

Opbrengstgericht werken  
door scholen voor primair en  
voortgezet onderwijs



# **Opbrengstgericht werken door scholen voor primair en voortgezet onderwijs**

Opdrachtgever: Onderwijsraad

Utrecht, juni 2008

Margot Oomens, Eelco van Aarsen, Pauline van Eck en Marleen Kieft

© Oberon

Postbus 1423

3500 BK Utrecht

tel. 030-2306090

fax 030-2306080

e-mailadres: [info@oberon.eu](mailto:info@oberon.eu)



# Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Achtergrond en opzet onderzoek.....</b>	<b>5</b>
1.1	Achtergrond.....	5
1.2	Definitie .....	6
1.3	Analysekader .....	6
1.4	Vraagstelling .....	8
1.5	Werkwijze .....	9
<b>2</b>	<b>Schoolbeschrijvingen .....</b>	<b>11</b>
2.1	Basisschool De Magnolia.....	11
2.2	Basisschool De Narcis .....	14
2.3	Basisschool De Tulp .....	18
2.4	Basisschool De Krokus .....	22
2.5	Vo-school De Aardbei .....	27
2.6	Vo-school De Kers .....	31
2.7	Vo-school De Peer .....	35
<b>3</b>	<b>Beantwoording onderzoeksvragen.....</b>	<b>40</b>
3.1	Opbrengstgerichtheid in de praktijk .....	40
3.2	Factoren die van invloed zijn op opbrengstgerichtheid.....	42
3.3	Samenvattende conclusies .....	47
	<b>Literatuur .....</b>	<b>49</b>



# 1 Achtergrond en opzet onderzoek

“De rector prikkelt de leraar met cijfers” kopte *Trouw* in de bijlage Schoolprestaties 2007.<sup>1</sup> “Kwaliteit uitdrukken in cijfers is voor de meeste schooldirecteuren heel gewoon geworden”, schrijft Trouw, maar, zo zegt een van de rectoren die in de krant aan het woord komt, “het is belangrijker om met cijfers te kunnen aantonen wat er fout gaat.” Deze citaten illustreren dat het meten van opbrengsten en het streven naar optimale opbrengsten een belangrijk thema is in het onderwijsveld.

Het belang dat gehecht wordt aan opbrengstgericht werken betekent nog niet dat er een kant en klare werkwijze is voor de manier waarop scholen dat het beste kunnen doen. De Onderwijsraad heeft onderzoeks- en adviesbureau Oberon daarom verzocht een kwalitatief onderzoek uit te voeren naar de opbrengstgerichtheid van scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Het voorliggende onderzoek geeft zicht op factoren die opbrengstgerichtheid van scholen bevorderen.

## 1.1 Achtergrond

De Onderwijsraad heeft een advies in voorbereiding met als (voorlopige) onderzoeksvraag: wat is een goede nieuwe balans tussen product- en procesvoorschriften in primair en voortgezet onderwijs uitgaande van een zekere detaillering van de productvoorschriften? Deze onderzoeksvraag komt voort uit de toenemende vraag naar aanscherping van productvoorschriften voor het onderwijs, zoals onder andere bleek uit het rapport van de commissie Dijsselbloem.<sup>2</sup> Voor het advies wil de Onderwijsraad zicht krijgen op factoren die de opbrengstgerichtheid van scholen bevorderen, zowel in termen van proceskwaliteit als van productkwaliteit. In dit verband wil zij een overzicht krijgen van initiatieven die po- en vo-scholen nemen om te streven naar optimale opbrengsten.

Optimale opbrengstgerichtheid kan ondersteund worden door vast te stellen wat die opbrengsten zouden moeten zijn. De Onderwijsraad pleitte eerder in verschillende adviezen al voor het vastleggen van duidelijke kennisniveaus in de vorm van leerstandaarden.<sup>3</sup> Meer recent onderschrijft ook het kabinet het belang van het vastleggen van beoogde leeropbrengsten. Zo staat in het Coalitieakkoord: “Wat leerlingen moeten kennen en kunnen aan het einde van hun leerloopbaan zal duidelijk worden vastgelegd, evenals de maatschappelijke doelen van het onderwijs.”<sup>4</sup>

Extra actueel werd het belang van een heldere verhouding tussen productvoorschriften en procesvoorschriften in het onderwijs toen in februari 2008 het eindrapport van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (de commissie Dijsselbloem) verscheen. De belangrijkste aanbeveling van deze commissie is dat de overheid duidelijk moet gaan voorschrijven *wat* kinderen op school en in welke klas moeten leren, maar dat scholen zelf moeten bepalen *hoe* ze dat in praktijk brengen.

Een voorbeeld van *wat* leerlingen moeten leren is geconcretiseerd in het eindrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) dat vlak voor het rapport van de commissie Dijsselbloem verscheen. In het rapport van de genoemde expertgroep staat precies opgeschreven wat leerlingen voor taal en rekenen op de diverse niveaus moeten kunnen. De expertgroep werd ingesteld naar aanleiding van een aantal aanwijsbare breuken tussen de verschillende schooltypen waarbij leerlingen en studenten moeilijk over de drempel van het

---

<sup>1</sup> Schoolprestaties 2007.

<sup>2</sup> Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008).

<sup>3</sup> Onderwijsraad (1999 en 2005).

<sup>4</sup> Coalitieakkoord (2007).

vervolgonderwijs heenkomen. Zo krijgt het voortgezet onderwijs bijvoorbeeld regelmatig te maken met klachten uit het hoger onderwijs over tekorten in kennis en vaardigheden die worden waargenomen.<sup>5</sup>

## 1.2 Definitie

Onder opbrengstgerichtheid verstaan we in dit rapport het bewust, systematisch en cyclisch werken aan het streven naar maximale opbrengsten. Bij opbrengsten gaat het dan om:

- cognitieve resultaten van leerlingen;
- sociaal-emotionele resultaten;
- tevredenheid van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs.

In ons onderzoek hebben we dus een bredere omschrijving van opbrengstgericht werken gehanteerd dan de omschrijving die onlangs werd gebruikt door de staatssecretaris van OCW in haar beleidsbrief over toetsen en verantwoorden in het basisonderwijs: “het stimuleren van een beter gebruik van de gegevens uit het leerlingvolgsysteem door leraren.”<sup>6</sup> Onze keuze voor een brede omschrijving sluit aan bij de suggestie van Staphorsius<sup>7</sup>: “Voor het draagvlak zou het daarom goed kunnen zijn in de beoordeling van onderwijsopbrengsten ook de sociaal-emotionele ontwikkeling te betrekken.” Ook Janssens pleit voor een bredere interpretatie van opbrengstgericht werken.<sup>8</sup> Hij is van mening dat niet alleen toetsen een rol spelen bij het vaststellen van de opbrengsten, maar bijvoorbeeld ook portfolio's en zelfevaluaties van leerlingen.

## 1.3 Analyse kader

Om de factoren die de onderwijsopbrengsten beïnvloeden systematisch te kunnen beschrijven maken we gebruik van het algemene kwaliteitszorgmodel dat Oberon heeft ontwikkeld in samenwerking met een aantal Utrechtse schoolbesturen.<sup>9</sup> Dit kwaliteitszorgmodel is ontwikkeld op basis van het INK-model (Instituut Nederlandse Kwaliteit)<sup>10</sup>, het ESI-model (Effective School Improvement)<sup>11</sup> en het (toenmalige) toezichtskader van de Inspectie<sup>12</sup>. Dit model is schematisch weergegeven in figuur 1.

---

<sup>5</sup> Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (januari 2008: 13-14).

<sup>6</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008: 4).

<sup>7</sup> Staphorsius (2008: 5).

<sup>8</sup> Janssens (zj).

<sup>9</sup> Zie onder andere: Oberon (2004).

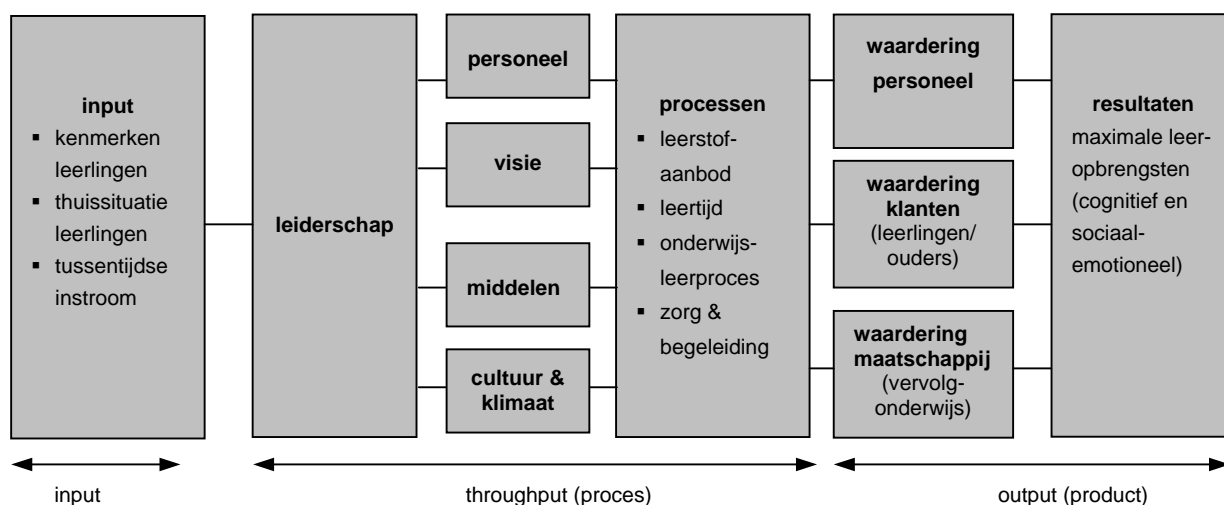
<sup>10</sup> INK (2000) en (Van Beekveld & Terpstra & AVS, 2003).

<sup>11</sup> Reezigt (2001).

<sup>12</sup> Onder meer Inspectie van het onderwijs (2002a, 2002b en 2003).



Figuur 1 Oberon kwaliteitszorgmodel



In het kort gezegd komt het model erop neer dat je als school systematisch kunt werken aan alles wat onder throughput (proces) valt. Op die manier kan de school, gegeven de input, een zo optimaal mogelijke output realiseren. Met output (product) bedoelen we in dit onderzoek met name maximale leeropbrengsten. We kijken echter ook naar de waardering door de maatschappij (vervolgonderwijs) en door ouders en leerlingen.

De factoren uit het vak throughput, die in deze studie in kaart worden gebracht door middel van casestudies, zullen we kort toelichten.

- Onder *leiderschap* verstaan we het beleidsvoerend en organiserend vermogen van de schoolleiding en de mate waarin deze het personeel begeleidt en stimuleert. Relevante vragen in dit verband zijn onder meer of de school werkt met de zogenaamde PDCA-cyclus<sup>13</sup> en of de schoolleiding leraren stimuleert om gericht te werken aan het optimaliseren van de opbrengsten. In een recent artikel gaat Vernooy in op het belang van de schoolleiding voor goede leerlingresultaten.<sup>14</sup> Relevante aspecten zijn volgens hem onder meer het stellen van duidelijke doelen, het toetsen en monitoren van de ontwikkeling van leerlingen, het analyseren van de resultaten en het plannen van vervolgcycli.
- Uit de innovatieliteratuur<sup>15</sup> blijkt dat een duidelijke *visie* onontbeerlijk is voor het behalen van goede leeropbrengsten. Het gaat hierbij om vragen zoals: is er duidelijke visie, wordt die visie duidelijk gecommuniceerd en gedragen door het personeel en zijn er duidelijke ideeën over hoe te streven naar maximale leeropbrengsten?
- Onder *cultuur en klimaat* verstaan we de aard van de professionele cultuur en het pedagogisch klimaat. De cultuur van een school ligt als het goed is in het verlengde van de visie. Relevante vragen zijn of het personeel de visie van de school uitdraagt en ernaar handelt. Verder is het van belang dat leraren en directie in voldoende mate verantwoordelijkheid nemen voor het succes en falen van leerlingen en dat het team als eenheid werkt aan optimaliseren van opbrengsten.
- Het *personeel* op school moet er grotendeels voor zorgen dat de beoogde resultaten op leerlingniveau gerealiseerd worden. Scholen kunnen in hun personeelsbeleid maatregelen nemen om ervoor te zorgen dat leraren over voldoende competenties beschikken voor opbrengstgericht werken. Daarbij gaat het in de eerste plaats om het vertalen van de visie van de school naar het personeelsbeleid. Andere relevante aspecten zijn onder meer deskundigheidsbevordering en functioneringsgesprekken.

<sup>13</sup> PDCA = Plan, Do, Check, Act.

<sup>14</sup> Vernooy (2008).

<sup>15</sup> Zie onder andere Fullan (2001).

- Bij *middelen* draait het om financieel beleid en de inzet van middelen voor personeel, materialen en huisvesting.
- De uitwerking van het aandachtsgebied *processen* sluit aan bij het toezichtkader van de Inspectie van het Onderwijs. We onderscheiden hierbij vier kwaliteitsaspecten: onderwijsleerproces, zorg en begeleiding, leertijd en leerstofaanbod. We noemen voor iedere factor een voorbeeld van een kwaliteitsindicator:
  - leraren stemmen het onderwijsleerproces af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen;
  - de school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de ontwikkeling van de leerlingen;
  - er wordt voldoende onderwijstijd gepland en gerealiseerd;
  - het leerstofaanbod is dekkend voor de kerndoelen en vertoont een doorgaande lijn.

Naast de genoemde input, throughput en output factoren speelt ook de omgeving van de school een belangrijke rol bij de mate waarin de gewenste output gerealiseerd kan worden. De school functioneert immers niet in een vacuüm maar dient ook rekening te houden met wet- en regelgeving (onder meer WPO en WVO maar ook arbo-eisen) en wensen/eisen die externe partijen hebben (onder andere landelijke en lokale overheden). Dit kan voor een school leiden tot tegenstrijdigheden bij het bepalen en realiseren van de gewenste doelen. Een voorbeeld hiervan is de uitvoering van de motie Van Aartsen/Bos waarbij scholen leerlingen opvang moeten aanbieden van 7:30 tot 18:30 uur indien ouders dat wensen. Sommige scholen kiezen ervoor om deze opvang binnen school aan te bieden, maar lopen dan aan tegen verschillende wetgeving voor kinderopvangvoorzieningen (o.a. arbovoorschriften maar ook arbeidsvoorwaarden personeel).

## 1.4 Vraagstelling

De hoofdvraag in dit onderzoek is: welke factoren bevorderen de opbrengstgerichtheid van scholen? Deze hoofdvraag hebben we opgesplitst in subvragen in acht verschillende categorieën, gebaseerd op het hiervoor geïntroduceerde kwaliteitszorgmodel. Deze subvragen vormen de leidraad voor de verschillende schoolbeschrijvingen.

1. Opbrengstgerichtheid: leerlingresultaten  
Hoe brengt de school de opbrengsten van leerlingen op het gebied van cognitieve en sociaal emotionele ontwikkeling in beeld, hoe worden deze opbrengsten geanalyseerd en tot welke acties leidt dat?
2. Opbrengstgerichtheid: waardering van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs  
Hoe stelt de school zich op de hoogte van de waardering van leerlingen, ouders en het vervolgonderwijs, hoe wordt deze waardering geanalyseerd en tot welke acties leidt dat?
3. Visie, cultuur en klimaat  
Maakt het streven naar hoge opbrengsten deel uit van de visie van de school, wordt die visie duidelijk verwoord, goed gecommuniceerd en breed gedragen?
4. Beleidsvoerend vermogen en leiderschap  
Heeft de school beleid geformuleerd om haar opbrengsten te maximaliseren en wat doet de schoolleiding aan het optimaliseren van de opbrengstgerichtheid?
5. Personeelsbeleid  
Draagt het personeelsbeleid bij aan het realiseren van de beoogde leeropbrengsten?
6. Middelen  
Zijn er voldoende middelen beschikbaar en worden er voldoende middelen ingezet voor personeel, materialen en huisvesting om optimale leeropbrengsten te kunnen realiseren?
7. Processen  
Dragen onderwijsleerproces, zorg en begeleiding, leertijd en leerstofaanbod bij aan optimale leeropbrengsten?

8. Invloed van externe eisen of regelgeving en overige belemmeringen  
In hoeverre wordt de opbrengstgerichtheid van de school bevorderd/belemmerd door externe eisen of regelgeving? Zijn er andere belemmeringen die het streven naar optimale opbrengstgerichtheid in de weg staan?

## 1.5 Werkwijze

In overleg met de opdrachtgever hebben we scholen geselecteerd die we telefonisch hebben benaderd met de vraag mee te werken aan dit onderzoek. We hebben daarbij gestreefd naar een goede verdeling over:

- goed, gemiddeld, of voorheen zwak presterende scholen;
- grote en kleine scholen;
- scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen;
- traditionele of vernieuwende scholen;
- geografische ligging.

Vooraf voor het voortgezet onderwijs was het niet eenvoudig scholen te vinden die bereid waren binnen de vereiste korte termijn mee te werken. Daardoor zijn in het onderzoek uitsluitend vmbo-scholen vertegenwoordigd. In tabel 1 geven we een overzicht van de zeven scholen die we hebben bezocht.

Tabel 1 Overzicht van bezochte scholen

school <sup>16</sup>	oordeel prestaties	aantal leerlingen	percentage achterstandsleerlingen	denominatie en schooltypen vo	geografische ligging
<b>primair onderwijs</b>					
De Magnolia	voorheen zwak	221	30%	rooms-katholiek	G27
De Narcis	gemiddeld	377	0%	montessori	G27
De Tulp	gemiddeld	200	14%	protestants-christelijk	kleine gemeente in Zuid-Holland
De Krokus	goed <sup>17</sup>	537	79%	openbaar	G4
<b>voortgezet onderwijs</b>					
De Aardbei	voorheen zwak	401	63% lwoo	rooms-katholiek vmbo (bb en kb)	G27
De Kers	gemiddeld	750	27% lwoo	protestants-christelijk vmbo (bb, kb en tl)	kleine gemeente in Gelderland
De Peer	gemiddeld	600	34% lwoo	openbaar vmbo (bb en kb)	middelgrote gemeente in Zeeland

We hebben alle zeven scholen in tweetallen bezocht: de een leidde het gesprek en de ander maakte een verslag. Per school hebben we twee gesprekken gevoerd met leerkrachten/docenten (in de meeste gevallen vijf personen per gesprek) en één gesprek met een of meerdere vertegenwoordigers van de directie. De gesprekken werden gevoerd aan de hand van gespreksleidraden die vooraf ook aan de scholen zijn toegestuurd, zodat de deelnemers zich op de gesprekken konden voorbereiden.

<sup>16</sup> Enkele scholen stelden prijs op anonieme weergaven van de gesprekken, de schoolnamen zijn daarom fictief.

<sup>17</sup> Strikt genomen geeft de Inspectie niet het oordeel 'goed', maar 'gemiddeld'. Echter, omdat in het rapport periodiek kwaliteitsonderzoek van de Inspectie (2006) wordt gesproken over 'een sterk pedagogisch klimaat' gekoppeld aan een 'hoge mate van effectiviteit (opbrengsten)', wat de inspectie als 'een bijzondere prestatie' betitelt, hebben we gemeend deze school, vergeleken met de andere drie po-scholen, met het oordeel 'goed' te beschrijven.

Op basis van de gespreksverslagen en Inspectierapporten hebben we schoolbeschrijvingen opgesteld (zie hoofdstuk 2). De schoolbeschrijvingen hebben we ter goedkeuring aan de scholen voorgelegd. Na goedkeuring en eventuele aanpassingen hebben de deelnemende scholen hun definitieve schoolbeschrijving ontvangen, aangevuld met enkele aanbevelingen op het gebied van de opbrengstgerichtheid van hun school.

Ten slotte hebben we de bevindingen uit de afzonderlijke schoolbeschrijvingen geïntegreerd om de onderzoeksvragen te beantwoorden en conclusies te formuleren (zie hoofdstuk 3).

## 2 Schoolbeschrijvingen

### 2.1 Basisschool De Magnolia

De Magnolia is een rooms-katholieke basisschool in een sociaal zeer gemengde wijk in een gemeente behorende tot de G27. Het is een vernieuwende, brede school. De school heeft 221 leerlingen, waarvan 30% gewichtenleerlingen. De school kende een lange periode waarin de opbrengsten en de onderwijskwaliteit achterbleven. In 2000 stelde de Inspectie vast dat de kernindicatoren voor goed onderwijs onvoldoende waren. De opbrengsten lagen onder het te verwachten niveau en de school werd bestempeld als 'zeer zwak'. In 2001 kreeg de school vanuit de gemeente de mogelijkheid om deel te nemen aan het Onderwijskansenplan (onderwijsachterstandenbeleid). Sindsdien is hard gewerkt aan het verbeteren van de opbrengsten en van andere kwaliteitsaspecten zoals het zorgsysteem en de kwaliteitszorg. In 2007 liggen de opbrengsten op het verwachte niveau en is de onderwijskwaliteit sterk verbeterd. De school staat dan ook niet meer op de lijst van zeer zwakke scholen van de Inspectie.

#### 2.1.1 Opbrengstgerichtheid: leerlingresultaten

Tot vorig jaar lagen de opbrengsten aan het einde van de schoolperiode en op de tussenmomenten onder het niveau dat gezien de samenstelling van de leerlingpopulatie verwacht mocht worden. Door een wisseling van directie en een intensief verbetertraject liggen de leerresultaten nu op het verwachte niveau.

Om opbrengsten te meten worden de leerlingvolgsystemen Cito-leerling- en onderwijsvolgsysteem (LOVS) (cognitieve resultaten) en Viseon (sociaal-emotionele ontwikkeling) gebruikt. Voor het afnemen van de toetsen is een vaste jaarplanning. Na elke toetsronde worden de resultaten systematisch geanalyseerd en zijn er gesprekken tussen de directie, de interne begeleiding en de leerkrachten. Afhankelijk van de uitkomsten van de analyses worden maatregelen genomen: de leerkracht maakt actieplannen en handelingsplannen op individueel en/of groepsniveau en de directie maakt plannen op schoolniveau. Voor groep 3 tot en met 8 worden doelstellingen geformuleerd met betrekking tot de vaardigheidsgroei van leerlingen. Elk halfjaar worden deze doelstellingen geëvalueerd. Ook wordt rekening gehouden met de startpositie van een leerling: de leerkracht kijkt naar de ontwikkeling die een leerling doormaakt en meet de leerwinst. De directeur zegt hierover: "Dit doet recht aan onderwijs en je krijgt een beter beeld van wat de opbrengsten werkelijk zijn." Door het analyseren van resultaten worden trends zichtbaar gemaakt en kan de school voorzichtig een opbrengstverwachting formuleren en na verloop van tijd nagaan of deze uitkomt.

#### 2.1.2 Opbrengstgerichtheid: waardering van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs

De school zet tweejaarlijks vragenlijsten uit om de tevredenheid van ouders te meten. De resultaten zijn al jaren stabiel. De directie merkt op dat tevredenheid ook te maken heeft met verwachtingen: als de verwachtingen van ouders niet hoog zijn, helpt dat niet mee om de opbrengsten te verhogen. In dit geval steunt de school het kind. Als de ouders juist te hoge verwachtingen hebben, zal de school het kind in bescherming nemen. Dat laatste kan leiden tot ontevredenheid bij ouders. De directie kijkt liever naar het aantal aanmeldingen of de opmerkingen die ouders in de wijk maken om zich een beeld te vormen van de tevredenheid. Wat betreft de leerlingen maakt de school nu plannen om de tevredenheid te meten.

Sinds drie jaar worden de resultaten van oud-leerlingen in het voortgezet onderwijs bijgehouden. Deze monitor is ingezet om terug te kunnen redeneren van de bereikte resultaten in het vo naar het vo-advies van de basisschool. Deze monitor kost veel tijd en draait volledig op initiatief van de basisschool, maar de inspanningen zijn de moeite waard.

### **2.1.3 Visie, cultuur en klimaat**

Het ingezette verbetertraject leidde in eerste instantie niet tot een verhoging van de opbrengsten. Daarom is de Inspectie in 2006 op zoek gegaan naar een verklaring hiervoor door nader onderzoek naar de opbrengsten uit te voeren. Eén van de conclusies was dat er door de school te weinig belang werd gehecht aan opbrengstgericht werken. Inmiddels heeft een omslag plaatsgevonden: het gevolg van het nader onderzoek van de Inspectie en van de eigen opbrengstanalyses van de school is dat alle leerkrachten zich nu meer bewust zijn van het belang van planmatig en opbrengstgericht werken. Door expliciet de nadruk te leggen op taal en rekenen probeert men de cognitieve resultaten te verbeteren.

Behalve een sterke nadruk op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen heeft de school de laatste jaren ook flink geïnvesteerd in veiligheid, open communicatie en de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden. Het werken aan sociale vaardigheden gaat niet ten koste van taal en rekenen. Het gaat om een wederkerige relatie: positieve ervaringen door middel van goede prestaties op het gebied van taal en rekenen hebben hun uitwerking op de sociaal-emotionele ontwikkeling en andersom. De school gaat uit van wat een leerling wél kan en kijkt vervolgens naar de ontwikkeling die een leerling doormaakt. De school streeft bewust naar een maximale leerwinst maar zorgt ervoor dat de verwachtingen realistisch zijn.

Bovenbeschreven onderwijsvisie wordt breed gedragen door directie en leerkrachten. Het is voor hen een belangrijk uitgangspunt bij het werken aan de opbrengsten, zowel op cognitief als op sociaal-emotioneel gebied.

### **2.1.4 Beleidsvoerend vermogen en leiderschap**

Het verbetertraject van De Magnolia viel deels samen met de deelname van de school aan het Onderwijskansenplan. Tijdens het traject is sterk ingezet op verbetering van de opbrengsten. Bij de start van het traject is een sterkte/zwakte-analyse gemaakt. Op grond van de diagnose is een plan met SMART<sup>18</sup>-doelen opgesteld, waarbij de nadruk lag op het verhogen van de opbrengsten. Deels had dit planmatig werken effect: de kwaliteit van het onderwijsleerproces nam toe. Maar planmatig werken alleen bleek niet voldoende om de opbrengsten te verhogen; deze daalden zelfs nog verder. Zoals reeds vermeld heeft de Inspectie daarom een nader onderzoek uitgevoerd. Naast het belang van een duidelijke visie wees de Inspectie op het belang van een goede voortgangsevaluatie van de plannen. De Magnolia bracht de leerlingresultaten wel in beeld, maar bleek vanwege een gebrek aan kennis bij directie, leerkrachten en intern begeleiders niet in staat de gegevens te interpreteren. Daardoor vonden interventies niet of te laat plaats. De oplossing van De Magnolia hiervoor beschrijven we bij personeelsbeleid.

De Magnolia heeft een sterke directeur, wat belangrijk is bij het creëren van draagvlak voor de onderwijsvisie. Hij vindt het belangrijk om kansen aan te grijpen en beleid uit te zetten. Zo beschouwde de huidige directeur het toenmalige slechte oordeel van de Inspectie als een advies om nieuw beleid in te voeren. Hij heeft daarbij zelf een sturende rol vervuld: hij stuurt expliciet op opbrengsten en benadrukt daarbij het belang van het cyclisch proces van registreren, analyseren en evalueren van resultaten. Verder vindt de directeur het belangrijk om vertrouwen in leerkrachten te

---

<sup>18</sup> SMART = specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden.

laten blijken; hij heeft hoge verwachtingen van hen. Dit alles lijkt een voorwaarde voor het realiseren van hoge opbrengsten.

### **2.1.5 Personeelsbeleid**

Om opbrengsten te verhogen investeert de directie in leerkrachten. Zo heeft het hele team een nascholingstraject over het benutten van toetsgegevens gevolgd. De aanleiding hiervoor was de constatering van de Inspectie dat het team over onvoldoende kennis en vaardigheden beschikte om de toetsgegevens van leerlingen zodanig te interpreteren dat dit leidde tot gerichte verbeteracties. De leerkrachten zijn zeer positief over hetgeen ze in deze cursus hebben geleerd en zeggen het geleerde ook toe te passen in de praktijk. Zij zijn zich veel bewuster gaan richten op opbrengsten en mede daardoor kwam er een omslag van een negatief naar een positief oordeel van de Inspectie.

Opbrengstgericht werken kan aan bod komen in functioneringsgesprekken, maar het is geen vast onderwerp. Wel komt het na elke toetsronde aan bod in de gesprekken tussen directie en leerkrachten.

### **2.1.6 Middelen**

Er zijn voldoende middelen, maar er moeten wel keuzes worden gemaakt. De school doet daarom zelf aan fondsenwerving en investeert in netwerken. De school zorgt voor een goed contact met iedereen die bij de brede school betrokken is. Deze actieve opstelling levert een positieve bijdrage aan de opbrengsten, vooral op sociaal-emotioneel vlak. Hoe meer betrokkenheid van de buurt, ouders en organisaties hoe beter. De school maakt dankbaar gebruik van de hulp van ouders, maar vindt wel dat zij daar niet eindeloos een beroep op kan doen. Meer middelen zouden het voor de school makkelijker maken om opbrengsten te verhogen, maar de directie probeert creatief te zijn en “denkt vooral in kansen, niet in beperkingen”.

### **2.1.7 Processen**

#### *Onderwijsleerproces*

De systematische analyse van vaardigheidsscores leidt tot een beter zicht op de leerwinst en geeft daarnaast ook aanwijzingen voor aanpassingen in aanbod, didactiek, methodiek, leerinhoud, organisatie en zorg en begeleiding. Er wordt tevens gewerkt aan het versterken van de differentiatie in de vorm van onderwijs op maat. Onderwijs op maat is volgens de leerkrachten belangrijk voor de motivatie van leerlingen en om maximale resultaten te behalen. De intern begeleider speelt een grote rol bij het ondersteunen van leerkrachten bij het optimaliseren van hun onderwijsleerproces op de hierboven beschreven onderdelen.

#### *Zorg en begeleiding*

Een goed zorg- en begeleidingssysteem is volgens De Magnolia onmisbaar bij het werken aan hoge opbrengsten. Alleen dan is het mogelijk rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. Samenwerking en kennisuitwisseling tussen alle betrokken partijen vindt de school daarbij belangrijk.

Bij zorgleerlingen wordt een brede analyse gemaakt, om te kijken of er meer aan de hand is. Vervolgens worden afspraken gemaakt en vindt afstemming met de ouders plaats. Volgens de directie is het belangrijk om niet teveel tegelijk te willen doen. Sinds de groei van de interne begeleiding is er meer overleg over actie- en handelingsplannen en over de toetsresultaten. Er wordt ook meer naar het geheel gekeken. Naast de interne begeleiding spelen het School Maatschappelijk Werk en de schoolarts een belangrijke rol in het zorgproces.

Leerkrachten proberen de ontwikkeling van leerlingen ook voor de leerlingen zelf inzichtelijk te maken, bijvoorbeeld door middel van een grafische weergave van de resultaten. "Hierdoor worden leerlingen bewuster van de eigen ontwikkeling en raken zij meer gemotiveerd, zeker als uit de grafiek blijkt dat zij wat zakken in prestaties."

### *Leertijd*

Leertijd lijkt een belangrijke rol te spelen bij het verhogen van opbrengsten. Op De Magnolia is er meer onderwijstijd dan op een gemiddelde school doordat leerkrachten leerlingen de gelegenheid bieden om hun huiswerk op school te maken. Volgens de directie leidt meer leertijd voor bepaalde leerlingen tot meer leeropbrengst. Er is nu nog onvoldoende tijd om het maximale uit elke leerling te halen. Daarom is het volgens directie en leerkrachten belangrijk om prioriteiten te stellen en goed te organiseren.

### *Leerstofaanbod*

De leerkrachten geven aan dat het belangrijk is dat een methode 'goed past', soms werkt deze juist beperkend door dat bijvoorbeeld teveel tijd moet worden besteed aan niet-motiverende onderdelen. In dat geval gaan de leerkrachten er wat flexibeler mee om, zeker nu ze meer opbrengstgericht werken. Leerkrachten vervangen bijvoorbeeld de in de ogen van leerlingen saaie opdrachten door opdrachten die meer in de smaak vallen, kijken of de volgorde van onderdelen uit de methode wel logisch is en gaan na of onderdelen aansluiten bij de behoefte van leerlingen.

De Magnolia organiseert naast het reguliere leerstofaanbod veel naschoolse activiteiten. De mensen die bij het naschoolse aanbod betrokken zijn, worden ook zoveel mogelijk bij het reguliere aanbod betrokken.

## **2.1.8 Invloed van externe eisen of regelgeving**

Het feit dat De Magnolia op de lijst van zeer zwakke scholen van de Inspectie heeft gestaan, heeft een grote impuls gegeven aan het opbrengstgericht werken. Dit komt mede omdat de school voorop stelt te willen uitgaan van mogelijkheden en niet van beperkingen.

De directie vindt dat zij moet rapporteren vanuit een eigen kwaliteitsbeeld en niet vanuit een opgelegd kwaliteitsbeeld. Het gaat in eerste instantie om verantwoording naar de leerlingen en de ouders. Daarnaast moet de school zich uiteraard kunnen verantwoorden naar de overheid omdat er gemeenschapsgeld is besteed. De Magnolia wijst er op dat de druk die van buitenaf wordt opgelegd om goede resultaten te behalen ook frauduleuze praktijken tot gevolg kan hebben: "Als er banen op het spel staan kunnen toetsen bijvoorbeeld minder zuiver worden afgenomen. De twee doelen die toetsen hebben, namelijk interne kwaliteitszorg en externe verantwoording, kunnen dan in elkaars vaarwater komen."

## **2.2 Basisschool De Narcis**

De Narcis is een montessorischool voor basisonderwijs in één van de G27-steden en bestaat uit één locatie. De school telt 377 leerlingen, allemaal zonder extra leerlinggewicht. De school probeert de eigen (montessori)identiteit te behouden binnen de regels die aan de school worden opgelegd door de Inspectie. De opbrengsten van de school zijn hoog volgens de directeur, maar dat hangt volgens haar sterk samen met de goede beginsituatie van leerlingen. De Inspectie is dan ook van mening dat de opbrengsten liggen op het niveau dat gezien de samenstelling van de leerlingpopulatie verwacht mag worden en beoordeelt de opbrengsten als voldoende. De Narcis sorteert meerwaarde in het ontwikkelen van de zelfstandigheid en de werkhouding van leerlingen, volgens de directeur en de leerkrachten. De school krijgt regelmatig complimenten vanuit het voortgezet onderwijs over de



zelfstandigheid van oud-leerlingen. Ook de Inspectie noemt de zelfstandige en taakgerichte werkhouding van de leerlingen een sterk punt van De Narcis.

### **2.2.1 Opbrengstgerichtheid: leerlingresultaten**

De Narcis neemt twee keer per jaar methodeonafhankelijke toetsen af bij de leerlingen voor het volgen van hun cognitieve ontwikkeling. Het afnemen van dergelijke toetsen staat volgens de directeur in principe haaks op de montessoriedachte. Uit de gesprekken blijkt niet of schoolbreed actie wordt ondernomen bij prestaties die lager liggen dan mag worden verwacht. Volgens de Inspectie scoort De Narcis onvoldoende op de indicator 'de school evalueert jaarlijks systematisch de resultaten van haar leerlingen'.

Naast de toetsen, en veel belangrijker volgens directie en leerkrachten, maakt De Narcis gebruik van leerlingobservaties door leerkrachten.<sup>19</sup> Leerkrachten kunnen op basis van hun observaties direct bijsturen teneinde hogere opbrengsten te behalen. Ook voeren leerkrachten regelmatig gesprekken met leerlingen, waaruit zij conclusies kunnen trekken over de voortgang op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. Het feit dat leerlingen drie jaar bij dezelfde leerkracht zitten, versterkt het zicht van de leerkracht op de leerling, aldus directie en leerkrachten. Voor de observaties door leerkrachten hanteert de school geen vast systeem. Volgens de directeur en leerkrachten hebben formulieren op dit aspect geen meerwaarde. Alle leerkrachten maken op hun eigen manier aantekeningen. De opleiding tot montessorileerkracht geldt als borg van hun competentie op dit gebied. Volgens de directeur moeten alle leerkrachten uiteindelijk wel dezelfde informatie over hun leerlingen kunnen verstrekken. Als leerkrachten dit moeilijk vinden, kunnen zij hierbij geholpen worden door de intern begeleider of andere leerkrachten. De onderwijsinspectie oordeelt dat de leerkrachten op de school de vorderingen van hun leerlingen voldoende volgen.

Een leerlingvolgsysteem voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen is op de Narcis nog in ontwikkeling (Viseon wordt gebruikt als signaleringsinstrument in de middenbouw). Eén van de drijvende factoren hierachter is de (externe) vraag naar 'bewijs' van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Daarnaast geven leerkrachten zelf ook aan behoefte te hebben aan systematisch inzicht in de ontwikkeling van leerlingen. Dit speelt met name in de overdracht van leerlingen van onder- naar middenbouw en van midden- naar bovenbouw. Momenteel vindt de kennisoverdracht over leerlingen mondeling plaats tussen leerkrachten. Sommige leerkrachten zouden het daarnaast ook fijn vinden om informatie over de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen op schrift te hebben, omdat zij hier dan gemakkelijker op kunnen terugrijpen.

Het oordeel van de Inspectie op de indicator 'de school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen' is voldoende voor De Narcis. Uit de gesprekken blijkt dat de borging van de opbrengsten op De Narcis vooral zit in het handelen en de bekwaamheid van leerkrachten. De leerkracht bewaakt dat de leerling zich naar vermogen ontwikkelt en kan daar op sturen. De intern begeleider houdt het zicht op bouwniveau.

### **2.2.2 Opbrengstgerichtheid: waardering van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs**

Door middel van enquêtes onder ouders (eens in de paar jaar) houdt De Narcis zicht op de tevredenheid van ouders, onder meer over de resultaten. Hun tevredenheid is volgens de school hoog, al wilden ouders wat meer communicatie vanuit de school. Hierop is door de school actie ondernomen.

---

<sup>19</sup> Hier wordt in de opleiding tot montessorileerkracht (twee jaar) speciale aandacht aan besteed.

De Narcis heeft regelmatig contact met scholen in het voortgezet onderwijs over de voortgang en knelpunten bij hun oud-leerlingen. De reacties die de school krijgt zijn doorgaans zeer positief: de vo-scholen willen de leerlingen graag hebben, met name vanwege de grote zelfstandigheid van leerlingen. De invoering van de tweede fase en het studiehuis heeft voor de montessorileerlingen volgens de directeur geen grote problemen opgeleverd. De leerlingen konden die vrijheid beter aan dan veel niet-montessorileerlingen. Tot op heden waren reacties uit het vervolgonderwijs geen aanleiding om zaken op de school anders aan te pakken.

### 2.2.3 Visie, cultuur en klimaat

De visie van De Narcis op opbrengsten hangt sterk samen met de montessori-identiteit. Hierbij wordt sterk ingezet op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. In de schoolgids zijn de doelen als volgt verwoord:

- “de ontwikkeling van persoonlijkheid (bewustzijn, identiteit, zelfrespect en wil);
- het verwerven van die bekwaamheden die een goed functioneren in het dagelijkse sociale en maatschappelijke leven mogelijk maken;
- het leren vervullen van een eigen rol in de samenleving van morgen (creatief, zelfstandig, onafhankelijk) met eigen verantwoordelijkheid voor jezelf en voor de ander.”

Kenmerken van de onderwijspraktijk op De Narcis zijn volgens de directeur:

- uniciteit van het kind;
- zelfstandigheid van het kind;
- zelfontwikkeling van het kind;
- vrijheid voor het kind;
- voorbereide omgeving voor het kind (het kind wordt uitgenodigd om te leren);

Vanuit de visie van De Narcis zijn de observaties van de leerkrachten het belangrijkste instrument om de voortgang en opbrengsten van leerlingen te meten. De Inspectie vereist echter inzicht in de prestaties van leerlingen door middel van toetsen. Dit staat haaks op de visie van de school, maar De Narcis heeft haar visie zodanig vertaald naar de praktijk dat deze past binnen het normenkader van de Inspectie. Zoals de directeur stelt: “Montessorischolen moeten schipperen tussen de regels. De school moet creatief zijn om de eigen visie te handhaven binnen de opgelegde regels”. Deze visie lijkt gedeeld te worden door de leerkrachten.

### 2.2.4 Beleidsvoerend vermogen en leiderschap

Het bestuur van De Narcis geeft de scholen de vrijheid om de eigen identiteit te behouden. Het bestuur omvat nog één andere montessorischool en voor de rest traditionele scholen. Het bestuur werkt vooral faciliterend. De Narcis moet verantwoording afleggen aan het bestuur over haar opbrengsten. Op bovenschools niveau is er coaching mogelijk voor de directeur.

Vanuit de directie lijkt er weinig te worden gestuurd op de opbrengstgerichtheid. Leerkrachten hebben allemaal bewust gekozen voor het montessorionderwijs en hebben dezelfde visie op de ontwikkeling van het kind. Dit lijkt de noodzaak van sturing van ‘bovenaf’ te verminderen.

De Narcis werkt met een meerjarig schoolplan dat jaarlijks wordt vertaald in jaarplannen. Daarin zijn actiepunten opgenomen en wordt aangegeven wie deze gaat uitvoeren, wanneer en op welke wijze. Volgens de Inspectie ontbreken de effecten waartoe de actiepunten moeten leiden, waardoor het evalueren van de bereikte resultaten ook lastig wordt. Met name het cyclische karakter van de kwaliteitszorg kan op De Narcis versterkt worden, oordeelt de Inspectie.

Samenvattend lijkt de invloed van het beleidsvoerend vermogen en het leiderschap op de opbrengstgerichtheid beperkt op De Narcis.

### 2.2.5 Personeelsbeleid

Alle leerkrachten op De Narcis moeten een montessoriaantekening hebben of bezig zijn met het behalen daarvan. Eén van de onderdelen die aan bod komen tijdens de opleiding om die aantekening te behalen is het observeren van leerlingen. Dergelijke observaties spelen op De Narcis een belangrijke rol bij het volgen van de ontwikkeling van leerlingen.

De Narcis gebruikt een systeem voor persoonlijke ontwikkelingsplannen (pop's) van leerkrachten dat is afgestemd op de benodigde vaardigheden van montessorileerkrachten. Op eigen initiatief kunnen leerkrachten workshops of cursussen volgen. Deze deskundigheidsbevordering is vooral gericht op het verkrijgen van inzicht in de ontwikkeling van kinderen. Deze is veel breder dan alleen cognitieve prestaties. De werkhouding van leerlingen is van groter belang.

### 2.2.6 Middelen

Wat betreft middelen heeft De Narcis een bevoorrechte positie. Zij werkt al lang met een ouderbijdrage. Daardoor heeft De Narcis genoeg geld om materialen aan te schaffen waarmee zij de gewenste opbrengsten kan realiseren. Inmiddels is wel de rek uit het schoolgebouw, waardoor uitbreiding of het realiseren van extra werkplekken niet goed mogelijk is.

### 2.2.7 Processen

#### *Onderwijsleerproces*

Doordat de leerlingen in grote mate zelfstandig werken en/of voor hulp terecht kunnen bij andere leerlingen (doordat kinderen van verschillende leeftijden bij elkaar in de groep of klas zitten) hebben de leerkrachten tijd (veel meer dan in het niet-montessorionderwijs het geval is) om het gedrag van leerlingen te observeren. Leerkrachten kunnen hierdoor heel snel ingrijpen als zij het idee hebben dat het kind zich niet naar vermogen ontwikkelt. Leerkrachten houden volgens de Inspectie voldoende rekening met verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen. De vormgeving van het onderwijsleerproces op De Narcis draagt daarmee bij aan het realiseren van maximale opbrengsten.

#### *Zorg en begeleiding*

De school heeft een zorgsysteem waarin aandacht is voor zowel zwakke als hoogbegaafde leerlingen. In dit systeem wordt gebruik gemaakt van met name de observaties van leerkrachten, maar ook van toetscores. De leerkracht en de intern begeleider signaleren problemen op leerling- en bouwniveau. De Inspectie beoordeelt De Narcis voldoende op de indicator 'op basis van een analyse van de verzamelde gegevens, bepaalt de school de aard van de zorg voor de zorgleerlingen'.

Omdat op de school altijd gewerkt wordt met individuele instructie van leerlingen, is het relatief eenvoudig om bijvoorbeeld extra instructie te geven. Op bouwniveau kunnen geconstateerde problemen bijvoorbeeld leiden tot aanpassing van het curriculum of extra begeleiding en ontwikkeling van leerkrachten. In de schoolgids is verder te lezen dat een leerling met een leerprobleem door de klassenleerkracht vaak met extra oefenstof uit de orthotheek op school kan worden geholpen. Daarnaast beschikt de school over een remedial teacher, die kortdurende hulp geeft, meestal buiten de klas, in een aparte oefenruimte. Ook geven de remedial teacher en de intern begeleider wekelijks extra hulp aan groepjes leerlingen op het gebied van spelling en lezen. Voor hoogbegaafde leerlingen heeft de school een 'spectrumgroep' opgericht. Hoogbegaafde leerlingen uit verschillende groepen komen één keer in de week onder begeleiding van een leerkracht bij elkaar om samen opdrachten uit

te voeren en met elkaar te praten op 'eigen niveau'. Enkele leerkrachten op de school volgen momenteel ook een opleiding voor het herkennen en omgaan met hoogbegaafdheid.

#### *Leertijd*

Door het individuele leerproces van leerlingen gaat er volgens de schoolleiding en docenten weinig tijd verloren aan onnodige frontale/klassikale instructie. Leerlingen hoeven niet te wachten tot alle leerlingen stilzitten, maar kunnen beginnen zodra zij er klaar voor zijn. De effectieve leertijd is daardoor volgens de school hoog.

#### *Leerstofaanbod*

Op De Narcis zijn kinderen in grote mate vrij in het kiezen van de 'vakken' waaraan zij gaan werken. De leerkracht kijkt hierbij wel of het kind deze vrijheid aan kan. Als een kind bijvoorbeeld twee weken niet gerekend heeft, grijpt de leerkracht in. In de visie van de school is elk kind geschikt voor montessorionderwijs; sommige kinderen zijn er alleen niet vanaf het begin klaar voor. De school moet de leerlingen dan leren zelfstandig te leren: "Leer me het zelf te doen". Gesprekken met leerlingen en observaties zijn hiervoor essentieel.

### **2.2.8 Invloed van externe eisen of regelgeving**

Volgens de directeur is de invloed van de Inspectie op de 'toetsbatterij' te sturend. De Inspectie richt zich sterk op de resultaten van Cito-toetsen die volgens de directeur te eenzijdig gericht zijn op cognitieve prestaties. Er zou in de beoordeling meer aandacht moeten zijn voor werkhouding, zelfstandigheid en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Verder werkt de Inspectie volgens de directeur soms te veel naar de letter in plaats van naar de strekking van de wet. Zo kreeg De Narcis ooit kritiek vanwege het ontbreken van landelijk genormeerde toetsen in groep 6 voor begrijpend lezen en rekenen, ondanks het feit dat de eindprestaties van leerlingen in groep 8 wel goed waren.

Het politieke ideaal van passend onderwijs is volgens De Narcis onrealistisch. Het risico van passend onderwijs is volgens de school dat het ten koste gaat van de ontwikkeling van de 'gewoon goede' leerlingen: "Een leerling die 'gewoon goed' is, heeft ook het recht om beter te worden". Daarnaast heeft de opvang van zorgleerlingen effecten voor het personeelsbeleid van scholen. Als een bepaalde groep kinderen specifieke zorg nodig heeft, moet de school deze zorg inhuren. Als deze leerlingen vervolgens de school verlaten, heeft de ingehuurde kracht inmiddels een vast contract, terwijl de school hier geen formatie meer voor krijgt.

## **2.3 Basisschool De Tulp**

De Tulp is een protestants-christelijke basisschool in een kleine gemeente in Zuid-Holland. De school telt 210 leerlingen, waarvan ongeveer 14% een extra leerlinggewicht heeft. De Tulp werkt in de onderbouw volgens de principes van het ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). In groep 3 tot en met 8 wordt momenteel adaptief teamonderwijs op maat (TOM) ingevoerd. Naast inspanningen voor leerlingen aan de 'onderkant' is de school ook bewust bezig met (deels) aangepast onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen. De Inspectie beoordeelt de opbrengsten van De Tulp als voldoende.

### **2.3.1 Opbrengstgerichtheid: leerlingresultaten**

Om de resultaten van leerlingen in kaart te brengen heeft De Tulp bewust gekozen voor een leerlingvolgsysteem. Voor de cognitieve prestatie wordt het Cito-LOVS wordt gebruikt in de groepen drie tot en met acht. Verder neemt de school in groep 7 de Entreetoets af en in groep 8 de Cito-eindtoets. De sociaal-emotionele ontwikkeling wordt op De Tulp systematisch gevolgd door middel

van Viseon (groepen 3 tot en met 8) en het ontwikkelingsvolgmodel van Memelink (voor de kleutergroepen). De Tulp werkt met een toetskalender waardoor voor iedereen duidelijk is wanneer welke toetsen worden afgenomen. Van elke leerling wordt een leerlingdossier bijgehouden met onder meer de toetsresultaten. De resultaten van leerlingen uit de groepen 3 tot en met 8 worden daarin vergeleken met hun eigen eerdere scores en met landelijke referentiecijfers. Oorzaken van lage scores worden meteen nagegaan. Het achterhalen van de oorzaken en het besluiten tot een plan van aanpak wordt gedaan door de groepsleerkracht in samenwerking met één van de intern begeleiders. Eventuele extra ondersteuning van bepaalde leerlingen wordt verzorgd door de groepsleerkracht of de remedial teacher. Leerlingen kunnen dan extra oefenstof krijgen of kunnen werken op hun eigen niveau (hoger of lager dan het 'groepsniveau'). Op schoolniveau vergelijken de directeur en intern begeleider de scores van De Tulp met het landelijk gemiddelde om te bepalen hoe de school ervoor staat.

De scores van kleuters worden (aansluitend bij OGO) uitsluitend vergeleken met hun eigen eerdere scores en niet met landelijke cijfers. Volgens de leerkrachten verloopt de ontwikkeling van kleuters nog zo onvoorspelbaar dat niet te veel waarde gehecht moet worden aan (tegenvallende) toetsresultaten. Het risico van overhaaste conclusies ligt dan op de loer. Bij de kleuters wordt daarom meer waarde aan de observaties gehecht dan aan toetsresultaten. Voor leerlingen die extra aandacht nodig hebben rondom taal en rekenen biedt de school extra opdrachten. Extra aandacht wordt hierbij expliciet breed gezien: het gaat om leerlingen die al heel ver zijn in hun ontwikkeling en om leerlingen die extra zorg nodig hebben.

Naast toetsen spelen op De Tulp ook observaties een rol bij het in beeld brengen van de ontwikkeling en resultaten van leerlingen. Leerkrachten voeren gedurende het hele jaar leerlingobservaties uit. Daarnaast verrichten de leerkrachten twee weken in het jaar systematische leerlingobservaties. De bevindingen van deze observaties worden opgenomen in het leerlingdossier.

Dit systeem van toetsing en evaluatie wordt ook door de Inspectie gewaardeerd. De Tulp scoort goed op de indicator 'de school evalueert jaarlijks systematisch de resultaten van haar leerlingen'. Tevens is de Inspectie van mening dat de school voldoende gebruik maakt van een 'samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen'.

### **2.3.2 Opbrengstgerichtheid: waardering van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs**

Om de tevredenheid van ouders te meten wordt er eens in de paar jaar een vragenlijst uitgezet. Op dit moment werkt De Tulp aan een uitbreiding van deze lijst naar leerlingen en personeel.

De directeur houdt contact met het voortgezet onderwijs over oud-leerlingen en heeft daardoor zicht op het functioneren van die leerlingen na groep 8. Als daar aanleiding voor is, kan dit leiden tot aanpassingen van het onderwijs.

### **2.3.3 Visie, cultuur en klimaat**

De onderwijsvisie van de school bestaat uit vier componenten:

1. levensbeschouwelijke en maatschappelijke component: De Tulp is een christelijke school waarin de bijbel als uitgangspunt fungeert. Zorg en respect zijn kernwoorden;
2. inrichting van de leeromgeving: de school is gericht op leren door te doen en samenwerken;
3. organisatie van het onderwijs: zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van leerlingen worden gestimuleerd en er wordt gestreefd naar het realiseren van doorgaande lijnen;

4. organisatie en inzet personeel: er is gekozen voor adaptief onderwijs, er zijn evaluaties op kind- en teamniveau en de school noemt zich een lerende organisatie.

Deze visie is in overleg met het hele team tot stand gekomen in samenwerking met een extern bureau. Een gezamenlijke visie is belangrijk voor de opbrengsten, aldus de directeur.

De school wil de leerlingen graag op een kindvriendelijke, aantrekkelijke manier zoveel mogelijk bagage meegeven. Kinderen moeten met plezier naar school gaan en zich veilig voelen in de groep. De visie wordt breed gedragen binnen het team en leerkrachten voelen zich verantwoordelijk voor de prestaties en het welzijn van de leerlingen. Zij doen bovendien veel voor de school in eigen tijd.

### **2.3.4 Beleidsvoerend vermogen en leiderschap**

Leiderschap, met een sturende rol voor de directie, lijkt belangrijk voor de opbrengstgerichtheid van de school. In de visie van de directeur is het van belang dat er een cyclisch proces wordt doorlopen om de opbrengsten te vergroten. De school is voortdurend bezig met plannen, uitvoeren, evalueren, controleren, en bijstellen. Om de algehele kwaliteit van de school in kaart te brengen maakt De Tulp gebruik van het instrument Werken met Kwaliteit (WMK). De kwaliteitskaarten van dit instrument zijn vergelijkbaar met het toezichtskader van de Inspectie. Na een jaarlijkse quickscan onder de teamleden met behulp van WMK, kiest De Tulp een aantal verbeterpunten. Deze worden vastgelegd in het jaarplan. Verder geeft een teamlid elke vier weken een presentatie van wat er in die periode aan een vak is gedaan. In deze presentaties gaan zij bijvoorbeeld in op het verloop, eventuele problemen en oplossingen. Het team is zeer gedreven om bepaalde punten te verbeteren en de directie ondersteunt dat, bijvoorbeeld door middel van een cursus (voor het hele team, dat heeft een betere nawerking, aldus de directeur en leerkrachten). De directie schept hiermee de voorwaarden voor het opbrengstgericht werken. De Inspectie beoordeelt de mate waarin de school planmatig werkt aan verbeteractiviteiten als voldoende.

Op bovenschools niveau houdt het schoolbestuur zicht op de opbrengsten van haar scholen. Directeuren hebben onderling intervisie, waarbij problemen systematisch worden besproken.

### **2.3.5 Personeelsbeleid**

Het leerlingaantal op de school is de afgelopen jaren sterk toegenomen. Het aanvragen van groeiformatie leidt volgens De Tulp meestal niet direct tot een oplossing voor de personeelstekorten. Mede hierdoor kent de school een zeer hoge werkdruk, waardoor mensen 'om kunnen vallen'. De intern begeleiders voeren momenteel een onderzoek uit naar de werkdruk. Volgens de directeur en leerkrachten zou de school hogere opbrengsten kunnen realiseren als zij meer formatie zou hebben.

De school is voortdurend bezig met verbetering van het onderwijs. Er is hiervoor een (schoolbreed) schoolontwikkelingsplan en er zijn pop's voor leerkrachten. In een pop-gesprek kunnen leerkrachten aangeven wat ze nodig hebben, waarna gekeken wordt of dit past binnen het schoolontwikkelingsplan en of het financieel haalbaar is. Op dit moment volgen twee leerkrachten een cursus interne begeleiding. In functioneringsgesprekken op de school is aandacht voor de mate waarin leerkrachten bijdragen aan de opbrengsten van kinderen, mocht dit nodig zijn.

### **2.3.6 Middelen**

Naast het formatietekort dat hiervoor reeds beschreven is, heeft De Tulp ook een gebrek aan ruimte in het schoolgebouw. De groepen zijn daardoor groter dan wenselijk. Twintig kinderen in een groep is ideaal voor het behalen van de gewenste opbrengsten, aldus de leerkrachten. De leerkrachten kunnen leerlingen momenteel niet de individuele aandacht geven die zij eigenlijk nodig hebben voor

optimale resultaten. Waar mogelijk maakt de school gebruik van onderwijsassistenten, leraren in opleiding, en stagiaires, maar begeleiding daarvan kost de leerkrachten naar eigen zeggen ook weer tijd. Dit drukt het netto effect van deze extra hulp.

### 2.3.7 Processen

#### *Onderwijsleerproces*

Over het algemeen beoordeelt de Inspectie het onderwijsleerproces op De Tulp als voldoende. Zij heeft waardering voor de plezierige contacten tussen leerlingen en leerkrachten. Verder is zij van mening dat zelfstandig werken in de bovenbouw alle aandacht krijgt door het werken met weektaken. Een verbeterpunt is volgens de Inspectie dat het onderwijsleerproces in bepaalde groepen meer afgestemd kan worden op de onderwijsbehoeften van leerlingen.

#### *Zorg en begeleiding*

Dankzij de twee intern begeleiders zijn eventuele leer- en sociaal-emotionele problemen van leerlingen in beeld, aldus de directeur. De intern begeleiders kunnen voor individuele leerlingen een handlungsplan opstellen. Als een bepaalde groep beneden verwachting scoort stellen zij een groepshandlungsplan op. Leerkrachten op school hebben veel bijscholing genoten over het onderwerp zorg. Ouders zijn dikwijls positief over hoe de school omgaat met bijvoorbeeld dyslexie, dyscalculie of gedragsproblemen. Ook de Inspectie beoordeelt De Tulp voldoende op de indicator 'op basis van een analyse van de verzamelde gegevens, bepaalt de school de aard van de zorg voor de zorgleerlingen'. De Tulp heeft een Plusgroep (protocol) voor meerbegaafden uit groep 4 tot en met 8. Deze kinderen kunnen zelf extra onderwerpen kiezen, zoals bijvoorbeeld Spaans of het maken van een schoolkrant. De extra aandacht van De Tulp voor zorgleerlingen aan zowel de 'onder- als de bovenkant' lijkt positief om bij alle leerlingen optimale resultaten te kunnen behalen.

Op De Tulp zitten ook enkele leerlingen die eigenlijk in het speciaal onderwijs thuishoren, maar door het Weer Samen Naar School-beleid op de reguliere school blijven. Dit kost leerkrachten erg veel extra tijd en inspanning en neemt aandacht weg van leerlingen met minder leerproblemen. Deze leerlingen zouden met de extra hulp betere prestaties kunnen behalen.

#### *Leertijd*

De school gaat heel bewust om met de beschikbare tijd: "Er gaat op school weinig tijd verloren!". Leerkrachten en directeur bereiden in de eigen tijd veel voor (veel meer dan gezien hun aanstelling zou moeten) om de leertijd optimaal te kunnen benutten.

Enkele leerkrachten zijn van mening dat de leerlingenzorg erg veel administratietijd kost: "Die tijd gaat ten koste van het onderwijsleerproces". Aan de andere kant biedt juist de administratie van toetgegevens een uitgelezen mogelijkheid om schoolbreed in beeld te brengen hoe de leerlingen ervoor staan. Er is dus een 'dubbel' gevoel bij leerkrachten.

#### *Leerstofaanbod*

In de kleutergroepen werkt De Tulp vanuit de principes van het OGO. De aansluiting met de hogere groepen is volgens de Inspectie voor verbetering vatbaar. Dit komt volgens haar onder meer doordat in de hogere groepen gewerkt wordt met methodes die het onderwijs in grote mate structureren en bepalen en doordat het aanbod mede wordt bepaald door de toetsresultaten van leerlingen.

### 2.3.8 Invloed van externe eisen of regelgeving

Het periodiek kwaliteitsonderzoek (PKO) van de Inspectie kost De Tulp school veel tijd. Zij krijgt er echter wel een hoop voor terug: de directeur ziet het oordeel als een 'gratis advies' en een handvat om verbeteringen in gang te kunnen zetten. Wel vindt de directeur het jammer dat de Inspectie

scholen vooral afreken op eenvoudig meetbare resultaten. Er zijn nog zoveel meer dingen in het basisonderwijs die belangrijk zijn maar die niet makkelijk te meten zijn (zoals bijvoorbeeld motivatie). De Tulp krijgt van de Inspectie veel lof omdat zij werkt met WMK dat lijkt op de systematiek van de Inspectie. De directeur is van mening dat WMK niet noodzakelijk beter is dan andere kwaliteitszorgsystemen en dat de Inspectie hier teveel haar eigen voorkeur laat blijken. Volgens de directeur zou deze voorkeur geen rol moeten spelen bij de beoordeling van scholen. De directeur geeft aan dat het toezichtskader van de Inspectie weliswaar een sturende werking heeft, maar ook zonder deze externe invloed zou de school hetzelfde doen.

De regelgeving ten aanzien van het aanvragen van groeiformatie leidt er volgens de directeur en leerkrachten toe dat de school voortdurend met personeelstekorten kampt. De school loopt daardoor het risico dat leerkrachten overspannen raken, waardoor de werkdruk bij andere leerkrachten verder toeneemt.

Volgens de leerkrachten zou het beter zijn als cluster 4-kinderen die thuishoren in het speciaal onderwijs daar ook daadwerkelijk naartoe gaan. Daarnaast zou het ministerie OCW een maximale groeps grootte moeten vastleggen. Zij zouden ook graag zien dat er meer aandacht komt voor de opleiding van leerkrachten die met kleuters gaan werken, "want dat vereist heel andere vaardigheden dan het werken met de overige groepen".

## 2.4 Basisschool De Krokus

De Krokus is een openbare basisschool in een achterstandswijk in een G4-gemeente. De school bestaat uit vier locaties met in totaal zo'n 537 leerlingen (79% gewichtenleerlingen). Veel leerlingen zijn afkomstig uit gezinnen met een lage sociaal-economische status en/of hebben een taalachterstand. Desondanks slaagt de school er in hoge toetscores te behalen, net onder of gelijk aan het landelijk gemiddelde. De Krokus zet bewust in op hoge prestaties op taal- en rekengebied. Daarnaast is zij heel bewust bezig met het sociale leefklimaat op school.

### 2.4.1 Opbrengstgerichtheid: leerlingresultaten

Om opbrengsten op cognitief terrein te meten hanteert De Krokus het Cito-LOVS. Alle toetsen behorend bij dit leerlingvolgsysteem worden afgenomen. Verder neemt de school in groep 7 de Entreetoets af en in groep 8 de Cito-eindtoets. Om opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied in kaart te brengen wordt gebruik gemaakt van het leerlingvolgsysteem Viseon. Voor afname van de toetsen maakt De Krokus gebruik van de Cito-toetskalender, aangevuld met een beschrijving van verantwoordelijkheden: wie neemt welke toets wanneer af? De meeste toetsen worden twee tot drie keer per jaar afgenomen. Naast het Cito-LOVS neemt De Krokus methodegebonden toetsen af.

De Krokus evalueert en analyseert jaarlijks systematisch alle resultaten en werkt planmatig aan verbeteractiviteiten. Zo worden de toetscores van de verschillende locaties onderling vergeleken en per locatie worden er doelstellingen op groepsniveau geformuleerd. De school investeert veel in zwakke leerlingen maar ook in goed presterende leerlingen. Zo wil De Krokus zich in de nabije toekomst expliciet gaan richten op hoogbegaafde allochtone leerlingen.

Dat de grote inspanningen van De Krokus op het terrein van afnamen van toetsen, analyseren van resultaten en plannen van verbeteracties effect hebben, blijkt uit de resultaten van leerlingen. Zo scoorde De Krokus de afgelopen vijf jaar op de Cito-eindtoets gemiddeld steeds ruim boven het landelijk gemiddelde van 'zwarte' scholen en net onder het totaal landelijk gemiddelde. De resultaten van leerlingen voor Nederlandse taal en rekenen liggen in de andere groepen minimaal op het niveau dat gezien de samenstelling van de leerlingpopulatie verwacht mag worden.



### 2.4.2 Opbrengstgerichtheid: waardering van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs

Om na te kunnen gaan of leerlingen en ouders tevreden zijn over onder meer de opbrengsten gebruikt De Krokus op dit moment geen standaard instrumenten. In het kader van kwaliteitszorg worden samen met andere scholen bestuursbreed een leerling- en een oudervragenlijst ontwikkeld. De Krokus is actief betrokken bij deze ontwikkeling. Dat er tot nu toe nog geen ouderenquête of iets dergelijks is ingezet, komt niet uit onwil. Integendeel, de school verricht veel inspanningen om ouders bij de school te betrekken, bijvoorbeeld door samen te werken met het School Maatschappelijk Werk (SMW). De ouderpopulatie is echter moeilijk te bevragen, soms vanwege een gebrek aan interesse voor de school en soms ook vanwege taalproblemen.

Om het jaar wordt het welbevinden van alle leerlingen en leerkrachten gemeten met de zogenaamde Veiligheidsthermometer. De uitkomst daarvan is dat leerlingen en leerkrachten zich op De Krokus over het algemeen veilig voelen. Er zijn echter geen landelijk genormeerde referentiegegevens waarmee de scores vergeleken kunnen worden.

De waardering door het vervolgonderwijs wordt niet systematisch bijgehouden.

### 2.4.3 Visie, cultuur en klimaat

Het streven naar hoge opbrengsten is een belangrijk onderdeel van de visie en het beleid van de school. Het gaat dan zowel om hoge opbrengsten op cognitief als op sociaal-emotioneel gebied:

1. De Krokus streeft naar een zo hoog mogelijk resultaat op de Cito-toetsen, gericht op vergelijking met het landelijk gemiddelde, dus niet vergeleken met andere 'zwarte scholen';
2. De Krokus vindt een bijdrage aan de vorming van de samenleving belangrijk en streeft naar een goede balans tussen algemeen belang en individueel belang.

Met betrekking tot het tweede aspect werkt de school volgens het programma van 'De Vreedzame School'. Een goed sociaal klimaat wordt gezien als een voorwaarde voor het leren. De directie: "Het is belangrijk om je bewust te zijn van hoe je met elkaar omgaat, daar willen wij aan werken." 'De Vreedzame School' is een integraal programma voor de basisschool met een training voor leerkrachten en lessen voor leerlingen. Het heeft tot doel het sociale en emotionele klimaat in de klas en de school te verbeteren. Een Vreedzame School is een gemeenschap waarin iedereen zich betrokken en verantwoordelijk voelt en op een positieve manier met elkaar omgaat met conflictoplossing als uitgangspunt.

Om de opbrengsten te verhogen moeten leerkrachten openstaan voor vernieuwingen en goed kunnen samenwerken. De directie zegt hierover: "Het is geen routinewerk, je moet jezelf ontwikkelen, leerkrachtvaardigheden opbouwen en groeien." Leerkrachten voelen zich heel verantwoordelijk voor de resultaten van leerlingen. Vanuit de leiding wordt veel waardering uitgesproken voor het werk van de leerkrachten en de resultaten die behaald zijn. Leerkrachten complimenteren elkaar ook onderling als zij goede resultaten hebben behaald met hun leerlingen. Kenmerkend voor De Krokus is daarbij dat zij haar leerlingresultaten niet vergelijkt met opbrengsten van andere scholen met veel allochtone leerlingen. Verder is er een sterke gerichtheid op zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Er is bij het gehele team sprake van een bewust streven naar hoge opbrengsten op beide terreinen. Dit lijkt een zeer positieve invloed uit te oefenen op de opbrengsten van deze school.

### 2.4.4 Beleidsvoerend vermogen en leiderschap

De Krokus heeft een tweehoofdige directie en vier locatieleiders (voortgekomen uit eigen personeel). Het verloop onder locatieleiders is redelijk groot, vooral omdat de functie dikwijls wordt beschouwd als

een opstap naar een directeurschap elders. Het bestuur heeft een actieve rol. Alle directeuren en locatieleiders nemen deel aan werkgroepen. Werkgroepthema's zijn bijvoorbeeld kwaliteitszorg, personeel en financiën. De individuele vrijheid van de afzonderlijke scholen is redelijk groot.

Volgens leerkrachten heeft de directie duidelijke ideeën over opbrengstgerichtheid die worden overgebracht en uitgewerkt in studiedagen en bouwvergaderingen. "De directie trekt de kar." De directie toetst wel altijd of iets haalbaar is voor de leerkrachten, zij moeten het immers uitvoeren. Er is ook ruimte voor initiatief vanuit de leerkrachten zelf. Zij gaan in dat geval niet op 'eigen houtje' verder, maar bespreken hun aanpak met andere leerkrachten. De uitkomsten van deze besprekingen worden direct vastgelegd in een protocol en de PDCA-cyclus treedt in werking. Een voorbeeld van zo'n protocol is het 'coöperatief leren': de inhoud van het concept en de hoeveelheid tijd die er aan besteed kan worden staan erin beschreven. Directie en docenten geven aan dat dit, zeker in het kader van de opbrengsten, goed werkt: "De boel verzandt niet, het is niet meer vrijblijvend, je blijft ermee bezig."

Vanuit de directie is er sterke procesmatige sturing en begeleiding op resultaten. Leerkrachten worden uitgedaagd om het gesprek aan te gaan en er zijn duidelijke besluitvormingsprocedures. "Je moet een sterk onderwijskundig leider zijn en keuzes maken, het gaat om wat jij belangrijk vindt." Leerkrachten worden zo min mogelijk vermoeid met regelgeving. Hoewel de leerkrachten veel extra (les)uren maken, is er een grote tevredenheid onder het personeel. Dit komt onder andere doordat er weinig overbodige vergaderingen zijn. "Als er vergaderd wordt, zorgen we ervoor dat het ook ergens over gaat, dat vergaderingen ruim van tevoren bekend zijn en zelden tot nooit uitlopen." Er is een strakke jaarplanning en vergaderingen staan vast: tien teamvergaderingen (verticaal) en tien bouwvergaderingen (horizontaal) per jaar en studiedagen. De doelstellingen van het beleid zijn bij iedereen bekend en worden gecontroleerd binnen de PDCA-cyclus.

#### 2.4.5 Personeelsbeleid

Leerkrachten worden in een cyclisch model begeleid, gecoacht en gecontroleerd. Iedere nieuwe leerkracht (ook ervaren leerkrachten die nieuw zijn op de school) krijgt een coach: een ervaren docent of locatieleider en een begeleidingsovereenkomst. Een begeleidingsovereenkomst houdt in dat er wekelijks contact is met de toegewezen coach in de vorm van klassenbezoek en gesprekken. Na twee, zes en negen maanden vinden evaluaties plaats. Van de ontwikkeling die docenten doormaken wordt een verslag geschreven en vindt terugkoppeling plaats. Na negen maanden volgt een beoordeling door de directie (voorafgaand aan een vaste benoeming).

Van (nieuwe) leerkrachten wordt verwacht dat zij hoge toetscores belangrijk vinden en achter de maatschappelijk gerichte doelstelling van 'De Vreedzame School' staan. Ze moeten veel stevigheid meebrengen. Vooral beginnende leraren die niet voldoende voorbereid zijn op de leerlingpopulatie van De Krokus hebben het soms lastig en "vallen om". Overigens is het de ervaring van de directrice dat alle leerkrachten daarna, meestal sterker, terugkomen. De directie: "Leerlingen kijken of ze een relatie aan kunnen gaan met leerkrachten, ze proberen ze uit en als leerkrachten stevig genoeg in hun schoenen staan, treedt er als het ware stabilisatie op en is er acceptatie".

Volgens de directie vindt selectie van leerkrachten in eerste instantie 'op gevoel' plaats. Als leerkrachten bepaalde vaardigheden moeten verbeteren, kan dat wel worden bijgeleerd. Zo is er twee keer per jaar een studiedag waarbij aandacht wordt besteed aan doelen, opbrengsten en uitleg met betrekking tot de onderlinge samenhang tussen deze verschillende aspecten. Verder worden om leerkrachten te ondersteunen diverse trainingen ingekocht, zoals bijvoorbeeld een communicatietraining (communicatie met ouders), een training woordenschatonderwijs en een gedragstraining. Het nascholingsbeleid moet direct terug te voeren zijn op doelen van de school. Leerkrachten hebben de mogelijkheid extra begeleiding aan te vragen, bijvoorbeeld video-

interactiebegeleiding. Dergelijke aanvragen worden alleen toegekend als ze passen binnen het schoolbeleid. Het nascholingsbeleid staat beschreven in het schoolplan.

Volgens de leerkrachten wordt in functioneringsgesprekken geen expliciete aandacht besteed aan opbrengstgerichtheid, deze gesprekken hebben een meer algemene inhoud. De opbrengstgerichtheid is wel een belangrijk onderwerp bij de leerlingbesprekingen met de locatieleider, de intern begeleider en de orthopedagoog. Degene met wie de leerkracht het functioneringsgesprek voert, namelijk één van de directrices, is hierbij niet aanwezig. De uitkomsten worden door de locatieleider wel besproken met de directie, waardoor de directie hier toch van op de hoogte raakt. De functioneringsgesprekken maken onderdeel uit van de jaarlijkse gesprekscyclus: pop, twee werkgesprekken en twee klassenbezoeken van de locatieleider, een functioneringsgesprek en een klassenbezoek van de directie. De locatieleider let met name op het pedagogisch klimaat in de klas en op het uitvoeren van de vernieuwingen.

#### **2.4.6 Middelen**

De reguliere middelen zijn redelijk toereikend, maar het team vindt het jammer dat de school bepaalde zaken die veel kinderen niet van thuis meekrijgen, zoals bijvoorbeeld muziekles, nieuwe kinderboeken of museumbezoek, niet kan bekostigen. De schoolreisjes staan daarom altijd in het teken van kunst, cultuur en natuur. Om geld te besparen wordt bovendien de administratie zoveel mogelijk uitbesteed en wordt oefenmateriaal waar mogelijk gekopieerd. Meer middelen zou tot betere prestaties kunnen leiden. Vooralsnog roeit de school met de riemen die ze heeft en liggen de prioriteiten bij het maximaliseren van cognitieve resultaten en het intensief ondersteunen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. De culturele ontwikkeling heeft daardoor minder prioriteit. Drama is hierop een uitzondering. Op de school is dit verweven in het programma van 'De Vreedzame School'.

#### **2.4.7 Processen**

##### *Onderwijsleerproces*

Leerkrachten op De Krokus houden rekening met verschillende niveaus van leerlingen in één groep. Een leerling kan bijvoorbeeld een stap terug doen met rekenen: rekenen in groep 4, al het overige in de eigen groep 5. Hiermee wordt voorkomen dat leerlingen boven hun niveau blijven werken en het spoor bijster raken. Leerlingen kunnen andersom ook een stapje hoger zetten, waardoor zij gemotiveerd blijven. "Leerlingen die onder of boven hun niveau werken worden ongelukkig", aldus de directie, "een goede balans hierin levert een bijdrage aan het optimaliseren van opbrengsten".

De instructie aan leerlingen wordt aangepast aan de toetsuitslagen; bij tegenvallende resultaten kan extra instructie worden ingezet. In handelingsplannen wordt aangegeven waar extra ondersteuning nodig is.

De Krokus werkt met combinatieklassen. Dit vraagt veel van leerkrachten omdat zij les moeten geven op veel verschillende niveaus; hetgeen het optimaliseren van opbrengsten in de weg zou kunnen staan.

##### *Zorg en begeleiding*

De garantie voor continuïteit van zorg werd voorheen in principe geleverd door de formatie. De leerlingen brengen extra formatie met zich mee door hun leerlinggewicht en soms een rugzak. Door de hernieuwde gewichtenregeling moet volgens de directie hetzelfde werk nu met minder mensen worden gedaan. Er zijn vier geschoolde remedial teachers, een leerlingcounselor en een orthopedagoog voor de leerlingen die extra zorg nodig hebben. Voor de opbrengsten zou het goed zijn als er meer tijd en geld zou zijn voor de leerlingcounselor. Deze richt zich behalve op leerlingen

ook op ouders, waardoor de zorg wat verschuift naar de thuissituatie. Dit heeft een positieve uitwerking op leerlingen.

De Krokus heeft een zorgteam bestaande uit een orthopedagoog, een intern begeleider/remedial teacher (de zogenaamde ribber: een intern begeleider met remedial teaching taken) en de locatieleiders. Het zorgteam en individuele leerkrachten voeren regelmatig leerlingbesprekingen. De orthopedagoog verricht indien nodig observaties en onderzoekt de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast stuurt zij de intern begeleiders/remedial teachers aan en richt zij zich op het maken en evalueren van protocollen. Samen met een leerlingbegeleider van de schoolbegeleidingsdienst kijkt zij naar de zorgleerlingen. Indien nodig stelt het zorgteam een handelingsplan op voor de kinderen die extra zorg behoeven.

Aan de hand van de Cito-scores, de scores op de methodegebonden toetsen en de groepsmap verzorgen de intern begeleiders/remedial teachers, de orthopedagoog en een leerkracht drie keer per jaar een leerlingvolgbespreking met de ouders. In deze gesprekken probeert men ook vertrouwen op te bouwen, zodat ouders meer betrokken raken bij de school.

Samenvattend wordt op De Krokus intensief gewerkt aan het verhogen van de prestaties van zorgleerlingen. Maar ook zorgleerlingen aan de 'bovenkant' worden niet aan hun lot overgelaten.

Het concept van 'De Vreedzame School' is erg belangrijk. Bij het aanmelden van nieuwe leerlingen wordt ouders eerst gevraagd op de betekenis hiervan te reflecteren. Naast De Krokus participeren ook andere scholen in de wijk aan 'De Vreedzame School' en wordt intensief samengewerkt met welzijnsorganisaties in de wijk. Voordeel daarvan is dat iedereen met dezelfde pedagogische handvatten werkt. Deze samenwerking met welzijnsorganisaties en ouders is belangrijk voor de opbrengsten omdat het de betrokkenheid en vaardigheden van ouders vergroot.

#### *Leertijd*

De Krokus vindt het van groot belang dat leerlingen voldoende tijd hebben om te leren. Leerkrachten investeren veel van hun eigen tijd in de school. Mede daardoor is het mogelijk om de leerlingen meer onderwijstijd te bieden dan wettelijk verplicht is. Zo krijgen leerlingen uit groep 3 en 4 óók op vrijdagmiddag les en organiseert de school ook naschoolse activiteiten. Er is in verhouding veel lestijd ingepland voor taal en rekenen. Voor hoge opbrengsten is het niet alleen belangrijk om voldoende lestijd te plannen, maar ook om de geplande tijd effectief en volledig te benutten. Leerkrachten laten daarom zo min mogelijk onderwijstijd verloren gaan. Zij werken daartoe met een vaste lesopbouw: de leerkracht kijkt terug met leerlingen, vertelt waar de les over gaat, geeft uitleg en dan gaan de leerlingen zo snel mogelijk aan de slag.

#### *Leerstofaanbod*

De Krokus besteedt veel aandacht aan taal en rekenen en investeert daarnaast in de sociaal-emotionele ontwikkeling. De jaarplanning van de lesstof geeft vrij gedetailleerd aan hoever een leerkracht op een bepaald moment moet zijn met de leerlingen. De leerkrachten ervaren dit als een duidelijke houvast. De locatieleiders houden de strakke planning in de gaten.

Bij de keuze van methodes kijkt De Krokus of een methode goed aansluit bij de Cito-toetsen. Eenmaal gekozen methodes worden aangevuld met eigen protocollen.

### **2.4.8 Invloed van externe eisen of regelgeving**

Door de nieuwe gewichtenregeling is De Krokus formatie kwijtgeraakt. Dit maakt het voor de school moeilijker om de gewenste opbrengsten te realiseren.

## 2.5 Vo-school De Aardbei

De Aardbei is één van de locaties van een katholieke scholengemeenschap met meerdere vestigingen in een gemeente behorende tot de G27. Het is een school voor vmbo met basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg en leerwegondersteuning (lwoo). Het is volgens eigen zeggen een redelijk vernieuwende school. Leerlingen kunnen kiezen uit de sectoren zorg en welzijn breed (uiterlijke verzorging en verzorging) en economie (handel en administratie). De school heeft 401 leerlingen, waarvan 63% lwoo-leerlingen.

Begin 2007 werd de school door de Inspectie als 'zeer zwak' beoordeeld: de opbrengsten, het onderwijsleerproces, de onderwijstijd en de kwaliteitszorg waren niet van voldoende niveau. In hetzelfde jaar vond er een wijziging plaats in de rekenregels van de Inspectie voor het beoordelen van de opbrengsten. Daarom zijn de opbrengsten eind 2007 opnieuw beoordeeld: gemeten over drie jaar beoordeelde de Inspectie deze nu als voldoende. De Aardbei wordt daardoor niet langer beschouwd als een zeer zwakke school. Niettemin was de Inspectie van mening dat er geen reden was om aan te nemen dat de overige kwalitatieve tekortkomingen al zijn verholpen.

### 2.5.1 Opbrengstgerichtheid: leerlingresultaten

Halverwege het schooljaar 2006/07 werd De Aardbei als zeer zwak beoordeeld door de Inspectie. Het rendement van de onderbouw lag rond het gemiddelde van vergelijkbare scholen, maar de gemiddelde cijfers voor de centrale examens lagen onder het landelijk gemiddelde. Daarbij werd een discrepantie geconstateerd tussen de gemiddelde cijfers van de schoolexamens en die van de centrale examens: leerlingen haalden veel hogere resultaten op de schoolexamens en kregen daardoor toch een diploma. Door verbeterplannen van de school, maar vooral ook door de nieuwe rekenmethode van de Inspectie zijn de opbrengsten binnen een half jaar weer op peil gebracht. Door het schrik-effect van de beoordeling in 2007 is het streven naar opbrengstgerichtheid inmiddels één van de speerpunten van het beleid geworden. Om de opbrengsten te verhogen is een plan van aanpak ontwikkeld, gericht op twee aspecten. Ten eerste richt het plan zich op het verbeteren van de eindresultaten en ten tweede is het bedoeld om het verschil tussen schoolexamens en centrale examens te verkleinen. Er waren ook nogal wat verschillen in resultaten tussen locaties en tussen docenten. Daarom is het Cito gevraagd om een onderzoek uit te voeren naar de manier van toetsing op school en om begeleiding te geven bij het verbeteren van die toetsing. Hiervoor zijn onder andere alle vakgroepcoördinatoren bevroegd. De examencoördinator is op zoek gegaan naar de verschillen tussen de scores op schoolexamens en centrale examens en hoe deze tot stand zijn gekomen. Vervolgens zijn docenten hierover ingelicht en is de methodiek en/of de didactiek aangepast. Dit alles is vastgelegd in een stappenplan, voorzien van een tijdsbalk en verantwoordelijke personen. De eerste stap is in het huidige schooljaar (2007/08) gezet. Directie en docenten zijn enthousiast over deze nieuwe werkwijze: "Het geeft ons echt houvast!"

De opbrengsten op *cognitief gebied* worden in de onderbouw systematisch gevolgd en gemeten door middel van de Cito-toetsen. De bovenbouw werkt met Cevo- en Cito-toetsen. Het plan voor de komende jaren bij zorg en welzijn is om aan het einde van het derde leerjaar een schoolonderzoek af te nemen als voorbereiding op het vierde jaar.

Het programma 'Leefstijl' wordt gebruikt om *sociale vaardigheden* te ontwikkelen en om de opbrengsten op dat terrein in de gaten te houden. Er was en is veel aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, omdat De Aardbei van oorsprong een zorglocatie met veel lwoo- en allochtone leerlingen is. Docenten investeren in de sociaal-emotionele ontwikkeling vanuit de gedachte dat gedragsmoeilijke leerlingen "voor de docent aan de slag gaan als ze zich veilig voelen". Duidelijkheid, structuur en veiligheid worden als basisvoorwaarden voor het leren genoemd.

In de onderbouw worden competenties per periode (van ongeveer tien weken) op een schaal gemeten: de docent en de leerling geven allebei op een lijn aan waar de leerling zich volgens hen bevindt. De lijn loopt van 'beginner' tot 'expert' en de stand op de lijn geeft aan hoeveel procent van de betreffende competentie de leerling 'onder de knie' heeft. Elke leerling heeft daarnaast een portfolio, waarmee hij door middel van bewijsstukken kan laten zien wat hij kan. Cognitieve en sociaal-emotionele aspecten worden zo 'structureel afgewerkt'.

### 2.5.2 Opbrengstgerichtheid: waardering van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs

Elk jaar doet een adviesbureau, in opdracht van de school, onderzoek naar de tevredenheid onder ouders, leerlingen en personeel. De resultaten van deze kwaliteitsmeter worden intern gepresenteerd en besproken. Zo kwamen er bijvoorbeeld klachten over de werkplek van het personeel binnen en zijn er laptops aangeschaft om dit te verhelpen. Volgens de locatiedirecteur kan het niet anders dan dat de tevredenheid van de docenten is toegenomen: "de laptops worden heel goed en veel gebruikt!".

Informatie over de waardering van het vervolgonderwijs over De Aardbei wordt niet systematisch verzameld. Wel is bekend dat 60 tot 70% van de leerlingen de eerste klas van het mbo haalt. Wat dat betreft sluit De Aardbei aan bij het landelijk gemiddelde. De school organiseert elk jaar een terugkomdag waarop de meeste leerlingen positieve reacties over hun oude school laten horen.

### 2.5.3 Visie, cultuur en klimaat

De Aardbei krijgt een steeds professionele cultuur, waarin een duidelijke visie op onderwijs en het streven naar optimale opbrengsten belangrijk zijn. Het reeds genoemde stappenplan is gemaakt om daar zicht op te houden. De locatie De Aardbei heeft haar stappenplan mede gebaseerd op de schoolbrede beleidsspeerpunten:

- een veilige school;
- aandacht voor kwaliteit en vernieuwing;
- de school als lerende organisatie;
- de school in de samenleving: aandacht voor burgerschap.

De locatieleider kiest ontwikkelpunten voor de school. Opbrengsten op zowel cognitief als sociaal-emotioneel vlak zijn op dit moment erg belangrijk, maar er wordt nog gezocht naar de beste manier om de opbrengsten te verhogen. De locatiedirecteur vindt het belangrijk dat het team op één lijn zit en dat alle teamleden beseffen hoe belangrijk de opbrengsten zijn en weten hoe zij deze kunnen optimaliseren.

### 2.5.4 Beleidsvoerend vermogen en leiderschap

De Aardbei werkt aan professionalisering van de gehele organisatie: planmatig werken (de *plan, do, check, act* cyclus wordt telkens opnieuw toegepast), resultaatgerichtheid, evalueren/feedback en ook 'niet roddelen' zijn belangrijke punten. De directie heeft het negatieve oordeel van de Inspectie over de opbrengsten aangegrepen om meer sturend op te treden. Vooral het expliciet sturen op opbrengsten is nieuw dit schooljaar (2007/08). Daarnaast worden knelpunten zoveel mogelijk opgespoord, geanalyseerd en opgelost. De locatiedirecteur vat het als volgt samen: "Het gaat nu veel meer om planmatig denken (in opzet, reflectie, evaluatie en verbetering). Systematisch werken met objectieve meetinstrumenten is daarbij van belang. Er is meer vastigheid nodig: een stappenplan, actieplan en structuur."

### 2.5.5 Personeelsbeleid

Er zijn regelmatig ontwikkelingsgesprekken, voortgangsgesprekken en eindgesprekken met docenten. Gedeeltelijk gebeurt dit op basis van een 360°-analyse waarbij feedback van alle betrokken partijen (collega's, leerlingen, leiding) wordt gevraagd. Het gaat om een op ontwikkeling gerichte cyclus: docenten kunnen onderzoeken op welk gebied zij zich moeten ontwikkelen, bijvoorbeeld het omgaan met moeilijke leerlingen. Daarna wordt eventueel een afspraak voor nascholing gemaakt. Een jaar later volgt een voortgangsgesprek en wordt gekeken of er nog meer begeleiding nodig is. Ten slotte is er een beoordelingsgesprek. Naast dit alles is er een breder scholingstraject passend bij het schoolbeleid, bijvoorbeeld bijscholing op het gebied van leergebieden, prestaties, pedagogische aanpak en vakkenintegratie. Aandacht voor de ontwikkeling van docenten is volgens de directie en de docenten overigens niet goed te verenigen met de 1040-lesurennorm: "Cursussen en studiedagen kunnen eigenlijk niet meer onder schooltijd bezocht worden, vroeger was daar meer tijd voor." Om opbrengsten te verhogen of hoog te houden wordt een dergelijke investering in het personeel echter wel nodig gevonden.

### 2.5.6 Middelen

Vanuit het College van Bestuur is er voldoende budget voor scholing. Zoals reeds genoemd is er, tot spijt van de geïnterviewde docenten, maar weinig tijd voor individuele en onderwijsontwikkeling: de lestijd en de jaartaken slokken alles op. Dit kan ten koste gaan van de opbrengsten.

### 2.5.7 Processen

#### *Onderwijsleerproces*

Docenten merken dat in kleine klassen meer leeropbrengst gerealiseerd kan worden. Bij de lwoo-leerlingen vormen kleine klassen een onderdeel van het beleid, maar in meer structurele zin zou het voor alle klassen heel goed zijn.

De aansluiting met de basisschool is door de vernieuwingen in de onderbouw verbeterd, waardoor er meer garantie is voor een doorlopende lijn. "Op veel basisscholen leren kinderen zelfstandig te leren, hier werd ze dat snel weer afgeleerd. Nu is daar verandering in gekomen door in de onderbouw meer leerlinggestuurd te werken." De aansluiting van de onder- met de bovenbouw is echter nog niet optimaal. De school werkt hier aan door het onderwijs in de bovenbouw wat minder docentgestuurd in te richten en een wat meer gedeelde sturing of leerlinggestuurde vorm te proberen. Docenten worden door een extern bureau begeleid in deze omslag van meer klassikaal, frontaal onderwijs naar meer leerlinggestuurd werken. De docent wordt zo een coach die het leerproces begeleidt. Niet alle docenten gaan mee in deze ontwikkeling. Sommige vakken vragen volgens een paar docenten om meer structuur en een klassikale benadering.

#### *Zorg en begeleiding*

Er is een vernieuwde zorgstructuur waarbij docenten ook kijken naar wat zij zélf op kunnen lossen. De leerlingbespreking heeft een vaste plek in het overleg binnen deze structuur. Het team kijkt of er opvallende resultaten zijn en maakt een vergelijking met voorgaande cijfers. Zwakke leerlingen worden in het team besproken en er wordt eventueel een handelingsplan opgesteld waarin bijvoorbeeld een verplicht begeleidingsuur wordt opgenomen voor een bepaald vak. Een aantal docenten vindt dat er door de hoeveelheid zorgleerlingen te veel individuele programma's moeten worden ontwikkeld: "Dat maakt het didactisch handelen in de les soms erg lastig."

Wat betreft het vervolgonderwijs zorgt de school voor een warme overdracht met één roc. De doorstroomdossiers gaan ook naar andere roc's, maar niet elk roc doet er iets mee. Tevens worden alle vmbo-leerlingen gemeld bij het Trajectbureau: daar wordt gekeken waar leerlingen naar toe gaan en of leerlingen uitvallen.

*Leertijd*

Men streeft naar een maximaal aantal uren les. De onderwijstijd was eind 2007 volgens de Inspectie echter nog steeds onvoldoende. Bij lesuitval wordt een invaller gezocht, maar de invulling van zo'n uur valt soms tegen. Docenten geven aan dat lesuitval tot ontevredenheid bij ouders leidt en dat het uiteindelijk ten koste gaat van de opbrengsten. Niet alleen omdat er dan minder leertijd is, maar ook omdat het ritme en de structuur eruit zijn, wat onrust bij de leerlingen geeft.

*Leerstofaanbod*

Het leerstofaanbod in de onder- en bovenbouw voldoet aan de wettelijke eisen. Het wordt aangevuld met excursies en activiteiten gericht op burgerschap. Daarnaast is een stage in het mbo mogelijk. Het leerstofaanbod wordt verder niet speciaal aangepast aan de behoeften van leerlingen.

**2.5.8 Invloed van externe eisen of regelgeving**

Er zijn leerlingen waar je volgens de docenten "met bijles of anderszins extra investering veel meer uit zou kunnen halen." Soms zijn leerlingen op een bepaald gebied, bijvoorbeeld Engels of Nederlands, veel verder dan op een ander terrein en zouden ze een hoger niveau aankunnen. De docenten vinden het jammer dat leerlingen dan aan een bepaald niveau/diploma gebonden zijn: "Als leerlingen bijvoorbeeld kaderniveau aankunnen, moeten zij toch zowel de basis- als de kadertoetsen maken. Dat werkt niet echt motiverend." Docenten pleiten dan ook voor niveaudifferentiatie (zoals ook in het oude A,B,C,D-systeem). Docenten gaan er van uit dat dit de motivatie van de leerlingen ten goede zal komen en zeker tot hogere opbrengsten zal leiden.

Volgens de docenten krijgen vernieuwingen amper de kans om vruchten af te werpen, want voordat de weerstand tegen een vernieuwing is overwonnen, is er vaak alweer een andere vernieuwing. "Het is daarom goed om meer rust in de school te creëren en te kiezen voor één ingezet beleid. Nieuw beleid heeft tijd nodig om zich van kinderziektes te ontdoen, in de tussentijd krijgen de 'klagers' een grote stem. Deze fase van weerstand moet doorlopen worden en nieuw beleid moet een kans krijgen voordat er weer nieuw beleid wordt ingevoerd omdat men anders altijd in de weerstandsfase zal blijven. Juist deze doorlopende weerstandsfase kost zoveel energie."

Volgens de docenten komen er regelmatig leerlingen op school die niet thuishoren in het vmbo, maar eerder in het praktijkonderwijs zouden passen. Dit maakt het lesgeven ingewikkelder; deze leerlingen vragen veel aandacht en dat gaat ten koste van de opbrengsten van de andere leerlingen. "Een verwijzing naar het praktijkonderwijs is op dit moment alleen mogelijk met medewerking van de ouders, waardoor deze leerlingen te vaak en te lang in het vmbo blijven. Deze verwijzing zou daarom eigenlijk door de school opgelegd moeten kunnen worden." De docenten denken dat het beter zou zijn als het praktijkonderwijs de vijfde leerweg binnen het vmbo zou zijn, zodat het een minder negatief imago krijgt.



## 2.6 Vo-school De Kers

De Kers maakt deel uit van een grote scholengroep voor protestants-christelijk onderwijs in een kleine gemeente in de provincie Gelderland. De school heeft twee locaties: een vmbo-afdeling en een havo/vwo-afdeling. Wij hebben de vmbo-locatie bezocht. Binnen de vmbo-afdeling worden alle leerwegen aangeboden. De Kers biedt onderwijs aan in alle sectoren in het vmbo (landbouw alleen voor de theoretische leerweg). Op de school zitten zo'n 750 leerlingen (waarvan 200 lwoo-leerlingen). De Kers is bezig een nieuwe vorm van leren in te voeren, waarmee wordt beoogd dat leerlingen meer vaardigheden verwerven die zij in het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt nodig hebben. Dergelijke vaardigheden zijn volgens de schoolleiding tegenwoordig van steeds groter belang. Volgens de schoolleiding moeten de cognitieve prestaties van leerlingen op gelijk niveau blijven of op hoger niveau komen (dan in het verleden), terwijl de vaardigheden van leerlingen versterkt moeten worden.

### 2.6.1 Opbrengstgerichtheid: leerlingresultaten

Om de prestaties en ontwikkelingen van leerlingen te volgen werkt De Kers met toetsen uit het volgen adviessysteem (VAS) van het Cito. De mate waarin de toetsen op een vaststaand tijdstip worden afgenomen, verschilt in de onderbouw per vak. In de bovenbouw liggen alle toetsen naar het examen toe vast. Op de school wordt daarnaast gewerkt met een portfolio (een fysieke map waarin alle opdrachten die leerlingen hebben gemaakt zijn opgenomen), waardoor docenten naar eigen zeggen goed zicht hebben op de ontwikkeling van individuele leerlingen. Door terug te bladeren in de portfolio's kunnen docenten recente met eerdere prestaties vergelijken. De beste en belangrijkste toets van de huidige kennis en vaardigheden van leerlingen en de voortgang daarin is de observatie door docenten, aldus de schoolleiding en docenten. Ze vinden het objectief toetsen van prestaties van leerlingen overigens wel een betekenisvolle aanvulling, die concrete verbeterpunten zichtbaar kan maken.

De school maakt gebruik van leerlingbesprekingen, waarbij een team van docenten en de mentor het algemeen functioneren, het niveau en de ontwikkeling van individuele leerlingen bespreekt. Door teamvorming wordt beoogd de leerlingbesprekingen veel inhoudelijker te maken dan voorheen het geval was.

De Kers richt zich naast de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, ook specifiek op de ontwikkeling van vaardigheden zoals zelfstandigheid, vermogen om samen te werken, vermogen om keuzes te maken en verantwoordelijkheid dragen. Deze vaardigheden zijn volgens docenten en schoolleiding moeilijk te meten met standaardinstrumenten. De school vraagt daarom docenten om per klas hun oordeel (rapportcijfer) te geven voor elk kenmerk. Door al deze oordelen samen te nemen, wordt een intersubjectief beeld verkregen van de opbrengsten op deze kenmerken.

In het meest recente rapport van de Inspectie (2006) werd 'het gebruik van een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen' op De Kers als onvoldoende beoordeeld. Dit gold eveneens voor de mate waarin 'de school jaarlijks systematisch de resultaten die zij met haar leerlingen bereikt evalueert'. Tevens werkte de school destijds volgens de Inspectie onvoldoende planmatig aan verbeteractiviteiten. Het niveau van leerlingen aan het einde van de schoolperiode lag echter wel op het niveau dat mag worden verwacht, volgens de Inspectie.

### 2.6.2 Opbrengstgerichtheid: waardering van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs

De tevredenheid van ouders wordt vanuit de directie gemeten met een enquête. Daarnaast is de school alert op (alledaagse) signalen van ouders die zich op de school melden.

Docenten op de school houden contact met collega's in het mbo over hun (oud-)leerlingen. Ten eerste in het kader van de warme overdracht van leerlingen (hoewel dit soms laat in het jaar pas plaatsvindt). Ten tweede komt het ook voor dat een docent van een nabijgelegen mbo komt kijken op De Kers, voordat een leerling de overstap maakt. Er werd in de gesprekken geen duidelijke relatie gelegd tussen het peilen van de waardering van 'klanten' en de wijze waarop de school werkt aan het vergroten van de opbrengsten.

### 2.6.3 Visie, cultuur en klimaat

De visie van De Kers, zoals verwoord in de schoolgids, luidt: "Talenten maximaal ontplooiën". Dit geeft volgens de schoolleiding al aan dat de school opbrengstgericht is. De school heeft als doel dat de cognitieve prestaties van leerlingen op schoolniveau gelijk blijven of verhoogd worden. Met de vernieuwingen die op de school worden doorgevoerd, wordt beoogd dat leerlingen daarnaast meer vaardigheden verwerven die zij in het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt nodig hebben. De school wilde af van het sterk klassikale systeem waarbij leerlingen niet boven de middelmaat uitsteken. "Het idee dat alle leerlingen hetzelfde niveau hebben en in hetzelfde tempo werken, is een illusie", aldus de schoolleiding. Volgens de schoolleiding kan het onderwijs door de ingezette vernieuwingen plezieriger en leerzamer worden voor de leerlingen: "dat leidt tot hogere motivatie bij de leerlingen en daardoor tot hogere opbrengsten".

De 'Trouwcijfers' leven sterk bij docenten op de school. Ze liggen in de docentenkamer en er wordt na publicatie veel over gesproken. Ouders bekijken de cijfers ook, en spreken er over met docenten en de school. Voor de docenten werkt het natuurlijk motiverend als de school hoog scoort, maar eigenlijk vinden zij het welbevinden van de leerlingen veel belangrijker. "Als een leerling er een jaartje langer over doet, vind ik dat eigenlijk helemaal niet erg, maar toch geeft het een dubbel gevoel, omdat de school wel op het aantal zittenblijvers wordt afgerekend."

De cultuur en het klimaat op school lijken vooralsnog niet optimaal voor het werken in teams zoals de schoolleiding en (een deel van) de docenten beogen. De docententeams zijn dit jaar voor het eerst gevormd. Uit de gesprekken blijkt dat momenteel niet alle teams optimaal functioneren. Voor het goed samenwerken in de teams moet er nog wel wat veranderen in de communicatie tussen docenten onderling en tussen docenten en de schoolleiding, zo blijkt uit de gesprekken. Volgens een deel van de docenten zijn sommige docenten nog niet gewend en ook niet erg genegen om samen te werken en van elkaar te leren. Een deel van de borging van hoge opbrengsten (het in teams bespreken van vorderingen van leerlingen) wordt hierdoor bemoeilijkt.

### 2.6.4 Beleidsvoerend vermogen en leiderschap

De schoolleiding hecht veel waarde aan het in teams bespreken van prestaties van leerlingen. Wat betreft het samenwerken in teams lijkt de schoolleiding er vooralsnog niet in te slagen "alle neuzen dezelfde kant op te krijgen". Sommige teams functioneren volgens de leden al naar behoren, terwijl in andere teams nog een hoop werk verzet moet worden. Enkele docenten wijten het nog niet optimaal functioneren aan gebrekkige communicatie en te uitgebreide overlegstructuren.

De constatering dat de schoolleiding er op dit moment nog niet in slaagt de beoogde veranderingen bij alle docenten door te voeren, lijkt een beperkend effect te hebben op de opbrengstgerichtheid van de school. Uit de gesprekken blijkt dat docenten veel tijd en energie besteden aan de ingezette

verandering (en/of de weerstand daartegen), waardoor dit ten koste lijkt te gaan van de aandacht voor de leeropbrengsten.

### **2.6.5 Personeelsbeleid**

Functioneringsgesprekken worden gevoerd door de afdelingsleiders. De gesprekken schieten er echter vaak bij in vanwege tijdgebrek, aldus docenten. Ook het werken met pop-gesprekken blijft vaak steken in goede bedoelingen, aldus de schoolleiding. De afspraken over ontwikkeling krijgen onvoldoende gevolg.

Door de 1040-urennorm hebben docenten onvoldoende tijd om zichzelf te ontwikkelen. Er is volgens de docenten te weinig tijd om bijvoorbeeld naar een lezing te gaan en daar te spreken met andere docenten (van andere scholen of de school zelf). Deelname aan nascholing (al is het beperkt) kan uitsluitend individueel. Doordat de docenten niet gezamenlijk deelnemen aan nascholing, leeft de cursus veel minder onder de andere docenten. In de huidige situatie vat de deelnemende docent de inhoud van de nascholing samen en stuurt deze per e-mail rond aan de rest van de docenten. Dit is volgens de docenten onvoldoende om te echt meerwaarde te hebben voor de school.

Het personeelsbeleid op de school lijkt niet in positieve zin bij te dragen aan de opbrengstgerichtheid van de school.

### **2.6.6 Middelen**

Wat betreft middelen is er veel mogelijk op de school. Als docenten extra hulpmiddelen nodig hebben om de opbrengsten te helpen vergroten (bijvoorbeeld een smartboard of een beamer), is dat mogelijk. Docenten moeten hiervoor de eerste stap zetten en zij moeten kunnen verantwoorden dat hun wens inderdaad bijdraagt aan verhoogde leeropbrengsten. Wat betreft (ict-)voorzieningen is de school ruim bemeten. Het is de verwachting van de school dat dit een positief effect heeft op de opbrengsten van leerlingen.

### **2.6.7 Processen**

#### *Onderwijsleerproces*

Zoals reeds beschreven is De Kers bezig met de vernieuwing van het onderwijsleerproces. Het lesgeven moet minder klassikaal worden en er wordt meer aandacht besteed aan vaardigheden. Vaardigheden die belangrijk worden gevonden zijn zelfstandigheid, het vermogen om samen te werken en zelf keuzes te maken. Om de ontwikkeling van deze vaardigheden mogelijk te maken, moet de schoolorganisatie er voor zorgen dat de leerling zich verantwoordelijk voelt voor de leerstof, en samenhang in het onderwijsprogramma, veiligheid en duidelijkheid creëren.

Deze onderwijsinhoudelijke vernieuwing vergt, samen met de organisatorische verandering van het werken in teams, veel tijd van de docenten. Zo zijn docenten naar eigen zeggen veel tijd kwijt met lesvoorbereiding en administratie. De routine in de lessen ontbreekt volgens hen. De docenten verwachten in de komende jaren steeds meer tijd te hebben om gericht te werken aan opbrengsten, naarmate ze meer ervaring hebben opgedaan met deze manier van lesgeven. Sommige docenten menen echter dat de vernieuwingen te veel tijd vergen en zelfs een negatief effect hebben op de prestaties van leerlingen.

#### *Zorg en begeleiding*

In het eerste leerjaar maken alle leerlingen tests waaruit kan worden afgeleid of er leerproblemen zijn en op welk terrein. Opvallende uitkomsten kunnen met behulp van een remedial teacher aangepakt worden. Als duidelijk wordt dat leerlingen last hebben van faalangst, kunnen zij extra begeleiding

krijgen. Enkele docenten hebben hiervoor de cursus 'Beter Omgaan met Faalangst' (BOF) gevolgd. De Kers maakt gebruik van mentoren/coaches die leerlingen begeleiden op onderwijskundig en sociaal-emotioneel terrein. Daarnaast houdt de mentor/coach de controle op de voortgang van het leerproces en de rapportage daarvan naar de ouders, verzorgt hij de studie-/mentorlessen in het eerste leerjaar (voor alle leerwegen) en in het tweede leerjaar (alleen voor leerwegondersteunend onderwijs (lwoo), basisberoepsgerichte en de kaderberoepsgerichte leerweg) en helpt de leerling bij eventuele problemen. In de mentorlessen komen sociale vaardigheden, studievaardigheden, zelfstandigheid en saamhorigheidsbevordering aan de orde.

Een orthopedagoog/psycholoog is voor vier dagen per week aan de school verbonden. Deze geeft advies met betrekking tot de begeleiding van leerlingen. Ook worden leerlingen incidenteel door de orthopedagoog getest. Rugzakleerlingen worden mede door de orthopedagoog begeleid. Om voortijdig schoolverlaten te voorkomen, maken de schoolarts, de orthopedagoog, een lid van de schoolleiding en afdelingsleiders deel uit van het zorgadviesteam. Dit in samenwerking met de leerplichtambtenaar van een aantal gemeenten, de politie, en een vertegenwoordiger van de jeugdhulpverlening.

De school beschikt ten slotte over een zogenoemd zorglokaal, waar twee onderwijsondersteuners (fulltime) zorgtaken uit handen nemen van docenten. Leerlingen die te laat zijn, spijbelaars en leerlingen die uit de klas worden verwijderd, moeten zich melden bij het zorglokaal.

De uitgebreide zorgstructuur van De Kers is erop gericht uitval te voorkomen en de sociale veiligheid te vergroten. Door zo veel mogelijk zorgtaken uit de handen te nemen van docenten, kunnen zij zich meer richten op hun onderwijstaken. Dit is bedoeld om de opbrengstgerichtheid te vergroten.

#### *Leertijd*

De leertijd is op de school geen knelpunt voor het behalen van de gewenste opbrengsten: schoolleiding en docenten zeggen niet te verwachten dat meer uren tot betere prestaties van leerlingen zullen leiden. Medio 2007 oordeelt de Inspectie dat zowel de geprogrammeerde als de gerealiseerde onderwijstijd onvoldoende is op De Kers.

#### *Leerstofaanbod*

De Kers heeft een gevarieerd onderwijsaanbod waarin niet alleen aandacht is voor cognitieve aspecten, maar ook voor vaardigheden. Volgens de schoolleiding en docenten worden door het sterk richten op vaardigheden de opbrengsten zowel verbreed als verdiept. De verbreding zit hem in de gedachte dat ontwikkeling van vaardigheden in de visie van de school een opbrengst op zich is. De verdieping wordt behaald doordat betere competenties cognitieve prestaties verder versterken. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld leren zelfstandig te werken aan vakken waar zij moeite mee hebben.

### **2.6.8 Invloed van externe eisen of regelgeving**

De huidige beoordelingssystematiek zou volgens docenten en schoolleiding moeten veranderen. De Inspectie heeft nu nog voornamelijk aandacht voor kennis en minder voor vaardigheden of sociaal-emotionele ontwikkeling. Volgens de schoolleiding kan de ontwikkeling van meer 'zachte vaardigheden' inzichtelijk worden gemaakt door het in een projectweek toetsen van leerlingen op zelfstandig leren of het maken van een gezamenlijk product. In de vierde klas van de theoretische leerweg tellen vaardigheden die ingezet zijn bij het sectorwerkstuk al wél mee voor het examen. Hierin wordt het proces dus ook beoordeeld en niet alleen het eindproduct. In nieuwere methoden zijn soms ook beoordelingslijsten voor bijvoorbeeld zelfstandig leren. Dit wordt door docenten en schoolleiding als een positieve ontwikkeling gezien.

Voor het behalen van maximale opbrengsten is de 1040-urennorm een drempel, aldus de schoolleiding. Enkele jaren geleden kreeg de school toestemming om (tijdelijk) minder lesuren te geven en in de 'gewonnen tijd' personeel bij te scholen. De schoolleider ontdekte toen naar eigen zeggen dat deze vermindering van het aantal lesuren niet ten koste ging van de prestaties van leerlingen. Integendeel: tijd werd efficiënter benut en het personeel raakte extra gemotiveerd, aldus de schoolleider.

## 2.7 Vo-school De Peer

De Peer maakt deel uit van een grote scholengroep voor openbaar onderwijs in Zeeland. Het is een school voor vmbo (lwoo, vmbo-basis, vmbo-kader), waarbinnen de sectoren zorg & welzijn, techniek en economie worden aangeboden. Sinds een paar jaar maakt ook een theaterschool deel uit van de school. Vernieuwingen zijn de laatste jaren met name doorgevoerd in de onderbouw, waar leerlingen kunnen kiezen uit twee richtingen: Pro-lijn en @s)cool. Bij @s)cool staat leren vanuit de praktijk centraal: leerlingen leren niet uit boeken, maar aan de hand van een praktijkprobleem, waarover ze zelf informatie moeten verzamelen. Pro-lijn is een combinatie van modern en traditioneel onderwijs (gekarakteriseerd door projecten, vakoverstijgend onderwijs en het gebruik van lesmethodes met activerende werkvormen). De school heeft 600 leerlingen, waarvan 34 procent lwoo-leerlingen. Het onderwijs op De Peer is al lange tijd van goede kwaliteit. De Peer is een voorhoedeschool met een breed cultureel aanbod. De eindexamenresultaten van de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen liggen op gemiddeld niveau, de prestaties van de leerlingen op de theaterschool zijn bovengemiddeld. Er zijn geen noemenswaardige verschillen tussen schoolexamen en centraal examen.

### 2.7.1 Opbrengstgerichtheid: leerlingresultaten

Op De Peer is men volgens de directie nog niet bezig met het systematisch meten van opbrengsten. Wel worden de Inspectierapporten en de schoolrapporten nauwlettend in de gaten gehouden en scoorde de school volgens het rapport van de inspectie (2007) goed op het planmatig werken aan verbeteractiviteiten. De docenten hebben naar eigen zeggen niet het idee dat opbrengstgerichtheid een 'big issue' is op school. Als de school gemiddeld of hoger dan gemiddeld scoort op de opbrengsten, is het goed. De rapportages van de Inspectie worden in dat geval niet expliciet besproken, maar "ze hangen in de personeelskamer". Alleen als de eindexamenresultaten onder het gemiddelde komen, worden docenten daar wel op aangesproken en worden er maatregelen genomen. Een van die maatregelen uit het verleden is bijvoorbeeld geweest dat er nauwgezet op de toetsing werd toegezien.

Wat betreft de opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied is de onderbouw (dankzij de invoering van de deelscholen) al een stuk verder dan de bovenbouw. In de vernieuwde onderbouw, met name bij @s)cool, draait het niet meer om beoordeeld worden op cijfers, maar kijken de docenten naar competenties. Een werkgroep heeft een systeem opgezet om tijdens het schooljaar al opbrengsten in kaart te brengen en daarbij op de voortgang van het leerproces en ook op sociaal-emotionele componenten te letten. Leerlingen zetten samen met hun leermeester leerlijnen uit voor elk domein en ontwikkelingslijnen voor zaken als respect, samenwerking, houding enzovoort. De opbrengsten van de leerlingen worden dus wel in kaart gebracht, maar leerlingen worden niet meer met de massa vergeleken, maar met zichzelf. Er wordt in de onderbouw dus op méér gelet dan alleen cijfers: "Dat is moeilijker, maar wel eerlijker".

In de bovenbouw gaat de school volgend schooljaar werken met kernteams, waarin meer aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling moet komen. Nu zijn de docenten nog erg gericht op cognitieve prestaties. De methode Leefstijl werd in het verleden gebruikt, maar dat is een beetje doodgebloed. Nu oriënteert de school zich op de Kanjer-methode.

Het Inspectierapport (2007) liet zien dat de leerlingen in de theaterklas bovengemiddelde leerprestaties leverden. Volgens de mentor van de theaterklas hebben deze leerlingen echt een passie en draagt een dergelijke intrinsieke motivatie bij aan de prestaties.

### **2.7.2 Opbrengstgerichtheid: waardering van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs**

De Peer is aangesloten bij [www.kwaliteitscholen.nl](http://www.kwaliteitscholen.nl). De standaard tevredenheidsvragenlijsten voor leerlingen (klas 1) en ouders (klas 1 en 2) zijn dit schooljaar voor het eerst uitgezet. De leerlingen waren tevreden (gemiddeld een 8,1). De resultaten van deze enquête zijn intern besproken en ook in de ouderraad. De respons bij de ouders was niet hoog (19%), te weinig om conclusies uit te trekken. De bedoeling is om dit verder uit te bouwen zodat ook de twee deelscholen Pro-lijn en @s)cool met elkaar vergeleken kunnen worden. Ook streeft de directie ernaar de respons bij de ouders te verhogen, bijvoorbeeld door op een ouderavond meteen de vragenlijst in te laten vullen.

Bij doorstroom naar het vervolgonderwijs vindt 'warme' overdracht plaats doordat roc-docenten op De Peer komen om te overleggen over de (oud-)leerlingen. Er blijkt weinig uitval te zijn onder de oud-leerlingen. Vooral bij leerlingen die niet kiezen voor een leerwerktraject, maar voor een roc-traject waarbij de hele week naar school wordt gegaan, geldt dat er nog wel wat aansluitingsproblemen zijn op het gebied van de vaardigheden plannen en organiseren. Enerzijds vindt de directie dat het roc ook wel erg hoge verwachtingen heeft op dat gebied, anderzijds kan De Peer daar ook wel meer aandacht aan besteden, met name in de huidige bovenbouw. Docenten krijgen wel te horen waar hun oud-leerlingen naar toe gaan, maar daarna houdt het op met de informatievoorziening. Sommigen vinden dat wel jammer. De docenten weten dan ook niet of leerlingen goed zijn voorbereid op het roc of dat er misschien hiaten in de kennis en/of vaardigheden zitten.

### **2.7.3 Visie, cultuur en klimaat**

Op De Peer heerst het centrale idee dat er hoge eisen aan de leerlingen mogen worden gesteld: het maximale uit jezelf halen is het credo.<sup>20</sup> De docenten noemen het ook echt de traditie van de school dat er zoveel mogelijk wordt aangesloten bij de leerling. Sommige docenten spreken dan ook niet graag over 'hoge' opbrengsten, maar liever over optimale opbrengsten: een kind het maximale uit zichzelf te laten halen. Dat komt overeen met de uitspraken van de directie, die zegt dat opbrengstgerichtheid op De Peer betekent dat de opbrengsten voor de leerlingen zoveel mogelijk geoptimaliseerd moeten worden en "dat is iets heel anders dan opbrengstgericht zijn richting de buitenwereld, dus richting de Inspectie."

Sommige bovenbouwdocenten betwijfelen of de vernieuwingen en dan met de name hoge eisen die worden gesteld op het gebied van zelfstandig werken, gunstig zijn voor de opbrengstgerichtheid. "De meeste leerlingen kunnen dat mentaal niet aan en hebben meer structuur nodig om te kunnen presteren."

### **2.7.4 Beleidsvoerend vermogen en leiderschap**

De opbrengstgerichtheid maakt deel uit van de kwaliteitszorg van de school: "Als je wilt sturen op de resultaten, dan moet je iets doen aan de kwaliteit". De directie zegt dat ze "al wel veel dingen doen, maar nog te weinig systematisch." Dat komt ook omdat de school nu nog sterk gericht is op inhoudelijke veranderingen door de ingezette vernieuwingen.

<sup>20</sup> Volgend jaar begint er een talentcoach op school: die gaat leerlingen die ergens een bijzonder talent voor hebben helpen bij het verder ontplooiën van hun talent.

Op De Peer wordt gestreefd naar gedeeld leiderschap: samen met elkaar worden de lijnen uitgezet, zowel directie als docenten moeten eigenaar zijn van een vernieuwing. De directie heeft wel de taak om te inspireren, motiveren en te faciliteren. De directie bewaakt de opbrengsten dus op hoofdlijnen, maar (zoals ook blijkt uit het gegeven dat opbrengsten in de beleving van docenten geen prominente plaats innemen in functioneringsgesprekken) speelt daarin geen hele nadrukkelijke rol.

De centrale directie van de scholengroep laat de verschillende locaties behoorlijk autonoom werken. Als de financiële verantwoording in orde is en de Inspectierapporten en de examenresultaten redelijk zijn, dan is het goed. Het bestuur staat nog verder van de scholen vandaan; in de toekomst zal die afstand alleen maar toenemen omdat er sprake is van het vervangen van het bestuur door een raad van toezicht. Centrale directie en bestuur hebben dus geen directe invloed op de opbrengstgerichtheid van de school.

### **2.7.5 Personeelsbeleid**

De frequentie waarmee functioneringsgesprekken plaatsvinden wisselt de laatste jaren nogal: bij sommige docenten is het jaren geleden, bij anderen wordt elk jaar een gesprek gevoerd. Docenten weten niet waarom er zulke verschillen zijn tussen docenten. In de functioneringsgesprekken is het streven naar optimale opbrengsten volgens de docenten tot nu toe geen onderwerp van gesprek.

Vanaf dit schooljaar worden pop's geïntroduceerd. Voor de zomer moeten de docenten hun eigen pop hebben opgesteld. De directie wil streven naar teamontwikkelingsplannen, zodat in een team van docenten mensen elkaar aanvullen met hun sterke kanten en dat ze specifieke taken krijgen waar ze goed in zijn.

Docenten vinden dat ze in principe alle mogelijkheid krijgen om te werken aan hun professionalisering in het kader van het streven naar optimale opbrengsten bij hun leerlingen. Het is echter wel lastiger geworden om tijdens lesuren een cursus of studiedag te bezoeken in verband met het halen van de urennorm. Ze hebben weinig last van financiële belemmeringen als ze bijvoorbeeld extra leermiddelen of hulpmiddelen willen aanschaffen. In de deelschool @s)cool is er helemaal van alles mogelijk, omdat daar geen schoolboeken worden gebruikt en het boekengeld dus besteed kan worden aan andere zaken, zoals bijvoorbeeld prentenboeken als die aan de orde zijn.

### **2.7.6 Middelen**

De financiële middelen van de school zijn volgens de directie toereikend om maatregelen te kunnen nemen in het kader van het streven naar optimale opbrengsten bij leerlingen. Hieraan draagt ook bij dat de school in een goed, redelijk nieuw, gebouw huist.

### **2.7.7 Processen**

#### *Onderwijsleerproces*

In @s)cool wordt niet meer klassikaal lesgegeven, maar zitten leerlingen op drie verschillende niveaus bij elkaar in een heel groot lokaal. De leerlingen worden, afhankelijk van de groepsgrootte, begeleid door twee of drie docenten en een onderwijsassistent, maar helpen ook elkaar.

De vernieuwingen in de onderbouw hebben er volgens de onderbouwdocenten aan bijgedragen dat leerlingen hogere opbrengsten behaalden, want: "voor veel leerlingen werkt het veel beter om niet de hele dag te hoeven luisteren". Ook de afwisseling wordt als reden genoemd voor het beter presteren van leerlingen op school. Het gevolg hiervan is dat veel leerlingen met een laag zelfbeeld weer zelfvertrouwen opbouwen en dat er minder probleemgedrag voor komt. Er wordt bovendien beter

rekening gehouden met (de ontwikkeling van) verschillende soorten intelligenties van leerlingen. Deze positieve opbrengsten zijn echter nog niet systematisch in kaart gebracht.

Bij sommige richtingen in de bovenbouw komen klassen van 25 á 26 leerlingen voor en dat is te veel om optimale resultaten te kunnen behalen. Er is een soort van oplossing voor dit probleem bedacht door soms een groepje van zes leerlingen uit de klas te halen en ze dan zelfstandig te laten werken onder begeleiding van een docent die dat dan vrijwillig doet. Bij andere richtingen krijgen sommige groepen gecombineerd les omdat ze uit te weinig leerlingen bestaan (bijvoorbeeld bouw en logistiek & transport). Dit gaat ten koste van de opbrengsten, vinden docenten, omdat deze leerlingen enorm van elkaar verschillen. In de onderbouw is de ideale groeps grootte 17 of 18 leerlingen.

### *Zorg en begeleiding*

Er zijn relatief veel zorgleerlingen op De Peer. Soms gaat dat hoge percentage zorgleerlingen ten koste van 'gewoon goede' leerlingen, terwijl hierdoor ook met kleine groepen gewerkt kan worden wat de persoonlijke aandacht ten goede komt. Als er bijvoorbeeld een leerling met een negatieve onderwijservaring de school binnenkomt, kan het voorkomen dat een hele klas last heeft van zo'n leerling in de groep. Voordeel daarvan is volgens de directie dat dankzij dergelijke leerlingen de expertise van het docententeam wordt verbreed en dat andere leerlingen daar weer van kunnen profiteren.

De zorgstructuur op De Peer wordt door zowel directie als docenten 'goed' genoemd. 'Lastige' leerlingen worden door een zorgteam en het sociaal-medisch team geanalyseerd met behulp van signalerings- en observatie-instrumenten. Alleen opvallende leerlingen worden gevolgd, er wordt geen systematisch volgsysteem voor alle leerlingen gebruikt.

Er is ook de mogelijkheid van een interne time-out: leerlingen die te veel problemen geven in de klas worden dan tijdelijk op een andere plaats in de school ondergebracht. Het streven is wel altijd dat deze leerlingen weer terug kunnen naar de eigen klas. Niet alle docenten vinden dat dit systeem goed werkt: ze kennen leerlingen die het leuk vinden om in de time-out geplaatst te worden.

Daarnaast is ook een leerwerktraject mogelijk. Leerlingen in het derde jaar die het dreigen niet te gaan halen, kunnen dan in het vierde jaar beperkte vakken volgen (Nederlands en maatschappijleer) en gaan de resterende tijd in een bedrijf werken. Zij halen op die manier toch hun diploma. In het vergroten van de opbrengsten van de zwakkere leerlingen wordt dus veel geïnvesteerd.

Volgens directie en docenten zijn er taalzwakke leerlingen op school, maar er is geen systematische aandacht voor extra taalonderwijs. Wel wordt, met name in Pro-lijn, gestimuleerd tot lezen. Er worden geen taaltoetsen afgenomen. Hoe het dus precies zit met het de taalvaardigheden van de leerlingen is niet bekend. Wel is er een dyslexie-screening en kan er extra begeleiding worden gegeven door de dyslexiespecialist. In de komende periode wordt extra aandacht besteed aan taal- en rekenonderwijs en krijgt dit een vaste plaats in het curriculum.

### *Leertijd*

De docenten erkennen dat voldoende leertijd bijdraagt aan optimale resultaten, al is het alleen maar omdat uitgevallen lessen de regelmaat doorbreken. Er wordt van alles gedaan om lesuitval zoveel mogelijk te vermijden, met resultaat, want volgens de docenten wordt het minimum aantal lessen gehaald en bij beroepsgerichte uren zelfs meer. De invoering van zogenaamde stipuren is een van de genomen maatregelen. Een stipuur is een uur dat docenten geen les hebben, maar wel verplicht op school moeten zijn om als dat nodig is een uitgevallen lesuur op te vangen. Of deze stipuren werkelijk bijdragen aan het vergroten van opbrengsten, wordt door docenten uit zowel onder- als bovenbouw betwijfeld: soms is zo'n uur min of meer een soort opvanguur, met als enige winstpunt dat leerlingen



niet op straat zwerven. Een andere maatregel die is genomen is dat de onderbouwleerlingen nooit een tussenuur in hun rooster hebben. Tot slot wordt met meerdere docenten gewerkt in relatief kleine groepen, waardoor binnen de groep docenten uitval van een zieke collega kan worden opgevangen.

#### *Leerstofaanbod*

Volgens het inspectierapport (2007) scoorde de school goed op het afstemmen van de leerstof op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. Dit blijkt ook wel: in de onderbouw wordt leerstof aangeboden in de vorm van aanbodgestuurd onderwijs (Pro-lijn) en vraaggestuurd onderwijs (@school). Nieuwe leerlingen en hun ouders kiezen voor één van de twee vormen van onderwijs. Vanaf komend schooljaar wil de school meer differentiëren in het leerstofaanbod, als bijvoorbeeld een bb-leerling goed is in Engels, dan moet die leerling Engels op kaderniveau kunnen gaan volgen. Op die manier kunnen diploma's op maat gehaald worden en wordt ook gewerkt aan het vergroten van opbrengsten van leerlingen die goed presteren.

### **2.7.8 Invloed van externe eisen of regelgeving**

De overheid moet scholen vooral flexibel laten zijn: een school moet de ruimte krijgen om op de eigen manier te streven naar optimale opbrengsten, passend bij de schoolcultuur. Een voorbeeld: in de cao staat nu dat een docent een bepaald aantal uren mag lesgeven en een bepaald aantal uren mag besteden aan voorwerk, enzovoorts. Maar in de praktijk werkt het vaak anders en dan werken dergelijke regels verstikkend en belemmerend.

Scholen moeten de tijd krijgen om dingen uit te werken en het is echt te snel om na vijf jaar al te zeggen: "Het werkt niet". Bovendien schiet de overheid haar doel voor bij als vernieuwingen eigenlijk verkapte bezuinigingsmaatregelen zijn.

Sommige docenten in de onderbouw ervaren als belemmering dat de informatie van toeleverende (basis)scholen over leerlingen tekortschiet: als een kind binnen een paar weken in het time out-traject zit en in de groep niet hanteerbaar is, is dat een grote last voor de docent en de rest van de klas.

### 3 Beantwoording onderzoeksvragen

De hoofdvraag van ons onderzoek luidt: welke factoren bevorderen de opbrengstgerichtheid van scholen in het primair en voortgezet onderwijs? Het onderzoek dat we hebben uitgevoerd om deze vraag te beantwoorden is verkennend van aard. Op vier basisscholen en drie scholen voor voortgezet onderwijs hebben we gesprekken gevoerd met directie en docenten. Op basis van deze gesprekken hebben we van elke school een beschrijving gemaakt. Deze heeft u kunnen lezen in het voorgaande hoofdstuk. In voorliggend hoofdstuk integreren we de bevindingen van de afzonderlijke scholen ter beantwoording van onze onderzoeksvragen. We starten daarbij met het beschrijven van de opbrengstgerichtheid van de scholen: welke verschijningsvormen heeft opbrengstgericht werken in de praktijk en zijn er daarbij verschillen tussen scholen? In de tweede paragraaf gaan we in op factoren die op de bezochte scholen van invloed zijn op hun opbrengstgerichtheid. We sluiten af met de hoofdconclusies van ons onderzoek. Nadrukkelijk wijzen we erop dat het onderzoek een verkennend karakter heeft. We hebben gebruik gemaakt van kwalitatieve dataverzamelmethode bij een zeer beperkt aantal scholen. Daardoor is het niet mogelijk een landelijk representatief beeld te schetsen. Wel biedt het onderzoek een eerste empirisch inzicht van de verschijningsvormen van opbrengstgericht werken in de praktijk en factoren die daarop van invloed zijn.

#### 3.1 Opbrengstgerichtheid in de praktijk

Onze eerste twee onderzoeksvragen hebben betrekking op de verschijningsvormen van opbrengstgerichtheid. We hebben daarbij een onderscheid gemaakt tussen enerzijds leerlingresultaten en anderzijds waardering van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs. De betreffende onderzoeksvragen luiden:

1. Hoe brengt de school de opbrengsten van leerlingen op het gebied van cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling in beeld, hoe worden deze opbrengsten geanalyseerd en tot welke acties leidt dat?
2. Hoe stelt de school zich op de hoogte van de waardering van leerlingen, ouders en het vervolgonderwijs, hoe wordt deze waardering geanalyseerd en tot welke acties leidt dat?

##### 3.1.1 Leerlingresultaten

De door ons bezochte scholen meten de resultaten van hun leerlingen op meerdere manieren. Op hoofdlijnen zijn er drie manier te onderscheiden waarop de scholen de leerlingresultaten in beeld brengen:

- toetsen (al dan niet uit een leerlingvolgsysteem) en examens voor het meten van cognitieve prestaties;
- leerlingvolgsysteem voor het meten van sociaal-emotionele ontwikkeling;
- (systematische) observaties door leerkrachten.

##### *Metten van resultaten in het basisonderwijs*

Voor het op een systematische manier in beeld brengen van de cognitieve resultaten gebruiken de vier door ons bezochte basisscholen het Cito-LOVS. Sommige scholen starten vanaf groep 1 met de bijbehorende toetsen, andere vanaf groep 3. In de groepen 7 en 8 maken de basisscholen aanvullend gebruik van respectievelijk de Entreetoets en de Cito-eindtoets. Aanvullend op de methodeonafhankelijke toetsen nemen de basisscholen in veel gevallen methodegebonden toetsen af bij hun leerlingen. Om zicht te houden op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen maken drie van de vier basisscholen gebruik van Viseon. De vierde school gebruikt dit systeem uitsluitend in de middenbouw. Tot slot spelen op twee van de vier basisscholen observaties een belangrijke rol bij het in beeld brengen van de ontwikkeling van leerlingen. Met name voor niet-cognitieve vaardigheden,

zoals bijvoorbeeld zelfstandig werken, en bij de kleuters lijken observaties de voorkeur te genieten. De observaties gebeuren op beperkte schaal op systematische wijze. Op de ene school leren leerkrachten hoe ze moeten observeren tijdens hun montessori-opleiding, op de andere school wordt twee weken per jaar systematisch geobserveerd aan de hand van een observatieformulier.

#### *Metten van resultaten in het voortgezet onderwijs*

Evenals in het basisonderwijs, wordt in het voortgezet onderwijs gebruik gemaakt van Cito-toetsen. Twee van de drie scholen gebruiken de VAS-toetsen in de onderbouw (leerjaar 1 tot en met 3) voor het meten van de cognitieve resultaten van leerlingen. Voor het in beeld brengen van de cognitieve resultaten in de bovenbouw (leerjaar 4) maken de scholen gebruik van de schoolexamens en de centrale examens. Op basis van de gesprekken op de door ons bezochte scholen hebben wij de indruk dat de basisscholen overwegend meer waarde hechten aan de Cito-toetsen uit hun leerlingvolgsysteem dan de vo-scholen.

In tegenstelling tot de basisscholen maken de door ons bezochte vo-scholen geen gebruik van een leerlingvolgsysteem voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Tot slot spelen, evenals in het basisonderwijs, ook in het voortgezet onderwijs observaties een rol om de ontwikkeling van leerlingen te volgen, met name voor vaardigheden (competenties). Om de betrouwbaarheid van hun oordeel te vergroten, vragen de docenten vaak ook de leerlingen zelf om een oordeel.

#### *Gebruik van leerlingresultaten*

Het in beeld brengen van de resultaten van leerlingen is een voorwaarde voor opbrengstgericht werken. Pas als scholen zicht hebben op de resultaten van hun leerlingen, kunnen zij gericht gaan werken aan het optimaliseren van deze resultaten. Zoals hierboven beschreven verschillen de door ons bezochte scholen in de mate waarin zij de resultaten van hun leerlingen systematisch in beeld brengen. De verschillen die we hebben aangetroffen in de wijze waarop de scholen vervolgens omgaan met de verzamelde resultaten laat wellicht nog meer variëteit zien. Oplopend van beperkt naar sterk opbrengstgericht werken, kunnen we de volgende werkwijzen onderscheiden<sup>21</sup>:

1. Leerlingresultaten ter kennisgeving aannemen: zo meldt een vo-school hierover "Als de school gemiddeld of hoger dan gemiddeld scoort op de opbrengsten is het goed. De rapportages van de Inspectie worden in dat geval niet besproken, maar ze hangen in de personeelskamer."
2. a. Leerlingresultaten worden gebruikt om de ontwikkeling van individuele leerlingen te volgen: de resultaten van leerlingen worden vergeleken met hun resultaten op eerdere momenten. Tevens worden de resultaten van leerlingen vergeleken met het gemiddelde.  
b. Individuele leerlingresultaten worden niet alleen gevolgd, maar er wordt ook iets mee gedaan. Leerlingen waarvan de ontwikkeling stagneert of die achterblijven voor het gemiddelde krijgen extra aandacht, bijvoorbeeld in de vorm van een aangepast aanbod. Sommige scholen richten zich bij deze extra aandacht niet alleen op uitvallers aan de 'onderkant', maar ook op leerlingen die opvallen in positieve zin.
3. a. Leerlingresultaten worden gebruikt om de kwaliteit van de school in beeld te brengen: op basis van de scores van individuele leerlingen maken scholen een overzicht van hun schoolscore per groep, per vak(gebied) of per locatie.  
b. Leerlingresultaten worden gebruikt om de kwaliteit van de school te analyseren: op basis van de onder 3a genoemde overzichten analyseren de scholen hun resultaten. Ze maken daarbij bijvoorbeeld vergelijkingen in de tijd en met landelijke referentiecijfers. De analyse beperkt zich niet tot de constatering of een bepaalde score goed of slecht is, maar richt zich ook op verklarende factoren.  
c. Leerlingresultaten worden gebruikt om de kwaliteit van de school te verbeteren of te borgen: op basis van de hiervoor beschreven analyses zijn de scholen in staat gericht te gaan werken aan de verbetering of borging van de kwaliteit van hun onderwijs.

---

<sup>21</sup> Scholen gebruiken vaak meerdere van de genoemde werkwijzen van opbrengstgericht werken.

Bij de beperkte groep scholen die wij bezocht hebben, zien we dat scholen die veel belang hechten aan een leerlingvolgsysteem voor het in beeld brengen van de cognitieve resultaten van leerlingen, vaak ook sterk opbrengstgericht werken. Wat betreft opbrengstgerichtheid voeren deze scholen niet alleen de tweede, maar ook de derde werkwijze (grotendeels) uit.

Op de door ons bezochte basisscholen lijkt in grotere mate sprake te zijn van opbrengstgericht werken dan op de vo-scholen. Op de vo-scholen blijft de opbrengstgerichtheid overwegend beperkt tot de eerste twee werkwijzen die hierboven beschreven zijn.

### 3.1.2 Waardering van ouders, leerlingen en vervolgonderwijs

De meeste scholen die wij bezocht hebben meten de tevredenheid van ouders één keer per jaar of per twee jaar door middel van vragenlijsten. In een aantal gevallen wordt voor leerlingen dezelfde werkwijze gevolgd, daarbuiten lijkt de tevredenheid van de leerlingen niet veel aandacht te krijgen. De uitkomsten van deze vragenlijsten worden intern besproken en leiden daar waar nodig tot verbeteracties. Het blijkt echter dat met name ouders relatief vaak tevreden zijn zodat acties niet echt noodzakelijk lijken. Daarom hanteert een aantal scholen ook andere, minder systematische, manieren om zicht te houden op de tevredenheid van ouders zoals bijvoorbeeld kijken naar het aantal aanmeldingen, de wijze waarop over de school gesproken wordt in de buurt en signalen van ouders die op school komen.

Slechts één van de door ons bezochte scholen houdt op systematische wijze bij hoe de resultaten van haar leerlingen in het vervolgonderwijs zijn. Aangezien de betreffende school dit initiatief zelf heeft opgezet, kost dat veel inspanning. Gezien de informatie die het oplevert is deze inspanning wel de moeite waard vindt de school. De overige bezochte scholen verkrijgen informatie over hun voormalig leerlingen via (informele) contacten met leraren van het vervolgonderwijs of met de oud-leerlingen zelf. Voorbeelden in dit verband zijn gesprekken tussen leraren van beide scholen in het kader van de zogenaamde 'warme' overdracht of een terugkomdag voor oud-leerlingen. Slechts één school geeft expliciet aan dat de signalen uit het vervolgonderwijs voor de school aanleiding zijn geweest om na te denken over het de vaardigheden die leerlingen er verwerven. Dit heeft echter nog niet tot concrete actie geleid.

Op de door ons bezochte scholen lijkt er nauwelijks tot geen relatie te zijn tussen enerzijds het gericht werken aan de tevredenheid van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs en anderzijds het opbrengstgericht werken aan de leerlingresultaten. Ook lijkt er geen verband te zijn tussen het in beeld brengen van de waardering van de diverse partijen en de daadwerkelijke leerlingresultaten die scholen behalen. Daarmee lijkt het streven naar tevreden klanten en afnemers eerder een doel op zich dan dat dit verband houdt met het realiseren van hoge opbrengsten bij leerlingen.

## 3.2 Factoren die van invloed zijn op opbrengstgerichtheid

In de gesprekken met de directies en de leraren hebben we niet alleen aandacht besteed aan de mate waarin zij opbrengstgericht werken, maar ook aan factoren die deze opbrengstgerichtheid mogelijk kunnen bevorderen. De overige onderzoeksvragen hebben betrekking op deze factoren:

3. Visie, cultuur en klimaat  
Maakt het streven naar hoge opbrengsten deel uit van de visie van de school, wordt die visie duidelijk verwoord, goed gecommuniceerd en breed gedragen?
4. Beleidsvoerend vermogen en leiderschap  
Heeft de school beleid geformuleerd om haar opbrengsten te maximaliseren en wat doet de schoolleiding aan het optimaliseren van de opbrengstgerichtheid?

5. Personeelsbeleid  
Draagt het personeelsbeleid bij aan het realiseren van de beoogde leeropbrengsten?
6. Middelen  
Zijn er voldoende middelen beschikbaar en worden er voldoende middelen ingezet voor personeel, materialen en huisvesting om optimale leeropbrengsten te kunnen realiseren?
7. Processen  
Dragen onderwijsleerproces, zorg en begeleiding, leertijd en leerstofaanbod bij aan optimale leeropbrengsten?
8. Invloed van externe eisen of regelgeving en overige belemmeringen  
In hoeverre wordt de opbrengstgerichtheid van de school bevorderd/belemmerd door externe eisen of regelgeving? Zijn er andere belemmeringen die het streven naar optimale opbrengstgerichtheid in de weg staan?

De beantwoording van deze onderzoeksvragen komt aan bod in het resterende gedeelte van deze paragraaf.

### 3.2.1 Visie, cultuur en klimaat

Desgevraagd geven vrijwel alle scholen aan dat zij het streven naar hoge/optimale resultaten bij leerlingen belangrijk vinden. Als we nader kijken naar de visie op onderwijs neemt dit streven bij sommige scholen een prominenter plaats in dan bij andere. Het meeste expliciet zien we het terug bij twee basisscholen, één voormalig zwakke school en één goede school, en bij de voormalig zwakke school in het voortgezet onderwijs. Op deze drie scholen zijn niet alleen de directies, maar ook de leraren zich bewust van het belang van planmatig en opbrengstgericht werken. Dit bewustzijn uit zich op de betreffende twee basisscholen bijvoorbeeld aan een intensief gebruik van het Cito-LOVS.

In de gesprekken op de scholen wordt verder benadrukt dat het van belang is dat 'alle neuzen' dezelfde kant op staan. Op de scholen die in sterke mate opbrengstgericht werken, werken ook alle teamleden daaraan, kunnen teamleden bij elkaar terecht voor hulp en complimenteren ze elkaar met goede leerlingresultaten. We hebben hier ook een minder goed voorbeeld van aangetroffen. Op De Kers werken docenten in teams en hecht de directie veel waarde aan het bespreken van de prestaties van leerlingen in deze teams. Een deel van de docenten is echter niet of beperkt bereid tot samenwerking, hetgeen de opbrengstgerichtheid van de school als geheel niet ten goede lijkt te komen.

Tot slot zien we dat scholen die een 'vernieuwende' visie op onderwijs hebben in het algemeen minder belang hechten aan cognitieve resultaten en meer aan vaardigheden dan 'traditionele' scholen. Zo staat op montessoribasisschool De Narcis het ontwikkelen van de zelfstandigheid van leerlingen centraal in de onderwijsvisie. Mede als gevolg van deze visie besteedt de school minder aandacht aan het volgen en analyseren van de cognitieve ontwikkeling, zowel op leerlingniveau als op schoolniveau. Op vo-school De Peer wordt intensief gewerkt aan het vernieuwen van het onderwijs. Daarbij is niet alleen aandacht voor cognitieve prestaties van leerlingen, maar zeker ook voor vaardigheden. De docenten zijn van mening dat de vernieuwingen effect hebben: leerlingen met een laag zelfbeeld krijgen bijvoorbeeld meer zelfvertrouwen en er komt minder probleemgedrag voor. Deze door docenten ervaren positieve opbrengsten zijn echter niet systematisch in kaart gebracht.

### 3.2.2 Beleidsvoerend vermogen en leiderschap

De directie lijkt op twee manieren een sleutelrol te vervullen bij het opbrengstgericht werken van een school. In de eerste plaats gaat het om de sturende rol van de directie en ten tweede om de mate waarin de directie ervoor zorgt dat er op de school planmatig en cyclisch gewerkt wordt. De sturende rol van de directie uit zich in het creëren van teamgeest, het benadrukken van het belang van het streven naar hoge opbrengsten en het daarop aanspreken van het personeel.

Planmatig en cyclisch werken lijkt een voorwaarde te zijn om op schoolniveau opbrengstgericht te werken. Scholen die werken met behulp van de PDCA-cyclus kunnen de leerlingresultaten een plaats geven in deze cyclus. Deze begint met het formuleren van de gewenste doelen die een school met haar leerlingen wil bereiken. Periodiek worden de leerlingresultaten op een systematische manier gemeten en geanalyseerd. Op basis van de uitkomsten van deze analyses worden de doelen daar waar nodig bijgesteld en opgenomen in het volgende plan. Voor scholen die ook op andere terreinen volgens deze cyclus werken, is de stap naar opbrengstgericht werken eenvoudiger te zetten dan op scholen die over minder beleidsvoerend vermogen beschikken.

### 3.2.3 Personeelsbeleid

Het personeelsbeleid op de door ons bezochte scholen lijkt overwegend van ondergeschikt belang voor de opbrengstgerichtheid. Zo is opbrengstgericht werken geen onderwerp dat expliciet aan bod komt bij functionerings- en beoordelingsgesprekken en speelt het geen rol bij aanname van nieuw personeel. Deskundigheidsbevordering van het personeel lijkt een uitzondering te vormen. Het interpreteren en analyseren van leerlingresultaten met als uiteindelijk doel het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs, blijkt een vaardigheid waarover niet alle leraren 'automatisch' beschikken. Gericht investeren in deze vaardigheid lijkt bevorderend te zijn voor de opbrengstgerichtheid. Dit zien we bijvoorbeeld terug op twee basisscholen. Op de ene school is het team geschoold in het benutten van toetsgegevens. Deze scholing wordt door de leerkrachten in hoge mate gewaardeerd en ze zijn naar eigen zeggen ook goed in staat het geleerde in de praktijk toe te passen. Op de andere school is er twee keer per jaar een studiedag voor leerkrachten waar aandacht wordt besteed aan doelen en opbrengsten en aan de onderlinge samenhang tussen beide.

### 3.2.4 Middelen

Meer middelen leiden volgens de door ons bezochte scholen niet automatisch tot een vergroting van de opbrengstgerichtheid van de school. Op scholen die zelf aangeven in een (qua middelen) bevoorrechte positie te zitten, hebben wij niet gezien dat zij meer opbrengstgericht werken dan andere scholen. Het omgekeerde lijkt wel het geval te zijn. Zo geeft een school die nu gekarakteriseerd kan worden als 'zeer opbrengstgericht' aan dat ze vreest dat de verminderde bekostiging als gevolg van de nieuwe gewichtenregeling het voor de school moeilijker maakt om de gewenste opbrengsten te blijven realiseren.

### 3.2.5 Processen

#### *Onderwijsleerproces*

Op alle vier de basisscholen wordt erkend dat het, als je als school wilt streven naar optimale opbrengstgerichtheid, noodzakelijk is rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. De manier waarop de scholen dit inzicht in de praktijk brengen is wel verschillend: van de grote zelfstandigheid van de kinderen op de montessorischool De Narcis tot het bij bepaalde vakken een stap terug (of juist vooruit) doen op De Krokus. Op twee scholen wordt expliciet benadrukt dat het werken op het eigen niveau vooral positieve effecten heeft op de motivatie van kinderen (wat natuurlijk ook weer positieve effecten heeft op de resultaten).

Op de bezochte vo-scholen (vmbo) wordt het klassikale lesgeven steeds meer losgelaten en wordt de kanteling naar leerlinggestuurd werken gemaakt, hoewel men op twee scholen meldt dat dit in de onderbouw beter lukt dan in de bovenbouw. Vernieuwingen in het onderwijsleerproces kunnen, ondanks dat ze gericht zijn op hogere opbrengsten, ook een averechts effect hebben: op De Kers zeggen docenten dat de vernieuwingen zoveel tijd en energie van hen eisen, dat ze niet meer toekomen aan routine opbouwen en dat de prestaties van leerlingen daaronder leiden.

### *Zorg en begeleiding*

In paragraaf 3.1.1 hebben we de verschillende werkwijzen beschreven waarop scholen opbrengstgericht kunnen werken. Werkwijzen 2a en 2b betreffen het gebruiken van leerlingresultaten om de ontwikkeling van individuele leerlingen te volgen en daar actie aan te verbinden. Deze werkwijze is niet alleen onderdeel van de opbrengstgerichtheid van scholen, maar maakt ook onderdeel uit van hun zorg en begeleiding. Evenals in opbrengstgerichtheid, verschillen scholen ook in de mate waarin hun zorg en begeleiding een systematisch en structureel karakter heeft. Op basis van onze schoolbezoeken hebben wij de indruk dat scholen met in verhouding veel achterstandsleerlingen systematischer werken aan het analyseren van de leerlingresultaten en het op basis daarvan plannen van verbeteracties. Dit beperkt zich niet alleen tot zorgleerlingen, maar wordt ook gedaan voor leerlingen die in positieve zin opvallen. Verder zien we dat deze scholen vaak ook een uitgebreider en daardoor wellicht professionelere zorgstructuur hebben. De intern begeleider of zorgcoördinator heeft vaak een centrale rol in deze zorgstructuur. Daarnaast vervult deze persoon vaak een belangrijke rol bij het interpreteren en analyseren van leerlingresultaten op schoolniveau.

### *Leertijd*

De relatie tussen leertijd en opbrengstgericht werken lijkt te verschillen tussen het basis- en het voortgezet onderwijs. De basisscholen met een hoge mate van opbrengstgerichtheid geven expliciet aan de voldoende leertijd voor leerlingen een belangrijke voorwaarde is voor het behalen van goede resultaten. Deze scholen streven er dan ook bewust naar om meer leertijd voor hun leerlingen te plannen en realiseren dan wettelijk verplicht is.

In het voortgezet onderwijs zijn de scholen minder bewust bezig met het plannen en realiseren van voldoende leertijd vanuit de gedachte dat dit leidt tot hogere opbrengsten, maar eerder vanwege de controle daarop door de Inspectie. Ook zijn niet alle scholen volledig overtuigd van het nut van meer leertijd voor betere prestaties. Zo zegt één school dat er waarschijnlijk wel een relatie is tussen leertijd en opbrengsten, maar dat deze relatie indirect is: uitgevallen lessen doorbreken de regelmaat. Een andere school meldt uit eigen ervaring dat minder lessen wellicht beter is. De schoolleider ontdekte dat een vermindering van het aantal lessen niet ten koste ging van de prestaties van leerlingen. Integendeel: tijd werd door het personeel efficiënter benut en het personeel werd extra gemotiveerd.

### *Leerstofaanbod*

Op de door ons bezochte scholen lijkt het leerstofaanbod van beperkte invloed te zijn op hun opbrengstgerichtheid. De meeste scholen zijn van mening dat het aanpassen van het leerstofaanbod aan het niveau van de leerlingen van belang is bij het realiseren van optimale opbrengsten. Verder geeft een aantal scholen aan dat het werken aan vaardigheden of de sociaal-emotionele ontwikkeling indirect een bijdrage kan leveren aan het bereiken van hogere cognitieve opbrengsten. Een voorbeeld dat een vo-school noemt is dat leerlingen die geleerd hebben zelfstandig te werken daardoor makkelijker kunnen oefenen in vakken waar ze minder goed in zijn. Een ander voorbeeld is dat volgens een basisschool gericht werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling het sociaal klimaat op de school ten goede komt en dat dat een voorwaarde voor leren is.

### **Externe eisen of regelgeving**

Hoewel het oordeel van de door ons bezochte scholen voor de Inspectie niet onverdeeld positief is, lijken de rapporten van de Inspectie voor de meeste scholen wel een stimulans om meer opbrengstgericht te gaan werken. Het sterkst zien we het dit bij de scholen die voorheen door de Inspectie als zeer zwak beoordeeld werden. Eén van de criteria voor deze beoordeling waren de 'slechte' resultaten. De scholen hebben dit Inspectieoordeel niet aangevochten, maar zijn druk aan de slag gegaan om hun resultaten te verbeteren. Met als gevolg dat ze nu aanzienlijk opbrengstgericht werken dan voorheen het geval was. Verder zien we dat een school die zelf meer waarde hecht aan vaardigheden zoals bijvoorbeeld zelfstandig werken mede vanwege het toezichtskader van de Inspectie, het Cito-LOVS is gaan gebruiken.

Een deel van de scholen is van mening dat de Inspectie te veel naar cognitieve en eenvoudig meetbare resultaten kijkt en te weinig naar vaardigheden en sociaal-emotionele ontwikkeling, beide moeilijker meetbaar. Verder geeft één school aan dat de twee doelen van het afnemen van toetsen soms op gespannen voet staan. Interne kwaliteitsverbetering en externe verantwoording aan de Inspectie zijn niet altijd goed te verenigen. In het extreme geval zou de druk van buitenaf volgens deze school zelfs tot frauduleuze praktijken kunnen leiden.

Eén basisschool geeft aan dat de nieuwe gewichtenregeling voor scholen met heel veel achterstandsleerlingen erg ongunstig uitpakt. Dergelijke scholen gaan er in bekostiging op achteruit, wat volgens de betreffende school op termijn ten koste kan gaan van de opbrengsten van leerlingen.

Het 'verplicht' toelaten van zorgleerlingen wordt door de meerderheid van de door ons bezochte scholen als een belemmering ervaren om bij alle leerlingen optimale opbrengsten te realiseren. Voorbeelden die de scholen noemen zijn het Weer Samen Naar School-beleid, het 'Rugzakje', Passend Onderwijs en Iwoo-leerlingen die eigenlijk in het praktijkonderwijs thuis horen. Zorgleerlingen vragen volgens de scholen in verhouding extra veel tijd en die tijd kan niet besteed worden aan 'normale' leerlingen.

De scholen in het voortgezet onderwijs lijken de 1040-urennorm in meer of minder mate als belemmerend te ervaren. Door deze norm blijft er voor docenten weinig tijd over om tijdens 'schooltijd' scholing te volgen, terwijl verder professionalisering wellicht wel wenselijk is in het kader van opbrengstgericht werken.

Twee van de drie vo-scholen zijn van mening dat de overheid scholen niet voldoende tijd geeft om aan vernieuwingen te werken. "Scholen moeten de tijd krijgen om dingen uit te werken. Het is echt te snel om na vijf jaar al te zeggen: het werkt niet. Bovendien schiet de overheid haar doel voorbij als vernieuwingen eigenlijk verkapte bezuinigingsmaatregelen zijn."

Tot slot vindt één school voor voortgezet onderwijs dat de huidige regeling in het voortgezet onderwijs belemmerend is voor het behalen van optimale resultaten bij alle leerlingen in alle vakken. Bij het eindexamen zijn leerlingen te veel gebonden aan een bepaald niveau. De huidige regeling maakt het vrijwel onmogelijk dat leerlingen in vakken waarin ze goed zijn examen doen op een hoger niveau.



### 3.3 Samenvattende conclusies

#### 3.3.1 Opbrengstgericht werken

Een voorwaarde voor opbrengstgericht werken is het in beeld brengen van de resultaten van leerlingen. Pas als scholen zicht hebben op de resultaten van hun leerlingen, kunnen zij gericht gaan werken aan het optimaliseren van deze resultaten. De door ons bezochte scholen verschillen in de mate waarin zij de resultaten van hun leerlingen systematisch in beeld brengen. Op hoofdlijnen zijn er drie manieren te onderscheiden:

- toetsen (al dan niet uit een leerlingvolgsysteem) en examens voor het meten van cognitieve prestaties;
- leerlingvolgsysteem voor het meten van sociaal-emotionele ontwikkeling;
- (systematische) observaties door leerkrachten.

Wellicht bestaat er nog meer variëteit in de wijze waarop scholen met de verzamelde gegevens omgaan, dan in de manier waarop ze de gegevens verzamelen. Oplopend van beperkt naar sterk opbrengstgericht werken, kunnen we de volgende werkwijzen onderscheiden:

1. leerlingresultaten ter kennisgeving aannemen;
2. a. leerlingresultaten gebruiken om de ontwikkeling van individuele leerlingen te volgen;  
b. leerlingresultaten gebruiken om actie te ondernemen bij leerlingen die uitvallen;
3. a. leerlingresultaten gebruiken om de kwaliteit van de school in beeld te brengen;  
b. leerlingresultaten gebruiken om de kwaliteit van de school te analyseren;  
c. leerlingresultaten gebruiken om de kwaliteit van de school te verbeteren of te borgen.

Bij de beperkte groep scholen die wij bezocht hebben, zien we dat scholen die veel belang hechten aan een leerlingvolgsysteem voor het in beeld brengen van de cognitieve resultaten van leerlingen, vaak ook sterk opbrengstgericht werken. Wat betreft opbrengstgerichtheid voeren deze scholen niet alleen de tweede, maar ook de derde werkwijze (grotendeels) uit. Op de door ons bezochte basisscholen lijkt in grotere mate sprake te zijn van opbrengstgericht werken dan op de vo-scholen. Op de vo-scholen blijft de opbrengstgerichtheid overwegend beperkt tot de eerste twee werkwijzen die hierboven beschreven zijn.

#### *Opbrengsten in de vorm van tevredenheid*

Op de door ons bezochte scholen lijkt er nauwelijks tot geen relatie te zijn tussen enerzijds het gericht werken aan de tevredenheid van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs en anderzijds het opbrengstgericht werken aan de leerlingresultaten. Ook lijkt er geen verband te zijn tussen het in beeld brengen van de waardering van de diverse partijen en de daadwerkelijke leerlingresultaten die scholen behalen. Daarmee lijkt het streven naar tevreden klanten en afnemers eerder een doel op zich dan dat dit verband houdt met het realiseren van hoge opbrengsten bij leerlingen.

#### 3.3.2 Bevorderende en belemmerende factoren

Op de bezochte scholen waar we de sterkste opbrengstgerichtheid hebben aangetroffen, lijkt een aantal factoren sterker ontwikkeld dan op de andere scholen. Het gaat daarbij met name om visie, leiderschap en zorg en begeleiding. Het streven naar hoge opbrengsten vormt een centraal onderdeel van deze scholen. Niet alleen op papier, maar ook in de praktijk. Zowel directie als docenten onderschrijven deze visie en vertalen die visie ook in de dagelijkse praktijk. Een sturende directie speelt daarbij een rol doordat deze al het personeel op één lijn kan krijgen en de personeelsleden ook aanspreekt op hun bijdrage aan de opbrengsten van de school. Tot slot zien we dat deze scholen een zorg- en begeleidingsstructuur hebben waarin veel aandacht wordt besteed aan het systematisch in beeld brengen van de resultaten van alle leerlingen. Intern begeleiders of zorgcoördinatoren vormen

vaak de spil van de zorg- en begeleidingsstructuur. Bovendien blijken deze personen op opbrengstgerichte scholen in staat leerlingresultaten te vertalen naar schoolniveau en kunnen zij deze schoolresultaten analyseren.

Andere factoren uit ons model zoals het personeelsbeleid, de middelen, het onderwijsleerproces en het leerstofaanbod lijken van minder groot belang voor de mate waarin scholen opbrengstgericht werken dan de hiervoor genoemde drie factoren.

Over het belang van leertijd voor de opbrengstgerichtheid van scholen kunnen we op basis van ons onderzoek geen eenduidige conclusie trekken. De basisscholen met een hoge mate van opbrengstgerichtheid geven expliciet aan de voldoende leertijd voor leerlingen een belangrijke voorwaarde is voor het behalen van goede resultaten. In het voortgezet onderwijs werken de scholen minder bewust aan het plannen en realiseren van voldoende leertijd vanuit de gedachte dat dit leidt tot hogere opbrengsten, maar eerder vanwege de controle daarop door de Inspectie. Bovendien zijn niet alle vo-scholen volledig overtuigd van het nut van meer leertijd voor betere prestaties.

Tot slot hebben we gekeken naar externe factoren die volgens scholen van invloed zijn op hun opbrengstgerichtheid. Hoewel het oordeel van de door ons bezochte scholen voor de Inspectie niet onverdeeld positief is, lijken de rapporten van de Inspectie voor de meeste scholen wel een stimulans om meer opbrengstgericht te gaan werken. Het 'verplicht' toelaten van zorgleerlingen wordt door de meerderheid van de door ons bezochte scholen als een belemmering ervaren om bij alle leerlingen optimale opbrengsten te realiseren. De scholen in het voortgezet onderwijs lijken de 1040-urennorm in meer of minder mate als belemmerend te ervaren. Door deze norm blijft er voor docenten weinig tijd over om onder schooltijd scholing te volgen, terwijl verdere professionalisering wellicht wel wenselijk is in het kader van opbrengstgericht werken.

## Literatuur

- Beekveld & Terpstra, Van & AVS (2003). *De kwaliteitsmeter voor het primair onderwijs versie 5.1*. Hoorn: Van Beekveld & Terpstra.
- Coalitieakkoord (2007). *Samen werken, samen leven. Coalitieakkoord tussen de Tweede Kamerfracties van CDA, PvdA en ChristenUnie*.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor onderwijs. Eindrapport*. Den Haag: Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport*. Den Haag: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3<sup>d</sup> edition)*. New York/London: Teachers College Press.
- INK (2000). *Handleiding Positiebepaling op basis van het INK-managementmodel, publieke sector, onderwijs, zorginstellingen*. Den Bosch: INK.
- Inspectie van het Onderwijs (2002a). *Schooltoezicht 2002-2003: informatiebrochure voor scholen en besturen voor primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2002b). *Toezichtkader Primair Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2003). *Toezichtkader Primair Onderwijs: inhoud en werkwijze van het inspectietoezicht conform de WOT*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Rapport periodiek kwaliteitsonderzoek BS De krokus*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Janssens, F. (zj). *Een andere kijk op toetsen*. Enschede/Utrecht: Universiteit Twente en Inspectie van het Onderwijs.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Toetsen en verantwoordten in het basisonderwijs*. Brief van de staatssecretaris Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer, PO/Kwaliteit/3518, 24 april 2008.
- Oberon (2004). *Eindverslag uitwerking kwaliteitszorgmodel*. Utrecht: Oberon. In opdracht van de PCOU.
- Onderwijsraad (1999). *Zeker weten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005). *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Reezigt, G.J. (ed.) (2001). *A framework for effective school improvement: final report of the ESI project*. Groningen: GION.
- Staphorsius, G. (2008). *Optimalisering van het gebruik van onafhankelijke toetsen in een leerling- en onderwijsvolgsysteem: 'strategische' bijdrage aan duurzame onderwijsontwikkeling*. Arnhem: Cito.
- Trouw (2007). *Schoolprestaties*. 1 december 2007.
- Vernooy, K. (2008). *Basisschoolmanagement, 7, 14-18*. De schoolleiding en het verbeteren van het lesgeven en leren bij de basisvaardigheden.