en aan de hand van gesprekken met schoolleiders. De schooluitval van kinderen is onder meer aan de hand van de volgende indicatoren onderzocht: doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs; het zittenblijven; en de doorstroming naar het voortgezet onderwijs. Aan de hand van clusteranalyse heeft Van der Wolf de scholen in drie clusters ingedeeld: prestatiegerichte scholen, cognitief gerichte welzijnsscholen en affectief gerichte welzijnsscholen. In de prestatiegerichte scholen vond minder doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs plaats, was er een geringere doorstroming naar lagere vormen van voortgezet onderwijs en een hogere doorstroming van kinderen naar hogere vormen van voortgezet onderwijs. Wel bleven op prestatiegerichte scholen meer kinderen zitten. In de cognitief gerichte welzijnsscholen laat men de kinderen het minst zitten. Op de cognitief gerichte welzijnsscholen vindt meer doorstroming van leerlingen naar de lagere vormen van voortgezet onderwijs plaats dan bij de prestatiegerichte scholen. Doorverwijzing van kinderen naar het buitengewoon onderwijs vindt op de cognitief gerichte welzijnsscholen in ongeveer gelijke mate plaats als op de prestatiegerichte scholen. Van de affectief gerichte welzijnsscholen gaan de meeste kinderen naar lagere vormen van voortgezet onderwijs, terwijl er vergelijken onderwijs veel kinderen worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. Wat het zittenblijven betreft wordt door deze scholen een middenpositie ingenomen.

5 Discussie en conclusies

Bij verschillende auteurs treft men kritieken en commentaren aan bij de in dit opstel be-

handelde 'effective schools'-onderzoekingen (cf. Cuban, 1983; Purkey & Smith, 1983; Van der Perre, 1984). We zullen onze discussie beginnen met een korte bespreking van de belangrijkste commentaren en kritieken. Op de eerste plaats wordt er door de critici gesteld dat er een nogal grote 'afstand' bestaat tussen de afhankelijke en de onafhankelijke variabelen in deze onderzoekingen. Er blijven belangrijke vragen liggen die de proces-variabelen betreffen. Deze vragen zouden met name van belang worden, wanneer men de resultaten van deze onderzoekingen zou willen gaan toepassen. Juist dan zou men meer willen weten over de tussenliggende processen. Een tweede punt van kritiek dat genoemd wordt betreft de afhankelijke variabelen van deze onderzoekingen. De bepaling van de leerlingresultaten wordt beperkt tot het meten van vaardigheden op het terrein van taal en rekenen. Natuurlijk is het waar dat scholen meer leerlingeffecten beogen dan de twee cognitieve terreinen die in deze onderzoekingen aan bod zijn gekomen. Voor nieuw Nederlands onderzoek op dit terrein lijkt het dan ook nuttig om een bredere groep van leerlingeffecten als afhankelijke variabele te nemen. Men moet echter niet vergeten dat de 'effective schools'-onderzoekers zich vooral ten doel stelden om erachter te komen of Coleman gelijk had of niet. Voor dit doel was het niet nodig om effecten te peilen voor nog steeds moeilijk meetbare leerlingvaardigheden. Een derde punt van kritiek betreft de operationalisering van de onafhankelijke variabelen. Men acht de gebruikswaarde van de onderzoeksresultaten gering omdat de begrippen schoolleidergedrag en onderwijsleerklimaat niet precies genoeg gespecificeerd zouden zijn. Ook hier moet gesteld worden dat de betreffende onderzoekers, wellicht met uitzondering van Edmonds, niet in eerste instantie geïnteresseerd waren in toepasbare onderzoeksresultaten. Ze waren het niet eens met Coleman en Jencks en wilden hun gelijk halen. Overigens bleek uit de beschrijving van de schoolverbeteringsprojecten in paragraaf 3 dat aan deze kritiek niet zo zwaar getild hoeft te worden. Een vierde kritiek die in de literatuur genoemd wordt, laat zich als volgt samenvatten. De onderzoeksresultaten suggereren voorbarig een eenduidig, rechtlijnig en causaal verband tussen schoolleidergedrag en

schoolklimaat enerzijds en leerlingresultaten anderzijds. Bij enkele onderzoekers, zoals Edmonds, kan men inderdaad een wat erg enthousiaste presentatie van onderzoeksresultaten vinden. Dit geldt echter zeker niet over de gehele linie. Zo worden met name de onderzoeksresultaten van Rutter, e.a. en Brookover, e.a. zodanig gepresenteerd dat er geen oorzaken voor correlaties verkocht worden. Een vijfde punt van kritiek betreft de volgorde van uitpartialiseren van factoren bij de multiple regressie-analyse. Deze volgorde zou zodanig gekozen zijn dat de impact van schoolleidergedrag en onderwijsleerklimaatfactoren er in vergelijking met sociaal-economische factoren overdreven gunstig zou uitvallen. We hebben met name bij de beschrijving van het onderzoek van Brookover kunnen constateren dat de volgorde van uitpartialiseren gevarieerd is en dat dit niet tot andere conclusies leidde. Een zesde punt van kritiek is dat de onderzoekingen steeds plaatsvonden bij betrekkelijk kleine aantallen scholen. Het is inderdaad juist dat door deze kleine steekproeven de mogelijkheid vergroot wordt dat de schoolkenmerken die geacht worden te discrimineren tussen hoog en laag presterende scholen terug te voeren zijn op toeval (zie voor een behandeling van deze problematiek Swanborn, 1978). Door deze kleine steekproeven kan men ernstige twijfels hebben bij de representativiteit en generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten.

Na deze overigens beknopte behandeling van kritieken en commentaren op de 'effective schools'-onderzoekingen zullen we onze conclusies formuleren. We begonnen ons opstel met de stelling dat de invloed van scholen op verschillen in de prestaties van leerlingen gering zou zijn. Factoren als sociaal economische kenmerken van gezinssituatie zouden een veel grotere invloed hebben op verschillen in leerprestaties. De belangrijkste ondersteuning voor deze verklaring bestond in de onderzoeksresultaten van Coleman en van Thorndike. We hebben bij het Coleman Report moeten aantekenen, dat de operationalisering van schoolfactoren in dit onderzoek beperkt was gebleven tot materiële schoolkenmerken. Deze materiële schoolkenmerken bleken inderdaad weinig of geen invloed te hebben op verschillen in de prestaties van leerlingen. In het onderzoek van Thorndike

was opmerkelijk dat instructievariabelen evenmin een belangrijke bijdrage vormden voor de verklaring van verschillen in leesprestaties van leerlingen. In verschillende onderzoeken bleek dat de sociaal-economische kenmerken van de gezinssituatie een belangrijke verklaring vormden voor verschillen in leerlingprestaties. Het bleek echter ook dat sociaal-economische kenmerken van de gezinssituatie niet altijd de doorslag geven bij verschillen in leerlingprestaties. Van groot belang is verder dat verschillen in leerlingprestaties verklaard kunnen worden met verschillen in het onderwijsleerklimaat en het schoolleidergedrag. Wanneer we deze onderzoeksresultaten samenvatten, kunnen we zeggen dat in scholen waarin hoge leerlingresultaten geboekt worden: *de schoolleider* – hoge verwachtingen heeft over de prestaties van de leerlingen en deze prestaties ook benadrukt; – een ordelijke atmosfeer en op leren gericht schoolklimaat creëert; – verantwoordelijkheid neemt voor onderwijsmethoden en instructiematerialen en het onderwijs coördineert; – optreedt als begeleider en ondersteuner van de leerkrachten bij het verbeteren van het onderwijs; – veelvuldig praat over zijn onderwijsideeën; *de leerkrachten* – een sterke nadruk leggen op instructie-activiteiten die gericht zijn op basisvaardigheden; – een sterke nadruk leggen op prestatie en competitie; – verwachten dat alle leerlingen tenminste zekere minimum-niveaus beheersen; – plannen maken en uitvoeren om leerlingen met leerproblemen te helpen; – weinig sceptisch zijn over hun eigen vaardigheden om impact op leerlingen te hebben; – verwachten dat leerlingprestaties verbeterbaar zijn; – frequent de leerlingvorderingen bijhouden; en *de leerlingen* – een positieve houding hebben ten opzichte van het halen van hoge punten; – een positieve houding hebben ten opzichte van het vergaren van kennis; – hun oordeel over de status van medeleerlingen niet laten afhangen van gezinsachtergronden, maar van intellectuele prestaties; – waardering hebben voor intelligentie; – een positieve houding hebben ten opzichte van prestatie en competitie.

Ondanks de kritiek die op deze onderzoeken is uitgeoefend, kan men stellen dat als men op de juiste factoren let, de school er wel degelijk toe blijkt te doen als het gaat om

verschillen in leerlingprestaties. In Nederland is de invloed van het gedrag van de schoolleider en het onderwijsleerklimaat op de prestaties van leerlingen nog niet grondig en op grote schaal onderzocht. Wel kunnen we zeggen dat de Nederlandse onderzoeksresultaten in grote lijnen consistent bleken met de Amerikaanse en Engelse bevindingen. Het lijkt dan ook de moeite waard om in Nederland een grondig en systematisch onderzoek op te zetten naar de invloed van het gedrag van de schoolleider en het onderwijsleerklimaat op de prestaties van leerlingen. Aan het Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam zijn inmiddels voorbereidingen getroffen om deze problematiek in Nederland te onderzoeken. Er is een onderzoek in uitvoering dat met name gericht is op de beïnvloedbare karakteristieken in het gedrag van schoolleiders die meer of minder effectief zijn voor het bereiken van hoge leerlingprestaties op de gebieden taal, rekenen en omgaan met informatie (cf. Van de Grift, 1984). En er is een onderzoek in voorbereiding waarin geprobeerd wordt om een onderzoeksinstrumentarium te ontwikkelen voor het peilen van het onderwijsleerklimaat in Nederlandse scholen (cf. Van de Grift, 1984). Het lijkt verstandig om de resultaten van deze onderzoeken af te wachten alvorens gestart wordt met schoolverbeteringsprojecten die gericht zijn op het onderwijskundig leiderschap en het onderwijsleerklimaat.

Literatuur

- Appelhof, P., *Bègeleide onderwijsvernieuwing*. Zwijssen, Tilburg: 1979.
- Appelhof, P., De school voor het arbeiderskind. *NRC-Handelsblad*, 16 augustus 1984.
- Arts, J., Naar een effectieve school? *Kompact*, nr. 24, 1983.
- Berman, P. & M. W. McLaughlin. *Federal programs supporting educational change*, vol. IV: The findings in review. Rand, Santa Monica: 1975.
- Bickel, W. E., Effective schools: knowledge, dissemination, inquiry. *Educational Researcher*, 1983, vol. 12, nr. 4.
- Brookover, W. B. & J. M. Schneider, Academic environments and elementary schoolachievement. *Journal of research and development in education*, 1975, Vol. 9, nr. 1.

- Brookover, W. B., J. H. Schweitzer, J. M. Schneider, C. H. Beady, P. K. Flood & J. M. Wisenbaker, Elementary school social climate and schoolachievement. *American educational research journal*, 1978, vol. 15, nr. 2 (301-318).
- Brookover, W., C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer & J. Wisenbaker, *School social systems and student achievement*. Praeger Publ., New York: 1979.
- Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. J. Hobson, J. McPartland, A. M., Mood, F. D. Weinfeld & R. L. York, *Equality of educational opportunity*, U.S. Dept. of Health, Education and Welfare: 1966.
- Cuban, L., Effective schools: a friendly but cautionary note. *Phi Delta Kappan*, June 1983.
- Edmonds, R. R., Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 1979, October (15-24).
- Edmonds, R. R., Programs of schoolimprovement: an overview. *Educational Leadership*, December 1982.
- Eubanks, E. E. & D. U. Levine, A first look at effective schools projects in New York City and Milwaukee. *Phi Delta Kappan*, June 1983.
- Grift, W. van de, Schoolleiders als begeleiders van onderwijsvernieuwingen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1984, 9, nr. 7, 339-355.
- Grift, W. van de, *Het functioneren van de schoolleiding in de basisschool*, onderzoeksplan. Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam: 1984.
- Grift, W. van de, *Plan voor de ontwikkeling van een onderzoeksinstrumentarium voor het peilen van het schoolklimaat in Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs*. Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam: 1984.
- Hutjens, H. & C. Winnips, Programma's voor schoolverbetering: een overzicht. *Kompact*, 1983, nr. 24.
- Jencks, C., *Inequality, a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books, New York: 1972.
- Kessel, N. van, A. Mens & P. Smets, *Stimuleringscholen nader bekeken*. ITS, Nijmegen: 1981.
- Koning, P. de, H. Bronkhorst, L. Veeken & A. Vermeulen, *Schoolorganisatie en schoolloopbaan*. SCO/Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam: 1984.
- McDill, E. L., E. D. Meyers & L. C. Rigsby, Institutional effects on the academic behavior of high school students. *Sociology of education*, 1967, vol. 40, nr. 3, 181-199.
- McDill, E. L., L. C. Rigsby & E. D. Meyers, Educational climates of high schools: their effects and sources. *The American Journal of Sociology*, 1969, vol. 74, nr. 6.
- Meijnen, G. W., Schoolkenmerken en milieuspecifieke leerprestaties. In: J. L. Peschar, *Van achteren naar voren*, Staatsuitgeverij, 's Gravenhage: 1979.
- Meijnen, G. W., *Schoolloopbanen in het lager onderwijs*. Sociologisch Instituut, Groningen: 1982.
- Meijnen, G. W., *Van zes tot twaalf*. Flevodruk, Harlingen: 1984.
- Mens, A. & C. van Calcar, *Onderwijsstimulering op weg*. ITS/SCO, Nijmegen/Amsterdam: 1981.
- New York State Office of Education Performance Review, *Schoolfactors influencing reading achievement: a case study of two innercity schools*, March 1974.
- Perre, C. van der, De rol van de schoolleider als interne begeleider van vernieuwing. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, BG 5300, 1984.
- Purkey, S. C. & M. S. Smith, Effective schools: a review. *The elementary school journal*, 1983, vol. 83, nr. 4.
- Reynolds, D., The search for effective schools, *School organization*, 1982, vol. 2, nr. 3, 215-237.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston & A. Smith, *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Open books, Sommerset: 1979.
- Rutter, M., Schoolinfluences on children behavior and development. *Pediatrics*, 1980, vol 65, nr. 2 208-220.
- Smets, P., De school doet er wel toe! *MESO* 1981, nr. 7.
- Swanborn, P. G., Schoolkenmerken en leerlinggedrag. Enkele methodologische merkwaardigheden in het onderzoeksbedrijf. *Mens en Maatschappij*, 1978, 53, nr. 2.
- Sweeney, J., Research synthesis on effective schoolleadership. *Educational leadership*. February 1982.
- Thorndike, R. L., *Reading comprehension education in fifteen countries*. Almqvist & Wiksell, Stockholm: 1973.
- Vernooy, K., *Reader over ontwikkelingen op het gebied van onderwijs aan kinderen uit kansarme groepen*. C.P.S., Hoevelaken: 1984.
- Weber, G., *Innercity children can be taught to read: four succesful schools*. Council for basic education, Washington D.C.: 1971.
- Wellisch, J. B., A. H. MacQueen, R. A. Carriere & G. A. Duck, Schoolmanagement and organization in succesful schools. *Sociology of education*, 1978, vol. 51, nr. 3.
- Wolf, J. C. van der, *Schooluitval*, een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs. Swets & Zeitlinger, Lisse: 1984.

Curriculum vitae

W. van de Grift (1951) is als psycholoog verbonden aan het Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. Hij werkte aan diverse onderzoeken naar vernieuwingen in het onderwijs. Momenteel werkt hij aan onderzoek onder schoolleiders en aan onderzoek onder schoolbegeleiders. Een onderzoek naar het onder-

wijsleerklimaat is in voorbereiding. Tevens is hij coördinator van de onderzoeksthemagroep Onderwijsvernieuwingen.

Adres: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de U.v.A., Keizersgracht 119, 1015 CJ Amsterdam

Manuscript aanvaard 20-3-'85

Summary

Grift, W. van de, 'Educational Climate and Schoolachievement'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 401-414.

In the sixties there was a widespread research based pessimism about the extent of impact that schools could have on schoolachievement. Home influences would far outweigh those of the school. More recent research, however, indicates that schools can make a difference. Factors as strong educational leadership, an orderly educational climate, high expectations on pupil achievement, emphasis on basic skills, and frequent monitoring of instructional progress, are important explanations for school achievement. Using this research results several schoolimprovement projects have started. Evaluations of these schoolimprovement projects turn out to be positive.