



Resultaten tellen

Opbrengstgericht en datagestuurd werken in de basisschool

Menno van Hasselt
Lisette Ligtendag

Resultaten tellen

Opbrengstgericht en datagestuurd werken in de basisschool

Menno van Hasselt - Lisette Ligtendag
CED-Groep, Rotterdam 2011

Colofon:

Deze publicatie is gemaakt in het kader van de projecten 'Robuuste Aanpak Taal' en 'Robuuste Aanpak Speciaal Onderwijs'. De projecten zijn uitgevoerd door de CED-Groep in opdracht van de dienst Jeugd, Onderwijs & Samenleving (JOS) van de gemeente Rotterdam.

Auteurs:

Menno van Hasselt

Lisette Ligtendag

Redacteuren:

Chris Struiksma, Christine Goedhart, Josien Dekkers

Wij danken Hans Lesterhuis en Joke Boerlage voor hun medewerking aan het interview.

ISBN 978-90-5819-294-3

© 2011, CED-Groep, Rotterdam

www.cedgroep.nl

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt in enige vorm, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de CED-Groep.

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Inleiding	7
Bouwsteen 1 Opbrengstgericht en datagestuurd werken	9
Bouwsteen 2 Referentieniveaus en standaarden	13
Bouwsteen 3 Leerstandaarden	17
Bouwsteen 4 Differentiatie­model, leerlijnen en vaardigheidsscores	21
Bouwsteen 5 Het onderwijsleerproces	25
Bouwsteen 6 Het onderwijsarrangement, het groepsplan en onderwijsbehoef­ten	29
Bouwsteen 7 Planmatig handelen	35
Bouwsteen 8 Waarnemen	37
Bouwsteen 9 Begrijpen	39
Bouwsteen 10 Plannen	43
Bouwsteen 11 Realiseren en evalueren	45
Bouwsteen 12 Waarom concrete doelen belangrijk zijn	47
Bouwsteen 13 Een andere bril	49
Bouwsteen 14 De rol van de intern begeleider	53
Bouwsteen 15 De rol van de schoolleider	55
Bouwsteen 16 De noodzaak van reflectie	59
Bouwsteen 17 Meer tijd: De kunst van het kiezen	61
Bouwsteen 18 Help, ze willen niet veranderen	63
Bouwsteen 19 Schoolportret Mytyschool de Brug - de leerkracht doet er toe	67
Bouwsteen 20 Schoolportret OBS de Kubus - de directeur als onderwijskundig leider ..	69
Slotwoord	71
Literatuurlijst	73
Verklarende woordenlijst	75



Voorwoord

In de jaren dat ik les heb gegeven ben ik drie keer van werkomgeving gewisseld, omdat ik vond dat ik onvoldoende in staat was de leeropbrengsten van mijn leerlingen te verbeteren. Zo heb ik een school voor zeer moeilijk lerende kinderen waar geen cultuur heerste dat je ook aan zwakbegaafde leerlingen eisen mag stellen, ingewisseld voor een Jenaplanschool. De groep 3 t/m 8 die ik daar mocht begeleiden bleek voor mij een stap te ver. Ik had nog niet genoeg didactische bagage om daar tot goede leeropbrengsten te komen. De laatste wisseling betrof mijn overstap van een aanvangsgroep met 31 jongste kleuters naar een groep 4. Het werken met kleuters heb ik schromelijk onderschat. In alle drie de gevallen heb ik het gevoel gehad dat ik leerlingen didactisch te weinig kon bieden.

Maar er is nog een overeenkomst tussen deze drie situaties. In al deze drie gevallen heeft de directie mijn vertrek niet zien aankomen en waren collega's, ouders en leerlingen juist erg tevreden over mijn capaciteiten. Pas later realiseerde ik mij dat ik werd beoordeeld op de wijze waarop ik in staat was de leerlingen plezier in leren te laten ervaren en minder op de resultaten van mijn onderwijs. De meeste kinderen gingen graag naar school. Bij meester Menno was het altijd gezellig. Maar voor mij is een gelukkig kind geen onderwijskundig doel. Wanneer een leerling graag naar school gaat, dan komt dat omdat hij een goede relatie ervaart, wordt aangespoord om zelf oplossingen te bedenken en wordt uitgedaagd met als gevolg dat de leerling zich competent voelt. Met de relatie en de autonomie zat het bij mij wel goed, maar op het gebied van een uitdagende leeromgeving schoot ik in de genoemde situaties, naar mijn eigen overtuiging, tekort.

Ik hoefde niet lang te twijfelen toen de CED-Groep mij vroeg het gedachtegoed van het Onderwijscontinuüm over opbrengstgericht werken te verwoorden in een handzaam boekje dat geschikt is voor iedereen die in het basisonderwijs werkt. De manier waarop we als CED-Groep opbrengstgericht werken vormgeven, heeft mij laten inzien dat opbrengstgericht werken geen verstarring van het onderwijs betekent. Ook is opbrengstgericht werken niet hetzelfde als het versterken van de toetscultuur. Wanneer een school opbrengstgericht werken in gaat voeren, kan dit leiden tot een omgeving waar leerlingen zich competent voelen, worden uitgedaagd en zich pedagogisch ondersteund voelen.

Leerkrachten weten dat hun professionele ontwikkeling niet is afgelopen bij het verlaten van de opleiding. De opleiding geeft je een goede startpositie, maar daarna begint je ontwikkeling pas goed. Bij opbrengstgericht werken gaat het niet alleen om de ontwikkeling van de leerling, maar ook om de ontwikkeling van de leerkracht, de directeur en de intern begeleider.

Dit boekje is niet alleen geschreven om antwoorden te geven. Dat zou ook niet kunnen, want daarvoor verschillen scholen teveel van elkaar. Met dit boekje wil de CED-Groep iedereen in een basisschool, van onderwijsassistent tot algemeen directeur, laten nadenken over de toegevoegde waarde van het doelgericht verzamelen en analyseren van leerlinggegevens om tot hogere opbrengsten te komen. Ik wens iedereen heel veel denk- en doeplezier.

Menno van Hasselt



Inleiding

Bram zit in groep 5. Hij heeft net de Cito-toets begrijpend lezen gemaakt. Dit is niet zijn sterkste vak. Het kost hem veel moeite om de toets te maken. Het is woensdagmiddag wanneer Els, leerkracht van Bram, de toetsen nakijkt. Ze vallen Els tegen. Acht leerlingen, waaronder Bram, hebben een E-score gehaald. Dat komt niet overeen met de prestaties die met de methodegebonden toets worden gehaald. Els ziet nu al op tegen de naderende rapportgesprekken. Ze besluit een afspraak te maken met Marion, de intern begeleider van de school om een hulplan op te stellen voor de uitvallers.

Els gebruikt de toetsresultaten om ouders te kunnen inlichten over de vorderingen van hun kind en om vast te stellen welke leerlingen extra hulp nodig hebben. Wanneer ze twijfelt of ze de juiste aanpak heeft gekozen, overlegt ze dit met de intern begeleider. Vooral de leerlingen met extra hulp-programma's doen een groot beroep op het organisatievermogen van Els.

Haar collega Marion heeft een hele kluif aan het coördineren van de leerlingzorg. Niet iedereen komt even gemakkelijk naar haar toe en het kost haar moeite om de grote hoeveelheid individuele handelingsplannen op te stellen en de vorderingen te volgen. Aan het informeren van de directie over de opbrengsten komt Marion al helemaal niet toe.

Net zoals Els en Marion zijn veel leerkrachten en intern begeleiders dagelijks bezig om leerlingen de onderwijskundige zorg te bieden die ze nodig hebben om zich goed te kunnen ontwikkelen. Ze gebruiken toetsgegevens om te signaleren welke leerlingen extra hulp nodig hebben. In de meeste scholen leidt dit tot een goed georganiseerde leerlingzorg, zorgvuldig opgestelde handelingsplannen, het werken met groepsplannen en een sterk samenwerkingsverband.

Maar veel individuele hulp of 'hulp op maat' zorgt ook voor een grote druk op de leerkracht om deze hulp te organiseren en het lesprogramma af te stemmen op de individuele aandacht. Voor de intern begeleider betekent het dat er een sterk beroep wordt gedaan op specialistische kennis van leer- en gedragsstoornissen. Ik geef het je te doen.

De maatschappelijke druk op scholen om het talent van elke leerling te benutten, is groot. De onderwijsinspectie wil dat de school een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures gebruikt voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen. Ook kijken ze of de leraren systematisch de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen volgen en analyseren. Vanaf 2012 zal, in het kader van passend onderwijs, het werken met referentieniveaus, ontwikkelingsperspectieven en uitstroombrofielen ingevoerd worden. Daardoor zal de druk op leerlingzorg alleen maar toenemen.

De projecten 'Robuuste aanpak taal/lezen' en de 'Robuuste aanpak SO/VS' zijn de aanleiding geweest voor het schrijven van deze publicatie. Tijdens deze Rotterdamse projecten die de CED-Groep in opdracht van de dienst Jeugd, Onderwijs en Samenleving (JOS) heeft uitgevoerd, is er op tal van Rotterdamse basisscholen en scholen voor Speciaal (Basis) Onderwijs hard gewerkt aan het planmatig verhogen van de leeropbrengsten op basis van het Onderwijscontinuüm. In de drie projectjaren hebben we veel kennis opgedaan en hebben we onderling ervaringen uitgewisseld. Zo hebben we een effectieve en werkbare manier van opbrengstgericht werken ontwikkeld.

Met deze publicatie willen we basisscholen een aanzet geven voor het zetten van de eerste of verdere stappen om met behulp van data meer opbrengstgericht te werken. We hebben het geschreven voor leerkrachten, intern begeleiders en directeuren die niet willen wachten tot de inspecteur zegt dat de school meer grip moet krijgen op de leeropbrengsten, maar die nu al aan de slag willen. Wij beschrijven wat volgens ons opbrengstgericht werken en sturen op data kan betekenen. Ook gaan we in op de manier waarop je dit in de praktijk kunt organiseren. Tot slot bieden wij handvatten om binnen het team de discussie aan te gaan over wat wel en wat niet bij jullie schoolvisie past.

Met elke bouwsteen kun je afzonderlijk aan de slag. Het maakt daarom niet uit waar je in het boek begint. Wanneer je de inhoud van een bouwsteen lastig vindt, dan stap je over naar een andere. Ook maakt het niet uit hoe je de bouwstenen gebruikt. Je kunt op basis van de handreikingen 'opbrengstgericht werken' stapsgewijs binnen je eigen school invoeren. Maar het is ook mogelijk dat je de overwegingen gebruikt om eerst het gesprek binnen het team op gang te brengen. Ook dat is namelijk een goed begin. Welke manier van doornemen je als lezer van dit boek ook kiest, wanneer je met opbrengstgericht werken aan de slag gaat, is de kans aanwezig dat je anders tegen de visie op goed onderwijs aan gaat kijken. En dat is voor elke school een uniek en leerzaam proces waar uiteindelijk alle leerlingen van profiteren.

Opbrengstgericht en datagestuurd werken

Opbrengstgericht werken is haast een open deur. Welke leerkracht werkt er nu niet aan opbrengsten? Wat deze opbrengsten moeten zijn, daarover verschillen leerkrachten van mening. Voor de een kan de opbrengst een gelukkige leerling zijn, voor de ander een kundige of vaardige leerling. Wat is het voor jou? In deze uitgave is opbrengstgericht werken een manier van werken waarbij de nadruk ligt op de leeropbrengsten van de leerlingen. Opbrengsten op het gebied van taal en rekenen, maar ook op het gebied van sociale competentie. De toevoeging datagestuurd geeft aan dat data, met name toetsgegevens, leidend zijn bij het vaststellen van verbeterdoelen.

Opbrengstgericht werken betekent dat je als leerkracht de toetsgegevens niet alleen gebruikt om de leerlingen te volgen en ouders te informeren, maar ook om te kijken hoe effectief het onderwijs is dat je verzorgt. Bij opbrengstgericht werken stel je vast of de leerlingen voldoende profiteren van het onderwijs dat je geeft. En dat zal voor sommige leerkrachten even wennen zijn. De toetsgegevens zeggen niet alleen iets over de vaardigheid van de leerling, maar ook over de vaardigheid van de leerkracht om het leerproces te sturen. Toetsresultaten gebruiken om te bepalen of je tevreden bent over de leeropbrengsten heeft weinig zin wanneer je er vervolgens zelf weinig mee doet.

Voor een deel doe je dit al lang. Als je werkt volgens het principe van divergente differentiatie, gebruik je toetsgegevens om de leerlingen in te delen in niveaugroepen. De niveaoverschillen binnen de groep nemen toe. Werk je voornamelijk op basis van convergente differentiatie, dan bied je hulp aan leerlingen die een verlengde instructie nodig hebben en geef je leerlingen die meer aankunnen, verdieping van de leerstof. De niveaoverschillen binnen de groep blijven beperkt. Maar opbrengstgericht werken gaat verder dan het goed kunnen hanteren van de lesmethode. Bij opbrengstgericht werken sta je als leerkracht stil bij de vraag of jouw manier van lesgeven voldoende effect heeft op de leeropbrengsten van de leerlingen. Het volgende voorbeeld zal dit verduidelijken.

Herman is leerkracht op een school met veel leerlingen met hoogopgeleide ouders. Hij geeft les aan groep 6. De meeste leerlingen verlaten de school met een havo of vwo advies. In vergelijking met landelijke scores presteert de school goed. Toch heeft Herman moeite met zijn groep. Vooral op het vakgebied lezen. Dit komt omdat hij relatief veel leerlingen heeft met een apart programma. Van de 25 leerlingen halen zeven leerlingen een E-niveau op de Cito toets begrijpend lezen. De school steekt goed af tegen de landelijke scores, omdat er ook relatief veel A-leerlingen zijn. In de groep van Herman ben je of erg goed, of erg slecht.

De school biedt een intensieve zorg aan de leerlingen die uitvallen. Alle leerlingen op E-niveau krijgen tweemaal per week extra hulp buiten de klas. Zo kan Herman zich concentreren op de leerlingen met gedragsproblemen, want in de groep zitten nogal wat leerlingen met storend gedrag. Dit legt een grote druk op de intern begeleider, want de groep van Herman is geen uitzondering. De school heeft meer groepen met relatief veel zwakke en zeer goede leerlingen. Omdat de inspectie een voldoende oordeel heeft uitgesproken en de school boven het landelijk gemiddelde scoort, maakt niemand zich grote zorgen.

Wanneer deze school naar de resultaten zou kijken door de bril van opbrengstgericht werken zou de school het volgende zien. Het relatief hoge aantal zeer zwakke en zeer goede leerlingen zorgt voor een verstoorde balans in het basis leerstofaanbod: de methode is voor te veel leerlingen te makkelijk of te moeilijk. Leerlingen die snel door de stof gaan, vervelen zich snel met als gevolg veel niet-taakgericht gedrag. Omdat de uitvallers buiten de groep worden opgevangen, missen leerlingen de prikkel om te voorkomen dat leerlingen afglijden naar het E-niveau. Er wordt te weinig gedaan met de informatie dat er te weinig leerlingen profiteren van de basisinstructie. Daar zouden Herman en enkele van zijn collega's meer tijd aan moeten besteden. De school zou zich kunnen afvragen of het basis leerstofaanbod wel aansluit bij het niveau van de leerlingen. Te weinig leerlingen profiteren daar namelijk van. Dat de school toch goed scoort, komt door het grote aantal zeer goed presterende leerlingen. De school mag dan beter dan gemiddeld presteren, de leeropbrengsten zouden nog hoger kunnen zijn wanneer de leerkrachten een aanpak zouden vinden waar alle leerlingen van profiteren.

Soms horen wij de angst dat bij opbrengstgericht werken de leerling niet meer centraal staat en dat het alleen nog maar om leeropbrengsten gaat. Opbrengstgericht werken is echter niet meer dan zeer bewust kijken naar de leeropbrengsten door te analyseren hoe de leerlingen profiteren van het onderwijs en wat deze analyse betekent voor een passende groepsaanpak. Niet het gevoel dat een leerling eraan toe is, is leidend, maar de observatie hoe de leerlingen reageren op het onderwijs dat ze krijgen.

De leeropbrengsten van de leerlingen vertellen je als leerkracht wat je zou kunnen doen om de groep als geheel nog meer te laten profiteren van jouw manier van onderwijzen. Stevens (1997) heeft uitvoerig beschreven wat het effect is op een leerling

- wanneer de leerkracht een ondersteunende relatie met de leerlingen opbouwt (basisbehoefte aan relatie),
- hoge doelen aan leerlingen durft te stellen en de leerlingen het vertrouwen in eigen kunnen geeft (basisbehoefte aan competentie)
- en wanneer de leerlingen worden gestimuleerd en de ruimte krijgen om zelf oplossingen te bedenken (basisbehoefte aan autonomie).

Een opbrengstgerichte manier van werken en voldoende aandacht voor de pedagogische aanpak gaan dan ook prima samen. Wanneer je je als leerkracht bewust bent van jouw invloed op het leerproces, dan zal dit leiden tot voldoende tijd om in de relatie met de leerling te kunnen investeren, leerlingen uit te dagen en ze los te laten wanneer dat nodig is. Een opbrengstgerichte leerkracht stelt zich steeds de volgende vragen:

1. Wat zie ik?
2. Wat betekent dat?
3. Wat betekent dat voor mijn volgende les?

Stof tot nadenken

Praten over leeropbrengsten is niet iets wat je als team van de ene op de andere dag gaat doen. Een goede start is het openen van een goed gesprek over wat dit met jou als leerkracht doet. Hierbij kunnen de volgende vragen handig zijn:

- Welke data zijn voorhanden?
- Wanneer heb je te maken met data?
- Hoe gebruik je de data van leerlingen op dit moment?
- Wanneer werd je verrast door de data?
- Wat betekent dit voor de organisatie van je les?
- Waar heb je moeite mee als het gaat om werken met data?
- Wat doe je om dat op te lossen?
- Wat heb je daarvoor nodig?



Referentieniveaus en standaarden

Vanaf 2011 zullen de referentieniveaus stapsgewijs worden ingevoerd in het Basis- en Speciaal Onderwijs. Voor de vakgebieden rekenen en taal zijn referentieniveaus opgesteld. Ze worden in twee kwaliteiten beschreven: een fundamentele kwaliteit (1F) en een streefkwaliteit (1S). De fundamentele kwaliteit beschrijft inhoudelijk wat volgens experts minimaal noodzakelijk is om te kennen en te kunnen om je in onze maatschappij zelfstandig te redden. De streefkwaliteit beschrijft de extra's die door de beste leerlingen beheerst zouden moeten worden. Niveau 1F en 1S gelden voor het eind van de basisschool. Aan niveau 1F blijkt driekwart van de leerlingen aan het eind van groep 8 te voldoen. Aan niveau 1S blijkt 50% van de leerlingen eind groep 8 te voldoen. Referentieniveaus zijn, zoals het woord zegt, referentiepunten voor onderwijsopbrengsten.

Er is nog een ander begrip belangrijk wanneer een school gaat werken met de referentieniveaus en dat is de leerstandaard. Een leerstandaard is een, door de school geformuleerd, expliciet doel waar een vastgesteld deel van de leerlingen aan moet voldoen. Met een leerstandaard geef je dus een prestatieniveau aan. Als school heb je te maken met:

- een gevorderde standaard waar de beste 25% van de leerlingen aan moet voldoen
- een voldoende standaard waar 75% van de leerlingen aan moet voldoen, de 25% beste leerlingen inbegrepen
- een minimum standaard waar 90% van de leerlingen aan moet voldoen, waarin inbegrepen de 75% leerlingen die aan de voldoende standaard voldoet.

Wat is de relatie tussen deze begrippen? Ik zal het verband toelichten aan de hand van een voorbeeld. Atletiekvereniging Gazelle '88 wil met de seniorenploeg de Marathon in Rotterdam lopen. Ze trainen drie dagen per week en zijn nog niet zo ervaren. Op een hardloopsite zoekt hun trainster, Anneke, wat met de mogelijkheden van haar ploeg een goede eindtijd kan zijn voor de hardlopers. Een tabel geeft aan dat 4 uur en 15 minuten een prima tijd is. Maar niet elke loper zal deze tijd kunnen halen. Anneke plant de trainingen zo, dat driekwart van de lopers de marathon zou kunnen gaan lopen in ten hoogste 4 uur en 15 minuten. De ploeg heeft daarmee een referentieniveau waar driekwart van de seniorenploeg aan zou moeten kunnen voldoen.

Anneke maakt een trainingsschema waarin ze per maand vaststelt hoeveel kilometers in welke tijd gelopen moeten worden, wil driekwart van de lopers aan het eind van de trainingsperiode de referentietijd kunnen halen. Ze stelt voor iedere maand loopstandaarden op die voor alle lopers gelden. Wanneer Anneke zou praten in de termen die we in het onderwijs gebruiken, dan zou haar schema er zo uit kunnen zien:

		Maand 1	Maand 2	Maand 3	Maand 4	Maand 5	Marathon
		10 km	20 km	25 km	25 km	30 km	42,2 km
Gevorderd	25%	45 min	1.35 uur	2.05 uur	2.05 uur	2.50 uur	3.45 uur
Voldoende	50%	55 min	1.55 min	2.30 uur	2.30 uur	3.15 uur	4.15 uur
Minimum	15%	65 min	2.10 uur	2.55 uur	2.55 uur	3.15 uur	4.45 uur
Minimum	10%	>65 min	>2.10 uur	>2.55 uur	>2.55 uur	>3.35 uur	>4.45 uur

En hoe ziet dit er op school uit? In een gemiddelde klas zitten 26 leerlingen en de niveauverschillen kunnen groot zijn. Als leerkracht kijk je eerst naar de voldoende standaard. Driekwart van je leerlingen zou deze grens moeten kunnen halen. Heb je een groep van 26 leerlingen, dan moeten 19 of 20 leerlingen hieraan voldoen. Cito zet deze grens tussen de D- en C-leerlingen. De minimumgrens ligt op de 90%. Daar moeten 23 of 24 leerlingen aan voldoen. Dat zijn ze dus bijna allemaal. Cito noemt de leerlingen die tussen de 90% en 75% zitten de D-leerlingen. Uiteindelijk zitten er in elke groep ook leerlingen die de minimumstandaard niet halen. Dit zijn de Cito E-leerlingen. Tot slot zit er in elke groep ook een kwart beste leerlingen. Dit zijn de Cito A-leerlingen.

In een overzicht ziet dit er in een groep van 26 leerlingen zo uit.

Niveau	Percentage	Aantal	Cito
Gevorderd	De beste 25% leerlingen	6 of 7 leerlingen	A
Voldoende	De 50% middenmoot	13 leerlingen	C en B
Minimum	15% Risicoleerlingen	3 of 4 leerlingen	D
Minimum	De 10% zwakste leerlingen	2 of 3 leerlingen	E

Wat het overzicht wellicht lastig maakt is het volgende: onder de 90% beste leerlingen vallen dus bijna alle leerlingen, ook de voldoende en de gevorderde leerlingen. Onder de beste 75% vallen de voldoende en de gevorderde leerlingen. De groep wordt dus steeds kleiner tot je uiteindelijk een kwart beste leerlingen over hebt. Hiervan zou je zelfs nog de beste 10% leerlingen kunnen nemen, maar daar houden methodes geen rekening mee en in de praktijk zou dit vijf differentiatieniveaus betekenen en dat is zelden haalbaar.

Even terug naar de referentieniveaus. Het referentieniveau 1F beschrijft inhoudelijk wat leerlingen aan het eind van de basisschool minimaal moeten kennen en kunnen. Maar hoe ligt dit bij jou op school? Het kan zijn dat jullie voldoende standaard gelijk is aan de referentieniveaus. Dit wil zeggen dat bij jullie aan het eind van groep 8 driekwart van de leerlingen kennen en kunnen wat het referentieniveau 1F beschrijft.

Er zullen altijd leerlingen zijn die het referentieniveau niet halen. Landelijk geldt dit voor een kwart van de leerlingen, maar het is goed mogelijk dat dit er bij jou op school meer zijn. Hoeveel leerlingen het ook betreft, je moet je als school altijd afvragen of de leerlingen het echt niet kunnen of dat het onderwijs nog verbeterd kan worden. In beide gevallen zul je aan het werk moeten.

Stof tot nadenken

Referentieniveaus zijn inhoudelijke beschrijvingen. Dat zijn kerndoelen niet. Die beschrijven de vakinhouden. Werken met referentieniveaus en standaarden vraagt daarom om anders denken. Niet de kerndoelen staan namelijk centraal, maar de leerlijn achter de kerndoelen. Ga eens na in hoeverre je als team hierop bent voorbereid.

- Welke kennis hebben we over de referentieniveaus of leerstandaarden?
- Wat zou deze kennis kunnen verhogen?
- Waar haal ik mijn kennis vandaan?
- Hoe belangrijk vinden wij de referentieniveaus en leerlijnen?
- Hoe gebruiken wij momenteel standaarden?
- Wat betekenen die voor het onderwijs dat we geven?
- Wat helpt ons om een beeld te krijgen hoe belangrijk het is?
- Wat is ervoor nodig om dit belang concreet te maken?
- Hoe vaardig zijn de teamleden om te denken in leerlijnen?
- Wat kan deze vaardigheid vergroten?
- Wat is daar dan concreet voor nodig?
- Hoe vrij voelen leerkrachten zich om te werken met leerlijnen?
- Wat is daarvoor nodig?
- Wat moet er dan gebeuren?



Leerstandaarden

Omdat het werken met leerstandaarden bij opbrengstgericht werken zo belangrijk is, besteden we deze bouwsteen geheel aan dit begrip. Leerstandaarden gaan over het onderwijs en groepen leerlingen. Met het benoemen van leerstandaarden leg je prestatieniveaus vast. Het zijn afgesproken, expliciete normen waaraan een vastgesteld deel van de leerlingen moet voldoen. Elke school stelt zelf zijn standaarden vast op basis van de resultaten van de toetsen die de school gebruikt. Bij opbrengstgericht werken gebruiken we drie standaarden: minimum, voldoende en gevorderd.

- 25% van de leerlingen haalt de gevorderde standaard (25%)
- 75% van de leerlingen haalt de voldoende standaard (25%+50%)
- 90% van de leerlingen haalt de minimum standaard (25%+50%+15%)

Standaarden heb je nodig om te kunnen vaststellen of de leerlingen zich naar verwachting ontwikkelen en welk onderwijsarrangement zij nodig hebben. Het zijn richtpunten die de school voor elke groep, voor elke basisvaardigheid vaststelt. Dit betekent niet dat je ze steeds zelf moet verzinnen. In ons land heeft het Cito voor de basisvaardigheden genormeerde toetsen gemaakt waar het regulier onderwijsstandaarden aan kan ontlelen. De meeste scholen maken gebruik van deze toetsen. De onderwijsinspectie gebruikt ze als norm voor het vaststellen van de leeropbrengsten. Het belang van leerstandaarden laat ik zien aan de hand van het volgende voorbeeld.

Basisschool de Trommelaar heeft al een paar jaar achter elkaar te lage leeropbrengsten aan het eind van groep 8. Hierdoor is de druk op groep 7 om goed te presteren jaar na jaar erg hoog. Deze druk wordt ook gevoeld in groep 6. Zo staat de gehele bovenbouw al een tijd onder een forse prestatiedruk. Ook groep 3 kent jaarlijks veel uitvallers. Hierdoor moeten in groep 4 alle zeilen worden bijgezet om de leeropbrengsten te verbeteren. Veel aandacht van de intern begeleider en de remedial teaching gaat uit naar de groepen 3, 4 en 7. Zo hoopt de school grip te krijgen op het verbeteren van de leerresultaten. In de onderbouw wordt gewerkt met een ontwikkelingsvolgsysteem dat de leerkrachten zelf hebben ontwikkeld. Het toetsen van kleuters wordt zo weinig mogelijk gedaan. De onderbouwleerkrachten hebben veel vertrouwen in hun observatievermogen én het door hen ontwikkelde volgsysteem. Wanneer de school besluit toch een aantal kleutertoetsen af te nemen, blijkt dat meer dan 41% van de leerlingen zwak scoren.

Een uitgebreide analyse door de intern begeleider laat zien dat de lage scores in groep 3 samenhangen met onvoldoende cognitieve vaardigheden in de groepen 1 en 2. Het ontwikkelingsvolgsysteem blijkt niet gebaseerd te zijn op actuele kennis van cognitieve ontwikkeling van kleuters. Doordat standaarden aan het eind van groep 1 en 2 ontbreken, heeft de school te weinig zicht op deze hiaten. Met als gevolg een vroeg opgelopen achterstand die doorwerkt tot in groep 8. Door niet de uitvallers in groep 3, 4 en 7 extra te ondersteunen, maar hulp in te zetten in de onderbouw, neemt binnen een paar jaar ook de achterstand in de hogere groepen af. De school krijgt de grip terug door te investeren in de groepen waar de achterstanden ontstonden en niet waar ze voor de meeste problemen zorgen.

Een reguliere basisschool zal dikwijls haar standaarden baseren op landelijke normen. De positie die een school inneemt ten opzichte van de landelijke normen is bepalend voor de ambitie van de school. Na elke meting, meestal twee keer per jaar, stelt de school zich de volgende vragen:

1. Wat is onze positie ten opzichte van de landelijke normen?
2. Zijn we over die positie tevreden?
3. En zo niet, wat gaan we er dan aan doen?

Op basis van haar standaarden kan de school onderwijsarrangementen inrichten. Een onderwijsarrangement is een beschrijving van de manier waarop de school het onderwijsleerproces heeft ingericht. In de bouwsteen over onderwijsarrangementen staat beschreven wat deze arrangementen inhouden. Door schoolstandaarden vast te leggen, benoemt de school in feite verschillende leerroutes. En die leerroutes leiden naar een vorm van vervolgonderwijs, ofwel de uitstroombestemming van de leerlingen.

Om schoolstandaarden te kunnen beschrijven, zijn leerlijnen nodig. Een leerlijn is een opbouw van realistische tussendoelen, passend bij de leeftijd van de leerlingen, die elkaar logisch opvolgen en leiden naar een einddoel. Een leerstandaard is een expliciet doel waar een vastgesteld deel van de leerlingen aan moet voldoen. Wanneer de school inhoudelijk, op basis van de leerlijn, beschrijft wat een leerling minimaal moet halen (90% van de leerlingen), maar ook wat verwacht wordt van de 25% beste leerlingen, formuleert ze leerroutes. Uiteindelijk leiden deze leerroutes naar een uitstroombestemming, bijvoorbeeld vwo, havo, vbmo, pro. Elke standaard vanaf groep 1 markeert een halte op weg naar deze eindbestemming.

Voorbeeld standaarden rekenen

		Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Gevorderd	>25%	M4	M5	E6	M8	E8+	E8+
Voldoende	> 75%	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Minimum	> 90%	M3	M4	E4	M5	E5	E6

In *Duiden en Doen* (Struiksma, 2011) wordt uitgebreid ingegaan op opbrengstgericht werken in het speciaal (basis)onderwijs.

Stof tot nadenken

Door standaarden te gebruiken als richtinggever, maak je ook de afspraak dat je planmatig(er) gaat werken. 'Heb ik niet gehaald' is als antwoord niet meer afdoende. Je zult moeten uitleggen wat je hebt aangepast. Stel jezelf eens de vraag wat dit betekent voor je eigen ontwikkeling. Hierbij passen de volgende vragen:

- Wat weet ik van standaarden?
- Hoe zorg je als school voor doorgaande leerlijnen?
- Waarin verschilt je onderwijs aan een praktijkleerling t.o.v. een havo- of vwo-leerling?
- Hoe zou ik mijn kennis kunnen vergroten?
- Hoe gebruik ik het leerlingvolgsysteem?
- Hoe plan ik mijn onderwijs?
- Wat verandert er voor mij wanneer er met standaarden gewerkt gaat worden?
- Welke kennis of vaardigheden mis ik nog?
- Wat zeggen de prestaties van de leerlingen over mijn manier van lesgeven?



Differentiatiemodel, leerlijnen en vaardigheidsscores

Laatst sprak ik een leerkracht die erg was geschrokken van de leesresultaten. Hij had precies gedaan wat er in de methode stond. En toch was het misgegaan. Op mijn vraag in hoeverre hij de leerlijn had gevolgd, zei hij: “Leerlijn gevolgd? Daar heb ik toch de methode voor?” Maar helaas, de methode alleen is niet voldoende. Een methode is een, voor de leerkracht voorgestructureerde, wijze om kennis en vaardigheden aan te leren. Een goede methode is ontwikkeld op basis van goed onderzochte didactische en vakinhoudelijke elementen, maar er is altijd een alternatief. Methodes bevatten vaak een overdaad aan oefenstof en instructie. Hoe bepaal je dan als leerkracht wat belangrijk is en wat niet? Wat kun je weglaten of vervangen? Leerlijnen helpen deze vragen te beantwoorden. Ze zijn ontwikkeld om als basis te dienen voor een verantwoorde onderwijsinhoudelijke planning.

Een leerlijn is een ordening van realistische tussendoelen, passend bij de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen, die op een logische wijze leiden naar een einddoel. Elke goede methode is gebaseerd op een leerlijn. Vaak biedt een methode ook voor de zwakste leerlingen voldoende oefenstof. Je maakt als leerkracht keuzes welke onderdelen belangrijk zijn en welke niet. Om dat te kunnen, moet je dus de subdoelen van de leerlijn kennen.

Bij opbrengstgericht werken heb je een leerlijn nodig om het functioneringsniveau vast te kunnen stellen en je onderwijs te kunnen plannen. Met een leerlijn kun je iets vertellen over het niveau van je leerlingen en kun je ze indelen naar niveau (bij divergente differentiatie) of toewijzen aan het juiste onderwijsarrangement (bij convergente differentiatie, zie bouwsteen 6 over het onderwijsarrangement). Je hebt dus bij opbrengstgericht werken nodig:

1. Een leerlijn
2. Een afspraak over wat voldoende, minimaal of goed is (de schoolstandaarden)
3. Criteriumtoetsen die dit zo objectief mogelijk kunnen meten

Cito-LOVS toetsen voor een bepaald domein (bijvoorbeeld technisch lezen, spelling, rekenen) meten in verschillende leerjaren dezelfde onderliggende vaardigheid. Zo kan bijvoorbeeld de vaardigheid van een leerling uit groep 4 vergeleken worden met de vaardigheid van een leerling uit groep 6. Per vakgebied zijn de scores dus vergelijkbaar. Leerlingen uit verschillende leerjaren met dezelfde vaardigheidsscores zullen niet dezelfde leerstof beheersen. De scores zeggen dus iets over de vaardigheid van de leerlingen, niet over de beheerste leerstof. In de bouwsteen over onderwijsarrangementen wordt dit toegelicht.

Ik geef hieronder een voorbeeld.

Aart uit groep 4 en Martha uit groep 6 hebben allebei een technische leesvaardigheidsscore van 74. Aart en Martha hebben dus hetzelfde niveau van technische leesvaardigheid. Als die gemeten is met de Drie Minuten Toets, dan lezen Aart en Martha evenveel woorden goed in één minuut. Maar hoe goed of slecht is dat nu? Om daarover iets te kunnen zeggen, moeten we de scores vergelijken met de prestaties van een normgroep. Dan vergelijken we de prestatie met die van leerlingen die evenveel maanden onderwijs hebben genoten. Dat is de normreferentie.

Een technische leesvaardigheidsscore van 74 is voor een leerling eind groep 4 een goede prestatie. Aart hoort bij het beste kwart van alle leerlingen met 20 maanden leesonderwijs achter de rug. Voor een leerling die eind groep 6 een leesvaardigheidsscore van 74 heeft, is dat een zwakke prestatie. Martha hoort bij het zwakste kwart van alle leerlingen met 40 maanden leesonderwijs. Het functioneringsniveau van een leerling met een vaardigheidsscore van 74 is medio groep 5.

Met het functioneringsniveau bedoelt het Cito het vaardigheidsniveau van de gemiddelde leerling met die score. Als het niet over technisch lezen gaat, maar bijvoorbeeld over spelling, betekent het niet dat, als Aart in groep 4 dezelfde vaardigheidsscore heeft als Martha uit groep 6, Aart de leerstof van groep 6 aankan. Hij heeft de leerstof van groep 5 immers nog niet gehad.

Wat is dan de betekenis van het functioneringsniveau? Als je divergent differentieert (leerstof wordt aangepast en niet de leertijd of instructie), betekent het dat zowel Aart als Martha de leerstof van groep 5 krijgen, aansluitend op hun functioneringsniveau. Dat kan voor beiden, want als je divergent differentieert, hebben beiden hetzelfde deel van het curriculum doorlopen, waarbij Martha er inmiddels twee jaar langer over heeft gedaan dan Aart. Er is steeds aangesloten op het functioneringsniveau. Aart is door de stof van groep 4 heen en Martha is aan de stof van groep 5 nog maar net toegekomen.

Als je convergent differentieert (niet de leerstof wordt aangepast, maar de leertijd of de instructie) krijgt Aart 'gewoon' de leerstof van groep 4 en Martha de leerstof van groep 6. Maar Aart wordt toegewezen aan het verdiepte arrangement en Martha aan het intensieve arrangement. Het betekent dat Aart gebruik kan maken van het arrangement waarin leerlingen minder instructie krijgen en er minder wordt ingeoeft. Voor Martha betekent het juist dat ze gebruik kan maken van het arrangement waarin leerlingen meer instructie krijgen en er meer wordt ingeoeft. Bij convergente differentiatie gebruik je de vaardigheidsscore om voor iedere leerling een passende aanpak te bepalen.

	DL	vaardigheids score	
Aart	20	74	verdiept arrangement
Martha	40	74	intensief arrangement

Dat leerlingen met gelijke vaardigheidsscores toch een andere aanpak nodig hebben, zie je ook bij zittenblijvers. Stel dat Ivar doubleert in groep 4. Aan het eind van het schooljaar wordt hij getoetst met de E-4 toets. De score die Ivar op deze toets haalt, wordt vergeleken met leerlingen van zijn didactische leeftijd. Het kan dus voorkomen dat Ivar dezelfde score haalt als zijn klasgenote Amber, maar in groep 5 in het intensieve arrangement komt, omdat bij zijn didactische leeftijd een hogere vaardigheidsscore als voldoende geldt. Terwijl Amber met dezelfde vaardigheidsscore, maar een lagere didactische leeftijd in het basisarrangement zit.

Wanneer een school opbrengstgericht werkt, dan is kennis van leerlijnen en vaardigheidsscores een voorwaarde. Op de site www.schoolaanzet.nl, de projectorganisatie van de PO-Raad is zeer veel informatie beschikbaar over leerlijnen en vaardigheidsscores. Maar ook over alle onderwerpen van het onderwijsleerproces wordt veel kennis aangeboden. Wie samenwerkt met de CED-Groep ontvangt praktische handreikingen om met leerlijnen en vaardigheidsscores aan de slag te gaan.

Stof tot nadenken

Kennis en vaardigheden zijn een goede start voor een succesvolle invoering van opbrengstgericht werken. Maar om deze toe te passen is meer nodig. Een sterk team weet hoe belangrijk het is om je vak bij te houden, om bereid te zijn hierover met elkaar te praten en om open te staan voor feedback. In hoeverre is jouw team een lerend team? Om dat te ontdekken kunnen de volgende vragen handig zijn:

- Hoe denken leerkrachten na over de lesstof die ze aanbieden?
- Wanneer wordt er bij jullie op school over leerlijnen gepraat?
- Zijn teamleden in staat in een les hoofd- en bijzaken te onderscheiden?
- Zijn teamleden in staat lesdoelen te stellen?
- Hoe groot is de kennis van leerlijnen en vaardigheidsscores?
- Welke kennisbronnen worden gebruikt bij het vergroten van deze kennis?
- Hoe toegankelijk is deze kennis voor het team?
- Wanneer en waar wordt er over leerlijnen en vaardigheidsscores gesproken?
- Hoe gebruiken teamleden het leerlingvolgsysteem?
- Welke meerwaarde ziet de school bij het gebruik van het leerlingvolgsysteem?
- Wat is er nodig om deze meerwaarde ook te benutten?
- Wat is de meest voorkomende aanleiding om dit te doen?
- Wie spelen hierbij een belangrijke rol?
- Hoe worden teamleden gemotiveerd om zich te professionaliseren?
- Hoe worden binnen jullie school kennis en vaardigheden overgedragen?
- Kun je een situatie noemen waarin scholing direct de leerresultaten verbeterde?
- Wat ging er toen goed?
- Wat belemmert je om dit nog een keer toe te passen?



Het onderwijsleerproces

Basisschool de Speeltuin heeft al een aantal jaren tegenvallende resultaten. Tot een negatief inspectieoordeel heeft het nog niet geleid, maar zover willen ze het ook niet laten komen. Tijd voor actie! De directie stelt een verbeterplan op. In dit plan beschrijven ze welke acties er uitgevoerd moeten worden om het tij te keren. Samen met de intern begeleider wordt een aantal aspecten van het onderwijsleerproces gekozen om interventies op uit te voeren.

Een ander woord voor interventie is ingreep. Wanneer je als leerkracht een probleem signaleert en je besluit er iets aan te gaan doen, dan kies je een interventie waarmee je denkt dat het probleem verholpen kan worden. Lekt je kraan, dan zijn mogelijke interventies om deze goed dicht te draaien of het leertje te vervangen, met als resultaat een niet meer lekkende kraan.

Een interventie is dus een actie die je gaat uitvoeren:

- Waarvan je uit kunt leggen welk probleem je ermee wilt oplossen
- En waarvan je kunt benoemen wat het gewenste resultaat is

Tijdens trainingen stel ik meestal de vraag uit welke elementen het onderwijsleerproces is opgebouwd. Meestal komt het team tot vier items. Maar het zijn er meer. De elementen van het onderwijsleerproces zijn alle manieren van de leerkracht of team om inhoud te geven aan het begrip 'goed onderwijs'. Dit zijn dezelfde onderwerpen waar de schoolinspectie naar kijkt wanneer ze op bezoek komen. Het betreft de elementen:

1. Leerstofaanbod
2. Leertijd
3. Didactisch handelen
4. Pedagogisch handelen
5. Klassenmanagement
6. Schoolklimaat

Je kunt deze onderwerpen zien als de 'knoppen' waar je als leerkracht aan kunt draaien om het onderwijs in je groep naar jouw hand te zetten wanneer je niet tevreden bent over de resultaten. Elk van deze elementen draagt in meer of mindere mate bij aan het verbeteren van de leeropbrengsten. Des te bewuster je jezelf bent van de invloed, des te groter het effect kan zijn. Wanneer je met opbrengstgericht werken aan de slag gaat, meet je hoe het met elk van de elementen van het onderwijsleerproces is gesteld. Zo kun je vaststellen hoe effectief de leertijd is, of er goede instructie wordt gegeven (didactisch handelen) of in welke mate de schoolafspraken worden nagekomen (schoolklimaat), etc.

Dit lijkt een tijdrovende bezigheid, maar dat hoeft het niet te zijn. Het gaat om de bewustwording van de invloed van goede instructie of passend leerstofaanbod. Door te meten maak je zichtbaar of het onderwijsleerproces effectief wordt uitgevoerd. Vaak heb je als leerkracht al een idee voor welk element er een aanpak bedacht kan worden. Je begint dan uiteraard met dat element in kaart te brengen. Er zijn verschillende instrumenten in omloop om de diverse elementen te meten. Soms biedt de camcorder

uitkomst. Het filmbaar maken van je gedrag biedt een effectieve manier om feedback te kunnen ontvangen.

Een praktijkvoorbeeld:

Laatst vroeg een school de hulp van de CED-Groep bij het verbeteren van de leesprestaties. Deze vielen tegen volgens de inspectie. Het eerste dat bij mij opkwam was de vraag “En wat vinden jullie zelf?” Na wat te hebben rondgevraagd en te hebben gekeken in de groepen, kreeg ik de indruk dat er nogal wat leertijd verloren ging. Tijd om te meten.

Allereerst heb ik de intern begeleider en de directeur gevraagd hoeveel uur leesonderwijs er op het rooster stond. Vervolgens heb ik ze gevraagd dit te controleren. Het bleek dat maar 70% van de geplande lessen werd gerealiseerd. Zo bleven er van elk gepland uur maar 42 minuten leesonderwijs over.

Vervolgens heb ik de intern begeleider gevraagd te kijken naar de gerealiseerde leertijd. Gerealiseerde leertijd is de mate waarin de leerkracht de tijd weet te realiseren die er voor een les staat. Observatie in de groepen toonde aan dat 72% van de tijd ook daadwerkelijk werd gerealiseerd. Er ging nogal wat tijd verloren aan het te lang vieren van verjaardagen of het oplossen van ruzies onder lestijd. Dit zorgde ervoor dat van de 42 minuten die overbleven er nog eens 12 verloren gingen.

Tot slot heb ik gevraagd te kijken naar de effectiviteit van de leertijd. Dit zegt iets over de mate waarin leerlingen de gerealiseerde lestijd benutten. De gemiddelde effectieve leertijd bleek 65%. Van de gerealiseerde lestijd werd tweederde ook effectief besteed. Leerlingen waren vaak lang weg om nieuwe boeken te halen, praatten te veel tijdens de les en werden onvoldoende gestimuleerd.

Het eindresultaat van deze drie metingen was dat van elk gepland uur leesonderwijs slechts 20 minuten ook daadwerkelijk werd gerealiseerd. De verbazing over de tegenvallende resultaten was snel verdwenen. Door te meten werd de school zich bewust van de leertijd die weglekte. Nu is het onmogelijk om 100% effectieve leertijd te realiseren. Dat zou elke flexibiliteit wegnemen. Als stelregel kun je hanteren dat 80% haalbaar is (Veenman, 1992). Wanneer een school roept niet te weten waar de tijd vandaan gehaald moet worden, dan is mijn eerste advies altijd om te meten hoe het nu gaat. Pas wanneer blijkt dat alle leertijd ook gerealiseerd wordt, ga je op zoek naar andere factoren.

Leertijd is een belangrijke factor bij leerprestaties, maar dat is goede instructie ook. Ook dit is te meten. Een goede instructie valt onder het element didactisch handelen. Dit valt uiteen in:

- Een goede instructie
- Stimuleren tot actief nadenken
- Aansluiten bij het competentieniveau van de leerlingen

Wanneer je het didactisch handelen gaat meten, observeer dan of bovengenoemde elementen worden toegepast. Voor het aspect ‘stimuleren tot actief nadenken’ ga je bijvoorbeeld turven om vast te kunnen stellen wat de verhouding is tussen denk- en reproductievragen. Door het aantal goede antwoorden van de leerlingen te registreren, krijg je een beeld van de mate waarin de leerkracht aansluit bij het competentieniveau van de leerling. Hebben teveel leerlingen alle antwoorden goed,

dan worden ze onvoldoende uitgedaagd. Het druist soms tegen het gevoel in van een leerkracht, maar je moet juist blij zijn wanneer je leerlingen fouten maken. Het mogen er alleen niet te veel zijn.

Metten hoe het gesteld is met het onderwijsleerproces doet een school niet zomaar. Het is geen doel op zich, maar een hulpmiddel. Je zet dit middel pas in wanneer je je zorgen maakt over de behaalde resultaten en niet zeker weet wat de oorzaak is. Meten geeft je in dit geval grip op het verbeteren van de leeropbrengsten. Elke meting van leerkrachtaardigheden wordt vooraf gegaan door de volgende acties:

1. De leerkracht verzamelt leerresultaten en analyseert deze door ze af te zetten tegen de norm (was dit wat we hadden afgesproken?)
2. Wanneer deze afwijken, bespreekt de leerkracht met de intern begeleider de mogelijke oorzaken (waar denken we dat er winst te behalen is?)
3. Er wordt een concreet plan gemaakt waarin wordt beschreven hoe de leerkracht aan de leerkrachtaardigheden gaat werken en hoe dit meetbaar of filmbaar wordt gemaakt.

Stof tot nadenken

Het onderwijsleerproces is opgebouwd uit zes elementen. Wanneer de inspectie komt kijken in de klas, observeren ze onderdelen van het onderwijsleerproces. Voor een school is het belangrijk dat deze onderdelen in overeenstemming zijn met elkaar. Maar is dat ook zo? Staat er bijvoorbeeld in het schoolplan wat goed klassenmanagement is, of effectieve leertijd? Nodig als directeur eens een aantal van je collega's uit, kies een van de onderdelen en bespreek hoe dit thema bij jullie is ingevuld. Hierbij kun je elkaar vragen stellen, zoals:

- Wat is voor ons goed didactisch handelen (of een ander element)?
- Waar halen wij onze kennis vandaan met betrekking tot goed onderwijs?
- Wat zouden we kunnen afspreken om deze kennis actueel te houden?
- Hoe hebben we dat vastgelegd?
- Wanneer praten wij over het onderwijsleerproces?
- Wat is hiervan het resultaat?
- Wat doen we met de opbrengsten uit de teambesprekingen over het onderwijsleerproces?
- Hoe zorgen wij voor een eenduidige visie op het onderwijsleerproces?
- Hoe bereid zijn wij om hierbij te leren van elkaar?
- Wat hebben wij nodig om elkaar feedback te geven?
- Maak eens af: Afspraken maken lukt toch niet, want'
- Wat zou je kunnen doen om het toch te laten lukken?
- Wie is daar verantwoordelijk voor?



Het onderwijsarrangement, het groepsplan en onderwijsbehoeften

'Wij leveren maatwerk voor elke leerling' staat er in menig schoolplan. Dat is een mooie ambitie, maar het is zelden realiseerbaar. Geen enkele leerkracht is in staat om elke leerling een individuele aanpak te geven. En dat is ook helemaal niet nodig. Vergaande differentiatie is niet te organiseren zonder dat het ten koste gaat van de kwaliteit van de instructie of de effectieve leertijd. Maatwerk betekent dan ook niet dat elke leerling een eigen onderwijsprogramma moet krijgen.

Een andere veel gehoorde uitspraak is dat elke leerling uniek is. En daarmee ben ik het eens. Maar dat betekent niet dat elke leerling ook een unieke aanpak nodig heeft. Wanneer een aanpak werkt bij een leerling, waarom zou je dan voor een andere leerling een nieuwe bedenken? Recht doen aan verschillen tussen leerlingen, doe je door ze gebruik te laten maken van een aanpak die werkt en waar meerdere leerlingen van kunnen profiteren.

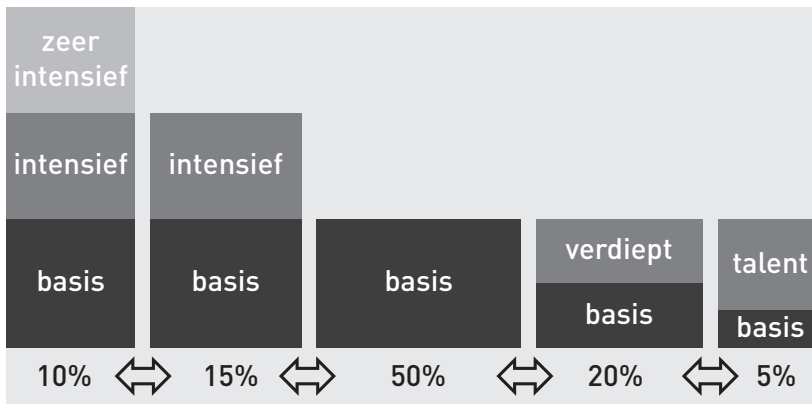
Om onderwijs te geven dat rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen, adviseert de CED-Groep om het onderwijs voor de hele school te zien als een verzameling van onderwijsarrangementen. Een onderwijsarrangement is een beschrijving van de wijze waarop de school werkt aan het verbeteren van de leeropbrengsten. Ik zal de opzet van een onderwijsarrangement toelichten.

We onderscheiden de volgende onderwijsarrangementen*:

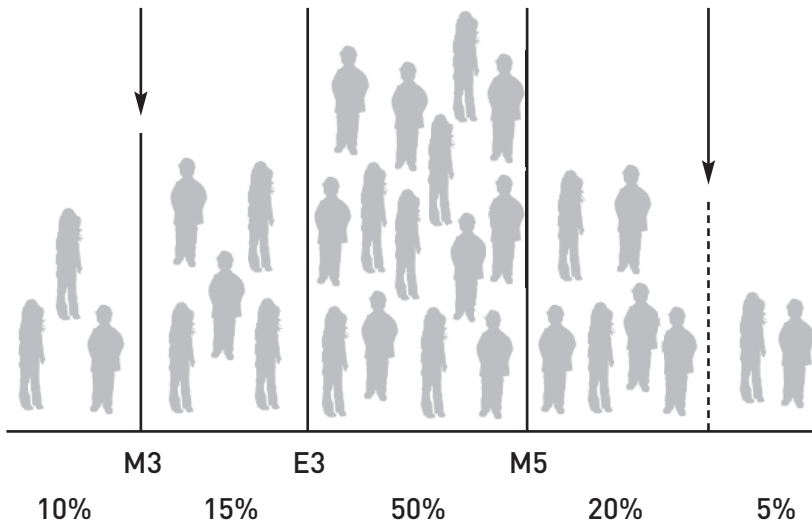
1. Basisarrangement: de basisstof met de basisaanpak waaraan de middenmoot van 50% van de leerlingen voldoende hebben.
2. Intensief arrangement: de intensivering voor 15% van de leerlingen die niet voldoende profiteren van het basisarrangement en naast de basis extra instructie en leertijd krijgen.
3. Zeer intensief arrangement: voor maximaal 10% van de leerlingen die ook niet voldoende profiteren van het intensieve arrangement en naast de basis en de intensieve aanpak ook nog zeer intensieve zorg krijgen.
4. Verdiept arrangement: de aanpak voor de 25% leerlingen die meer aankunnen dan het basisarrangement en naast de basis ook nog een verdiepte aanpak krijgen of zelfs een aanpak voor cognitieve talenten.

* Als Cito overgaat op de verdeling in niveau I t/m V ter vervanging van de huidige A t/m E, betekent dat voor het basisarrangement dat dit geschikt moet zijn voor 60% van de leerlingen, het verdiepte arrangement voor 20% van de leerlingen en het intensieve eveneens voor 20% van de leerlingen. Binnen die laatste groep onderscheiden we nog een klein groepje van 3 à 5% van de leerlingen die in aanmerking komen voor zeer intensieve zorg, mogelijk in samenwerking met de jeugdzorg.

Schematisch ziet dit er zo uit:



Een andere weergave is:



De zes aspecten van het onderwijsleerproces:

- Leerstofaanbod: de methodes die ervoor zorgen dat de doelen die de school heeft benoemd, gehaald kunnen worden.
- Leertijd: de hoeveelheid tijd die besteed moet worden aan de verschillende vakken of leerlijnen.
- Didactisch handelen: het instructiemodel waar de leerkracht gebruik van maakt tijdens de les.
- Pedagogisch handelen: een veelomvattend begrip dat inhoudt hoe het personeel van de school het beste met de leerlingen om kan gaan.
- Klassenmanagement: de organisatie van een lesdag en de inrichting van de klas, die het mogelijk maken dat alle geplande lessen worden gegeven.
- Schoolklimaat: de expliciete en/of impliciete afspraken over hoe er in de school met elkaar wordt omgegaan.

		leerstof	leertijd	didactiek	pedagogiek
verdiept	25%	verdiepte aanpak			
basis	50%	basis aanpak			
intensief	15%	intensieve aanpak			
zeer intensief	10%	zeer intensieve aanpak			
klassenmanagement					
schoolklimaat					

Voor elk vakgebied en voor elk leerjaar worden de vier arrangementen beschreven. Dit hoeft niet meteen voor alle vakken. De beschrijving van de basisvaardigheden is om te beginnen voldoende. Stel dat de school besluit om voor de vakken rekenen, technisch lezen, begrijpend lezen en woordenschat arrangementen op te stellen, dan hebben ze dus per leerjaar vier x vier arrangementen. Voor alle acht de leerjaren betekent dat 32 arrangementen per leergebied.

Voor verschillende vakgebieden en voor elk niveau van de leerlijn worden arrangementen beschreven. Dit lijkt veel werk, maar het is de tijdsinvestering waard, wanneer je bedenkt dat de arrangementen per niveau de basis zijn voor de verplichte groepsplannen. Met de beschrijving van de arrangementen is de onderwijskundige paragraaf van het schoolplan voor het grootste deel geschreven. Alle arrangementen bij een vakgebied samen, vormen het totale onderwijsaanbod van de school. Je formuleert ze eenmaal voor een langere tijd. Het groepsplan is dan afgeleid van het schoolplan en beschrijft het niveau waarop je in de groep les geeft.

Na de toetsperiode worden op basis van de scores de leerlingen aan de verschillende arrangementen toegewezen. De leerkracht zal het onderwijsaanbod aan de leerlingen in de diverse arrangementen vertalen naar een kortere periode; het groepsplan. Leerlingen worden op basis van hun vaardigheidscore toebedeeld aan een arrangement (basis, verdiept, intensief of zeer intensief). Het groepsplan is opgebouwd uit afgesproken en herkenbare onderdelen die in de diverse arrangementen zijn uitgewerkt. Alleen nieuwe inzichten of een analyse van de leerresultaten kunnen leiden tot aanpassing van het groepsplan. Het groepsplan lijkt dus sterk op de opzet van de arrangementen. Dat is logisch, want je maakt gebruik van dezelfde informatie. In een groepsplan geef je ook aan wat de huidige ontwikkelingsniveaus zijn en welke niveaus je als leerkracht met de leerlingen wil bereiken.

Een groepsplan dat afgeleid is uit een arrangement zou er dus als volgt uit kunnen zien:

	score	ambitie	leerstof	leertijd	didactiek	pedagogiek
verdiept	5	7	verdiepte aanpak			
basis	4	5	basis aanpak			
intensief	3	4	intensieve aanpak			
zeer intensief	1	3	zeer intensieve aanpak			
klassenmanagement						
evaluatie						

Scholen die werken volgens het concept van de 1-zorgroute gaan, naast toetsresultaten, uit van de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Gijzen, 2010). Gijzen beschrijft de relatie tussen arrangementen en onderwijsbehoeften als volgt: "Elk arrangement mag je zien als een antwoord op een cluster van specifieke onderwijsbehoeften dat wordt waargenomen in een groep leerlingen. Over het algemeen geldt dat onderwijsbehoeften en leerprestaties nauw met elkaar samenhangen. In het onderstaande schema komt deze relatie naar voren. Bijvoorbeeld: hoe hoger een leerling scoort ten opzichte van de 50% middenmoot van de groep, hoe meer cognitieve autonomie en uitdaging deze nodig heeft, in vergelijking tot de middenmoot. Daar tegenover staat een lager scorende leerling. Deze zal meer behoefte hebben aan inhoudelijke sturing van het leren en ondersteuning van de competentie dan een leerling die tot de middenmoot behoort.

Arrangement	Cluster van specifieke onderwijsbehoeften
Verdiept arrangement 25%	• uitdaging door complexe opdrachten • cognitieve autonomie • korte instructie • matige hoeveelheid inoefening • handelen vanuit meerdere oplossingsstrategieën
Basisarrangement 50%	• basisaanpak
Intensief arrangement 15%	• meer instructie • meer inoefening van specifieke deelvaardigheden • ondersteuning bij polystrategisch handelen • ondersteuning met concreet materiaal • ondersteuning van de competentie
Zeer intensief arrangement 10%	• veel instructie • veel inoefening van specifieke deelvaardigheden • handelen vanuit één oplossingsstrategie • langdurige ondersteuning met concreet materiaal • compenserende strategieën • ondersteuning van de competentie

Door onderwijsarrangementen als antwoord op een cluster van specifieke onderwijsbehoeften te zien, is het mogelijk om, bij toewijzing aan een arrangement, van een leerling te controleren of het arrangement aan zijn specifieke onderwijsbehoeften voldoet. De specifieke onderwijsbehoeften hoeven dan niet telkens opnieuw beschreven te worden. Profiteert een leerling onvoldoende van een arrangement, dan is er sprake van een mismatch tussen het arrangement en de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling. Deze mismatch uit zich bijvoorbeeld in werkhoudings- of gedragsproblemen. Voor deze leerling worden dan wél nog specifieke onderwijsbehoeften benoemd en er wordt een individuele aanpassing binnen het 'vaststaande' arrangement gemaakt. Als het aantal leerlingen dat niet gedijt boven de 10% uitkomt, dan is het zaak voor de school te analyseren hoe dit wordt veroorzaakt."

Stof tot nadenken

Het werken met onderwijsarrangementen zal voor veel teams nieuw zijn. Het is de kunst om op de juiste manier een keuze te maken uit het onderwijsleerproces om daarmee aan de slag te gaan. Maar waar baseer je deze keuze op? En hebben de teamleden een overeenkomstig beeld van een goede instructie of effectieve leertijd? Het kan helpen dit te onderzoeken tijdens een teambijeenkomst. Praat eens met elkaar over de volgende vragen:

- Wat is voor ons een goede instructie, een goed pedagogisch klimaat, effectief klassenmanagement, etc.?
- Waar zie je dat aan?
- Hoe profiteren leerlingen daarvan?
- Waaraan merken we dat leerkrachten verschillen?
- Hoe uit zich dat?
- Hoe beïnvloedt het verschil tussen leerkrachten de visie van de school?
- Wat doet dit verschil met de leeropbrengsten?
- Waar zou de aandacht de komende periode naar uit moeten gaan?
- Aan welke ondersteuning hebben leerkrachten behoefte?
- Welke kennis ontbreekt nog?
- En welke vaardigheden?
- Hoe vaardig zijn jullie op een schaal van 1 tot 10 in het werken met onderwijsarrangementen?
- Wat heb je nodig om een hogere score te halen?
- Hoe groot schat je de kans in dat dit ook gaat lukken?



Planmatig handelen

Je hebt net je kerstvakantie achter de rug en bezoekt de Nationale Onderwijs Tentoonstelling in Utrecht. Daar raak je enthousiast over het grote aanbod alternatieve schoolreizen. Je besluit je alvast te oriënteren op een geschikte bestemming. Je kiest een locatie, vraagt aan de schoolleider hoeveel geld je mag uitgeven, hoe lang de reis mag duren en wanneer de schoolreis staat gepland. Dan ga je prijzen vergelijken en kies je de bestemming die de leerlingen een geweldig uitje op gaat leveren.

Maar dan ben je er nog niet. De echte voorbereiding begint nu pas. In de aanloop naar de reis moeten de hulpouders worden geregeld, de versnaperingen moeten worden gekocht, de EHBO-koffer gecontroleerd en de bus moet worden gereserveerd. Het vraagt behoorlijk wat planning om aan de schoolreis een goed gevoel over te houden.

Bij opbrengstgericht werken is dat niet anders. Je bepaalt wat je ambitie is en je gaat de route plannen om op deze bestemming aan te komen. Wat moet je doen om je bestemming te bereiken? Welke route ga je reizen? Wanneer heb je je reisdoel bereikt? Soms blijkt je gekozen bestemming niet haalbaar, bijvoorbeeld omdat het met kleine kinderen een te lange rit is of de auto te oud is om zo ver te rijden. Dan kijk je wat er beter of anders had gekund en stel je een ander, haalbaar plan op. Een zorgvuldige planning is belangrijk om succes te kunnen boeken.

Bij opbrengstgericht werken verloopt de planning langs de volgende fases. In deze fases kun je de PDCA-cyclus (Plan-Do-Check-Act) herkennen.

1. Waarnemen
Fase waarin je de data die je hebt afgesproken te gebruiken, verzamelt en registreert.
2. Begrijpen
Fase waarin je de data die je hebt verzameld, verwerkt en analyseert.
3. Plannen
Fase waarin je op basis van de analyse die is gemaakt, een (groeps)plan voor een afgesproken periode opstelt.
4. Realiseren
Fase waarin je het (groeps)plan uitvoert.
5. Evalueren
Fase waarin de uitvoering wordt afgesloten door waar te nemen wat het effect is geweest van het (groeps)plan.

Deze fases lijken erg voor de hand te liggen en veel scholen zullen al op een planmatig wijze werken. Voor deze scholen is het verschil met de oude situatie, dat je anders gaat kijken naar de data die je verzamelt. Dat merk je bijvoorbeeld aan de manier waarop je tijdens leerlingbesprekingen over de leerlingen praat of aan de onderwerpen die op een teamvergadering worden besproken. Bij opbrengstgericht werken gebruik je de leeropbrengsten als spiegel tijdens de diverse overlegmomenten met het team of tijdens individuele ontmoetingen. In de volgende vier bouwstenen werk ik de verschillende fases uit.

Stof tot nadenken

- Wie maakt bij jullie de jaarplanning (bijvoorbeeld vergaderrooster, leerlingbesprekingen, etc.)?
- Hoe zichtbaar is de planning voor teamleden?
- Hoe plannen jullie het jaar?
- Hoe zorgen jullie voor voldoende contactmomenten om de onderwijsinhoud te bespreken?
- Wie zijn verantwoordelijk voor de planning van het onderwijs?
- Wat doet de leerkracht/intern begeleider/schoolleiding concreet?
- Wie bewaakt de planning?

Waarnemen

Als leerkracht beoordeel je elke dag de resultaten van je leerlingen. Soms kijk je er vluchtig naar en een andere keer weer zeer zorgvuldig. Je maakt gebruik van methode- en niet methodegebonden toetsen. Maar ook neem je waar zonder toetsen. Bijvoorbeeld als je observeert hoe leerlingen samenwerken, zich inzetten en zich uiten. Alles bij elkaar vorm je je telkens een beeld van iedere leerling. Is een leerling uitgeslagen? Voelt hij zich gelukkig? Hoe gaat het thuis? Je neemt dus van alles waar. Het beeld van de leeropbrengsten voeg je toe aan al die andere informatie.

Bij opbrengstgericht werken neem je *gericht* waar. Je bepaalt vooraf welke gegevens je nodig hebt om een goed beeld te krijgen van de leeropbrengsten. Hiervoor gebruik je, waar mogelijk, landelijk genormeerde toetsen. Zijn deze niet aanwezig, dan ben je aangewezen op methodegebonden toetsen of 'informele toetsen', zoals een zelfgemaakt observatieschema. In dit geval bepaal je als school zelf de norm.

Deze manier van *gericht en systematisch* waarnemen stuit leerkrachten soms tegen de borst. "Je zult als leerling maar faalangst hebben of dyslexie", zou je kunnen denken. Dit is een begrijpelijke reactie. Elke leerkracht heeft het beste voor met zijn leerlingen. Het gaat er bij opbrengstgericht werken echter om dat je zo nauwkeurig mogelijk waarneemt, om leerlingen zo goed mogelijk te kunnen helpen. Dat betekent dat de toetsuitslagen een zo zuiver mogelijk beeld moeten geven. De toetsen zijn er niet om leerlingen te straffen maar om leerkrachten waardevolle informatie te geven. Leerlingen helpen tijdens de toetssituatie is daarom niet verstandig. Door deze goedbedoelde steun mis je als leerkracht de kans om waar te nemen welke ondersteuning je leerlingen nodig hebben. Uiteindelijk fop je alleen maar jezelf en doe je de leerlingen tekort.

Het is de uitdaging om met zo weinig mogelijk gegevens een zo goed mogelijk beeld te krijgen. Ik hoor nogal eens de uitspraak dat opbrengstgericht werken de toetscultuur in de hand zou werken. Dat hoeft echter niet het geval te zijn. Door goede afspraken te maken, is het mogelijk om juist minder te toetsen. Met goede afspraken bedoel ik, met elkaar bespreken welke toetsen een rol spelen bij het maken van het 'schoolbeeld' en welke gegevens door de leerkracht worden gebruikt om het leerproces te bewaken en te beïnvloeden. Voor het schoolbeeld is het belangrijk dat deze gegevens op tijd worden aangeleverd. Opbrengstgericht werken gaat namelijk niet alleen over jouw groep, maar ook over hoe groepen zich onderling verhouden. Elke keer dat wordt waargenomen, nemen alle groepen deel.

Er zijn veel leerlingvolgsystemen ontwikkeld die het waarnemen gemakkelijker kunnen maken. Elk systeem is geschikt, maar op het moment dat dit boekje wordt geschreven zijn nog maar enkele systemen in staat de gegevens zo te verwerken dat ze voor een datagestuurde analyse kunnen worden gebruikt. Je zult afspraken moeten maken over welke gegevens belangrijk zijn en welke niet en wie de data aan moeten leveren. Een leerlingvolgsysteem is natuurlijk maar een middel. Meestal handig, maar soms ook een last. Het gebruik vraagt vaak specifieke (ICT)vaardigheden van de gebruikers. De wijze waarop leerkrachten gegevens actueel houden en nauwkeurig invullen

bepaalt de werkelijke waarde. Niets is meer frustrerend dan af te hebben gesproken dat elk teamlid de gegevens op tijd invoert en een of meerdere leerkrachten vergeten dit te doen. Hier ligt een schone taak voor de schoolleider.

Stof tot nadenken

- Wat moet je als leerkracht/intern begeleider/schoolleider kennen en kunnen om data te verzamelen?
- Welke kennis en vaardigheden ontbreken nog?
- Wat zou je kunnen afspreken om deze kennis en vaardigheden te verkrijgen?
- Welke rol speelt het leerlingvolgsysteem bij het verzamelen van data?
- Op basis van welke keuzes hebben jullie een leerlingvolgsysteem aangeschaft?
- Welke problemen komen jullie tegen m.b.t. het leerlingvolgsysteem?
- Wat kunnen jullie doen om problemen met het leerlingvolgsysteem op te lossen?
- Wie verwerkt de data tot een leesbaar geheel?
- Welke gegevens maken data tot een leesbaar geheel?
- Wie zorgt ervoor dat de data op tijd worden aangeleverd?
- Hoe bewaken jullie de kwaliteit van de data?
- Wie is verantwoordelijk voor de kwaliteit van de data?
- Waar liggen afspraken over de kwaliteit van data vast?

Begrijpen

Als alle gegevens beschikbaar zijn, is het tijd voor het trekken van conclusies. Dit doet de leerkracht samen met de intern begeleider of de directeur. Deze zijn namelijk verantwoordelijk voor het schooloverzicht. In bouwsteen 6 over het onderwijsarrangement staat beschreven hoe je op basis van de leeropbrengsten de leerlingen in groepen verdeelt. Op basis van de data kun je de volgende vragen gaan beantwoorden:

Voor de intern begeleider en schoolleider:

- Hoe verhoudt het beeld van de school zich tot het landelijke beeld?
- Welke trends nemen we waar?
- Hoe verhouden de groepsbeelden zich tot elkaar?
- Hoe verklaren wij een eventuele afwijking?

Voor de leerkracht:

- Hoe scoort mijn groep? (percentage leerlingen op E-, D-, C-/B- en A-niveau)
- Hoeveel wijkt dit af van de schoolstandaard?
- In welk arrangement vallen deze leerlingen? (verdiept, voldoende, intensief, zeer intensief) (zie bouwsteen 6 over het onderwijsarrangement)
- Welke verklaring heb ik voor de resultaten die ik waarneem?

Al deze gegevens zijn waardevol voor het maken van verantwoorde keuzes en een goede planning. Ik licht dit toe aan de hand van een voorbeeld.

Een school analyseert de gegevens en gebruikt hiervoor een vijfpuntsschaal, bijvoorbeeld de Cito-verdeling. Deze laat het volgende beeld zien:

Groepsresultaat		Landelijke norm		Arrangement	Standaard
E	12%	E	10%	Zeer intensief	< Minimum
D	25%	D	15%	Intensief	Minimum
C	42%	C	50%	Basis	Voldoende
B		B			
A	21%	A	25%	Verdiept	Gevorderd

In dit overzicht valt het volgende waar te nemen:

- Er zijn relatief veel leerlingen die extra zorg nodig hebben, namelijk 37% (D+E) i.p.v. 25% (D+E).
- Te weinig leerlingen profiteren van het basis- en het verdiepte aanbod, namelijk 63% (A+B+C) i.p.v. 75% (A+B+C)

De volgende interpretaties zijn mogelijk:

- Indien de leerkracht van deze groep alle leerlingen die uitvallen, individueel wil helpen, dan heeft hij daar waarschijnlijk zijn handen vol aan.
- Deze hulp zal een grote aanslag plegen op de effectieve leertijd en doet een groot beroep op de differentiatiecapaciteit van de leerkracht. Het zal lastig zijn om alle individuele hulp te organiseren.
- De leerlingen die goed tot zeer goed presteren zullen vaak zelfstandig moeten werken als de leerkracht alle leerlingen op D- en E-niveau individueel gaat ondersteunen. Het is maar de vraag of de leerkracht met zoveel leerlingen die uitvallen op D- en E-niveau de leerlingen op A-niveau voldoende weet uit te dagen (met eventuele gedragsproblemen als consequentie).

Dit zijn maar een paar van de mogelijke interpretaties. Vast staat dat je over uitzonderlijk goede leerkrachtaardigheden moet beschikken om een groep met zoveel afwijkende opbrengsten te begeleiden. In deze situatie is het verstandig dat de directeur en intern begeleider samen met de leerkracht praten over het ontstaan van deze situatie. Hoe komt het dat er aan de ene kant zoveel leerlingen uitvallen en aan andere kant zoveel leerlingen juist zeer goed zijn? Hoe ziet de basisaanpak eruit? En hoe komt het dat er zo weinig leerlingen van profiteren?

Het Onderwijscontinuüm gaat ervan uit dat de leerkracht zijn interventie altijd start op een niveau hoger dan het niveau waarop de problemen het grootst zijn. Je gaat in dat geval het onderwijsarrangement intensiveren (meer leertijd, meer instructie). De problemen in het voorbeeld zijn het grootst voor de leerlingen die niet aan de voldoende standaard voldoen. Daarom wordt niet gekeken naar de kwaliteit van het intensieve arrangement, maar naar het basisarrangement. Het intensieve en het verdiepte arrangement zijn altijd een aanvulling op het basisaanbod.

De leerresultaten van de groep in dit voorbeeld vertellen je dat de kwaliteit van het basisarrangement onvoldoende is, waardoor teveel leerlingen onder de voldoende standaard zakken. Schroom niet om hulp aan collega's te vragen als je het idee hebt dat het basisarrangement niet voldoet. Denk bijvoorbeeld aan de intern begeleider! Maar ook van je directeur mag je verwachten, dat deze je ook hierin ondersteunt.

Scholen hebben de neiging om extra individuele ondersteuning in te zetten voor de zorgleerlingen. In een klas met teveel leerlingen die extra ondersteuning vragen, staat het water de leerkracht tot aan de lippen. Vaak wordt hulp van een remedial teacher, intern begeleider of onderwijsassistent ingezet. Deze hulp richt zich bijna altijd op de uitvallers. Dit is een begrijpelijke reactie, maar niet altijd de meest effectieve.

Wanneer je bad overloopt, heeft het weinig zin om het water op de grond op te dweilen. Je moet de kraan dicht doen. De oplossing ligt in het verbeteren van de basisaanpak. Hoe komt het dat zoveel leerlingen uitvallen? Dit kan het gevolg zijn van niet goed georganiseerde lessen, te summiere instructie, te weinig effectieve leertijd of een te hoog niveau basisaanbod.

Extra ondersteuning binnen of buiten de groep is in principe een curatieve aanpak. Het bad loopt over en er wordt driftig gedweild. Bij opbrengstgericht werken volgens het Onderwijscontinuüm stelt het team zich de vraag: "Wat moet er gebeuren om ervoor te zorgen dat er niet meer leerlingen uitvallen dan acceptabel is?" Er zal altijd een groep leerlingen zijn die achterblijft in vergelijking tot het merendeel van de leerlingen. Voor ongeveer een kwart van de leerlingen zal de instructie

geïntensiveerd moeten worden. Dat is acceptabel. Teveel zorgleerlingen betekent dat deze norm wordt overschreden. Het is de kunst om in dat geval de kraan te vinden en niet de dweil te pakken.

Ook wanneer een groep veel zeer goed presterende leerlingen heeft, kunnen de problemen groot zijn. Ook hierbij geldt: scoort meer dan een kwart van de leerlingen boven de gevorderde schoolnorm, kijk dan eerst wat je kunt doen in de basisaanpak. Verkort bijvoorbeeld de ingeroosterde tijd, zorg voor meer leerstof of verhoog je standaard.

Stof tot nadenken

- Wat moet je als leerkracht/intern begeleider/schoolleider kennen en kunnen om data te kunnen begrijpen?
- Welke kennis en vaardigheden ontbreekt bij jullie nog?
- Hoe zijn de scores bij jou in de groep verdeeld?
- Op welke wijze pas jij daar nu je onderwijs op aan?
- Wat zou je van het voorbeeld kunnen leren?
- Hoeveel leerlingen krijgen bij jou extra individuele aandacht en hoe organiseer je dat?
- Welke zaken zou je in jouw groep in de basisaanpak aan kunnen pakken om te voorkomen dat er leerlingen uitvallen?
- Waar en hoe zijn bij jullie de standaarden vastgelegd?
- Wanneer je geen standaarden hebt benoemd, wat ga je doen om deze wel vast te stellen?
- Wanneer je niet met standaarden wilt werken, wat heb je dan afgesproken om toch recht te doen aan verschillen tussen leerlingen?



Plannen

Even terug naar de hardlooptroep van Anneke uit bouwsteen 2 over referentieniveaus. Anneke is hardlooptroester en gaat met haar seniorenploeg de Marathon lopen. Het schema dat Anneke heeft gemaakt en dat voor minimaal driekwart van de groep zal moeten leiden tot een eindtijd van 4 uur en 15 minuten (of minder), is zorgvuldig opgesteld. Het brengt de lopers stap voor stap naar het gewenste resultaat. In een school gaat dit niet anders. Ook daar draagt het werken volgens een plan bij aan de kwaliteit van het onderwijsleerproces.

Aan de hand van de analyse die de leerkracht samen met de intern begeleider heeft gemaakt, worden de groepsplannen geformuleerd. Dit betekent allereerst dat je de leerlingen gaat koppelen aan een arrangement (zie bouwsteen 6 over het onderwijsarrangement). Welke leerlingen hebben onvoldoende aan het basisarrangement, welke leerlingen kunnen met minder toe, etc.? Hun namen noteer je bij het desbetreffende arrangement. Wanneer je met het team hebt nagedacht hoe bij jullie op school voor iedere groep de arrangementen er uit zien, dan is het maken van het groepsplan niet meer zo veel werk. Je kiest de arrangementen die voor jouw groep gelden en plaatst bij elk arrangement de namen van de leerlingen.

Voorbeeld van een groepsplan Technisch Lezen:

	AVI-score	ambitie	leerling	beschrijving onderwijsleerproces
verdiept	6	7	Henk, Sofie	verdiepte aanpak
basis	4	5	Bram, Amber, Frank, Anke, Saida, Boran	basis aanpak
intensief	3	5	Sanne, Ester, Jochem	intensieve aanpak
zeer intensief	2	3	Aart	zeer intensieve aanpak

Nu kan het zijn dat uit de analyse van de gegevens blijkt dat je de arrangementen toch iets moet bijstellen. Bijvoorbeeld omdat de leerlingen de stof van de vorige groep niet helemaal doorlopen hebben. Deze aanpassing doe je dan eenmalig in je groepsplan. Mocht in de loop van de jaren blijken dat het een terugkerende aanpassing is, dan worden de arrangementen op schoolniveau bijgesteld. Leerkrachten, intern begeleider en directie overleggen na elke toetsperiode met elkaar welke elementen van het onderwijsleerproces nog aandacht vragen en stellen vast welke elementen kunnen worden verbeterd. En ook deze verbetering kun je meetbaar beschrijven en volgens een plan uitvoeren. Dat maakt de kans op succes veel groter.

Groepsplannen worden twee tot drie keer per jaar opgesteld. Ik kom nogal eens scholen tegen die de leerlingen na de vakantie eerst even willen laten wennen voordat er (groeps)plannen worden gemaakt. Dit is bij opbrengstgericht werken niet handig en niet nodig. Elke meting die je uitvoert, helpt je om een volgende stap op de leerlijn van de leerling te kunnen zetten. Je gebruikt de meting in juni om de groepsplannen op te stellen waarmee je op de eerste dag van het nieuwe schooljaar direct begint. Zo verlies je geen kostbare leertijd. Mocht een leerling in het verkeerde arrangement terecht zijn gekomen, dan kun je tussentijds alsnog besluiten dit aan te passen.

Komt je groep om wat voor reden dan ook met een achterstand binnen, dan zal je naar alle waarschijnlijkheid je basisarrangement aan moeten passen. Vanuit de gedachte van het werken met onderwijsarrangementen zou je dan bijvoorbeeld in de basisaanpak van je groepsplan veel aanpakken uit het intensieve arrangement kunnen opnemen. Wat je normaal gesproken met een kleinere groep leerlingen doet, pas je nu toe bij nagenoeg alle leerlingen.

Stof tot nadenken

- Hoe worden op jouw school de groepsplannen opgesteld?
- Welke kennis en vaardigheden heeft de leerkracht/intern begeleider/schoolleider nodig om groepsplannen of onderwijsarrangementen op te stellen?
- Hoe bepaal je wat er in een groepsplan of arrangement komt te staan?
- Wie is verantwoordelijk voor het opstellen van het groepplan?
- Op welke punten zou je de groepsplannen willen/kunnen verbeteren?
- Op welke wijze zouden de gegevens over de leerresultaten nuttig kunnen zijn bij het opstellen van groepsplannen?
- Met wie zou je de groepsplanning willen bespreken en wat zou een agenda voor deze bespreking kunnen zijn?
- Wat zou voor jullie het nut kunnen zijn van het beschrijven van het onderwijsaanbod in arrangementen?
- Welke documenten zouden gebruikt kunnen worden bij het samenstellen van die arrangementen?
- Waar zouden de onderwijsarrangementen vastgelegd kunnen worden?
- Wie zou er bij moeten dragen aan opstellen van deze arrangementen?
- Hoe wordt het team betrokken bij het opstellen van onderwijsarrangementen?

Realiseren en evalueren

Wanneer alle plannen zijn gemaakt, ga je aan de slag. Het groepsplan zit in je map of computer. Je gebruikt het bij de voorbereiding van je lessen. Maar wat betekent dit nu in de dagelijkse praktijk? Wat doe je anders dan voorheen? Het grootste verschil is de mate waarin je jezelf bewust bent van je toegevoegde waarde. Wanneer je opbrengstgericht werkt, ben je benieuwd naar de resultaten van de leerlingen en ben je steeds bezig deze positief te beïnvloeden door goed les te geven. De grootste kracht van opbrengstgericht werken is de afstemming op hoe leerlingen profiteren van jouw onderwijs. In het groepsplan staat wat goed lesgeven inhoudt. Je kan daarmee ook steeds beter vaststellen of je aanpak volstaat en of je vaardig genoeg bent de doelen te realiseren.

Een goed opgesteld groepsplan is een belangrijke voorwaarde voor het verbeteren van de leeropbrengsten, maar de kwaliteit van de uitvoering ligt in handen van de leerkracht. Niet iedere leerkracht is voldoende toegerust om opbrengstgericht te werken. Als de schoolleiding van leerkrachten verlangt dat ze datagestuurd en opbrengstgericht werken, moet ze de teamleden ook de ruimte bieden om dit te leren. In bouwsteen 18 wordt gesproken over weerstand tegen verandering en over hoe belangrijk het is dat de schoolleider en/of de intern begeleider de leerkracht hierbij begeleidt, coacht of stuurt.

Voor het realiseren van opbrengstgericht werken is een schoolklimaat nodig waarin leerkrachten gewend zijn te praten over hun vak, bereid zijn te reflecteren en waarin teamleden worden gestimuleerd te leren van successen, van zichzelf en van collega's. De toegevoegde waarde van datagestuurd onderwijs is dat je gerichte informatie krijgt over de elementen van het onderwijsleerproces die nog verder ontwikkeld kunnen worden.

In het onderwijs gebruiken we vaak uitspraken van onderwijsdeskundigen om te rechtvaardigen wat we eigenlijk zelf wel weten en voelen: "Een goede leerkracht maakt het verschil, een goede schoolleider zorgt ervoor dat de leerkracht het verschil kan maken en een goede intern begeleider verbindt de leerkracht met de schoolleider en de inhoud". Ieder heeft zijn eigen taak en verantwoordelijkheid.¹

De laatste stap in de cyclus is het evalueren van de aanpak. Je gaat kijken naar het effect van alle inspanning en daarmee ben weer je aangeland bij het begin van de cyclus. Door te evalueren neem je opnieuw waar en analyseer je de gegevens. De cirkel is hiermee rond. De cyclus datagestuurd en opbrengstgericht werken maakt deel uit van het kwaliteitssysteem dat de school heeft ingericht om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken. De school gebruikt de cyclus om op basis van leeropbrengsten de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. De inspectie vraagt om zo'n systeem, ouders hebben er recht op en de leerlingen profiteren ervan.

¹ De CED-Groep ondersteunt scholen bij het proces meer opbrengstgericht te werken met een training datagestuurd werken in de klas en een bijbehorend leerwerkboek

Stof tot nadenken

- Welke afspraken zijn er gemaakt om de nadruk van de teamvergadering te leggen op onderwijskundige zaken?
- Hoe worden bij jullie leerkrachten ondersteund bij de uitvoering van het groepsplan?
- Welke kennis en vaardigheden hebben leerkrachten/intern begeleider/schoolleider nodig om de groepsplannen uit te voeren?
- Hoe is de nascholing geregeld?
- Hoe evalueren jullie de inzet van de leerkracht/intern begeleider/schoolleider?
- Welke gesprekken horen bij de evaluatie van de kwaliteit van de uitvoering?
- Wat zou de agenda van de groepsbespreking moeten/kunnen zijn?
- Wie zorgt ervoor dat tijdens de groepsbespreking de leeropbrengsten het uitgangspunt zijn?
- Op welke wijze komen toetsresultaten terug tijdens de teamvergadering?
- Hoe zorgt de directie ervoor dat dit niet bijdraagt aan een afrekencultuur?
- Hoe 'opbrengstgericht' is het rapport van de leerlingen geformuleerd?
- Hoe wordt de Medezeggenschapsraad betrokken bij de leeropbrengsten?
- Op welke wijze wordt het bestuur op de hoogte gesteld van de leeropbrengsten?
- Wat verwacht het bestuur van de school (of andersom)?

Waarom concrete doelen belangrijk zijn

In ons dagelijks leven vinden we datagestuurd handelen vaak heel gewoon. Wil je afvallen, dan moet je eerst op de weegschaal staan om te kijken hoeveel je nu weegt. Vervolgens stel je jezelf een doel en je maakt een plan om daar te komen. Om te bepalen of je dit doel bereikt hebt, zul je weer op de weegschaal moeten. Niet aan het eind, maar ook tussendoor om te kijken hoe het afvallen vordert en of je van aanpak moet wisselen.

Het Centraal Plan Bureau kijkt naar gegevens om te bepalen hoe bijvoorbeeld onze economie of het onderwijs ervoor staat. Vervolgens maakt de politiek afspraken over de streefniveaus van bijvoorbeeld ons begrotingstekort. In het verkeer zijn we helemaal goed in het stellen van normen en het hanteren van gegevens om te kijken of we tevreden moeten zijn. Iedereen die wel eens een boete heeft gekregen voor te snel rijden heeft dit aan den lijve ondervonden.

Wanneer je jezelf voorneemt 'een eind' te gaan wandelen en je benoemt niet wat je onder 'een eind' verstaat, ben je wanneer je thuiskomt, altijd tevreden. Ook al liep je maar 5 minuten. Omdat je jezelf geen doel stelt, meet je het succes van de wandeling af aan de inspanning die je hebt gepleegd.

"Ik heb erg hard mijn best gedaan." Had je echter minimaal een kwartier willen wandelen in een stevig tempo, dan zit je met een minder tevreden gevoel op de bank.

Vermijd daarom uitspraken als: "Wij willen onze leesprestatie substantieel verhogen". Veel beter is het deze uitspraak specifiek te maken. "Wij hebben nu 32% zwakke lezers en wij willen binnen een periode van 2 jaar bereiken dat dit is gedaald naar 15%." Bij opbrengstgericht werken is niet de inspanning belangrijk, maar het effect van het harde werken.

Stof tot nadenken

Concrete doelen zijn nodig om te kunnen sturen. Weet je niet waar je heen wilt, dan weet je ook niet wanneer je tevreden kunt zijn. Pak eens het laatste schoolplan erbij en kijk in hoeverre daar concrete opbrengsten zijn vermeld. Concreet wil zeggen: is het meetbaar of is het filmbaar? Praat hierna eens over de volgende vragen:

- In hoeverre hebben wij concrete doelen benoemd met betrekking tot het verbeteren van onze opbrengsten?
- Wat zouden we kunnen verbeteren?
- Wanneer een leerkracht een film zou maken over de visie van de school, wat zou dan het script zijn?
- Hoe 'meet' ik de kwaliteit van de school?
- Waaraan kunnen ouders de kwaliteit van de school zien?
- Waaraan kunnen leerlingen de kwaliteit van de school zien?
- Leerlijnen en referentieniveaus kunnen gebruikt worden om concrete, meetbare doelen te stellen. In hoeverre zijn begrippen als referentieniveaus en leerlijnen al geaccepteerde termen binnen de school?
- Wat gebruiken we nu om de leeropbrengsten te verantwoorden naar ouders of naar de directie?
- Hoe vaak meten wij de leeropbrengsten?
- Hoe worden de leeropbrengsten besproken?
- Hoe open is ons team om deze data gezamenlijk door te nemen?

Een andere bril

Twee Rotterdamse restaurants mogen al jaren op een trouwe klantenkring rekenen. Dan begint in 2008 de financiële crisis. Beide restaurants zien hun omzet sterk teruglopen. Wanneer ze niets doen, dreigt een sluiting. Het eerste restaurant besluit het concept 'koken op maat' te introduceren. Klanten mogen zelf bepalen hoe ze hun eten willen hebben. Er wordt met alles rekening gehouden. Het tweede restaurant pakt het anders aan. Zij draaien de rekeningen van het afgelopen jaar uit, kijken kritisch naar wat er is besteld en wat de klanten aan extra's hebben gevraagd. Op basis van deze informatie stellen ze een aantal uitgebalanceerde menu's samen; ze gaan werken met arrangementen.

Deze wisseling van kaart blijkt voor beide restaurants goed te werken. De klanten merken de verandering en de omzetten nemen weer toe. Het naderende faillissement lijkt bezworen. Maar deze verandering heeft wel verstrekken gevolgen gehad voor de mensen die in de keuken werken. Na een niet al te lange tijd merkt de chef van het eerste restaurant dat de druk op het personeel erg groot wordt. Het is wel heel klantvriendelijk om aan alle individuele wensen te voldoen, maar het is niet of nauwelijks te organiseren. Binnen twee maanden is hij zijn beste kok kwijt. De druk werd haar te groot. En na weer een maand merkt hij dat ze langzaam menu's gaan aanbieden, terwijl maatwerk is afgesproken. Dat geeft in ieder geval weer wat meer rust. Maar het was niet de bedoeling.

In het tweede restaurant heeft het personeel ook de verandering gemerkt. Alle personeelsleden zijn veel kritischer geworden op de kwaliteit. De nieuwe arrangementen bieden voor elk wat wils. Ze hebben menu's voor de klant die weinig anders vraagt, maar ook zeer exclusieve menu's. Ze moeten steeds goed in de gaten houden of niet te veel mensen de speciale gerechten wensen. Deze vragen namelijk meer tijd en tijd is schaars. Het werken met arrangementen zorgt voor een tevreden klant, maar vraagt meer van de professionaliteit van de keuken. En zo hebben de twee restaurants een noodzakelijke verandering doorgemaakt die zijn sporen heeft achtergelaten bij het personeel.

Nog niet zo lang geleden dachten we dat, omdat elke leerling uniek is, elke leerling daarom ook recht had op individueel onderwijs. In veel schoolplannen staan visies van deze strekking beschreven. Tegenwoordig weten we beter. Elke leerling is uniek, maar dat betekent niet automatisch voor iedereen een andere aanpak. Dat kan een leerkracht niet waarmaken en deze doet daarmee ook geen recht aan de verschillen tussen leerlingen. Wanneer iets niet uitvoerbaar is, kun je het ook beter niet doen.

Opbrengstgericht werken vraagt een specifieke kijk op de ontwikkeling van leerlingen. De onderwijsbehoeften van de leerlingen maken dat je als leerkracht de beste aanpak voor de leerlingen kunt vaststellen. De resultaten van de leerlingen maken dat je vast kan stellen wat het volgende doel zal zijn voor de leerlingen. De combinatie van aanpak bepalen en doelen stellen mondt uit in goed onderwijs!

Een positief effect van de oriëntatie op onderwijs in plaats van op leerlingen, is het verkleinen van de kans op 'selffulfilling prophecy'. Daarmee bedoelen we het (meestal impliciet) hebben van lage

verwachtingen en het (meestal onbewust) daarop aanpassen van het aanbod en de manier van omgaan met de leerling. De capaciteiten van een leerling worden op basis van veronderstellingen: 'dat kan Magda toch niet, want ze heeft een lastige thuissituatie' laag ingeschat. Wanneer blijkt dat Magda minder presteert dan gewoonlijk, kijk je eerst naar je eigen didactisch of pedagogisch handelen en als blijkt dat daar de oorzaak niet ligt, kijk je naar externe factoren, zoals bijvoorbeeld de thuissituatie.

Bij opbrengstgericht werken kijk je als leerkracht dus op een andere manier naar je leerlingen. Het onderwijs staat in de hele school in het teken van het ontwikkelen van de leeropbrengsten. Door met elkaar af te spreken welke standaarden er gehaald moeten worden en wat wordt verstaan onder goed onderwijs ontstaat een gezamenlijk kader dat het mogelijk maakt om allemaal door de bril van opbrengstgericht werken te kijken. Deze bril kan er als volgt uitzien:

Stel je hebt een groep van 26 leerlingen, waarvan één met ernstige dyslexie, drie met ADHD en twee met PDD-NOS. Negen leerlingen hebben problemen met rekenen; technisch lezen levert gelukkig veel minder strubbelingen op. Gedrags- en leerproblemen drukken een stempel op de sfeer en de rust in de groep. Heb je een goed beeld van deze groep? Ga er maar aanstaan om hier je doelen te behalen. In de meeste scholen zal de leerkracht van deze groep met zeer veel individuele handelingsplannen te maken hebben. Er zal een poging worden gedaan om hiervan een groepsplan te maken. Met als gevolg veel administratie en een klassenmanagement dat constant onder druk staat.

Door de bril van opbrengstgericht werken wordt er in deze situatie eerst gekeken naar de resultaten van de groep en worden deze afgezet tegen de doelen van de school: "Wat willen we bereiken en waar staan we nu?" Vervolgens bekijkt de leerkracht samen met de intern begeleider welk onderwijs deze groep nodig heeft. Waar profiteren alle leerlingen van? En wat hebben de leerlingen nodig die aan de basisaanpak niet voldoende hebben. Deze manier van kijken betekent dus dat de leerkracht in de basisaanpak al wat gaat aanpassen. In dit voorbeeld zou het goed kunnen zijn dat de keuze valt op het versterken van pedagogische aanpak of het creëren van meer leertijd. Door eerst de gehele groep te betrekken bij de aanpak profiteren alle leerlingen daarvan, dus ook de leerlingen met extra onderwijsbehoeften.

Stof tot nadenken

En met welke bril kijk je naar het samenstellen van je onderwijs en het toetsen van leerlingen? Kun je een voorbeeld noemen waarin je leerlingen tegen beter weten in hielp? Of misschien heb je wel een keer extra geoefend om beter te scoren? Wissel dit eens uit met een collega en kijk eens of je kunt benoemen welk gedrag er met de bril van opbrengstgericht werken verwacht mag worden. Vragen die je hierbij kunnen helpen, zijn:

- Wanneer heb je leerlingen wel eens extra geholpen bij hun toetsen?
- Met welke reden heb je dat gedaan?
- Wat was het effect van deze hulp?
- Hoe krijg je een zo objectief mogelijk beeld?
- Wat zou je kunnen afspreken om met zo weinig mogelijk gegevens toch een goed beeld te krijgen?
- Kun je een situatie bedenken waarin je hebt gemerkt dat je leerlingen onderschatte?
- Hoe kwam je daar achter?
- En wat heb je toen gedaan?
- Hoe stimuleer je leerlingen?
- Hoe hoog zijn jouw verwachtingen van de leerlingen?
- En wat merken leerlingen daar concreet van?



De rol van de intern begeleider

De invulling van de rol van de intern begeleider laat grote verschillen zien. In de meeste gevallen is de intern begeleider een leerkracht met een speciale taak. Door het invoeren van de functiemix is het enkele besturen gelukt om van intern begeleider een functie te maken. Veel intern begeleiders hebben een gedegen opleiding gevolgd. Hierdoor is de kennis m.b.t. de leerlingenzorg in het basis-onderwijs toegenomen. In het kader van passend onderwijs is dit een goede ontwikkeling. Maar deze kennis zorgt er niet automatisch voor dat de uitvoering eenvoudiger wordt. Het volgende voorbeeld maakt dit duidelijk.

Leo is al 8 jaar intern begeleider van een middelgrote basisschool. Hij heeft de opleiding tot intern begeleider afgerond. De schoolleiding heeft Leo 3 dagen gegeven om zijn taken uit te voeren. Dit vraagt om een strakke planning, want de school is bezig met het invoeren van de 1-zorgroute en het werken met groepsplannen is voor de meeste leerkrachten nog nieuw. Op een dag heeft de directeur een gesprek met Leo. De school heeft van het bestuur de opdracht gekregen om opbrengstgericht te gaan werken. Omdat het bestuur op afstand staat, mag de schoolleiding zelf bedenken hoe ze dit gaan invullen. Leo slaakt een diepe zucht. Hij ziet de bui al hangen. De leerkrachten zijn nog nauwelijks gewend aan het werken met groepsplannen. Hij ziet er tegenop om weer een verandering door te moeten voeren.

De hier beschreven situatie is helaas geen uitzondering. Maar al te vaak worden nieuwe ontwikkelingen op het bordje van de intern begeleider gelegd, zonder dat rekening wordt gehouden met de impact van deze vernieuwing. De schoolleider blijft echter altijd eindverantwoordelijk. En dat wordt soms vergeten. In de praktijk blijkt er nogal eens verwarring te bestaan tussen het overdragen van verantwoordelijkheden en het delegeren van taken. Het resultaat van deze verwarring is vaak een te zwaar belaste intern begeleider. Er wordt meer verwacht dan mogelijk is binnen de gestelde tijd. Directies doen er goed aan om niet alleen een lijst te maken met taken en wie er verantwoordelijk voor is, maar ook af te spreken wat deze verantwoordelijkheid inhoudt en wat er wordt gedaan wanneer de intern begeleider merkt dat de balans zoek is.

De intern begeleider vormt de spil in de kwaliteitscirkel op groeps- en schoolniveau. Het is de intern begeleider die samen met de leerkracht de gegevens analyseert, deze gebruikt om leerlingen aan arrangementen toe te wijzen en de juiste leerkrachtvaardigheden weet te kiezen om het onderwijs-leerproces te verbeteren. Het is ook de intern begeleider die de leeropbrengsten en het leerrendement bespreekt met de directie. Dit klinkt eenvoudig, maar is in de praktijk vaak lastig. Meestal is de intern begeleider een leerkracht met een aparte taak. Wanneer deze iets gaat zeggen over het functioneren van een collega, dan vraagt dat om een goede gespreksvaardigheid. En dat maakt het overleg tussen intern begeleider en schoolleider zo belangrijk. Als intern begeleider heb je immers vaak niet de bevoegdheid om je collega's aan te spreken op hun gedrag. Bij opbrengstgericht werken is het dan ook verstandig om, naast het inrichten van de structuur, ook afspraken te maken over het begeleiden en aanspreken van de leerkrachten.

Opbrengstgericht werken vraagt een hoge professionaliteit. Als intern begeleider moet je niet alleen gegevens kunnen verzamelen en analyseren, maar ook leerkrachten adviezen kunnen geven. Deze adviesrol is een rol waar niet te gemakkelijk over gedacht mag worden. Niet zelden kom ik scholen tegen waar de intern begeleider in een helpende rol is doorgeschoten. Dit leidt vaak tot passieve leerkrachten en een overspannen intern begeleider. Als adviseur is het voor de intern begeleider de kunst om de leerkracht na te laten denken over de keuzes die gemaakt kunnen of moeten worden. Dit betekent dat je zelf over voldoende kennis moet beschikken met betrekking tot de elementen van het onderwijsleerproces. Samenwerkingsverbanden spelen hierbij een positieve rol. Zij dragen namelijk, naast een opleiding, bij aan het vergroten van de kennis en vaardigheden van de intern begeleider.

Stof tot nadenken

Wanneer de leerkracht de spil is van goed onderwijs en de intern begeleider de adviseur, dan beïnvloedt dat de onderlinge verhoudingen. Deze worden vaak bepaald door de historie die teamleden met elkaar hebben. Ga eens op zoek naar een antwoord op de volgende vragen:

- Wat verwachten jullie op school van de intern begeleider?
- Wat betekent dat voor opbrengstgericht werken?
- Vul eens aan: wij denken dat door de invoering van opbrengstgericht werken de volgende dingen worden veranderd
- De leerkracht als spil, wat betekent dat voor jullie?
- De intern begeleider als adviseur, wat betekent dat voor jullie?
- Welke rol speelt de directeur daarbij?
- Welke kennis behoort een intern begeleider te hebben?
- Als intern begeleider ben je een procesbegeleider. Welke afspraken zijn nodig om dit goed te laten verlopen?
- Wie is verantwoordelijk voor de kwaliteit van de uitvoering?
- Weerstand is bij elke vernieuwing normaal. Hoe kijken wij tegen deze weerstand aan?
- Welke vormen van weerstand zien wij binnen ons team?
- Vul eens aan: een goede intern begeleider is een persoon die
- Hoe voelt de intern begeleider zich in zijn of haar rol?

De rol van de schoolleider

Opbrengstgericht werken doe je planmatig. Dit betekent dat je vooraf goed bedenkt wat je gaat doen en wie dat zal gaan uitvoeren. Als schoolleider speel je hierbij een heel belangrijke rol. Je moet ervoor zorgen dat deze plannen ook worden uitgevoerd. En dat valt in de dagelijkse drukte niet altijd mee. Waar moet je als schoolleider allemaal op letten en wat betekent sturen op resultaten? Als schoolleider krijg je door opbrengstgericht te werken objectieve gegevens in handen die je in staat stellen uitspraken te doen over de kwaliteit van de school. Op basis van deze gegevens handel je. Leidend is dus niet hoe hard het team werkt, maar wat het resultaat is van deze inzet. Dat vraagt wat van je als schoolleider. Ben je in staat teamleden aan te spreken op hun gedrag? Doen ze wat met feedback? En heb je zelf voldoende zicht op de kwaliteit van het team?

Opbrengstgericht werken heeft een harde en een zachte kant. De harde kant gaat over het inrichten van de structuur. Hierbij kun je denken aan:

- Organiseren van resultaatgerichte teamvergaderingen en individuele gesprekken
- Leerkrachten durven aan te spreken op de behaalde resultaten
- Conclusies durven te verbinden aan de resultaten
- Verzamelen en analyseren van relevante gegevens, samen met de intern begeleider
- Organiseren van leerlingbesprekingen om deze gegevens betekenis te geven
- Organiseren van de onderwijsarrangementen inclusief de koppeling met het schoolplan
- Agenderen van de diverse onderwijskundige thema's op de teamvergadering
- Organiseren van nascholingsbijeenkomsten
- Beschrijven van goed leerkrachtgedrag (o.a. pedagogisch en didactisch handelen)
- Rapporteren/verantwoorden naar het bestuur en de ouders

De zachte kant gaat over het schoolklimaat. Hieronder vallen zaken zoals:

- Teamleden ondersteunen bij het uitvoeren van opbrengstgericht werken
- Begrip tonen voor leerkrachten die moeite hebben met de verandering
- Een luisterend oor bieden aan teamleden die deze moeite uiten
- Observaties uitvoeren en feedback geven
- Successen vieren
- Weerstand signaleren en wegnemen
- Visie zichtbaar en bespreekbaar maken
- Aanspreken van teamleden op het nakomen van gemaakte afspraken

Aandacht voor de structuur en het schoolklimaat dienen in evenwicht te zijn. Bij een gebrek aan structuur worden teamleden ongerust. De meeste teams bestaan uit veel deeltijdbanen. Dat vraagt van de medewerkers al veel afstemming. Structuur is nodig om het overzicht te houden en teamleden in staat te stellen de schoolafspraken in de praktijk te brengen. Bij gebrek aan een professionele cultuur worden er veel afspraken gemaakt, maar zijn deze in de praktijk vaak niet zichtbaar. Er wordt niet gestuurd op het gedrag van de teamleden.

Teveel structuur zorgt voor een beklemmend gevoel bij de teamleden. Wanneer er teveel regels zijn opgesteld, dan loop je het risico dat de betrokkenheid afneemt. De structuur moet daarom altijd een directe relatie hebben met het resultaat dat je wilt bereiken. Wanneer je als schoolleider niet tevreden bent over het nakomen van de afspraken, dan benoem je eerst het effect van het niet nakomen. Bijvoorbeeld: "Doordat jij je toetsresultaten niet hebt ingeleverd, kunnen we op dit moment geen schooloverzicht maken en daardoor ook leerlingen niet in de juiste onderwijsarrangementen plaatsen."

Het schoolklimaat maakt de cultuur van de school zichtbaar. Cultuur ontstaat door de manier waarop waarden, normen en regels inhoud krijgen. Je kunt als schoolleider de schoolcultuur beïnvloeden. Bijvoorbeeld door afspraken te maken over de balans tussen het praten over organisatorische zaken en over onderwijskundige thema's. Of de manier waarop kennis over goed onderwijs binnen een team wordt overgedragen. Weten leerkrachten van elkaar wat ze moeilijk vinden? Hebben ze een gedeeld beeld van een goede instructie of een effectieve pedagogische correctie? Wanneer de schoolleider in staat is deze elementen bespreekbaar en in de praktijk zichtbaar te maken, zal de professionele cultuur van de school worden versterkt.

In veel officiële stukken wordt het maatschappelijk belang van opbrengstgericht werken aangegeven. Dit vergroot echter de bezorgdheid van veel leerkrachten niet. Als schoolleider ben je verantwoordelijk voor het creëren van het draagvlak dat nodig is om leerkrachten de waarde te laten inzien van planmatig werken op basis van de leeropbrengsten. En ook dat kan planmatig worden aangepakt. Ik zal een voorbeeld geven:

Annemarie is directeur van een basisschool. Ze is net aangesteld en heeft als taak een verandering door te voeren. Al jarenlang staan dezelfde leerkrachten voor dezelfde groep, de nascholingsmiddelen worden zelden gebruikt en de teamvergadering gaat meer over de kleur van de punaises dan over goed onderwijs. Annemarie besluit voortvarend van start te gaan. In de week voor de vakantie print ze alle leeropbrengsten uit het leerlingvolgsysteem, maakt er mooie grafieken bij en hangt ze in de teamkamer. Na een paar weken merkt ze de eerste reacties. Een aantal overzichten is verdwenen. Op de lege plek hangt een briefje met de opmerking "Wanneer ik een goede methode zou hebben, dan had hier een andere grafiek gehangen, afzender anoniem." Weer een paar weken later vraagt de intern begeleider een gesprek aan. Twee leerkrachten weigeren de toetsresultaten in te voeren en een derde is al een week extra aan het oefenen met de groep op de naderende herfstsignalering.

Annemarie laat het er niet bij zitten en bespreekt deze feiten in de teamvergadering. Ze spreekt haar teleurstelling uit. Zien ze dan niet waarom dit zo belangrijk is? Als het team zo doorgaat, zou bij het volgende inspectiebezoek het stoplicht wel eens op oranje of rood kunnen springen! Twee dagen na deze vergadering meldt zich een leerkracht langdurig ziek en krijgt Annemarie te horen dat er een klacht tegen haar is ingediend bij het bestuur.

Een te overtrokken verhaal? Was het maar waar. Het is een beschrijving van een van de scholen die ik heb begeleid. Alleen de naam Annemarie is verzonnen. Maar wat is hier mis gegaan? Wat had Annemarie kunnen doen om wél succesvol te zijn. Want werken met een datamuur kan leuk zijn. Dat heeft een groot project in Enschede¹ bewezen.

¹ Meer informatie op steunpunt onderwijszorg Enschede (zie www.schoolaanzet.nl)

De essentie is dat Annemarie vergat dat leerkrachten die al jarenlang hetzelfde denken en hetzelfde doen, tijd nodig hebben om aan een andere situatie te wennen. Veranderen begint bij bewustwording over dat het anders kan òf anders moet. Kennis opdoen was een logische eerste stap geweest. Annemarie had een artikel kunnen laten lezen of beeldmateriaal laten bekijken, zodat aan de hand hiervan een gesprek gestart kon worden. De eerste stap was veel te groot. Teams willen best veranderen, maar ze willen liever niet veranderd worden. En dat had Annemarie wel geprobeerd.

Ook had Annemarie ruimte moeten maken voor de weerstand die bijna altijd optreedt. In plaats van een preek was het veel effectiever geweest wanneer ze begrip had getoond en had gevraagd wat de teamleden nodig hebben om een volgende stap te maken. Een directeur die klaagt over het team, krijgt meestal hetzelfde negatieve gedrag terug. Beter is het om aan de teamleden te laten weten dat ze competent zijn en dat ze ertoe doen. Dat zijn, naast kennis en bezorgdheid, de belangrijkste voorwaarden om tot ander gedrag te komen.

Stof tot nadenken

Elke schoolleider dient zich af te vragen in hoeverre hij of zij in staat is zijn personeel te begeleiden in het proces om meer opbrengstgericht te gaan werken. Hierbij passen vragen als:

- Wat betekent resultaatgericht werken voor mij?
- Hoeveel kennis heb ik over opbrengstgericht werken?
- Wat kan ik doen om deze kennisbasis te versterken?
- Wat is mijn visie op leren in relatie tot opbrengstgericht werken?
- Wat betekent voor mij het begrip onderwijskundig leiderschap?
- Hoe geef ik inhoud aan dit begrip?
- Hoe beschikbaar ben ik voor mijn medewerkers?
- Hoe ervaren ze mijn ondersteuning?
- Hoe merk ik dat ze bereid zijn mij te volgen?
- Hoe stuur ik medewerkers?
- Wat betekent 'sturen op gedrag' voor mij?
- Wat hebben mijn mensen nodig om te kunnen veranderen?
- En wat heb ik als schoolleider zelf nodig, bijvoorbeeld van mijn bestuur?
- Hoe draag ik verantwoording af?
- Aan wie doe ik dat en welke informatie gebruik ik daar dan bij?
- Hoe concreet (meetbaar, filmbaar) is deze informatie?
- Hoe schenk ik als schoolleider aandacht aan de vier begrippen kennis, bezorgdheid, competentie en eigenwaarde?
- Wat betekent dit in concreet waarneembaar gedrag?



De noodzaak van reflectie

Je kent ze waarschijnlijk wel, de twee vragen die je in veel schoolplannen kunt vinden:

- Doen we de dingen goed?
- Doen we de goede dingen?

Het antwoord op deze vragen zou de kwaliteit van het onderwijs moeten waarborgen. Maar helaas is dat niet altijd zo. Ik zal een voorbeeld geven.

Het is halverwege het schooljaar wanneer een van mijn collega's te hulp wordt geroepen op een basisschool. Het lukt de school maar niet om de onderwijskundige verbeterslag te maken. In het eerste gesprek geeft de directeur aan dat er van alles is geprobeerd. De oorzaak weet de directeur wel. Ze hebben een aantal slechte methodes en de populatie is veranderd doordat de wijk erg achteruit gaat. Om dit te compenseren werkt het team elke keer weer harder dan voorheen. Maar de resultaten blijven beneden de landelijke norm. Al het harde werken wordt niet beloond.

Doet deze school de dingen goed en doen ze de goede dingen? Aan één ding hoeft je niet te twijfelen en dat is de inzet. Iedereen binnen de school werkt waanzinnig hard. Meer dan verwacht mag worden. Met de inspanning is dan ook niets mis. De observatie in de groepen liet zien dat er veel winst te behalen was door de organisatie van de lessen te verbeteren en de effectieve leertijd te verhogen. Hoe hard een team zich inzet, lijkt een weinig betrouwbare indicator om te beoordelen of er gewerkt wordt aan de goede dingen en of deze goed worden uitgevoerd.

Opbrengstgericht werken is planmatig werken aan vooraf gestelde doelen die tot stand komen door de data te benutten. Een belangrijke stap in dit proces is het loslaten van het idee dat de leerling-populatie bepalend is voor de leeropbrengsten. In het voorbeeld bleek dat deze opvatting zo diep was geworteld dat het team de oorzaken van de slechte prestaties in eerste instantie buiten zichzelf zocht. En daarin zijn ze niet uniek. In de sociologie heet dit effect met een mooie term 'self-serving bias'. Teams of teamleden dichten zichzelf te hoge vaardigheden toe en geven externe factoren de schuld van tegenvallende leeropbrengsten. De vragen waarmee we zijn begonnen, moeten dan ook worden uitgebreid met:

- Hoe weten we dat?
- Wat doen we met die wetenschap?

Deze toevoeging vraagt om een onderzoekende instelling en actiebereidheid. Met name dat eerste ontbrak in de school uit het voorbeeld. Iedereen werkte hard, maar niet planmatig en zonder reflectie. Er werd niet geleerd van de situatie. Een onderzoekende schoolcultuur begint al bij het formuleren van de visie. Niet zelden kom ik in beleidsplannen woorden tegen zoals: optimaal, uitdagend, beter, hoger, goed, gewenst, evenwichtig. Hoe ziet optimaal er dan uit? Wanneer spreek je van uitdagend onderwijs? En hoeveel hoger moeten de leerresultaten? Wanneer je opbrengstgericht werkt, onderzoek je wat deze woorden betekenen en zorg je er als schoolleider voor dat deze begrippen duidelijk zijn voor alle teamleden.

Tijdens een bezoek aan een school voor kinderen met een visuele beperking vertelde de directeur me dat elke leerkracht ervan uitgaat dat een leerling het gestelde doel kan halen, totdat het tegendeel bewezen is. En dat is een mooie grondhouding. Je geeft daarmee aan dat je tijdens het leerproces niet alleen naar de leerling kijkt, maar ook naar de invloed die je als leerkracht daarop hebt. Een forse inspanning alleen is geen garantie voor succes. Bij opbrengstgericht en datagestueerd werken is reflectie noodzakelijk om te weten of je als leerkracht, intern begeleider of directeur de goede dingen doet en of ze goed worden uitgevoerd.

Stof tot nadenken

Reflectie is belangrijk, maar wordt ook vaak vergeten. Toch zijn er momenten waarop dit aan bod kan komen. Dat zijn de formele momenten tijdens de functionerings- en beoordelingsgesprekken en de informele momenten, bijvoorbeeld teambesprekingen, nagesprekken, etc. Kijk met het team eens kritisch naar de manier waarop het team zich binnen de school professionaliseert. Hierbij passen vragen zoals:

- Hoe vaak worden leerkrachten geobserveerd?
- Wie is hiervoor verantwoordelijk?
- Wat gebeurt er met de opbrengsten van deze observaties?
- Hoe planmatig wordt er geprofessionaliseerd?
- Hoe wordt de koppeling gemaakt tussen teamscholing en leeropbrengsten?
- Waar is deze koppeling zichtbaar of meetbaar?
- Hoe professionaliseren de teamleden zich gezamenlijk?
- Hoe wordt dat door het team ervaren?
- Hoe open staan de teamleden voor observaties en gezamenlijke professionalisering?
- Welke afspraken zijn er gemaakt om de opbrengsten van studiedagen te borgen?
- Wat is de beste tijd van het jaar voor professionalisering van het team?
- Hoe wordt nieuwe kennis en/of vaardigheden vastgelegd?
- Hoe kunnen andere teamleden daarvan profiteren?

Meer tijd: De kunst van het kiezen

Joris is een ambitieuze schoolleider. Zijn school is gevestigd in een nieuwbouwwijk. De school maakt deel uit van een brede school. In het gebouw zijn nog twee andere basisscholen gehuisvest. Alhoewel de samenwerking goed verloopt, is er toch een onderlinge strijd gaande over het aantrekken van nieuwe leerlingen. Joris stelt een plan op om de school te profileren. De keuze valt op het profiel 'de sportieve basisschool'. Met dit profiel kan de school goed gebruik maken van de vele faciliteiten in het gebouw.

Bewegingsonderwijs is een speerpunt, dus de lessen moeten goed worden voorbereid en duren iets langer dan formeel is toegestaan. Het team heeft moeite om aan alle vakgebieden voldoende tijd te besteden. Twee keer gymnastiek vraagt veel van het organisatievermogen van de leerkrachten. Tijdens de teamvergadering komt de intern begeleider met de mededeling dat de leeropbrengsten op de gebieden rekenen en begrijpend lezen tegenvallen. Vooral in de bovenbouw is een dalende trend zichtbaar. Joris besluit een extra vergadering in te lassen. Het team geeft aan dat de grens van belastbaarheid bereikt is. Harder werken dan ze nu doen, kan niet. Aan Joris de schone taak om met een oplossing te komen. Daar is hij per slot van rekening schoolleider voor geworden. Althans dat vindt zijn team.

Elke dag weer moet je als school keuzes maken tussen nieuwe ontwikkelingen die kunnen worden ingezet. Soms heel bewust zelf gekozen, maar ook vaak opgelegd door het schoolbestuur of (lokale) overheid. Wie kent niet de uitspraak 'Het moet van Den Haag' of 'Dat heeft het bestuur weer mooi bedacht, maar wij moeten het uitvoeren'. En zie dan maar eens de juiste motivatie te vinden om nieuwe ambities waar te maken. Dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Vaak kennen activiteiten een lange historie. Ze horen bij de school en bepalen het imago. Maar ook komt het voor dat ze zo ingeslepen zijn dat eigenlijk niemand weet waarom de activiteiten worden georganiseerd. Ze zijn onderdeel van de cultuur geworden. Iedereen heeft het idee dat ze moeten worden gehandhaafd, maar niemand vraagt zich af waarom.

Een goed voorbeeld kwam ik twee jaar geleden tegen. Een school die ik mocht begeleiden, kende een hoog 'pretgehalte'. Elke feestdag, van carnaval tot Kerst, werd uitgebreid gevierd. Dat betekende ook dat het de teamleden veel voorbereidingstijd kostte. Binnen de school heerste de onuitgesproken norm dat elk feest boeiender moest zijn dan het vorige. Draaiboeken werden maar één keer gebruikt, want de volgende keer zou het toch weer heel anders gaan. Niets was het team te dol en de leerlingen genoten keer op keer.

Ik vroeg het managementteam bij te houden hoeveel tijd van de normjaartaak werd besteed aan deze activiteiten. Van de 15% niet-gebonden groepstaken bleek 8% op te gaan aan de organisatie van bovengenoemde activiteiten. De 7% die overbleef, was onvoldoende om alle overige activiteiten, zoals teamvergaderingen en medezeggenschapsraad uit te kunnen voeren. Ik vroeg de directie om alle activiteiten in te delen in drie groepen:

- wettelijk verplichte activiteiten
- activiteiten die de visie van de school bepalen
- activiteiten die leuk zijn, maar niet noodzakelijk

Nadat de lijst was opgesteld, concludeerde de directeur tot zijn schrik dat de niet noodzakelijke activiteiten veruit de meeste aandacht vroegen. Door deze balans inzichtelijk te maken, kon de discussie worden gestart over de tijd die in het vervolg aan deze activiteiten besteed mocht worden. De oefening had de ogen van het team geopend. Het aanpassen ging echter niet zonder slag of stoot. Het was immers een sport geworden om van elk feest een ware happening te maken. Sommige leerkrachten lieten zich dit niet zomaar afpakken.

Twee jaar later bezocht ik de school opnieuw. Vol trots vertelde een leerkracht me dat ze Sinterklaas dit schooljaar op dezelfde manier hadden ontvangen als twee jaar geleden. "Het draaiboek lag toch al klaar", voegde ze er nonchalant aan toe. De vrees dat de school er minder gezellig door zou worden, bleek ongegrond. Er bleef meer tijd over voor andere onderwerpen, zoals inhoudelijke teamvergaderingen. De directie bleek de tijd die overbleef, in te vullen met themavergaderingen over didactiek en sociaal emotionele ontwikkeling. Hierdoor verbeterden ook de leeropbrengsten en de onderlinge werksfeer.

Dit is een schoolvoorbeeld van hoe zaken door kunnen schieten, maar ook weer hersteld kunnen worden. Niet altijd gaat dit even gemakkelijk. Wanneer je op basis van de leerresultaten besluit de leertijd te verhogen, dan doe je er goed aan te analyseren welke activiteiten het meeste tijd kosten en hoe belangrijk deze zijn voor de koers die gevaren gaat worden.

Stof tot nadenken

Kiezen is nooit leuk. Zeker niet wanneer je iets op moet geven wat je heel belangrijk vindt. Dit geldt zelfs wanneer het bij nader inzien toch niet belangrijk blijkt te zijn. De kunst is om oude gewoontes te leren loslaten. Maar wat houdt dat nu precies in? Ga hierover eens een gesprek aan met je collega's. Stel elkaar de volgende vragen:

- Hoe stellen wij onze prioriteiten voor het rooster?
- Wie bepaalt wat belangrijk is of niet?
- Hoe wordt het team bij deze besluitvorming betrokken?
- Waar kan je als leerkracht of schoolleiding terecht wanneer blijkt dat het stopzetten van activiteiten toch niet goed voelt?
- Wanneer ouders klagen over veranderingen, hoe motiveren we dan onze keuze?
- Wie is er verantwoordelijk voor de communicatie van deze keuzes?
- Wanneer we niets veranderen, wat zouden daarvan dan de gevolgen kunnen zijn?
- Wat hebben we nodig om verantwoorde keuzes te maken?
- Wie betrekken we bij het maken van de uiteindelijke keuzes?
- Welke keuzes verwachten wij dat leerkrachten zelf kunnen en mogen maken?
- Waar houdt de verantwoordelijkheid van de leerkracht op?

Help, ze willen niet veranderen

Het gebeurt nogal eens dat ik op een school wordt uitgenodigd om een verandering te begeleiden en dan als eerste reactie te horen krijg: "Verandering? Doe ik het niet goed dan?" Veranderen wordt vaak gekoppeld aan een inhoudelijke beoordeling van de vorige situatie. Met als reactie: "Wanneer mij gevraagd wordt het anders te doen, dan heb ik het kennelijk niet goed gedaan". Maar dit is vaak niet het geval. Je hoeft immers niet ziek te zijn om beter te worden. Veranderen doen we in ons dagelijks leven constant. We kiezen nieuwe kleding, luisteren naar andere muziek of ontdekken nieuwe uitgaansgelegenheden.

Ook ons onderwijs is permanent in ontwikkeling. Door onderzoek ontstaan nieuwe inzichten over de manier waarop we leren en ons ontwikkelen tot zelfstandig denkende en handelende mensen. Dat is niet nieuw. Maar zet het onderwijs van nu naast het onderwijs dat je zelf hebt genoten en je zult veel verschillen kunnen opnoemen. Neem bijvoorbeeld de introductie van het digitale schoolbord en de vraag hoe een goede multimediale les eruit ziet. Nieuwe technologieën en maatschappelijke veranderingen vragen om innovatie van het onderwijs. Zonder dit vernieuwingsproces had dit boek niet geschreven hoeven te worden.

Het voorgaande betekent niet dat veranderen gemakkelijk is. Wanneer je 30 jaar ervaring hebt en nieuwe inzichten laten zien dat het onderwijs dat je geeft, beter kan, dan moet je wel de energie hebben om nog nieuwe kennis en vaardigheden aan te leren en toe te passen. Hoe vaak hoor ik niet om me heen: "Ik wil wel, maar waar haal ik de tijd vandaan?"

Mensen vinden sneller tijd voor zaken die ze leuk vinden. We hebben de neiging eerst de dingen te doen waar we zin in hebben en dan pas te kijken hoe belangrijk ze zijn. Dat is heel menselijk, maar niet altijd effectief. Soms schuif je dingen voor je uit, maar ze moeten uiteindelijk wel gebeuren. Hoe meer dat moment nadert, des te hoger de gevoelde werkdruk wordt.

Als schoolleider of intern begeleider krijg je te maken met persoonlijke motivaties waarom de leerkrachten veranderen lastig vinden. Dit kan te maken hebben met veronderstelde kennis of ingeslepen vaardigheden. Maar ook met een diepere motivatie, zoals blokkades die voortkomen uit het karakter van een teamlid of diens persoonlijke overtuiging. Hoe dieper de motivatie zit, des te lastiger is het om deze te beïnvloeden. De directeur of intern begeleider ziet vaak maar het topje van de ijsberg. Wanneer veel mensen in een team blokkades hebben, zul je als directeur het team moeten motiveren. Maar hoe doe je dat, wanneer ieder teamlid een eigen motief heeft om weinig of niet in beweging te komen?

Het loslaten van vaste gewoonten doen mensen niet zomaar. Soms uit angst voor het onbekende, uit de vrees een positie te verliezen of omdat men opziet tegen de inspanning die een verandering vraagt. Wat de reden ook is, gebrek aan motivatie om te veranderen uit zich vaak in tegenwerking. Soms actief, doordat teamleden hun twijfels uitspreken, maar ook vaak sluimerend en bijna onzichtbaar. Met de eerste vorm mag je als schoolleider blij zijn. De niet zichtbare weerstand kun je beter zo snel mogelijk zichtbaar maken, want deze kan behoorlijk belemmerend werken. Bij het veranderen van

een situatie speelt een aantal factoren een belangrijke rol. Dit zijn kennis, bezorgdheid, competentie en eigenwaarde.

Bij de introductie van opbrengstgericht werken zal er op alle niveaus behoefte zijn aan kennis. Wat is opbrengstgericht werken, wat moet dat opleveren, hoe wordt het gefaciliteerd, etc.? Van iemand die informatie mist over de gewenste situatie, is niet te verwachten dat hij er desondanks warm voor loopt.

Maar kennis alleen is niet voldoende. Behalve kennis over de gewenste situatie moet er ook bezorgdheid zijn over de bestaande situatie. Bezorgdheid is een belangrijke bron voor teamleden om in beweging te komen. Je gaat pas naar de dokter wanneer je klachten hebt. Bezorgdheid kent vele achtergronden. Pas wanneer teamleden zich voldoende zorgen maken over de bestaande situatie, bijvoorbeeld een slechte beoordeling door de inspectie met als gevolg een teruglopend aantal leerlingen, kunnen oude gewoonten worden losgelaten.

Door kennis aan te dragen, help je als schoolleider de teamleden om hun denkkader te verruimen. Dat is nodig om de noodzaak van opbrengstgericht werken te (h)erkennen. Wanneer leerkrachten deze noodzaak niet zien, zal de motivatie om een inspanning te leveren laag zijn. Zorg daarom voor voldoende kennisbronnen en vergeet daarbij de digitale omgeving niet.

In de eerdere bouwstenen is al aangegeven dat opbrengstgericht werken veel van de competentie van de leerkracht en intern begeleider vraagt. Dit is geen bagage waarmee zij van de Pabo de school binnen wandelden. Elk jaar weer zal de schoolleider deze competenties heel bewust moeten aanbrengen in teamverband, maar ook stimuleren dat leerkrachten hun eigen verantwoordelijkheid nemen. Dat maakt de rol van de schoolleider bij het aanleren van nieuwe competenties heel belangrijk. Hij stelt namelijk de kaders, is verantwoordelijk voor de beoordeling of het gelukt is en bepaalt in samenspraak met de teamleden de route waarlangs de competenties worden aangeleerd. Ook kijkt hij of de doelen realistisch zijn. Teamleden moeten leren gegevens te analyseren en deze te gebruiken voor de verbetering van hun onderwijs. Sommigen zien op tegen het interpreteren van al die data. Niets is meer motiverend dan doelen te stellen en constateren dat ze gehaald zijn. Net zoals competentiebeleving voor een leerling belangrijk is om tot goede prestaties te komen, geldt dat ook voor de leerkracht.

De wetenschap competent te zijn, versterkt het gevoel er toe te doen en dus het gevoel van eigenwaarde. Eigenwaarde is meer dan competentie. Aan eigenwaarde zitten termen verbonden zoals trots zijn op wat je hebt bereikt of het uitspreken van waardering aan een teamlid dat je heeft geholpen. Helaas loopt het gevoel van eigenwaarde nogal eens een deuk op. Vraag maar eens aan een team op een school die een zwakke beoordeling heeft gekregen, wat dit met het team heeft gedaan. Dat levert heftige gesprekken op. Gevoel voor eigenwaarde zit verbonden aan uitspraken over afrekencultuur of afvinkcultuur, Haagse regelzucht, opgelegd bestuursbeleid en leerfabriek. Wie deze begrippen sterk voelt, zou eens moeten nagaan op welke kennis dit is gebaseerd en hoe vaardig hij of zij is om zelf keuzes te maken. De oplossing van het afrekenen met deze beelden ligt namelijk in de persoon zelf. Het glas kan half vol zijn of half leeg.

De houding van de schoolleiding is bepalend voor het succes. Straalt de schoolleider het vertrouwen uit dat het team de klus kan klaren, dan verdient zich dat terug in de bereidheid om ervoor te gaan. Teamleden willen best veranderen. Ze hebben het er alleen moeilijk mee om veranderd te worden. Door kleine stappen te nemen, te blijven communiceren over deze stappen en steeds het belang van deze stappen aan te geven, creëer je betrokkenheid en eigenaarschap. Dit vraagt om een doordacht plan. Ongeveer 70% van alle veranderingen mislukken doordat de verandering niet goed wordt uitgevoerd. Neem er daarom de tijd voor. Gras gaat niet harder groeien door eraan te trekken. Wanneer de school aandacht heeft voor kennis, bezorgdheid, competenties en eigenwaarde van de teamleden, is de kans groot, dat opbrengstgericht werken leuk wordt. De meeste teamleden snappen het doel, voelen zich betrokken en zijn bereid er energie in te steken. Ik zeg bewust de meeste, want het komt zelden voor dat iedereen opbrengstgericht werken zal omarmen. Een deel zal reserves blijven houden en vinden dat het belang van de individuele leerling ondersneeuwt. En dat mag, zolang deze maar niet bepalend zijn voor de onderlinge sfeer en de kwaliteit van de uitvoering.

Soms kunnen kritische teamleden zelfs hun nut bewijzen. Elke verandering valt namelijk ook een keer terug. De beruchte implementatiedip is een wetmatigheid en komt er onherroepelijk aan. En juist in deze fase zijn kritische teamleden heel plezierig. Zij zijn namelijk alert gebleven en kunnen je waarschijnlijk erg goed aangeven waaraan de terugval toegeschreven kan worden. Blijf daarom communiceren en blij nieuwsgierig naar de manier waarop teamleden opbrengstgericht werken ervaren. Koester hierbij de criticasters en stimuleer ze om kritiek te blijven uiten.

Kijk er niet vreemd van op wanneer het invoeren van opbrengstgericht werken een aantal jaren duurt. Met het veranderen van de manier waarop je gesprekken voert over de leerlingen en het bespreken van de resultaten tijdens de teamvergadering, ben je er nog niet. Pas wanneer teamleden zelf nieuwsgierig zijn naar hun resultaten en zij het niet eng vinden dat deze met elkaar worden vergeleken en worden gecommuniceerd met bestuur en ouders, kun je spreken van een cultuurverandering. Schrik er ook niet van wanneer je door personeelwisselingen wordt teruggeworpen in de tijd. Wanneer je in de aanvang de goede stappen hebt genomen, zal er voldoende blijven hangen en kun je altijd teruggrijpen op de zaken die goed zijn gegaan.

Veranderen doe je planmatig, maar veranderingen lopen zelden volgens plan. Daarvoor is de realiteit van de dag vaak te weerbarstig. Je kunt echter heel veel leren van voorgaande situaties waarin een verandering succesvol werd doorgevoerd. Bijvoorbeeld de invoering van een nieuwe methode of nieuwe observatiesystemen in de onderbouw. Elke school heeft zijn goede voorbeelden. En wanneer een aanpak in het verleden heeft gewerkt, doe het dan gerust nog een keer.

Stof tot nadenken

Je kunt als school veel leren van situaties uit het verleden. Voordat je aan opbrengstgericht werken begint, is het daarom goed om eerst eens te kijken naar een vorige succeservaring en jezelf de volgende vragen te stellen:

- Wat ging er de vorige keer goed?
- Hoe komt het dat het toen goed is gegaan?
- Wie was daarvoor verantwoordelijk?
- Hoe hebben we het toen aangepakt?
- Wie waren daarbij betrokken?
- Welke kennisbronnen hebben we toen gebruikt?
- Hoe hebben we toen gezorgd voor betrokkenheid?
- Wat is bepalend geweest voor het succes?
- Waaraan zien we nu nog dat het een succes was?
- Hoe hebben de leerlingen ervan geprofiteerd?
- Waar zien we dat aan?
- Wat heeft ervoor gezorgd dat we het nog steeds doen?
- Wanneer we dat destijds niet hadden bereikt, hoe was de situatie dan nu geweest?

Schoolportret Mytylschool de Brug - de leerkracht doet er toe

Joke Boerlage werkt op Mytylschool de Brug. De Brug is een cluster 3 school voor SO- en VSO-leerlingen. Joke werkt sinds 2001 als intern begeleider op de afdeling voor SO-leerlingen. Bij haar aantreden trof Joke een school aan waar iedere leerling zo goed mogelijk de hulp kreeg die het nodig had. Dit vroeg veel inzet van de leerkrachten en onderwijsassistenten. Dit kwam onder andere doordat er nog niet zo veel aan groepsinstructie werd gedaan. De school heeft in de periode daarna echter niet stilgezeten.

Een belangrijke vernieuwing die op de school werd geïntroduceerd was het werken met het GIP-model. GIP staat voor Groepsgericht en Individueelgericht Pedagogisch/didactisch handelen van de leerkracht. Het model beschrijft het planmatig handelen van de leerkracht op de volgende gebieden: instructie, klassenmanagement, sociaal/emotionele ontwikkeling en zelfstandigheidsbevordering. De introductie van GIP bood de mogelijkheid om binnen een groep het geven van instructie in 2 à 3 niveaus te organiseren. In deze periode leerden de leerkrachten leerlingen om te gaan met uitgestelde aandacht, zodat een goede instructie mogelijk werd en het belonen van gewenst gedrag veel aandacht kreeg.

Door GIP werd het invoeren van leerlijnen vergemakkelijkt. Leerlijnen maakten het mogelijk om leerroutes uit te zetten. De leerroutes bleken een oplossing voor het probleem van de vele disharmonische leerlingprofielen. Van disharmonische profielen is sprake wanneer leerlingen van dezelfde leeftijd en een gelijk niveau toch sterke verschillen vertonen. De leerlijn vormde een onderbouwing voor het werken in drie stromen, een ZML-stroom (Zeer Moeilijk Lerend), een ML-stroom (Moeilijk Lerend) en een NL-stroom (Normaal Lerend).

De school kreeg in 2008 de kans om deel te nemen aan het project Robuuste aanpak Speciaal Onderwijs. Dit project ging over het verbeteren van de leeropbrengsten met behulp van datasturing. Data-gestuurd werken vormde een logisch vervolg op het werken volgens het GIP-model en de leerlijnen. Leerkrachten waren door de introductie van GIP al gewend om planmatig te werken en waren bekend met het stellen van doelen op basis van de leerlijnen.

Door hier standaarden aan toe te voegen, leerden de leerkrachten ambities te stellen en deze waar te maken door de eerder verworven vaardigheden in te zetten. En wat bleek? De leerlingen konden veel meer aan dan leerkrachten hadden ingeschat. Joke beschrijft dit leerproces als het afleren van 'obergedrag'. Hiervan is sprake wanneer de leerlingkenmerken leidend zijn voor het handelen van de leerkracht, in plaats van dat de leerkracht het leerproces bepaalt.

De omschakeling naar opbrengstgericht werken is niet zonder problemen verlopen. Het vroeg veel van de leerkrachten. Een planmatige aanpak van de invoering waar het hele team bij werd betrokken, heeft erg geholpen. Deze aanpak bestond uit de volgende stappen:

1. Een observatie in elke groep, die soms ook op video werd vastgelegd.
2. Het instellen van een werkgroep, bestaande uit vertegenwoordigers van alle geledingen binnen de school die de resultaten bespraken.

3. Op basis van de resultaten intervisiebijeenkomsten organiseren.
4. Aandachtspunten van de intervisie gebruiken als bespreekpunten tijdens inhoudelijke teamvergaderingen.

Anders dan je bij datagestueerd onderwijs zou verwachten, vormde niet het analyseren van de data de eerste stap van het proces, maar het werken aan de leerkrachtvaardigheden. Een bewuste keuze van de school. Data werd gebruikt om de conclusies uit de observaties te onderbouwen. De school hield met deze keuze vast aan de werkwijze die eerder effectief bleek te zijn. Deze keuze bleek noodzakelijk, omdat eerder verworven competenties met betrekking tot GIP weg waren gezakt. Met deze gestructureerde aanpak ondersteunde Joke het leerproces van de school met als resultaat dat op basis van data standaarden konden worden opgezet. Deze standaarden zijn de basis geweest voor het opstellen van onderwijsarrangementen. Dit heeft weer geleid tot een cyclisch proces waarbij op basis van de leeropbrengsten steeds wordt gekeken binnen welke arrangementen verbetering mogelijk of noodzakelijk is.

Wat kun je van dit voorbeeld leren? De Brug heeft de leerkracht en diens professionele ontwikkeling centraal gezet. Alles stond in het teken van het verbeteren van de leerkrachtvaardigheden. Door het gedrag van de leerkracht zichtbaar te maken, ontstond de ruimte om dit gedrag te kunnen spiegelen en erover te praten. Het 'filmbaar' maken van gedrag is een krachtig middel om te werken aan een verbetering van de kwaliteit van het team.

De Brug heeft niet zomaar besloten opbrengstgericht te gaan werken. Ze hebben dit vooraf goed gepland en ze hebben bij het invoeren van opbrengstgericht werken goed gekeken naar eerdere successen. Nog een keer doen wat eerder tot goede resultaten heeft geleid, is vaak een effectieve manier om succes te behalen.

Stof tot nadenken

In dit schoolportret heeft de school het besluit genomen de leerkracht als spil te kiezen voor de verandering zonder vooraf naar de data te kijken. Het effect was echter wel zichtbaar. De leeropbrengsten stegen. Een stappenplan mag nooit een keurslijf zijn om je rigide aan vast te houden. Joke wist wat ze wilde bereiken en koos een andere route. Er zijn meer wegen die naar Rome leiden. Het is goed om een beeld te vormen naar de eigen flexibiliteit. Hierbij stel je jezelf vragen zoals:

- Waardoor laten wij ons leiden bij het invoeren van opbrengstgericht werken?
- Wat stuurt ons denken?
- En wat stuurt ons handelen?
- Wie neemt de beslissingen over de richting?
- Hoeveel vrijheid krijgen we om een eigen route te kiezen?
- Wat zou er kunnen gebeuren wanneer we besluiten een andere weg te kiezen?
- Waaraan zien we of dit een juiste keuze was?
- Wie of wat helpt ons om op het juiste pad te komen?
- Welke belemmeringen zien wij om er een eigen aanpak van te maken?
- Wie of wat zou deze belemmeringen kunnen verminderen of wegnemen?
- Hoe ziet onze 'noodrem' eruit?

Schoolportret OBS de Kubus - de directeur als onderwijskundig leider

OBS de Kubus is een openbare basisschool in IJsselmonde, een multiculturele wijk in Rotterdam. Hans Lesterhuis is sinds 2006 directeur van de school. Toen hij in 2006 aantrad op de Kubus was er sprake van een bijzonder onveilig schoolklimaat. Rond de school waren een aantal bendes werkzaam. Niet zelden waren bij berovingen en inbraken leerlingen van de school betrokken. Wapens op school waren geen uitzondering. Soms was de situatie zo bedreigend dat het risico bestond dat er geschoten zou worden. Voor Hans was de eerste zorg het terugbrengen van de veilige leeromgeving voor de leerlingen en de teamleden.

De leeropbrengsten lagen in deze onrustige en onveilige omgeving beneden het landelijke niveau. De druk op de leerkrachten was groot en veel aandacht ging uit naar de pedagogische geborgenheid. Dit ging ten koste van de leerresultaten. Door de omstandigheden werden aan de leerlingen geen hoge doelen gesteld. Er ontbrak dus een belangrijke prikkel om het beste leerrendement uit de leerlingen te halen.

In 2007 besloot de Kubus deel te nemen aan de 'Robuuste aanpak Taal' van de CED-Groep. De aanpak richtte zich op het verbeteren van de leerresultaten met behulp van data. Een intensief traject dat volgde, leidde ertoe dat de leerresultaten sterk verbeterden. Iedereen werd bij de aanpak betrokken. Hans is niet onvoorbereid aan deze taak begonnen. Hij heeft een gedegen opleiding afgerond, waardoor hij veel kennis opbouwde. Dit stelt hem in staat meer onderwijskundig leider dan alleen manager te zijn. Hans bemoeit zich met de dagelijkse gang van zaken. Dit betekent dat Hans data-analyses uitvoert, groepsbezoeken aflegt, feedback geeft en klaar staat voor de leerkrachten wanneer zich een lastige situatie voordoet. Doordat de schoolleiding zich nadrukkelijk met het primaire proces bezig houdt, weten Hans en zijn MT-leden goed wat er zich achter de klasdeuren afspeelt. Dit maakt het gemakkelijker om met de teamleden gesprekken aan te gaan over hun functioneren en ze daarbij te ondersteunen. Soms moet een directeur met leden van het team moeilijke gesprekken aan gaan. Ook dat hoort bij de functie van een onderwijskundig leider. Wanneer de meningen van de school en de individuele medewerker over de visie op goed onderwijs te ver uit elkaar liggen, is het niet vreemd dat je dit tegen elkaar uitspreekt.

Een goede directeur is ook een beetje ondernemer volgens Hans. Zo heeft hij ervoor gezorgd dat de woningbouwvereniging investeert in de Kubus, omdat ook zij belang hebben bij een goede school in de wijk. Een goede school trekt nieuwe bewoners aan en dat kan veel betekenen voor een wijk. De overlast in de wijk is o.a. door deze samenwerking verminderd. De extra middelen die de school ontvangt, worden besteed aan zaken waar de leerlingen en leerkrachten direct van profiteren zoals een aantrekkelijk schoolplein, een ouderkamer en een plezierige inrichting van de klaslokalen. Zo vormen ze een extra steun om tot hogere leeropbrengsten te komen.

De Kubus heeft een hecht team. Hans vindt het belangrijk dat een team weet wat van hen wordt verwacht om tot goede resultaten te komen. Collegiale consultatie en het voeren van gesprekken over onderwijsinhoud dragen op de Kubus bij aan een cultuur waarin teamleden van én met elkaar kunnen leren. Wanneer een school besluit anders te gaan werken, dan worden zekerheden onzekerheden.

Wat ooit goed was, voldoet niet meer. Het motiveren van het team is dan van groot belang. Op de kubus is het gelukt om een opbrengstgerichte cultuur te creëren door te investeren in het team en de omgeving. De rol van de schoolleider is bij zo'n proces van groot belang.

Stof tot nadenken

Elke schoolleider heeft zijn eigen stijl. Als schoolleider is het belangrijk dat je weet wat ertoe doet. Het kunnen voeren van goede gesprekken, voldoende kennis over succesvol veranderen en een gezonde portie ondernemerschap zijn wel factoren die het verschil kunnen maken. Stel jezelf eens de vraag waar jouw sterke kanten liggen. Nog leuker is het om dit aan een teamlid te vragen. Hierbij passen vragen zoals:

- Hoe groot is mijn kennis van opbrengstgericht werken of het analyseren van data?
- Waarmee maak je als schoolleider het verschil?
- Wanneer je er niet zou zijn, wat kan er dan mis gaan?
- Wat betekent leiderschap voor jou?
- Wat verwachten de teamleden van jou?
- Hoe weet je of je effectief bent?
- Wanneer komt de ondernemer in je naar boven?
- Wat gebeurt er dan concreet?
- Teamleden vinden mij
- Welke vaardigheden zouden mij een nog betere schoolleider maken?
- Wat moet ik daarvoor doen?
- Hoeveel ben ik bereid daarvoor te doen?

Tot slot

Je bent aan het eind van dit boekje aangekomen. Misschien heb je door de bouwstenen heen gebladerd of heb je alle informatie van voor tot achter intensief doorgenomen. Tijdens het lezen ben je misschien onderwerpen tegen gekomen die je herkent of heb je suggesties gelezen die je aanspreken of misschien ben je wel onderdelen tegengekomen waar je moeite mee hebt. Het kan zijn dat je het boekje gelezen hebt, omdat je steeds vaker hoort over opbrengstgericht werken en nu weleens wilde weten wat de CED-Groep daaronder verstaat. Het kan ook zijn dat je dit boekje van je directeur, intern begeleider of pabo docent hebt gekregen om door te nemen. Wat de motivatie ook is geweest, wij hopen dat de inhoud van dit boek je aan het denken heeft gezet over de manier waarop jij data zou kunnen gebruiken om meer leerwinst te halen uit de opbrengsten van je leerlingen.

In de inleiding schreven we al dat we niet alle antwoorden willen en kunnen geven. Elke school zal op zijn eigen wijze opbrengstgericht werken in de praktijk handen en voeten geven. Met dit boekje hopen we een beeld te hebben gegeven van de principes van datagestuurde opbrengstgericht werken en de manier waarop je dit succesvol kunt invoeren. Het is aan jezelf als leerkracht, schoolleider of intern begeleider om naar een manier te zoeken die past bij de identiteit van de school.

Toen in 1997 het boekje 'overdenken en doen' (Stevens) werd uitgebracht was ik directeur van een basisschool. Ik gaf het boekje aan mijn teamleden met het verzoek het door te lezen en er één ding uit te halen om mee aan de slag te gaan. We hopen dat op elke school waar dit boekje over opbrengstgericht werken wordt gelezen, mensen de inhoud van dit boekje gebruiken om in beweging te komen. Dan is er namelijk al een belangrijke eerste stap gezet.

Maar we voegen er ook aan toe dat je kritisch moet zijn en blijven ten opzichte van de waarde van opbrengstgericht werken. Wij vertrouwen op de werk- en denkwijze zoals we in dit boekje beschrijven, maar er zijn meerdere wegen die naar Rome leiden. Opbrengstgericht werken volgens het Onderwijscontinuüm is maar één van de manieren.

Besluit je om naar aanleiding van dit boekje serieus aan de slag te gaan met opbrengstgericht en datagestuurd onderwijs, dan horen wij het graag als we je op weg kunnen helpen. Op de website www.onderwijscontinuüm.nl kun je alle informatie vinden die je nodig hebt. Tot slot bedank ik iedereen die mij heeft geïnspireerd, gestimuleerd en geholpen om dit boekje te schrijven.

Heel veel succes met de stappen die je gaat zetten!

Menno van Hasselt



Literatuurlijst

1. Struiksma, Rurup (2008) *Onderwijscontinuüm, Een denk-en werkwijze voor passend onderwijs*.
Rotterdam: CED-Groep
2. Struiksma, Rurup (2009) *Focus op Feiten, Datagestuurd en opbrengstgericht werken met het Onderwijscontinuüm CED-Groep*.
Rotterdam: CED-Groep
3. Swieringa, Jansen (2005) *Gedoe komt er toch, Zin en onzin over organisatieverandering*.
Schiedam: Scriptum
4. Fullan (2007) *Leiderschap in een cultuur van verandering*.
Amsterdam: Reed business
5. Verhoeven, IJsselsteijn (2000) *De kunst van het vragenstellen*.
Aarle Rixtel: Associatie voor Coaching
6. Lingsma, Bolung, de Brabander (2001) *Werkboek teamcoaching, En nu echt aan de slag*.
Amsterdam: Nelissen
7. Ten Have, ten Have, Janssen (2009) *Het veranderboek*.
Amsterdam: Mediawerf
8. Visser (2009) *Doen wat werkt, Oplossingsgericht werken, coachen en managen*.
Culemborg: Van Duuren Media
9. Veenman, Lem, Roelofs, Nijssen (1993) *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*.
Lisse: Swets & Zeitlinger
10. Dam, Tilburg, Steenkist (2009) *Niet meer door het lint*.
Houten: Bohn Stafleu van Loghum (Springer uitgeverij)
11. Gijzen (2010) *Onderwijsarrangementen*.
Rotterdam: CED-Groep
12. Stevens (1997) *Overdenken en doen*.
Den Haag: Procesmanagement
13. Pameijer (2009) *Handelingsgericht werken, Een handreiking voor de intern begeleider*.
Leuven: Acco



Verklarende woordenlijst

Ambitie: De *leeropbrengsten* die de school wil behalen, omschreven aan de hand van expliciete, meetbare, tijdgebonden en haalbare doelstellingen.

Basisarrangement: Het *onderwijsarrangement* dat passend is voor 75% van de leerlingen in een groep om aan de, door de school gestelde, voldoende *standaard* te voldoen.

Convergent differentiëren: Rekening houden met individuele verschillen door instructie en leertijd af te stemmen op het vaardigheidsniveau, niet door de leerstof aan te passen. Niveauverschillen binnen de groep blijven beperkt.

Datagestuurd werken: Een manier van werken waarbij toetsgegevens leidend zijn voor het vaststellen van verbeterdoelen.

Didactisch handelen: Het instructiemodel waar de leerkracht gebruik van maakt tijdens de les. Verder houdt didactisch handelen in dat de leerkracht ervoor zorgt dat alle leerlingen op hun eigen niveau maximaal gestimuleerd worden tot actief nadenken. Tenslotte benadert de leerkracht de leerlingen op of iets boven hun beheersingsniveau van het betreffende *leergebied*.

Divergent differentiëren: Rekening houden met individuele verschillen door leerstof af te stemmen op het functioneringsniveau (afgeleide van het vaardigheidsniveau), niet door de leertijd aan te passen. Niveauverschillen binnen de groep nemen toe.

Gevorderde standaard: De *leerstandaard* voor de leerlingen in het *verdiept en talentarrangement*. Deze standaard wordt door 25% van de groep behaald.

Impliciete schoolstandaard: De *leerstandaard* die door de school opgesteld wordt als de *leeropbrengsten* in kaart zijn gebracht. Bij het stellen van deze *leerstandaard* kan de school beredeneerd afwijken van de *landelijke norm* ('data-driven'). De impliciete schoolstandaard wordt opgesteld aan de hand van een realistische ambitie van de school.

Intensief arrangement: De toevoegingen op het *basisarrangement* in *leerstofaanbod*, *klassenmanagement*, *leertijd*, *didactisch en pedagogisch handelen* voor een groep leerlingen (25%) die niet voldoen aan de *voldoende standaard*. Voor hen geldt de *minimumstandaard*.

Kerdoelen: De aanduiding van delen van *leergebieden* waarop de school verplicht is een *leerstofaanbod* te realiseren.

Klassenmanagement: De organisatie van een lesdag en de inrichting van de klas, die het mogelijk maken dat alle geplande lessen worden gegeven.

Landelijke norm: De verdeling van toetsgegevens hoe de leerlingen landelijk scoren in het onderwijs.

Leerlijn: Een opbouw van realistische *tussendoelen* bij een bepaald vakgebied, passend bij de ontwikkelingsleeftijd van leerlingen, die elkaar op een logische wijze opvolgen en leiden naar een einddoel.

Leeropbrengsten: De resultaten van de leerlingen op zowel cognitief als gedragsmatig niveau. De leeropbrengsten worden verzameld aan de hand van observaties en toetsen.

Leerrendement: De vooruitgang van een leerling, in een bepaalde periode, in een bepaald *leergebied*, uitgedrukt in een toename in *vaardigheidsscores*.

Leerrendementsverwachting: De verwachting ten aanzien van het leerrendement.

Leerroute: Gespecificeerd onderwijsprogramma met alle elementen van het *onderwijsleerproces* dat een leerling geleidt naar een *uitstroomniveau* of *uitstroombestemming*.

Leerstandaard: Expliciete norm waar een vastgesteld deel van de leerlingen aan moet voldoen.

Leerstofaanbod: De methodes die ervoor zorgen dat de geformuleerde doelstellingen van de school bereikt kunnen worden. Deze methodes zijn passend bij de bijbehorende *tussendoelen/leerlijnen*.

Leertijd: De hoeveelheid tijd die besteed moet worden aan de verschillende vakken of *leerlijnen*. Deze hoeveelheid tijd wordt aangegeven via een rooster, waarop een terminologie gehanteerd wordt die overeenkomt met de *leergebieden*. De geplande tijd op de roosters wordt door de teamleden op een effectieve manier gegeven aan de leerlingen.

Minimumstandaard: De *leerstandaard* voor de leerlingen in het *intensief en zeer intensief arrangement*. De minimumstandaard wordt door 90% van de groep behaald.

Onderwijsarrangement: Alle elementen, in onderlinge samenhang, uit het *waarderingskader* van de inspectie. Hieronder wordt het *leerstofaanbod*, *klassenmanagement*, *leertijd*, *didactisch* en *pedagogisch handelen* en *schoolklimaat* verstaan.

Onderwijsleerproces: Alle elementen in een school waaronder een kind tot leren komt. Het onderwijsleerproces is opgedeeld in *leerstofaanbod*, *klassenmanagement*, *leertijd*, *schoolklimaat* en *didactisch en pedagogisch handelen*.

Opbrengstgericht werken: Een manier van werken waarbij er gefocust wordt op de *leeropbrengsten* van de leerlingen.

Pedagogisch handelen: Een veelomvattend begrip dat inhoudt hoe het personeel van de school het beste met de leerlingen om kan gaan. Zo hebben de leerkracht en de school duidelijke gedragsregels opgesteld voor de leerlingen. De leerkracht draagt er zorg voor om de juiste voorwaarden te scheppen, zodat de kans op gewenst gedrag bij de leerlingen vergroot wordt. De leerkracht benadrukt dit gewenste gedrag bij de leerlingen en negeert het regelovertrekkende gedrag. Tenslotte doorloopt de leerkracht bij het geven van een beurt de fases van opening, kern en afsluiting, zodat deze beurt een goede kwaliteit heeft.

Referentieniveau: Een door deskundigen geformuleerde inhoudelijke beschrijving van wat 75% van de leerlingen op een vaststaand moment in de schoolloopbaan zou moeten kennen en kunnen. Het referentieniveau is geen *leerdoel*, maar een punt waaraan een school haar *leeropbrengsten* kan refereren.

Schoolklimaat: De vastgelegde protocollen hoe er in de school respectvol met elkaar dient te worden omgegaan en tot welke resultaten deze omgang moet leiden. Ook heeft de school vastgelegd welke basisvoorzieningen en faciliteiten aanwezig moeten zijn, die het leren bevorderen. Er is door de school vastgesteld aan welke activiteiten zij meedoet ten behoeve van de maatschappelijke bewustwording van de leerlingen. De school initieert en stimuleert de kennisuitwisseling tussen medewerkers in de school. Er is budget, tijd en aandacht voor de ontwikkeling van de medewerkers, zowel individueel als in teamverband. De school biedt de ouders de mogelijkheid om zeggenschap te geven, stimuleert de ouders om te participeren in schoolactiviteiten en stimuleert ze om thuis leeractiviteiten te ondernemen.

Schoolstandaard-gevorderd (GS): De *leeropbrengsten* van de school, behaald door de 25% sterkste leerlingen.

Schoolstandaard-minimum (Ms): De minimale *leeropbrengsten* van de school, behaald door de 25% leerlingen, die extra ondersteuning en begeleiding nodig hebben.

Schoolstandaard-voldoende (Vs): De *leeropbrengsten* van de school, behaald door 75% van de leerlingen.

Self-serving bias: Een term uit de sociale psychologie. Deze vorm van *bevooroordeling* houdt in dat mensen succes aan hun eigen capaciteiten of talenten toeschrijven (interne attributie), terwijl ze hun falen meer toeschrijven aan de omstandigheden of fouten van anderen (externe attributie).

Talentarrangement: Aanpassingen in *leerstofaanbod*, *klassenmanagement*, *leertijd*, *didactisch en pedagogisch handelen* en aanvullende activiteiten vanuit het *verdiept arrangement* voor de groep uitzonderlijk getalenteerde of hoogbegaafde leerlingen in een klas. Deze leerlingen voldoen met nog minder *leertijd* en leerkrachtsturing aan de *gevorderde standaard* dan de leerlingen in het *verdiept arrangement*.

Tussendoelen: Doelstellingen in een *leerlijn* over verschillende niveaus.

Uitstroombestemming: De plekken waar de leerlingen na de overgang tussen het secundaire en het tertiaire onderwijs terecht kunnen (bijvoorbeeld Praktijkonderwijs, Mbo of Hbo).

Uitstroomniveau: De plekken waar de leerlingen na de overgang tussen het primaire en het secundaire onderwijs terecht kunnen (bijvoorbeeld Vmbo, Havo of Vwo).

Uitstroomperspectief: De bepaling van het *uitstroomniveau* per *leergebied* bij een leerling.

Uitstroomprofiel: De verdeling in een matrix van de *uitstroomniveaus* voor de verschillende *leergebieden* per leerling. Er kan bijvoorbeeld blijken dat een leerling bij rekenen een *uitstroomperspectief* op Havo-niveau heeft, terwijl hij bij taal op Vwo-niveau kan uitstromen. Aan de hand van het uitstroomprofiel wordt het uiteindelijke *uitstroomniveau* bepaald.

Vaardigheidsscore: Scores op een onderliggende vaardigheidsschaal. Een getal dat uitdrukt in welke mate een leerling een bepaald subdoel beheerst. (Cito)

Verbeteractie: Plan van aanpak om het *onderwijsleerproces* te verbeteren. Bij het opstellen van dit plan van aanpak wordt er zoveel mogelijk gekeken naar de effecten van eerdere verbeteracties.

Verdiept arrangement: Aanpassingen van het *basisarrangement* in *leerstofaanbod*, *klassenmanagement*, *leertijd*, *didactisch en pedagogisch handelen* en aanvullende activiteiten vanuit het *basisarrangement* voor de groep getalenteerde leerlingen in een klas (25%) die met minder *leerkrachtsturing* toch voldoen aan de *gevorderde standaard*.

Voldoende standaard: De leerstandaard, die voortkomt uit het *basisarrangement*. Deze standaard wordt behaald door 75% van de leerlingen.

Zeer intensief arrangement: De individuele toevoegingen in *leerstofaanbod*, *klassenmanagement*, *leertijd*, *didactisch en pedagogisch handelen* voor maximaal 10% van de leerlingen die ondanks het *intensieve arrangement* niet aan de *minimum standaard* voldoen. Dit arrangement zal dikwijls buiten de klas worden uitgevoerd en kan ook (deels) buiten de school in samenwerking met de zorg worden ingezet.



De kwaliteit van het basisonderwijs in ons land is over het algemeen goed. Dat komt doordat scholen zich blijven ontwikkelen. Op ruim 7000 basisscholen zijn onderwijsprofessionals dagelijks bezig te kijken hoe het onderwijs verbeterd kan worden. Gebruik maken van data om het onderwijsleerproces te versterken is één van de manieren om tot betere leeropbrengsten te komen.

Veel basisscholen staan op het punt om meer opbrengstgericht te werken of zijn al volop bezig dit inhoud te geven. Met het Onderwijscontinuüm CED-Groep® geven we inhoudelijk antwoord op de vraag hoe basisscholen meer en beter gebruik kunnen maken van data om leeropbrengsten van leerlingen te verhogen.

Dit boekje biedt handvatten om morgen met opbrengstgericht werken aan de slag te kunnen. Maar het kan ook worden gebruikt om kritisch te kijken naar de manier waarop de school opbrengstgericht wil en kan gaan werken. Het maakt dan ook niet uit in welke rol je dit boek leest. Of je nu leerkracht bent, intern begeleider, directeur of student, voor elke rol is de inhoud geschikt. Wij wensen je veel doe- en denkplezier.

