



Opbrengstgericht werken binnen de Sophiastichting

Een praktijkonderzoek
in het kader van de opleiding Master Special Educational Needs

Hogeschool Windesheim

Chantal Westkamp
GB de Vroomenstraat 50
2172 SP Sassenheim
Studentnummer: 1020475

Mei 2011

Inhoudsopgave:

		Pagina
1	Samenvatting	3
2	Voorwoord	4
3	Inleiding	5-6
4	Wat is er vanuit de literatuur bekend over opbrengstgericht werken?	7-20
4.1	Leeswijzer	7
4.2	Overheidsbeleid – sterke basisscholen	7
4.3	Effectieve schoolverbetering	10
4.4	Concrete uitwerking	16
4.5	Samenvatting	19
5	Opzet van het project + verantwoording	20-21
6	Resultaten	22-33
6.1	Resultaten docenten	23
6.2	Resultaten directie/IB	28
6.3	Vergelijking resultaten leerkrachten – directie/IB	32
7	Conclusies, discussies	34-37
7.1	Conclusies	34
7.2	Aanbevelingen	35
7.3	Discussie	36
7.4	Suggesties voor verder onderzoek	37
7.5	Kennisdeling	37
8	Literatuurlijst	38
9	Bijlagen	39-43
8.1	Vragenlijst directie/IB	39
8.2	Vragenlijst leerkrachten	41
8.3	Tabel 1.10: details antwoorden directie/IB	43

1. Samenvatting

Het onderwerp van dit onderzoek is opbrengstgericht werken. Het denken over en werken aan opbrengstgericht werken heeft in de afgelopen jaren een ontwikkeling doorgemaakt.

Het overheidsbeleid is gericht op het verbeteren van de basisvaardigheden van leerlingen op het gebied van Nederlandse taal en rekenen-wiskunde. In de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs (OCW, 2007) is opbrengstgericht werken één van de speerpunten. In de Kwaliteitsagenda wordt als streefdoel genoemd dat in 2011 minimaal 80 procent van de scholen aan de standaarden voor kwaliteitszorg voldoet, zoals omschreven in het toezichtkader van de inspectie.

Opbrengstgericht onderwijs is een verzamelnaam voor het werken aan het optimaliseren van leerlingprestaties. Hieraan ligt effectieve schoolontwikkeling ten grondslag.

Opbrengstgericht onderwijs wordt op vier niveaus uitgevoerd, te weten op leerling-, groeps-, school- en bovenschools niveau. Deze vier niveaus zijn alle vier even belangrijk om opbrengstgericht werken optimaal vorm te geven.

Opbrengstgericht werken en onderdelen hiervan worden genoemd in “het meerjarig beleidsplan 2011-2015” van de Sophia Stichting.

Er wordt nu structureel gewerkt aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Het motto is: “Van goed naar beter!”

Uit het onderzoek komt naar voren dat de scholen van de Sophiastichting op veel onderdelen al veel goed doen.

Er komt ook naar voren dat er bepaalde punten aandacht behoeven t.w.

Op bestuursniveau:

- Het bestuur is een actieve gesprekspartner voor de school met betrekking tot de opbrengsten. Dit gebeurt door een jaarlijkse verantwoording met daaraan gekoppeld gesprekken met de intern begeleider en/of schoolleider.
- Het bestuur is goed op de hoogte van de opbrengsten van de school en faciliteert en ondersteunt de school om prestaties van leerlingen te verbeteren.

Op schoolniveau:

- Er is een jaarlijks evaluatie van de resultaten van de leerlingen d.m.v. trendanalyses. Hierbij is helder wie deze maakt en rapporteert en ze worden tijdens teamvergaderingen besproken.

Op groepsniveau:

- De leerkracht analyseert de vorderingen van de leerling i.p.v. de resultaten.
- De leerkracht maakt voorafgaand aan de les de lesdoelen helder voor de leerlingen
- De leerkracht geeft procesgerichte feedback na afloop van de les.

Op leerlingniveau:

- De leerling wordt betrokken bij het formuleren van doelen en het evalueren ervan
- De leerlingen hebben zelf een duidelijke taak bij het streven naar hogere opbrengsten en dit wordt besproken met ze.

De verbeterpunten die de Inspectie noemt, voortkomend uit landelijk onderzoek naar opbrengstgericht werken (Inspectie van het Onderwijs, 2010) komen op groepsniveau precies overeen met de verbeterpunten die voortkomen uit dit onderzoek binnen de scholen van de Sophia Stichting.

2. Voorwoord

Voor u ligt mijn praktijkonderzoek dat een afsluiting vormt voor de master *“Special Educational Needs”*.

Dit onderzoek is tot stand gekomen in samenwerking met het bestuur van de Sophiastichting.

Het motto van de Sophiastichting is: “Van goed naar beter”

Hierbij aansluitend hoop ik dat dit onderzoek een bron voor inspiratie zal zijn om opbrengstgericht werken binnen de Sophiastichting verder vorm te geven en het onderwijs binnen scholen van de stichting op een hoger niveau te brengen.

Wanneer dit praktijkonderzoek of delen hiervan ergens gepubliceerd worden of voor andere doeleinden openbaar gemaakt worden dien ik hiervan op de hoogte gebracht te worden en hier toestemming voor te geven.

Indien u meer informatie wenst te krijgen over dit praktijkonderzoek, kunt u contact met mij opnemen.

Ik ben te bereiken via het volgende mailadres: chantal.wiering@gmail.com.

Het praktijkonderzoek wat voor u ligt, heb ik niet alleen kunnen maken.

Een goede begeleiding is erg belangrijk en zonder de hulp van Jan Halin had dit praktijkonderzoek niet de huidige vorm kunnen aannemen. Zijn kritische blik, feedback maar bovenal positieve coaching hebben mij gesteund en gestuurd tijdens het proces van het praktijkonderzoek.

Mijn waardering gaat ook uit Joyce Keuning voor het aandragen van dit onderwerp en Kees Wamelink, voor het “muggenziften”. Deze mensen hebben mij steeds voorzien van feedback en suggesties.

Verder wil ik Peter C. van Dijk en Peter Bongaerts van de Sophiastichting én Johan Spitteler nadrukkelijk bedanken, zonder hen had dit onderzoek niet de breedte en diepte gekregen die het nu heeft.

Als laatste wil ik mijn collega's van de Sophiastichting bedanken voor het invullen van de vragenlijsten en het geven van suggesties.

Veel leesplezier!

Chantal Wiering-Westkamp, mei 2011

3. Inleiding

Met ingang van het schooljaar 2009-2010 ben ik als intern begeleider gestart met het maken van analyses binnen ons leerlingvolgsysteem.

Uit de eerste analyse die ik heb gemaakt bleek dat er bij begrijpend lezen in groep 6 en spelling in groep 4 beneden het gemiddelde was gescoord. Na het afronden van deze eerste analyse was er binnen de school geen duidelijkheid hoe we, de directie en ik, richting konden geven aan de uitkomsten van deze analyse. We wilden graag meer duidelijkheid, verdieping en richtlijnen in hoe we deze resultaten het beste kunnen gebruiken om ons onderwijs vorm te geven en te verbeteren.

Binnen onze school zijn we bezig met gedifferentieerd werken door middel van groepsplannen. Ook is er een start gemaakt met reflecteren op ons onderwijs en de daarbij behorende leerprocessen. Dit gebeurt door middel van persoonlijke ontwikkelplannen. Als intern begeleider ben ik verantwoordelijk voor de zorg binnen onze school en hieraan verbonden zit het werken met het leerlingvolgsysteem en de bijbehorende toetsen.

Binnen de Sophiastichting wordt gewerkt aan kwaliteitsbeleid. Eén van de onderdelen hiervan is opbrengstgericht werken: Het is de bedoeling dat er een richtlijn komt m.b.t. tot het analyseren van de LVS gegevens en hoe hier opbrengstgericht mee om te gaan. Hierbij zal mijn praktijkonderzoek wellicht een leidraad kunnen worden.

Als school en als Stichting willen we goed onderwijs verzorgen en wel zo dat de kinderen zich zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen. Hiervoor is het nodig dat er kennis wordt genomen van ontwikkelingen gericht op verbeteringen en deze vertaald worden naar de scholen.

Het overheidsbeleid is gericht op het verbeteren van de basisvaardigheden van leerlingen op het gebied van Nederlandse taal en rekenen-wiskunde. In de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs (OCW, 2007) is opbrengstgericht werken een van de speerpunten. In de Kwaliteitsagenda wordt als streefdoel genoemd dat in 2011 minimaal 80 procent van de scholen aan de standaarden voor kwaliteitszorg voldoet, zoals omschreven in het toezichtkader van de inspectie.

De inspectie van het onderwijs werkt ook aan het stimuleren van opbrengstgericht onderwijs. Uit meerdere onderzoeken (Inspectie, 2009) is gebleken dat scholen die opbrengstgericht werken beter scoren.

De inspectie kijkt bij het beoordelen van scholen naar een aantal punten waar een school aan moet voldoen. Hierbij let zij ook op de mate waarop er bewust en doelmatig gebruik wordt gemaakt van data uit het LVS en hoe deze data vervolgens worden gebruikt om het onderwijs stelselmatig te verbeteren.

Na het afronden van mijn praktijkonderzoek zal er een beeld geschetst zijn in welke mate er opbrengstgericht gewerkt wordt binnen de scholen van de Sophiastichting. Hierbij wordt het onderscheid gemaakt tussen leerlingniveau, groepsniveau, schoolniveau én bovenschools niveau. Verder wordt er gekeken hoe we dit kunnen gebruiken om opbrengstgericht werken beter vorm te geven binnen ons onderwijs.

Hierbij wordt gekeken naar wat er vanuit de literatuur bekend is over opbrengstgericht werken.

Eveneens is er zicht op de wijze waarop er nu al gewerkt wordt m.b.t. opbrengstgericht onderwijs en wat er nog nodig is om een beleidsnotitie te schrijven over opbrengstgericht werken.

De centrale vraagstelling binnen dit onderzoek zal zijn:

Wat wordt er verstaan onder opbrengstgericht onderwijs en wat is de stand van zaken met betrekking tot opbrengstgericht werken binnen de Sophiastichting en wat is er nodig om het opbrengstgericht werken te optimaliseren?

Hieraan is het volgende doel gekoppeld:

Na het afronden van mijn praktijkonderzoek zal er zicht zijn op de wijze waarop er nu gewerkt wordt m.b.t. opbrengstgericht onderwijs binnen de Sophiastichting en wat er nog nodig is om beleid vorm te kunnen geven met betrekking tot opbrengstgericht werken.

Ik hoop dat dit onderzoek zal bijdragen aan het planmatig invoeren/verbeteren van het opbrengstgericht werken binnen de Sophiastichting.

4. Opbrengstgericht werken – literatuuronderzoek

4.1 Leeswijzer

Dit hoofdstuk gaat in op de achtergronden van opbrengstgericht werken.

Vanuit diverse standpunten wordt het begrip opbrengstgericht werken onder de loep genomen. Er wordt ingegaan op verschillende visies en ontwikkelingen rondom opbrengstgericht onderwijs, zowel nationaal als internationaal.

Eerst zal er gekeken worden naar het overheidsbeleid, waaronder de inspectie van het onderwijs, ten aanzien van opbrengstgericht werken en wordt er gekeken naar het standpunt van de Sophiastichting.

Daarna wordt er dieper ingegaan op effectieve schoolverbetering en hoe dit te realiseren.

Hierbij wordt een koppeling gelegd naar het werken met leercirkels en de evaluatieve cyclus.

Vervolgens wordt ingegaan hoe dit concreet vorm te geven is op diverse niveaus binnen het onderwijs, te weten: leerlingniveau, groepsniveau, schoolniveau en bovenschools niveau.

Afsluitend volgt er een korte samenvatting.

4.2 Overheidsbeleid – sterke basisscholen

4.2.1 Het beleid van de overheid w.o. de inspectie.

Het overheidsbeleid is erop gericht de basisvaardigheden van leerlingen op het gebied van Nederlandse taal en rekenen-wiskunde te verbeteren. In de kwaliteitsagenda Primair Onderwijs (OCW, 2007) is opbrengstgericht werken één van de speerpunten.

De inspectie van het onderwijs gaat in het toezicht ook het opbrengstgericht werken betrekken. Dit komt voort uit een brief die de voormalige staatssecretaris Dijkzwaag naar de tweede kamer heeft gestuurd. Hierin geeft zij aan dat dit in het kader van het verhogen van het niveau van de basisvaardigheden is.

Naar aanleiding van deze brief heeft de inspectie een onderzoek gedaan naar de mate waarop scholen momenteel vorm geven aan opbrengstgericht werken (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

Tijdens dit onderzoek werd er op diverse punten gelet. Er werd een onderscheid gemaakt tussen het werken op diverse niveaus te weten: op leerling-, groeps-, school- en bovenschools niveau. Binnen deze niveaus werd er via een waarderingskader beoordeeld.

Uit dit onderzoek komt onder andere naar voren dat in het bijzonder de kwaliteitszorg op nog veel scholen een zwakke schakel is.

Verbeterpunten die de inspectie noemt zijn:

Op *schoolniveau*: aan de hand van vooraf gestelde doelen aan verbeterpunten werken én deze ook evalueren.

Op *groepsniveau*: hoge verwachtingen van leerlingen hebben en deze ook benoemen naar de leerlingen toe, de lesdoelen helder maken voor de leerlingen; geen resultaatgerichte feedback, maar procesgerichte feedback; de vorderingen van de leerlingen analyseren i.p.v. de resultaten en meer doelgerichte sturing in groep 2 geven.

Op *leerlingniveau*: de leerwinst per leerling bepalen; in geval van uitval een probleemanalyse maken en de extra zorg aanbieden door een gespecialiseerde leerkracht.

De inspectie verstaat onder opbrengstgericht werken:

“Het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van leerlingenprestaties.”

Uit het rapport van de Inspectie, “De sterke basisschool” (Inspectie van het onderwijs, 2009), komt naar voren dat scholen die goed presteren op de basisvaardigheden het op de volgende punten goed doen:

- jaarlijkse evaluatie van de resultaten van de leerlingen;
- het borgen van de kwaliteit van het leren en onderwijzen;
- het aanbieden van de lesstof tot en met het niveau van groep 8;
- het realiseren van een taakgerichte werksfeer;
- duidelijk uitleggen; onderwijs in strategieën voor leren en denken;
- planmatige uitvoering van de zorg;
- nagaan van de effecten van de zorg.

Uit het eerder genoemd onderzoek van de inspectie is gebleken dat er zeker een relatie aan te tonen is tussen opbrengstgericht werken en leerresultaten. Opbrengstgerichte scholen laten zien dat hun leerlingen gemiddeld hoger scoren en dat zij vaker een positieve trend van de leerresultaten laten zien.

Er is een aantal kenmerken te noemen dat een positief effect heeft op het verhogen van de leeropbrengsten. Hieronder een korte opsomming:

- het volledig doorlopen van de evaluatieve cyclus;
- leerkrachten hebben hoge verwachtingen van hun leerlingen, zorgen voor een goede afstemming van het leerstofaanbod, ook voor leerlingen die het niveau van groep 8 niet halen en werken met procesgerichte feedback;
- leerlingen krijgen extra zorg door leerkrachten met voldoende orthodidactische kennis en er vindt bij deze leerlingen eerst een grondige probleemanalyse plaats.

4.2.2 Het standpunt van de Sophiastichting

De Sophia Stichting wil vanuit een katholieke grondhouding een harmonieuze werkomgeving bewerkstelligen, waarin alle kinderen én leerkrachten zich gerespecteerd en beschermd voelen en zich optimaal kunnen ontplooiën.

Ze heeft tevens tot doel het in stand houden en bevorderen van de kwaliteit van het primair onderwijs in de Duin- en Bollenstreek.

Hiervoor wordt nu structureel gewerkt aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Het motto is: “Van goed naar beter!”

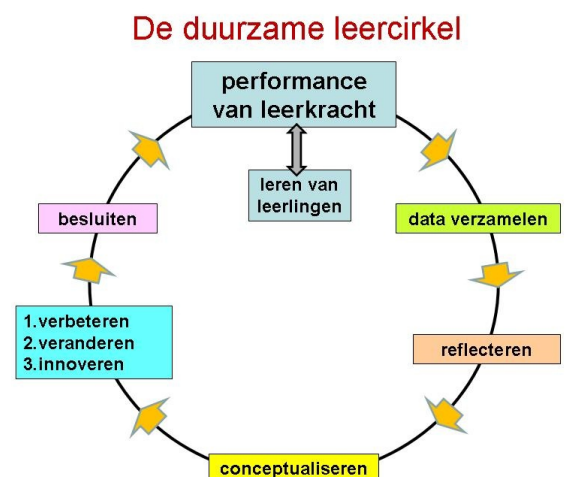
In “het meerjarig beleidsplan 2011-2015” van de Sophia Stichting worden de volgende doelen genoemd die betrekking hebben op opbrengstgericht werken:

- Wij maken werk van hogere opbrengsten. De gemiddelde Cito-eindscore is 537;
- Wij sturen op data. Wij monitoren voortdurend de resultaten en maken de opbrengsten zichtbaar (b.v. met behulp van de datamuur);
- Wij maken jaarlijks een trendanalyse voor rekenen, lezen en spelling. De conclusies leiden tot meetbaar betere resultaten;
- Wij maken doorgaande leerlijnen voor rekenen, taal, lezen en spelling voor alle leerjaren zichtbaar;
- Wij hebben groepsplannen voor rekenen, lezen en spelling;
- Wij borgen het onderwijsaanbod voor kinderen met een vertraagde ontwikkeling;
- Wij bieden een breed onderwijsaanbod voor kinderen met een versnelde ontwikkeling;
- Wij kennen een samenhangende, interne zorgstructuur;
- Alle scholen werken met ontwikkelingsperspectieven (OPP) voor leerlingen die dit nodig hebben;
- Onze medewerkers zijn deskundig en ontwikkelen zich voortdurend;

- Wij kennen professionele leergemeenschappen op alle lagen middels uitwisseling, intervisie en samenwerking;
- Wij hebben het coöperatief leren in de vingers;
- Onze onderwijsinhoudelijke vergaderingen zijn gebaseerd op coöperatieve werkvormen;
- Wij hebben onze bekwaamheidsdossiers op orde;
- Wij maken op alle niveaus gebruik van de drie-minutenkijkwijzer;
- Wij hebben de feedback georganiseerd: gevraagd en ongevraagd, 360 ° rond;
- Reflectie op ons dagelijks handelen zit in ons systeem;
- Wij hebben ons de 11 verbeterfactoren van R. Marzano eigen gemaakt en handelen ernaar (Wat werkt op school, R. Marzano);
- Wij hebben een bovenschools kwaliteitssysteem ontwikkeld en geïmplementeerd;
- Het bovenschools kwaliteitssysteem is gekoppeld aan het schooleigen kwaliteitssysteem;
- Zelfevaluatie op alle lagen is daarin verzekerd;
- Collegiale visitatie is daarbij vanzelfsprekend;

Uit bovenstaande blijkt dat ook de Sophiastichting bezig is met het opbrengstgericht werken. Hiervoor wordt uitgegaan van de duurzame leercirkel van Sophia

- **performance:** de praktijk!
- **data verzamelen:** de opbrengsten gewogen!
- **reflecteren:** borgen, doorontwikkelen, veranderen?
- **conceptualiseren:** verbeteringen bewezen?
- **verbeteren, veranderen, vernieuwen!**
- **besluiten:** naar performance!
de cyclus opnieuw: de praktijk!



In hoofdstuk 3.3 wordt nader ingegaan op de duurzame leercirkel

4.3 Effectieve schoolverbetering

Opbrengstgericht werken is meer dan louter beleid gericht op het verbeteren van taal- en rekenprestaties. Om een opbrengstgerichte cultuur te kunnen scheppen dient er gewerkt te worden aan effectieve schoolverbetering (Mijs, 2007)

Mijs stelt de volgende definitie van effectieve schoolverbetering:

“Een systematische strategie om leerlingresultaten te verbeteren door ontwikkeling van professionaliteit van de leerkrachten, schoolleiding en schoolorganisatie en door ontwikkeling van het vermogen van de school om veranderingen te hanteren en te versterken.”

Hieruit blijkt dat er systematisch gewerkt dient te worden. In plaats van impliciet veronderstelde kennis zal er doelgericht gewerkt moeten worden om de vaardigheden van de leerkrachten te versterken en/of te verbeteren.

Mijs heeft negen uitgangspunten geformuleerd over effectieve schoolverbetering.

Deze uitgangspunten worden genoemd en kort puntsgewijs toegelicht.

1. School als uitgangspunt voor de verandering (contextspecifieke benadering):
 - de verandering moet aansluiten bij de unieke situatie van de school;
 - uitgaan van een sterkte/zwakte analyse van de school (intern/extern);
 - aansluiten bij het ontwikkelingsstadium van de school.
2. Systematische benadering van verandering als langdurig proces gericht op incorporatie:
 - verandering vraagt om een cyclisch georganiseerd vernieuwingsproces: ontwikkelen van een visie, doelen stellen, beginsituatie analyseren, plannen, implementeren, evalueren en bijstellen;
 - schoolspecifieke data zijn het uitgangspunt;
 - er moet voldoende tijd zijn om veranderingen te verankeren.
3. Gericht zijn op de interne condities: processen van onderwijzen en leren:
 - focus van de verandering is het proces van onderwijzen en leren;
 - verandering dient gericht te zijn op verbetering van de kwaliteit van leerkrachtvaardigheden (pedagogische, didactische en organisatorische en zorgverbredingactiviteiten) en het leren van leerlingen;
 - aandacht voor cognities (mentale beelden) en het zelfvertrouwen van de leerkracht om gewenste resultaten te bereiken.
4. Gericht zijn op schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die de processen van onderwijzen en leren ondersteunen:
 - procedures, rollen, structuren en bronnen ondersteunen het werken van de leerkrachten;
 - aandacht voor schoolcultuur en schoolklimaat;
 - afstemming van activiteiten op school- en groepsniveau;
 - de schoolleiding en het middenmanagement zijn verantwoordelijk (aansturing, verdeling taken, rapportage voortgang);
 - werken aan veranderingsvermogen van de school.
5. Onderwijskundige doelen stellen op school-, leerkracht- en leerlingniveau:
 - doelen moeten op drie niveaus geformuleerd worden op schoolniveau (infrastructuur te verbeteren en veranderingsvermogen te vergroten), leerkrachtniveau (competenties) en leerlingenniveau (prestatienormen).

6. Hanteren van een multi-niveau-perspectief:
 - school waarin onderling en met de omgeving wordt samengewerkt (schoolleiding, leerkrachten, schoolbestuur, schoolbegeleiders, onderzoekers en lokale en landelijke overheid);
 - rollen van betrokkenen op de verschillende niveaus definiëren.
7. Hanteren van geïntegreerde implementatiestrategieën:
 - combinatie van top-down en bottom-up strategieën;
 - top-down strategieën: realiseren van beleidsdoelen en uitwerking algemene strategie;
 - bottom-up strategieën: betrekken werkvloer bij de invoering van verbetering.
8. Een of andere vorm van (externe) ondersteuning is aanwezig:
 - bij een vernieuwing is het van belang dat de school ondersteund wordt door een vorm van (externe) begeleiding.
9. Gebaseerd zijn op onderzoek, waarbij kennis uit verschillende wetenschapsgebieden, zoals schoolverbetering en school- en leerkrachteffectiviteit, wordt geïntegreerd:
 - het verbeterprogramma dient zoveel mogelijk gebaseerd te zijn op wetenschappelijk onderzoek; kennis van schoolverbetering en school- en leerkrachteffectiviteit moet worden geïntegreerd.

Bovenstaande punten zijn in samenhang met elkaar.

Het invoeren van een vernieuwingsprogramma los van vergroting van het verandervermogen van de school is niet voldoende voor het boeken van effecten bij leerlingen.

Hiervoor is externe begeleiding noodzakelijk.

Begeleiding en directie hebben echter de leerkracht nodig om te zorgen voor een verbetering van de leerlingresultaten.

Scholen die deze uitgangspunten hanteren zijn effectiever in het realiseren van een verbetering.

Dit blijkt ook uit het rapport “De sterke basisschool” van de Inspectie van het onderwijs (Inspectie van het onderwijs, 2009).

De punten die Mijs noemt als voorwaarden voor effectieve schoolverbetering worden door de inspectie gezien op sterke scholen.

Met name de volgende punten komen overeen:

- de kwaliteit van het didactisch handelen van de leerkracht;
- het stellen van doelen en het gebruik van de evaluatieve cyclus, zowel op leerling-, groeps- en schoolniveau;
- analyses maken van de effecten van het gegeven onderwijs;
- de school borgt de kwaliteit van het onderwijs en leren.

Mijs' omschrijving van effectieve schoolverbetering heeft als focus 'leerlingresultaten te verbeteren'.

In omschrijvingen van wat verstaan wordt onder opbrengstgericht werken en daaraan gerelateerde begrippen staat eveneens het verbeteren (verhogen) van leerresultaten centraal.

Robbert Marzano heeft een meta-analyse uitgevoerd van onderzoek naar effectiviteitsonderzoeken van de afgelopen 35 jaar en heeft hiervan een lijst opgesteld met 11 factoren die bewezen effectief zijn gebleken en een positief resultaat hebben op de leerprestaties van kinderen (Marzano, 2009).

Het verbeteren van resultaten is een logisch gevolg van opbrengstgericht werken.



Hieronder een korte opsomming van de 11 factoren. Uitwerking volgt verder in dit hoofdstuk.

Factoren op schoolniveau

- Een haalbaar en gedegen programma
- Uitdagende doelen & effectieve feedback
- Betrokkenheid van ouders en gemeenschap
- Een veilige, ordelijke omgeving
- Collegialiteit & professionaliteit
- Factoren op leraarniveau
- Didactische aanpak
- Pedagogisch handelen & klassenmanagement
- Sturing & herontwerpen van het programma

Factoren op leerlingniveau

- Thuissituatie
- Achtergrondkennis
- Motivatie

Bovenstaande illustreert dat duurzame verbetering van leerlingprestaties het gevolg is van het werken op meerdere niveaus.

Op basis van de ideeën van de Canadese socioloog Michael Fullan (Fullan, 2005) zijn in Engeland, Ontario, Singapore en Zuid-Australië succesvolle grootschalige onderwijsveranderingen doorgevoerd, waarbij de leerprestaties van leerlingen sterk omhoog zijn gegaan. In zijn publicaties beschrijft hij wat werkt:

Zorg dat de basis op orde is.

Leg de lat voor de basisvakken hoog en maak het gat voor leerlingen die hier moeite mee hebben overbrugbaar. Als de basisvakken niet op orde zijn, is er onvoldoende fundament voor alle andere vakken.

Focus op resultaat.

Het gaat om het verhogen van de leeropbrengsten. Teamactiviteiten dienen hierop gericht te zijn; wat gaat goed, wat lukt ons (nog) niet, wat gaan we anders doen en hoe meten we de gewenste vooruitgang.

Wat werkt, werkt.

Er is al heel veel bekend over wat echt werkt in het onderwijs. Vind daarom niet steeds opnieuw het wiel uit en ga niet freewheelen. Voer consequent en consistent uit wat echt werkt.

Schep een onderzoekende en lerende cultuur.

Veel kunnen we al oplossen, voor een aantal zaken bestaat geen standaardaanpak. Onderzoek met elkaar hoe de praktijk te verbeteren en deel dat met anderen. Zo ontstaat de reflectieve praktijk waar onderwijsprofessionals hun vak samen verbeteren.

Vergroot de verbeter- en verandercapaciteit in en om scholen.

Laat alles wat kan bijdragen aan de focus ook daadwerkelijk bijdragen.

Het gaat niet om schoolleiderschap maar om gedeeld leiderschap in scholen. De schoolleider is een onderwijskundig leider, die aan de ene kant eisen stelt, maar aan de andere kant ondersteuning biedt. De school heeft een open samenwerkingscultuur, waar iedereen zich verantwoordelijk voelt en op zijn tijd het initiatief neemt.

Actie op alle lagen.

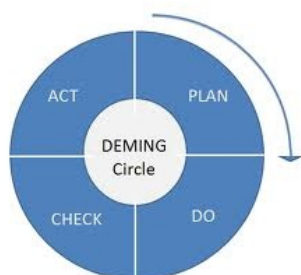
Het gaat niet alleen om de leraar in de klas, ook het middenmanagement, de leiding, het bestuur, de onderwijsinfrastructuur en de beleidsmakers hebben hun steentje bij te dragen.

Scholen die opbrengstgericht werken, benutten beschikbare data voor het verbeteren van hun onderwijs.

Concreet betekent dit dat scholen gegevens verzamelen en gericht gebruiken om leerlingresultaten te verbeteren. Meten van leerlingresultaten, analyse ervan en aanpassingen van het onderwijs naar aanleiding van de analyse van resultaten is een cyclisch proces. Cyclisch werken betekent dat steeds opnieuw bepaald wordt aan welke verbetering gewerkt wordt en welke concrete resultaten men wil bereiken.

Dit proces kan ondersteund worden door gebruik te maken van de PDCA-cyclus (Plan Do, Check Act) van Deming (1986).

De PDCA-cyclus is bij de meeste scholen bekend in het kader van kwaliteitszorg. Het model bestaat uit vier stappen: Plan – Do – Check – Act.



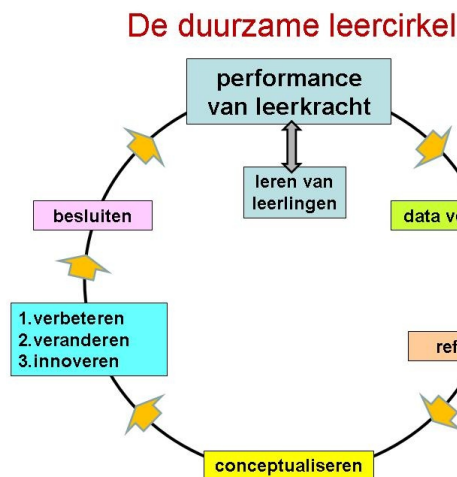
- **Plan:** SMART formuleren/aanscherpen van beoogde resultaten: specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden
- **Do:** uitvoeren en resultaten meten
- **Check:** analyse en verklaring van resultaten
- **Act:** vaststellen welke acties en interventies nodig zijn om de resultaten te verbeteren en het doel te bereiken

Bovenstaande cyclus werkt vanuit het stellen van doelen. Hierbij ligt de nadruk op resultaten. Een valkuil kan zijn dat er teveel naar de resultaten gekeken wordt in plaats van naar het proces.

Reinoud Buijs van het centrum voor nascholing te Amsterdam heeft een kwaliteitscirkel ontworpen die uitgaat van het “doen” van de leerkracht.

Deze leercirkel gaat uit van het “doen” van leerkracht en, in directe samenhang daarmee, de leerling. Het startpunt is niet het stellen van doelen, maar het handelen in de praktijk.

Deze leercirkel wordt binnen de Sophiastichting gebruikt als uitgangspunt voor het opbrengstgericht werken.



- **performance:** de praktijk!
- **data verzamelen:** de opbrengsten gewogen!
- **reflecteren:** borgen, doorontwikkelen, veranderen?
- **conceptualiseren:** verbeteringen bewezen?
- **verbeteren, veranderen, vernieuwen!**
- **besluiten:** naar performance! de cyclus opnieuw: de praktijk!

Ledoux, Blok en Boogaard (2009) constateren dat meetgestuurd onderwijs (oftewel opbrengstgericht werken) onlosmakelijk is verbonden met de evaluatieve cyclus. De analyses die onderdeel vormen van bovengenoemd meetgestuurd onderwijs moeten worden geborgd in een cyclus van kwaliteitszorg, de evaluatieve cyclus.

De cyclus bestaat uit vijf stappen:

(1) het vastleggen van doelen en standaarden, (2) het verzamelen van informatie, (3) het registreren ervan, (4) het interpreteren en (5) het nemen van beslissingen.

Deze evaluatieve cyclus komt deels overeen met de duurzame leercirkel van Sophia.

Hierbij is het conceptualiseren uit de leercirkel te vergelijken met het interpreteren van de gegevens.

De duurzame leercirkel is meer gericht op het “doen” in de praktijk, terwijl de evaluatieve cyclus meer doelgericht is.

Ervan uitgaande dat binnen de duurzame leercirkel de leerkracht in de performance uitgaat van doelen, zou deze leercirkel verbeterd kunnen worden door in de fase ‘besluiten’ op te nemen: uitgaan van doelen en standaarden.

Voor elke stap uit de evaluatieve cyclus zijn specifieke aandachtspunten te formuleren:

- Voor *het vastleggen van doelen en standaarden* geldt dat dit bij voorkeur moet plaatsvinden in meetbare termen en voldoende specifiek. Hierbij kan differentiatie plaatsvinden, bijvoorbeeld in minimumdoelen en streefdoelen.
- Het *verzamelen van informatie* kan op verschillende manieren plaatsvinden en met verschillende instrumenten. Een combinatie van instrumenten verdient vaak de voorkeur omdat daarmee beperkingen van afzonderlijke instrumenten verminderd kunnen worden.

- *Registreren* kan eveneens op verschillende manieren, maar invoer van de gegevens in de computer is het meest gewenst, omdat dat betere analysemogelijkheden biedt. Belangrijk is dat er goede toegang tot de gegevens is voor zowel leerkrachten als schoolleiding.
- Met betrekking tot *interpreteren* kan een onderscheid gemaakt worden tussen leerstofgerichte interpretatie (welk deel van de leerstof wordt beheerst?) en normgerichte interpretatie (wat is het prestatieniveau vergeleken met een norm?). Interpretatie wordt eenvoudiger als er vooraf gestelde doelen zijn.
- Voor het *nemen van beslissingen* geldt dat dit niet altijd een beslissing in de richting van verbetering of verandering hoeft te zijn. Een beslissing kan ook zijn dat de geconstateerde situatie goed is zoals het is.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen formatief en summatief gebruik van meetresultaten, waarbij een pleidooi wordt gehouden voor het formatief gebruik, dat wil zeggen dat de meetuitkomsten worden gebruikt om het onderwijs in de loop van het onderwijsproces bij te sturen. Hiervan is uit onderzoek vastgesteld dat het bij kan dragen aan verbeterde leerresultaten. Van belang daarbij is vooral dat leerlingen inhoudelijke, taakgerichte feedback krijgen.

Er is sprake van summatief gebruik van meetresultaten als het oogmerk is om achteraf vast te stellen welke leervorderingen zijn gerealiseerd. Het effect hiervan is meer omstreven. De meeste aandacht gaat uit naar zwakpresterende leerlingen, waardoor betere leerlingen mogelijk ondergestimuleerd worden.

Binnen diverse onderzoeken van de inspectie (Inspectie van onderwijs, 2010) wordt ook het onderscheid gemaakt tussen formatief en summatief, maar dan met betrekking tot het geven van feedback op het leerproces van leerlingen. Bovenstaande constatering laten zien dat de evaluatieve cyclus ook op verschillende niveaus zou kunnen worden toegepast.

Uit onderzoek blijkt dat de in de school beschikbare data niet actief worden gebruikt door leraren om hun onderwijs te sturen en om beslissingen te nemen (Earl & Katz, 2005). Verder stellen Earl en Katz uit onderzoek (Earl & Katz, 2006) dat de moderne maatschappij ook vraagt om meer data gestuurd onderwijs, kwaliteitszorg vereist gebruik van data, toetsen en zelfevaluaties.

Dit vereist een mind shift van onbewuste impliciete kennis naar expliciete kennis.

“Data are the colors available to them to investigate and represent their world. And data, like colors on a palette, need a talented artist to bring them to life. Just as the paint tubes provide a mechanism for portraying the flowers in the garden, data describe ideas or concepts but need wisdom and experience to give them meaning.” (Earl & Katz, 2006)

Dit geeft weer dat alleen het verzamelen van data niet voldoende is, hoe men ermee omgaat, is het meest belangrijke. In de discussie kan meegenomen worden hoe scholen binnen de Sophiastichting eenvormigheid kunnen vermijden en kunnen streven naar een veelkleurig palet van verschillende schoolportretten.

Opbrengstgericht werken kan of moet op verschillende niveaus worden toegepast. Deze niveaus worden door meerdere onderzoekers genoemd (Fullan, 2005; Ledoux e.a. 2009; Marzano, 2007; Ofsted, 2008; PO-Raad, 2009).

Hieronder een uitwerking van de diverse niveaus.

4.4 Concrete uitwerking

4.4.1 Leerlingniveau

Mijs' omschrijving van effectieve schoolverbetering heeft als focus 'leerlingresultaten te verbeteren'. Dit geeft aan dat de belangrijkste winnaar van opbrengstgericht werken de leerling zelf is.

Dit is ook te zien in het model van Marzano.

De prestaties en ontwikkeling van de leerling staan centraal in de cirkel.

Marzano werkt de factoren op leerlingniveau als volgt uit:

- **Thuisituatie**
Doelt op de acties die ouders kunnen ondernemen om succes van hun kinderen te ondersteunen.
De school kan dit beïnvloeden door ouders te stimuleren gesprekken te voeren met hun kinderen over hun ervaringen op school
- **Achtergrondkennis**
Dit refereert aan de basis van ervaringen waar leerlingen over beschikken.
Dergelijke kennis is in feite een intelligentie die leerlingen kunnen aanleren als de school daarmee systematisch aan de slag gaat. Daarbij speelt het stimuleren van de woordenschat en interesseverbredend lezen een grote rol!
- **Motivatie**
Hiermee wordt bedoeld de mate waarin leerlingen geïnteresseerd zijn in de onderwerpen die op school gepresenteerd worden. Als er op school systematisch aan deze zaken wordt gewerkt (kinderen moeten ook het gevoel hebben dat ze in staat zijn om die informatie aan te leren) kan de algemene motivatie van leerlingen worden verbeterd!

De drie elementen van thuisituatie lenen zich niet voor een directe interventie door de school. De school kan wel informatie geven betreffende het creëren van een thuisituatie die bevorderlijk is voor goede resultaten op school.

Uit eerder genoemd onderzoek van de inspectie (Inspectie van het onderwijs, 2010) blijkt dat er op heel wat scholen nog wat te winnen valt als het gaat om kwaliteitszorg op leerlingniveau.

Verbeterpunten die de inspectie noemt zijn:

(1) de leerwinst per leerling bepalen; (2) in geval van uitval een probleemanalyse maken en (3) de extra zorg aanbieden door een gespecialiseerde leerkracht.

Hieruit volgend zijn de volgende uitgangspunten te formuleren:

Op **leerlingniveau** wordt opbrengstgericht gewerkt als:

- de school beschikt over een goed toetsinstrumentarium om de resultaten van leerlingen te volgen en zorgleerlingen te identificeren;
- er door de leerkracht een goede analyse van het onderliggende probleem bij uitval wordt gemaakt zodat de zorg hier doelgericht op kan aansluiten;
- een goede evaluatie van de effecten van de zorg met het oog op het gestelde doel en het achterhalen van mogelijke oorzaken van tegenvallende resultaten wordt gemaakt. (Fullan, 2005; Ledoux e.a. 2009; Marzano, 2007; Ofsted, 2008; PO-Raad, 2009)

4.4.2 Groepsniveau

Marzano geeft aan dat op groepsniveau de volgende factoren van invloed zijn op de resultaten van leerlingen:

- **Didactische aanpak**

Refereert aan onderwijstechnieken waarvan grondig onderzoek de effectiviteit heeft bewezen. Een efficiënte leraar beschikt over een uitgebreid repertoire van dergelijke strategieën, weet ook welke het best gebruikt kunnen worden in combinatie met bepaalde leerlingen of lesonderwerpen. Marzano raadt aan om leraren een didactisch kader te bieden voor leereenheden, waarbij gebruik gemaakt wordt van op onderzoek gebaseerde didactische aanpakstrategieën.

Deze strategieën zijn achtereenvolgens op basis van effectiviteit:

1. Identificeren van overeenkomsten en verschillen
2. Samenvatten en notities maken
3. Inspanningen bevestigen en erkenning geven
4. Huiswerk en oefening
5. Nonverbale representatie
6. Coöperatief leren
7. Doelen stellen en feedback geven
8. Vragen/hypothesen formuleren en hypothesen testen
9. Voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen en kapstokken

- **Pedagogisch handelen & klassenmanagement**

Refereert aan manieren die leraar gebruikt om leergedrag van zijn of haar leerlingen positief te beïnvloeden. De meeste effectieve manieren liggen op 4 terreinen:

- routines en regels in de klas
- omgaan met ongewenst gedrag
- de relatie leraar-leerling
- de mentale instelling van de leraar

- **Sturing & herontwerpen van het programma**

Dit slaat op de noodzaak dat leraren het tempo en het niveau van de lesinhoud aanpassen aan het werkelijke niveau van de leerlingen, waarbij ze zowel de technieken uit de didactische aanpak hanteren als algemene leerprincipes.

Vanuit het onderzoek van de Inspectie (Inspectie, 2009) zijn, ten aanzien van het werken op groepsniveau, de volgende verbeterpunten te noemen:

(1) Hoge verwachtingen van leerlingen hebben en deze ook benoemen naar de leerlingen toe; (2) de lesdoelen helder maken voor de leerlingen; (3) geen resultaatgerichte feedback, maar procesgerichte feedback; (4) de vorderingen van de leerlingen analyseren i.p.v. de resultaten en (5) meer doelgerichte sturing in groep 2 geven.

Op **groepsniveau** wordt opbrengstgericht gewerkt als:

(Fullan, 2005; Ledoux e.a. 2009; Marzano, 2007; Ofsted, 2008; PO-Raad, 2009)

- leraren goed zicht hebben op de capaciteiten van hun leerlingen, hun mogelijkheden en beperkingen;
- zij verwachtingen hebben van de prestaties van hun leerlingen, doelen stellen en proberen uit iedere leerling te halen wat erin zit. Hoge verwachtingen zijn hierbij essentieel, evenals het geven van feedback aan de leerlingen over hun leerprestaties;
- leraren in staat zijn om toetsresultaten goed te analyseren. Dit vormt de basis voor het afstemmen van het onderwijs op het gebied van leertijd, leerstofaanbod (verwerkingsstof) en instructie;
- bewust en doelgericht keuzes maken uit deze afstemmingsmogelijkheden (door middel van een groepsplan en/of met behulp van een datamuur).

4.4.3 Schoolniveau

Het gebruik van data en de evaluatieve cyclus vraagt het volgende van schoolleiders en leraren:

- een onderzoekende houding;
- data onderlegd zijn;
- creëren van een onderzoekende cultuur.

Volgens Earl en Katz kan deze onderzoekende houding gecreëerd worden door: (1) betrekken van anderen bij interpretatie van en werken met data, (2) stimuleren van een intern besef van urgentie, (3) tijd vrijmaken voor het gezamenlijk werken met data en (4) werken met critical friends.

De onderzoekende en lerende cultuur komt ook naar voren bij Fullan. Hij stelt dat het nodig is om met elkaar te onderzoeken hoe je je praktijk kunt verbeteren en deel dat met anderen. Zo ontstaat de reflectieve praktijk waar onderwijsprofessionals hun vak samen verbeteren (Fullan, 2005).

De inspectie (Inspectie, 2009) toont aan dat er op schoolniveau nog gewerkt moet worden aan het vooraf stellen van doelen, aan de hand van deze doelen werken, en deze vervolgens ook evalueren.

Dit komt ook naar voren binnen de diverse onderzoeken rondom effectief onderwijs (Fullan, 2005; Ledoux e.a. 2009; Marzano, 2007; Ofsted, 2008; PO-Raad, 2009).

Deze onderzoeken tonen aan dat een school op **schoolniveau** opbrengstgericht is als zij:

- goed zicht heeft op de onderwijsresultaten van de leerlingen op de school als geheel;
- een eenduidige en gedeelde visie heeft over opbrengstgerichtheid. Hierop stuurt de schoolleiding door doelen te stellen, resultaten te analyseren en verbeteracties te ondernemen om de kwaliteit te houden of te verhogen;
- leraren aanspreekt op hun professionaliteit over het realiseren van hoge opbrengsten. De school voorziet waar nodig in scholing en deskundigheidsbevordering.

Marzano noemt de volgende factoren op schoolniveau die aangetoond effectief zijn om de leeropbrengsten te verbeteren (Marzano, 2009):

- **Een haalbaar en gedegen programma**
Betreft de mate waarin een school kan garanderen dat bepaalde onderwerpen onderwezen zullen worden, ongeacht welke leraar welk vak geeft aan welke klas. Bovendien is het lesplan uitvoerbaar in die zin dat leraren voldoende lestijd tot hun beschikking krijgen om de inhoud op een adequate manier te onderwijzen.
- **Uitdagende doelen & effectieve feedback**
Elke leerling krijgt tenminste één keer in de negen weken feedback over specifieke doelen, kennis of vaardigheden.
De school gebruikt bovendien deze gegevens om specifieke prestatiedoelstellingen voor de school, als specifieke leerdoelstellingen voor de individuele leerlingen te bepalen. Ze vormen de criteria waarmee vastgesteld wordt hoe effectief de school is in het verbeteren van de prestaties van de leerlingen.
- **Betrokkenheid van ouders en gemeenschap**
Ouders dienen te worden betrokken bij belangrijke beleidsbeslissingen en ook bij de dagelijkse gang van zaken op school.
- **Een veilige, ordelijke omgeving**
Schoolregels die orde en een gevoel van veiligheid creëren voor leerlingen en voor leraren.
- **Collegialiteit & professionaliteit**
Marzano gaat ervan uit dat leraren binnen hun praktijk nieuwe onderwijsstrategieën uit proberen.

4.4.4 Bovenschools niveau

Kappen en van Leeuwen (Kappen & van Leeuwen, 2009) constateren dat een groot deel van de schoolbesturen de kwaliteit van het onderwijs niet als haar verantwoordelijkheid ziet. Zij legt dit bij de schooldirecteuren neer die vervolgens deze kerntaak bij de intern begeleider neerlegt. Dit veroorzaakt een fundamenteel gebrek aan sturing. Hierdoor wordt de kwaliteit niet bewaakt, zeker niet bijgestuurd. Dit geeft te denken over één van de eigenschappen van opbrengstgericht onderwijs: Het meester worden van het leerproces, evenals eigenaar worden van dit proces. Dit geldt niet alleen voor leerlingen en leerkrachten, maar ook voor de schoolbesturen en de schooldirecties.

Bovenstaande wordt ook genoemd door Fullan. Hij noemt dit “Actie op alle lagen.” Het gaat niet alleen om de leraar in de klas; ook het middenmanagement, de leiding, het bestuur, de onderwijsinfrastructuur en de beleidsmakers hebben hun steentje bij te dragen (Fullan, 2005).

Vanuit diverse onderzoeken kan gesteld worden dat er op **bovenschools niveau** opbrengstgericht wordt gewerkt als:

- het bestuur een actieve gesprekspartner voor de school is met betrekking tot de opbrengsten;
- Het bestuur goed op de hoogte is van de opbrengsten van de school en het de school faciliteert en ondersteunt om de prestaties van de leerlingen te verbeteren. (Fullan, 2005; Ledoux e.a. 2009; Marzano, 2007; Ofsted, 2008; PO-Raad, 2009)

4.5 Samenvatting

Samenvattend kan gesteld worden dat uit literatuur blijkt dat opbrengstgericht werken niet alleen bestaat uit het gericht werken met data.

Er zal moeten worden gewerkt aan een effectieve schoolverbetering.

Deze verbetering treft niet alleen de leerling en de leerkracht, maar ook de schooldirecties en schoolbesturen.

Hierbij is het gebruik van de evaluatieve cyclus en kwaliteitscyclus belangrijk.

Deze cycli kunnen op alle niveaus ingezet worden.

Er is tevens veel onderzoek gedaan naar wat werkt op scholen en op welke manier sterke scholen hun onderwijs vormgeven.

Ook zijn daarbij talloze werkwijzen beschikbaar die heel concreet gebruikt kunnen worden.

Het wiel hoeft dus niet meer opnieuw uitgevonden te worden. De scholen dienen zorg te dragen voor een meer planmatige manier van werken bij het verbeteren van hun onderwijs.

Hiervoor zal er een startpunt bepaald moeten worden bijvoorbeeld door een nulmeting. Waar zijn scholen al sterk in en wat dient nog (verder) ontwikkeld te worden? Met andere woorden: waar hebben de scholen nog ondersteuning bij nodig?

Bovenstaande is het startpunt voor het vervolg van het onderzoek naar opbrengstgericht werken binnen de Sophiastichting.

5. Opzet van het project + verantwoording:

De aanleiding van dit project is een ontwikkeling die in het onderwijs gaande is rondom het werken aan kwaliteit van het onderwijs. Opbrengstgericht werken is een methodische aanpak om het gebruik van data systematisch te gebruiken voor verbetering van het onderwijs.

Om te kunnen aantonen op welke wijze de scholen binnen de Sophiastichting, al dan niet bewust, opbrengstgericht werken vormgeven, is gekozen voor de volgende stappen:

1. een grondige literatuurstudie met daaraan gekoppeld een documentonderzoek binnen de Sophiastichting;
2. het ontwerpen van een vragenlijst over de kenmerken van opbrengstgericht werken bestemd voor directieleden/intern begeleiders en leerkrachten;
3. het uitwerken van de vragenlijsten om zo aan te kunnen tonen welke gebieden nog ontwikkeling nodig hebben;
4. het trekken van conclusies en vervolgens ook het geven van aanbevelingen.

Om zo transparant mogelijk te werk te gaan is er eerst een doel geformuleerd.

Het doel in dit onderzoek is:

Na het afronden van mijn praktijkonderzoek zal er zicht zijn op de wijze waarop er nu gewerkt wordt m.b.t. opbrengstgericht onderwijs en wat er nog nodig is om beleid vorm te kunnen met betrekking tot opbrengstgericht werken.

Om dit doel te bereiken, is de centrale vraagstelling leidend voor dit onderzoek.

De centrale vraagstelling is:

Wat wordt er verstaan onder opbrengstgericht onderwijs en wat is de stand van zaken met betrekking tot opbrengstgericht werken binnen de Sophiastichting en wat is er nodig om het opbrengstgericht werken te optimaliseren?

Om deze centrale vraagstelling te kunnen beantwoorden zijn de volgende onderzoeksvragen gesteld, deze onderzoeksvragen zijn weer verdeeld in deelvragen om zo nog meer duidelijkheid te verkrijgen:

- 1. Wat is er vanuit literatuur bekend over opbrengstgericht werken en de effecten hiervan?**
 - 1.1 Wat wordt er verstaan onder opbrengstgericht onderwijs?
 - 1.2 Wat zijn de effecten van opbrengstgericht onderwijs?
 - 1.3 Welke stappen binnen het gebruik van de evaluatieve cyclus zijn te onderscheiden in het onderwijsproces ten einde hogere opbrengsten te bewerkstelligen?
 - 1.4 Wat zegt de overheid w.o. de Inspectie van het Onderwijs over opbrengstgericht werken in het basisonderwijs?
- 2. Hoe opbrengstgericht is het huidige onderwijs binnen de scholen van de Sophiastichting?**
 - 2.1 Hoe opbrengstgericht is het huidige onderwijs binnen de Scholen van de Sophiastichting volgens de directies?
 - 2.2 Hoe opbrengstgericht is het huidige onderwijs binnen de Scholen van de Sophiastichting volgens de intern begeleiders?
 - 2.3 Hoe opbrengstgericht is het huidige onderwijs binnen de Scholen van de Sophiastichting volgens de leerkrachten?

3. Hoe is opbrengstgericht werken zodanig te implementeren binnen de scholen van de Sophiastichting dat het aansluit bij onze visie op onderwijs?

- 3.1 Wat is het beleid van het bestuur ten aanzien van opbrengstgericht werken?
- 3.2 Hoe sluit opbrengstgericht werken aan bij de manier van werken binnen mijn school en de andere scholen binnen de stichting?
Wat doen we al en wat dient nog verder uitgediept te worden?
Beschrijving feitelijke en gewenste situatie.

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden worden vier instrumenten gebruikt: een literatuurstudie, een documentstudie, een vragenlijst voor directieleden en intern begeleiders en een vragenlijst voor leerkrachten.

De literatuurstudie en de documentstudie zijn verwerkt in het theoretisch kader.

Hiervoor zijn geen onderzoeksinstrumenten ontwikkeld.

De vragenlijsten zijn ontwikkeld in samenwerking met Peter C. van Dijk, beleidsmedewerker onderwijs bij de Sophiastichting.

Deze vragenlijst heeft een zespuntschaal. Tijdens een studieochtend van directieleden en intern begeleiders zijn er vragenlijsten afgenomen met als doel een inventarisatie te maken van de mate waarop de scholen op dit moment opbrengstgericht werken. Er is een keuze gemaakt om dit onder te verdelen in vier niveaus binnen de stichting, te weten: bovenschools niveau, schoolniveau, groepsniveau en leerlingniveau.

Alle scholen waren aanwezig tijdens deze studieochtend. De respons is 100%.

De vragenlijst is ingevuld door 19 directeuren, 11 adjunct directeuren en 17 intern begeleiders.

Tijdens het invullen van de vragenlijst bleek dat sommige vragen voor leerkrachten wellicht niet duidelijk genoeg zou zijn. Er is daarom voor gekozen om deze vragenlijst aan te passen. De vragenlijst voor leerkrachten heeft dezelfde vragen, maar daarbij een vierpuntschaal met daarnaast nog de keuze uit 'verbeterpunt' en 'hier heb ik geen zicht op'. Dit omdat sommige onderdelen uit de vragenlijst niet bij de leerkrachten bekend zijn.

Deze aangepaste vragenlijst is via mail verspreid onder de leerkrachten. Niet iedere school heeft ervoor gekozen om de leerkrachten deze vragenlijsten af te laten nemen. Hierdoor zijn de uitkomsten van deze inventarisatie wellicht niet betrouwbaar, maar scheppen wel een goed beeld.

Deze vragenlijsten zijn per mail verspreid. Hierdoor is er geen respons van 100 %. De vragenlijst is ingevuld door 63 leerkrachten.

Wel is er te stellen dat er voldoende scholen deze vragenlijst hebben ingevuld om tot conclusies te kunnen komen. Deze dienen wel met voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Tijdens het invullen van de vragenlijsten is benadrukt dat de vragen die gesteld worden gebruikt worden ter inventarisatie en niet ter beoordeling.

Met betrekking tot validiteit en betrouwbaarheid kan er gezegd worden dat de te geven antwoorden subjectief zijn. Ze worden gegeven vanuit de belevenis van de directieleden, intern begeleiders en leerkrachten.

Om objectief te meten zou er binnen elke school geobserveerd dienen te worden en dat is niet haalbaar binnen dit onderzoek.

Wel geeft dit onderzoek een goed beeld hoe de scholen binnen de Sophiastichting zichzelf beoordelen t.a.v. de opbrengstgerichtheid van hun school.

6. Resultaten

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *Wat wordt er verstaan onder opbrengstgericht onderwijs en wat is de stand van zaken met betrekking tot opbrengstgericht werken binnen de Sophiastichting en wat is er nodig om het opbrengstgericht werken te optimaliseren?*

Het onderzoek dat is uitgevoerd om deze vraag te beantwoorden is verkennend van aard.

Allereerst is er een literatuurstudie gedaan naar het begrip opbrengstgericht werken met hieraan gekoppeld effectieve schoolverbetering.

De resultaten hiervan zijn te vinden in hoofdstuk 3.

In dit hoofdstuk is tevens een beschrijving te vinden van de visie van het bestuur van de Sophiastichting rond opbrengstgericht werken en effectieve schoolverbetering.

Dit onderzoek biedt een eerste empirisch inzicht van de verschijningsvormen van opbrengstgericht werken in de praktijk en factoren die daarop van invloed zijn.

Dit hoofdstuk is onderverdeeld in vier paragrafen. Paragraaf één beschrijft de resultaten op de vragenlijst ingevuld door de docenten. Paragraaf twee beschrijft de resultaten op de vragenlijst ingevuld door de directie, adjunct directeuren en intern begeleiders, samengenomen onder de naam directie/IB. Paragraaf drie beschrijft de vergelijking van de resultaten op de vragenlijst ingevuld door de docenten en de directie/IB. Tot slot beschrijft paragraaf vier de conclusies getrokken aan de hand van de resultaten in paragraaf één tot en met drie.

Technische noten

Voor beide gebruikte vragenlijsten geldt dat ze zijn opgedeeld naar vier categorieën, te weten opbrengstgerichtheid op bestuurs- en bovenschools niveau, schoolniveau, groepsniveau en leerlingniveau. In de beschrijving van de resultaten worden deze categorieën aangehouden. Per categorie worden de sterke punten, de aandachtspunten en de opvallende zaken besproken. Om te kunnen spreken van een sterk- of aandachtspunt moet respectievelijk meer- of minder dan de helft van de respondenten voor antwoordmogelijkheid 3/4 of 1/2 gekozen hebben. Om deze grens duidelijk te maken zijn alle grafieken voorzien van een oranje grenslijn op 50%.

Om de vergelijking tussen beide groepen respondenten inzichtelijk te maken zijn de antwoordmogelijkheden gehercodeerd volgens het schema in tabel 1.9. De antwoordmogelijkheid 5 (geen zicht op) bij de docentenvragenlijst wordt in de vergelijking met de directie/IB buiten beschouwing gelaten. De antwoordmogelijkheid 6 (verbeterpunt) bij de docentenvragenlijst wordt in zijn geheel buiten beschouwing gelaten aangezien geen van de respondenten deze mogelijkheid heeft ingevuld.

Volledigheidshalve zijn in de bijlage de ook antwoorden van de directie/IB zonder hercodering opgenomen (Tabel 1.10).

Tabel 1.9 : Hercodering antwoordscores

Docenten	Directie/IB	Her codering	
1 = helemaal niet van toepassing	1 = helemaal niet van toepassing	1 = helemaal niet van toepassing	Aandachtspunt
2 = in mindere mate van toepassing	2 = nauwelijks van toepassing 3 = meer niet dan wel van toepassing	2 = in mindere mate van toepassing	
3 = in meerdere mate van toepassing	4 = meer wel dan niet van toepassing 5 = wel van toepassing	3 = in meerdere mate van toepassing	Sterk punt
4 = in sterke mate van toepassing	6 = in sterke mate van toepassing	4 = in sterke mate van toepassing	

6.1 Resultaten docenten

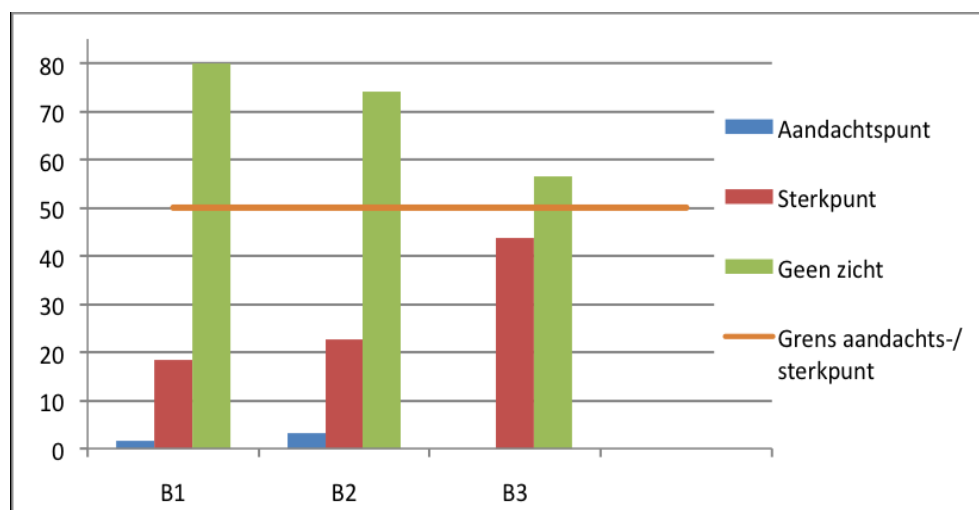
6.1.1 Bestuurs- en bovenschools niveau

Tabel 1.1 toont de resultaten in procenten van de docenten op de vragenlijst binnen categorie *bestuurs- en bovenschools niveau*.

Tabel 1.1 Bestuurs- en bovenschools niveau in % - docenten

	1-helemaal niet van toepassing	2- in mindere mate van toepassing	3-in meerdere mate van toepassing	4-in sterke mate van toepassing	5-geen zicht op	Total
B1 - Het bestuur is een actieve gesprekspartner voor de school met betrekking tot de opbrengsten. Dit gebeurt door een jaarlijkse verantwoording, met daaraan gekoppeld gesprekken met de intern begeleider en/of schoolleider.	0	2	15	3	80	100 n=60
B2 - Het bestuur is goed op de hoogte van de opbrengsten van de school en faciliteert en ondersteunt de school om prestaties van leerlingen te verbeteren.	0	3	19	3	74	100 n=62
B3 - Het bestuur stelt doelen aan de te halen opbrengsten van de scholen.	0	0	32	11	57	100 n=62

De sterke en aandachtspunten volgens de docenten zijn grafisch weergegeven in figuur 1.1. Een item wordt als 'sterk punt' beschouwd indien meer dan de helft van de respondenten een score 3 of 4 geeft. Een item wordt als 'aandachtspunt' beschouwd indien meer dan de helft van de respondenten een score 1 of 2 geeft. Bij de berekening van sterke- en aandachtspunten van de docenten zijn tevens de respondenten die score 5 'geen zicht op' scoorde meegenomen.



Figuur 1.1 Beroordeling bestuurs- en bovenschools niveau in % - docenten

Aan de hand van tabel 1.1 en figuur 1.1 wordt geconcludeerd dat het merendeel (57 - 80%) van de docenten geen zicht heeft in de vragen binnen de categorie *bestuurs- en bovenschools niveau*. Dit betekent dat de docenten van mening zijn geen zicht te hebben op het bestuur als actieve gesprekspartner, de mate waarin het bestuur op de hoogte is van de opbrengsten en ondersteunt bij verbeteringen en de doelen die opgesteld worden om de opbrengsten te behalen. Van de docenten die wel inzicht hebben is vrijwel iedereen (88%-100%) positief en ziet dit als een sterk punt.

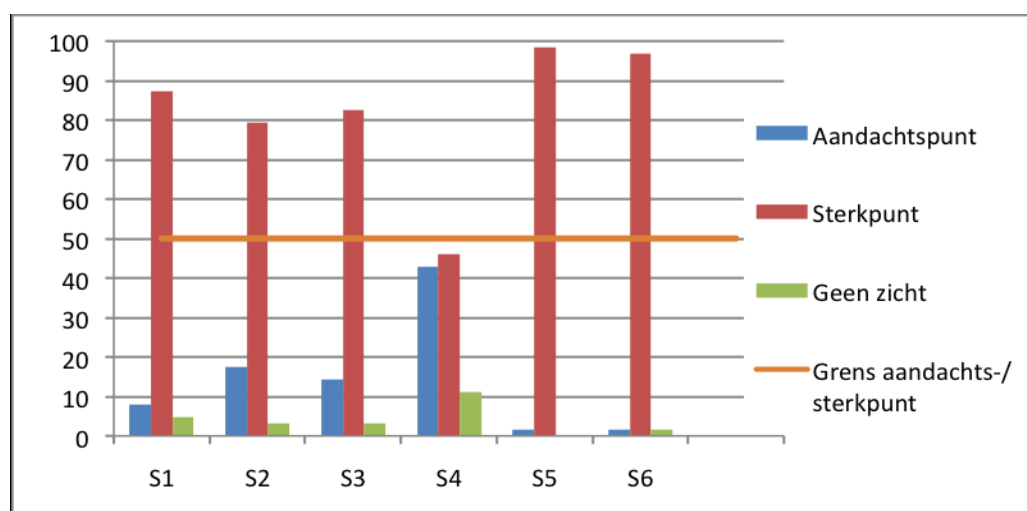
6.1.2 Schoolniveau

Tabel 1.2 toont de resultaten in procenten van de docenten op de vragenlijst binnen categorie *schoolniveau*.

Tabel 1.2 Schoolniveau in % - docenten

	1-helemaal niet van toepassing	2-in mindere mate van toepassing	3-in meerdere mate van toepassing	4-in sterke mate van toepassing	5-geen zicht op	Total n=63
S1-De school heeft goed zicht op de onderwijsresultaten van de leerlingen op de school als geheel.	0	8	29	59	5	100
S2-De school heeft een eenduidige en gedeelde visie over opbrengstgerichtheid. Hierop stuurt de schoolleiding door doelen te stellen, resultaten te analyseren en verbeteracties te ondernemen om de kwaliteit te houden of te verhogen.	0	18	52	27	3	100
S3-De schoolleiding spreekt leraren aan op hun professionaliteit, over het realiseren van hoge opbrengsten. De school voorziet, waar nodig, in scholing en deskundigheidsbevordering.	0	14	54	29	3	100
S4-Er is een jaarlijkse evaluatie van de resultaten van de leerlingen d.m.v. trendanalyses. Hierbij is helder wie deze maakt en rapporteert en ze worden tijdens teamvergaderingen besproken.	13	30	27	19	11	100
S5-Er is een duidelijke zorgstructuur; het is voor de leerkrachten duidelijk wanneer de toetsen en de groepsbesprekingen plaatsvinden, wanneer de klassenbezoeken zijn en wanneer de toetsresultaten worden besproken.	2	0	21	78	0	100
S6-De school beschikt over een goed toetsinstrumentarium om de resultaten van leerlingen te volgen en zorgleerlingen te identificeren.	0	2	30	67	2	100

De sterke en aandachtspunten volgens de docenten zijn grafisch weergegeven in figuur 1.2.



Figuur 1.2 Beoordeling schoolniveau in % - docenten

Aan de hand van tabel 1.2 en figuur 1.2 wordt geconcludeerd dat de docenten S1, S2, S3, S5 en S6 als sterk punt benoemen. Dit betekent dat meer dan de helft van de docenten van mening is dat:

- S1, de docenten goed zicht hebben op de onderwijsresultaten
- S2, de schoolleiding stuurt op de visie van opbrengstgerichtheid door doelen te stellen en resultaten te analyseren
- S3, de schoolleiding leerkrachten aanspreekt op hun professionaliteit en voorziet in scholing
- S5, het duidelijk is wanneer toetsen en besprekingen plaatsvinden
- S6, de school beschikt over een goed toetsinstrumentarium om de resultaten van leerlingen te volgen en zorgleerlingen te onderkennen.

De docenten benoemen geen aandachtspunten binnen deze categorie, wel is duidelijk dat S4, *'er is een jaarlijkse evaluatie van de resultaten van de leerlingen d.m.v. trendanalyses. Hierbij is helder wie deze maakt en rapporteert en ze worden tijdens teamvergaderingen besproken'* relatief laag scoort vergeleken met de overige items in dit onderdeel. De docenten zijn verdeeld wat betreft hun beoordeling op S4 en oordelen daarmee niet eenduidig over de helderheid bij de jaarlijkse evaluatie. Tot slot wordt opgemerkt dat 2 - 11% van de docenten aangeeft geen zicht te hebben op de gevraagde punten in de categorie *schoolniveau*.

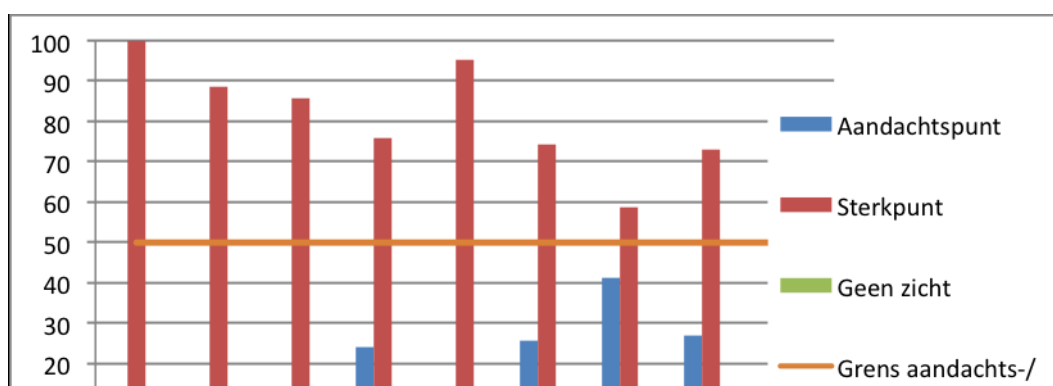
6.1.3. Groepsniveau

Tabel 1.3 toont de resultaten in procenten van de docenten op de vragenlijst binnen categorie *groepsniveau*.

Tabel 1.3 Groepsniveau in % - docenten

	1-helemaal niet van toepassing	2-in mindere mate van toepassing	3-in meerdere mate van toepassing	4-in sterke mate van toepassing	5-geen zicht op	Total
G1-Ik heb goed zicht op de capaciteiten van mijn leerlingen, hun mogelijkheden en beperkingen.	0	0	40	60	0	100 n=63
G2-Ik heb hoge verwachtingen van de leerlingen en benoem deze ook naar de leerlingen toe.	0	12	53	36	0	100 n=61
G3-Ik ben in staat om toetsresultaten goed te analyseren. Dit vormt de basis voor het afstemmen van het onderwijs op het gebied van leertijd, leerstofaanbod (verwerkingsstof) en instructie.	0	14	51	35	0	100 n=63
G4-Ik maak bewust en doelgericht keuzes uit deze afstemmingsmogelijkheden (door middel van een groepsplan en/of met behulp van een datamuur).	2	23	48	27	0	100 n=62
G5-Ik leg duidelijk uit; onderwijs in strategieën voor leren en denken.	0	5	59	37	0	100 n=63
G6-Ik analyseer de vorderingen van de leerlingen in plaats van de resultaten.	2	24	53	21	0	100 n=62
G7-Ik maak voorafgaand aan de les de lesdoelen helder voor alle leerlingen.	5	37	35	24	0	100 n=63
G8-Ik geef procesgerichte feedback na afloop van de les.	2	25	56	18	0	100 n=63

De sterke en aandachtspunten volgens de docenten zijn grafisch weergegeven in figuur 1.3.



Figuur 1.3 Beoordeling groepsniveau in % - docenten

Aan de hand van tabel 1.3 en figuur 1.3 wordt geconcludeerd dat de docenten G1 tot en met G8 als sterk punt benoemen. Dit betekent dat meer dan de helft van de docenten van mening is dat ze:

- G1, goed zicht hebben op de capaciteiten van hun leerlingen
- G2, hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen
- G3, toetsresultaten goed kunnen analyseren
- G4, bewuste en doelgerichte keuzes maken
- G5, duidelijk uitleggen
- G6, de vorderingen analyseren
- G7, de lesdoelen helder maken aan de leerlingen
- G8, procesgerichte feedback geven na afloop van de les.

De docenten benoemen geen aandachtspunten of punten waar ze geen zicht op hebben binnen deze categorie. Wel blijkt dat de docenten het unaniem eens zijn over het sterke punt G1 maar beduidend verdeelder zijn over punt G7.

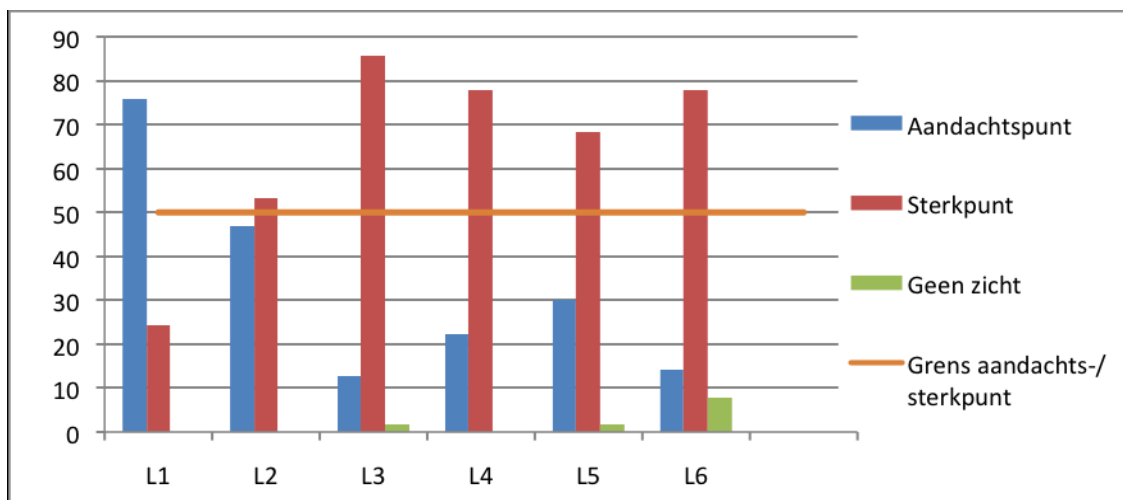
6.1.4 Leerlingniveau

Tabel 1.4 toont de resultaten in procenten van de docenten op de vragenlijst binnen categorie *leerlingniveau*.

Tabel 1.4 Leerlingniveau in % - docenten

	1-helemaal niet van toepassing	2-in mindere mate van toepassing	3-in meerdere mate van toepassing	4-in sterke mate van toepassing	5-geen zicht op	Total
L1-Mijn leerling wordt betrokken bij het formuleren van doelen en het evalueren ervan	23	53	21	3	0	100 n=62
L2-Mijn leerlingen hebben zelf een duidelijke taak bij het streven naar hogere opbrengsten en dit wordt besproken met ze.	15	32	52	2	0	100 n=62
L3-Ouders/verzorgers worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid met betrekking tot leeropbrengsten van hun kinderen.	2	11	64	22	2	100 n=63
L4-Er wordt door mij een goede analyse van het onderliggende probleem bij uitval gemaakt zodat de zorg voor de leerling hier doelgericht op kan aansluiten.	2	21	52	25	0	100 n=63
L5-Er is een goede evaluatie van de effecten van de zorg met het oog op het gestelde doel en het achterhalen van mogelijke oorzaken van tegenvallende resultaten.	0	30	46	22	2	100 n=63
L6-De extra zorg die leerlingen krijgen wordt uitgevoerd door leerkrachten met voldoende orthodidactische kennis.	0	14	40	38	8	100 n=63

De sterke en aandachtspunten volgens de docenten zijn grafisch weergegeven in figuur 1.4.



Figuur 1.4 Beoordeling leerlingniveau in % - docenten

Aan de hand van tabel 1.4 en figuur 1.4 wordt geconcludeerd dat de docenten L2 tot en met L6 als sterk punt benoemen. Dit betekent dat meer dan de helft van de docenten van mening is dat;

- L2, de leerlingen zelf een duidelijke taak hebben bij het streven naar hogere opbrengsten
- L3, de ouders/verzorgers worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid bij de leeropbrengsten van de leerlingen
- L4, de docenten een analyse maken bij uitval van leerlingen
- L5, er een goede evaluatie is van de effecten van de doelgerichte zorg bij tegenvallende resultaten
- L6, de extra zorg voor leerlingen wordt uitgevoerd door docenten met voldoende orthodidactische kennis.

Binnen deze categorie benoemen de docenten L1, het betrekken van de leerlingen bij het formuleren en evalueren van doelen, als een aandachtspunt. Tevens blijken de docenten verdeeld te zijn over hun oordeel op L2, de duidelijke taak van de leerling. Slechts een klein percentage (2 - 8%) van de docenten geeft aan geen zicht te hebben op enkele vragen binnen deze categorie.

6.2 Resultaten directie/IB

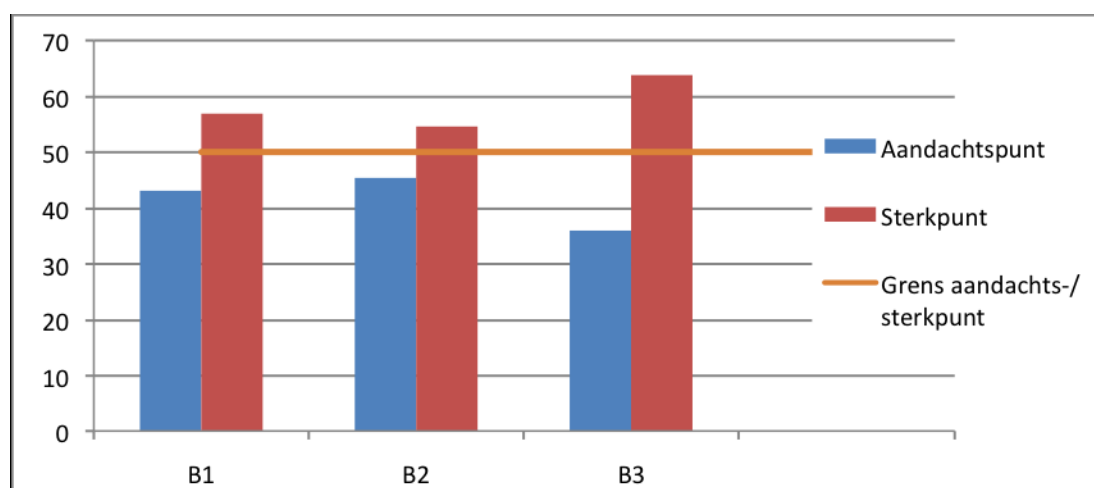
6.2.1 Bestuurs- en bovenschoolsniveau

Tabel 1.5 toont de resultaten in procenten van de directie/IB op de vragenlijst binnen categorie *bestuurs- en bovenschoolsniveau*.

Tabel 1.5 Bestuurs- en bovenschoolsniveau in % - directie/IB

	1-helemaal niet van toepassing	2-in mindere mate van toepassing	3-in meerdere mate van toepassing	4-in sterke mate van toepassing	Total
B1-Het bestuur is een actieve gesprekspartner voor de school met betrekking tot de opbrengsten. Dit gebeurt door een jaarlijkse verantwoording, met daaraan gekoppeld gesprekken met de intern begeleider en/of schoolleider.	2	41	55	2	100 n=44
B2-Het bestuur is goed op de hoogte van de opbrengsten van de school en faciliteert en ondersteunt de school om prestaties van leerlingen te verbeteren.	5	41	55	0	100 n=44
B3-Het bestuur stelt doelen aan de te halen opbrengsten van de scholen.	11	26	62	2	100 n=47

De sterke en aandachtspunten volgens de directie/IB zijn grafisch weergegeven in figuur 1.5.



Figuur 1.5 Beoordeling bestuurs- en bovenschools niveau in % - directie/IB

Aan de hand van tabel 1.5 en figuur 1.5 wordt geconcludeerd dat binnen de categorie *bestuurs- en bovenschool* de directie/IB alle drie de vragen benoemt als sterke punten. Dit betekent dat meer dan de helft van de directie/IB van mening is dat:

- B1, het bestuur een actieve gesprekspartner is voor de school m.b.t. de opbrengsten
- B2, het bestuur goed op de hoogte is van de opbrengsten en de school ondersteunt de prestaties van leerlingen te verbeteren
- B3, het bestuur stelt doelen aan de te halen opbrengsten.

De directie/IB benoemd geen duidelijke aandachtspunten. Wel blijken de meningen over de school als gesprekspartner en ondersteuner verdeeld zijn (42 - 57%); de grens om te spreken van een sterk punt en een aandachtspunt moet niet als statisch beschouwd worden.

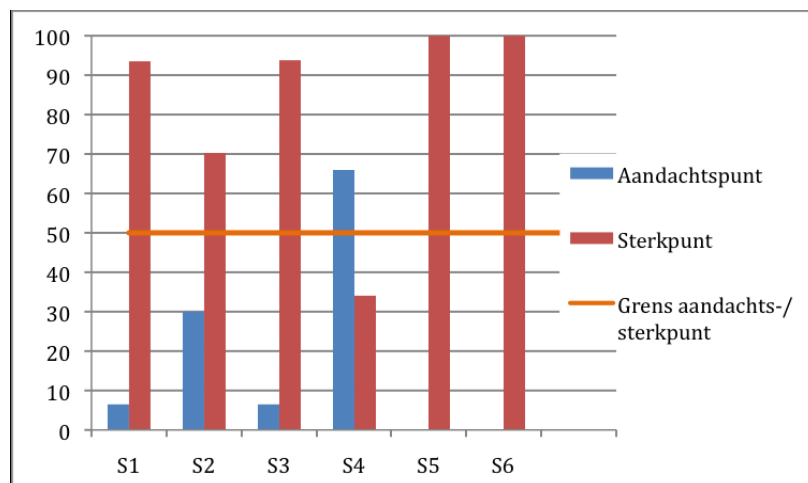
6.2.2 Schoolniveau

Tabel 1.6 toont de resultaten in procenten van de directie/IB op de vragenlijst binnen categorie *schoolniveau*.

Tabel 1.6 Schoolniveau in % - directie/IB

	1-helemaal niet van toepassing	2-in mindere mate van toepassing	3-in meerdere mate van toepassing	4-in sterke mate van toepassing	Total n=47
S1-De school heeft goed zicht op de onderwijsresultaten van de leerlingen op de school als geheel.	0	6	77	17	100
S2-De school heeft een eenduidige en gedeelde visie over opbrengstgerichtheid. Hierop stuurt de schoolleiding door doelen te stellen, resultaten te analyseren en verbeteracties te ondernemen om de kwaliteit te houden of te verhogen.	0	30	64	6	100
S3-De schoolleiding spreekt leraren aan op hun professionaliteit, over het realiseren van hoge opbrengsten. De school voorziet, waar nodig, in scholing en deskundigheidsbevordering.	0	6	89	4	100
S4-Er is een jaarlijkse evaluatie van de resultaten van de leerlingen d.m.v. trendanalyses. Hierbij is helder wie deze maakt en rapporteert en ze worden tijdens teamvergaderingen besproken.	9	57	32	2	100
S5-Er is een duidelijke zorgstructuur; het is voor de leerkrachten duidelijk wanneer de toetsen en de groepsbesprekingen plaatsvinden, wanneer de klassenbezoeken zijn en wanneer de toetsresultaten worden besproken.	0	0	51	49	100
S6-De school beschikt over een goed toetsinstrumentarium om de resultaten van leerlingen te volgen en zorgleerlingen te identificeren.	0	0	43	57	100

De sterke en aandachtspunten volgens de directie/IB zijn grafisch weergegeven in figuur 1.6.



Figuur 1.6 Beoordeling schoolniveau in % - directie/IB

Aan de hand van tabel 1.6 en figuur 1.6 wordt geconcludeerd dat binnen de categorie *schoolniveau* de directie/IB vijf sterke punten benoemt. Dit betekent dat meer dan de helft van de directie/IB van mening is dat:

- S1, de school goed zicht heeft op de onderwijsresultaten
- S2, de school de visie over opbrengstgerichtheid aanhoudt door doelen te stellen, resultaten te analyseren en verbeteringen door te voeren
- S3, de schoolleiding spreekt docenten aan op hun professionaliteit

- S5, het voor de docenten duidelijk is wanneer toetsen etc. plaatsvinden
- S6, de school beschikt over een goed toetsinstrumentarium om de resultaten van de leerlingen te volgen en zorgleerlingen te onderkennen.

De directie/IB benoemt S4 als aandachtspunt, wat betekent dat meer dan de helft van mening is dat de jaarlijkse evaluatie van de resultaten niet helder is; het is onduidelijk wie de evaluatie maakt, rapporteert en bespreekt. Daarbij blijkt dat de directie/IB geen een duidelijke mening vormt over S1, wat stelt dat de school goed zicht heeft op de onderwijsresultaten van de leerlingen op de school als geheel. Over punt S5 en S6 is de directie/IB het unaniem eens dat dit een sterk punt is.

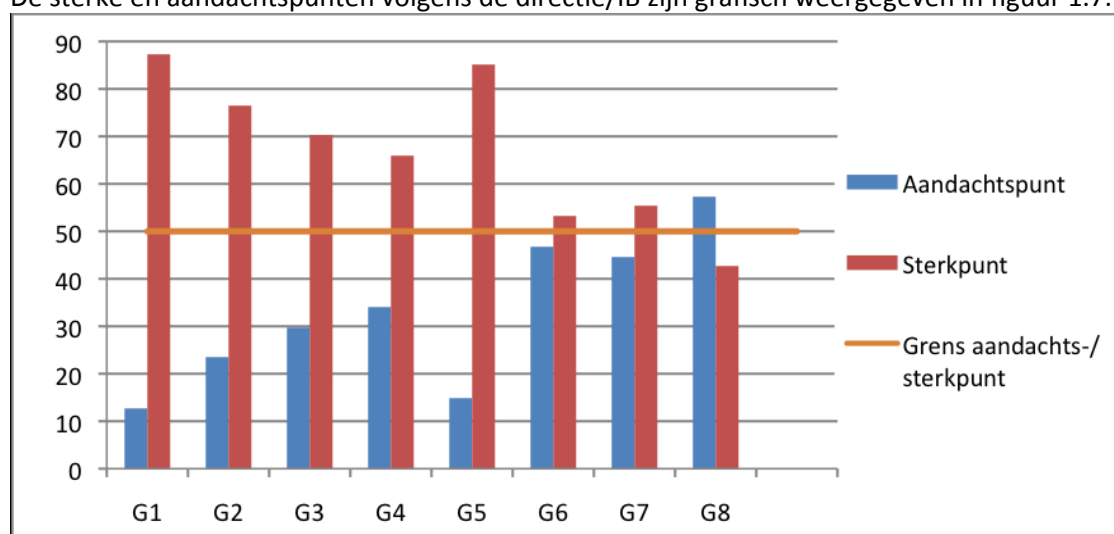
6.2.3 Groepsniveau

Tabel 1.7 toont de resultaten in procenten van de directie/IB op de vragenlijst binnen categorie *groepsniveau*.

Tabel 1.7 Groepsniveau in % - directie/IB

	1-helemaal niet van toepassing	2-in mindere mate van toepassing	3-in meerdere mate van toepassing	4-in sterke mate van toepassing	Total n=47
G1-De leerkracht heeft goed zicht op de capaciteiten van de leerlingen, hun mogelijkheden en beperkingen.	0	13	79	9	100
G2-De leerkracht heeft hoge verwachtingen van de leerlingen en benoemt deze ook naar de leerlingen toe.	0	23	75	2	100
G3-De leerkracht is in staat om toetsresultaten goed te analyseren. Dit vormt de basis voor het afstemmen van het onderwijs op het gebied van leertijd, leerstofaanbod (verwerkingsstof) en instructie.	0	30	62	9	100
G4-De leerkracht maakt bewust en doelgericht keuzes uit deze afstemmingsmogelijkheden (door middel van een groepsplan en/of met behulp van een datamuur).	0	34	66	0	100
G5-De leerkracht legt duidelijk uit; onderwijs in strategieën voor leren en denken.	0	15	81	4	100
G6-De leerkracht analyseert de vorderingen van de leerlingen in plaats van de resultaten.	0	47	51	2	100
G7-De leerkracht maakt voorafgaand aan de les de lesdoelen helder voor alle leerlingen.	6	38	53	2	100
G8-De leerkracht geeft procesgerichte feedback na afloop van de les.	2	55	43	0	100

De sterke en aandachtspunten volgens de directie/IB zijn grafisch weergegeven in figuur 1.7.



Figuur 1.7 Beoordeling groepsniveau in % - directie/IB

Aan de hand van tabel 1.7 en figuur 1.7 wordt geconcludeerd dat binnen de categorie *groepsniveau* de directie/IB zeven sterke punten benoemt. Dit betekent dat meer dan de helft van de directie/IB van mening is dat;

- G1, de leerkracht goed zicht heeft op de capaciteiten van de leerlingen
- G2, de leerkracht hoge verwachtingen heeft van de leerling en deze benoemd
- G3, de leerkracht in staat is om toetsresultaten goed te analyseren
- G4, de leerkracht bewust en doelgericht keuzes maakt uit de afstemmingmogelijkheden
- G5, de leerkracht duidelijk lesgeeft in strategieën voor leren en denken
- G6, de leerkracht de vorderingen van de leerling analyseert i.p.v. de resultaten
- G7, de leerkracht voorafgaand aan de les de leerdoelen duidelijk maakt aan de leerlingen

De directie/IB benoemt G8 als aandachtspunt, wat betekent dat meer dan de helft van mening is dat de leerkracht geen procesgerichte feedback geeft.

Daarnaast blijkt dat de punten G6 en G7 voor de directie/IB geen overtuigende sterke punten zijn. Hoewel meer dan de helft van de respondenten een positief oordeel geeft op deze punten (52 - 56%) geeft ook bijna de helft van de respondenten aan dat de punten niet of nauwelijks van toepassing zijn (48 - 44%).

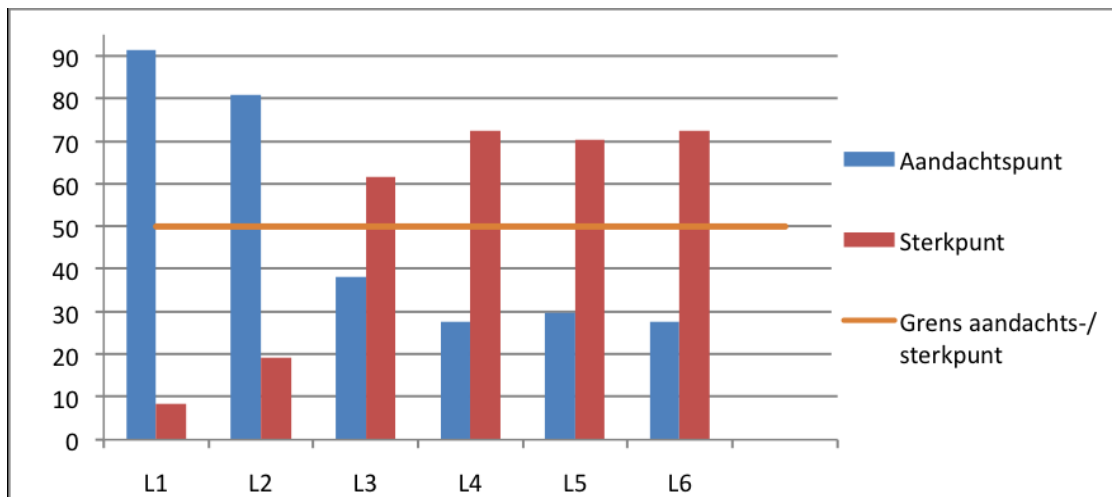
6.2.4 Leerlingniveau

Tabel 1.8 toont de resultaten in procenten van de directie/IB op de vragenlijst binnen categorie *leerlingniveau*.

Tabel 1.8 Leerlingniveau in % - directie/IB

	1-helemaal niet van toepassing	2-in mindere mate van toepassing	3-in meerdere mate van toepassing	4-in sterke mate van toepassing	Total n=47
L1-De leerling wordt betrokken bij het formuleren van doelen en het evalueren ervan	11	81	9	0	100
L2-De leerlingen hebben zelf een duidelijke taak bij het streven naar hogere opbrengsten en dit wordt besproken met ze.	9	72	19	0	100
L3-Ouders/verzorgers worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid met betrekking tot leeropbrengsten van hun kinderen.	2	36	62	0	100
L4-Er wordt door de leerkracht een goede analyse van het onderliggende probleem bij uitval gemaakt zodat de zorg voor de leerling hier doelgericht op kan aansluiten.	4	23	72	0	100
L5-Er is een goede evaluatie van de effecten van de zorg met het oog op het gestelde doel en het achterhalen van mogelijke oorzaken van tegenvallende resultaten.	2	28	68	2	100
L6-De extra zorg die leerlingen krijgen wordt uitgevoerd door leerkrachten met voldoende orthodidactische kennis.	4	23	68	4	100

De sterke en aandachtspunten volgens de directie/IB zijn grafisch weergegeven in figuur 1.8.



Figuur 1.8 Beoordeling leerlingniveau in % - directie/IB

Aan de hand van tabel 1.8 en figuur 1.8 wordt geconcludeerd dat binnen de categorie *leerlingniveau* de directie/IB vier sterkte punten benoemt. Dit betekent dat meer dan de helft van de directie/IB van mening is dat;

- L3, ouders/verzorgers worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid m.b.t. de prestaties van de leerling
- L4, de leerkracht een goede analyse maakt van het onderliggende probleem bij uitval
- L5, er een goede evaluatie is van de effecten van zorg
- L6, de extra zorg die leerlingen krijgen wordt uitgevoerd door leerkrachten met voldoende orthodidactische kennis.

De directie/IB benoemt L1 en L2 als aandachtspunten, wat betekent dat beduidend meer dan de helft van mening is dat de leerling niet wordt betrokken bij het formuleren en evalueren van doelen en dat de leerlingen geen duidelijke taak hebben bij het streven naar hogere opbrengsten. Tot slot blijkt dat de directie/IB op het punt L3 enigszins verdeeld is (61 – 39%).

6.3 Vergelijking resultaten docenten - directie/IB

6.3.1 Bestuurs- en bovenschoolsniveau

Binnen de categorie *bestuurs- en bovenschoolsniveau* blijken de docenten significant positiever over B1, het bestuur als actieve gesprekspartner ($z=-2.6, p=.010$); B2, de mate waarin het bestuur op de hoogte is van de opbrengsten ($z=-2.7, p=.006$) en B3, de mate waarin het bestuur doelen stelt aan de te halen opbrengsten ($z=-4.3, p=.000$).

Echter, hierbij moet rekening gehouden worden met het feit dat de meerderheid van de docenten aangaf geen zicht te hebben op de vragen binnen deze categorie ($n= 51$) en slechts 12 docenten een antwoord hebben gegeven in vergelijking met 44 directie/IB-leden.

6.3.2 Schoolniveau

Binnen de categorie *schoolniveau* blijken de docenten significant positiever over S1, de mate waarop de school zicht heeft op de onderwijsresultaten ($z=-3.9, p=.000$); S2, de school die aanstuurt op de visie over opbrengstgerichtheid ($z=-2.6, p=.009$) en S5, de duidelijke zorgstructuur ($z=-3, p=.002$). Op de overige vragen is geen significant verschil tussen beide groepen gevonden.

6.3.3 Groepsniveau

Binnen de categorie *groepsniveau* blijken de docenten significant positiever over G1, de mate waarop de leerkracht zicht heeft op de capaciteiten van de leerling ($z=-5.8, p=.000$); G2, de hoge verwachtingen van de leerkracht ($z=-3.4, p=.001$); G3, de leerkracht is in staat toetsresultaten te analyseren ($z=-3.3, p=.001$); G4, de leerkracht maakt bewust en doelgerichte keuzes ($z=-2.5, p=.011$); G5, de leerkracht legt duidelijk uit ($z=-4.1, p=.000$); G6, de leerkracht analyseert vorderingen i.p.v. resultaten ($z=-2.7, p=.006$) en G8, de leerkracht geeft procesgerichte feedback ($z=-3.7, p=.000$). Op vraag G7, de leerkracht maakt voorafgaand aan de les de lesdoelen helder, is geen significant verschil gevonden ($z=-1.5, p=.128$).

6.3.4 Leerlingniveau

Binnen de categorie *leerlingniveau* blijken de docenten significant positiever over L2, de duidelijke taak van de leerling bij het streven naar hogere opbrengsten ($z=-2.4, p=.016$); L3, het aanspreken van ouders/verzorgers op hun verantwoordelijkheid ($z=-4.1, p=.000$); L4, de analyse van de leerkrachten van het onderliggend probleem bij uitval ($z=-2.5, p=.013$) en L6, de extra zorg aan leerlingen door leerkrachten met voldoende orthodidactische kennis ($z=-3.8, p=.000$).

Op de vragen L1, het betrekken van de leerlingen bij het formuleren en evalueren van doelen en vraag L5, een goede evaluatie van de effecten van de zorg is geen significant verschil gevonden (respectievelijk $z=-.2, p=.856$ en $z=-1.4, p=.157$).

7. Conclusies, discussies

7.1 Conclusies

7.1.1 Hoofdconclusie

De term opbrengstgericht werken heeft vele inhouden. In hoofdstuk 3 wordt dieper ingegaan op de term opbrengstgericht werken en de theorie erachter.

Op basis van de resultaten zoals beschreven in paragraaf 5.1, 5.2, en 5.3 wordt geconcludeerd dat er significante verschillen bestaan tussen de beoordeling van de docenten en de directie/IB'ers op de vragenlijst. Docenten blijken de vragen binnen de vier categorieën over het algemeen genomen significant positiever te beoordelen en het daarmee vaker als 'sterk' punt te benoemen. Ook bij de vragen waar geen significant verschil aantoonbaar is, is de tendens dat docenten positiever oordelen. Hierbij moet opgemerkt worden dat de docenten bij enkele vragen aangaven geen zicht te hebben op de kwestie. Met name binnen de categorie *bestuurniveau- en bovenschools niveau* gaf een grote meerderheid (57 - 80%) aan geen zicht te hebben op de vragen die zich op bestuursniveau afspelen. Het doel van de vragenlijsten in ogenschouw nemend, namelijk het bepalen van de mate van opbrengstgericht werken, kan gesteld worden dat de docenten significant positiever zijn over het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van de leerlingenprestaties. Geconcludeerd wordt dat er, al dan niet significant, een discrepantie is tussen de beoordeling van de docenten en de directie/IB'ers met betrekking tot de mate van opbrengstgericht werken.

7.1.2 Inhoudelijke conclusie

Meer inhoudelijk gezien kan er gesteld worden dat de scholen binnen de Sophiastichting al veel goed doen.

Op *bestuursniveau* zijn de meningen over het bestuur als actieve gesprekspartner verdeeld onder de directieleden en intern begeleiders. Ook is er verdeeldheid over de vraag of het bestuur goed op de hoogte is van de opbrengsten van de school en de school ondersteunt om de prestaties van leerlingen te verbeteren. Hierbij zal het bestuur kritisch naar zijn rol als gesprekspartner moeten kijken. De leerkrachten hebben te weinig zicht op het functioneren van het bestuur in het kader van opbrengstgericht werken. Volgens Mijs (Mijs, 2007) is één van de uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering het hanteren van een multi-niveau-perspectief. Ook Fullan (Fullan, 2005) benoemt dit.

Op *schoolniveau* zijn de volgende aandachtspunten te noemen: het is binnen de scholen vaak niet duidelijk wie de jaarlijks trendanalyses maakt en wanneer deze besproken worden. Dit punt wordt zowel door de directieleden/intern begeleiders genoemd, als ook door de leerkrachten. Het jaarlijks maken van trendanalyses is een doel binnen het meerjarenplan van de stichting. Verder is het opvallend dat 2-11% van de leerkrachten aangeeft geen zicht te hebben op de gevraagde punten op schoolniveau. Hierbij is ook weer de link te maken naar de onderzoeken van Mijs (Mijs, 2007) en Fullan (Fullan, 2005) m.b.t. het hanteren van een multi-level-niveau perspectief.

Op *groepsniveau* zijn drie punten als aandachtspunten aan te wijzen. Hierbij zou de leerkracht zich verder moeten bekwamen in de volgende punten: de vorderingen van de leerling analyseren i.p.v. de resultaten; de lesdoelen voorafgaand aan de les duidelijk maken voor de leerlingen; en procesgerichte feedback geven.

Hierbij dient opgemerkt te worden dat deze drie punten door de leerkrachten niet significant als aandachtspunt gemerkt wordt, maar dat deze drie punten het meest eruit sprongen.

Op *leerlingniveau* is beduidend meer dan de helft van de directieleden en intern begeleiders van mening is dat de leerling niet wordt betrokken bij het formuleren en evalueren van doelen en dat de leerlingen geen duidelijke taak hebben bij het streven naar hogere leeropbrengsten. Het eerste punt wordt ook door de leerkrachten als aandachtspunt gezien.

De meningen zijn verdeeld over de verantwoordelijkheid van ouders m.b.t. de leerprestaties van de leerling en het aanspreken van de ouders daarover. De leerkrachten zijn hier beduidend positiever over.

De verbeterpunten die de Inspectie noemt, voortkomend uit landelijk onderzoek naar opbrengstgericht werken (Inspectie van het Onderwijs, 2010) komen op groepsniveau precies overeen met de verbeterpunten die voortkomen uit dit onderzoek binnen de scholen van de Sophia Stichting.

7.2 Aanbevelingen

Uit de conclusies zijn de volgende aanbevelingen over opbrengstgericht werken te formuleren of af te leiden.

Op *bestuurs- en schoolniveau* is het raadzaam om meer duidelijkheid te scheppen op alle lagen. De afspraken en doelen moeten vastgelegd worden zodat het voor iedereen duidelijk is wie wat doet en wanneer.

De visie over opbrengstgericht werken dient aangescherpt te worden. Afspraken kunnen worden beschreven worden in het zorgplan.

Dit houdt wellicht in dat leerkrachten meer betrokken worden bij de plannen van het bestuur en de eisen van de inspectie.

Hiermee is met het invoeren van het functiebouwwerk al een start gemaakt.

Bijscholing op teamniveau is gewenst. De onderzochte interventies dienen geïmplementeerd te worden binnen de school en/of binnen het beleid.

Verder dient het opbrengstgericht werken op *groeps- en leerlingniveau* meer uitgediept te worden voor leerkrachten.

Hiervoor kan gebruik worden gemaakt van publicaties met als titel *Wat werkt?* (Marzano, 2007, 2008, 2009). Uitgeverij Bazalt heeft o.a. de volgende publicaties van Marzano uitgebracht:

- Wat werkt op school
- Wat werkt in de klas
- Wat werkt: Leiderschap op school
- Wat werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement

Daarnaast zijn er in dezelfde serie ook infokaarten verkrijgbaar die per kaart een beschrijving geven van één van de negen didactische strategieën.

Het werken met doelen op alle niveaus verdient ook aandacht. Het betrekken van de leerling bij het stellen van doelen en het werken aan zijn of haar leeropbrengsten zal stichtingsbreed als aandachtspunt aangemerkt moeten worden.

Tot slot is het aan te bevelen dat de Stichting in gesprek gaat met de scholen om op schoolniveau te kijken wat er verder ontwikkeld dient te worden. Dit onderzoek geeft slechts een algemeen beeld en is niet schoolspecifiek.

7.3 Discussie

De conclusies van dit onderzoek zijn niet regelgevend. Hiervoor dient verder onderzoek gedaan te worden. Het geeft slechts een beperkt beeld van opbrengstgericht werken binnen de Sophiastichting. Het invullen van de vragenlijsten is zeer persoonsgebonden.

Er is sprake van een sterke discrepantie tussen de antwoorden van directie/IB'ers en leerkrachten. Leerkrachten zijn significant positiever over het opbrengstgericht werken. Het is nu echter niet duidelijk of er wellicht sprake is van het geven van "gewenste" antwoorden en/of dat directieleden en intern begeleiders meer gewend zijn om kritisch naar hun eigen handelen te kijken.

De vraag is dan ook in hoeverre leerkrachten zelf zicht hebben op hun eigen handelen als professional. Daarnaast is de vraagstelling wellicht niet voor iedere leerkracht even duidelijk of helder. Sommige vragen bestaan uit twee delen. Dit kan het beantwoorden ervan lastig maken. Sommige directieleden gaven aan dat ze het beantwoorden van de vragen op groeps- en leerlingniveau lastig vonden omdat de leerkrachten onderling verschillen en er dus geen eenduidig antwoord mogelijk is.

De tendens in het onderwijs is dat er steeds meer nadruk wordt gelegd op het realiseren van opbrengsten. Die nadruk biedt kansen en valkuilen. Er ontstaan er mogelijkheden om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen met de toenemende hoeveelheid kennis over wat werkt in de klas. Daarnaast kan dit ervoor zorgen dat de professionaliteit van de leraar versterkt kan worden en dat er richting wordt gegeven aan het onderwijskundig en transformatieel leiderschap.

Deze ontwikkeling dient niet door te schieten in een puur instrumentele benadering om de prestaties van leerlingen te verhogen, enkel het zg. verantwoordingsperspectief.

De kans bestaat dat leraren zich niet meer laten leiden door de voor hun belangrijkste inspiratiebronnen en drijfveren en hierdoor de verbondenheid met het vak kwijt raken.

Er wordt door leerkrachten emotioneel gereageerd op de toenemende aandacht voor cognitieve prestaties. Leraren verzetten zich daarom tegen een puur instrumentele benadering van hun vak, en daarin hebben ze groot gelijk. Toch zouden leerkrachten het ook van die "instrumentele" kant moeten bekijken, deze maakt immers evenzeer onderdeel uit van het hart van de leraar. De zorg voor overwaardering moet niet leiden tot de neiging van onderwaardering. Ervaren leraren beschikken over een enorme hoeveelheid kennis over wat wel en niet werkt in de klas, deze kennis is echter sterk persoonsgebonden. Bovendien speelt de persoonlijkheid van de leerkracht ook een grote rol.

Als data naast het verantwoordingsperspectief m.n. worden gezien als kans op ontwikkeling van professionaliteit dat kan opbrengstgericht werken leiden tot meer kwaliteit. Een leerkracht die op grond van data-analyse reflecteert en gericht gaat werken aan vaardigheden - in samenspraak met collega's - werkt aan zijn professionele ontwikkeling. Daarbij moet gebruik gemaakt worden van onderzoek naar bewezen effectieve aanpakken.

(Fullan, 2005; Ledoux e.a. 2009; Marzano, 2007; Ofsted, 2008; PO-Raad, 2009).

Deze aspecten zijn voor iedere leerkracht onmisbaar voor zijn handelen in de groep.

Het gebruik van (ook kwalitatieve) data zou ook een mogelijkheid kunnen zijn voor professionele ontwikkeling.

Daarnaast is ook de rol van het bovenschools management en schooldirecties bij deze onderzoeken niet ongemoeid gelaten. Dit maakt het veranderproces tot een doel dat stichtingsbreed is en waarin iedereen mee zou kunnen gaan.

Discussiepunt is dan of er wel een gezamenlijke visie en doel is en of dit doel door iedereen gekend wordt. Leerkrachten ervaren veel werkdruk en bij mij rijst de vraag of leerkrachten het doel/effect zien van opbrengstgericht onderwijs of het zien als "weer iets erbij".

7.4 Suggesties voor verder onderzoek

Er zou onderzoek gedaan kunnen worden naar opbrengstgericht werken binnen de Sophiastichting, maar dan meer schoolspecifiek, om zo op schoolniveau niet alleen aan te kunnen geven wat er verder ontwikkeld dient te worden, maar ook wat er haalbaar is binnen de scholen.

Er is geconcludeerd dat er, al dan niet significant, een discrepantie is tussen de beoordeling van de docenten en de directie/IB'ers met betrekking tot de mate van opbrengstgericht werken. Hierbij zou er diepgaander onderzoek gedaan kunnen worden naar de oorzaak van dit verschil.

Tevens zou er verder onderzoek gedaan kunnen worden naar de perceptie van leerkrachten van hun competenties.

Verder is het interessant om te bekijken hoe de scholen door de inspectie worden beoordeeld. Mocht er een discrepantie zijn tussen het inspectieoordeel en de mening van de school over de mate van opbrengstgerichtheid binnen dit onderzoek, is het raadzaam dat het bestuur hierover in gesprek gaat met de desbetreffende school.

7.5 Kennisdeling

De uitkomsten van dit onderzoek worden besproken met het bestuur van de Sophiastichting, alsmede met twee medewerkers van het Centrum van Nascholing in Amsterdam. Zij begeleiden het bestuur van de Sophiastichting in het professionaliseren van de medewerkers en het vormgeven van het beleid van de stichting.

Verder wordt de uitkomst van dit onderzoek tijdens een studiedag gepresenteerd aan de directieleden en intern begeleiders.

Voor het personeelsblad van de Sophiastichting zal ik een korte samenvatting van de uitkomsten van dit onderzoek geven.

8. Literatuurlijst

Earl, L.M., Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, California; Corwin Press.

Fullan, M. (2006) *Change theory, A force for school improvement*. in: Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 157, November 2006

Geraadpleegd op 6 september 2010 via:

http://www.michaelfullan.ca/Articles_06/06_change_theory.pdf

Fullan, M. (ed.) (2009). *The challenge of change. Start school improvement now!* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M., & Germain, C.St. (2009). *Passie en kracht in schoolontwikkeling. Handboek voor het creëren van een verbetercultuur*. Middelburg: Bazalt.

Inspectie van het Onderwijs (2009). *De sterke basisschool. Definitie en kenmerken*. Utrecht: Inspectie van het basisonderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs: een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kappen, A.H.M. en van Leeuwen, P.J.A.M., (2009), *Het beste eruit halen*.

Geraadpleegd op 4 september 2010 via:

<http://www.petervanleeuwenconsultancy.nl/uploads/pdf/21.pdf>

Ledoux, G., Blok, H. Boogaard, M. Met medewerking van Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken; over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school? Research in actie*. Middelburg: Bazalt.

Marzano, R.J. (2008). *Wat werkt in de klas? Research in actie*. Middelburg: Bazalt.

Mijs, D. (2007). *Effectieve Schoolverbetering. Een studie naar de empirische evidentie voor uitgangspunten van effectieve schoolverbetering*. Enschede: PrintPartners Ipskamp.

Oberon (2008). *Opbrengstgericht werken door scholen voor primair en voortgezet onderwijs (onderzoek in opdracht van de PO-Raad)*. Utrecht: Oberon.

Ministerie van OCW (2007a). *Scholen voor morgen (kwaliteitsagenda PO)*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2007c). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

PO-Raad (2009). *Opbrengstgericht werken doe je zo! 9 Schoolportretten*. Utrecht: PO-Raad.

Parker J. Palmer (2007), *The Courage to Teach*, John Wiley & Sons Inc

Vragenlijst Opbrengstgericht werken binnen de Sophiastichting

School: _____

Ingevuld door:

- ☐ Directeur
- ☐ Adjunct directeur
- ☐ Intern begeleider

De volgende vragenlijst bestaat uit een aantal kenmerken van opbrengstgericht werken (OGW) verdeeld over vier niveaus, te weten bovenschools-, school-, groeps- en leerlingniveau. Door deze vragenlijst krijgen we zicht op de stand van zaken m.b.t. het OGW binnen de Sophia Stichting en de aspecten die nog ontwikkeld dienen te worden.

Enerzijds zal de uitkomst van deze vragenlijst (anoniem) gebruikt worden voor mijn praktijkonderzoek. Anderzijds zal deze lijst eerst dienen als quick-scan: "Hoe staan we er nu voor?" en vervolgens als gespreksstof over de schoolontwikkeling. Een kopie van deze lijst en uitwerking zal naar Peter C. van Dijk gaan.

Men kan per vraag een score geven van 1 t/m 6. De betekenis van de scores is als volgt:

- 1 = de uitspraak is **helemaal niet** van toepassing op ons bestuur / de school
- 2 = de uitspraak is **nauwelijks** van toepassing op ons bestuur / de school
- 3 = de uitspraak is **meer niet dan wel** van toepassing op ons bestuur / de school
- 4 = de uitspraak is **meer wel dan niet** van toepassing op ons bestuur / de school
- 5 = de uitspraak is **wel** van toepassing op ons bestuur / de school
- 6 = de uitspraak is **in sterke mate** van toepassing op ons bestuur / de school.

Alvast bedankt voor het invullen!

Chantal Wiering

Ruimte voor tips, ideeën en adviezen:

	Helemaal niet van toepassing	Nauwelijks van toepassing	Meer niet dan wel van toepassing	Meer wel dan niet van toepassing	Wel van toepassing	In sterke mate van toepassing
	1	2	3	4	5	6
Bestuurs en bovenschools niveau						
Het bestuur is een actieve gesprekspartner voor de school met betrekking tot de opbrengsten. Dit gebeurt door een jaarlijkse verantwoording, met daaraan gekoppeld gesprekken met de intern begeleider en/of schoolleider.						
Het bestuur is goed op de hoogte van de opbrengsten van de school en faciliteert en ondersteunt de school om prestaties van leerlingen te verbeteren.						
Het bestuur stelt doelen aan de te halen opbrengsten van de scholen.						
Schoolniveau						
De school heeft goed zicht op de onderwijsresultaten van de leerlingen op de school als geheel.						
De school heeft een eenduidige en gedeelde visie over opbrengstgerichtheid. Hierop stuurt de schoolleiding door doelen te stellen, resultaten te analyseren en verbeteracties te ondernemen om de kwaliteit te houden of te verhogen.						
De schoolleiding spreekt leraren aan op hun professionaliteit, over het realiseren van hoge opbrengsten. De school voorziet, waar nodig, in scholing en deskundigheidsbevordering.						
Er is een jaarlijkse evaluatie van de resultaten van de leerlingen d.m.v. trendanalyses. Hierbij is helder wie deze maakt en rapporteert en ze worden tijdens teamvergaderingen besproken.						
Er is een duidelijke zorgstructuur; het is voor de leerkrachten duidelijk wanneer de toetsen en de groepsbesprekingen plaatsvinden, wanneer de klassenbezoeken zijn en wanneer de toetsresultaten worden besproken.						
De school beschikt over een goed toetsinstrumentarium om de resultaten van leerlingen te volgen en zorgleerlingen te identificeren.						
Groepsniveau						
De leerkracht heeft goed zicht op de capaciteiten van de leerlingen, hun mogelijkheden en beperkingen.						
De leerkracht heeft hoge verwachtingen van de leerlingen en benoemt deze ook naar de leerlingen toe.						
De leerkracht is in staat om toetsresultaten goed te analyseren. Dit vormt de basis voor het afstemmen van het onderwijs op het gebied van leertijd, leerstofaanbod (verwerkingsstof) en instructie.						
De leerkracht maakt bewust en doelgericht keuzes uit deze afstemmingsmogelijkheden (door middel van een groepsplan en/of met behulp van een datamuur).						
De leerkracht legt duidelijk uit; onderwijs in strategieën voor leren en denken.						
De leerkracht analyseert de vorderingen van de leerlingen in plaats van de resultaten.						
De leerkracht maakt voorafgaand aan de les de lesdoelen helder voor alle leerlingen.						
De leerkracht geeft procesgerichte feedback na afloop van de les.						
Leerlingniveau						
De leerling wordt betrokken bij het formuleren van doelen en het evalueren ervan.						
De leerlingen hebben zelf een duidelijke taak bij het streven naar hogere opbrengsten en dit wordt besproken met ze.						
Ouders/verzorgers worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid met betrekking tot leeropbrengsten van hun kinderen.						
Er wordt <i>door de leerkracht</i> een goede analyse van het onderliggende probleem bij uitval gemaakt zodat de zorg voor de leerling hier doelgericht op kan aansluiten.						
Er is een goede evaluatie van de effecten van de zorg met het oog op het gestelde doel en het achterhalen van mogelijke oorzaken van tegenvallende resultaten.						
De extra zorg die leerlingen krijgen wordt uitgevoerd door leerkrachten met voldoende orthodidactische kennis.						

Vragenlijst Opbrengstgericht werken binnen de Sophiastichting

School: _____

Ingevuld door: _____

De volgende vragenlijst bestaat uit een aantal kenmerken van opbrengstgericht werken (OGW) verdeeld over vier niveaus, te weten bovenschools-, school-, groeps- en leerlingniveau. Door deze vragenlijst krijgen we zicht op de stand van zaken m.b.t. het OGW binnen de Sophia Stichting en de aspecten die nog ontwikkeld dienen te worden.

Men kan per vraag een score geven van 1 t/m 5. De betekenis van de scores is als volgt:

- 1 = de uitspraak is **helemaal niet** van toepassing op ons bestuur / de school / de leerling / mij
- 2 = de uitspraak is **in mindere mate** van toepassing op ons bestuur / de school / de leerling / mij
- 3 = de uitspraak is **in meerdere mate** van toepassing op ons bestuur / de school / de leerling / mij
- 4 = de uitspraak is **in sterke mate** van toepassing op ons bestuur / de school / de leerling / mij
- 5 = Hier heb ik geen zicht op
- 6 = Dit is een verbeterpunt

*Graag echt een keuze maken, dus geen kruisje tussen twee vakjes in!
Keuze 6 kun je extra aanvinken.*

Alvast bedankt voor het invullen!

Chantal Wiering

Ruimte voor tips, ideeën en adviezen:

		Helemaal niet van toepassing	In mindere mate van toepassing	In meerdere mate van toepassing	In sterke mate van toepassing	Geen zicht op	Verbeterpunt
		1	2	3	4	5	6
Bestuurs en bovenschools niveau							
	Het bestuur is een actieve gesprekspartner voor de school met betrekking tot de opbrengsten. Dit gebeurt door een jaarlijkse verantwoording, met daaraan gekoppeld gesprekken met de intern begeleider en/of schoolleider.						
	Het bestuur is goed op de hoogte van de opbrengsten van de school en faciliteert en ondersteunt de school om prestaties van leerlingen te verbeteren.						
	Het bestuur stelt doelen aan de te halen opbrengsten van de scholen.						
Schoolniveau							
	De school heeft goed zicht op de onderwijsresultaten van de leerlingen op de school als geheel.						
	De school heeft een eenduidige en gedeelde visie over opbrengstgerichtheid. Hierop stuurt de schoolleiding door doelen te stellen, resultaten te analyseren en verbeteracties te ondernemen om de kwaliteit te houden of te verhogen.						
	De schoolleiding spreekt leraren aan op hun professionaliteit, over het realiseren van hoge opbrengsten. De school voorziet, waar nodig, in scholing en deskundigheidsbevordering.						
	Er is een jaarlijkse evaluatie van de resultaten van de leerlingen d.m.v. trendanalyses. Hierbij is helder wie deze maakt en rapporteert en ze worden tijdens teamvergaderingen besproken.						
	Er is een duidelijke zorgstructuur; het is voor de leerkrachten duidelijk wanneer de toetsen en de groepsbesprekingen plaatsvinden, wanneer de klassenbezoeken zijn en wanneer de toetsresultaten worden besproken.						
	De school beschikt over een goed toetsinstrumentarium om de resultaten van leerlingen te volgen en zorgleerlingen te identificeren.						
Groepsniveau							
	Ik heb goed zicht op de capaciteiten van mijn leerlingen, hun mogelijkheden en beperkingen.						
	Ik heb hoge verwachtingen van de leerlingen en benoem deze ook naar de leerlingen toe.						
	Ik ben in staat om toetsresultaten goed te analyseren. Dit vormt de basis voor het afstemmen van het onderwijs op het gebied van leertijd, leerstofaanbod (verwerkingsstof) en instructie.						
	Ik maak bewust en doelgericht keuzes uit deze afstemmingsmogelijkheden (door middel van een groepsplan en/of met behulp van een datamuur).						
	Ik leg duidelijk uit; onderwijs in strategieën voor leren en denken.						
	Ik analyseer de vorderingen van de leerlingen in plaats van de resultaten.						
	Ik maak voorafgaand aan de les de lesdoelen helder voor alle leerlingen.						
	Ik geef procesgerichte feedback tijdens en na afloop van de les, dwz dat ik niet het resultaat bespreek, maar de manier waarop er tot dit resultaat gekomen is.						
Leerlingniveau							
	Mijn leerling wordt betrokken bij het formuleren van doelen en het evalueren ervan.						
	Mijn leerlingen hebben zelf een duidelijke taak bij het streven naar hogere opbrengsten en ik bespreek dit met ze.						
	Ouders/verzorgers worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid met betrekking tot leeropbrengsten van hun kinderen.						
	Er wordt <i>door mij</i> een goede analyse van het onderliggende probleem bij uitval gemaakt, zodat de zorg voor de leerling hier doelgericht op kan aansluiten.						
	Er is een goede evaluatie van de effecten van de zorg met het oog op het gestelde doel en het achterhalen van mogelijke oorzaken van tegenvallende resultaten.						
	De extra zorg die leerlingen krijgen wordt uitgevoerd door leerkrachten met voldoende orthodidactische kennis.						

Bijlage: Tabel 2.10: details antwoorden directie/IB (v.t.=van toepassing)

	Helemaal niet van toepassing	Nauwelijks van toepassing	Meer niet dan wel van toepassing	Meer wel dan niet van toepassing	Wel van toepassing	In sterke mate van toepassing
Bestuurs en bovenschools niveau						
Het bestuur is een actieve gesprekspartner voor de school met betrekking tot de opbrengsten. Dit gebeurt door een jaarlijkse verantwoording, met daaraan gekoppeld gesprekken met de intern begeleider en/of schoolleider.	2	25	16	11	43	2
Het bestuur is goed op de hoogte van de opbrengsten van de school en faciliteert en ondersteunt de school om prestaties van leerlingen te verbeteren.	5	14	27	36	18	
Het bestuur stelt doelen aan de te halen opbrengsten van de scholen.	11	9	17	15	47	2
Schoolniveau						
De school heeft goed zicht op de onderwijsresultaten van de leerlingen op de school als geheel.		4	2	23	53	17
De school heeft een eenduidige en gedeelde visie over opbrengstgerichtheid. Hierop stuurt de schoolleiding door doelen te stellen, resultaten te analyseren en verbeteracties te ondernemen om de kwaliteit te houden of te verhogen.		4	26	38	26	6
De schoolleiding spreekt leraren aan op hun professionaliteit, over het realiseren van hoge opbrengsten. De school voorziet, waar nodig, in scholing en deskundigheidsbevordering.		4	2	43	47	4
Er is een jaarlijkse evaluatie van de resultaten van de leerlingen d.m.v. trendanalyses. Hierbij is helder wie deze maakt en rapporteert en ze worden tijdens teamvergaderingen besproken.	9	26	32	17	15	2
Er is een duidelijke zorgstructuur; het is voor de leerkrachten duidelijk wanneer de toetsen en de groepsbesprekingen plaatsvinden, wanneer de klassenbezoeken zijn en wanneer de toetsresultaten worden besproken.				15	36	49
De school beschikt over een goed toetsinstrumentarium om de resultaten van leerlingen te volgen en zorgleerlingen te identificeren.				2	40	57
Groepsniveau						
De leerkracht heeft goed zicht op de capaciteiten van de leerlingen, hun mogelijkheden en beperkingen.		6	6	19	60	9
De leerkracht heeft hoge verwachtingen van de leerlingen en benoemt deze ook naar de leerlingen toe.		6	17	49	26	2
De leerkracht is in staat om toetsresultaten goed te analyseren. Dit vormt de basis voor het afstemmen van het onderwijs op het gebied van leertijd, leerstofaanbod (verwerkingsstof) en instructie.		9	21	53	9	9
De leerkracht maakt bewust en doelgericht keuzes uit deze afstemmingsmogelijkheden (door middel van een groepsplan en/of met behulp van een datamuur).		11	23	34	32	
De leerkracht legt duidelijk uit; onderwijs in strategieën voor leren en denken.		9	6	43	38	4
De leerkracht analyseert de vorderingen van de leerlingen in plaats van de resultaten.		17	30	34	17	2
De leerkracht maakt voorafgaand aan de les de lesdoelen helder voor alle leerlingen.	6	11	28	40	13	2
De leerkracht geeft procesgerichte feedback na afloop van de les.	2	11	45	28	15	
Leerlingniveau						
De leerling wordt betrokken bij het formuleren van doelen en het evalueren ervan.	11	53	28	9		
De leerlingen hebben zelf een duidelijke taak bij het streven naar hogere opbrengsten en dit wordt besproken met ze.	9	30	43	19		
Ouders/verzorgers worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid met betrekking tot leeropbrengsten van hun kinderen.	2	11	26	45	17	
Er wordt door de leerkracht een goede analyse van het onderliggende probleem bij uitval gemaakt zodat de zorg voor de leerling hier doelgericht op kan aansluiten.	4	2	21	47	26	
Er is een goede evaluatie van de effecten van de zorg met het oog op het gestelde doel en het achterhalen van mogelijke oorzaken van tegenvallende resultaten.	2	2	26	45	23	2
De extra zorg die leerlingen krijgen wordt uitgevoerd door leerkrachten met voldoende orthodidactische kennis.	4	6	17	47	21	4