

Hoofdstuk 10

Opbrengstgericht werken en basisvaardigheden

10.1	De opbrengsten van het primair onderwijs	193
10.2	Opbrengstgericht werken door basisscholen	195
10.3	De rol van besturen	199
10.4	De rol van opleidingen en nascholing	201
10.5	Basisvaardigheden in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs	202
10.6	Nabeschouwing	206

Samenvatting

Prestaties Op de basisschool presteren meisjes beter dan jongens bij taal, behalve op het onderdeel woordenschat. Bij rekenen presteren meisjes slechter over de hele linie. Autochtone en allochtone achterstandsl leerlingen presteren slechter dan leerlingen met middelbaar opgeleide en hoogopgeleide ouders. Allochtone leerlingen blijven vooral achter bij begrijpend lezen en woordenschat.

Opbrengstgerichte scholen presteren beter Vorig jaar werkte 36 procent van de basisscholen opbrengstgericht, nu 37 procent. Er zit niet veel schot in de vorderingen van scholen en dat is jammer, omdat leerlingen op opbrengstgerichte scholen beter presteren dan op minder opbrengstgerichte scholen.

Goed evalueren blijft knelpunt Basisscholen hebben moeite met het stellen van doelen, het evalueren van doelen, het trekken van conclusies op basis van een evaluatie en het doorvoeren van verbeteringen. Ze beschikken wel over voldoende gegevens om het eigen functioneren te evalueren. De knelpunten zitten in het gebruik van die gegevens.

Weinig aandacht op pabo Pabo's hebben weinig aandacht voor opbrengstgericht werken. Opleidingen voor schoolleiders lijken daar meer ruimte aan te geven.

Schrijfonderwijs basisschool kan beter De inspectie onderzoekt al enkele jaren hoe scholen werken aan basisvaardigheden en in 2008/2009 is het schrijfonderwijs op de basisschool onderzocht. De meeste scholen plannen daar voldoende tijd voor en hebben een geschikt aanbod, maar didactiek en kwaliteitszorg laten te wensen over. Scholen meten verder nauwelijks hoe leerlingen presteren op dit onderdeel van het taalonderwijs.

Beperkt aanbod rekenen voortgezet onderwijs In het voortgezet onderwijs onderzocht de inspectie opnieuw de rekenvaardigheden. Een herhaalde meting met een rekentoets laat zien dat leerlingen in het tweede leerjaar nauwelijks beter rekenen dan in het eerste leerjaar. Het aanbod is niet echt gericht op basale rekenvaardigheden. Dat betekent dat leerlingen die zulke rekenvaardigheden niet meekregen op de basisschool, deze in het voortgezet onderwijs ook niet verwerven.

10.1 De opbrengsten van het primair onderwijs

Veel aandacht voor prestaties De maatschappelijke aandacht voor prestaties is sterk toegenomen. Daar is ook reden voor: uit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat het prestatieniveau van Nederlandse leerlingen licht terugloopt, er zijn te veel zwakke en zeer zwakke scholen en er zijn te veel leerlingen die stagneren of uitvallen (Inspectie van het Onderwijs, 2009; KNAW, 2009). Om die situatie te veranderen kunnen scholen meer werk maken van opbrengstgericht onderwijs. Dit hoofdstuk beschrijft – na een algemeen beeld van de opbrengsten van het basisonderwijs – in hoeverre scholen daar nu in slagen en belicht de rol van besturen, opleiding en nascholing. Daarna komen twee inspectieonderzoeken naar basisvaardigheden aan de orde, die de stelling ondersteunen dat versterking van opbrengstgericht werken nodig is.

Jaarlijkse peiling van prestaties

Afstand tot een groepsgemiddelde In het kader van de Kwaliteitsagenda ‘Scholen voor morgen’ vindt sinds 2008 jaarlijks een peiling plaats van de taal- en rekenvaardigheden in groep 8 van de basisschool, gemeten met de Eindtoets Basisonderwijs (Hemker en Van Weerden, 2009; Hemker, Kuhlemeier en Van Weerden, 2010). De gegevens laten de verschillen tussen leerlingen goed zien (tabel 10.1a). Technisch lezen is niet gemeten, maar in het algemeen zijn de verschillen daar kleiner (o.a. Driessen, 2009).

Tabel 10.1a

Afstand tot de gemiddelde score van 250 (standaarddeviatie 50) per deelvaardigheid taal en rekenen aan het einde van de basisschool, naar sekse en leerlinggewicht

	Taalvaardigheden			Rekenvaardigheden		
	Woordenschat	Spelling	Begrijpend lezen	Getallen en bewerkingen	Breuken, procenten, verhoudingen	Meten, meetkunde, tijd en geld
Sekse leerling						
Jongens	+3	-9	-2	+9	+11	+10
Meisjes	-6	+8	+6	-9	-11	-11
Leerlinggewicht						
1.00	+6	+3	+10	+4	+5	+5
1.25	-25	-19	-25	-24	-24	-26
1.90	-40	-7	-36	-16	-23	-24

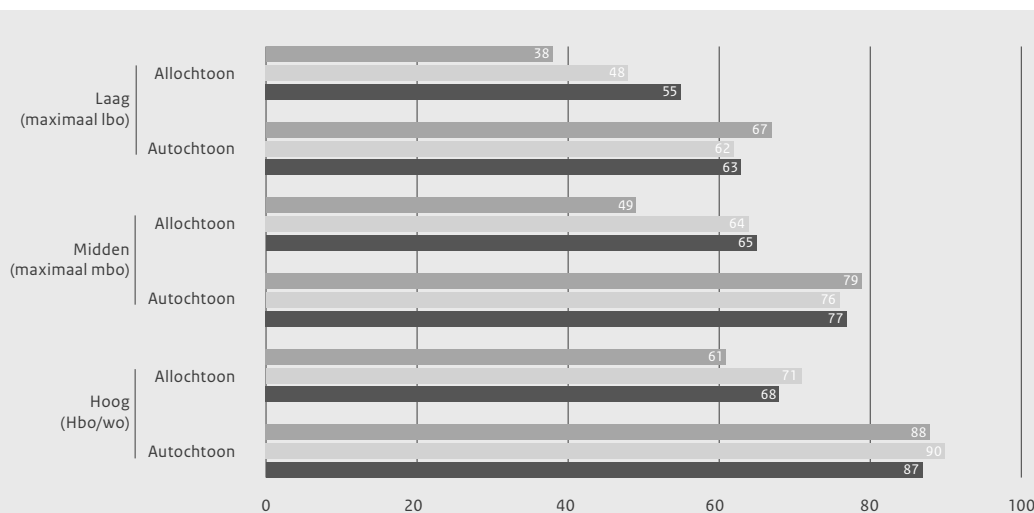
Bron: Hemker, Kuhlemeier en Van Weerden, 2010

Sekseverschillen Meisjes zijn beter in taal dan jongens, behalve op het onderdeel woordenschat. In rekenen zijn meisjes op alle onderdelen slechter.

Opleiding ouders Leerlingen met middelbaar tot hoogopgeleide ouders (leerlinggewicht 1.00) zijn in taal en rekenen op alle onderdelen beter dan autochtone achterstandsleerlingen (1.25). Autochtone achterstandsleerlingen zijn in taal beter dan allochtone achterstandsleerlingen (1.90), behalve bij spelling. Bij rekenen hebben allochtone leerlingen het verschil met autochtone achterstandsleerlingen overbrugd (zie ook Driessen, 2009; Roeleveld en Béguin, 2009). Ze wijken echter nog steeds af op de taalonderdelen woordenschat en begrijpend lezen. De samenstelling van de school heeft, naast effecten van kenmerken van leerlingen op prestaties, een klein extra effect (Hemker en Van Weerden, 2009; Hemker, Kuhlemeier en Van Weerden, 2010). De meting van 2009 laat weinig verschuivingen zien in vergelijking met 2008, alleen is de achterstand van allochtone leerlingen op het onderdeel woordenschat iets verkleind (Hemker, Kuhlemeier en Van Weerden, 2010).

Referentieniveaus

Afstand tot een vaste norm De jaarlijkse peiling stelt niet vast of leerlingen voldoende presteren, omdat zo'n absolute norm in Nederland ontbreekt. De referentieniveaus, die nog in ontwikkeling zijn, kunnen zo'n norm in principe wel bieden. Roeleveld en Béguin (2009) gebruikten bestaande toetsen uit het Cito-leerlingvolgsysteem voor groep 8 om de afstanden tussen groepen leerlingen aan de hand van zo'n type norm in beeld te brengen. Zij gaan uit van het fundamentele prestatieniveau, ofwel het niveau dat 75 procent van de leerlingen beheerst. Figuur 10.1a laat zien in hoeverre specifieke groepen leerlingen dat niveau halen. De gegevens dateren uit 2004/2005 en zijn daarom niet helemaal vergelijkbaar met die van Hemker e.a. (2010)



Figuur 10.1a

Percentage leerlingen in groep 8 dat het fundamentele niveau haalt, naar vooropleiding ouders en etniciteit (gemiddelde is 75 procent)

■ Taal
■ Begrijpend lezen
■ Rekenen

Bron: Roeleveld en Béguin, 2009

Grote achterstanden Autochtone leerlingen doen het in alle gevallen beter dan allochtone leerlingen, ook als hun ouders een vergelijkbaar opleidingsniveau hebben. Bij taal zijn de verschillen het grootst. Van de autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders haalt bijvoorbeeld 67 procent het fundamentele niveau (landelijk 75 procent), maar van de allochtone leerlingen met laagopgeleide ouders lukt dat slechts 38 procent.

Kleine sekseverschillen Sekseverschillen komen bij taal niet aan het licht (zowel bij de jongens als de meisjes haalt 75 procent het fundamentele niveau), maar wel bij begrijpend lezen (van de jongens haalt 72 procent het fundamentele niveau, van de meisjes 79 procent) en bij rekenen (jongens 80 procent, meisjes 71 procent).

Prestaties van scholen Roeleveld en Béguin (2009) gingen ook na hoe scholen presteren als de eis wordt gesteld dat ze 75 procent van hun leerlingen tot het fundamentele niveau brengen. Scholen met een meerderheid aan autochtone of allochtone achterstandsleerlingen slagen daar alleen bij uitzondering in. Scholen met een meerderheid aan leerlingen met hoogopgeleide ouders slagen er in meerderheid wel in om 75 procent van hun leerlingen tot het fundamentele niveau te brengen, maar een deel lukt dat niet. Deze gegevens laten zien dat kwaliteitsverschillen tussen scholen niet alleen tussen groepen van vergelijkbare scholen voorkomen, maar ook binnen deze groepen.

10 procent onder de maat Analyses van de inspectie wijzen uit dat ongeveer 10 procent van de scholen er in 2009 niet in slaagt een gemiddelde score van 529 te halen op de Eindtoets Basisonderwijs. De score 529 is een benadering van het fundamentele niveau. Op deze groep scholen presteert dus redelijkerwijs de helft van de leerlingen onder dat niveau. Het gaat hier vooral (maar niet uitsluitend) om scholen met veel autochtone en allochtone achterstandsleerlingen. Islamitische scholen en scholen in de vier grote steden zijn oververtegenwoordigd.

Speciaal basisonderwijs

Niveau groep 5 De prestaties van leerlingen in het speciaal basisonderwijs blijven ver achter bij het regulier basisonderwijs. Bij rekenen presteren 12-jarige leerlingen uit het speciaal basisonderwijs ongeveer gelijk aan 8-jarige leerlingen op een reguliere basisschool (Kraemer, Van der Schoot en Van Rijn, 2009). Bij taal en lezen bestaat hetzelfde beeld.

Dramatische achterstanden Uitgaande van het fundamentele niveau dat 75 procent van de leerlingen in het basisonderwijs zou moeten bereiken, worden de verschillen ronduit dramatisch: bij taal bereikt slechts 8 procent van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs het fundamentele niveau, bij begrijpend lezen 12 procent en bij rekenen 1 procent.

10.2 Opbrengstgericht werken door basisscholen

Regulatieve cyclus De inspectie definieert opbrengstgericht werken als het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Dat sluit aan bij de Onderwijsraad (2008a, 2008b). Het vorige Onderwijsverslag (Inspectie van het Onderwijs, 2009) beschreef hoe basisscholen zich ontwikkelen op vijf indicatoren uit het waarderingskader die verwijzen naar elementen van opbrengstgericht werken (figuur 10.2a). Vorig jaar had 36 procent van de basisscholen een voldoende beoordeling op alle vijf indicatoren, nu 37 procent.



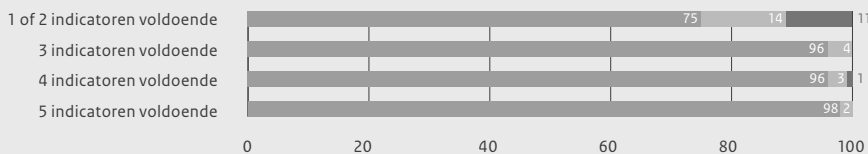
Figuur 10.2a

Percentage scholen dat als voldoende is beoordeeld op elementen van opbrengstgericht werken

- Leraren volgen vorderingen van leerlingen systematisch
- De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van leerlingprestaties
- De school gaat de effecten van de zorg na
- De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van haar opbrengsten
- De school evalueert regelmatig het onderwijsleerproces
- Alle bovenstaande indicatoren voldoende

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2009

Evaluatie blijft knelpunt De problemen zitten consequent bij de indicatoren die verwijzen naar evalueren. Meer scholen zijn dat gaan doen, maar een grote groep blijft achter. Verbeteringen zijn echter wenselijk, gezien de samenhang tussen opbrengstgericht werken en prestaties van leerlingen (o.a. Whelan, 2009). Basisscholen zijn minder vaak zwak of zeer zwak naarmate ze opbrengstgericht werken (figuur 10.2b).



Figuur 10.2b

Percentage basisscholen naar toezichtarrangement en mate van opbrengstgericht werken (n=375, 2008/2009)

- Basis
- Zwak
- Zeer zwak

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2010

Opbrengstgericht werken bij rekenen/wiskunde

Verdiepend onderzoek In 2008/2009 onderzocht de inspectie opbrengstgericht werken bij rekenen/wiskunde in een representatieve steekproef van 166 basisscholen (Inspectie van het Onderwijs, 2010). In dit onderzoek keek de inspectie meer in detail naar opbrengstgericht werken dan aan de hand van de bovenbeschreven indicatoren uit het waarderingskader mogelijk is.

Didactisch handelen Voor opbrengstgericht werken is het nodig dat scholen doelen voor ogen hebben en bepalen in hoeverre leerlingen die doelen bereiken. Een eerste vereiste is dus kennis van prestaties (Oomens, Van Aarsen, Van Eck en Kieft, 2008). Daarnaast moeten scholen weten hoe ze leerlingen tot het bereiken van doelen willen brengen: doelen moeten een vertaling

krijgen in het didactisch handelen en de afstemming van het onderwijs op leerlingen. Voor veel scholen is gericht toewerken naar doelen in de les geen gemeengoed, evenmin als het aanpassen van het onderwijs als er problemen opduiken (tabel 10.2a). Leraren in de groepen 4, 6 en 8 doen dit significant vaker dan leraren in groep 2, maar in alle groepen is verbetering mogelijk.

Tabel 10.2a

Percentage basisscholen met voldoende beoordeling op de opbrengstgerichte elementen van didactisch handelen en afstemming bij rekenen/wiskunde (n=166)

Bij aanvang van de les benoemen leraren lesdoelen	42
Na afloop van de les gaan leraren na of doelen zijn behaald	40
In de groepsadministratie of de lespraktijk is te zien dat leraren op basis van de analyse van vorderingen aanpassingen in het onderwijsleerproces aan de groep maken	51
Bij tegenvallende of zeer goede resultaten stemt de school haar onderwijstijd af op groepsniveau	47

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2010

Leerlingenzorg Een goed systeem van leerlingenzorg is nodig om stagnaties op te sporen en te verhelpen. Scholen hebben genoeg instrumenten voor het meten van rekenvorderingen en het signaleren van problemen. De aanpak daarvan kost meer hoofdbreken: de helft van de scholen formuleert voor zorgleerlingen geen concrete doelen in handelingsplannen en slaagt er onvoldoende in de situatie te analyseren (tabel 10.2b). Sommige methoden bieden hierbij goede ondersteuning, doordat resultaten op methodegebonden toetsen direct vertaald worden in een foutenanalyse en een gericht aanbod voor leerlingen bij wie leerprocessen stagneren.

Tabel 10.2b

Percentage basisscholen met voldoende beoordeling op de opbrengstgerichte elementen van leerlingenzorg bij rekenen/wiskunde (n=166)

De handelingsplannen bevatten concrete meetbare doelen	56
De resultaten van uitvallende leerlingen worden nader geanalyseerd, het onderliggende probleem wordt vastgesteld en vastgelegd	48
Als het doel niet is behaald onderzoekt de school welke verklaring hiervoor is en vermeldt dit in de evaluatie van het handelingsplan	45

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2010

Kwaliteitszorg Veel scholen zijn in het kader van kwaliteitszorg begonnen met het evalueren van hun prestaties, maar minder dan de helft slaagt erin om daarna conclusies te trekken voor verbeteringen (tabel 10.2c). Het ontbreken van meetbare doelen is daarbij een handicap. De huidige kerndoelen zijn weinig concreet en scholen vinden doelen uit methodes of toetsen uit leerlingvolgsystemen soms niet reëel. De invoering van referentieniveaus kan helderheid bieden, omdat dan in ieder geval voor alle scholen duidelijk is wat elke leerling op een bepaald moment moet kunnen.

Tabel 10.2c

Percentage basisscholen met voldoende beoordeling op de opbrengstgerichte elementen van kwaliteitszorg bij rekenen/wiskunde (n=166)

De school	
trekt conclusies uit haar opbrengstenanalyses en legt deze vast	47
vertaalt verbeterdoelen in waarneembare effecten en werkt beoogde verbeteringen uit	35
legt meetbare doelen voor tussenopbrengsten vast	27
legt meetbare doelen voor eindopbrengsten vast	20
kijkt bij analyses van leerresultaten expliciet naar leerwinst van alle leerlingen	17

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2010

Leerwinst Scholen gebruiken hun gegevens nog onvoldoende (Earl en Fullan, 2003; Visscher en Coe, 2003). Om echt goed te zien wat leraren (en de school als geheel) bereiken, zijn leerwinstanalyses nodig. De meest gebruikte leerlingvolgsystemen kunnen precies laten zien welke vorderingen leerlingen tussen het ene toetsmoment en het andere maken en hoe de gemiddelde ontwikkeling is. Zulke analyses zijn met de beschikbare software gemakkelijk uit te voeren, maar toch doet minder dan een vijfde van de scholen dit.

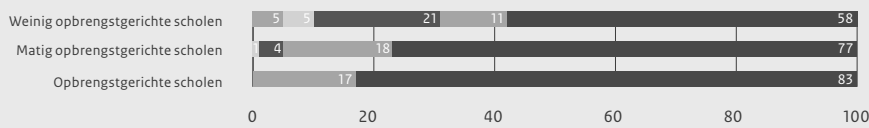
Opbrengstgericht werken bij rekenen/wiskunde en leerlingprestaties

Verschillen tussen scholen In de steekproef zijn drie groepen te onderscheiden:

- opbrengstgerichte scholen (23 procent): deze scholen zijn zowel bij het didactisch handelen, de afstemming, de leerlingenzorg als de kwaliteitszorg positiever beoordeeld dan de overige scholen;
- weinig opbrengstgerichte scholen (16 procent): deze groep is op alle genoemde punten minder positief beoordeeld dan de overige scholen;
- matig opbrengstgericht werkende scholen (61 procent): deze scholen laten een wisselend beeld zien. Ze zijn bijvoorbeeld bij het didactisch handelen wel positiever beoordeeld dan andere scholen, maar bij kwaliteitszorg niet.

Beter presteren in verschillende groepen Leerlingen presteren beter op rekentoetsen als scholen opbrengstgericht werken. De inspectie beoordeelde rekentoetsen uit de groepen 4, 5, 6 en 7. Een school kan dus op maximaal vier rekentoetsen als voldoende zijn beoordeeld. Op opbrengstgerichte scholen is het aantal voldoende rekentoetsen hoger dan op andere scholen (figuur 10.2c).

Beter presteren in verschillende jaren De samenhang tussen opbrengstgericht werken en prestaties in groep 8 laat hetzelfde beeld zien. Op opbrengstgerichte scholen komt het nooit voor dat leerlingen drie jaar achtereen onvoldoende scores op het onderdeel rekenen van de eindtoets (figuur 10.2d).

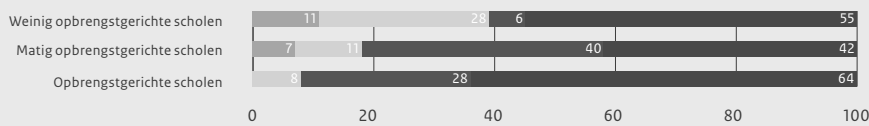


Figuur 10.2c

Percentage basisscholen dat als voldoende is beoordeeld op elementen van opbrengstgericht werken en aantal voldoende reken-toetsen groep 4, 5, 6 en 7 (n=166)

- Geen enkele toets voldoende
- 1 toets voldoende
- 2 toetsen voldoende
- 3 toetsen voldoende
- 4 toetsen voldoende

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2010



Figuur 10.2d

Percentage basisscholen naar opbrengstgerichtheid en aantal als voldoende beoordeelde eindtoetsen over een periode van drie jaar, onderdeel rekenen (n=166)

- Geen enkele toets voldoende
- 1 toets voldoende
- 2 toetsen voldoende
- 3 toetsen voldoende

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2010

10.3 De rol van besturen

Bewaken van opbrengsten Besturen kunnen een rol spelen bij het bewaken van opbrengsten, maar doen dat vaak niet. Driekwart van de opbrengstgerichte basisscholen uit de vorige paragraaf spreekt ten minste eens per jaar de prestaties door met het bestuur, maar een kwart doet dat dus niet. Bij de matig en weinig opbrengstgerichte scholen zijn besturen nog minder vaak betrokken.

Onvoldoende zelfkritiek Relatief veel besturen (20 procent in het basisonderwijs, 14 procent in het voortgezet onderwijs) zeggen dat ze van de inspectie informatie over hun scholen krijgen die nieuw voor hen is (Inspectie van het Onderwijs, 2008). Dat wijst erop dat ze weinig inzicht hebben in de opbrengsten van hun scholen. Claassen, Hulshof, Van Kuijk, Knipping, Koopmans, en Vierke (2008) constateren dat besturen slechte prestaties van zwakke basisscholen vrijwel nooit hebben ontdekt. De inspectie merkt vooral bij zeer zwakke scholen dat bestuurders dalende opbrengsten niet zien. Soms zien ze die wel, maar dan leggen ze de oorzaak niet bij de school. Ze zoeken verklaringen eerder bij de leerlingen, toevallige omstandigheden (zoals een zieke leraar) of gebreken in taal- of rekenmethoden (Van Schilt-Mol en Van Vijfeijken, 2009; Van Vijfeijken, Smeets, Van Schilt-Mol en Wester, 2010). Regelmatig komt het inspectieoordeel 'zeer

zwak' of 'zwak' voor het bestuur onverwacht, hoewel een school dit oordeel pas krijgt als prestaties drie jaar achtereen onvoldoende zijn.

Controle op verbeteringen Besturen denken soms te snel dat verbeterprocessen op hun zwakke of zeer zwakke scholen voorspoedig verlopen. Oordelen van de inspectie die anders luiden, komen opnieuw als een verrassing. Besturen vertrouwen soms te gemakkelijk op informatie van schoolleider en team en maken te weinig werk van eigen informatieverzameling.

Weinig focus op prestaties Minder dan de helft van de besturen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs vindt prestaties heel belangrijk en hooguit een derde vindt het heel belangrijk dat de eigen scholen in vergelijking met andere scholen goed presteren. Een derde van de besturen houdt zelf liever geen toezicht op de kwaliteit van de scholen. De geringe belangstelling voor prestaties is terug te zien in de wijze waarop scholen zich profileren. Slechts 9 procent van de besturen heeft bijvoorbeeld scholen die zich profileren met een huiswerkklas of huiswerkbegeleiding; daarentegen heeft de helft van de besturen scholen die zich als brede school of school waarop sport een belangrijke rol speelt, profileren (Turkenburg, 2008).

Verbetering gewenst De aandacht voor prestaties nam bij besturen de afgelopen jaren toe, mede omdat de inspectie hen erop aanspreekt. Volgens mondelinge informatie van de PO-Raad/Projectbureau Kwaliteit, die recent met enkele honderden besturen gesprekken voerde, zegt driekwart dat ze meer werk moeten maken van sturing op leerlingprestaties. Een deel van de besturen, 15 procent, vindt dat een taak voor schoolleiders en nog eens 15 procent is tevreden over de eigen focus op prestaties. Besturen zoeken naar mogelijkheden om informatie uit leerlingvolgsystemen gemakkelijk te aggregeren. Die mogelijkheden zijn er al, maar worden nog uitgebreid. Daarnaast is het voor de kwaliteit van scholen wenselijk dat de kennis van besturen over effectieve interventies toeneemt.

Managementgesprekken Alert besturen stellen volgens de PO-Raad/Projectbureau Kwaliteit minstens twee keer per jaar prestaties expliciet aan de orde in managementgesprekken. Toch voeren besturen de gespreksfrequentie niet meteen op als scholen zwak zijn, hoewel dat voor de hand ligt. Soms leggen besturen de norm te laag. Ze nemen bijvoorbeeld de ondergrenzen die de inspectie voor toetsen aanlegt als norm, zonder erbij stil te staan dat meer ambitieuze doelen ook mogelijk zijn. Doelen in termen van een gewenst percentage goede presteerders komen weinig voor; voor deze groep leerlingen is nog weinig aandacht.

Weinig onderzoek Naar de invloed van schoolbesturen op prestaties van leerlingen is internationaal en ook in Nederland weinig empirisch onderzoek gedaan. De veronderstelling is dat besturen die zich bezighouden met prestaties, meer invloed op de kwaliteit van scholen hebben dan besturen die alleen met personeel en financiën bezig zijn (Land, 2002). Uit ervaringen met zeer zwakke scholen weet de inspectie dat de rol van een bestuur van doorslaggevend belang kan zijn, vooral in situaties waar schoolleider en team te weinig op prestaties letten.

10.4 De rol van opleidingen en nascholing

Omdat basisscholen het analyseren van gegevens uit leerlingvolgsystemen vaak lastig vinden, ging de inspectie na of initiële opleidingen en nascholing (aanstaande) leraren voorbereiden op dit cruciale element van opbrengstgericht werken. Opbrengstgericht werken valt onder de vakinhoudelijke en didactische competentie van leraren, zoals de Stichting Beroepskwaliteit Leraren die onderscheidt. In de toelichtingen bij die competentie is sprake van het op basis van evaluatie en toetsing doen van betrouwbare uitspraken over kennis en vaardigheden van leerlingen.

Pabo's

Analyse studiegidsen De inspectie heeft bij bijna alle pabo's studiegidsen opgevraagd en ontving gidsen van twintig pabo's (driekwart van het totaal). De gidsen verschillen in mate van detaillering, zodat het lastig is precies in kaart te brengen hoeveel aandacht er voor specifieke onderwerpen is. Ondanks die beperkingen levert de analyse van gidsen een eenduidig beeld op.

Pedagogische invalshoek De pabo-curricula concentreren zich op de inhoud van basisschoolvakken en didactisch handelen. Daarnaast zijn er modules onderwijskunde, pedagogiek en ontwikkelingspsychologie. De inhoud daarvan is voornamelijk pedagogisch getint. Er zijn geen modules of cursussen over achtergronden, gebruik en interpretatie van toetsen. Uit enkele zeer gedetailleerde studiegidsen is af te leiden dat toetsen uit methodes of leerlingvolgsystemen soms kort aan de orde komen in modules over taal, rekenen of leerlingenzorg. De studenten leren bijvoorbeeld hoe ze vorderingen moeten registreren en administreren.

Leerlingvolgsystemen Zes pabo's beschrijven dat studenten een handelingsplan leren schrijven. Daarbij wordt vaker verwezen naar observaties dan naar toetsen, hoewel handelingsplannen in de praktijk vooral op toetsgegevens gebaseerd zijn. Drie van de zes pabo's geven informatie over het gebruik van leerlingvolgsystemen (analyse van resultaten, toetsgegevens uit de eigen stageklas interpreteren). Ten slotte heeft één pabo data-analyse op het programma staan, maar alleen voor de academische variant. Het lijkt erop dat studenten niet erg veel kennis en ervaring opdoen met toetsen en evalueren.

Initiatieven voor verbetering Ongetwijfeld leren studenten tijdens stages het nodige over leerlingvolgsystemen en methodegebonden toetsen. Maar het is de vraag of ze zo voldoende leren, gezien het feit dat basisscholen zelf hun systemen onvoldoende benutten (Ledoux, Blok en Boogaard, 2009). Daarom vindt de inspectie het een goede ontwikkeling dat diverse pabo's de plaats van opbrengstgericht werken in hun curriculum gaan versterken, samen met lectoren, schoolbesturen, basisscholen en de PO-Raad/Projectbureau Kwaliteit.

Opleidingen voor schoolleiders

Onderzoeksmatig leidinggeven De schoolleider moet zich bij opbrengstgericht werken vooral richten op de kritische analyse en interpretatie van prestaties in het kader van kwaliteitszorg, een vaardigheid die op een derde van de basisscholen onvoldoende is ontwikkeld (zie hoofdstuk 2). De inspectie bekeek zeven informatiegidsen van opleidingen voor schoolleiders van basisscholen. Drie gidsen lenen zich niet voor een analyse, de overige vier noemen activiteiten als het lezen en interpreteren van onderzoeksresultaten en de analyse van data. Ook het bewaken

van de kwaliteit van de leerlingenzorg wordt genoemd. Eén opleiding vat zulke activiteiten samen onder de noemer 'onderzoeksmatig leidinggeven'. De aandacht voor opbrengstgericht werken, mede gesteund door initiatieven van de overheid, lijkt in de opleidingen voor schoolleiders wat sterker aanwezig dan in de opleidingen voor leraren.

Nascholing

Kennis vergroten Het leerlingvolgsysteem van Cito is het meest gebruikte in het basisonderwijs (zie hoofdstuk 13). Cito biedt cursussen aan waarin scholen zichzelf leren evalueren aan de hand van de toetsen uit dat systeem. In 2008/2009 zijn ongeveer vijftienhonderd directeuren, intern begeleiders en leraren uit groep 8 geschoold; soms komt een bestuurder mee. De niveaueverschillen tussen de deelnemers zijn groot. Veel deelnemers hebben vooral moeite met de correcte interpretatie van gegevens, ook al werken ze op hun scholen al geruime tijd met het computerprogramma dat rapportages op schoolniveau mogelijk maakt. Bovendien vinden ze het volgens Cito moeilijk om objectief en kritisch naar de eigen prestaties te kijken. Bij lage scores bestaat de neiging om de oorzaak bij de leerlingbevolking te leggen, niet bij het didactisch handelen van leraren of het functioneren van de schoolleider. In contacten met onderwijsbegeleiders constateert Cito dat ook zij soms de mogelijkheden van toetsen onvoldoende kennen en scholen dus moeilijk kunnen adviseren op dit terrein.

Te weinig nascholing Er zijn aanwijzingen dat leraren weinig nascholing volgen op het gebied van basisvaardigheden en dat de deelname aan dit type nascholing is teruggelopen. De KNAW (2009) noemt Nederland internationaal gezien zelfs een hekkensluiter. Onder invloed van de huidige aandacht voor prestaties mag een kentering worden verwacht.

10.5 Basisvaardigheden in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs

Schrijfonderwijs De afgelopen jaren onderzocht de inspectie de vaardigheden die leerlingen in het onderwijs verwerven en de bijdrage die scholen daaraan leveren. Het afgelopen schooljaar stond een specifiek onderdeel van het taalonderwijs op de basisschool centraal dat doorgaans weinig aandacht krijgt: het schrijven van teksten. In het voortgezet onderwijs is het rekenen opnieuw onderzocht.

Schrijven van teksten in het basisonderwijs

Eerder onderzoek Het schrijven van teksten (ofwel stellen) onderzocht de inspectie in 2008/2009 in een aselecte steekproef van honderdtachtig basisscholen. Tien jaar eerder vond een vergelijkbaar onderzoek plaats (Inspectie van het Onderwijs, 1999). Op dat moment stond de kwaliteit van het schrijfonderwijs ver af van de gewenste praktijk en uit PPON-onderzoek bleek dat de schrijfvaardigheid van leerlingen te wensen overliet (Van der Gein, 2005). Ook nu ontbreken vaak gewenste praktijken die de inspectie minimaal nodig acht voor schrijfonderwijs van voldoende kwaliteit (tabel 10.5a).

Tabel 10.5a

Percentage scholen waar de minimaal gewenste praktijken in het schrijfonderwijs voldoende aanwezig zijn (n=178)

Tijd	86
Leerstofaanbod	65
Didactiek	32
Schrijfactiviteiten leerlingen	32
Afstemming	3
Kwaliteitszorg (evalueren schrijfonderwijs en deskundigheidsbevordering)	4

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2010

Onderwijstijd Om te leren schrijven hebben leerlingen tijd nodig. Scholen moeten in de leerjaren 4 tot en met 8 regelmatig instructiemomenten inplannen, maar ook momenten waarop leerlingen zelf teksten schrijven. In de eerdere leerjaren moet minstens eens per week een schrijfactiviteit op het rooster staan. De meeste scholen (86 procent) hebben die tijd inderdaad gepland. Doorgaans gaat het om maximaal 45 minuten per week, maar scholen variëren hier behoorlijk in.

Aanbod Twee derde van de scholen (65 procent) heeft een adequaat leerstofaanbod: het aanbod komt overeen met de kerndoelen, er is een doorgaande lijn voor schrijven over leerjaren heen en leraren bieden stof aan tot en met het niveau van groep 8.

Didactiek Op een derde van de scholen zag de inspectie de minimaal gewenste didactische praktijken tijdens lessen. Hier geven leraren instructie over de manier waarop leerlingen de schrijftaak aan kunnen pakken (het schrijfproces). Bovendien geven ze feedback op teksten en de aanpak die leerlingen kozen. Leraren zorgen voor duidelijke schrijfp opdrachten die ze in een betekenisvolle context aanbieden en voor voldoende didactische ondersteuning. Een derde van de scholen zorgt dat leerlingen alle drie de fasen van het schrijven doorlopen: voorbereiden, formuleren (schrijven van een eerste versie) en reviseren (herschrijven op basis van feedback). Vooral reviseren schiet er vaak bij in.

Afstemming Leerlingen verschillen in schrijfvaardigheid en leraren moeten hun instructie en de schrijftaken afstemmen op die verschillen. Het is belangrijk dat leraren de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid volgen door observaties of toetsen, zodat ze weten wat leerlingen wel of niet kunnen. Vervolgens kunnen ze schrijfwakke leerlingen helpen. Dat gebeurt echter slechts op 3 procent van de scholen en dat ligt onder andere aan het ontbreken of niet gebruiken van geschikte toetsen en observatie-instrumenten.

Professionalisering Slechts 4 procent van de scholen neemt het schrijfonderwijs op in de kwaliteitszorg: deze scholen evalueren en verbeteren het schrijfonderwijs en ze besteden aandacht aan professionalisering. Scholen zouden moeten investeren in de deskundigheid van leraren, om de kwaliteit van het vakdidactisch handelen op peil te brengen of te houden. Dat kan bijvoorbeeld door deelname aan scholingen, het bijwonen van conferenties en het lezen en

bespreken van vakliteratuur. Slechts 12 procent van de scholen heeft zulke vormen van professionalisering.

Aandacht gegroeid Het schrijfonderwijs staat er iets beter voor dan tien jaar geleden, vooral op het gebied van het leerstofaanbod en de didactiek. Scholen moesten van ver komen: tien jaar geleden waren recente inzichten over het schrijfonderwijs nauwelijks doorgedrongen in methodes. Nu ligt dat anders. Hedendaagse taalmethodes besteden meer aandacht aan schrijfstrategieën, geven didactische aanwijzingen en bieden mogelijkheden om de voortgang van de schrijfontwikkeling in beeld te brengen. De kwaliteitsverbetering van het schrijfonderwijs komt waarschijnlijk voor een belangrijk deel voort uit de verbetering van taalmethodes.

Weinig zicht op prestaties Toch is er veel winst te boeken. Op veel scholen is het schrijfonderwijs onder de maat. Schrijven neemt in vergelijking met andere onderdelen van het taalonderwijs, zoals lezen, woordenschat en spelling een minder prominente plaats in. Bij de verbetering van hun taalonderwijs richten scholen zich vaak niet op schrijven, onder andere omdat ze weinig zicht hebben op de schrijfprestaties, de ontwikkeling van schrijfvaardigheden en op tussendoelen en leerlijnen.

Effectief schrijfonderwijs Een ander probleem is dat er minder wetenschappelijke aandacht is voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid en effectief schrijfonderwijs in vergelijking met bijvoorbeeld leesvaardigheden. Het onderwijsveld zou echter zeer gebaat zijn bij meer kennis over effectief schrijfonderwijs.

Rekenen in het voortgezet onderwijs

Herhaalde meting In 2007/2008 en 2008/2009 onderzocht de inspectie de rekenprestaties van bijna tienduizend leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in een representatieve steekproef van honderdvijftig scholen. De prestaties zijn aan het begin van het eerste leerjaar en het eind van het tweede leerjaar bepaald met behulp van de ABC-toets (Van Groenestijn, 2006).

Verschillen eerste leerjaar In het eerste leerjaar lopen rekenprestaties in het voortgezet onderwijs zeer sterk uiteen (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Gymnasiumleerlingen maken bijvoorbeeld twee keer zoveel opgaven goed als leerlingen met leerwegondersteunend onderwijs in het vmbo. Daarnaast vallen de grote verschillen binnen schoolsoorten op. Zo zijn er vmbo-leerlingen die heel weinig rekenvaardigheden hebben, maar ook leerlingen die rekenen op havo- of vwo-niveau. De verschillen zijn binnen het lwoo en het vmbo groter dan binnen het havo/vwo. Jongens halen hogere scores op de ABC-toets dan meisjes. Meisjes scoren hoger op optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen, maar jongens scoren hoger op verhoudingen en meten en meetkunde.

Nauwelijks veranderingen bij tweede meting De prestaties bij de eerste en de tweede toetsafname staan in tabel 10.5b, evenals de verschillen. De leerlingen rekenen iets beter bij de tweede afname, maar het verschil met de eerste afname is klein (maar statistisch significant). Leerlingen vorderen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs nauwelijks in de beheersing van basale rekenvaardigheden. Ze maken op een toets met dertig opgaven na twee schooljaren

ongeveer één opgave meer goed. Zwakke rekenaars gaan iets meer vooruit dan betere leerlingen.

Tabel 10.5b

Gemiddelde score op de rekentoets eerste en tweede leerjaar, totaal en per schoolsoort

Schoolsoort	Gemiddelde score toets 1	Gemiddelde score toets 2	Vershil
Havo/vwo	23,1	24,1	1,0
Vmbo	15,6	17,1	1,5
Totaal	19,3	20,6	1,3

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2010

Aanbod niet gericht op rekenen De meest voor de hand liggende verklaring is, dat het aanbod bij wiskunde momenteel helemaal niet gericht is op rekenvaardigheden. Dat betekent dat leerlingen die basale rekenvaardigheden niet voldoende meekregen op de basisschool, deze ook niet verwerven in het voortgezet onderwijs. Daar komt bij dat sommige methodes van de basisschool op dit moment een hoger aanbodsniveau hebben dan methodes in het eerste en tweede leerjaar van het vmbo (Ekens en Jager, 2009). Ook qua methoden ontbreekt het aan een doorlopende leerlijn. Bij de invoering van referentieniveaus taal en rekenen zijn doorlopende leerlijnen hard nodig, evenals herbezinning op het aanbod in de onderbouw (zie ook Groenestein, Muit en Prins, 2009).

Achterstanden niet bijgespijkerd Scholen voor voortgezet onderwijs besteden nauwelijks aandacht aan het verhelpen van rekenproblemen (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Ze informeren zich niet goed over het niveau waarmee leerlingen van de basisschool binnenkomen en stemmen hun aanbod daar ook niet op af. Van opbrengstgericht werken is dus geen sprake en er blijven veel mogelijkheden onbenut:

- scholen weten via onderwijskundige rapporten van basisscholen dat veel leerlingen met rekenachterstanden binnenkomen, maar specifieke problemen vermelden de rapporten vaak niet en de helft van de scholen screent zelf de rekenprestaties ook niet. Daardoor is de aard van rekenproblemen onvoldoende bekend;
- twee derde van de leraren wiskunde weet niets over rekenachterstanden van hun leerlingen, terwijl die informatie wel op school aanwezig is;
- minder dan een kwart van de scholen heeft een plan van aanpak voor de bestrijding van rekenachterstanden. Scholen zeggen bijna allemaal dat ze leerlingen met achterstanden extra hulp geven, maar dan gaat het vooral om incidentele activiteiten van individuele leraren. Het is zeer de vraag of die hulp doeltreffend is als inzicht in de specifieke problematiek ontbreekt;
- de meeste scholen maken geen afspraken met leraren van andere vakken over aandacht voor rekenachterstanden;
- havo/vwo-leerlingen met een meer dan gemiddelde achterstand zitten vaak op scholen waar de kans groot is dat hun achterstand tot en met het examen blijft bestaan. Havo/vwo-scholen waar leerlingen met lagere rekenscores dan gemiddeld instromen, hebben namelijk ook lagere eindexamencijfers op de exacte vakken.

10.6 Nabeschuwing

Prestatieverschillen basisonderwijs Basisscholen laten grote verschillen zien in prestaties voor taal en rekenen/wiskunde, ook bij vergelijkbare leerlingpopulaties. Tien procent van de scholen haalt op de Eindtoets Basisonderwijs niet de score die correspondeert met het fundamentele niveau (1F). Dit zijn vooral scholen met veel achterstandsleerlingen.

Meetbare doelen Veel basisscholen hebben moeite met het stellen van meetbare doelen en het scherp analyseren van resultaten. Als dat verbetert, komt dat de prestaties van leerlingen ten goede, want er is een duidelijke samenhang tussen opbrengstgericht werken en presteren. Scholen volgen de vorderingen van leerlingen meestal zorgvuldig, maar vinden het vaak lastig om precies te bepalen wat er moet gebeuren als leerlingen achterblijven. Er zijn veel hulpmiddelen om goede analyses te maken, maar om die goed te gebruiken moeten scholen zelf eerst meer vaardigheden verwerven.

Belang referentieniveaus De referentieniveaus kunnen op het gebied van heldere doelen van groot belang zijn. Eerste analyses maken inzichtelijk welke groepen leerlingen het fundamentele niveau niet halen en kunnen ook inzichtelijk maken welke scholen onvoldoende presteren. De prestaties van leerlingen en scholen komen daardoor veel helderder in beeld.

Alertheid van besturen nodig Een grotere betrokkenheid van besturen bij het bewaken van de opbrengsten van hun scholen is wenselijk. Als zowel bestuur als school niet op de prestaties letten of onvoldoende in staat zijn zorgwekkende signalen op te pikken en om te buigen, lopen scholen meer kans zwak of zeer zwak te worden.

Opleidingen Leraren en schoolleiders hebben in hun opleidingen waarschijnlijk vaak niet geleerd om opbrengstgericht te werken. De opleidingen zullen de komende jaren meer aandacht besteden aan de vakken taal en rekenen. Dat is een goed initiatief, maar daar hoort aandacht voor opbrengstgericht werken aan toegevoegd te worden. Een aantal pabo's maakt daar intussen werk van.

Verbeteren basisvaardigheden In verschillende onderzoeken naar basisvaardigheden stelt de inspectie keer op keer vast dat scholen kansen laten liggen om prestaties te verbeteren. Het afgelopen schooljaar bleek dat opnieuw voor schrijven op de basisschool en rekenen in het voortgezet onderwijs. De knelpunten die scholen ervaren, hangen vaak samen met elementen van opbrengstgericht werken.

Literatuur

- Claassen, A., Hulshof, M., Kuijk, J. van, Knipping, C., Koopmans, A., & Vierke, H. (2008). *De beleidscontext van zwakpresterende basisscholen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Driessen, G. (2009). *Prestaties, gedrag en houding van basisschoolleerlingen. Stand van zaken in 2008 en ontwikkelingen sinds 2001*. Nijmegen: ITS.
- Earl, L., & Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 383-394.

- Ekens, T., & Jager, R. (2009). *Referentieniveaus in taal- en rekenmethodes. Een inventarisatie van leerstof uit actuele taal- en rekenmethodes voor po, vo en mbo*. Enschede: SLO.
- Gein, J. van der (2005). *Balans van taalkwaliteit in het schrijfwerk in het primair onderwijs. Uitkomst van de peilingen in 1999*. PPON-reeks nr. 29. Arnhem: Cito.
- Groenestijn, M. van (2006). *ABC-toets rekenen/wiskunde voor het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie.
- Groenestijn, M. van, Muijt, M., & Prins, F. (2009). *Rekenen over de drempel van PO naar VO*. Utrecht: Hogeschool Utrecht/ Universiteit Utrecht.
(http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/odm_10_rekenen_over_de_drempel.pdf)
- Hemker, B.T., & Weerden, J. van (2009). *Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 en jaargroep 4 in 2008*. Arnhem: Cito.
- Hemker, B.T., Kuhlemeier, H., & Weerden, J.J. van (2010). *Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 en jaargroep 4 in 2009. Jaarlijks Peilingonderzoek van het Onderwijsniveau*. Arnhem: Cito.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Schrijvenderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Tevredenheidsonderzoek besturen primair onderwijs en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Internetspiegel.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2007/2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken bij rekenen/wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- KNAW (2009). *Rekenonderwijs op de basisschool. Analyse en sleutels tot verbetering*. Amsterdam: KNAW.
- Kraemer, J.M., Schoot, F. van der, & Rijn, P. van (2009). *Balans van het reken-wiskundeonderwijs in het speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Cito.
- Land, D. (2002). Local school boards under review: their role and effectiveness in relation to students' academic achievement. *Review of Educational Research*, 72 (2), 229-278.
- Ledoux, G., Blok, H., & Boogaard, M. (2009). *Opbrengstgericht werken. Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Scholen voor morgen. Kwaliteitsagenda voor het primair onderwijs*. Den Haag: OCW.
- Onderwijsraad (2008a). *Opbrengstgerichtheid en wegwerken van tekorten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008b). *Partners in onderwijsopbrengst*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomens, M., Aarsen, E. van, Eck, P. van, & Kieft, M. (2008). *Opbrengstgericht werken door scholen voor primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon.
- Roeleveld, J., & Béguin, A. (2009). *Normering van referentieniveaus in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Schildt-Mol, T. van, & Vijfeijken, M. van (2009). *Taal- en leesverbetertrajecten in het basisonderwijs*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek.
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: SCP.
- Vijfeijken, M. van, Smeets, E., Schildt-Mol, T. van, & Wester, M. (2010). *Taal-, lees- en rekenverbetertrajecten in het basisonderwijs. Monitor schooljaar 2008/2009*. Nijmegen/Tilburg: ITS/IVA.
- Visscher, A., & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: conceptualisation, analysis, and reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (3), 321-350.
- Whelan, F. (2009). *Lessons learned. How good policies produce better schools*. London: Fenton Whelan.