

# **Meta-analyse van de eerste opbrengsten van de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs**

*Tilburg/Nijmegen, mei 2010*

## **IVA**

*Marijke van Vijfeijken*

*Tamara van Schilt-Mol*

*Marian Kat*

*Claudia de Graauw*

*Stijn Blom*

## **ITS**

*Ed Smeets*

*Geert Driessen*

*Gerrit Vrieze*

*Adrie Claassen*

Uitgever: IVA  
Warandelaan 2  
Postbus 90153  
5000 LE Tilburg  
Telefoonnummer: 013-4668466  
Telefax: 013-4668477

IVA is gelieerd aan de UvT

© IVA

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of worden openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het IVA.

Het gebruik van cijfers en/of tekst als toelichting of ondersteuning bij artikelen, boeken en scripties is toegestaan, mits de bron duidelijk wordt vermeld.

# Inhoudsopgave

Managementsamenvatting .....	1
1 Inleiding.....	3
2 Onderzoeksopzet .....	5
2.1 Inleiding.....	5
2.2 Literatuurstudie ten behoeve van de ontwikkeling van het analysekader.....	5
2.3 Analyse van relevante onderzoeksrapporten .....	5
2.4 Verzamelen van aanvullende kwalitatieve en kwantitatieve data over de educatieve indrastructuur .....	6
3 Verantwoording van het analysekader .....	8
3.1 Inleiding.....	8
3.2 Onderwijsprocessen.....	8
3.3 Organisatiekenmerken .....	12
3.4 Competenties van de leraar .....	15
3.5 Opschaling en duurzaamheid.....	17
3.6 Educatieve infrastructuur.....	19
3.7 Opbrengstgericht werken .....	21
4 Meta-analyse.....	25
4.1 Onderwijsprocessen.....	25
4.1.1 Leren en instructie .....	26
4.1.2 Effectieve leertijd.....	26
4.1.3 Kwaliteit van het curriculum .....	26
4.1.4 Uitdagend en activerend onderwijs .....	27
4.1.5 Duidelijke doelen.....	27
4.1.6 Duidelijke uitleg.....	27
4.1.7 Leer- en denkstrategieën .....	28
4.1.8 Hoge verwachtingen .....	28
4.1.9 Vaststellen beginkenmerken .....	28
4.1.10 Evalueren van leerling-prestaties.....	28
4.1.11 Bijstellen van onderwijs.....	28
4.1.12 Aanbieden van de lesstof tot en met groep 8.....	29

4.1.13	Nemen van maatregelen voor leerlingen die achterblijven.....	29
4.1.14	Planmatige uitvoering van zorg en evaluatie van de zorg.....	29
4.1.15	Expertoordelen.....	30
4.1.16	Samenvatting .....	30
4.2	Organisatiekenmerken .....	31
4.2.1	Hoge verwachtingen .....	32
4.2.2	Samenwerken en streven naar verbeteren van onderwijskwaliteit.....	32
4.2.3	Eensgezindheid over noodzaak van veranderingen .....	32
4.2.4	Teambuilding .....	32
4.2.5	Onderwijskundig leiderschap .....	33
4.2.6	Ondersteunen, faciliteren en stimuleren .....	33
4.2.7	Informatie over belangrijke onderwerpen m.b.t. het primaire proces ..	34
4.2.8	Betrekken team bij uitwerking van vernieuwingen .....	34
4.2.9	Ondersteuning voor het team.....	34
4.2.10	Financiële middelen .....	34
4.2.11	Aandacht voor professionalisering .....	35
4.2.12	Sterkte-/zwakte-analyses .....	36
4.2.13	Expert-oordelen .....	36
4.2.14	Samenvatting .....	37
4.3	Competenties van de leraar .....	38
4.3.1	Vaardigheden m.b.t. klassenmanagement, instructie- en interactie ...	38
4.3.2	Diagnostische en remediërende vaardigheden .....	38
4.3.3	Correcte interpretatie van data.....	39
4.3.4	Samenvatting .....	39
4.4	Opschaling en duurzaamheid.....	39
4.4.1	Uitwisseling van good practices .....	40
4.4.2	Interne motivatie .....	40
4.4.3	Pedagogische principes .....	41
4.4.4	Meerjarige financiële ondersteuning .....	41
4.4.5	Samenvatting .....	41
4.5	Educatieve infrastructuur.....	42
4.5.1	(Externe) begeleiding bij verbeteren onderwijspraktijk.....	43
4.5.2	Betrokkenheid leerkracht bij verbeteren onderwijspraktijk .....	45
4.5.3	Formulering ondersteuningsvragen .....	46
4.5.4	Netwerken t.b.v. verbeteren van kennisinfrastructuur .....	47
4.5.5	Infrastructuur stimuleert werken aan onderwijsverbetering .....	49
4.5.6	Samenvatting .....	50
4.6	Opbrengstgericht werken .....	51
4.6.1	Opbrengstgericht werken onderdeel van andere ontwikkelingen.....	51
4.6.2	Dataverzameling, datafeedback en databenutting .....	52
4.6.3	Bekwaamheid data- interpretatie .....	53
4.6.4	Tijd en middelen t.b.v. interpreteren van data .....	53
4.6.5	Inzicht in belang van opbrengstgericht werken .....	53
4.6.6	Ondersteuning bij het maken van sterkte- en zwakteanalyses .....	54
4.6.7	Uitwisseling datagegevens en ervaringen.....	54
4.6.8	Taken en verantwoordelijkheden .....	54
4.6.9	Inbedding in organisatie en management .....	54

4.6.10	Expertoordelen.....	55
4.6.11	Samenvatting.....	55
4.7	Resultaten.....	56
5	Conclusies.....	57
5.1	Inleiding.....	57
5.2	Onderwijsprocessen.....	57
5.3	Organisatiekenmerken.....	59
5.4	Competenties van de leraar.....	60
5.5	Opschaling en duurzaamheid.....	61
5.6	Educatieve infrastructuur.....	62
5.7	Opbrengstgericht werken.....	63
5.8	Resultaten.....	65
5.9	Schematisch overzicht stand van zaken indicatoren.....	65
6	Literatuur.....	73
7	Bijlage 1.....	77
8	Bijlage 2.....	81



## Managementsamenvatting

In opdracht van de PO-Raad hebben IVA en ITS een meta-analyse uitgevoerd waarin de resultaten van verschillende onderzoeken op het gebied van het verbeteren van het taal-/lees- en het rekenonderwijs in samenhang zijn onderzocht. Hierbij staat de vraag centraal welke effecten van de activiteiten die gericht zijn op het verbeteren van het taal-/lees- en rekenonderwijs merkbaar zijn in de processen in de scholen en in processen binnen de educatieve infrastructuur.

Op basis van literatuurstudie zijn zes indicatoren benoemd die van belang zijn bij de verbetering van het taal-/lees- en rekenonderwijs. Relevante onderzoeksrapporten die verschenen zijn in het kader van de Kwaliteitsagenda, zijn geanalyseerd op deze indicatoren. Hierbij moet worden opgemerkt dat het merendeel van deze rapportages nulmetingen van ingezet beleid betreft<sup>1</sup> en dat de rapportages in veel gevallen ingaan op een beperkt aantal cases<sup>2</sup>. Hoewel het, met andere woorden, nog niet mogelijk is uitspraken te doen over de mate waarin activiteiten gericht op het verbeteren van het taal-/lees- en rekenonderwijs daadwerkelijk leiden tot verbetering van de prestaties van leerlingen op het gebied van taal, lezen en/of rekenen, is het wel mogelijk een plausibel verband te leggen tussen deze aspecten. In deze samenvatting wordt per indicator kort ingegaan op de belangrijkste bevindingen.

### **Onderwijsprocessen**

- Er wordt meer leertijd ingeroosterd voor taal en rekenen, hiervoor worden meetbare doelen opgesteld; er zijn echter grote verschillen tussen scholen.
- Scholen bieden over het algemeen gedifferentieerd en voldoende uitdagend rekenonderwijs en leer- en denkstrategieën aan reguliere en zwakkere leerlingen aan; voor de betere leerlingen is het onderwijs vaak te weinig uitdagend.
- Slechts de helft van de scholen stelt minimaal te behalen leerdoelen vast die voor alle leerlingen gelden. Leerkrachten hebben vaak kritiek op de beschikbare lesmethode.

### **Organisatiekenmerken**

- Schoolteams in de verbetertrajecten zien doorgaans de noodzaak van verandering.
- Scholen zetten externe ondersteuning in ten behoeve van professionalisering van leerkrachten, evenals taal-/rekencoördinatoren.
- Externe adviseurs van de PO-Raad adviseren scholen ten aanzien van de schoolverbeterplannen.

---

<sup>1</sup> Hierdoor is het niet mogelijk uitspraken te doen over eventuele effecten van het ingezette beleid. Dit is pas mogelijk na een vervolgmeting, waarbij de resultaten van de vervolgmeting afgezet worden tegen de resultaten van de nulmeting.

<sup>2</sup> Hierdoor is het niet mogelijk generaliseerbare uitspraken te doen over de bevindingen en conclusies van de betreffende onderzoeken.

- Schoolleiders stimuleren het team, maar taken en verantwoordelijkheden binnen de trajecten zijn nog onvoldoende helder en zelden schriftelijk vastgelegd.
- Leerkrachten zouden meer betrokken moeten worden bij de verbetertrajecten;
- Samenwerking binnen teams is verbeterd en de dialoog over vormgeving, inhoud en kwaliteit van onderwijs en leerkrachthandelen is toegenomen.

#### ***Competenties van de leraar***

- Het verbeteren van vaardigheden m.b.t. klassenmanagement en organisatie, evenals het verbeteren van competenties ten aanzien van instructie- en interactievaardigheden worden genoemd als de doelen van verbetertrajecten.
- Het analyseren en interpreteren van leerlingresultaten wordt vaak uitgevoerd door interne of externe begeleiders; leraren zijn hierin nog weinig vaardig.

#### ***Opschaling en duurzaamheid***

- Als gevolg van de Kwaliteitsagenda worden meer studiedagen en netwerkbijeenkomsten georganiseerd ten behoeve van kennisuitwisseling. Leraren worden hierbij echter onvoldoende betrokken.
- Er wordt geen melding gemaakt van de wijze waarop scholen de in gang gezette activiteiten na de subsidieperiode in stand te houden.

#### ***Educatieve infrastructuur***

- Netwerkbijeenkomsten vormen een meerwaarde en worden beschouwd als van (groot) belang zijn voor schoolontwikkeling. Wel moet meer aandacht besteed worden aan verankeren en borgen van kennis.
- De netwerken zijn sterk gerelateerd aan trajecten, waardoor het risico bestaat dat netwerkbijeenkomsten komen te vervallen bij afronding van een traject.
- De Kwaliteitsagenda heeft ertoe geleid heeft dat scholen meer vragen stellen en dat ondersteunende instellingen beter in staat zijn aan te sluiten op deze vragen, al geldt dit in mindere mate voor de Pabo's. Aandachtspunt is dat er nog onvoldoende experts op het gebied van rekenen beschikbaar zijn.
- De huidige infrastructuur stimuleert leerkrachten nog onvoldoende om zelf te werken aan het verbeteren van het onderwijs, voornamelijk doordat leerkrachten (nog) onvoldoende mede-eigenaar zijn (gemaakt) van de ingezette trajecten.

#### ***Opbrengstgericht werken***

- Het belang van opbrengstgericht werken wordt binnen alle trajecten onderschreven. Ook scholen die niet deelnemen aan een subsidietraject hebben de intentie om meer opbrengstgericht te gaan werken;
- Binnen alle trajecten vindt dataverzameling plaats. Het is echter moeilijk om deze zodanig te interpreteren dat daarmee een bijdrage wordt geleverd aan het verbeterproces.
- In geen van de trajecten is momenteel al sprake van inbedding van opbrengstgericht werken in de organisatie en het management van scholen.



# 1 Inleiding

Onder de naam 'Scholen voor Morgen' wordt gewerkt aan de kwaliteitsagenda voor het primair onderwijs. Het doel hiervan is een duurzame verbetering van de kwaliteit van het primair onderwijs en van de opbrengsten op het gebied van taal, lezen en rekenen. Het Projectbureau Kwaliteit voert onder verantwoordelijkheid van de PO-Raad en samen met het Ministerie van OCW delen van de kwaliteitsagenda uit. De kwaliteitsagenda omvat drie sporen:

- verbeteren van de leerlingresultaten op het gebied van taal en rekenen;
- leren van en met elkaar;
- verbeteren van opbrengstgericht werken.

In deze rapportage worden de bevindingen beschreven van een eerste meta-analyse waarin de resultaten van verschillende onderzoeken op het gebied van het verbeteren van het taal-/lees- en het rekenonderwijs in samenhang zijn onderzocht. Doel hiervan is bijdragen aan het verkrijgen van zicht op de resultaten van de activiteiten die zijn gericht op kwaliteitsverbetering van het taal-/lees- en rekenonderwijs.

In de meta-analyse staat de volgende vraag centraal:

---

*Welke effecten van de activiteiten gericht op het verbeteren van het taal-/lees- en rekenonderwijs (waaronder activiteiten in het kader van de taal-/leesverbetertrajecten, de rekenverbetertrajecten, de taalpilots, de Opmaatrajecten) zijn merkbaar in de processen in de scholen en in processen binnen de educatieve infrastructuur?*

---

Op dit moment is het nog niet mogelijk uitspraken te doen over de mate waarin activiteiten gericht op het verbeteren van het taal-/lees- en rekenonderwijs leiden tot een meetbare verbetering van de prestaties van leerlingen op het gebied van taal, lezen en/of rekenen. In dit stadium is het moeilijk een causaal verband te leggen tussen een eventuele vooruitgang in leerresultaten en in gang gezette ontwikkelingen. In de meta-analyse wordt wel gezocht naar een plausibel verband tussen leerlingresultaten, proceskenmerken, de mate van opbrengstgericht werken en activiteiten die ingezet zijn in het kader van de Kwaliteitsagenda (taalpilots, verbetertrajecten, Opmaatrajecten en opbrengstgericht werken).

Deze meta-analyse moet vooral worden beschouwd als een instrument om in kaart te brengen wat de activiteiten die in het kader van de Kwaliteitsagenda zijn uitgezet op dit moment in de praktijk teweeggebracht hebben en als een instrument om een eerste beeld te schetsen van de verwachte effecten van de ingezette activiteiten op de prestaties van leerlingen. Deze meta-analyse vormt hiermee het eerste deel van een 'monitor' die in oktober-november 2010 en april-juni 2011 opnieuw uitgevoerd zal

worden. Het analysekader dat in het kader hiervan wordt ontwikkeld, zal bij de vervolgdelen van de monitor ingezet worden als onderzoeksinstrument.

In hoofdstuk 2 wordt de onderzoeksopzet geschetst. Hoofdstuk 3 bevat de theoretische verantwoording van het ontwikkelde analysekader. Het analysekader is opgenomen in de bijlage (Bijlage 1). In hoofdstuk 4 worden de resultaten van de meta-analyse besproken en in hoofdstuk 5, tot slot, worden de bevindingen samengevat en aandachtspunten geformuleerd. Bijlage 2 geeft een overzicht en beschrijving van de in het kader van de meta-analyse bestudeerde onderzoeksrapporten.

## 2 Onderzoeksopzet

### 2.1 Inleiding

Ten behoeve van de meta-analyse zijn de volgende activiteiten uitgevoerd:

1. Literatuurstudie ten behoeve van de ontwikkeling van het analysekader.
2. Analyse van relevante onderzoeksrapportages.
3. Aanvullend verzamelen van kwalitatieve en kwantitatieve data over de educatieve infrastructuur.

In onderstaande paragrafen worden deze activiteiten nader toegelicht.

### 2.2 Literatuurstudie ten behoeve van de ontwikkeling van het analysekader

Er is een literatuurstudie uitgevoerd ten behoeve van het ontwikkelen van een analysekader. Deze literatuurstudie was gericht op relevante processen op het niveau van school en infrastructuur om het taal- en rekenonderwijs te verbeteren en tot hogere leerprestaties te komen. Opbrengst van de literatuurstudie is een analysekader dat ingezet wordt ter bestudering van in het kader van de kwaliteitsagenda verschenen (onderzoeks)rapporten. De verantwoording van dit analysekader wordt uitgebreid beschreven in hoofdstuk 3.

### 2.3 Analyse van relevante onderzoeksrapporten

In de tweede onderzoeksfase zijn relevante onderzoeksrapporten bestudeerd die verschenen zijn in het kader van de Kwaliteitsagenda. Deze rapporten zijn geanalyseerd aan de hand van de verschillende onderdelen van het analysekader.

De volgende onderzoeksrapporten zijn voor de meta-analyse geanalyseerd:

1. Taal- en leesverbetertrajecten in het basisonderwijs (1): Eerste tussenrapportage schooljaar 2008/2009 *T. van Schilt-Mol & M.M. van Vijfeijken (IVA)*, Tilburg, 2009
2. Rekenverbetertrajecten in het basisonderwijs; Schooljaar 2008/2009 *E. Smeets & M. Wester (ITS)*, Nijmegen, 2009
3. Opmaattrajecten om de kwaliteit van het basisonderwijs te verbeteren (1); Rapportage Opmaattrajecten schooljaar 2008/2009 *T. van Schilt-Mol & M.M. van Vijfeijken (IVA)*, Tilburg, 2009
4. Rapportage oktober 2008 – 2<sup>de</sup> fase pilots taalbeleid onderwijsachterstanden; tweede fase (periode 2007-2008) *A.A.M. Houtveen, V. van der Velde, S.K. Bro-*

- kamp (Hogeschool utrecht) & G.A. Spaans (PO Platform Kwaliteit en Innovatie / projectbureau Kwaliteit), Utrecht, 2008
5. Goed taalbeleid is het halve werk; Rapportage pilots taalbeleid onderwijsachterstanden over het schooljaar 2007-2008 A.A.M. Houtveen, V. van der Velde, S.K. Brokamp (Hogeschool utrecht) & G.A. Spaans (PO Platform Kwaliteit en Innovatie / projectbureau Kwaliteit), Utrecht, 2009
  6. Rapportage mei 2009 – 2<sup>de</sup> fase pilots taalbeleid onderwijsachterstanden; tweede fase (periode 2008-2009) A.A.M. Houtveen, V. van der Velde, S.K. Brokamp (Hogeschool utrecht) & G.A. Spaans (PO Platform Kwaliteit en Innovatie / projectbureau Kwaliteit), Utrecht, 2009
  7. Ontwikkeling in taalbeleid; Rapportage pilots taalbeleid onderwijsachterstanden over de schooljaren 2007-2008 en 2008-2009 A.A.M. Houtveen, V. van der Velde (Hogeschool utrecht)
  8. Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs; een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs *Inspectie van het Onderwijs*, Utrecht, 2010 –aangevuld met analyses naar verschillen tussen scholen die wel en niet deelnemen aan het verbetertraject (rekenen en/of taal)
  9. Opiniepeiling kwaliteitsagenda PO; eindrapportage S. Vrielink, L. Hogeling, D. Brukx (ResearchNed bv), Nijmegen, 2009
  10. Opiniepeiling Kwaliteitsagenda PO; eindrapportage 2010. B. Kurver, L. Hogeling, S. Vrielink, (ResearchNed bv), Nijmegen. Nog te verschijnen.
  11. Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs; een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs *Inspectie van het Onderwijs*, Utrecht, 2010
  12. Taal/lees- en rekenverbetertrajecten: resultaten van de vragenlijst voor scholen. E. Smeets (ITS), 2010
  13. Notitie beoordeling taal/lees- en rekenverbetertrajecten door experts, E. Smeets (ITS), 2010
  14. Evaluaties van conferenties m.b.t. opbrengstgericht werken van de PO-raad en onderwijsbegeleidingsdiensten

De opzet van deze onderzoeken en de onderzoeksvragen die daarin aan bod komen, zijn opgenomen in bijlage 2.

#### **2.4 Verzamelen van aanvullende kwalitatieve en kwantitatieve data over de educatieve indrafstructuur**

Er is aanvullende informatie verzameld over de educatieve infrastructuur. Dit is gedaan door een beknopte vragenlijst af te nemen onder deelnemers aan de conferentie 'Elke leerling telt'. De vragenlijst is ingevuld door 142 respondenten. Hiervan zijn 29 respondenten werkzaam als leerkracht, 35 als directeur en 37 als IB-er. Daarnaast vervullen 41 respondenten een andere functie, waaronder schoolbegeleider, bestuurder, ambulante begeleider en bovenscholings zorgcoördinator.

Ook zijn 15 telefonische interviews afgenomen bij experts die een rol vervullen binnen de educatieve infrastructuur (zij waren werkzaam bij onder meer Pabo's, schoolbegeleidingsdiensten, LPC's etc.).

De opbrengsten van de telefonische interviews en de vragenlijst zijn geanalyseerd en verwerkt in de meta-analyse.

## 3 Verantwoording van het analysekader

### 3.1 Inleiding

In het kader van de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs wordt gewerkt aan een verbetering van de kwaliteit van het primair onderwijs. Dat komt onder meer tot uiting in rekenverbetertrajecten, taal-/leesverbetertrajecten, Opmaattrajecten en opbrengstgericht werken. Tal van variabelen spelen hierbij een rol, zowel in de klas, als op school en bovenschools. In dit hoofdstuk geven we een overzicht van relevante aspecten, op basis van daarover beschikbare literatuur. Daarbij speelt het onderzoek naar schooleffectiviteit een belangrijke rol. De in dit hoofdstuk beschreven aspecten vormen de basis voor het analysekader dat ten behoeve van de meta-analyse van de eerste opbrengsten van de Kwaliteitsagenda PO is ontwikkeld. Dit analysekader is opgenomen in de bijlage.

### 3.2 Onderwijsprocessen

Uit onderzoek naar schooleffectiviteit komen veel factoren naar voren die samenhangen met de prestaties van leerlingen. In schooleffectiviteitsonderzoek wordt, wanneer het gaat om het verklaren van prestatie- en positieverschillen tussen leerlingen door verschillen op het niveau van de leerkracht/klas en school, vaak verwezen naar het vijf-factorenmodel (Creemers, 1994; Driessen, & Doesborgh, 1998; Scheerens, 1992). Volgens dat model zijn de volgende aspecten relevant gebleken:

- sterk onderwijskundig leiderschap;
- nadruk op het verwerven van basisvaardigheden;
- een ordelijk en veilig klimaat;
- hoge verwachtingen ten aanzien van leerlingprestaties;
- regelmatig bepalen van de vorderingen van leerlingen.

Soms wordt dit model aangevuld tot een zeven-factorenmodel (Levine & Lezotte, 1990), waarbij 'nadruk op basisvaardigheden' is komen te vervallen en drie andere factoren zijn toegevoegd:

- de school heeft een duidelijke missie;
- gelegenheid tot leren ('opportunity to learn') en tijd besteed aan het leren ('time on task');
- positieve thuis – school relaties.

Van de genoemde aspecten behoren de nadruk op het verwerven van basisvaardigheden, een ordelijk en veilig klimaat, hoge verwachtingen ten aanzien van leerlingprestaties, het regelmatig bepalen van de vorderingen van leerlingen en de gelegenheid tot leren / tijd die aan leren wordt besteed tot de variabelen die onderwijsprocessen betreffen. De overige variabelen hebben betrekking op de organisatie (zie paragraaf 3.3).

Scheerens (2007) voerde een meta-studie uit naar kenmerken van effectieve scholen. Hij kwam tot het volgende overzicht van belangrijke kenmerken van effectieve scholen:

- effectieve leertijd;
- kwaliteit van het curriculum;
- resultaatgerichtheid ('hoge verwachtingen');
- een ordelijk klimaat;
- het aanbieden van leerstrategieën;
- uitdagend en activerend onderwijs.

Daarbij gaat het om procesvariabelen. Uit een vergelijking tussen scholen met goede en scholen met zwakke resultaten (Van der Grift & Houtveen, 2006) komt een overzicht naar voren van een aantal relevante procesvariabelen, organisatievariabelen en situationele variabelen. Zij onderscheiden de volgende procesvariabelen:

- het schoolklimaat is veilig en gestructureerd;
- leerlingen worden gestimuleerd;
- het bij taal en rekenen aangeboden curriculum sluit aan bij het nationale curriculum, wordt aan alle leerlingen aangeboden en is passend voor leerlingen met verschillend vaardigheidsniveau;
- er wordt voldoende tijd besteed aan onderwijs en leren;
- het onderwijs is duidelijk, goed georganiseerd en zet leerlingen aan tot actief bezig zijn;
- de vorderingen van de leerlingen worden regelmatig gemeten met behulp van gestandaardiseerde toetsen;
- er worden maatregelen genomen voor leerlingen die qua leervorderingen achterblijven.

Ongetwijfeld de meest omvattende meta-meta-analyse is uitgevoerd door Hattie (2007), die ruim 750 meta-analyses samenvatte, die betrekking hebben op 50.000 studies en waarbij meer dan 200 miljoen leerlingen betrokken waren. De vraag was welke factoren het meest van invloed zijn op de leerlingprestaties. Onder de meest relevante kenmerken vielen:

- de afwezigheid van leerlingen die de les verstoren;
- klasgedrag;
- de kwaliteit van de instructie;
- leerkracht-leerlingrelaties;
- feedback;

- procesevaluatie voor leerkrachten.

In de theorievorming over schooleffectiviteit en effectieve instructie staat het gericht handelen van de leerkracht centraal: bewaking van de effectieve leertijd, doelgerichte instructie en feedback, frequente evaluatie, differentiatie en goed klasmanagement (Driessen & Claassen, 1996). Ondanks (het streven naar) eenheid in aanpak kunnen de effecten van het gegeven onderwijs verschillend uitpakken voor leerlingen met uiteenlopende achtergronden, denk bijvoorbeeld aan allochtone leerlingen (vgl. Driessen & Claassen, 1996; Weide, 1995), maar ook aan (hoog)begaafde leerlingen (vgl. Driessen, Mooij & Doesborgh, 2007). Anderzijds blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek van Mooij et al. (2007) dat leerkrachten bij hun didactische benadering van (hoog)begaafde leerlingen nauwelijks rekening houden met de specifieke kenmerken van dergelijke leerlingen. Mooij et al. (2007) wijzen er op dat het voor een adequate, op de interesses en capaciteiten van de leerling afgestemde benadering van cruciaal belang is dat er al bij de start van de kinderen in het basisonderwijs een goede screening plaatsvindt. Dat geldt in principe voor alle leerlingen, maar is zeker voor allochtone leerlingen en leerlingen onder en boven het klasgemiddelde relevant. Leerprocessen dienen te worden gebaseerd op beginkenmerken van elke individuele leerling, en vervolgens dient de wisselwerking met daartoe geselecteerde onderwijskenmerken te worden geoptimaliseerd, zodat elke leerling zich adequaat verder kan ontwikkelen. En uiteraard dienen de ontwikkelingen van de leerlingen op de uiteenlopende terreinen voortdurend gemonitord en, indien daartoe vervolgens aanleiding bestaat, bijgesteld te worden. Volgens McLeod (2005) leidt het gebruik van gegevens over resultaten van het onderwijsproces ('data-driven decision-making') tot substantiële verbeteringen in leerprestaties van leerlingen.

De Inspectie van het onderwijs (2008) heeft zogenoemde rekenzwakke en rekensterke scholen op tal van punten met elkaar vergeleken. Hierbij werden op de volgende punten verschillen gevonden:

- de tijd die wordt besteed aan rekenen;
- het geven van duidelijke uitleg;
- het evalueren van de prestaties van de leerlingen;
- het borgen van de kwaliteit van het leren en onderwijzen;
- het aanbieden van de lesstof tot en met het niveau van groep 8;
- het realiseren van een taakgerichte werksfeer;
- het onderwijzen van strategieën in leren en denken;
- planmatige uitvoering van de zorg;
- het nagaan van effecten van de zorg.

Bij het beoordelen van de prestaties is rekening gehouden met de samenstelling van de leerlingenpopulatie. De Inspectie deelt de scholen hiertoe in zeven verschillende groepen in. De Inspectie constateert dat het verbeteren van het onderwijsleerproces een positieve bijdrage levert aan de verbetering van de rekenprestaties van leerlingen. Dat vereist dat scholen hun prestaties in kaart brengen en analyseren en dat de



leraren de resultaten van die analyse gebruiken om het onderwijs in hun klas te verbeteren.

Reynolds en Muijs (1999) hebben een review geschreven over effectief rekenonderwijs. Daaruit komen de volgende belangrijke factoren naar voren:

- gelegenheid om te leren ('opportunity to learn'): aantal uren rekenonderwijs, kwaliteit van classroom management, time-on-task, huiswerk;
- de leraar is gericht op leren: leren wordt als het belangrijkste doel gezien en er wordt een taakgerichte en ondersteunende leeromgeving ingericht;
- effectief klassenmanagement;
- hoge verwachtingen hebben van de leerlingen;
- relatief veel klassikaal onderwijs;
- veel interactie tussen leraar en leerlingen.

Uit de hierboven beschreven studies leiden wij de volgende variabelen af die van belang zijn wat de onderwijsprocessen betreft:

- focus op leren en instructie ('basisvaardigheden');
- effectieve leertijd bij taal/lezen en rekenen;
- kwaliteit van het curriculum;
- uitdagend en activerend onderwijs; realiseren van een taakgerichte werksfeer;
- het stellen van duidelijke doelen;
- het geven van duidelijke uitleg;
- het aanbieden van leer- en denkstrategieën;
- hoge verwachtingen hebben van leerlingen;
- het vaststellen van beginkenmerken van leerlingen;
- het met behulp van gestandaardiseerde toetsen evalueren van de prestaties van leerlingen;
- het bijstellen van het onderwijs op grond van de evaluatie van de prestaties;
- het aanbieden van de lesstof tot en met groep 8 aan alle leerlingen;
- het nemen van maatregelen voor leerlingen die qua leervorderingen achterblijven;
- planmatige uitvoering van zorg en evaluatie van effecten van zorg;
- een veilig en ordelijk klimaat.

Afgaand op de bevindingen van Scheerens (2007), gaan we ervan uit dat effectieve leertijd, kwaliteit van het curriculum, uitdagend en activerend onderwijs, het aanbieden van leerstrategieën, hoge verwachtingen en een ordelijk klimaat de belangrijkste aspecten zijn.

### 3.3 Organisatiekenmerken

Uit de in de vorige paragraaf aangehaalde vergelijking tussen scholen met goede en scholen met zwakke resultaten (Van der Grift & Houtveen, 2006) komen de volgende relevante organisatievariabelen naar voren:

- de schoolleider ondersteunt en stimuleert de leraren;
- leraren werken met elkaar samen en streven ernaar de kwaliteit van de onderwijsprocessen te verbeteren;
- er zijn maatregelen gericht op het bewaken van de kwaliteit;
- het schoolbestuur streeft naar het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs.

Daarnaast onderscheiden de onderzoekers enkele situationele variabelen: de omvang van de school en het aandeel leerlingen afkomstig uit gezinnen met een lage sociaal-economische status. De door Van der Grift en Houtveen genoemde organisatievariabelen hebben betrekking op de schoolcultuur, de schoolleider en de kwaliteit. Daarnaast zijn ook aspecten van het beleid op school belangrijke variabelen die de organisatie betreffen. We werken deze hieronder verder uit.

#### *Schoolcultuur*

Volgens Scheerens & Bosker (1997; zie ook Cotton, 1995) is de schoolcultuur een belangrijke variabele voor de effectiviteit van een school. Daartoe behoren ook consensus en samenwerking binnen het team. Reynolds e.a. (1996) scharen onder de noemer 'gedeelde opvattingen en doelen' ('shared visions and goals') drie elementen:

- een gezamenlijk doel: consensus over waarden;
- samenwerking: collegialiteit en betrokkenheid van leraren in het nemen van beslissingen;
- consistentie van aanpak: het kiezen van een bepaalde aanpak gericht op het schoolcurriculum en op discipline.

Creemers en Reezigt (1996) onderscheiden vier aspecten:

- consistentie: de voorwaardelijke condities voor effectieve instructie wat betreft methoden, groeperingsvormen en leerkrachtgedrag zijn op schoolniveau op elkaar afgestemd;
- cohesie: alle teamleden zijn consistent wat betreft de effectieve kenmerken, zodat er een garantie is voor effectieve instructie in alle klassen (horizontaal);
- constantie: de leerlingen zijn verzekerd van effectieve instructie gedurende hun hele schoolloopbaan (vertikaal: doorgaande lijn);
- controle: er is niet alleen sprake van een evaluatie van leerlingprestaties en leerkrachtgedrag, maar ook van een ordelijk en rustig schoolklimaat; leerkrachten stellen elkaar verantwoordelijk voor effectieve instructie.

Voor het onderdeel schoolcultuur onderscheiden we voor de meta-analyse de volgende aspecten:

- er is een positieve schoolcultuur;
- er worden hoge verwachtingen naar leraren geformuleerd;
- leraren werken met elkaar samen en streven naar het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs;
- het team is het eens over de noodzaak van veranderingen;
- er is aandacht voor teambuilding en bereidheid tot leren van elkaar.

#### *Schoolleider*

De rol van de schoolleider bij het verbeteren van onderwijsopbrengsten is van groot belang. Muijs e.a. (2004) voerden een literatuurstudie uit naar factoren die samenhangen met het succesvol functioneren van scholen in sociaal-economisch zwakke gebieden. Eén van de daaruit naar voren komende factoren is het schoolleiderschap. Dit zou tot een kwart van de op schoolniveau bestaande variantie in de leerlingprestaties verklaren. Volgens de auteurs is het daarbij minder duidelijk om welke vorm van leiderschap het zou moeten gaan. Het lijkt erop dat het niet zozeer om sterk leiderschap gaat, maar vooral om democratische vormen van leiderschap, waarbij de leraren worden betrokken bij het nemen van beslissingen ('shared decision-making').

Uit een studie van Leithwood en Jantzi (2000) naar transformatief leiderschap worden zes variabelen genoemd voor succesvolle schoolleiders in het verbeteren van opbrengsten:

- construeren van een schoolvisie en doelen;
- zorg dragen voor intellectuele stimulansen;
- bieden van individuele ondersteuning;
- uitdragen van professioneel handelen en waarden;
- etaleren van hoge prestatieverwachtingen;
- bevorderen van participatie in besluitvorming.

Hargreaves en Fink (2003) nemen stelling tegen het benoemen van 'helden' en charismatische leiderstypes om onderpresterende scholen te verbeteren. Uit allerlei voorbeelden blijkt dat ze meer schade aanrichten dan goed doen. Het is meestal binnen een jaar uitgewerkt. Hargreaves en Fink pleiten daarom voor duurzaam onderwijskundig leiderschap, dat uit zeven principes bestaat:

1. het ontwikkelen en behouden van duurzaam leren;
2. het verzekeren van langdurig succes;
3. het bevorderen van het leiderschap van anderen op school;
4. het besteden van aandacht aan sociale rechtvaardigheid;
5. het meer ontwikkelen dan gebruiken van mensen en materiële middelen;
6. het bevorderen van diversiteit om met externe ontwikkelingen om te gaan;
7. het ondernemen van actieve participatie in de buurt.

Hoachlander (e.a. 2001; [www.sreb.org](http://www.sreb.org)) hebben een literatuuronderzoek gedaan naar de vraag wat schoolleiders moeten weten om leerlingprestaties te verhogen. Ze onderscheiden twee strategieën: onderwijskundig leiderschap en schoolverbetering.

Onderwijskundig leiderschap is de 'heilige graal' bij de opleidingen voor schoolleiders. In de praktijk worden veel schoolleiders opgeslokt door beheersmatige taken (Elmore, 1999, pag 9). Onderwijskundig leiderschap houdt in leraren en leerlingen mee te krijgen in een proces waar leren en het behalen van prestaties wordt beloond, waar het belang van goede standaarden wordt ingezien en waar deze systematisch in het curriculum worden opgenomen. Concreet betekent dit het introduceren van hoge standaarden in de school en het ontwikkelen van verbeterprogramma's.

De programma;s voor schoolverbetering richten zich op:

1. het hoger leggen van de lat;
2. het vergroten van leerlingenparticipatie en betrokkenheid;
3. zorgen voor een 'focused' en duurzame professionele ontwikkeling;
4. het effectief organiseren van de school;
5. verbindingen leggen met ouders, werkgevers, de gemeenschap;
6. monitoren en versnellen van verbetering door metingen en verantwoording.

Op basis van de literatuur zijn er, samenvattend, twee belangrijke indicatoren voor succesvolle schoolleiders:

- sterk onderwijskundig leiderschap;
- de schoolleider ondersteunt, faciliteert en stimuleert het team.

#### *Beleid*

Uit onderzoek naar de beleidscontext van zwakpresterende basisscholen blijkt dat bij deze scholen vaak sprake is (geweest) van problemen in de directie of het team, verschil van mening tussen directie en team, een falend systeem van kwaliteitszorg en/of onvoldoende communicatie tussen school en bestuur (Claassen e.a., 2008). Een cruciale factor in de beleidscontext van zwakpresterende scholen is dat risico's en problemen te laat ontdekt worden. Deze scholen zeggen geen goed functionerend systeem van kwaliteitszorg te hebben. De problemen met opbrengsten worden vrijwel nooit door het bestuur ontdekt. Het bestuur dient derhalve over middelen te beschikken om problemen die niet door de directie gemeld worden, toch te kunnen signaleren. Het is dus belangrijk dat schoolbesturen ervoor zorgen dat teams of de schoolleiding wél over de nodige data en informatie beschikken om eventuele tekortkomingen op te sporen.

Voorts blijkt dat besturen (vooral van zwak presterende scholen) te vaak een rol op afstand hebben en meer de rol van 'critical friend' zouden moeten vervullen. Daarbij moet het bestuur niet alleen kijken naar de eindopbrengsten in groep 8, maar meer nog naar de prestaties in de lagere klassen. Besturen moeten laten merken dat zij met de school begaan zijn. Zij moeten eerder stimuleren dan kritiseren.

Op basis van de literatuur zijn er zes indicatoren voor succesvol beleid:

- er is aandacht voor de inrichting en werkwijzen van het schoolmanagement;
- het team heeft de beschikking over informatie over belangrijke onderwerpen m.b.t. het primaire proces;
- er wordt gezorgd voor stabiliteit en continuïteit in het team;
- het team wordt betrokken bij de uitwerking van de vernieuwingen;
- er is voldoende ondersteuning beschikbaar voor het team;
- er zijn voldoende en structurele beschikbare financiële middelen.

#### *Kwaliteit*

Uit literatuuronderzoek van Muijs e.a. (2004) blijkt dat 'informatierijke scholen' effectiever zijn en betere prestaties bij hun leerlingen realiseren. Informatierijke ('data-rich') scholen verzamelen examenresultaten, toetsen, laten vragenlijsten invullen en verzamelen kwalitatieve gegevens om op basis daarvan het onderwijs te verbeteren. Scholen die hun prestaties willen verbeteren, hebben het volgende nodig:

- focus op leren en instructie;
- sterk leiderschap;
- gebruik maken van datafeedback;
- een positieve schoolcultuur;
- gerichtheid op voortdurende verbetering (learning community);
- permanente aandacht voor professionalisering.

Op basis van de literatuur zijn er vier indicatoren voor kwaliteit:

- er is een gerichtheid op voortdurende verbetering (learning community);
- er is permanente aandacht voor professionalisering;
- er zijn maatregelen die zijn gericht op het bewaken van de kwaliteit van onderwijs en zorg;
- er worden sterkte/zwakte-analyses gemaakt.

### **3.4 Competenties van de leraar**

De professionaliteit van de leerkracht is een cruciaal punt als het gaat om het geven van goed onderwijs en het adequaat aansluiten bij de vaardigheden van de leerlingen. De Onderwijsraad (2007) vindt dat leraren hun pedagogisch-didactische aanpak beter moeten toespitsen op de specifieke mogelijkheden en behoeften van de leerlingen. Uit observaties van Depaepe, De Corte en Verschaffel (2007) blijkt dat er duidelijke verschillen in aanpak zijn tussen leraren die gebruik maken van dezelfde, innovatieve, rekenmethode. De Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2009) stelt naar aanleiding van een analyse van de relatie tussen rekendidactiek en rekenvaardigheid dat de sleutel tot verbetering van de prestaties van leerlingen in rekenen bij de competenties van de leraar ligt. Uit het in 2007 uitgevoerde Nederlandse deel

van het TIMMS-onderzoek<sup>3</sup> (Meelissen & Drent, 2008) blijkt echter dat leerkrachten sinds 1995 minder bijscholing voor rekenonderwijs zijn gaan volgen.

Sinds de Wet BIO (Beroepen in het Onderwijs) uit 2006 werken scholen met bekwaamheidseisen. In het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (23 augustus 2005) zijn voor leraren basisonderwijs, voortgezet onderwijs, speciaal en voortgezet onderwijs en docenten educatie en beroepsonderwijs de competentieprofielen en daarbij behorende bekwaamheidseisen beschreven en vastgesteld. Het Besluit Bekwaamheidseisen onderscheidt zeven competenties waarover leraren moeten beschikken:

- interpersoonlijke competentie;
- pedagogisch competentie;
- vakinhoudelijke en didactische competentie;
- organisatorische competentie;
- competentie in het samenwerken met collega's;
- competentie in het samenwerken met de omgeving;
- competentie in reflectie en ontwikkeling.

De Wet BIO bepaalt verder dat de school van elk personeelslid die met deze bekwaamheidseisen werkt, verplicht beschikt over geordende gegevens met betrekking tot de bekwaamheid en het onderhouden van die bekwaamheid. Dit wordt het bekwaamheidsdossier genoemd.

In het huidige inspectietoezicht komen de vier eerstgenoemde competenties terug, die verder worden aangevuld met wat wetenschappelijk gezien wordt als de kernpunten van goed lesgeven: goed klassenmanagement, voldoende leer- en instructietijd, adequaat didactisch handelen, en goed klimaat in de les, adequate afstemming op onderwijsbehoeften van leerlingen en het systematisch volgen van vorderingen.

De onderwijsinspectie (2010) stelt in haar onderwijsverslag 2008/2009 vast dat van de leraren in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs 10 tot 20 procent problemen heeft bij het klassenmanagement en/of het geven van heldere instructie. De helft van de leraren in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs beschikt over onvoldoende instructievaardigheden en heeft er moeite mee rekening te houden met verschillen tussen de leerlingen. Eén op de vijf leraren in het basisonderwijs slaagt er niet voldoende in om goed uitleg te geven aan leerlingen. De instructievaardigheden kunnen verbeterd worden. Nascholing en professionalisering zouden hierop moeten inspelen, aldus de onderwijsinspectie.

Vooraf in Amerika wordt er, als gevolg van de invoering van de federale wet No Child Left Behind (2001), veel aandacht geschonken aan data-driven leraren (McLeod, 2004). Het verbeteren van leerprestaties in de basisvakken en het vergroten van de toegevoegde waarde zijn belangrijke doelen van leraren. Een belangrijk competentie van leraren is het adequaat interpreteren van leerlingdata. Het Centre for Data-driven

---

<sup>3</sup> *Trends in International Mathematics and Science Study.*

Reform in Education ([www.cddre.org](http://www.cddre.org)) initieert onderzoek op dit terrein. Het 'vertalen' van de resultaten in ander lesgedrag is een belangrijke competentie van leraren die steeds meer aandacht verdient. Leraren kunnen zich hierbij laten begeleiden door intern begeleiders. In Nederland beschikken steeds meer scholen over leerlingvolgsystemen die in het basisonderwijs vaak door intern begeleiders worden beheerd. De onderwijsinspectie maakt in haar adviezen hiervan vaker gebruik.

Professionele ontwikkeling van leerkrachten, gericht op het verbeteren van het lesgeven, is dan ook een belangrijke voorwaarde (Fullan, 1999). Derriks et al. (2002) onderscheiden drie groepen competenties bij leraren die van belang zijn om adequaat te kunnen omgaan met cognitieve verschillen tussen leerlingen in hun klas, waarbij iedere groep een (deels) andere combinatie van attitudes, kennis en vaardigheden omvat:

- diagnostische en remediërende vaardigheden;
- organisatorische vaardigheden en klassenmanagement;
- specifieke instructie- en interactievaardigheden.

Op basis van de literatuur komen we tot vier indicatoren voor de competenties van leraren, die in deze meta-analyse zijn opgenomen:

- leraren beschikken over voldoende organisatorische vaardigheden en vaardigheden m.b.t. klassenmanagement;
- leraren beschikken over voldoende diagnostische en remediërende vaardigheden;
- leraren beschikken over voldoende specifieke instructie- en interactievaardigheden;
- leraren zijn bekwaam om tot een correcte interpretatie van data te komen.

Deze indicatoren zijn alle relevant om tot goed onderwijs te komen dat aansluit bij verschillen tussen leerlingen en naar maximale opbrengsten streeft. Er is dus geen duidelijke rangordering in aan te brengen.

### **3.5 Opschaling en duurzaamheid**

De vraag naar opschaling is de vraag naar de mate waarin het mogelijk is om ontwerpen die succesvol ingevoerd zijn in bepaalde scholen op grote schaal te verspreiden naar andere en meerdere scholen (Sleegers, Kok en Heijmans, 2008) Co-burn (2003) onderscheidt vier aspecten die van belang zijn voor het invoeren van onderwijsvernieuwingen:

- diepgang;
- duurzaamheid;
- verspreiding;
- verschuiving van eigenaarschap van de vernieuwing.

Natuurlijk is de verwachting dat de veranderingen ook op langere termijn standhouden ('sustainability'). Hiervoor is volgens Coburn (2003) een verschuiving van eigenaarschap noodzakelijk. De school moet zichzelf eigenaar voelen en intern gemotiveerd zijn om de nieuwe aanpak uit te voeren, vol te houden en ook over te dragen aan nieuwe medewerkers. Coburn wijst in dit verband op het belang van meerjarige financiële ondersteuning van scholen bij het invoeren van nieuwe ontwerpen.

Hulpia en Valcke (2004) beschrijven een model voor schooleffectiviteit en een model voor schoolverbetering. Zij voegen beide modellen samen tot een model voor schooleffectiviteit en –verbetering. Daarin onderscheiden zij als hoofdfactoren achtereenvolgens context, input, het veranderingsproces en de resultaten.

Ook Ely (1999) onderscheidt een aantal voorwaarden die van belang zijn voor onderwijsvernieuwing:

- ontevredenheid met de status quo;
- beschikbaarheid van kennis en vaardigheden;
- beschikbaarheid van middelen, tijd en beloningen;
- participatie en betrokkenheid;
- leiderschap.

De beoogde vernieuwing moet voortkomen uit het gevoel dat de huidige situatie verbetering behoeft. Leraren moeten bij de opzet en uitvoering van de vernieuwing worden betrokken en zij moeten voldoende kennis en vaardigheden hebben of verwerven, voldoende ondersteuning krijgen en over adequate faciliteiten kunnen beschikken. De schoolleider dient het innovatieproces te leiden en de betrokkenheid en participatie van het team te stimuleren (zie ook Berman & McLaughlin, 1978; Staessens, 1991).

Coburn (2003) stelt verder ook dat echte duurzame veranderingen alleen mogelijk zijn als er ook diepgang in de vernieuwingen wordt bereikt ('deep change'). Dit wordt bereikt als vernieuwingen ook een plek vinden in de dieper liggende pedagogische principes. Noodzakelijk is hiervoor een grondige oriëntatie op de uitvoeringsvereisten van het programma enerzijds en de normen en routines van leerkrachten anderzijds. Volgens Coburn is van werkelijke implementatie pas sprake als ook de onderliggende ideeën van het ontwerp door de leerkrachten zijn aanvaard en ook worden toegepast.

Bovenstaande heeft geresulteerd in de volgende aspecten die in deze meta-analyse zijn onderzocht:

- er is sprake van uitwisseling van good practices tussen scholen;
- er is sprake van interne motivatie bij de scholen en bij de leraren (aandacht voor verschuiving van eigenaarschap);
- de vernieuwingen krijgen een plek in dieper liggende pedagogische principes;
- er is sprake van meerjarige financiering.



Als het gaat om het realiseren van duurzame vernieuwingen op de scholen, is het meest van belang dat de scholen intern gemotiveerd zijn om de nieuwe praktijken uit te voeren. Hierbij wordt aangesloten bij Ely (2009) en ook andere onderzoeken die aangeven dat beoogde vernieuwingen moeten voortkomen uit het gevoel dat de huidige situatie verbetering behoeft. Van even groot belang is het aspect van de meerjarige financiering. Net als Coburn (2003) wijzen wij in dit verband op het belang van meerjarige financiële ondersteuning van scholen bij het invoeren van nieuwe ontwerpen

Als het gaat om opschaling wordt in deze analyse slechts het aspect van uitwisseling genoemd dat uiteraard een minimale vereiste is om hiervoor te zorgen. Hierbij moet worden opgemerkt dat volgens Fullan (2001) een volledig getrouwe invoering van een ontwerp niet voorkomt in de praktijk, omdat elke school eigen aanpassingen doet aan het ontwerp. Deze aanpassingen zijn nodig om aan de eisen van de specifieke schoolsituatie en de leerlingensituatie te voldoen. Hieraan geen aandacht besteden, belemmert een succesvolle implementatie.

Samengevat, gaan we er in de meta-analyse vanuit dat de volgende drie aspecten de grootste relevantie hebben op het gebied van opschaling en duurzaamheid:

- interne motivatie (vernieuwing komt voort uit het gevoel dat verbetering nodig is);
- beschikbaarheid van meerjarige financiering;
- er is uitwisseling van good practices tussen scholen.

### 3.6 Educatieve infrastructuur

In deze paragraaf gaan we in op de manier waarop de educatieve infrastructuur moet worden ingericht om een bijdrage te kunnen leveren aan het vergroten van het innovatieve vermogen van de scholen. Uit de studie monitor kwaliteitsagenda PO 2008-2010 (Sleegers, Kok en Heijmans, 2008) komt naar voren dat het erom gaat dat ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs moet gaan behoren tot de kerntaken van de individuele leraar, van elke school en van de beroepsgroep van leraren als geheel. Hier moet de bestaande educatieve infrastructuur op worden aangepast. Het gaat om het in samenhang organiseren van een aantal parallelle processen op verschillende niveaus, namelijk:

1. De leraar: Leraren zijn zelf actief betrokken bij het ontwikkelen van nieuwe praktijken als antwoord op beroepsproblemen, staan open voor wetenschappelijk onderzoek en zijn gelijkwaardige partners in onderzoeks- en ontwikkelprojecten met externe experts.
2. De school: Scholen kunnen op verschillende manieren met vernieuwingen bezig zijn, namelijk als noodgedwongen vernieuwers, kennisdelers, ongerichte vernieuwers, zelfsturende en systematische vernieuwers, 'bottom up vernieuwers' en 'top down vernieuwers'. De wijze waarop de vernieuwingen worden ingericht, biedt aanknopingspunten voor het ontwikkelen van passende ondersteuningsar-

rangementen, uitgaande van vraagsturing vanuit de beroepspraktijk. Ook participeren de scholen actief in het ontwikkelen en verspreiden van nieuwe praktijken.

3. Het netwerk van scholen: Scholen in het primair onderwijs maken deel uit van diverse functionele netwerken (bijv. het samenwerkingsverband WSNS, regionaal netwerk passend onderwijs, scholen onder eenzelfde bestuur, scholen in dezelfde wijk of gemeente, netwerken op basis van deelname aan eenzelfde project). Scholen kunnen leren van en met elkaar in deze netwerken. Hierbij kunnen zij ook ondersteund worden door experts.
4. Het onderwijsbestel: Op landelijk niveau wordt er gewerkt aan de kennisbasis voor leraren, worden er innovatiearrangementen aangeboden en andere maatregelen genomen met de bedoeling om het innovatievermogen van scholen te vergroten.

Bovenstaande heeft geresulteerd in de volgende aspecten die in deze meta-analyse zijn onderzocht:

- de leraar wordt actief betrokken bij het verbeteren en ontwikkelen van plannen ter verbetering van de onderwijskwaliteit door begeleiders/experts;
- de scholen krijgen (externe) begeleiding voor het verbeteren van hun onderwijspraktijk;
- de scholen worden gestimuleerd om zelf hun ondersteuningsvragen te formuleren;
- netwerken (op bestuurs- en/of op samenwerkingsverbandniveau) dragen bij aan het verbeteren van de kennisinfrastructuur;
- de huidige infrastructuur stimuleert het werken aan het verbeteren van het onderwijs door de leraren, de scholen en de beroepsgroep leraren zelf.

Bij bovenstaande aspecten moet worden opgemerkt dat het meest van belang is dat de huidige educatieve infrastructuur de leraren en de scholen zelf actief betreft bij het verbeteren en ontwikkelen van de plannen ter verbetering van het onderwijs. We sluiten hiermee aan bij de studie monitor kwaliteitsagenda PO 2008-2010 (Sleegers, Kok en Heijmans, 2008), waarin de wens wordt uitgesproken dat ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs moet gaan behoren tot de kerntaken van de individuele leraar, van elke school en van de beroepsgroep van leraren als geheel. De volgende van bovengenoemde aspecten kunnen hiermee als meest belangrijk worden beschouwd:

- de leraar wordt actief betrokken bij het verbeteren en ontwikkelen van plannen ter verbetering van de onderwijskwaliteit door begeleiders/experts;
- de scholen worden gestimuleerd om zelf hun ondersteuningsvragen te formuleren;
- de huidige infrastructuur stimuleert het werken aan het verbeteren van het onderwijs door de leraren, de scholen en de beroepsgroep leraren zelf.

### 3.7 Opbrengstgericht werken

De Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs “Scholen voor morgen” is gericht op duurzame verbetering van het primair onderwijs. Het verbeteren van de taal-, lees- en rekenopbrengsten is het belangrijkste doel dat genoemd wordt in deze agenda. Diverse deskundigen geven aan dat succesvolle onderwijsinnovaties, innovaties zijn waarbij data als uitgangspunt worden gebruikt bij nieuw in te zetten interventies. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap gebruikt hiervoor de term ‘opbrengstgericht werken’. De PO-raad, de Inspectie van het onderwijs en de Onderwijsraad doen hetzelfde. In internationale publicaties wordt hiervoor over het algemeen de term ‘data driving teaching’ gehanteerd. In een recent onderzoek uitgevoerd door SCO-Kohnstamm Instituut (Ledoux e.a., 2009) wordt gesproken van ‘meetgestuurd onderwijs’. In deze rapportage wordt de term opbrengstgericht werken gebruikt en daarmee wordt telkens hetzelfde bedoeld als met de termen ‘data driving teaching’ of ‘meetgestuurd onderwijs’.

De definitie van opbrengstgericht werken is volgens een rapport in opdracht van de Onderwijsraad (Oomens, 2008) het bewust, systematisch en cyclisch werken aan het streven naar maximale opbrengsten.

Uit internationaal onderzoek blijkt dat benutting van data voor interne schoolontwikkeling niet vanzelfsprekend is: er is veelal sprake van een kloof tussen de aanwezige interesse voor data en de daadwerkelijke benutting ervan in het kader van schoolontwikkeling (Visscher & Coe, 2003). Alleen scholen die al over innovatieve capaciteit (‘change capacity’) beschikken, lijken ontwikkelingsgericht met data overweg te kunnen.

In Nederland is geëxperimenteerd met de implementatie van opbrengstgericht werken. Enkele conclusies uit dit experiment zijn (Geijssels & Krüger, 2005):

- het opbrengstgericht werken met data verloopt volgens een bepaalde fasering: oriëntering, diagnose en doelbepaling;
- de ontwikkeling m.b.v. datafeedback is mogelijk, maar kan niet los van andere organisatorische ontwikkelingen vorm krijgen;
- het zorg dragen voor relevante data is een gezamenlijke zoektocht. Herhaaldelijk moet het belang van datafeedback als leerinterventie besproken worden. Daarnaast moet er vertrouwen worden opgebouwd door intensieve interactie. Hierbij spelen de leidinggevenden en de onderzoekers een belangrijke rol;
- veel schoolleiders ontbreekt het aan achtergrondkennis om tot een correcte interpretatie van data te komen, waardoor datafeedback niet als strategisch middel voor schoolontwikkeling tot zijn recht kan komen en waardoor er zelfs het risico is van foutieve interpretatie;
- het is van belang dat scholen zich kunnen vergelijken met andere scholen;
- scholen moeten niet aan hun lot overgelaten worden als het gaat om het gebruiken van informatie; scholen hebben ondersteuning van deskundigen, onderzoekers, collega-schoolleiders etc. nodig, ook als het gaat om de vervolgcyclies en ondersteunende interventies;

- de schoolleiders moeten zich kwetsbaar durven opstellen (durven aangeven wat onduidelijk is en verschillen van zienswijzen accepteren);
- er moet een situatie ontstaan waarbij schoolleiders actief, vanuit hun eigen behoefte, omgaan met datafeedback en aan de slag gaan in de scholen;
- de organisatie en het management van de datafeedbacksystematiek ten behoeve van schoolontwikkeling lijkt neer te komen op het op het juiste moment samenbrengen van participanten vanuit een gedeelde visie op het leren van data;
- de rol van de onderzoeker kan zich niet beperken tot de traditionele rol van onderzoeksexpert. Er dient tevens een interactie plaats te vinden, gericht op procesbegeleiding.

Volgens de review uitgevoerd door Ledoux e.a. (2009) is de beste werkwijze voor opbrengstgericht werken een onderwijsvorm waarbij betrokkenen (leraren, schoolmanagers en leerlingen) zich in hun taakuitvoering laten leiden door uitkomsten van metingen. Opbrengstgericht werken verloopt via de zogenaamde evaluatieve cyclus. De cyclus bestaat uit vijf stappen:

1. het vaststellen van doelen en standaarden;
2. het verzamelen van informatie;
3. het registreren ervan;
4. het interpreteren;
5. het nemen van beslissingen.

Ledoux e.a. (2009) komen in hun rapportage tot de volgende aanbevelingen die het mogelijk moeten maken om schoolleiders en leraren opbrengstgericht te laten werken:

- er moet in de schoolcultuur systematische en ruime aandacht zijn voor leeropbrengsten én voor de condities die daarop van invloed zijn; het schoolteam moet in staat zijn tot een open gedachtewisseling op basis van vertrouwen;
- er moeten instrumenten beschikbaar zijn om opbrengstgericht werken te realiseren (ook voorbeelddocumentatie om leraren te helpen bij de uitvoering);
- er moet verdere deskundigheidsbevordering plaatsvinden van leraren, schoolleiders en interne begeleiders, maar ook van schoolbegeleiders en docenten van lerarenopleidingen; daarbij gaat het niet alleen om de technische kennis van data-analyse maar ook om de strategieën om in de scholen 'leerconversaties' op gang te brengen;
- het schoolbestuur en de oudergeleding moeten gerichte belangstelling tonen voor wat leerlingen hebben geleerd; de Inspectie van het onderwijs kan, nog meer dan nu, een stimulerende rol spelen, vooral al het gaat om de scholen die niet zwak zijn, maar wel beter kunnen.

Bovenstaande heeft geresulteerd in de volgende aspecten die in deze meta-analyse zijn onderzocht:

- opbrengstgericht werken wordt niet los gezien van andere ontwikkelingen binnen de school;

- er vindt dataverzameling, datafeedback en databenutting plaats;
- alle betrokkenen zijn bekwaam om tot correcte interpretatie van data te komen;
- er zijn tijd en middelen beschikbaar voor opbrengstgericht werken;
- het team heeft inzicht in het belang van datafeedback;
- de scholen worden ondersteund door experts bij het maken van sterkte- en zwakteanalyses;
- scholen vergelijken datagegevens met elkaar en wisselen ervaringen uit met andere scholen;
- het is duidelijk welke rol een ieder heeft bij opbrengstgericht werken. De taken en verantwoordelijkheden liggen vast;
- opbrengstgericht werken is ingebed in de organisatie en het management (waaronder ook bestuur) van de scholen.

De genoemde aspecten zijn alle van belang om in voldoende mate opbrengstgericht werken te realiseren. Opbrengstgericht werken echter is in het Nederlandse onderwijs nog betrekkelijk nieuw. In dit stadium zijn dan ook het meest de aspecten van belang die het scholen mogelijk maken om met opbrengstgericht werken te kunnen starten. Dit zijn de aspecten die te maken hebben met de aanbevelingen die genoemd zijn in het recente rapport van Ledoux e.a. (2009), namelijk:

- er zijn tijd en middelen beschikbaar voor opbrengstgericht werken (ruime aandacht voor leeropbrengsten door onder meer schoolbestuur, ouders en inspectie en beschikbaarheid van instrumenten)
- alle betrokkenen zijn bekwaam om tot correcte interpretatie van data te komen (aandacht voor deskundigheidsbevordering voor niet alleen de technische data-analyse maar ook voor het op gang brengen van gesprekken over data);
- het team heeft inzicht in het belang van datafeedback (aandacht voor een open gedachtenwisseling over leerresultaten op basis van vertrouwen).



## 4 Meta-analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken van de meta-analyse. Achtereenvolgens komen de volgende onderdelen aan bod:

1. onderwijsprocessen;
2. organisatiekenmerken;
3. competenties;
4. opschaling en duurzaamheid;
5. educatieve infrastructuur;
6. opbrengstgericht werken;
7. resultaten.

Bij de beschrijving van de resultaten van de meta-analyse ligt de focus op de vragen welke processen beoogd worden ter verbetering van de leerprestaties van de leerlingen en welke veranderingen en/of trends daadwerkelijk in gang gezet zijn als gevolg van de Kwaliteitsagenda PO. Doordat de gepresenteerde informatie vooral afkomstig is van case studies, is het op de meeste punten niet mogelijk de uitkomsten uit te drukken in aantallen of percentages. Bij de onderdelen waarover ook kwantitatieve informatie is verzameld, is dat wel mogelijk.

### 4.1 Onderwijsprocessen

In deze paragraaf worden de bevindingen gepresenteerd uit de meta-analyse voor het onderdeel 'onderwijsprocessen'. Hierbij is nagegaan of er in de rapportages (zie Bijlage 2) melding gemaakt wordt van de aanwezigheid van, dan wel van een beweging op aspecten die van belang zijn voor de onderwijsprocessen. Het gaat daarbij om de volgende aspecten:

- focus op leren en instructie ('basisvaardigheden');
- effectieve leertijd bij taal/lezen en rekenen;
- kwaliteit van het curriculum;
- uitdagend en activerend onderwijs; realiseren van een taakgerichte werksfeer;
- het stellen van duidelijke doelen;
- het geven van duidelijke uitleg;
- het aanbieden van leer- en denkstrategieën;
- hoge verwachtingen hebben van leerlingen;
- het vaststellen van beginkenmerken van leerlingen;
- het met behulp van gestandaardiseerde toetsen evalueren van de prestaties van leerlingen;
- het bijstellen van het onderwijs op grond van de evaluatie van de prestaties;
- het aanbieden van de lesstof tot en met groep 8 aan alle leerlingen;

- het nemen van maatregelen voor leerlingen die qua leervorderingen achterblijven;
- planmatige uitvoering van zorg en evaluatie van effecten van zorg;
- een veilig en ordelijk klimaat.

Afgaand op de bevindingen van Scheerens (2007) gaan we, zoals in paragraaf 3.2 is aangegeven, ervan uit dat effectieve leertijd, kwaliteit van het curriculum, uitdagend en activerend onderwijs, het aanbieden van leerstrategieën, hoge verwachtingen en een ordelijk klimaat de belangrijkste aspecten zijn.

#### *4.1.1 Leren en instructie*

De keuze van de scholen om deel te nemen aan de verbetertrajecten die zijn gericht op het verbeteren van taal, lezen of rekenen, geeft al aan dat scholen zich meer gaan focussen op het leren van de basisvaardigheden. Ook in de Opmaatrajecten wordt dit regelmatig als (extra) doelstelling genoemd.

#### *4.1.2 Effectieve leertijd*

Bij verschillende trajecten is zichtbaar dat er meer leertijd wordt ingeroosterd voor lezen en taal.

In de rapportages over de taalpilots is te zien dat er in 2007-2008 in groep 1 en 2 voldoende tijd wordt ingericht voor taalonderwijs maar ook dat er in de andere groepen grote verschillen zijn tussen de scholen qua tijd die besteed wordt aan taal en lezen. De tijd die wordt besteed aan taal en lezen stijgt bij de aan de taalpilots deelnemende scholen in 2008-2009, wat groep 5 tot en met groep 8 betreft. Het inplannen van extra tijd voor zwakke leerlingen gebeurt dan nog niet voldoende. In 2008-2009 is wel zichtbaar dat er een lichte verbetering is in het aantal extra minuten voor zwakkere leerlingen bij begrijpend lezen.

In het onderzoek naar de rekenverbetertrajecten wordt als probleem gemeld dat leerkrachten te weinig tijd hebben voor instructie aan en het bespreken van de opdrachten van de betere leerlingen.

In de opiniepeilingen die betrekking hebben op de kwaliteitsagenda geeft een meerderheid van de leraren aan dat er meetbare doelen zijn gesteld met betrekking tot het verbeteren van de prestaties in taal of rekenen (zie paragraaf 4.1.4). In de peiling van 2009 geeft 88% van de leerkrachten hierbij aan daarbij gebruik te maken van verlengde instructie en 49% door meer lestijd te besteden aan taal en/of rekenen.

#### *4.1.3 Kwaliteit van het curriculum*

In het onderzoek naar de rekenverbetertrajecten wordt gesignaleerd dat leraren op tal van punten kritiek hebben op de methode die zij gebruiken. Sommige onderdelen vindt men te moeilijk voor de zwakkere leerlingen en het ontbreekt vaak aan het juiste extra materiaal voor de betere leerlingen. Daarom wordt vaak gebruik gemaakt van aanvullend materiaal of meer dan één methode. Daarnaast wordt ook opgemerkt dat er te weinig leerstof wordt herhaald. Ook is veel leraren onduidelijk welke delen van de methode zij kunnen schrappen voor de zwakkere of juist voor de betere leerlingen. Uit de enquête van het Projectbureau Kwaliteit onder scholen blijkt dan ook



dat in acht op de tien scholen het aanschaffen van nieuw lesmateriaal één van de activiteiten is die in het kader van het verbetertraject worden uitgevoerd.

#### 4.1.4 *Uitdagend en activerend onderwijs*

In het onderzoek naar de rekenverbetertrajecten valt op dat juist voor de betere leerlingen het onderwijs veelal onvoldoende uitdagend en activerend is. Zij moeten vaak zelfstandig aan opdrachten werken, terwijl de leerkracht bezig is met extra uitleg aan en begeleiding van de zwakkere leerlingen.

Uit het onderzoek naar opbrengstgericht werken van de onderwijsinspectie komt onder andere naar voren dat het aanbieden van gedifferentieerd onderwijs voor rekenen en wiskunde<sup>4</sup> afgestemd op de leerbehoeften van de leerlingen leidt tot betere prestaties. Dit gebeurt op veel van de onderzochte scholen (86%). Ook het aanbieden van een voldoende uitdagend programma aan leerlingen die meer dan gemiddeld begaafd zijn op het gebied van rekenen en wiskunde gebeurt op 75% van de scholen.

#### 4.1.5 *Duidelijke doelen*

Het stellen van duidelijke doelen wordt bij meerdere scholen in de taalverbetertrajecten en de Opmaattrajecten als belangrijk aspect genoemd. Ook worden de lesdoelen met de leerlingen besproken en worden handelingsplannen met hen worden doorgenomen. Uit de studie naar de taalpilots in 2007-2008 blijkt dat het stellen van duidelijke doelen, ook voor de zwakkere leerlingen die bepaalde minimumdoelen moeten behalen, ook belangrijk wordt geacht.

In de opiniepeiling van 2010 geeft 69% van de leraren en 74% van de schoolleiders aan dat er in het huidige schooljaar meetbare doelen zijn gesteld met betrekking tot het verbeteren van de taal- en rekenprestaties. Er is hierbij sprake van een kleine stijging ten opzichte van de resultaten uit 2009 (68% van de leerkrachten en 62% van de schoolleiders). Op (zeer) zwakke scholen heeft momenteel 89% van de schoolleiders zulke doelen gesteld. Uit de peiling van 2010 blijkt dat er sprake is van een grote stijging in het aantal besturen dat meetbare doelen heeft gesteld; in 2009 gaf 35% van de besturen aan meetbare doelen te stellen, in 2010 is dit 56%.

#### 4.1.6 *Duidelijke uitleg*

Het geven van duidelijke uitleg wordt onder meer als belangrijk punt genoemd bij scholen in de Opmaattrajecten. Er is bij deze scholen voornamelijk aandacht voor het leren van elkaar op het gebied van uitleg geven. In de studie naar de taalpilots van 2007-2008 wordt gesteld dat er voornamelijk een groepsgewijze instructie is, terwijl in de rapportage van de onderwijsinspectie wordt geconstateerd dat instructie en verwerking voor rekenen en wiskunde afgestemd moeten worden op de verschillende ontwikkeling van de leerlingen.

---

<sup>4</sup> In het onderzoek naar opbrengstgericht werken is voornamelijk aandacht voor rekenen en wiskunde en in mindere mate voor taal en lezen.

#### 4.1.7 *Leer- en denkstrategieën*

In de rekenverbetertrajecten is aandacht voor het aanbieden van verschillende leer- en denkstrategieën. Bij sommige scholen kwam naar voren dat de zwakkere leerlingen met name bij het rekenonderwijs het soms verwarrend vinden om verschillende strategieën aan te leren.

Het aanbieden van leer- en denkstrategieën heeft desondanks volgens de onderwijsinspectie in de studie naar opbrengstgericht werken positieve effecten op de leerresultaten. Dit wordt volgens de studie op ongeveer drie kwart van de scholen gedaan.

#### 4.1.8 *Hoge verwachtingen*

In een casestudie in het kader van de taalverbetertrajecten wordt gesteld dat het belangrijk is hoge doelen voor de leerlingen te stellen. Ook in de studie naar de taalpilots van 2007-2008 wordt gesteld dat er hoge minimumdoelen worden gesteld voor de leerlingen. In het rapport opbrengstgericht werken van de onderwijsinspectie wordt geconstateerd dat scholen waarbij in de schoolgids, het schoolplan en andere beleidsdocumenten nadrukkelijk wordt aangegeven dat de school streeft naar goede resultaten en hoge verwachtingen heeft van haar leerlingen, een positieve trend in de leerresultaten laten zien. Bijna de helft van de scholen in het onderzoek doet dit.

#### 4.1.9 *Vaststellen beginkenmerken*

Alleen in het rapport over opbrengstgericht werken wordt aandacht geschonken aan het vaststellen van beginkenmerken van leerlingen. Dit heeft een positieve relatie met de leerresultaten. Dit gebeurt op negen van de tien scholen in het genoemde onderzoek.

#### 4.1.10 *Evalueren van leerling-prestaties*

Het met behulp van gestandaardiseerde toetsen evalueren van de prestaties van leerlingen krijgt bij een paar onderzoeken aandacht. In de casestudies bij de Opmaattrajecten is bij één van de scholen te zien dat er twee keer per jaar een trendanalyse wordt uitgevoerd op de scholen, waarbij de leerlingen getoetst worden op hun kennis van de leerstof. Ook bij de taalpilots van 2007-2008 zie je dat het evalueren middels gestandaardiseerde toetsen onderdeel uitmaakt van de gekozen methode. Bij het onderzoek van de onderwijsinspectie is te zien dat het systematisch toetsen van de reken- en wiskunderesultaten, zowel eind- als tussenresultaten, een positieve relatie heeft met de leerresultaten. Het evalueren van de prestaties van de leerlingen met gestandaardiseerde toetsen gebeurt op alle scholen verbeterscholen in de steekproef, wat significant meer is dan op scholen die niet in het verbetertraject zitten (89%). Ruim de helft van de scholen beschikt over schriftelijk vastgelegde criteria om te bepalen of een leerling uitvalt op rekenen en wiskunde.

#### 4.1.11 *Bijstellen van onderwijs*

Over het bijstellen van het onderwijs op grond van de evaluatie van de prestaties wordt in verschillende onderzoeksrapporten geschreven. In het rapport opbrengstgericht werken van de onderwijsinspectie zien we dat aandachtspunten die naar dit proces verwijzen een positieve correlatie hebben met de leerresultaten. De meeste scholen laten kenmerken van dit mechanisme zien. In de taalpilots 2007-2008 is er veel aandacht voor *data-driven decision making*. Het wordt gezien als een belangrij-

ke voorwaarde voor verduurzaming van de vernieuwingen. In een casebeschrijving in het kader van de Opmaatrajecten is te lezen dat de leerlingresultaten worden gebruikt om de handelingsplannen te schrijven voor D- en E-leerlingen. Het plan is bij deze school wel om dit later voor alle leerlingen te doen. In de opiniepeiling rond de kwaliteitsagenda geeft in 2009 68% van de leerkrachten aan informatie over prestaties te gebruiken om doelen te bepalen ter verbetering van het onderwijs. Daarbij moet echter wel worden opgemerkt dat zij lang niet altijd meetbare doelen hebben gesteld. In 2010 geeft 42% van de leerkrachten aan de informatie te gebruiken om gestelde leerdoelen bij te stellen. Wel gebruikt 76% van de leerkrachten de resultaten om het lesprogramma bij te stellen.

#### *4.1.12 Aanbieden van de lesstof tot en met groep 8*

Over het aanbieden van de lesstof tot en met groep 8 aan alle leerlingen wordt in veel onderzoeken geschreven. Bij de onderzoeken naar de taal- en naar de rekenverbetertrajecten wordt gesproken over het ontwikkelen en invoeren van een doorlopende leerlijn van groep 1 tot en met 8. Ook bij casestudies in verband met de Opmaatrajecten wordt gesproken over het ontwikkelen en invoeren van een doorlopende leerlijn, in dit geval op het gebied van lezen van groep 1 tot en met 8. In de taalpilots staat in de studie van 2007-2008 dat de doorlopende leerlijn zeer belangrijk is, maar dat het nog spaak loopt met het plannen van de benodigde activiteiten. Slechts de helft van de activiteiten van de doorlopende leerlijn wordt daadwerkelijk ingepland. In de studie van 2008-2009 staat dat meer scholen actie ondernomen hebben ten aanzien van de doorlopende leerlijn. Er wordt beter gescoord op de items met betrekking tot de doorlopende leerlijn en er wordt beter ingepland. Er zijn hierbij nog wel grote verschillen tussen scholen waarneembaar. Het onderzoek van de onderwijsinspectie bevestigt dat het aanbieden van alle lesstof een positieve relatie heeft met leerresultaten. Dit gebeurt dan ook op bijna alle scholen.

#### *4.1.13 Nemen van maatregelen voor leerlingen die achterblijven*

Het nemen van maatregelen voor leerlingen die qua leervorderingen achterblijven, wordt in de onderzoeken voornamelijk gericht op convergente differentiatie (iedereen bij de groep houden, daarbinnen werken op eigen niveau). In het onderzoek van de onderwijsinspectie zien we dat dit een positieve relatie heeft met de leerresultaten en dat dit bij drie kwart van de scholen wordt gedaan. In de taalpilots van 2007-2008 staat dat het belangrijk is leerlingen bij de groep te houden. Veel scholen werken dan echter nog met individuele leerlijnen (divergente differentiatie) en niet met communale doelen. In 2007-2008 wordt op een derde van de scholen geen differentiatie binnen de groep waargenomen. In de studie van 2008-2009 wordt gesteld dat er een toename van zowel divergente als convergente differentiatie wordt waargenomen en dat deze conflicterende modellen ook binnen dezelfde scholen (blijven) bestaan. In de casestudies rond de taalverbeterscholen zijn er scholen waarbij de zwakkere leerlingen aan de slag gaan met een intern begeleider, dan wel in de groep extra instructie krijgen.

#### *4.1.14 Planmatige uitvoering van zorg en evaluatie van de zorg*

Over het planmatig uitvoeren van zorg wordt alleen in het onderzoek van de onderwijsinspectie geschreven. Het bepalen van de aard van de zorg van de zorgleerlin-

gen op basis van een analyse van de verzamelde gegevens met betrekking tot rekenen en wiskunde, komt bij ongeveer de helft van de scholen voor. Dit is een punt dat een positieve relatie laat zien met de leerresultaten.

#### 4.1.15 *Expertoordelen*

De experts die de scholen bezoeken die deelnemen aan een taal-/leesverbetertraject hebben op tal van punten die de organisatie van het verbetertraject betreffen, een oordeel uitgebracht (zie tabel 4.1).

**Tabel 4.1 *Beoordeling van variabelen die de onderwijsprocessen betreffen (aantal varieert van 738 tot 803) (taal-/leesexperts)***

	helemaal niet	niet	wel	helemaal
Doelen zijn geoperationaliseerd op leerling-niveau	3%	14%	51%	32%
Minimumdoelen voor alle leerlingen	6%	38%	38%	18%
Opbouw in te behalen doelstellingen over drie jaar heen	9%	42%	27%	22%
Streefdoelen komen overeen met landelijke streefdoelen	6%	25%	41%	28%
Extra leestijd in de midden- en bovenbouw	4%	28%	45%	23%
Extra tijd voor voorbereidende leesactiviteiten in de onderbouw	6%	38%	42%	15%
Extra tijd voor woordenschatontwikkeling	7%	52%	31%	10%
Extra tijd voor begrijpend lezen	11%	59%	25%	4%

*Toelichting: De categorie 'weet niet' is bij het berekenen van de percentages buiten beschouwing gelaten.*

Volgens de experts zijn de doelen bij de meeste scholen geoperationaliseerd op leerlingniveau. Op bijna de helft van de scholen gelden echter geen minimumdoelen voor alle leerlingen. Rond de helft laat een opbouw in te behalen doelstellingen zien voor een periode van drie jaar – de duur van het verbetertraject. Bij de meerderheid van de scholen komen de streefdoelen overeen met de landelijke streefdoelen van het taal-/leesverbetertraject.

De tabel laat verder zien dat bijna driekwart van de experts vindt dat het merendeel van de scholen extra leestijd heeft ingevoerd. Ruim de helft van de experts ervaart ook dat er in de scholen extra tijd beschikbaar wordt gesteld voor voorbereidende leesactiviteiten in de onderbouw. Iets minder dan de helft van de scholen reserveert ook extra tijd voor de woordenschatontwikkeling van kinderen. In mindere mate maken scholen extra tijd vrij voor begrijpend lezen.

#### 4.1.16 *Samenvatting*

Bij onderwijsprocessen onderscheiden we dertien indicatoren. In grote lijn zien we in vergelijking tot de jaren negentig, waar men zich richtte op cultuurverandering, nu veel meer een focus op leren en instructie. Dit uit zich in aspecten als verbetering van de leerkracht, op meetbaarheid van doelstellingen, op effectieve leertijd bij ba-

sisvakken en op systematische monitoring van leerlingprestaties. De leervorderingen van de leerling of het achterblijven daarvan zijn uitgangspunt van handelen.

Naast het hebben van hoge verwachtingen, zien we nu dat de leervorderingen systematisch meer aandacht krijgen in de school en uitgewerkt worden. Het gaat dan om wijze van instructie, vaststellen van beginkenmerken en toegevoegde waarde, effectieve leertijd, gebruik van gestandaardiseerde toetsen, bijstellen van onderwijs op basis van evaluatie en het nemen van maatregelen gericht op leerlingen die qua leervorderingen achterblijven.

We zien deze omslag naar leren en instructie in de onderhavige onderzoeken. Er wordt meer leertijd ingeroosterd voor lezen en taal. De te bereiken doelen zijn bij de meeste scholen geoperationaliseerd op leerlingniveau. Op negen van de tien scholen worden de beginkenmerken van de leerlingen vastgesteld, zo wordt in het onderzoek van de onderwijsinspectie naar opbrengstgericht werken geconcludeerd. Het evalueren van prestaties van leerlingen gebeurt op alle verbeterscholen met behulp van gestandaardiseerde toetsen. In de taalpilots is er veel aandacht voor 'data driven decision making'.

## 4.2 Organisatiekenmerken

In deze paragraaf worden de bevindingen gepresenteerd uit de meta-analyse voor het onderdeel 'organisatiekenmerken'. Hierbij is nagegaan of er in de rapportages melding gemaakt wordt van de aanwezigheid van, dan wel van een beweging op aspecten die van belang zijn voor organisatiekenmerken. Deze zijn onder te verdelen in aspecten ten aanzien van de schoolcultuur, schoolleider, beleid en kwaliteit. Deze aspecten zijn binnen de meta-analyse als volgt geoperationaliseerd:

- Schoolcultuur
  - Er worden hoge verwachtingen naar leraren geformuleerd.
  - Leraren werken met elkaar samen en streven naar het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs.
  - Het team is het eens over de noodzaak van veranderingen.
  - Er is aandacht voor teambuilding en bereidheid tot leren van elkaar.
- Schoolleider
  - Sterk onderwijskundig leiderschap.
  - De schoolleider ondersteunt, faciliteert en stimuleert het team.
- Beleid
  - Het team heeft de beschikking over informatie over belangrijke onderwerpen m.b.t. het primaire proces.
  - Het team wordt betrokken bij de uitwerking van de vernieuwingen.
  - Er is voldoende ondersteuning beschikbaar voor het team.
  - Er zijn voldoende en structurele beschikbare financiële middelen.
- Kwaliteit
  - Er is permanente aandacht voor professionalisering.
  - Er worden sterkte/zwakte-analyses gemaakt.

#### 4.2.1 Hoge verwachtingen

Zowel in de rekenverbetertrajecten als in de taal-/leesverbetertrajecten worden in bovenschoolse plannen en in schoolverbeterplannen doelen geformuleerd die de school binnen een termijn van drie jaar wil bereiken. Deze hebben veelal (mede) betrekking op de prestaties van de leerlingen, met name bij de Cito-Eindtoets en bij LVS-toetsen. Soms vinden leerkrachten de gestelde normen erg hoog.

#### 4.2.2 Samenwerken en streven naar verbeteren van onderwijskwaliteit

Een van de effecten die worden geconstateerd in de tweede rapportage van de taalpilots, is dat de samenwerking binnen de teams is verbeterd. Bij de taal-/lees- en rekenverbetertrajecten worden scholingsbijeenkomsten gehouden, waarbij in sommige gevallen ook leerkrachten van andere scholen aanwezig zijn. Vanuit verschillende scholen die deelnemen aan een taal-/lees- of rekenverbetertraject wordt gemeld dat de cultuur verandert. Leraren gaan meer met elkaar praten over de vormgeving en inhoud van het onderwijs. Ook het bezoeken van elkaars lessen kan daarvan onderdeel zijn.

#### 4.2.3 Eensgezindheid over noodzaak van veranderingen

Draagvlak in het team wordt als een belangrijke voorwaarde gezien voor verbetering. In de taalpilots wordt aandacht geschonken aan de interpretatie die individuele leerkrachten toekennen aan de doelen en activiteiten, voor zichzelf, de school of de leerlingen. In de tweede rapportage over de taalpilots wordt echter geconcludeerd dat de ervaren noodzaak van de pilot stagneert.

De deelname aan de rekenverbetertrajecten komt voor een deel van de scholen voort uit het gevoel in de school dat het rekenonderwijs te wensen overlaat. Dat geldt onder meer voor niet-rekenzwakke scholen waar men niet tevreden is over bepaalde aspecten van het rekenonderwijs en waar men systematisch aan verbetering wil werken. Knelpunten die men ervaart, betreffen onder meer het omgaan met verschillen tussen leerlingen in rekenniveau, automatiseren en het rekenen met breuken en kommagetallen.

In de rapportage over de Opmaatrajecten wordt aangegeven dat directeuren het vaak niet van belang vinden om leerkrachten uit te leggen dat zij deelnemen aan een subsidieregeling. Dit vanuit de gedachte dat zij niet willen dat leerkrachten het gevoel krijgen "weer iets nieuws te moeten doen" of dat er "weer iets bij komt." Volgens de informanten die de vragenlijst hebben ingevuld, voelen leerkrachten zich, in vergelijking tot de interne begeleiders en de schoolleiders, minder betrokken bij de Opmaatrajecten en is er bij hen ook sprake van minder draagvlak voor de Opmaatrajecten.

#### 4.2.4 Teambuilding

Uit de resultaten van het vragenlijstonderzoek in het kader van de Opmaatrajecten blijkt dat deze trajecten ervoor zorgen dat zowel leerkrachten onderling als ook scholen onderling elkaar inspireren en stimuleren om kritisch te kijken naar leerresultaten van leerlingen en naar hun eigen handelen als leerkracht. Duidelijk is dat de Opmaatrajecten scholen hebben aangezet tot intensievere samenwerking.

#### 4.2.5 *Onderwijskundig leiderschap*

In de eerste rapportage over de taalpilots wordt gesteld dat er samenhangend, geïntegreerd beleid moet zijn met een aantal concreet geformuleerde, hoge maar haalbare doelen. Daarbij moeten leerlingprestaties centraal staan. Hier is een taak weggelegd voor de schoolleider.

Uit de eerste rapportage van de monitor van de rekenverbetertrajecten blijkt dat leraren doorgaans vinden dat hun directie onderwijsverbetering in gang zet, stimuleert, teamvergaderingen daarover belegt en afspraken maakt. Deze afspraken worden echter in een derde van de gevallen onvoldoende gehandhaafd.

#### 4.2.6 *Ondersteunen, faciliteren en stimuleren*

De schoolleider moet 'pressure' en 'support' leveren, zo wordt het in de eerste rapportage van de taalpilots geformuleerd. Op twee derde van de scholen die aan de taalpilots deelnemen, is de coördinatie in handen van een regiegroep. Daaraan neemt meestal ook de schoolleider deel, en in een derde van de gevallen de externe begeleider. De taakverdeling tussen schoolleider en coördinator is niet overal duidelijk. In de tweede rapportage over de taalpilots wordt geconcludeerd dat de coördinatie is verbeterd en dat de taken voor de coördinator duidelijker zijn geworden. Daar staat echter tegenover dat de aansturing van de taalpilots door de schoolleiders en coördinatoren stagneert.

Uit de vragenlijsten die in het kader van de monitor van de rekenverbetertrajecten door leraren zijn ingevuld, komt naar voren dat men tevreden is over de mate waarin de directeur het team stimuleert. Wel vinden sommige leraren dat de directie meer belangstelling zou mogen hebben voor wat er in de klas gebeurt.

De meeste scholen/besturen hebben voor de Opmaatrajecten een projectleider aangesteld. Vaak is er ook een stuurgroep. Bij de meeste trajecten zijn de taken en verantwoordelijkheden van de betrokkenen echter niet vooraf vastgelegd. Verder valt op dat bij de meeste trajecten externen (zoals adviseurs van landelijke of regionale adviesbureaus) een belangrijke rol spelen. Dit kan zijn in de vorm van externe begeleiding, maar ook in de rol van projectleider. De scholen hechten veel waarde aan de expertise van externen. Indien een externe projectleider wordt ingeschakeld, voelt men zich in de school in niet alle gevallen eigenaar van het traject. Dit kan mogelijk gevolgen hebben voor de betrokkenheid van de diverse partijen.

In de eerste meting van de monitor van de taal-/leesverbetertrajecten komt uit de gesprekken met interne begeleiders en taalcoördinatoren naar voren dat er nog geen duidelijke afbakening is in de taken en verantwoordelijkheden van de interne begeleider en van de taalcoördinatoren. Ook verschillen de scholen qua invulling van de rol van de directeur in het traject. Over het algemeen deelt men wel de mening dat de directeur van de school niet alleen moet faciliteren, maar ook actief betrokken moet zijn bij het traject.

#### *4.2.7 Informatie over belangrijke onderwerpen m.b.t. het primaire proces*

In de taal-/lees- en rekenverbetertrajecten worden externe experts door de PO-Raad ingeschakeld om plannen van scholen door te nemen en over de trajecten te adviseren. Dit in de rol van 'critical friend'. Het is vervolgens aan de schoolleiding om ervoor te zorgen dat relevante informatie bij het team terechtkomt. Uit de resultaten van de gesprekken die gevoerd zijn op de bezochte scholen van de Opmaattrajecten blijkt dat bij leerkrachten niet altijd bekend is dat de school deelneemt aan het subsidietraject (zie ook 4.2.3).

#### *4.2.8 Betrekken team bij uitwerking van vernieuwingen*

In de rekenverbetertrajecten is er regelmatig overleg in de teams over de uitwerking en voortgang van het traject. Dit is ook het geval bij de scholen die deelnemen aan het taal-/leesverbetertraject en die de leerkrachten actief betrekken.

#### *4.2.9 Ondersteuning voor het team*

Een van de activiteiten die scholen kunnen uitvoeren in het kader van de rekenverbetertrajecten, is het aanstellen van een taal- of rekencoördinator. Deze coördineert het verbetertraject in de school en krijgt ruimte om zich inhoudelijk verder te bekwamen op dit terrein. In het algemeen maakt het verbeteren van de competenties van de leraren deel uit van de doelen van het verbetertraject. Daarbij wordt vaak gebruik gemaakt van externe ondersteuning.

#### *4.2.10 Financiële middelen*

Het financieringsbeleid van de school/het bestuur dient in overeenstemming te zijn met de innovatiedoelen. Dat is een van de uitgangspunten die in het eerste rapport van de taalpilots worden geformuleerd.

De taal-/lees- en rekenverbetertrajecten bieden een projectsubsidie voor een periode van drie jaar, mits de scholen aan de voorwaarden voldoen. Na afloop van die periode moet de nieuwe aanpak zonder aanvullende financiering voortgang vinden. Vanuit een grotere school die deelneemt aan de rekenverbetertrajecten, wordt overigens de kanttekening geplaatst dat grote scholen evenveel subsidie krijgen als kleine scholen, terwijl grote scholen meer geld nodig hebben. In geen van de rapportages wordt melding gemaakt van hoe scholen voornemens zijn om de ontplooidde activiteiten na de subsidieperiode in stand te houden en verder te ontwikkelen of te verbeteren.

De resultaten van een vragenlijst onder scholen die deelnemen aan een taal-/lees- of rekenverbetertraject laten zien welke activiteiten scholen ontplooiën in het kader van het verbetertraject (zie tabel 4.2).



**Tabel 4.2 Activiteiten van scholen in het verbetertraject (webenquête scholen)**

rgbwa	rekenen	taal/ lezen	totaal
Teamscholing en professionalisering	88%	91%	91%
Aanschaf nieuwe materialen en methoden	71%	85%	82%
Deelname aan bovenschoolse activiteiten	86%	69%	73%
Vormen van collegiale consultatie en coaching	81%	70%	73%
Individuele scholing en professionalisering	69%	58%	60%
Vrijroosteren van eigen personeel	57%	46%	49%

Teamscholing en –professionalisering wordt het meest genoemd. Dat gebeurt op 91 procent van de aan het onderzoek deelnemende scholen. In 82 procent van de scholen behoort het aanschaffen van nieuwe materialen of methoden tot de activiteiten in verband met het verbetertraject. Hierbij treedt wel een verschil op tussen rekenen en taal/lezen. Bij taal/lezen wordt vaker gekozen voor het aanschaffen van nieuwe materialen dan bij rekenen. Ook deelname aan bovenschoolse activiteiten en collegiale consultatie en coaching worden veel genoemd. Drie kwart van de scholen doet dit in het kader van het verbetertraject. Bij de rekenverbetertrajecten gebeurt dat duidelijk meer dan bij de taal/leestrajecten. Ook het inzetten van middelen voor individuele scholing en professionalisering en voor het vrijroosteren van eigen personeel gebeurt meer in verband met rekenen dan bij taal/lezen. Het vrijroosteren van personeel is overigens de minst gekozen activiteit in deze lijst van zes manieren om middelen in te zetten. De helft van de scholen maakt gebruik van de middelen van het verbetertraject om personeel vrij te roosteren.

#### 4.2.11 Aandacht voor professionalisering

In de opiniepeiling met betrekking tot de kwaliteitsagenda geeft in 2009 28% van de besturen die meetbare doelen hebben gesteld aan dat er – in het kader van het beleid om de prestaties te verbeteren – afspraken zijn gemaakt over na- en bijscholing. In 2010 is deze vraag voorgelegd aan alle bestuurders: 42% gaf aan zorg te dragen voor na- of bijscholing om prestaties te verbeteren.

De bezochte scholen van de taal-/leesverbetertrajecten onderschrijven het belang van professionalisering, de scholen beschikken over het algemeen echter niet over een professionaliseringskalender. De meeste scholen beschouwen deelname aan het traject overigens ook als professionalisering op het gebied van taal en lezen. Dit wordt bevestigd door de resultaten van de vragenlijst onder scholen die deelnemen aan een taal-/lees- of rekenverbetertraject (zie tabel 4.2).

#### 4.2.12 Sterkte-/zwakte-analyses

In de eerste rapportage van de taalpilots wordt het belang van sterkte-/zwakteanalyses onderstreept. Deze dienen betrekking te hebben op de leerlingresultaten, het onderwijsaanbod en de instructie. Alleen dan kan het beleid aansluiten bij de ontwikkeling van de school zelf. In de taal-/lees- en de rekenverbetertrajecten moeten scholen zelf een schoolverbeterplan indienen. Daarop ontvangen zij terugkoppeling van een taal-/leesexpert of een rekenexpert die door de PO-Raad wordt ingezet om het traject te volgen en te ondersteunen.

#### 4.2.13 Expert-oordelen

De experts die de scholen bezoeken die deelnemen aan een taal-/leesverbetertraject hebben op tal van punten die de organisatie van het verbetertraject betreffen, een oordeel uitgebracht (zie tabel 4.3). De experts constateren dat het handelen van de leerkracht centraal staat in de taal-/leesverbetertrajecten, dat de aandacht is gericht op de kwaliteit van leren en instructie en dat er scholing is die is gericht op leerkrachtgedrag. Die aandacht voor de kwaliteit van het handelen van de leerkracht komt in de meeste gevallen zowel tot uiting door groepsbezoeken en klassenconsultaties, als door teambijeenkomsten die op de kwaliteit van het handelen zijn gericht. Bijna overal is het hele team betrokken bij het verbetertraject. In de meerderheid van de scholen is het planmatig handelen van leerkrachten een specifiek aandachtspunt in het verbetertraject. Ook is er meestal een duidelijke relatie met het verbeteren van de kwaliteit van de zorgverbreding gericht op taalontwikkeling.

**Tabel 4.3 Beoordeling van variabelen die de organisatie betreffen (aantal varieert van 514 tot 803) (taal-/leesexperts)**

	helemaal			
	niet	niet	wel	helemaal
Handelen leerkracht centraal, aandacht gericht op kwaliteit instructie	1%	15%	49%	35%
Er is scholing gericht op leerkrachtgedrag	1%	12%	50%	38%
Groepsbezoeken en klassenconsultaties maken deel uit van traject	3%	13%	45%	39%
Er zijn teambijeenkomsten die specifiek zijn gericht op de kwaliteit van het handelen van de leerkracht	1%	12%	51%	37%
Het is duidelijk wie het verbetertraject in de school aanstuurt	3%	30%	38%	29%
Het hele team is betrokken in het verbetertraject	1%	7%	56%	37%
De taken van eenieder zijn helder beschreven en besproken	6%	40%	32%	22%
Het is helder wie verantwoordelijk is voor het functioneren van de leerkrachten	7%	36%	33%	24%
Er is een duidelijke relatie met het verbeteren van de kwaliteit van de zorgverbreding gericht op taalontwikkeling binnen de school	1%	26%	44%	29%
Planmatig en systematisch handelen van leerkrachten is specifiek aandachtspunt in plan van aanpak	3%	28%	38%	31%

*Toelichting: De categorie 'weet niet' is bij het berekenen van de percentages buiten beschouwing gelaten.*

Minder positief zijn de experts over de aansturing in het verbetertraject en de duidelijkheid over wie waarvoor verantwoordelijk is. In een derde van de scholen is volgens de experts niet duidelijk wie het verbetertraject aanstuurt. In bijna de helft van de scholen zijn de taken van de betrokkenen niet helder beschreven en besproken. In vier op de tien scholen is het volgens de experts niet helder wie verantwoordelijk is voor het functioneren van de leerkrachten.

#### *4.2.14 Samenvatting*

Bij het onderdeel 'organisatie' onderscheiden we de schoolcultuur, de schoolleider, het beleid en de kwaliteit.

Ten aanzien van schoolcultuur wordt in de onderzoeken melding gemaakt van veranderingen. Door deel te nemen aan een verbetertraject, gaan leerkrachten meer met elkaar praten over de vormgeving en inhoud van het onderwijs. Ook het bezoeken van lessen van collega's betekent vaak een verandering in de schoolcultuur. Draagvlak in het team wordt als een belangrijke voorwaarde gezien voor verbetering. Leerkrachten moeten de noodzaak van verandering zien om betrokken te raken bij de implementatie daarvan. Het formuleren van (te) hoge doelen met betrekking tot de te realiseren leerlingprestaties kan daarbij een negatieve uitwerking hebben, doordat leerkrachten de gestelde eisen te hoog kunnen vinden.

De schoolleider moet zorgen voor beleid en hoge, maar haalbare doelen en hij/zij moet ondersteunen, faciliteren en stimuleren. Bij de verbetertrajecten en de Opmaattrajecten is echter niet overal voldoende duidelijk wie waarvoor verantwoordelijk is en wat de rol van de schoolleider is.

Wat het beleid in de school betreft, is het belangrijk dat er voldoende informatievoorziening is, dat het team wordt betrokken in de uitwerking, dat er voldoende ondersteuning is en dat er voldoende financiële middelen zijn. De betrokkenheid van het team kan worden vergroot door regelmatig in teambijeenkomsten aandacht te besteden aan het schoolverbeterproces. De ondersteuning kan bij de taal-/lees- en rekenverbetertrajecten worden verbeterd door het aanstellen van een taal- of rekencoördinator. Qua financiering bieden de verschillende verbetertrajecten tijdelijk extra geld. Na afloop moeten de scholen zonder extra middelen verder.

Met betrekking tot de kwaliteit is onder meer permanente aandacht voor professionalisering van belang, evenals het maken van sterkte-/zwakteanalyses. Het is nog onduidelijk in hoeverre via de huidige trajecten permanente aandacht voor professionalisering wordt gerealiseerd. Sterkte-/zwakteanalyses dienen betrekking te hebben op de leerlingresultaten, het onderwijsaanbod en de instructie, zo wordt gesteld. Als scholen zelf een schoolverbeterplan moeten opstellen, stimuleert dat om een sterkte-/zwakteanalyse te maken.

### 4.3 Competenties van de leraar

In deze paragraaf worden de bevindingen gepresenteerd uit de meta-analyse die de competenties van de leraar betreffen. Ook hierbij is aan de hand van de rapportages nagegaan of er relevante ontwikkelingen zijn op dit gebied.

Op basis van de literatuur zijn er vier indicatoren te onderscheiden voor de competenties van leraren, die in deze meta-analyse zijn opgenomen:

- Leraren beschikken over voldoende organisatorische vaardigheden en vaardigheden m.b.t. klassenmanagement.
- Leraren beschikken over voldoende diagnostische en remediërende vaardigheden.
- Leraren beschikken over voldoende specifieke instructie- en interactievaardigheden.
- Leraren zijn bekwaam om tot een correcte interpretatie van data te komen.

Deze indicatoren zijn alle relevant om tot goed onderwijs te komen dat aansluit bij verschillen tussen leerlingen en naar maximale opbrengsten streeft. Er is dus geen duidelijke rangordening in aan te brengen.

#### 4.3.1 *Vaardigheden m.b.t. klassenmanagement, instructie- en interactie*

In de eerste meting van het onderzoek naar de rekenverbetertrajecten wordt als gewenste verbetering genoemd dat leerkrachten efficiënter en effectiever les gaan geven. Om dat te realiseren, dienen zij meer zicht te krijgen op leerlijnen en meer zicht op mogelijkheden om leerstof te schrappen. Zo kan de stof beter worden aangepast aan de mogelijkheden van de leerlingen, door te moeilijke stof te schrappen voor de zwakkere leerlingen en te gemakkelijke stof te schrappen voor de betere leerlingen. In het onderzoek naar de Opmaatrajecten wordt in één van de scholen het verbeteren van de didactiek van het onderwijs in begrijpend lezen en woordenschat genoemd, met speciale aandacht voor het bepalen van onderwijsbehoeften, klassenmanagement en sturing en herontwerp. Dit onderwerp is op de kaart gezet via een studiedag, waar leerkrachtvaardigheden centraal stonden. In een ander geval worden klassenbezoeken uitgevoerd door adviseurs of door collega's van dezelfde school of een school uit het cluster. Dit om bij te dragen aan het verbeteren van de competenties van de leerkrachten. Bij de taal-/leesverbetertrajecten wordt aangegeven dat een bewustwordingsproces plaats moet vinden bij leerkrachten. Het moet duidelijk worden dat het niet alleen gaat over toetsresultaten, maar ook om het aanpassen van het eigen professioneel handelen. De leraar moet meer naar zichzelf kijken. Op alle scholen die deelnamen aan het onderzoek naar de taal-/leesverbetertrajecten krijgen leerkrachten directe feedback op hun lessen.

#### 4.3.2 *Diagnostische en remediërende vaardigheden*

In het verslag van het eerste onderzoek naar de taalpilots wordt dit als belangrijk punt genoemd. Leerkrachten moeten achterstanden tijdig opmerken en zelf met zwakke leerlingen aan de slag gaan. Het diagnosticeren wordt bij de taal-

/leesverbetertrajecten in sommige scholen ondersteund via coaching door de interne begeleider, die observaties in de klas uitvoert, of door een externe begeleider. Soms worden lessen gefilmd en met het team besproken. Ook via leerlingbesprekingen wordt aandacht geschonken aan de diagnostische vaardigheden.

#### 4.3.3 *Correcte interpretatie van data*

In één van de cases die zijn beschreven in het verslag van het onderzoek naar de Opmaattrajecten, wordt gewerkt met een digitaal resultatenboek. Daardoor kunnen de leerkrachten duidelijk de resultaten van de leerlingen zien, maar ook de resultaten van hun eigen manier van handelen. Hierdoor kunnen leerkrachten zelf de noodzaak inzien van een meer opbrengstgerichte manier van werken.

Op één van de scholen die deelnemen aan de taal-/leesverbetertrajecten is het uitgangspunt dat de leerkrachten in staat moeten zijn goede analyses te maken. De interne begeleider ondersteunt daarbij. Twee keer per jaar wordt een trendanalyse besproken met het team. Doel is dat de leerkrachten uiteindelijk zelf de analyses gaan uitvoeren.

#### 4.3.4 *Samenvatting*

De competenties van leerkrachten vormen een cruciale factor in de kwaliteit van het onderwijs. Tot de benodigde competenties behoren organisatorische vaardigheden en vaardigheden in klassenmanagement, diagnostische en remediërende vaardigheden, specifieke instructie- en interactievaardigheden en vaardigheden in het interpreteren van data, zoals toetsresultaten.

Het verbeteren van de competenties van de leerkrachten neemt een belangrijke plaats in bij de activiteiten in het kader van schoolverbetering. Leraren moeten meer zicht krijgen op hun professioneel handelen. Daaraan wordt gewerkt via studiedagen, klassenbezoeken en terugkoppeling op het handelen. Daarbij worden ofwel interne begeleiders ingezet of externe begeleiders. Ook door middel van leerlingbesprekingen kan aandacht worden besteed aan de diagnostische vaardigheden. Het gebruik maken van data om het onderwijs te verbeteren, kan worden ondersteund door gebruik te maken van trendanalyses die in het team worden besproken.

## 4.4 **Opschaling en duurzaamheid**

In deze paragraaf worden de resultaten gepresenteerd uit de meta-analyse voor het onderdeel 'opschaling en duurzaamheid', waarbij is nagegaan in hoeverre aspecten hiervan worden besproken in de geanalyseerde rapportages. Het gaat daarbij om de volgende aspecten:

- Er is sprake van uitwisseling van good practices tussen scholen.
- De vernieuwingen krijgen een plek in dieper liggende pedagogische principes.
- Er is sprake van interne motivatie bij de scholen en bij de leraren (aandacht voor verschuiving van eigenaarschap).
- Er is sprake van meerjarige financiering.

#### 4.4.1 *Uitwisseling van good practices*

Voor opschaling van goede praktijken is uiteraard een uitwisseling nodig tussen scholen. De taal-/lees- en rekenverbetertrajecten en ook de Opmaattrajecten beogen om uitwisseling tussen scholen te realiseren en van en met elkaar te leren. Dit gebeurt ook in alle clusters van de trajecten. Vooral in de rekenverbetertrajecten zijn er wel verschillen tussen de clusters in de mate waarin aan opschaling wordt gewerkt. Dit heeft vooral te maken met het feit dat de rekenverbetertrajecten ten tijde van het onderzoek nog maar net gestart waren. Daarnaast moet worden opgemerkt dat de clusters van scholen die deelnemen aan de taal- en leesverbetertrajecten vaker bestaan uit scholen afkomstig van eenzelfde bestuur dan de scholen die deelnemen aan de rekenverbetertrajecten. Verschillende experts die zijn bevroegd in het kader van het in kaart brengen van de educatieve infrastructuur (zie paragraaf 4.5), hebben aangegeven dat scholen afkomstig uit verschillende besturen minder bereid zijn om ervaringen met elkaar uit te wisselen.

In de taal- en leesverbetertrajecten worden netwerkbijeenkomsten georganiseerd met alle deelnemende scholen. Tijdens de bijeenkomsten worden behaalde resultaten besproken. Op basis daarvan probeert men samen zicht te krijgen op sterktes en zwaktes van de individuele deelnemende scholen en wordt bekeken op welke gebieden scholen elkaar kunnen aanvullen of ondersteunen. De meeste directeuren en bovenschoolse managers van de scholen die deelnemen aan de taal- en leesverbetertrajecten ervaren het werken in clusters als een meerwaarde. Omdat men ervaringen uitwisselt, staan scholen er niet alleen voor. Leerkrachten worden ook gestimuleerd om bij elkaar op bezoek te gaan. Ook worden afspraken gemaakt over bijvoorbeeld een gezamenlijke aanschaf van methodes. Veel leerkrachten zien minder meerwaarde in het werken in clusters, omdat zij niet worden betrokken bij de gezamenlijke bijeenkomsten.

In de Opmaattrajecten vinden de deelnemende scholen uitwisseling belangrijk. De meeste trajecten zijn zelfs specifiek gericht op het uitwisselen en verspreiden van een good practice. Er wordt dan ook in deze trajecten gesproken over de wijze waarop dit moet plaatsvinden. Duidelijk is ook hier dat elke school zijn eigen aanpassingen doet en niet klakkeloos een ontwerp overneemt. Over het algemeen vindt men dat er van en met elkaar wordt geleerd en dat dit ook op meer dan één niveau gebeurt (bestuur, directie en leerkrachten). Samengevat vinden de deelnemende scholen dat er voor een goede overdraagbaarheid een goed managementinformatiesysteem nodig is, een goed doordachte organisatie en coördinatie van het project en de bereidheid van een school om met andere scholen samen te werken.

Uit de rapportages over de taalpilots blijkt niet dat er tussen de deelnemende scholen sprake is van uitwisseling van good practices.

#### 4.4.2 *Interne motivatie*

In het kader van duurzame vernieuwingen is het meest van belang dat de scholen intern gemotiveerd zijn om nieuwe praktijken uit te voeren. In de verantwoording van het analysekader is al aangegeven dat het dan vaak gaat om een zogenaamde verschuiving van eigenaarschap van de vernieuwingen.

In de rapportages over de rekenverbetertrajecten wordt nog nauwelijks gesproken over motivatie en draagvlak. De rekenverbetertrajecten waren ten tijde van het onderzoek vooral nog in de startfase.

Voor de rapportages over de taal- en leesverbetertrajecten geldt dat er uitgebreid beschreven is in hoeverre er draagvlak en betrokkenheid is voor de vernieuwingen. Op dit punt worden verschillen tussen de casussen geconstateerd. In sommige casussen moet duidelijk nog een slag gemaakt worden op het gebied van draagvlak en betrokkenheid. In andere casussen is er van het begin af aan al sprake van interne motivatie binnen de teams. Opvallend is daarbij dat teams aangeven van het stempel 'taalzwakke school' af te willen. Een bezoek van de Onderwijsinspectie heeft daarvoor als externe motivator gewerkt voor verbetering van het onderwijs.

Uit de vragenlijsten die uitgezet zijn onder de Opmaatrajecten blijkt dat doelstellingen van deze trajecten over het algemeen in hoge mate worden onderschreven. Volgens de informanten die de vragenlijst hebben ingevuld, voelen leerkrachten zich, in vergelijking tot de interne begeleiders en de schoolleiders, minder betrokken en er is bij hen ook sprake van minder draagvlak voor de Opmaatrajecten. Het draagvlak is volgens de informanten het grootst bij schoolleiders, interne begeleiders en het bovenschools management.

In de rapportages over de taalpilots komt naar voren dat volgens de schoolleiders van de deelnemende scholen de bereidheid om vernieuwingen uit te voeren onder de leerkrachten voldoende is en de ervaren noodzaak van de taalpilot zelfs ruim voldoende (scores respectievelijk 0,59 (N=239) en 0,79 (N=237) bij een maximale score van 1).

#### *4.4.3 Pedagogische principes*

In geen van de rapportages wordt expliciet melding gemaakt van vernieuwingen die een plek krijgen in dieper liggende pedagogische principes.

#### *4.4.4 Meerjarige financiële ondersteuning*

In de Opmaatrajecten is sprake van een subsidieverstrekking voor één jaar. De Opmaatrajecten worden gebruikt om al ingezette vernieuwingen een extra impuls te geven en/of duurzaam te verankeren.

In de andere trajecten (taal- en leesverbetertrajecten, rekenverbetertrajecten en de Taalpilots) is sprake van meerjarige financiële ondersteuning vanuit de Kwaliteitsagenda PO. Desalniettemin is de geldstroom altijd eindig. In geen van de rapportages wordt melding gemaakt van hoe scholen voornemens zijn om de ontplooide activiteiten na de subsidieperiode in stand te houden en verder te ontwikkelen of te verbeteren.

#### *4.4.5 Samenvatting*

Bij het onderdeel 'opschaling en duurzaamheid' worden vier indicatoren onderscheiden namelijk: de uitwisseling van good practices tussen scholen, de vernieuwingen

krijgen een plek in dieper liggende pedagogische principes, interne motivatie bij de scholen en bij de leraren en meerjarige financiering.

Scholen zijn meer van en met elkaar gaan leren. Scholen merken met name in de verbetertrajecten dat ze er niet alleen voor staan. Zij delen hun successen en werken samen aan hun zwakke plekken. Uitwisseling van ervaringen 'good practices' is soms operationeel van aard (welke methode gebruiken we?) en soms strategisch. Daar waar in de onderzoeken expliciet gevraagd is naar de motivatie van de deelnemende scholen om te vernieuwen, in termen van bijvoorbeeld draagvlak en betrokkenheid, komt naar voren dat over het algemeen de noodzaak tot vernieuwing zeker wel wordt ervaren door de verschillende partijen in de scholen. Het draagvlak is het grootst bij schoolleiders, interne begeleiders en het bovenschools management. Leerkrachten voelen zich niet altijd evenveel betrokken bij de verbetertrajecten. Hierin zijn tussen de verschillende deelnemende scholen nog verschillen waar te nemen.

Niet duidelijk is of de vernieuwingen die de scholen invoeren ook een plek krijgen in dieper liggende pedagogische principes van de school. Mogelijk is dat nog een brug te vroeg en moet hieraan voorafgaand eerst aan de andere indicatoren van 'opschaling en duurzaamheid' worden voldaan.

Scholen maken gebruik van meerjarige financiële ondersteuning. Het is nog niet duidelijk of de ingezette vernieuwingen na de subsidietrajecten nog extra financiering nodig hebben en op welke manier zij daarin gaan voorzien.

#### 4.5 Educatieve infrastructuur

In deze paragraaf worden de resultaten gepresenteerd uit de meta-analyse voor het onderdeel 'educatieve infrastructuur'. Hierbij is op basis van de geanalyseerde rapportages nagegaan of er melding wordt gemaakt van aspecten die van belang zijn voor de educatieve infrastructuur, dan wel verandering daarin. Het gaat daarbij om de volgende aspecten:

- De leraar wordt actief betrokken bij het verbeteren en ontwikkelen van plannen ter verbetering van de onderwijskwaliteit door begeleiders/experts.
- De scholen krijgen (externe) begeleiding voor het verbeteren van hun onderwijspraktijk.
- De scholen worden gestimuleerd om zelf ondersteuningsvragen te formuleren.
- Netwerken (bestuurs- en/of op samenwerkingsverbandniveau) dragen bij aan het verbeteren van de kennisinfrastructuur.
- De huidige infrastructuur stimuleert het werken aan het verbeteren van het onderwijs door de leraren, de scholen en de beroepsgroep leraren zelf.

Daarnaast worden in deze paragraaf de resultaten gepresenteerd van de telefonische enquêtes die zijn afgenomen onder 15 experts die werkzaam zijn bij instellingen die een actieve rol vervullen binnen de educatieve infrastructuur (zoals Pabo's, schoolbegeleidingsdiensten etc.) en de resultaten van een beknopte vragenlijst over infrastructuur die afgenomen is onder deelnemers aan de conferentie 'Ieder kind telt'.



#### 4.5.1 (Externe) begeleiding bij verbeteren onderwijspraktijk

Binnen de taal/leesverbetertrajecten worden alle scholen begeleid door regionale en/of landelijke adviseurs. Dit is eveneens het geval bij de scholen die deelnemen aan een Opmaattraject. De scholen die deel uitmaken van een rekenverbetertraject worden vaak zowel begeleid door externe adviseurs als door rekenexperts van het Projectbureau Kwaliteit. De begeleiding richt zich onder meer op het invoeren van nieuwe methoden, klassenmanagement, professionalisering van leerkrachten (bijvoorbeeld op het gebied van instructievaardigheden) en het uitvoeren van interventies. Daarnaast spelen de externe adviseurs vaak een rol bij het verzamelen, analyseren en bespreken van leerlingresultaten en het organiseren en leiden van netwerkbijeenkomsten (zie ook paragraaf 4.5.4). Binnen de Opmaattrajecten geldt dat de taken en verantwoordelijkheden van externe begeleiders en/of (externe) projectleiders vaak niet vooraf zijn vastgelegd.

Uit de gesprekken met externe adviseurs wordt duidelijk dat begeleiding van scholen zowel plaatsvindt op teamniveau, als op bovenschools, bestuurlijk en individueel niveau. De invoering van de kwaliteitsagenda heeft er volgens de experts toe geleid dat scholen meer vragen stellen, met name over taal, lezen, rekenen en opbrengstgericht werken, en dat zij hiervoor meer dan voorheen externe adviseurs inschakelen. De experts merken tevens op dat zij door de verbetertrajecten beter in staat zijn aan te sluiten op de vragen van de scholen. Wel wordt opgemerkt dat er momenteel onvoldoende rekenexperts beschikbaar zijn bij de schoolbegeleidingsdiensten en dat de Pabo's nog onvoldoende inspelen op de vragen die vanuit het onderwijsveld gesteld worden, zowel bij de begeleiding van scholen als bij inpassing van deze vragen in het onderwijscurriculum van aankomende leerkrachten.

De scholen die deelnemen aan een van de verbetertrajecten zijn in een vragenlijst bevraagd over de educatieve infrastructuur, waarbij de focus lag op de externe begeleiding. Gevraagd is om een rapportcijfer te geven. Tabel 4.4 geeft een overzicht.

**Tabel 4.4 Waardering van de educatieve infrastructuur (gemiddeld rapportcijfer) (webenquête scholen)**

	rekenen	taal/ lezen	totaal
Feedback op plan door inhoudelijk expert	7,2	7,1	7,1
Netwerkbijeenkomst met inhoudelijk expert	7,1	6,8	6,9
Conferenties	7,1	6,9	7,0
Nieuwsbrief (School aan zet)	7,0	7,1	7,1
Kwaliteitskaarten (digitale implementatiekoffer)		7,6	
Methodeanalyses (digitale implementatiekoffer)		7,3	
Websites (schoolaanzet.nl, taalpilots.nl, Rekenpilots.nl)	7,3	7,5	7,5

Ook zijn deelnemers aan de conferentie 'Ieder kind telt' bevraagd over de educatieve infrastructuur. Uit de resultaten hiervan blijkt dat scholen voor begeleiding een beroep doen op verschillende instellingen. Schoolbegeleidingsdiensten worden het meest ingezet. Ook LPC's en Pabo's worden genoemd als scholingsinstellingen. Hierbij valt op dat leerkrachten en interne begeleiders aangeven het meest gebruik te maken van LPC's (49%), terwijl directeuren aangeven vooral gebruik te maken van Pabo's en lectoraten (37%). Tabel 4.5 geeft een overzicht van de volgens respondenten bij begeleiding betrokken scholings-/ondersteuningsinstellingen. De respondenten geven aan vooral gebruik te maken van het professionaliseringsaanbod van deze instellingen (83%), daarnaast worden ook coaching (59%) en materiaal (36%) ingezet.

**Tabel 4.5 Gebruik instelling en soort aanbod ten behoeve van de verbetering van de schoolpraktijk.**

	Totaal (N=101)	%
LPC (APS, CPS en KPC groep)	36	35,6%
Experts/adviseurs PK	14	13,9%
Schoolbegeleidingsdiensten	81	80,2%
SLO	25	24,8%
Expertisecentrum rekenen en wiskunde	2	2,0%
Pabo's/lectoraten en hogescholen	32	31,7%
Citogroep	20	19,8%
Expertisecentrum Nederlands	5	5,0%
Commerciële onderwijsorganisatie/instelling	23	22,8%

Daarnaast is de respondenten gevraagd of de school waar zij werkzaam zijn met vragen ter verbetering van de schoolpraktijk terecht kan bij de scholings-/ondersteuningsinstellingen en of zij zelf bij deze instellingen terecht kunnen met vragen over de eigen professionele ontwikkeling. Uit de resultaten blijkt dat het merendeel van de respondenten van mening is dat de school bij instellingen terecht kan met vragen (zie tabel 4.6). Hoewel het merendeel van de respondenten eveneens van mening is dat ook zichzelf terecht kunnen bij instellingen met professionaliseringsvragen, valt op dat leerkrachten en interne begeleiders dit minder vaak het geval vinden dan directeuren (tabel 4.7).

**Tabel 4.6 Vindt u dat uw school met eigen vragen ter verbetering van de schoolpraktijk terecht kan bij de diverse instellingen/instanties die er zijn om u te ondersteunen?**

	Leerkracht (N=29)	IB-er (N=37)	Directeur (N=35)	Totaal (N=101)
in zeer grote mate	6 (22,2%)	6 (17,1%)	10 (31,3%)	22 (23,4%)
in grote mate	16 (59,3%)	25 (71,4%)	20 (62,5%)	61 (64,9%)
in beperkte mate	5 (18,5%)	4 (11,4%)	2 (6,3%)	11 (11,7%)
niet	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

**Tabel 4.7 Vindt u dat u met uw eigen vragen tbv de professionele ontwikkeling terecht kunt bij de diverse instellingen/instancies die er zijn om u te ondersteunen?**

	Leerkracht (N=29)	IB-er (N=37)	Directeur (N=35)	Totaal (N=101)
in zeer grote mate	5 (18,5%)	7 (19,4%)	9 (26,5%)	21 (21,6%)
in grote mate	15 (55,6%)	21 (58,3%)	22 (64,7%)	58 (59,8%)
in beperkte mate	7 (25,9%)	8 (22,2%)	3 (8,8%)	18 (18,6%)
niet	0 (,0%)	0 (,0%)	0 (,0%)	0 (,0%)

Volgens een derde van de respondenten sluit het ondersteuningsaanbod in beperkte mate aan bij de vragen die zij hebben ten aanzien van individuele professionalisering (tabel 4.8).

**Tabel 4.8 Sluit de ondersteuning van de adviseurs/experts van de instellingen/instancies aan bij de vragen die u als individuele leerkracht heeft?**

	Leerkracht (N=29)	IB-er (N=37)	Directeur (N=35)	Totaal (N=101)
in zeer grote mate	4 (14,3%)	2 (7,1%)	3 (15,0%)	9 (11,8%)
in grote mate	15 (53,6%)	14 (50,0%)	13 (65,0%)	42 (55,3%)
in beperkte mate	8 (28,6%)	11 (39,3%)	4 (20,0%)	23 (30,3%)
niet	1 (3,6%)	1 (3,6%)	0 (,0%)	2 (2,6%)

De respondenten hechten echter wel veel belang aan de instellingen: 92 procent van de respondenten is van mening dat de instellingen (zeer) belangrijk zijn voor de eigen professionele ontwikkeling (tabel 4.9).

**Tabel 4.9 Hoe belangrijk zijn deze instellingen/instancies voor uw eigen professionele ontwikkeling?**

	Leerkracht (N=29)	IB-er (N=37)	Directeur (N=35)	Totaal (N=101)
zeer belangrijk	9 (32,1%)	14 (41,2%)	8 (32,0%)	31 (35,6%)
belangrijk	17 (60,7%)	17 (50,0%)	15 (60,0%)	49 (56,3%)
enigszins belangrijk	2 (7,1%)	3 (8,8%)	2 (8,0%)	7 (8,0%)
niet belangrijk	0 (,0%)	0 (,0%)	0 (,0%)	0 (,0%)

#### 4.5.2 Betrokkenheid leerkracht bij verbeteren onderwijspraktijk

Uit de resultaten van de verschillende onderzoeken komt naar voren dat er sprake is van grote verschillen in de mate waarin leerkrachten (actief) betrokken worden bij het verbeteren van de onderwijspraktijk door de begeleiders en experts. Binnen de taal-/leesverbetertrajecten worden de leerkrachten van scholen die begeleid worden op schoolniveau wel actief betrokken. Op scholen waar begeleiding voornamelijk bovenschols plaatsvindt, zijn leerkrachten vaak niet op de hoogte van de ingezette tra-

jecten en de bijbehorende doelen. De bevroegde experts geven aan dat op scholen waar leerkrachten wel actief betrokken worden, er meestal sprake is van begeleiding op teamniveau.

Als gevolg van de Kwaliteitsagenda maken netwerkbijeenkomsten vaak deel uit van het traject waarin gewerkt wordt aan verbetering van de onderwijspraktijk. Binnen deze netwerkbijeenkomsten worden de leerkrachten actief betrokken, ofwel bij het bepalen van de onderwerpen, het geven van presentaties of het bespreken van leerlingresultaten.

De deelnemers aan de conferentie 'Ieder kind telt' is gevraagd aan te geven of zij van mening zijn dat zij door experts/adviseurs als gelijkwaardige partners beschouwd worden in het ontwikkelen van goede praktijken. Uit de resultaten blijkt dat ongeveer twee derde van mening is dat dit wel het geval is. Een kwart van de IB-ers geeft aan dat dit slechts in beperkte mate het geval is.

**Tabel 4.10 Wordt u door adviseurs/experts beschouwd als gelijkwaardige partner in het ontwikkelen van goede praktijken?**

	Leerkracht (N=29)	IB-er (N=37)	Directeur (N=35)	Totaal (N=101)
in zeer grote mate	2 (8,3%)	9 (25,0%)	8 (25,0%)	19 (20,7%)
in grote mate	18 (75,0%)	18 (50,0%)	22 (68,8%)	58 (63,0%)
in beperkte mate	4 (16,7%)	9 (25,0%)	2 (6,3%)	15 (16,3%)
niet	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

Ruim drie kwart van de respondenten geeft aan dat de bij hen aanwezige kennis over de kwaliteit van onderwijs benut wordt bij verbeterprocessen op school (tabel 4.11).

**Tabel 4.11 Wordt bij u aanwezige kennis over de kwaliteit van onderwijs voldoende benut bij verbeterprocessen op uw school?**

	Leerkracht (N=29)	IB-er (N=37)	Directeur (N=35)	Totaal (N=101)
in zeer grote mate	3 (10,7%)	11 (31,4%)	10 (30,3%)	24 (25,0%)
in grote mate	20 (71,4%)	15 (42,9%)	19 (57,6%)	54 (56,3%)
in beperkte mate	4 (14,3%)	5 (14,3%)	4 (12,1%)	13 (13,5%)
niet	1 (3,6%)	4 (11,4%)	0 (0,0%)	5 (5,2%)

#### 4.5.3 Formulering ondersteuningsvragen

Er is sprake van grote verschillen in de wijze waarop de verbeterplannen tot stand komen. Deze verschillen lijken op de eerste plaats niet toe te wijzen aan het type traject dat gevolgd wordt (Opmaatraject, rekenverbetertraject, etc.), maar aan de wijze waarop de individuele scholen hier invulling aan geven.

Binnen het taal-/leesverbetertraject hebben enkele van de tien scholen taalcoördina-

toren aangesteld, die verantwoordelijk zijn voor het schrijven van de verbeterplannen. Op andere scholen, zowel bij de taal/leesverbetertrajecten als de Opmaattrajecten, worden verbeterplannen geschreven door de directie, in enkele gevallen samen met de intern begeleider. Slechts op enkele scholen worden leerkrachten actief betrokken bij het formuleren van de ontwikkelingsvragen en het schrijven van verbeterplannen. Hoewel alle scholen binnen de taal-/lees- en rekenverbetertrajecten begeleid worden door externe begeleiders, worden deze niet bij alle scholen betrokken bij het schrijven van de verbeterplannen. Wel krijgen veel scholen feedback op de geschreven plannen.

Over het algemeen worden de verbeterplannen van de scholen die participeren in een taal-/leesverbetertraject niet geschreven op clusterniveau, maar op schoolniveau. Bovenschools worden algemene doelstellingen geformuleerd, op schoolniveau is het merendeel van de betrokken scholen vrij om zelf invulling te geven aan een eigen verbeterplan. De ondersteuningsvragen die hieruit voortvloeien, worden door de scholen zelf geformuleerd. De scholen hebben, met andere woorden, een grote mate van vrijheid ten aanzien van de wijze waarop zij de verbeteringen willen bewerkstelligen. Dit heeft tot gevolg dat verschillende scholen die binnen één cluster van scholen deelnemen aan het traject, vaak verschillende activiteiten uitvoeren en verschillen vertonen in de mate waarin zij doelstellingen hebben behaald.

Ook uit de resultaten van de interviews onder de experts komt naar voren dat de wijze van betrokkenheid van scholen bij het ontwikkelen van plannen ter verbetering van de onderwijskwaliteit sterk verschilt. Zo geven verschillende experts aan met de scholen (ondersteunings)vragen te verkennen en te formuleren en vervolgens in opdracht van de school een plan te schrijven. Andere experts merken op dat zij directeuren begeleiden bij het schrijven of dat zij uitsluitend feedback geven op de door scholen geschreven plannen.

#### *4.5.4 Netwerken t.b.v. verbeteren van kennisinfrastructuur*

Uit de resultaten van de verschillende onderzoeken komt naar voren dat er binnen alle ingezette trajecten gewerkt wordt met netwerken. Kennisdeling staat over het algemeen centraal in deze netwerken. Binnen de taalpilots wordt opgemerkt dat de helft van alle betrokken directeuren deelneemt aan een netwerk voor directies. Binnen deze netwerken worden eigen ervaringen uitgewisseld, worden de (toets)resultaten besproken (tegen de achtergrond van de geformuleerde doelstellingen) en vindt een evaluatie van de resultaten plaats. De netwerken worden over het algemeen bovenschools georganiseerd. Bij de inhoudelijke invulling wordt met regelmaat gebruik gemaakt van landelijke expertise.

Binnen de taal-/leesverbetertrajecten worden voornamelijk netwerkbijeenkomsten georganiseerd voor directeuren en intern begeleiders. Hierbij staat het bespreken van leerlingresultaten meestal centraal. Deze bijeenkomsten worden over het algemeen georganiseerd door de externe begeleiders. Daar waar leerkrachten betrokken worden bij netwerken, wordt vaak opgemerkt dat de bijeenkomsten te massaal zijn, waardoor uitwisseling van kennis niet mogelijk is. Ook is er volgens de betrokken leerkrachten onvoldoende vertrouwen om leerlingresultaten in dergelijke bijeenkom-

sten te delen. Binnen de rekenverbetertrajecten wordt opgemerkt dat netwerkbijeenkomsten ertoe bijdragen dat scholen van elkaar leren.

De deelnemers aan de conferentie 'Ieder kind telt' is gevraagd aan te geven in welke netwerken zij participeren. Samenwerkingsverbanden worden hierbij het meest genoemd. Directeuren geven daarnaast aan ook te participeren in netwerken die bestaan uit scholen binnen eenzelfde bestuur (tabel 4.12). Uitgesplitst naar deelname aan (verbeter)trajecten valt op dat vooral respondenten die deelnemen aan een taal-pilot aangeven samen te werken met scholen onder eenzelfde bestuur (tabel 4.13).

**Tabel 4.12 Gebruik netwerken door school, naar functie.**

	Leerkracht (N=29)	IB-er (N=37)	Directeur (N=35)	Totaal (N=101)
Samenwerkingsverbanden	27 (93,1%)	32 (86,5%)	33 (94,3%)	92 (91,1%)
Netwerken obv pedagogische concepten	0 (0%)	3 (8,1%)	2 (5,7%)	5 (5,0%)
Netwerken obv deelname aan dezelfde (verbeter-)trajecten	8 (27,6%)	14 (37,8%)	11 (31,4%)	33 (32,7%)
Scholen onder eenzelfde bestuur	20 (69,0%)	15 (40,5%)	30 (85,7%)	65 (64,4%)
Scholen binnen dezelfde gemeente	9 (31,0%)	8 (21,6%)	12 (34,3%)	29 (28,7%)
Andere netwerken	1 (3,4%)	6 (16,2%)	6 (17,1%)	13 (12,9%)

**Tabel 4.13 Gebruik netwerken door school, naar traject.**

	Pilot Taalbeleid Onderwijsachter- standen (N=18)	Rekenverbetertra- ject (N=23)	Taalverbetertraject (N=54)	Meer opbrengstge- richt werken (N=13)
Samenwerkingsverbanden	18 (100,0%)	20 (87,0%)	49 (90,7%)	12 (92,3%)
Netwerken obv pedagogische concepten	0 (,0%)	1 (4,3%)	3 (5,6%)	2 (15,4%)
Netwerken obv deelname aan dezelfde (verbeter) trajecten	6 (33,3%)	9 (39,1%)	19 (35,2%)	4 (30,8%)
Scholen onder eenzelfde bestuur	15 (83,3%)	12 (52,2%)	33 (61,1%)	8 (61,5%)
Scholen binnen dezelfde gemeente	7 (38,9%)	6 (26,1%)	13 (24,1%)	6 (46,2%)
Andere netwerken	0 (,0%)	4 (17,4%)	8 (14,8%)	3 (23,1%)

De directeuren zijn iets positiever over het belang van de netwerken dan de leerkrachten en de interne begeleiders: 91% van de directeuren vindt de netwerken van (zeer) groot belang voor schoolontwikkeling, ten opzichte van 76% van de IB-ers en 82% van de leerkrachten.

**Tabel 4.14 Hoe belangrijk zijn (deze) netwerken voor de schoolontwikkeling?**

	Leerkracht (N=29)	IB-er (N=37)	Directeur (N=35)	Totaal (N=101)
zeer belangrijk	4 (14,3%)	8 (23,5%)	11 (32,4%)	23 (24,0%)
belangrijk	19 (67,9%)	18 (52,9%)	20 (58,8%)	57 (59,4%)
enigszins belangrijk	5 (17,9%)	7 (20,6%)	3 (8,8%)	15 (15,6%)
niet belangrijk	0 (,0%)	1 (2,9%)	0 (,0%)	1 (1,0%)

Door de bevroegde experts wordt aangegeven dat het inzetten van netwerkbijeenkomsten ten behoeve van kennisdeling is toegenomen als gevolg van de kwaliteitsagenda. Hoewel een enkele expert aangeeft dat binnen de netwerken nog onvoldoende aandacht wordt besteed aan het verankeren en borgen van kennis, zijn de meeste experts van mening dat de netwerken een meerwaarde vormen. Door het werken in netwerken en clusters is er volgens hen meer eenheid ontstaan binnen scholen, is de samenwerking tussen scholen onderling verbeterd en zien de scholen elkaar als gelijke partners in een ontwikkelingstraject. Er wordt aangegeven dat er daadwerkelijk sprake is van kennisdeling: ook reeds bij scholen aanwezige kennis wordt, door zowel externe begeleiders als door andere scholen in het netwerk, benut ten behoeve van de eigen ontwikkeling.

De experts noemen daarnaast twee aandachtspunten ten aanzien van de netwerken. In de eerste plaats hebben Pabo's momenteel een beperkte toegang tot de netwerken, waardoor kennisdeling tussen scholen en Pabo (zowel het uitwisselen van bij Pabo's aanwezige kennis als het uitwisselen van 'good-practices' van scholen) onvoldoende plaatsvindt. Daarnaast wordt opgemerkt dat de samenwerking van scholen in netwerken sterk gebonden is aan de ingezette verbetertrajecten. Hierdoor bestaat het risico dat bij de afronding van de trajecten de netwerken eveneens komen te vervallen.

#### 4.5.5 Infrastructuur stimuleert werken aan onderwijsverbetering

Uit de gesprekken met de experts komt naar voren dat het merendeel van de experts van mening is dat de huidige infrastructuur leerkrachten onvoldoende stimuleert om zelf te werken aan het verbeteren van het onderwijs. Een van de oorzaken die hiervoor genoemd wordt, is dat leerkrachten onvoldoende eigenaar zijn van de ingezette projecten. Dat heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat de projecten door besturen worden ingezet, waardoor de intrinsieke motivatie van leerkrachten nog niet voldoende aanwezig is. De ervaring van de experts leert dat het enthousiasme van leerkrachten groter wordt naarmate er meer ervaringen opgedaan zijn met het traject.

Daarnaast wordt opgemerkt dat de structuur binnen scholen nog niet voldoende gericht is op uitwisseling van kennis binnen het team en dat opgedane kennis 'blijft hangen' bij de uitvoerders/projectleiders van het traject.

Andere experts zijn van mening dat de huidige infrastructuur leraren wel stimuleert te werken aan onderwijsverbetering. Als voorbeeld wordt hierbij het delen van kennis in netwerken genoemd.

#### 4.5.6 *Samenvatting*

Binnen de educatieve infrastructuur worden vijf aspecten onderscheiden, te weten de leraar wordt actief betrokken bij het verbeteren en ontwikkelen van plannen ter verbetering van de onderwijskwaliteit, de scholen krijgen externe begeleiding voor het verbeteren van de onderwijspraktijk, de scholen worden gestimuleerd zelf ondersteuningsvragen te formuleren, netwerken dragen bij aan het verbeteren van de kennisinfrastructuur en de huidige infrastructuur stimuleert het werken aan het verbeteren van het onderwijs.

De mate waarin leerkrachten (actief) betrokken worden bij de het verbeteren en ontwikkelen van plannen ter verbetering van het onderwijs is in grote mate gerelateerd aan het traject dat de scholen volgen: op scholen waar begeleiding bovenschools plaatsvindt, zijn leerkrachten vaak niet op de hoogte van de ingezette trajecten en de bijbehorende plannen. Op scholen waar begeleiding op schoolniveau plaatsvindt, is dit over het algemeen wel het geval. Daar waar, als direct gevolg van de Kwaliteitsagenda, netwerkbijeenkomsten deel uitmaken van het verbeteren van de onderwijspraktijk, worden de leerkrachten tijdens de bijeenkomsten actief betrokken.

Tijdens deze netwerkbijeenkomsten staat over het algemeen kennisdeling centraal. Aandachtspunten zijn dat leerkrachten aangeven dat de bijeenkomsten niet 'veilig' genoeg zijn om over leerlingprestaties te praten, en dat de experts aangeven dat de netwerkbijeenkomst sterk gekoppeld zijn aan ingezette trajecten. Bovendien wordt opgemerkt dat kennisdeling tussen Pabo's en scholen nog onvoldoende plaatsvindt.

Vrijwel alle scholen die bij een traject betrokken zijn dat als gevolg van de Kwaliteitsagenda is ingezet, ontvangen (externe) begeleiding. Deze begeleiding wordt veelal ingezet voor het implementeren van vernieuwingen (zoals onderwijsmethodes), professionaliseren van leerkrachten en het verzamelen en analyseren van leerlingresultaten. Begeleiding (veelal door schoolbegeleidingsdiensten, LPC's en lectoraten/hogescholen) vindt zowel plaats op teamniveau, als op bovenschools, bestuurlijk en individueel niveau. Scholen zijn over het algemeen van mening dat de begeleidingsinstellingen bereikbaar zijn voor vragen en belangrijk zijn voor de professionele ontwikkeling. Instellingen zelf geven aan dat scholen als gevolg van de Kwaliteitsagenda meer vragen stellen over taal, rekenen en opbrengstgericht werken en dat zij beter in staat zijn hierop aan te sluiten. Dit laatste is volgens de instelling minder het geval bij de Pabo's. Daarnaast zijn er momenteel onvoldoende rekenexperts beschikbaar om scholen te begeleiden.

De ondersteuningsvragen worden veelal door de scholen zelf geformuleerd en zijn vooral schoolgebonden. Ook de plannen ter verbetering van de onderwijspraktijk worden vaak op schoolniveau geschreven, eventuele bovenschoolse doelstellingen worden hier over het algemeen bij betrokken. Het staat de scholen echter vaak vrij om de wijze waarop zij aan praktijkverbetering willen werken, zelf vorm te geven.



Daardoor kunnen scholen binnen één traject sterk uiteenlopen in de activiteiten en de mate waarin zij bovenschoolse doelstellingen hebben behaald. Bij het schrijven van de plannen worden externe begeleiders slechts beperkt betrokken, wel krijgen veel scholen feedback van de begeleiders op reeds geschreven plannen.

De experts zijn over het algemeen van mening dat de huidige infrastructuur leerkrachten momenteel nog niet voldoende stimuleert om te werken aan het verbeteren van het onderwijs. Oorzaken die hiervoor volgens hen aan te wijzen zijn, zijn dat de leerkracht nog onvoldoende betrokken wordt bij ingezette trajecten (hij of zij is onvoldoende 'eigenaar') en dat de structuur binnen scholen nog niet voldoende is ingericht op uitwisseling van kennis binnen het team.

## 4.6 Opbrengstgericht werken

In deze paragraaf presenteren wij de resultaten uit de meta-analyse voor het onderdeel 'opbrengstgericht werken'. Hierbij is nagegaan of er in rapportages melding wordt gemaakt van de aanwezigheid dan wel van een beweging op aspecten die van belang zijn voor opbrengstgericht werken. Het gaat daarbij om de volgende aspecten:

- Opbrengstgericht werken wordt niet los gezien van andere ontwikkelingen binnen de school.
- Er vindt dataverzameling, datafeedback en databenutting plaats.
- Alle betrokkenen zijn bekwaam om tot correcte interpretatie van data te komen.
- Er zijn tijd en middelen beschikbaar voor opbrengstgericht werken.
- Het team heeft inzicht in het belang van datafeedback.
- De scholen worden ondersteund door experts bij het maken van sterkte- en zwakteanalyses.
- Scholen vergelijken datagegevens met elkaar en wisselen ervaringen uit met andere scholen.
- Het is duidelijk welke rol een ieder heeft bij opbrengstgericht werken. De taken en verantwoordelijkheden liggen vast.
- Opbrengstgericht werken is ingebed in de organisatie en het management (waaronder ook bestuur) van de scholen.

### 4.6.1 *Opbrengstgericht werken onderdeel van andere ontwikkelingen*

Uit de rapportages van de taal- en leesverbetertrajecten blijkt dat de deelnemende scholen opbrengstgericht werken niet los zien van andere ontwikkelingen binnen de scholen.

In sommige scholen in de Opmaatrajecten staat opbrengstgericht werken los van andere ontwikkelingen centraal. Daarbij gaat het dan om systemen met betrekking tot opbrengstgericht werken die de scholen verder willen doorontwikkelen, soms in combinatie met het verbeteren van leiderschap op de scholen.

In de rekenverbetertrajecten staat opbrengstgericht werken nog niet zo centraal als in de taal- en leesverbetertrajecten. Dit heeft te maken met het feit dat de rekenverbetertrajecten ten tijde van de rapportage nog aan de start van het project stonden.

In de plannen van de rekenverbetertrajecten hebben de scholen aangegeven op welke manier zij meer opbrengstgericht gaan werken in het licht van hun verbetertraject.

In de rapportages over de taalpilots wordt vermeld dat de vernieuwingen die zij doorvoeren altijd moeten passen binnen de fase van ontwikkeling van de school. Er kan van uit worden gegaan dat dit ook geldt voor de mate waarin opbrengstgericht werken wordt doorgevoerd.

#### *4.6.2 Dataverzameling, datafeedback en databenutting*

In de taal- en leesverbetertrajecten volgen de deelnemende scholen de leerlingen door het verzamelen van gegevens over de leerresultaten. Vervolgens worden deze data geanalyseerd door verschillende betrokkenen, meestal met hulp van experts. De datafeedback die plaatsvindt, gebeurt in de scholen op verschillende manieren en op verschillende niveaus. In sommige gevallen wordt vermeld dat de scholen het vaak nog moeilijk vinden om op basis van de leerresultaten hun onderwijs te verbeteren.

Ook in de rapportage over de Opmaattrajecten komt naar voren dat scholen/besturen alle stappen willen doorlopen om op deze manier meer opbrengstgericht te gaan werken. Ook hier geldt dat de ambitie er is, maar dat er nog veel te leren valt.

In zowel de rapportage over de rekenverbetertrajecten als de taal- en leesverbetertrajecten komt naar voren dat op leerlingniveau alle deelnemende scholen de voortgang van de leerlingen volgen met behulp van een leerlingvolgsysteem (meestal het Cito-LVS). Voor de zwakkere leerlingen, doorgaans de leerlingen met een D- of E-score, worden handelingsplannen opgesteld. Ook worden methodegebonden toetsen gebruikt om vorderingen van de leerlingen te volgen en vast te stellen waar leerlingen extra hulp of oefening voor nodig hebben. Het op basis van de Cito-toetsresultaten optimaliseren van het onderwijs voor de leerlingen die een hogere score behalen dan een D-score, heeft een lagere prioriteit. Wel kan bijvoorbeeld op grond van de methodegebonden toetsen worden bepaald of leerlingen toe zijn aan herhaling of verrijking. Meestal wordt er gewerkt met minimumdoelen die voor alle leerlingen gelden. Als duidelijk is dat dit voor een leerling niet haalbaar is, kan voor een eigen leerlijn gekozen worden.

In de rapportage over de taalpilots wordt vermeld dat de toetsresultaten voor taal verzameld worden door de onderzoekers. De onderzoekers ondersteunen de scholen bij het formuleren van operationele doelen, het ontwikkelen van een plan en het coördineren en aansturen van de uitvoering. De beslissingen worden genomen op basis van de resultaten. Verder vermelden de rapportages van de taalpilots dat de scholen toetsgegevens gebruiken om aanbod en instructie aan te passen en ook in toenemende mate toetsresultaten gebruiken voor kwaliteitsbeleid. Hierbij moet worden vermeld dat de verschillen met betrekking tot dit punt groot zijn tussen de scholen.

#### 4.6.3 *Bekwaamheid data- interpretatie*

In het kader van de verbetertrajecten (overigens is nog niet bekend of dit ook gebeurt bij de rekenverbetertrajecten) volgen directeuren en interne begeleiders cursussen of worden gecoacht met de bedoeling om te leren uiteindelijk zelf voldoende bekwaam te zijn om tot correcte interpretatie van data te komen. Op dit moment hebben zij daarbij over het algemeen de externe experts nodig. Het streven van de meeste scholen is dat uiteindelijk ook de leerkrachten zelf in staat zijn om data te interpreteren. Het gaat daarbij niet alleen over een analyse van de leerlingresultaten van individuele leerlingen maar ook over het maken van een analyse van de groepsresultaten gedurende een langere periode.

Uit de rapportage van de Opmaattrajecten komt naar voren dat de informanten inschatten dat van de betrokkenen in de school de interne begeleiders het best in staat zijn om tot correcte interpretatie te komen van verzamelde data.

In de rapportages van de taalpilots wordt niet gesproken over de bekwaamheid van de leerkrachten, interne begeleiders of schoolleiders in het analyseren en interpreteren van data.

#### 4.6.4 *Tijd en middelen t.b.v. interpreteren van data*

Uit de rapportages van de taal- en leesverbetertrajecten en de Opmaattrajecten blijkt dat de scholen de subsidietrajecten gebruiken om tijd en middelen te krijgen voor het interpreteren van data.

Tijdens de interviews komt regelmatig naar voren dat de wens van de scholen is dat er eenvoudiger materiaal voor het interpreteren van data op de markt komt. Nu ervaren sommige scholen het interpreteren van data als een moeilijk proces. In sommige gevallen wordt zelfs gesteld dat op deze manier de scholen altijd hulp van buitenaf nodig zullen hebben voor het uitvoeren van sterkte- en zwakteanalyses.

In de rapportage over de rekenverbetertrajecten komt dit punt nog niet naar voren. De verwachting is echter dat ook de scholen die deelnemen aan de rekenverbetertrajecten de subsidiegelden zullen gebruiken om meer tijd en middelen beschikbaar te stellen voor het interpreteren van data.

In de rapportages over de taalpilots wordt vermeld dat toetsgegevens steeds meer op teamniveau met elkaar besproken worden op consequenties voor aanbod en instructie.

#### 4.6.5 *Inzicht in belang van opbrengstgericht werken*

De informanten van de Opmaattrajecten en de taal- en leesverbetertrajecten onderschrijven dat opbrengstgericht werken de resultaten van de leerlingen en ook van het handelen van de leerkracht verbetert.

In de rapportage over de rekenverbetertrajecten wordt hierover nog niets vermeld.

In de rapportage over de taalpilots wordt melding gemaakt van een lichte stijging van het maken van trendanalyses door de scholen.

De PO-raad organiseert samen met onderwijsadviesdiensten en OCW regionale conferenties over opbrengstgericht werken. Doelgroepen voor deze conferenties zijn leerkrachten, intern begeleiders en schoolleiders uit het primair onderwijs, geïnteresseerde bestuurders, algemeen directeuren en adviseurs. Uit de evaluatie van drie

conferenties opbrengstgericht werken blijkt dat deze conferenties gemiddeld (ruim) voldoende (tussen 7 en 8) voor de waardering van 'de conferentie in het geheel' scoren. In totaal hebben op basis van 358 door bezoekers van de conferenties ingevulde evaluatieformulieren. Hieruit blijkt dat ook scholen die niet deelnemen aan de subsidietrajecten die voortvloeien uit de Kwaliteitsagenda de intentie hebben om meer opbrengstgericht te gaan werken.

#### *4.6.6 Ondersteuning bij het maken van sterkte- en zwakteanalyses*

In de taal- en leesverbetertrajecten, de rekenverbetertrajecten en de taalpilots hebben de scholen ondersteuning gekregen bij het op school- en bestuursniveau verzamelen van data ten behoeve van het in kaart brengen van de leerlingresultaten. Ook zijn de scholen ondersteund door experts bij het formuleren van doelen naar aanleiding van de schoolresultaten en het ontwikkelen van verbeterplannen en het nemen van beslissingen op basis van de resultaten. Over het algemeen geldt dat alleen de data worden gebruikt van het verbetertraject waaraan de school deelneemt.

In de taal- en leesverbetertrajecten hebben de bovenschoolse besturen het initiatief genomen om de data gezamenlijk te interpreteren met alle scholen die binnen het cluster deelnemen. Veelal is hiervoor hulp ingeschakeld van de landelijke of regionale adviseurs die de clusters begeleiden. In de Opmaatrajecten waarbij het verbeteren van opbrengstgericht werken als belangrijkste doel voorop gezet is, wordt vaak gewerkt aan het verder ontwikkelen van methodieken ten behoeve van het opbrengstgericht werken. In sommige gevallen vragen zij hiervoor ondersteuning extern. In de taalpilots worden de scholen ondersteund door de onderzoekers.

#### *4.6.7 Uitwisseling datagegevens en ervaringen*

In de taal- en leesverbetertrajecten vergelijken scholen datagegevens met elkaar en wisselen ervaringen uit met andere scholen. Bij die uitwisseling zijn lang niet altijd de leerkrachten betrokken. Daar waar zij wel betrokken zijn bij de uitwisseling, geven zij aan dat er nog onvoldoende vertrouwen is om deze resultaten te vergelijken en te bespreken en om de zorgen rondom de leerresultaten daadwerkelijk met elkaar te delen. Op schoolniveau is dat vertrouwen er meestal wel.

Ook in sommige cases in de Opmaatrajecten is sprake van het vergelijken van datagegevens met elkaar en het uitwisselen van ervaringen met als doel meer opbrengstgericht te werken. In de rapportages over de taalpilots wordt hierover geen melding gedaan.

#### *4.6.8 Taken en verantwoordelijkheden*

In zowel de rapportage over de Opmaatrajecten als de rapportage over de taal- en leesverbetertrajecten komt naar voren dat de taken en verantwoordelijkheden die een ieder heeft met betrekking tot opbrengstgericht werken nog niet helder zijn. In de andere rapportages wordt hierover niet gesproken.

#### *4.6.9 Inbedding in organisatie en management*

Momenteel is opbrengstgericht werken nog niet ingebed in de organisatie en het management van scholen. Wel is duidelijk dat dit in sommige scholen in de taal- en

leesverbetertrajecten en de Opmaatrajecten gezien wordt als één van de opbrengsten van het ingezette traject. Deze scholen zijn zich bewust van de noodzaak hiervan en willen inbedding gerealiseerd hebben bij de afronding van het traject.

#### 4.6.10 Expertoordelen

De experts die de scholen bezoeken hebben de aan een taal-/leesverbetertraject deelnemende scholen beoordeeld op een aantal variabelen die betrekking hebben op opbrengstgericht werken. Tabel 4.15 geeft een overzicht.

**Tabel 4.15 Beoordeling van variabelen die de organisatie betreffen (aantal varieert van 514 tot 803) (taal-/leesexperts)**

	helemaal		wel	helemaal
	niet	niet		
In de planning is ook het bespreken van leerlingresultaten op teamniveau verwerkt	4%	13%	49%	34%
Er worden overzichten gebruikt voor bespreking op teamniveau	3%	16%	52%	28%
De toetsgegevens worden ook benut om het aanbod en de instructie aan te passen	1%	10%	54%	35%
De toetsgegevens worden ook gebruikt om het geplande beleid bij te sturen	1%	9%	55%	35%

*Toelichting: De categorie 'weet niet' is bij het berekenen van de percentages buiten beschouwing gelaten.*

Uit de beoordeling komt een positief beeld naar voren. In de overgrote meerderheid van de scholen is voorzien in het bespreken van leerlingresultaten in het team en worden toetsgegevens gebruikt om zowel het aanbod en de instructie als het beleid bij te stellen.

#### 4.6.11 Samenvatting

Bij het onderdeel 'opbrengstgericht werken' onderscheiden we negen indicatoren die alle van belang zijn om opbrengstgericht werken te realiseren. Duidelijk is dat de scholen op dit moment nog niet al deze facetten van opbrengstgericht werken in praktijk (kunnen) brengen. Opbrengstgericht werken is nog een relatief nieuw begrip in onderwijsland.

In ieder geval wordt opbrengstgericht werken binnen de trajecten waaraan de scholen deelnemen niet los gezien van ontwikkelingen binnen de school.

De scholen verzamelen data over hun de leerlingresultaten, bespreken deze resultaten en proberen zoveel mogelijk om met behulp van deze resultaten hun onderwijs te verbeteren. De scholen worden daarbij ondersteund door externe experts.

Interne begeleiders en schoolleiders volgen in de trajecten vaak scholing om te leren data beter te interpreteren. De interne begeleider wordt ervaren als de persoon die daar het meest bekwaam in is. Er is een lichte tendens te zien om ook leerkrachten zich meer te laten scholen op dit gebied.

Scholen gebruiken de tijd die zij krijgen door deelname aan de trajecten om data te (leren) interpreteren. Die extra tijd hebben ze ook nodig. De middelen die ze hebben

om data over leerlingresultaten te interpreteren, vinden zij ontoereikend.

Over het algemeen heeft het team inzicht in het belang van datafeedback. Zij onderschrijven dat opbrengstgericht werken de resultaten van leerlingen en het handelen van de leerkracht verbetert.

Scholen ontvangen ondersteuning van verschillende externe experts bij het maken van sterkte- en zwakteanalyses.

Scholen vergelijken datagegevens met elkaar en wisselen ervaringen uit met andere scholen. Leerkrachten worden hierbij tot nu toe weinig of op een niet effectieve wijze betrokken.

Taken en verantwoordelijkheden binnen teams en besturen met betrekking tot opbrengstgericht werken zijn nog niet voldoende helder. Opbrengstgericht werken is nog onvoldoende ingebed in de organisatie en het management (waaronder ook bestuur) van de scholen.

#### 4.7 Resultaten

De vertegenwoordigers van de scholen die deelnemen aan een taal-/lees- of rekenverbetertraject is in de webenquête van Projectbureau Kwaliteit gevraagd naar aantoonbare verbeteringen die zij zien als gevolg van deelname aan een verbetertraject (zie tabel 4.16). Men ziet vooral verbetering in het handelen van de leraar (93 procent van de scholen), in het opbrengstgericht werken op teamniveau (83 procent van de scholen) en in het planmatig werken (eveneens 83 procent). Ook ziet men in veel scholen verbetering van de resultaten van leerlingen (79 procent) en van het klassenmanagement (77 procent). Verbetering van de resultaten van leerlingen wordt in de taal-/leesverbetertrajecten meer genoemd dan in de rekenverbetertrajecten. Dat is waarschijnlijk het gevolg van de latere start van de rekenverbetertrajecten. In twee derde van de scholen vindt men dat het onderwijskundig leiderschap is versterkt door deelname aan een verbetertraject. Van de respondenten geeft 7,5 procent aan dat het nog te vroeg is om aantoonbare verbeteringen te zien.

**Tabel 4.16 Aantoonbare verbeteringen die de school ziet door deel te nemen aan een verbetertraject (webenquête scholen)**

	rekenen	taal/lezen	totaal
Verbetering in het handelen van de leraar	94%	93%	93%
Verbetering opbrengstgericht werken op teamniveau	85%	82%	83%
Verbetering van planmatig werken	83%	83%	83%
Verbetering van leerlingresultaten	68%	83%	79%
Verbetering van het klassenmanagement	81%	76%	77%
Versterking van het onderwijskundig leiderschap	68%	68%	68%

## 5 Conclusies

### 5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven wij de belangrijkste conclusies uit de meta-analyse. Daarbij nemen we als uitgangspunt de aspecten die volgens de literatuurstudie van belang zijn voor de kwaliteit van het onderwijs en voor het bereiken van de best mogelijke resultaten. We gaan achtereenvolgens in op onderwijsprocessen, organisatiekenmerken, opbrengstgericht werken, competenties van de leraar, opschaling en duurzaamheid, educatieve infrastructuur en opbrengstgericht werken. Tot slot gaan we kort in op de resultaten van de verbetertrajecten, zoals deze in de scholen worden ervaren. Hierbij moet worden opgemerkt dat de in dit verslag gepresenteerde informatie vooral afkomstig is van case studies. Het is daardoor op de meeste punten niet mogelijk de uitkomsten uit te drukken in aantallen of percentages. Dit is wel mogelijk bij die onderdelen waarover kwantitatieve informatie is verzameld. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een schematisch overzicht van de stand van zaken ten aanzien van de subfactoren behorend bij de in de betreffende paragraaf beschreven indicator.

### 5.2 Onderwijsprocessen

Optimale onderwijsprocessen zijn van groot belang voor het realiseren van optimale onderwijsresultaten. Uit onderzoek blijkt dat het vooral om de volgende aspecten gaat:

- de effectieve leertijd is zo hoog mogelijk;
- er worden hoge verwachtingen aan leerlingen gesteld;
- de kwaliteit van het curriculum is hoog;
- het onderwijs is uitdagend en activerend;
- er worden leerstrategieën aangeboden aan de leerlingen;
- er is een ordelijk klimaat op school en in de klas.

Daarnaast spelen nog andere aspecten een rol, zoals het geven van duidelijke uitleg, het toetsen van de vorderingen van leerlingen en het op grond daarvan bijstellen van het onderwijs, waaronder het nemen van maatregelen voor leerlingen die qua leerresultaten achterblijven.

Uit de bestudeerde onderzoeken komt het volgende naar voren:

#### ***Effectieve leertijd en hoge verwachtingen***

- In de taalpilots en de taal- en verbetertrajecten wordt melding gemaakt van een toename van de tijd die wordt besteed aan lezen en aan woordenschat. Wel zijn er grote verschillen tussen scholen en wordt er niet overal voldoende tijd besteed aan de zwakkere leerlingen.

- De experts die zich met de taal-/leesverbetertrajecten bezighouden, constateren dat op bijna de helft van de verbeterescholen geen minimumdoelen zijn vastgesteld die voor alle leerlingen gelden. De case studies laten zien dat het vaak nog gebruikelijk is om doelen naar beneden bij te stellen voor de zwakkere leerlingen.

#### ***Kwaliteit curriculum***

- Leerkrachten zijn zich bewust zijn van de noodzaak van een kwalitatief goed curriculum.
- Over de kwaliteit van het curriculum bestaan twijfels in de scholen. Sommige onderdelen vindt men te moeilijk voor de zwakkere leerlingen en het ontbreekt vaak aan het juiste extra materiaal voor de betere leerlingen. Daarom wordt vaak gebruik gemaakt van aanvullend lesmateriaal of van meer dan één methode.

#### ***Uitdagend en activerend onderwijs en leerstrategieën***

- Het uitdagende en activerende aspect van het onderwijs ontbreekt in ieder geval in het rekenonderwijs vaak voor de betere leerlingen. Zij moeten zelfstandig aan opdrachten werken, terwijl de leerkracht bezig is met extra uitleg aan en begeleiding van de zwakkere leerlingen.
- Het aanbieden van leer- en denkstrategieën gebeurt volgens de Inspectie van het onderwijs op rond drie kwart van de scholen die zijn betrokken in het onderzoek naar opbrengstgericht werken. Er zijn echter ook signalen dat men het bij het rekenonderwijs verwarrend vindt om de zwakkere leerlingen verschillende strategieën aan te leren.

#### ***Ordelijk klimaat***

Het veilige en ordelijke klimaat, tot slot van dit onderdeel, dat ook als belangrijk aspect van effectieve scholen naar voren komt, krijgt in de onderzoeken die wij in het kader van deze meta-analyse hebben bestudeerd, geen duidelijke aandacht. Het verdient de aanbeveling dat hieraan in de onderzoeken die in het kader van Kwaliteitsagenda nog uitgevoerd gaan worden aandacht besteed zal worden.

#### ***Samenvattend***

Samenvattend kan worden gesteld dat doorgaans in de scholen wordt gewerkt aan het verbeteren van de effectieve leertijd. Het is van belang dat daarbij ook aandacht wordt besteed aan de effectieve leertijd voor de betere leerlingen. Op veel scholen zijn er geen minimumdoelen die voor alle leerlingen gelden en zouden aan de zwakkere leerlingen hogere eisen kunnen worden gesteld. Om de kwaliteit van het curriculum te verbeteren, worden in veel scholen die aan een verbetertraject deelnemen, nieuwe lesmethoden aangeschaft. Het aanbieden van leer- en denkstrategieën maakt vaak deel uit van het onderwijs. Veiligheid en een ordelijk klimaat komen niet expliciet naar voren in de verbetertrajecten.



### 5.3 Organisatiekenmerken

Op grond van de literatuurstudie zijn binnen de organisatiekenmerken vier niveaus onderscheiden: de schoolcultuur, de schoolleider, het schoolbeleid en de aandacht voor kwaliteit. Hierbij zijn de volgende aspecten van belang:

- Schoolcultuur: er worden hoge verwachtingen naar leraren geformuleerd, het team is het eens over de noodzaak van veranderingen en leraren werken samen aan kwaliteitsverbetering en zijn bereid van elkaar te leren.
- Schoolleider: er is sprake van sterk onderwijskundig leiderschap en de schoolleider ondersteunt, faciliteert en stimuleert.
- Schoolbeleid: het team wordt geïnformeerd over en betrokken bij de vernieuwingen, er is voldoende ondersteuning en er zijn voldoende en structurele financiële middelen.
- aandacht voor kwaliteit: er is permanente aandacht voor professionalisering en er worden sterkte-/zwakteanalyses gemaakt.

Uit de bestudeerde onderzoeken komen de volgende resultaten naar voren:

#### **Schoolcultuur**

- In de taal-/lees- en rekenverbetertrajecten worden per school doelen geformuleerd die men in een periode van drie jaar wil bereiken.
- Deelname aan verbetertrajecten komt doorgaans voort uit het ervaren van knelpunten in het huidige onderwijs en de wens in het team om deze knelpunten uit de weg te ruimen.
- Leraren gaan als gevolg van de verbetertrajecten meer samenwerken en meer overleggen over de vormgeving en inhoud van het onderwijs.

#### **Schoolleider**

- Over het algemeen stimuleert directie het team en zet het vernieuwingen in gang. Het is echter vaak onvoldoende helder wie verantwoordelijk is voor de sturing van het traject en voor het toezien op het nakomen van gemaakte afspraken.
- Ondersteuning in de verbetertrajecten is er vaak in de vorm van een taal- of rekencoördinator. Ook worden intern begeleiders en vaak ook extern begeleiders ingezet.

#### **Schoolbeleid**

- De verbetertrajecten bieden een extra financiële impuls voor een periode van drie jaar. Het is aan de scholen om te beslissen welke ondersteuning overeind blijft na afloop van die periode.
- Met behulp van de verkregen extra middelen zetten de scholen in de verbetertrajecten vooral in op deskundigheidsbevordering.

**Aandacht voor kwaliteit**

- Negen van de tien scholen zetten middelen uit het verbetertraject in voor professionalisering.
- In het maken van sterkte-/zwakteanalyses is in de taal-/lees- en rekenverbetertrajecten voorzien doordat scholen zelf een verbeterplan moeten maken en daarop terugkoppeling krijgen van een taal-/lees- of rekenexpert.

**Samenvattend**

Samenvattend kan worden gesteld dat de schoolcultuur in de verbetertrajecten verandert, in die zin dat leraren zich bewuster bezig gaan houden met het onderwijs en daarover meer overleg met elkaar hebben. Schoolleiders stimuleren het vernieuwingsproces, maar in de verbetertrajecten is vaak onvoldoende duidelijk wie waarvoor verantwoordelijk is. De sturing kan dus verbeterd worden. De verbetertrajecten bieden ruimte voor extra ondersteuning en professionalisering, maar het is niet duidelijk wat daarvan na afloop van het verbetertraject behouden blijft.

**5.4 Competenties van de leraar**

De competenties van leerkrachten zijn van doorslaggevend belang voor de kwaliteit van het onderwijs. De volgende competenties dienen alle aanwezig te zijn om de juiste voorwaarden te scheppen voor goed onderwijs:

- organisatorische vaardigheden en vaardigheden op het gebied van klassenmanagement;
- specifieke instructie- en interactievaardigheden;
- diagnostische en remediërende vaardigheden;
- vaardigheden in het interpreteren van data (zoals toetsresultaten).

Uit de bestudeerde onderzoeken komt het volgende naar voren:

- Verbeteren van vaardigheden in klassenmanagement en instructie maakt vaak deel uit van de doelen van verbetertrajecten.
- Er is aandacht voor de diagnostische vaardigheden. Daarbij wordt onder meer gebruik gemaakt van observaties in de klas, in combinatie met begeleiding die wordt gegeven door de intern begeleider of door een externe begeleider. Bij dergelijke vormen van professionalisering kunnen ook de interactievaardigheden aan bod komen.
- Vaardigheden in het interpreteren van data staan veelal op de agenda in de verbetertrajecten, maar moeten in de loop van de trajecten nog verder uitgewerkt worden. Bij de Opmaattrajecten maakt het ontwikkelen van vaardigheden in het analyseren en interpreteren van leerlingresultaten doorgaans deel uit van de gestelde doelen.
- Het interpreteren van data over de vorderingen van de leerlingen, op een dusdanige manier dat het onderwijsaanbod op de school op basis daarvan kan worden bijgesteld, wordt nog weinig door leraren uitgevoerd. Dit gebeurt vooral door de intern begeleider of een externe deskundige.

**Samenvattend**

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat er in de trajecten die in het kader van de Kwaliteitsagenda tot stand gekomen zijn duidelijk aandacht wordt geschonken aan het verbeteren van de competenties van de leraar. Dit wordt over het algemeen benoemd als een van de concrete doelen van de verbetertrajecten.

**5.5 Opschaling en duurzaamheid**

Het is van belang dat de trajecten die ingezet zijn in het kader van de Kwaliteitsagenda leiden tot een duurzame verbetering van het onderwijs en tot het doorgeven van de nieuwe inzichten en manieren van werken aan andere scholen. Uit de literatuurstudie komen de volgende belangrijke aspecten naar voren:

- er is interne motivatie in scholen en het eigenaarschap verschuift naar leraren;
- scholen wisselen ervaringen ('good practices') uit;
- de vernieuwingen krijgen een plek in dieper liggende pedagogische principes;
- er is meerjarige financiering.

Uit de bestudeerde onderzoeken komt het volgende naar voren:

**Interne motivatie**

- Alle partijen binnen de scholen zien over het algemeen de noodzaak in van vernieuwingen en zijn ook bereidwillig om vernieuwingen in te voeren. Schoolleiders, interne begeleiders en het bovenschools management voelen zich het meest betrokken.
- In niet alle gevallen worden leerkrachten in voldoende mate betrokken en voelen leerkrachten zich voldoende betrokken bij vernieuwingen. Bestuur en schoolleiders zullen er nog meer aan moeten werken om ook leerkrachten te betrekken bij de verbeterprocessen en hen 'mede-eigenaar' te laten worden van het proces.

**Uitwisselen ervaringen**

- De verschillende activiteiten die door de Kwaliteitsagenda in gang zijn gezet, hebben scholen ertoe aangezet om met elkaar successen te delen en samen te werken aan noodzakelijke verbeteringen.
- Bij de uitwisseling van ervaringen worden veelal alleen de schoolleiders en interne begeleiders betrokken. Het verdient aanbeveling dat de scholen meer gestimuleerd worden om ook leerkrachten bij die uitwisseling te betrekken.

**Pedagogische principes**

In geen van de in het kader van deze meta-analyse bestudeerde rapportages wordt expliciet melding gemaakt van vernieuwingen die een plek krijgen in dieper liggende pedagogische principes.

**Meerjarige financiering**

- Het is nog niet duidelijk of de ingezette vernieuwingen na de subsidietrajecten nog extra financiering nodig hebben en zo ja, op welke manier zij daarin gaan voorzien. Het is van belang dat scholen zich op tijd met dit financiële vraagstuk bezig gaan houden.

### **Samenvattend**

Samenvattend concluderen we dat de activiteiten voortvloeiend uit de Kwaliteitsagenda ertoe hebben geleid dat scholen intern gemotiveerd zijn om vernieuwingen in gang te zetten. Partijen zien de noodzaak van verandering en werken daaraan. Ook wisselen scholen onderling of binnen netwerken ervaringen ('good practices') uit. Leerkrachten voelen zich in sommige gevallen minder betrokken bij de vernieuwingen dan schoolleiders en interne begeleiders en leerkrachten worden bovendien veel minder betrokken bij de uitwisseling van ervaringen. Over de vraag in hoeverre vernieuwingen een plek krijgen of gaan krijgen in dieper liggende pedagogische principes en over de vraag wat met de activiteiten in het kader van het vernieuwingsproces gebeurt als de aanvullende financiering stopt, bestaat nog geen duidelijkheid.

## **5.6 Educatieve infrastructuur**

Ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs moet gaan behoren tot de kerntaken van de individuele leraar, van elke school en van de beroepsgroep van leraren als geheel. De volgende vijf indicatoren moeten bijdragen aan het innovatieve vermogen van de scholen:

- de leraar wordt actief betrokken bij het ontwikkelen van plannen ter verbetering van de onderwijskwaliteit door begeleiders/experts;
- de scholen krijgen (externe) begeleiding voor het verbeteren van hun onderwijspraktijk;
- de scholen worden gestimuleerd om zelf hun ondersteuningsvragen te formuleren;
- netwerken dragen bij aan het verbeteren van de kennisinfrastructuur;
- de huidige infrastructuur stimuleert het werken aan het verbeteren van het onderwijs door de leraren, de scholen en de beroepsgroep leraren zelf.

Uit de bestudeerde onderzoeken komt het volgende naar voren:

### **Actief betrekken leerkracht**

- Bij trajecten op schoolniveau zijn de leerkrachten over het algemeen meer betrokken dan bij trajecten op bovenschools niveau. Gezien het belang van de betrokkenheid van leerkrachten zouden de trajecten die bovenschools worden ingezet zich meer moeten richten op het betrekken van leerkrachten.

### **(Externe) begeleiding en formulering ondersteuningsvragen**

- Externe ondersteuning vindt deel plaats via de taal-/lees- en rekenexperts van Projectbureau Kwaliteit, deels ook door ondersteuning die scholen zelf inhuren of die vanuit de bovenschoolse clusters of besturen wordt ingezet.

- Scholen zijn over het algemeen van mening dat begeleidingsinstellingen goed bereikbaar zijn voor vragen.
- Instellingen geven aan als gevolg van de Kwaliteitsagenda meer vragen te krijgen, maar wel goed op de vragen in te kunnen spelen. Aandachtspunt is echter dat dit laatste minder geldt voor de Pabo's.
- Er zijn momenteel te weinig rekenexperts beschikbaar om scholen te begeleiden.

#### **Netwerken**

- Als gevolg van de Kwaliteitsagenda worden er (meer) netwerkbijeenkomsten georganiseerd. De meeste experts zijn van mening dat de netwerken een meerwaarde vormen.
- Netwerken richten zich doorgaans op directeuren en intern begeleiders en niet of nauwelijks op leraren. In verband met het vergroten van betrokkenheid van leerkrachten zouden deze actiever betrokken moeten worden.
- Aandachtspunt is dat de netwerkbijeenkomsten sterk gekoppeld zijn aan de ingezette trajecten. Hierdoor bestaat het risico dat bij de afronding van de trajecten de bijeenkomsten komen te vervallen.

#### **Infrastructuur**

- De bij de taal-/lees- en rekenverbetertrajecten beschikbare educatieve infrastructuur wordt door scholen als ruim voldoende beoordeeld.
- Experts zijn van mening dat de huidige infrastructuur leerkrachten in het algemeen onvoldoende stimuleert om zelf te werken aan het verbeteren van onderwijs. Hiertoe moeten leerkrachten meer actief betrokken worden bij de ingezette trajecten, zodat zij 'mede-eigenaar' worden.
- De infrastructuur binnen scholen moet beter ingericht worden op interne kennisdeling.

#### **Samenvattend**

Samenvattend kan gesteld worden dat als gevolg van de in het kader van de Kwaliteitsagenda ingezette trajecten scholen meer ontwikkelingsvragen formuleren, vaker begeleid worden door externe begeleiders en er meer netwerkbijeenkomsten worden georganiseerd. Aandachtspunten hierbij zijn dat Pabo's nog niet voldoende in staat lijken te zijn aan te sluiten bij de vragen van scholen, dat leerkrachten meer actief betrokken moeten worden bij de ingezette trajecten en dat de infrastructuur binnen scholen meer ingericht moeten worden op interne kennisdeling.

### **5.7 Opbrengstgericht werken**

Opbrengstgericht werken is het bewust, systematisch en cyclisch werken aan het streven naar maximale opbrengsten. Op basis van literatuurstudie zijn negen indicatoren geformuleerd die alle van belang zijn om in voldoende mate opbrengstgericht werken te realiseren. Opbrengstgericht werken is in het Nederlandse onderwijs nog betrekkelijk nieuw. In dit stadium zijn dan ook vooral die aspecten van belang die het

scholen mogelijk maken om met opbrengstgericht werken te kunnen starten. Dit zijn de volgende aspecten:

- er zijn tijd en middelen beschikbaar voor opbrengstgericht werken (ruime aandacht voor leeropbrengsten door o.a. schoolbestuur, ouders en inspectie en beschikbaarheid van instrumenten);
- alle betrokkenen zijn bekwaam om tot correcte interpretatie van data te komen (aandacht voor deskundigheidsbevordering, niet alleen voor de technische data-analyse, maar ook voor het op gang brengen van gesprekken over data);
- het team heeft inzicht in het belang van datafeedback (aandacht voor een open gedachtewisseling over leerresultaten op basis van vertrouwen).

#### ***Tijd en middelen***

- De scholen die deelnemen aan activiteiten van de Kwaliteitsagenda, zoals de subsidietrajecten, hebben vanuit eigen middelen extra tijd beschikbaar gesteld voor opbrengstgericht werken. Zij gebruiken daarnaast tevens de tijd die zij hebben voor de uitvoering van de subsidietrajecten.
- Scholen zijn (nog) niet tevreden over de mogelijkheden die zij hebben om data over leerresultaten te kunnen interpreteren. Met de instrumenten die momenteel beschikbaar zijn, is het niet eenvoudig om te komen tot een (eenduidige) interpretatie van de data.

#### ***Data-interpretatie***

- Niet alle betrokkenen zijn in staat om tot de juiste interpretatie van data te komen. Vooralsnog ligt de focus bij de scholing in de data-analyse op de interne begeleider en/of de schoolleider. Uiteindelijk beoogt men over het algemeen wel om ook de leerkrachten te scholen in het interpreteren van data.

#### ***Inzicht in belang van datafeedback***

- Leerkrachten onderschrijven dat opbrengstgericht werken de resultaten van leerlingen en het handelen van de leerkracht verbetert.
- Leerkrachten vinden dat er voldoende vertrouwen is binnen scholen (in teams) om met elkaar de resultaten van de leerlingen te bespreken, maar onvoldoende tussen verschillende scholen. Scholen zullen samen met experts na moeten denken over een manier waarop gesprekken tussen scholen over leerlingresultaten op gang kunnen worden gebracht.

#### ***Samenvattend***

Samenvattend kan worden gesteld dat de scholen die deelnemen aan de (subsidie)trajecten die voortkomen uit de Kwaliteitsagenda, een start hebben gemaakt met opbrengstgericht werken. Teams zien het belang in van opbrengstgericht werken en er vindt deskundigheidsbevordering plaats met betrekking tot het interpreteren van data. De scholen gebruiken data om hun onderwijs en beleid te verbeteren of aan te passen. Duidelijk is ook dat er op dit gebied nog veel gedaan moet worden, met name waar het de vaardigheden in het analyseren en interpreteren van data betreft, evenals het aangaan van gesprekken daarover. Uiteindelijk zal opbrengstgericht werken voor de teams (nog meer) een vanzelfsprekendheid moeten worden.

## 5.8 Resultaten

Een belangrijk doel van de Kwaliteitsagenda PO is het verbeteren van de leerresultaten van leerlingen in het primair onderwijs. Op dit moment kan nog geen uitspraak worden gedaan over de vraag of dat inderdaad het geval is. De verbetertrajecten zijn nog te kort actief om concreet meetbare verandering in leerlingresultaten vast te stellen. Wel zijn indicaties te vinden op basis van een webenquête waarin aan vertegenwoordigers van scholen in een taal-/lees- of rekenverbetertraject is gevraagd naar aantoonbare verbeteringen die zij zien als gevolg van deelname aan het verbetertraject. Bijna alle geënquêteerden zien verbetering in het handelen van de leraar. Meer dan drie kwart ziet verbetering in het opbrengstgericht werken op teamniveau, in het planmatig werken, in het klassenmanagement én in de resultaten van leerlingen.

## 5.9 Schematisch overzicht stand van zaken indicatoren

In deze paragraaf zijn schematisch overzichten opgenomen van de stand van zaken ten aanzien van de subfactoren behorend bij de in de betreffende paragraaf beschreven indicator. In deze tabellen wordt vermeld of de subfactor in gang gezet is (+), de subfactor door de scholen onderschreven wordt, maar nog niet in gang gezet is ( $\pm$ ) of niet onderkend wordt en niet in gang gezet is (-). Hierbij moet worden opgemerkt dat dit niets zegt over de mate waarin het proces reeds in gang gezet is en over de kwaliteit van de implementatie. Bovendien is in de bestudeerde onderzoeken (m.u.v. het onderzoek naar de educatieve infrastructuur) niet specifiek de vraag gesteld of de processen in gang gezet zijn als gevolg van de Kwaliteitsagenda. Desalniettemin geven de tabellen een indicatie van de stand van zaken ten aanzien van het in gang gezet zijn van de subfactoren bij de scholen die deelnemen aan de verbetertrajecten (taalpilots, taal-/leesverbetertrajecten en rekenverbetertrajecten), de opmaattrajecten, de scholen die in het kader van een onderzoek naar opbrengstgericht werken door de inspectie zijn bezocht en de scholen die in de Opiniepeiling zijn bevraagd. De subfactoren die, zoals beschreven in hoofdstuk 3, als meest belangrijk beschouwd worden, zijn cursief gedrukt.

**Tabel 5.1 Overzicht stand van zaken van subfactoren behorend bij onderwijsprocessen**

Indicatoren:	beschrijving	+/ $\pm$ /-*
Focus op leren en instructie	Proces wordt genoemd als doelstelling door scholen die deelnemen aan verbetertrajecten.	+
<i>Effectieve leertijd bij taal/lezen en rekenen</i>	<i>Er wordt meer leertijd ingeroosterd, hiervoor worden ook meetbare doelen gesteld. Opgemerkt wordt wel dat bij taal en lezen inplannen van extra tijd voor zwakke leerlingen onvoldoende plaatsvindt, bij rekenen is dit het geval voor de betere leerlingen.</i>	+
<i>Kwaliteit van het curriculum</i>	<i>Leerkrachten maken regelmatig gebruik van aanvullend materiaal omdat zij ontevreden zijn over de kwaliteit van de gebruikte methodes. Acht op de tien scholen in de verbetertrajecten geeft aan in het kader van het verbetertraject nieuw materiaal aan te schaffen.</i>	+

Indicatoren:	beschrijving	+ / ± / - *
<i>Uitdagend en activerend onderwijs; realiseren van een taakgerichte werksfeer</i>	<i>Het merendeel van de scholen die onderzocht is in het kader van opbrengst gericht werken biedt gedifferentieerd en voldoende uitdagend rekenonderwijs aan. Bij de scholen die deelnemen aan verbetertrajecten valt echter op dat rekenonderwijs voor de betere leerlingen onvoldoende uitdagend en activerend is.</i>	+
Het stellen van duidelijke doelen	Uit de opiniepeiling in het kader van de Kwaliteitsagenda blijkt dat in 2010 ruim de meerderheid van de scholen en een kleine meerderheid van de besturen meetbare doelen heeft gesteld ten aanzien van het verbeteren van taal- en rekenprestaties. Externe begeleiders van verbetertrajecten stellen vast dat op bijna de helft van de verbeterscholen geen minimumdoelen zijn gesteld die voor alle leerlingen gelden. Op de bezochte verbeterscholen bleken de leerkrachten vaak niet van op de hoogte van de gestelde doelen, zij onderschrijven wel het belang van het stellen van doelen.	±
Het geven van duidelijke uitleg	Met name bij de Opmaatrajecten wordt het geven van duidelijke uitleg genoemd als doelstelling. Over het algemeen geldt dat instructie vooral groepsgewijs gegeven wordt, terwijl uit onderzoek blijkt dat effectieve instructie afgestemd dient te zijn op de verschillende ontwikkeling van de leerlingen.	±
<i>Het aanbieden van leer- en denkstrategieën</i>	<i>Onderzoek naar opbrengstgericht werken van de Inspectie van Onderwijs wijst uit dat ongeveer driekwart van de scholen in het onderzoek leer- en denkstrategieën aanbiedt. Bij de rekenverbetertrajecten werd duidelijk dat leerkrachten het soms verwarrend vinden verschillende strategieën aan te leren.</i>	+
<i>Hoge verwachtingen hebben van leerlingen</i>	<i>De scholen waar concrete doelen gesteld worden, stellen over het algemeen ook hoge minimumdoelen.</i>	+
Het vaststellen van beginkenmerken van leerlingen	Op de scholen die onderzocht zijn in het kader van opbrengstgericht werken stelt 90% van de scholen beginkenmerken van leerlingen vast. In de overige bestudeerde onderzoeksrapporten wordt niet ingegaan op deze subfactor.	+
Het met behulp van gestandaardiseerde toetsen evalueren van de prestaties van leerlingen	Op alle scholen die deelnemen aan verbetertrajecten worden de prestaties van leerlingen geëvalueerd met gestandaardiseerde toetsen. Ongeveer de helft van de verbeterscholen beschikt over schriftelijke criteria om te bepalen of een leerling uitvalt op rekenen en wiskunde.	+
Het bijstellen van het onderwijs op grond van de evaluatie van de prestaties	Uit de opiniepeiling blijkt dat leerkrachten onderwijs en doelen bijstellen op basis van leerlingresultaten. Daarbij moet worden opgemerkt dat zij niet altijd meetbare doelen hebben gesteld. Uit het onderzoek naar opbrengstgericht werken blijkt dat het merendeel van de scholen aandacht besteden aan het bijstellen op basis van prestaties.	+
Het aanbieden van de lesstof tot en met groep 8 aan alle leerlingen	Op alle scholen wordt aandacht besteed aan het aanbieden van de lesstof tot en met groep 8 aan alle leerlingen. Doorlopende leerlijnen staan hierbij centraal. Uit bezoeken aan verbeterscholen komt naar voren dat scholen vaak doelen naar beneden stellen voor zwakkere leerlingen. Desbetreffende leerlingen krijgen in deze gevallen niet de basisschoollesstof tot en met groep 8 aangeboden.	+
Het nemen van maatregelen voor leerlingen die qua leervorderingen achterblijven	Maatregelen die genomen worden richten zich voornamelijk op convergente differentiatie. Er lijkt sprake te zijn van een toename van zowel divergente als convergente differentiatie op scholen. Ook worden intern begeleiders en extra instructietijd ingezet.	+



Indicatoren:	beschrijving	+ / ± / - *
Planmatige uitvoering van zorg en evaluatie van effecten van de zorg	Uitsluitend het onderzoek naar opbrengst gericht werken besteed aandacht aan deze subfactor. Het merendeel van de onderzochte scholen bepaalt de aard van de zorg op basis van een analyse van de verzamelde gegevens.	+
<i>Een veilig en ordelijk klimaat</i>	<i>In geen van de bestudeerde rapporten wordt hier expliciet melding van gemaakt.</i>	<i>n.v.t.</i>

\* proces is in gang gezet (+), proces is onder de aandacht van scholen maar nog niet of in beperkte mate in gang gezet (±), proces is niet in gang gezet (-)

**Tabel 5.2 Overzicht stand van zaken van subfactoren behorend bij organisatiekenmerken**

Indicatoren:	beschrijving	+ / ± / - *
Er worden hoge verwachtingen naar leraren geformuleerd	Doelstellingen worden geformuleerd in bovenschoolse plannen en schoolverbeterplannen. Deze hebben veelal betrekking op de prestaties van leerlingen	+
Leraren werken met elkaar samen en streven naar het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs	Samenwerking binnen teams lijkt als gevolg van verbetertrajecten verbeterd. Leraren voeren vaker dialoog over vormgeving en inhoud van onderwijs.	+
Het team is het eens over de noodzaak van veranderingen	Mate van draagvlak verschilt sterk per traject. Bovendien zijn leerkrachten volgens schoolleiders minder betrokken dan schoolleiders en internbegeleiders. Belang van draagvlak wordt wel onderschreven.	±
Aandacht voor teambuilding en bereidheid tot leren van elkaar	Onderzoek naar Opmaattrajecten besteed aandacht aan deze subfactor. Uit het onderzoek blijkt dat de Opmaattrajecten ertoe leiden dat leerkrachten en scholen elkaar inspireren en stimuleren om kritisch te kijken naar leerlingresultaten en eigen handelen.	+
Sterk onderwijskundig leiderschap	Het belang van samenhangend geïntegreerd beleid wordt onderschreven. Binnen de rekenverbetertrajecten zijn leraren van mening dat directie onderwijsvernieuwing in gang zet.	+
De schoolleider ondersteunt, faciliteert en stimuleert het team	Binnen de rekentrajecten waar de schoolleider het traject aanstuurt, zijn leerkrachten tevreden over de rol van de schoolleider. Binnen de trajecten waar een (externe) coördinator het traject aanstuurt, zijn over het algemeen geen duidelijke (vastgelegde) afspraken over taakverdeling en verantwoordelijkheden. Alle scholen onderschrijven het belang dat een schoolleider niet alleen moet faciliteren, maar ook actief betrokken moet zijn.	±
Het team heeft de beschikking over informatie over belangrijke onderwerpen m.b.t. het primaire proces	Binnen de reken- en taal-/leesverbetertrajecten adviseren externe experts van de PO-Raad de scholen ten aanzien van de verbeterplannen. De schoolleiding heeft de verantwoordelijkheid te zorgen dat relevante informatie bij het team terechtkomt. Dit wordt wel onderschreven, in de praktijk blijken leerkrachten niet op de hoogte van bijvoorbeeld gestelde doelen.	±
Het team wordt betrokken bij de uitwerking van de vernieuwingen	Binnen de rekenverbetertrajecten is regelmatig overleg binnen teams over de uitwerking en voortgang van het traject. Binnen de taal-/leesverbetertrajecten is dit, bij de scholen die eveneens actief bezig zijn met het verkrijgen van draagvlak onder leerkrachten, ook het geval.	+

Indicatoren:	beschrijving	+ / ± / - *
Er is voldoende ondersteuning beschikbaar voor het team	Binnen de verbetertrajecten worden door veel scholen taal- of rekencoördinatoren aangesteld die ruimte krijgen zich inhoudelijk verder te bekwamen en leerkrachten te ondersteunen. Hiervoor wordt vaak gebruik gemaakt van externe ondersteuning.	+
Er zijn voldoende en structurele beschikbare financiële middelen	Scholen die deelnemen aan verbetertrajecten ontvangen een projectsubsidie. Deze subsidie wordt ingezet voor onder meer professionalisering en deelname aan bovenschoolse activiteiten.	±
Er is permanente aandacht voor professionalisering	In de opiniepeiling van 2010 geeft 44% van de besturen aan dat zij zorgdragen voor na- en bijscholing. Uit de schoolbezoeken van de verbeterscholen blijkt dat het belang van professionalisering door de betrokkenen onderschreven wordt, er zijn over het algemeen geen concrete afspraken over bij- en nascholing. Deelname aan verbetertrajecten en de (externe) ondersteuning die daarbij geboden wordt, wordt eveneens aangemerkt als professionalisering.	+
Er worden sterke/zwakte-analyses gemaakt	Binnen de verbeterplannen die scholen schrijven wordt aandacht besteed aan sterke en zwakke punten.	+

\* proces is in gang gezet (+), proces is onder de aandacht van scholen maar nog niet of in beperkte mate in gang gezet (±), proces is niet in gang gezet (-)

**Tabel 5.3 Overzicht stand van zaken van subfactoren behorend bij competenties van de leraar**

Indicatoren:	beschrijving	+ / ± / - *
Leraren beschikken over voldoende organisatorische vaardigheden en vaardigheden m.b.t. klassenmanagement en over voldoende specifieke instructie- en interactievaardigheden	Het verkrijgen van betere vaardigheden ten aanzien van organisatorische vaardigheden en vaardigheden met betrekking tot klassenmanagement worden binnen verschillende trajecten genoemd als (een van de) doelstellingen van het (verbeter)traject.	+
Leraren beschikken over voldoende diagnostische en remediërende vaardigheden	Binnen de trajecten worden leerkrachten (extern) ondersteund in diagnosticeren en remediëren.	+
Leraren zijn bekwaam om tot correcte interpretatie van data te komen	Binnen verbetertrajecten worden analyses op leerling-resultaten uitgevoerd door externe begeleiders. Binnen de Opmaattrajecten en de verbetertrajecten, is het ontwikkelen van vaardigheden om leerlingprestaties te kunnen interpreteren regelmatig (mede) doel van het traject.	+

\* proces is in gang gezet (+), proces is onder de aandacht van scholen maar nog niet of in beperkte mate in gang gezet (±), proces is niet in gang gezet (-)

**Tabel 5.4** Overzicht stand van zaken van subfactoren behorend bij opschaling en duurzaamheid

Indicatoren:	beschrijving	+ / ± / - *
<i>Er is sprake van uitwisseling van good practices tussen scholen</i>	<i>Als gevolg van de ingezette trajecten vindt uitwisseling van ervaringen plaats tussen scholen binnen clusters. Hiertoe worden onder meer studiedagen en netwerkbijeenkomsten georganiseerd. Belang van leren van en met elkaar wordt door alle scholen onderschreven. Aandachtspunt is dat bij de uitwisseling veelal uitsluitend schoolleiders en intern begeleiders betrokken worden. Ook leerkrachten zouden actief betrokken moeten worden, zodat zij meer 'eigenaar' worden van het traject.</i>	+
<i>Er is sprake van interne motivatie bij de scholen en bij de leraren (aandacht voor verschuiving van eigenaarschap)</i>	<i>Interne motivatie van zwakke scholen is vooral het predicaat 'zwakke school'. Uit het onderzoek naar Opmaatscholen blijkt dat, hoewel leerkrachten de doelstellingen over het algemeen onderschrijven, het draagvlak bij hen minder groot is dan bij schoolleiders en intern begeleiders.</i>	+
<i>De vernieuwingen krijgen een plek in dieper liggende pedagogische principes</i>	<i>In geen van de bestudeerde rapporten wordt hier expliciet melding van gemaakt.</i>	n.v.t.
<i>Er is sprake van meerjarige financiële ondersteuning</i>	<i>Bij de verbeter- en Opmaattrajecten is sprake van meer- of eenjarige subsidiefinanciering. In geen van de bestudeerde onderzoeksrapporten wordt melding gemaakt van de wijze waarop scholen voornemens zijn om de ontplooië activiteiten na de subsidieperiode in stand te houden.</i>	+

\* proces is in gang gezet (+), proces is onder de aandacht van scholen maar nog niet of in beperkte mate in gang gezet (±), proces is niet in gang gezet (-)

**Tabel 5.5** Overzicht stand van zaken van subfactoren behorend bij educatieve infrastructuur

Indicatoren:	beschrijving	+ / ± / - *
<i>De scholen krijgen (externe) begeleiding voor het verbeteren van hun onderwijspraktijk</i>	<i>Binnen de verbetertrajecten en Opmaattrajecten worden alle scholen ondersteund door externe adviseurs. Experts zijn van mening dat de invoering van de Kwaliteitsagenda ertoe geleid heeft dat scholen meer vragen stellen en dat ondersteunende instellingen beter in staat zijn aan te sluiten op deze vragen. Naast de externe adviseurs worden schoolbegeleidingsdiensten het meest benaderd voor externe begeleiding en scholing. Opgemerkt wordt dat momenteel onvoldoende experts voor rekenen beschikbaar zijn en dat Pabo's nog onvoldoende inspelen op de vragen uit de praktijk.</i>	+
<i>De leraar wordt actief betrokken bij het verbeteren van de onderwijspraktijk door de begeleiders/experts</i>	<i>De mate waarin leerkrachten betrokken worden verschilt sterk tussen scholen: op scholen waar begeleiding op school- of teamniveau plaatsvindt worden leerkrachten vaker actief betrokken dan op scholen waar begeleiding bovenschools plaatsvindt. Als gevolg van de Kwaliteitsagenda maken netwerkbijeenkomsten vaak deel uit van het traject; binnen deze bijeenkomsten worden leraren wel actief betrokken.</i>	+
<i>De scholen worden gestimuleerd om zelf hun ondersteuningsvragen te formuleren</i>	<i>Schoolverbeterplannen worden over het algemeen op schoolniveau geschreven. Scholen die deelnemen aan verbetertrajecten ontvangen feedback op deze plannen door de externe adviseurs. Bevroegde experts geven aan dat zij vaak gevraagd worden mee te denken bij het verkennen en formuleren van de (ondersteunings)vragen.</i>	+

Indicatoren:	beschrijving	+ / ± / - *
Netwerken (bestuurs- en/of op samenwerkingsverbandniveau) dragen bij aan het verbeteren van de kennisinfrastructuur	Binnen alle verbetertrajecten wordt als direct gevolg van de Kwaliteitsagenda gewerkt met netwerken, waarbinnen kennisdeling over het algemeen centraal staat. Negen van de tien schoolleiders vindt deze netwerken van (groot) belang voor de schoolontwikkeling. Bevroagde experts vinden de netwerken een meerwaarde vormen, al zou er meer aandacht besteed moeten worden aan het verankeren en borgen van kennis. Aandachtspunten zijn dat Pabo's nog onvoldoende betrokken zijn en netwerkbijeenkomsten sterk gerelateerd zijn aan ingezette trajecten.	+
<i>De huidige infrastructuur stimuleert het werken aan het verbeteren van het onderwijs door de leraren zelf.</i>	<i>Bevroagde experts zijn over het algemeen van mening dat de huidige infrastructuur leerkrachten nog onvoldoende stimuleert om zelf te werken aan het verbeteren van het onderwijs, voornamelijk doordat leerkrachten (nog) onvoldoende eigenaar zijn van de ingezette trajecten en de intrinsieke motivatie derhalve nog onvoldoende aanwezig is. Daarnaast is de structuur binnen scholen volgens de experts nog niet voldoende ingericht op de uitwisseling van kennis binnen het team.</i>	-

\* proces is in gang gezet (+), proces is onder de aandacht van scholen maar nog niet of in beperkte mate in gang gezet (±), proces is niet in gang gezet (-)

**Tabel 5.6** Overzicht stand van zaken van subfactoren behorend bij opbrengstgericht werken

Indicatoren:	beschrijving	+ / ± / - *
Er worden hoge verwachtingen naar leraren geformuleerd	Doelstellingen worden geformuleerd in bovenschoolse plannen en schoolverbeterplannen. Deze hebben veelal betrekking op de prestaties van leerlingen	+
Opbrengstgericht leren werken wordt niet los gezien van andere ontwikkelingen binnen de school	Binnen de verbetertrajecten wordt opbrengstgericht werken niet los gezien van andere ontwikkelingen binnen de school. Binnen sommige Opmaattrajecten wordt opbrengstgericht werken in het kader van het traject wel los gezien van andere ontwikkelingen: het gaat concreet om het doorontwikkelen van reeds gebruikte systemen.	+
Er vindt dataverzameling plaats, datafeedback en databenutting	Binnen alle trajecten vindt dataverzameling plaats. Enkele scholen analyseren deze data zelf, veel scholen maken hiervoor gebruik van externe begeleiders. Op basis van leerlingresultaten worden handlingsplannen opgesteld, het betreft hier echter voornamelijk plannen voor zwakke leerlingen.	+
<i>Alle betrokkenen zijn bekwaam om tot correcte interpretatie van data te komen</i>	<i>Interpretatie van data wordt op het merendeel van de scholen uitgevoerd door externe begeleiders. Schoolleiders en intern begeleiders volgen in het kader van het verbetertrajecten vaak een coachingstraject om zelf voldoende bekwaam te worden in het analyseren en interpreteren van data.</i>	±
<i>Er zijn tijd en middelen beschikbaar voor het interpreteren van data</i>	<i>De subsidie die verstrekt wordt in het kader van de trajecten wordt mede benut om tijd en middelen vrij te maken voor het (laten) interpreteren van data en voor het leren interpreteren van data. Daarnaast stellen de scholen ook vanuit eigen middelen extra tijd hiervoor beschikbaar.</i>	+
<i>Het team heeft inzicht in het belang van datafeedback</i>	<i>Binnen alle trajecten wordt het belang en effect van opbrengstgericht werken onderschreven. Binnen de taalpilots is er concreet sprake van een stijging van het aantal uitgevoerde trendanalyses. Uit de evaluatie van door de PO-Raad georganiseerde conferenties rondom opbrengstgericht werken blijkt dat ook scholen die niet deelnemen aan een subsidietraject de intentie hebben om meer opbrengstgericht te gaan</i>	+

Indicatoren:	beschrijving	+/-/*
	<i>werken.</i>	
De scholen worden ondersteund door experts bij het maken van sterkte/zwakte analyses	Scholen binnen de trajecten worden door experts ondersteund bij het formuleren van doelen naar aanleiding van schoolresultaten en het ontwikkelen van verbeterplannen.	+
Scholen vergelijken datagegevens met elkaar en wisselen ervaringen uit met andere scholen	Binnen de taal-/leesverbetertrajecten en Opmaattrajecten worden op clusterniveau datagegevens uitgewisseld en besproken. Aandachtspunt is dat leerkrachten aangeven dat er in (netwerk)bijeenkomsten nog onvoldoende 'vertrouwen' is om het gesprek over leerlingresultaten aan te gaan. Op schoolniveau is dit vertrouwen er wel.	+
Het is duidelijk welke rol een ieder heeft bij opbrengstgericht werken. De taken en verantwoordelijkheden zijn verdeeld.	Uitsluitend in de rapportage van de taal-/leesverbetertrajecten wordt ingegaan op taken en verantwoordelijkheden ten aanzien van opbrengstgericht werken. Uit de rapportage blijkt dat de taken en verantwoordelijkheden niet helder zijn en niet zijn vastgelegd.	-
Opbrengstgericht werken is ingebed in de organisatie en het management (waar- onder ook bestuur) van de scholen	Hiervan is momenteel nog geen sprake. Wel is duidelijk dat dit in sommige scholen in de taal- en leesverbetertrajecten en de Opmaattrajecten gezien wordt als één van de opbrengsten van het ingezette traject. Deze scholen zijn zich bewust van de noodzaak hiervan en willen inbedding gerealiseerd hebben bij de afronding van het traject.	±

\* proces is in gang gezet (+), proces is onder de aandacht van scholen maar nog niet of in beperkte mate in gang gezet (±), proces is niet in gang gezet (-)



## 6 Literatuur

- Berman, P., & MacLaughlin, M. (1978). *Implementing and Sustaining Innovations*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Claassen, A., Hulshof, M., Van Kuijk, J., Knipping, C., Koopmans, A., & Vierke, H. (2008). *De beleidscontext van zwakpresterende basisscholen*. Nijmegen: ITS.
- Coburn, C.E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32, 6, 3-12.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. 1995 update. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B. (1994a). Effective instruction as a basis for effective education in schools. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 3-16.
- Creemers, B. (1994b). Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness. In D. Reynolds, B. Creemers, P. Nesselrodt, E. Schaffer, S. Stringfield & C. Teddie, *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 189-205). Oxford: Pergamon.
- Creemers, B. (1994c). The history, value and purpose of school effectiveness studies. In D. Reynolds, B. Creemers, P. Nesselrodt, E. Schaffer, S. Stringfield & C. Teddie, *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 9-23). Oxford: Pergamon.
- Creemers, B. (1994d). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B., & Reezigt, G. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 197-228.
- D'Agostino, J.V. (2000). Instructional and School Effects on Students' Longitudinal Reading and Mathematics Achievements. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 197-235.
- Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M. & Eck, E. van (2002). *Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Doesborgh, J., Driessen, G., & Mulder, L. (1997). *Didactische werkwijze van leerkrachten, consistentie in werkwijze binnen de school en prestaties van leerlingen in groep 2 en 4 van het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Claassen, A. (1996). *Voorbereidend lezen, rekenen en schrijven. Toetsresultaten en leerling- en leerkrachtkenmerken in de kleutergroepen van het basisonderwijs*. Ubbergen: Tandem Felix.

- Driessen, G., & Doesborgh, J. (1998). *Consistentie in didactische werkwijze binnen de school en prestaties van leerlingen in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Mooij, T., & Doesborgh, J. (2007). *Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs. Ontwikkelingen en samenhangen met kenmerken van thuis, de groep en de school*. Nijmegen: ITS.
- Elmore, Richard F. (1999). Building a New Structure for School Leadership. *American Educator*: 6-13
- Ely, D.P. (1999). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Educational Technology*, 39 (6), 23-27.
- Fullan, M.G. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M.G. (2001). *The new meaning of educational change (3rd edn)*. New York: teachers College Press.
- Gennip, J. van, & Ruijs, A. (1992). *Aan de basis. Onderzoek naar de pedagogisch-didactische kwaliteit van het onderwijs aan jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Grift, W.J.C.M. van de, & Houtveen, A.A.M. (2006). Underperformance in Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (3), 255-273.
- Hattie, J. (2007). *Developing potentials for learning: Evidence, assessment, and progress*. Paper EARLI 28 augustus – 1 september 2007, Budapest, Hongarije.
- Hargreaves, Andy, Dean Fink (2003). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*.
- Hoachlander, Gary, Martha Alt, Renee Beltranera (2001). Leading School Improvement: What Research Says, a review of the literature. Atlanta: SREB.  
www.sreb.org
- Houtveen, A.A.M., & Velde, V. van der, Brokamp, S.K. , & Spaans, G.A. (2009). *Goed taalbeleid is het halve werk: rapportage Pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden over het schooljaar 2007-2008*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A.A.M., & Velde, V. van der (2010). *Ontwikkeling in taalbeleid: rapportage Pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden over de schooljaren 2007-2008 en 2008-2009*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie, Kenniscentrum Educatie.
- Hulpia, H., & Valcke, M. (2004). The Use of Performance Indicators in a School Improvement Policy: The Theoretical and Empirical Context. *Evaluation and Research in Education*, 18 (1-2), 102-119.
- Inspectie van het Onderwijs (2008), *Basisvaardigheden rekenen-wiskunde in het basisonderwijs Een onderzoek naar het niveau van rekenen-wiskunde in het basisonderwijs en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede reken-wiskunderesultaten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.



- Inspectie van het Onderwijs (2010), *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs; een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). Onderwijsverslag 2008/2009. Utrecht: Inspectie van het onderwijs. Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2009). *Rekenonderwijs op de basisschool. Analyse en sleutels tot verbetering*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- Ledoux, G., e.a. (2009). *Opbrengstgericht werken; over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (rapport 812).
- Leithwood, Kenneth, Doris Jantzi, (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. In: *Journal of Educational Administration*, vol. 38 (2).
- Levine, D., & Lezotte, L. (1990). *Unusually effective schools. A review and analysis of research and practice*. Madison: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- McLeod, S. (2005). *Data-driven Teachers*. Minneapolis: University of Minnesota; CASTLE; College of Education and Human Development.
- Mooij, T. (2004). Naar verantwoorde zelfregulatie in opvoeding, onderwijs en diagnostiek. In H. Baartman, D. Graas, R. de Groot, en Tj. Zandberg (Eds.), *Wie maakt de dienst uit? Macht en onmacht in opvoeding en hulpverlening* (pp. 187-198). Utrecht: Agiel.
- Mooij, T. (2007). Contextual learning theory: Concrete form and a software prototype to improve early education. *Computers & Education*, (48)1, 100-118.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen / Beek Ubbergen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen / Uitgeverij Tandem Felix.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. van, & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS / Centrum voor Begaafdheidsonderzoek / Afdeling Orthopedagogiek.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.
- Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Petegem, P. van, & Vanhoof, J. (2004). Feedback over schoolprestatie-indicatoren als strategisch instrument voor schoolontwikkeling? Lessen uit twee Vlaamse cases. *Pedagogische Studiën*, 81 (5), 338-353.
- Reynolds, D., & Muijs, D. (1999). The Effective Teaching of Mathematics: a Review of Research. *School Leadership & Management*, 19 (3), 273-288.

- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 133-158.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice*. London/New York: Cassell.
- Scheerens, J. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: University of Twente. Department of Educational Organization and Management.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schild-Mol, T. van & M.M. van Vijfeijken (2010), *Opmaattrajecten om de kwaliteit van het basisonderwijs te verbeteren (1); Rapportage Opmaattrajecten schooljaar 2008/2009*. Tilburg: IVA.
- Schild-Mol, T. van & M.M. van Vijfeijken (2010), *Taal- en leesverbetertrajecten in het basisonderwijs (1)*. Tilburg: IVA.
- Sleegers, P., & Ledoux, G. (2006). *Innovatie in het primair onderwijs: strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Sleegers, P., Kok, J., Heijmans, J. (2008). *Weven zonder fouten: rode draden en nieuwe patronen voor duurzame innovaties in het primair onderwijs*. Studie monitor kwaliteitsagenda PO 2008-2010.
- Smeets, E., & Wester, M. (2010). *Rekenverbetertrajecten in het basisonderwijs; Schooljaar 2008/2009*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E. (2010). *Taal-/lees- en rekenverbetertrajecten: resultaten van de vragenlijst voor scholen*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E. (2010). *Notitie beoordeling taal/lees- en rekenverbetertrajecten door experts*. Nijmegen: ITS.
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen. Elke school heeft haar verhaal*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Visscher, A., & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: conceptualisation, analysis, and reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (3), 321-350.
- Vrielink, S., Hogeling, L. & D. Brukx (2009), *Opiniepeiling kwaliteitsagenda PO; eindrapportage*. Nijmegen: ResearchNed.
- Weide, M. (1995). *Effectief onderwijs voor allochtone kinderen*. Groningen: RION.

## 7 Bijlage 1

Processen	Indicatoren:	Wel/niet beschreven in de rapportage situatiebeschrijving	Veranderingen en/of trends zichtbaar op de scholen	
1: Onderwijsprocessen	A: Focus op leren en instructie			
	B: Effectieve leertijd bij taal/lezen en rekenen			
	C: Kwaliteit van het curriculum			
	D: Uitdagend en activerend onderwijs; realiseren van een taakgerichte werksfeer			
	E: Het stellen van duidelijke doelen			
	F: Het geven van duidelijke uitleg			
	G: Het aanbieden van leer- en denkstrategieën			
	H: Hoge verwachtingen hebben van leerlingen			
	I: Het vaststellen van beginkenmerken van leerlingen			
	J: Het met behulp van gestandaardiseerde toetsen evalueren van de prestaties van leerlingen			
	K: Het bijstellen van het onderwijs op grond van de evaluatie van de prestaties			
	L: Het aanbieden van de lesstof tot en met groep 8 aan alle leerlingen			
	M: Het nemen van maatregelen voor leerlingen die qua leervorderingen achterblijven			
	N: Planmatige uitvoering van zorg en evaluatie van effecten van de zorg			
O: Een veilig en ordelijk klimaat				
2: Organisatiekenmerken	schoolcultuur	A: Er is een positieve schoolcultuur		
		B: Er worden hoge verwachtingen naar leraren geformuleerd		
		C: Leraren werken met elkaar samen en streven naar het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs		
		D: Het team is het eens over de noodzaak van veranderingen		
		E: Aandacht voor teambuilding en bereidheid tot leren van elkaar		
	schoolleider	F: Sterk onderwijskundig leiderschap		
		G: De schoolleider ondersteunt, faciliteert en stimuleert het team		
	Beleid	H: Aandacht voor de inrichting en werkwijze van het schoolmanagement		
		I: Het team heeft de beschikking over informatie over		

Processen	Indicatoren:	Wel/niet beschreven in de rapportage situatiebeschrijving	Veranderingen en/of trends zichtbaar op de scholen	
		belangrijke onderwerpen m.b.t. het primaire proces		
		J: Er wordt gezorgd voor stabiliteit en continuïteit in het team		
		K: Het team wordt betrokken bij de uitwerking van de vernieuwingen		
		L: Er is voldoende ondersteuning beschikbaar voor het team		
		M: Er zijn voldoende en structurele beschikbare financiële middelen		
	kwaliteit	N: Er is een gerichtheid op voortdurende verbetering (learning community)		
		O: Er is permanente aandacht voor professionalisering		
		P: Er zijn maatregelen die zijn gericht op het bewaken van de kwaliteit van onderwijs en zorg		
		Q: Er worden sterkte/zwakte-analyses gemaakt		
3: Competenties van de leraren	A: Leraren beschikken over voldoende organisatorische vaardigheden en vaardigheden m.b.t. klassenmanagement			
	B: Leraren beschikken over voldoende diagnostische en remediërende vaardigheden			
	C: Leraren beschikken over voldoende specifieke instructie- en interactievaardigheden			
	D: Leraren zijn bekwaam om tot correcte interpretatie van data te komen			
4: Opschaling en duurzaamheid	A: Er is sprake van uitwisseling van good practices tussen scholen			
	B: Er is sprake van interne motivatie bij de scholen en bij de leraren (aandacht voor verschuiving van eigenaarschap)			
	C: De vernieuwingen krijgen een plek in dieper liggende pedagogische principes			
	D: Er is sprake van meerjarige financiële ondersteuning			
5: Educatieve infrastructuur	A: De scholen krijgen (externe) begeleiding voor het verbeteren van hun onderwijspraktijk			
	B: De leraar wordt actief betrokken bij het verbeteren van de onderwijspraktijk door de begeleiders/experts			
	C: De scholen worden actief betrokken bij het verbeteren en ontwikkelen van plannen ter verbetering van de onderwijskwaliteit door begeleiders/experts			
	D: Netwerken (bestuurs- en/of op samenwerkingsverbandniveau) dragen bij aan het verbeteren van de kennisinfrastructuur			
	E: De scholen worden gestimuleerd om zelf hun ondersteuningsvragen te formuleren			
	F: De huidige infrastructuur stimuleert het werken aan het verbeteren van het onderwijs door de leraren zelf.			
6: Opbrengstgericht werken	A: Het opbrengstgericht werken verloopt volgens een bepaalde fasering: oriëntering, diagnose en doelbepaling			
	B: Opbrengstgericht leren werken wordt niet los gezien van andere ontwikkelingen binnen de school			
	D: Er vindt dataverzameling plaats, datafeedback en databenutting			

Processen	Indicatoren:	Wel/niet beschreven in de rapportage situatiebeschrijving	Veranderingen en/of trends zichtbaar op de scholen
	E: Alle betrokkenen zijn bekwaam om tot correcte interpretatie van data te komen		
	F: Er zijn tijd en middelen beschikbaar voor het interpreteren van data		
	G: Het team heeft inzicht in het belang van datafeedback		
	H: De scholen worden ondersteund door experts bij het maken van sterke/zwakte analyses		
	I: Scholen vergelijken datagegevens met elkaar en wisselen ervaringen uit met andere scholen		
	J: Het is duidelijk welke rol een ieder heeft bij opbrengstgericht werken. De taken en verantwoordelijkheden zijn verdeeld.		
	K: Opbrengstgericht werken is ingebed in de organisatie en het management (waaronder ook bestuur) van de scholen		



## 8 Bijlage 2

### ***Taal- en leesverbetertrajecten in het basisonderwijs (1): Eerste tussenrapportage schooljaar 2008/2009***

Het doel van het onderzoek naar de taal- en leesverbetertrajecten is het achterhalen op welke wijze de doelen die worden nagestreefd met de taal- en leesverbetertrajecten in de praktijk vormgegeven worden (ontwikkelingen) en of deze daadwerkelijk worden bereikt (opbrengsten).

De deelvragen die hierbij beantwoord worden, zijn:

1. Welke doelen worden gesteld en welke activiteiten worden uitgevoerd om de doelstellingen te bereiken?
2. Welke ontwikkelingen vinden er plaats rondom opbrengstgericht werken?
3. In hoeverre is er draagkracht voor en is men betrokken bij de taal- en leesverbetertrajecten?
4. Wat zijn de opbrengsten van de taal- en leesverbetertrajecten?
5. In hoeverre zijn de opbrengsten overdraagbaar naar andere contexten?

Voor dit onderzoek zijn vijf clusters (van de 100) van scholen benaderd. Bij deze clusters werd verwacht al iets te zien van de verbetertrajecten die leerzaam zijn voor anderen. Binnen deze clusters zijn bij twee scholen (een taalzwakke en een niet-taalzwakke school) observaties (een klassenbezoek) gedaan en interviews afgenomen met leerkrachten, taalcoördinatoren en schoolleiders. Ter voorbereiding op de schoolbezoeken zijn de schoolspecifieke plannen en het schooloverstijgende plan voor het cluster bestudeerd.

Deze studie kent vijf cases. Deze zijn voor de meta-analyse per stuk opnieuw bestudeerd, maar ook de meta-analyse die hierop was uitgevoerd. De resultaten zijn echter niet generaliseerbaar. Ze schetsen een beeld hoe het er bij de geselecteerde scholen aan toe gaat.

### ***Rekenverbetertrajecten in het basisonderwijs; schooljaar 2008/2009***

Het doel van het onderzoek is tweeledig. Enerzijds willen de onderzoekers zicht bieden op de wijze waarop het rekenonderwijs in de scholen momenteel vorm krijgt en wat de knelpunten daarbij zijn. Anderzijds brengen zij in kaart wat er in het kader van het verbetertraject gaat gebeuren.

De onderzoeksvragen die hierbij worden beantwoord, zijn:

1. Hoe krijgt het rekenonderwijs momenteel vorm in de scholen?

2. In welke mate wordt er planmatig gewerkt en hoe sluit men aan bij verschillen?
3. Welke knelpunten treden op in het rekenonderwijs?
4. Wat is de stand van zaken met betrekking tot een aantal belangrijke randvoorwaarden in de school?
5. Wat wil men in de scholen gaan doen in het kader van het rekenverbetertraject?
6. Wat draagt het bovenschoolse niveau bij aan het rekenverbetertraject?

Om deze vragen te beantwoorden, zijn vijf gevalsstudies uitgevoerd. Daarbij is gebruik gemaakt van zowel kwalitatieve als kwantitatieve technieken van dataverzameling: interviews, documentenanalyse, lesobservaties, leerkrachtvragenlijst, analyseren van LVS-gegevens.

De resultaten zijn niet generaliseerbaar. Het aantal in het onderzoek betrokken scholen is daarvoor te klein.

***Opmaattrajecten om de kwaliteit van het basisonderwijs te verbeteren (1); Rapportage Opmaattrajecten schooljaar 2008/2009***

Het doel van het onderzoek is tweeledig. Enerzijds willen de onderzoekers zicht bieden op welke wijze de doelen die worden nagestreefd met het 'Op Maat Traject' in de praktijk vormgegeven (ontwikkelingen) worden. Anderzijds wordt gekeken of deze doelen daadwerkelijk bereikt worden (opbrengsten)?

Hierbij zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Welke doelen worden gesteld en welke activiteiten worden uitgevoerd om de doelstellingen te bereiken?
2. Welke ontwikkelingen vinden er plaats rondom opbrengstgericht werken?
3. In hoeverre is er draagkracht voor en is men betrokken bij de Opmaattrajecten?
4. Wat zijn de opbrengsten van de Opmaattrajecten?
5. In hoeverre zijn de opbrengsten overdraagbaar naar andere contexten?

Voor dit onderzoek zijn vier scholen geselecteerd, die twee keer bezocht zijn (m.u.v. één school). Ter voorbereiding van de bezoeken zijn de plannen voor de Opmaattrajecten bestudeerd. Tijdens de schoolbezoeken zijn de interne begeleiders, schoolleiders en leerkrachten geïnterviewd en zijn er klassenbezoeken afgelegd, waarbij lesobservaties zijn uitgevoerd..

Om niet alleen zicht te krijgen op de ontwikkelingen en opbrengsten bij de vier geselecteerde scholen, is op twee momenten (maart en juni) een vragenlijst voorgelegd aan alle 20 deelnemende scholen/besturen. Voor de Opmaattrajecten zijn twee digitale vragenlijsten ontwikkeld. Eén vragenlijst voor de eerste ronde en een vragenlijst voor de tweede ronde. De bedoeling van de tweede vragenlijst is om een beeld te krijgen van de ontwikkeling die heeft plaatsgevonden in de Opmaattrajecten. Voor een deel zijn er dezelfde vragen gesteld.



## **Taalpilots**

### Taalpilots 2007-2008

Het doel van het onderzoek naar de taalpilots in schooljaar 2007-2008 is tweeledig. Er wordt gerapporteerd over de taalachterstand op de taalpilotscholen in het jaar 2007-2008. Daarnaast wordt de vraag of en op welke wijze aanscherping van het taalbeleid zoals aangetroffen op de betreffende scholen en op bestuursniveau mogelijk is, beantwoord.

Hiervoor zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Wat is de stand van zaken m.b.t. taalachterstand op de scholen die deelnemen aan de taalpilots onderwijsachterstanden in het schooljaar 2007/2008?
2. Waardoor wordt goed taalbeleid gekenmerkt?
3. Wat is de kwaliteit van het taalbeleid op de scholen die deelnemen aan de taalpilots onderwijsachterstanden?
4. Welke aspecten van taalbeleid zouden aangescherpt dienen te worden met het oog op verkleining van de taalachterstand van leerlingen?

#### *Welke onderzoeksmethode is gebruikt?*

Om de eerste vraag te kunnen beantwoorden, zijn de toetsresultaten bij taal en lezen van alle leerlingen van groep 1 t/m 8 van de deelnemende scholen opgevraagd. Gemiddelden, standaarddeviaties en percentage uitvallers (D/E) zijn berekend. Gemiddelden zijn afgezet tegen landelijke gemiddelden. Hetzelfde is gedaan voor het percentage D/E leerlingen (afgezet tegen een norm van 25%). Wegens verschillen tussen scholen is deze bewerking per pilot herhaald.

Taalachterstand wordt gedefinieerd als 1) een gemiddelde score die lager ligt dan het landelijk gemiddelde en 2) een percentage uitvallers dat hoger is dan een nader te bepalen percentage (meestal 25%).

Gekeken wordt naar: ontwikkeling van taalvaardigheid van kleuters, ontwikkeling van technisch lezen in groep 3 t/m 8, woordenschatontwikkeling vanaf groep 3, begrijpend lezen in de midden- en bovenbouw en taal.

Om de tweede vraag te beantwoorden is een literatuurstudie gedaan naar kennis over:

1. Ontwikkeling van het leesproces;
2. Recente inzichten over goed onderwijs;
3. Voorwaarden waaronder inhoudelijke vernieuwing van het onderwijs blijvend succesvol kan zijn.

Voor de beantwoording van de derde en vierde onderzoeksvraag zijn schriftelijke vragenlijsten afgenomen bij coördinatoren Taalpilots en schoolleider van elke school (respons bijna 2/3). Daarbij heeft de coördinator observaties uitgevoerd bij drie leerkrachten (respons ruim 1/4). Met de schoolbesturen is gesproken over hun rol bij de aansturing van de Taalpilots.

Aan de Taalpilots nemen in totaal 353 scholen deel in 28 pilots. Behoudens zeven voorbereidingspilots is dit voor alle scholen het eerste jaar en wordt de meting dan ook als startmeting beschouwd. De vraag is dus of er sprake is van een resultaatmeting of een nulmeting.

De auteurs vullen bovendien aan dat aan de pilots relatief veel scholen deelnemen met een hoog percentage kinderen van laagopgeleide en laagopgeleide allochtone ouders, waarvan te verwachten is dat zij slechter presteren dan het landelijk gemiddelde.

#### Taalpilots 2008-2009

Het doel van het onderzoek is tweeledig. Er wordt gerapporteerd over de vorderingen van de Taalpilots, d.m.v. een cross-sectionele vergelijking tussen de twee cohorten, alsmede een longitudinale vergelijking binnen het cohort 2007-2008. Daarnaast wordt de vraag beantwoord of verdere aanscherping van het taalbeleid van de scholen uit de Taalpilots mogelijk is, zodat verdergaande verbetering van de leerlingprestaties mogelijk is.

Wat de analyse van de toetsresultaten bij taal en lezen betreft, is dezelfde procedure gevolgd als bij het onderzoek in het schooljaar 2007-2008. Hetzelfde geldt voor de onderzoeksactiviteiten die zijn toegepast.

Scholen is gevraagd om tijdens de monitoring niet over te stappen op nieuw ontwikkelde toetsen van Cito, om de resultaten te kunnen blijven vergelijken.

#### ***Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs; een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs***

In dit onderzoek staan twee onderzoeksvragen centraal, namelijk:

1. In welke mate werken scholen voor basisonderwijs opbrengstgericht?
2. Wat is de relatie tussen opbrengstgericht werken en leerresultaten?

Voor het onderzoek is een steekproef getrokken van 166 basisscholen, waar middels schoolbezoeken getoetst is op een waarderingskader, bestaande uit 8 kwaliteitsaspecten die zijn uitgewerkt in 24 indicatoren met 64 onderliggende aandachtspunten. Een schoolbezoek bestaat uit documentanalyse, lesobservatie rekenen-wiskunde in de groepen 2, 4, 6 en 8 en gesprekken met leraren, leerlingen, intern begeleiders en directies. Ook zijn gegevens verzameld over verbeteracties ten aanzien van rekenen-wiskunde en over de vraag hoeveel leerlingen in groep 4, 6 en 8 voor rekenen-wiskunde een eigen leerlijn, een minimumprogramma of een uitdagend programma hebben. Tevens zijn de leerlingresultaten bestudeerd. Na terugkoppeling van de observaties (de aandachtspunten) van de inspecteur, zijn deze besproken met het bestuur / de directeur.

De punten waarbij een verband is gevonden met beter presterende leerlingen, zijn indicatoren van kwalitatief goed onderwijs. Deze mogen, gezien de omvang van de steekproef, breder geïnterpreteerd worden.

***Opiniepeiling kwaliteitsagenda PO; eindrapportage***

Om het draagvlak te peilen voor de ambities die in de kwaliteitsagenda zijn genoemd, houdt OCW vanaf 2009 jaarlijks een enquête onder leraren, schoolleiders en bestuursleden. Daarin wordt nagegaan of de doelen uit de kwaliteitsagenda worden gesteund door het onderwijsveld en of het haalbaar is deze doelen in de komende jaren te realiseren.

In 2009 en 2010 zijn hiertoe enquêtes uitgevoerd onder schoolbestuurders, schoolleiders en leraren in het basisonderwijs en speciaal basisonderwijs. In 2009 zijn de enquêtes ingevuld door 270 schoolbestuurders, 757 schoolleiders en 688 leraren in het basisonderwijs en speciaal basisonderwijs. In 2010 waren dit 274 bestuurders, 643 schoolleiders en 338 leraren. De enquête onder leraren is uitgezet onder het Flitspanel van het Ministerie van BZK. Voor het onderzoek onder besturen en schoolleiders zijn gestratificeerde steekproeven getrokken.

***Taal/lees- en rekenverbetertrajecten: resultaten van de vragenlijst voor scholen.***

Het Projectbureau Kwaliteit van de PO-Raad heeft in 2009 de scholen die deelnemen aan een taal-/lees- of rekenverbetertraject verzocht een webenquête in te vullen. Dit verzoek is naar 1632 scholen uitgegaan en heeft een bruikbare respons opgeleverd van 849 scholen (52 procent). Daarvan doen er 634, oftewel een kwart, mee aan een taal-/leesverbetertraject en 215 aan een rekenverbetertraject. De enquête heeft betrekking op de inzet van middelen die scholen in het kader van het verbetertraject ontvangen, de vraag welke aanpak goed werkt, de waardering voor de ondersteuning vanuit het Projectbureau, verbeteringen die men ervaart door deelname aan het verbetertraject en de opvattingen over de jaarlijkse update en evaluatie.

***Notitie beoordeling taal/lees- en rekenverbetertrajecten door experts***

In opdracht van het Projectbureau Kwaliteit van de PO-Raad bieden taal-/lees- en rekenexperts ondersteuning aan de scholen die deelnemen aan een taal-/lees- of rekenverbetertraject. Zij nemen de rol van 'critical friend' aan. Zij beoordelen de scholen op een aantal punten, op basis van de plannen die scholen hebben ingediend en op basis van bezoeken aan de clusters of scholen. De beoordeling wordt ingevoerd in een formulier waartoe zij via internet toegang hebben. De variabelen betreffen onder meer de doelen, prioritering, continuïteit, het omgaan met leerlingresultaten, de relatie met zorgverbreding en de tijdsinvestering. Momenteel zijn alleen gegevens beschikbaar voor de taal-/leesverbetertrajecten. Deze gegevens zijn eind 2009 / begin 2010 door de experts ingevuld en hebben betrekking op 865 scholen. De rekenverbetertrajecten zijn later van start gegaan. Hiervan zijn nog geen expertbeoordelingen voor verwerking beschikbaar.



