

Peil.onderwijs: zicht op succesfactoren

Vier portretten van hoog scorende scholen



Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap



Peil.onderwijs: zicht op succesfactoren

Vier portretten van hoog
scorende scholen

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
<hr/>	
Inleiding	7
<hr/>	
1. Succesfactoren van hoog scorende scholen	9
<hr/>	
2. Schoolportretten	
2.1 Basisschool De Grebbe	15
2.2 De Hildegardisschool	21
2.3 Basisschool Ds. Harmen Doornveld	27
2.4 Basisschool Al Ihsaan	33
<hr/>	
3. Opzet en uitvoering dieptestudie	39
<hr/>	
Literatuurlijst	42
<hr/>	
Bijlagen	
Bijlage 1: Factsheet succesfactoren	44
Bijlage 2: Interviewleidraad	46
Bijlage 3: Observatieformulier	49



Voorwoord

Hoe komt het dat kinderen op de ene school meer kans hebben om de referentieniveaus taal en rekenen te beheersen dan op een andere school met een vergelijkbare leerlingpopulatie? Deze vraag stelden we ons na de jaarlijkse meting taal en rekenen in 2014/2015. In de peilingsonderzoeken die we onder de noemer Peil. onderwijs uitvoeren, worden resultaten in beeld gebracht die aanleiding kunnen zijn voor nader (verdiepend) onderzoek. Bij dit verdiepend onderzoek gaat het om een vraag naar het wáárom, die willen we beantwoorden door in te zoomen op de dagelijkse praktijk.

Voor het onderzoek hebben we vier scholen bezocht die hoog scoorden op de meting taal en rekenen, maar wel een hoog percentage leerlingen van laagopgeleide ouders hebben en waarvan een deel van de kinderen een taalachterstand heeft als ze op school instromen. Hoe geven deze scholen invulling aan hun onderwijs? Wat zijn volgens hen factoren die bijdragen aan hun succes en vinden we deze factoren ook terug in de onderwijskundige literatuur? Van elke school schetsen we een portret. Met deze goede voorbeelden willen we andere scholen inspireren. Met name scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie zullen concrete aanknopingspunten vinden voor verbetering.

Basisschool De Grebbe in Bergen op Zoom, De Hildegardisschool in Rotterdam, basisschool Ds. Harmen Doornveld in Staphorst en basisschool Al Ihsaan in Lelystad verschillen in hun visie en aanpak. Alle hebben initiatieven ontplooid waarmee zij hun leerlingen het beste kunnen bedienen. Zo organiseert basisschool De Grebbe zogenaamde 'sterrengroepen', waarbij leerlingen groepsdoorbrekend extra met taal worden ondersteund. De Hildegardisschool investeert in veel leerkrachtbetrokkenheid door zogenaamde 'bordsessies' te organiseren. Opvallend aan de aanpak van de Ds. Harmen Doornveldschool zijn de welbevindgesprekken die leerkrachten jaarlijks voeren met leerlingen. Bij basisschool Al Ihsaan valt ten slotte op dat leerkrachten structureel aandacht besteden aan reflectie op het eigen functioneren, in de praktijk gebracht door een zogenaamde 'piramide van lesbezoeken'.

Er zijn veel overeenkomsten tussen de vier onderzochte basisscholen. Zo valt bij al deze scholen meteen op dat er leiding wordt gegeven vanuit een krachtige, gedeelde visie en dat zowel het team als de directie enorm bevlogen zijn. De kinderen op de scholen voelen zich veilig en krijgen onderwijs op maat aangeboden. Daarnaast is de ouderbetrokkenheid groot en werken al deze scholen nauw samen met zowel peuterspeelzalen als het voortgezet onderwijs.

Het enthousiasme en de betrokkenheid die schoolleiders, leerkrachten, ouders en kinderen op de vier scholen laten zien, werken wat ons betreft zeer aanstekelijk. Hoewel er veel overeenkomsten zijn, is er niet één weg tot succes, zoveel is ook duidelijk. De scholen verschillen ook veel van elkaar. Maar door een inkijk te geven in hun dagelijkse praktijk, bieden deze scholen het veld handreikingen voor het vertalen van bevlogenheid in een effectieve onderwijsaanpak. Dat de kinderen daarvan profiteren, maken hun resultaten duidelijk. We hopen dat de bevlogenheid van de scholen u net zo raakt als dat ons heeft gedaan.

Dr. Arnold Jonk

Plaatsvervangend inspecteur-generaal van het Onderwijs

April 2017



raam
rem
room

baas
bes
boos

boot
noot
poot
boon

vaar
veer
voor

Inleiding

Ongeacht de samenstelling van de leerlingpopulatie, hebben leerlingen op de ene school een veel grotere kans om de referentieniveaus taal en rekenen te leren beheersen dan op de andere school. Dit is een van de resultaten van de jaarlijkse meting taal en rekenen 2014/2015 die de Inspectie van het Onderwijs heeft verricht op basis van de resultaten op de Centrale Eindtoets (Inspectie van het Onderwijs, 2016b). Zo zijn er scholen met veel leerlingen van laagopgeleide ouders (25-50% gewichtenleerlingen of meer dan 50% gewichtenleerlingen) die er toch goed in slagen hun leerlingen op een hoog taal- en rekenniveau te brengen. Op vier van deze scholen hebben we onderzocht hoe zij erin slagen hun leerlingen op een hoog niveau het basisonderwijs te laten afsluiten. Hoe geven deze scholen invulling aan hun onderwijs? Wat zijn volgens deze scholen de factoren voor succes? Mogelijk biedt hun aanpak aanknopingspunten voor verbeteringen op andere scholen.



1. Succesfactoren van hoog scorende scholen

De vier hoog scorende scholen die we hebben bezocht, verschillen in hun visie en werkwijze. Toch vertonen zij ook veel overeenkomsten. We hebben factoren die op de bezochte scholen een belangrijke bijdrage leveren aan het succes, vergeleken met factoren waarvan in de literatuur is gesteld dat zij bijdragen aan het behalen van goede resultaten. De factoren die bij de bezochte scholen overeenkomen en die ook in de literatuur als succesfactoren worden aangemerkt, lichten we in dit hoofdstuk kort toe. De schoolportretten (zie volgende hoofdstuk) geven per school concrete voorbeelden van bepaalde werkwijzen en de aanpak. In bijlage 1 is een samenvattend overzicht opgenomen van de succesfactoren en de wijze waarop de vier onderzochte scholen deze factoren inzetten.

1.1 Bevlogenheid en professionaliteit van het team

Bij alle onderzochte hoog scorende scholen valt meteen op dat zowel het team als de directie bevlogen zijn. De scholen hebben enthousiaste teams die de invulling van hun onderwijs als een gezamenlijke opdracht ervaren. Samen werken zij aan kwalitatief goed onderwijs, waarbij zij openstaan voor nieuwe ontwikkelingen en voor elkaars hulp.

Volgens onderwijskundige literatuur is geen enkele andere factor zo bepalend voor het leren van leerlingen als de kwaliteiten van leerkrachten (Darling-Hammond, 2005; Vernooij, 2005; KNAW, 2009). Vooral de instructievaardigheden van leerkrachten zijn belangrijk. Wij verwachtten daarom ook dat de didactische en pedagogische vaardigheden van leerkrachten op hoog scorende scholen van een hoog niveau zouden zijn. Bij de lesobservaties bleek dat ook het geval; vooral de instructievaardigheden van leerkrachten op de bezochte scholen waren heel goed. In de interviews noemden alle onderzochte scholen als succesfactor: het voortdurend ontwikkelen en versterken van leerkrachtvaardigheden. Scholen zeiden sterk in te zetten op deze vaardigheden, bijvoorbeeld door leerkrachten workshops, cursussen en/of (master)opleidingen te laten volgen. Ook valt op dat de hoog scorende scholen meerdere leerkrachten hebben met een bepaald expertisegebied. Die expertise wordt actief gedeeld en ingezet voor de hele school. Ook hebben de scholen een ruim aanbod van specialisten – zoals remedial teachers, reken-, taal- en gedragsspecialisten – die schoolbreed worden ingezet.

1.2 Professioneel (gedeeld) onderwijskundig leiderschap

De onderzochte scholen hebben alle vier een sterke, gedeelde en doelmatige onderwijskundige visie. Vanuit deze visie richten de directies van deze scholen zich op een planmatige schoolontwikkeling met langetermijnverbeteringen als insteek. Daarbij zoeken zij naar breed draagvlak binnen het team en betrekken zij de leerkrachten voortdurend bij besluitvormingsprocessen die de klassenpraktijk raken. Wanneer de directies bijvoorbeeld een nieuwe werkwijze of methode willen invoeren, gaan zij eerst bij de leerkrachten na wat zij hiervan vinden en op welke manier en termijn dit volgens hen het beste geïmplementeerd zou kunnen worden.

Daarnaast nemen de directies initiatief om gegevens te analyseren en te evalueren en om nieuwe (meetbare) doelen te stellen. Ook zien ze erop toe dat talenten van leerkrachten benut worden (zien wie wat goed kan) en dat zij hun talenten zo kunnen inzetten dat de hele school daar baat bij heeft. Op die manier tonen de directies van de hoog scorende scholen professioneel leiderschap.

Kenmerkend voor de schoolontwikkeling van de vier scholen is ten slotte dat zij openstaan voor verschillende en vernieuwende werkwijzen en die ook uitproberen. Het gaat er vooral om gezamenlijk te zoeken naar 'wat werkt er voor onze school' en van elkaar te leren.

1.3 Veilig pedagogisch klimaat

De onderwijskundige literatuur legt grote nadruk op het belang van een veilig pedagogisch klimaat binnen een school (Baat & Moerkens, 2013; Essink, 2007; Marzano, 2007; Oostdam, 2009). Directie en leerkrachten van alle bezochte scholen stellen in de interviews dat een veilig pedagogisch klimaat een belangrijke voorwaarde is om goede prestaties te bereiken met leerlingen. Een gevoel van veiligheid, wederzijdse waardering en competentie zijn nodig om tot leren te komen. Daarbij is het belangrijk om hoge verwachtingen uit te spreken, ruimte te bieden voor talenten, persoonlijke aandacht te geven en veiligheid en tevredenheid van leerlingen en ouders te borgen. Om hier voortdurend goed zicht op te houden, gebruiken de bezochte scholen instrumenten om de tevredenheid over en ervaringen met het gevoel van veiligheid van leerlingen, leerkrachten en ouders te meten. In de schoolportretten komen verschillende specifieke voorbeelden aan bod van de manier waarop de vier scholen hoge verwachtingen scheppen, ruimte bieden voor talent en persoonlijke aandacht geven.

1.4 Opbrengstgericht werken

Onderwijskundige literatuur stelt dat opbrengstgericht werken een belangrijk middel is om succesvolle leeropbrengsten op het gebied van taal en rekenen te bereiken (Blok, Ledoux & Roeleveld, 2013; Inspectie van het Onderwijs, 2016c; Inspectie van het Onderwijs, 2008). Omdat dit onderzoek met name gericht was op hoge prestaties op het gebied van taal en rekenen, werd vooraf op basis van literatuur verwacht dat hoog scorende scholen opbrengstgericht zouden werken. In de interviews (zie interviewleidraad) hebben we directie en leerkrachten daarom specifiek gevraagd naar onderdelen van (en manieren van) opbrengstgericht werken. De belangrijkste onderdelen van opbrengstgericht werken die we hebben onderzocht, zijn gebaseerd op onderwijskundige literatuur en observatieformulieren voor opbrengstgericht werken (Blok, Ledoux & Roeleveld, 2013; Inspectie van het Onderwijs, 2016c). Op basis van deze onderdelen is onderzocht in hoeverre de bezochte scholen inderdaad een opbrengstgerichte werkwijze hanteren.

Zicht op leerlingpopulatie

Bij opbrengstgericht werken gaat het er in de eerste plaats om de leerlingpopulatie in beeld te brengen, zodat het onderwijs aangepast kan worden aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De bezochte scholen laten weten dat het voor hen inderdaad belangrijk is om zicht te hebben op de leerlingpopulatie en dat zij succes boeken mede doordat zij het onderwijs op basis hiervan vormgeven. De scholen die wij voor dit onderzoek bezochten, hebben allemaal een hoog percentage gewichtenleerlingen (ten minste 28%). Ze zijn zich bewust van deze samenstelling en hebben om die reden gekozen voor bepaalde maatregelen en/of werkwijzen. Deze zelfde maatregelen en werkwijzen zijn waarschijnlijk niet altijd goed of nodig voor scholen die een leerlingpopulatie hebben met andere onderwijsbehoeften. De vier onderzochte scholen hebben leerlingen met een flinke taalachterstand. Zij hebben er op verschillende manieren voor gezorgd tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van hun leerlingen voor taal. Daarvoor moeten eerst de leerbehoeften in kaart gebracht worden. Dat hebben de scholen gedaan door bijvoorbeeld de resultaten op methode-gebonden en methode-onafhankelijke toetsen te analyseren. De scholen hebben bijvoorbeeld ook de ouderpopulatie en hun onderwijsondersteunende gedrag in beeld gebracht, leerlingen geobserveerd en/of vragenlijsten afgenomen. De scholen brengen de leerresultaten voortdurend planmatig in beeld, zodat zij in een vroeg stadium achterstanden kunnen signaleren. Niet op alle bezochte scholen worden de resultaten structureel geanalyseerd op zowel individueel, groeps- of schoolniveau. Vanwege de homogene samenstelling van de leerlingpopulatie zijn analyses en evaluaties op school- en groepsniveau op sommige scholen al voldoende om achterblijvende leerresultaten te verklaren en/of op te lossen. Pas wanneer deze scholen bepaalde resultaten niet kunnen verklaren, gaan zij over op analyses op individueel niveau.

Hoge meetbare doelen stellen

Naast zicht op de onderwijsbehoefte van de leerlingpopulatie, is het stellen van hoge meetbare doelen volgens de onderwijskundige literatuur cruciaal om leeropbrengsten te verbeteren (Darling-Hammond, 2005; Gelderbom, 2010). Vanuit de kennis die de schoolleiding en leerkrachten hebben over de leerlingpopulatie en de kennis en vaardigheden van hun leerlingen, kunnen zij hoge meetbare doelen stellen. Hierbij kan het bijvoorbeeld gaan om doelen in termen van toetsscores, maar ook om doelen voor het handelen van leerkrachten. Doelen geven richting aan het handelen van leerkrachten en helpen om conclusies te trekken en adequate maatregelen te nemen.

Om hoge meetbare doelen te stellen is het noodzakelijk eerst de opbrengsten in kaart te brengen (Gelderbom, 2010; KNAW, 2009). Pas wanneer directie en leerkrachten weten hoe de opbrengsten zijn, kunnen zij vaststellen wat zij willen bereiken. Uit het onderzoek bleek duidelijk dat de bezochte scholen op meerdere gebieden hoge meetbare doelen stellen. Zij bestuderen steeds de opbrengsten en stellen vervolgens nieuwe meetbare doelen. Naast hoge meetbare doelen op het niveau van leerlingen, formuleren de bezochte scholen ook heldere doelen voor het handelen van leerkrachten. Niet alleen de hoge doelen vielen op, ook waren op alle onderzochte scholen de activiteiten die nodig zijn om deze doelen te bereiken, helder gedefinieerd in concrete handelingen of acties. Zo is steeds duidelijk wie wat moet doen om bepaalde doelstellingen te bereiken. Zowel directie als leerkrachten vonden het stellen van doelen belangrijk om met zowel de leerlingen als het team tot goede prestaties te komen.

Daarnaast gaat het er bij opbrengstgericht werken ook om hoge verwachtingen te hebben van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2008; Inspectie van het Onderwijs, 2010). We hebben vastgesteld dat de leerkrachten op alle vier de onderzochte scholen hoge verwachtingen van leerlingen hebben en dat de leerlingen veel persoonlijke aandacht krijgen voor hun talenten en beperkingen. Voorbeelden hiervan zijn opgenomen in de schoolportretten in het volgende hoofdstuk.

1.5 Betekenisvol taal- en rekenonderwijs

De vier scholen leggen – vanwege hun leerlingpopulatie – veel nadruk op de vakken taal en rekenen. De doelstellingen van taal en rekenen worden bepaald aan de hand van referentieniveaus. Twee van de vier scholen hanteren bovendien meer uren onderwijs per week (verlengde onderwijstijd), zodat er meer aandacht is voor taal en rekenen zonder dat dit ten koste gaat van andere vakken. Uit onderzoek blijkt dat kinderen het beste leren wanneer de leerstof in een betekenisvolle context wordt aangeboden (Velthorst, Oosterheert & Brouwer, 2011). De onderzochte scholen geven betekenisvol taal- en rekenonderwijs door woordenschat en begrijpend lezen in verband te brengen met ‘echte’ situaties, zoals het nieuws. Bepaalde woorden krijgen op die manier letterlijk betekenis. Bij rekenen leren de kinderen bijvoorbeeld meten met ‘echte’ voorwerpen. Zo blijven afmetingen geen abstracties. Verschillende voorbeelden van betekenisvol onderwijs op de onderzochte scholen, zijn te vinden in de schoolportretten.

1.6 Onderwijs op maat

Onderwijs op maat daagt leerlingen uit om maximaal te presteren (Berben & Teeseling, 2014). Onderwijs dat is aangepast aan de onderwijsbehoeften van de leerling, verhoogt over het algemeen het competentiegevoel, de motivatie en het enthousiasme van de leerling (Berben & Teeseling, 2014; Bouwman, 2013). De verschillende leerbehoeften van leerlingen worden vervuld door maatwerk te bieden. Vaardigere leerlingen worden voldoende uitgedaagd en leerlingen die meer hulp nodig hebben, krijgen voldoende aandacht en ondersteuning.

Drie van de vier bezochte scholen hadden een duidelijke aanpak om onderwijs op maat te bieden. Deze scholen werken bijvoorbeeld groepsdoorbrekend of organiseren plus- of ondersteuningsgroepen. Verder valt op dat de scholen een ruim aantal specialisten tot hun beschikking hebben. Zij kunnen leerlingen extra uitdaging, aandacht of ondersteuning bieden (remedial teacher, gedrags-, taal-, en/of rekenspecialist, logopedie, enzovoort). Eén school legt minder nadruk op onderwijs op maat. De school kiest voor frontaal en klassikaal onderwijs vanwege de homogene samenstelling van de leerlingpopulatie en legt de nadruk op ‘het automatiseren van de basis’. De school geeft als tweede reden voor klassikaal onderwijs dat op deze manier de inbreng van sterkere leerlingen de zwakkere leerlingen op kan trekken. Hoewel de instructies over het algemeen klassikaal worden gegeven, is er wel verlengde instructie mogelijk voor leerlingen die dat nodig hebben. De leerkrachten volgen de differentiatiemogelijkheden van de methoden wanneer de leerlingen de lesstof verwerken. Ook maakt deze school veel gebruik van de expertise van de remedial teacher bij leerlingen die niet mee kunnen komen met de rest van de klas. Daardoor is er toch in zekere zin onderwijs op maat.

1.7 Ouderbetrokkenheid en samenwerking met peuterspeelzalen en voortgezet onderwijs

Het is van groot belang dat scholen hoog inzetten op ouderbetrokkenheid, zo stellen diverse onderwijskundigen (Bakker, Denessen, Dennissen & Oolbakkink-Marchand, 2013; Hooge & Menheere, 2010; Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007). Ouderbetrokkenheid draagt bij aan betere schoolprestaties, sociaal gedrag, meer doorzettingsvermogen en een positievere attitude van het kind ten aanzien van leren (Hooge & Menheere, 2010). Volgens onderzoek heeft vooral ‘thuisbetrokkenheid’ een sterk positieve invloed op het leren en presteren van het kind (Bakker, Denessen, Dennissen & Oolbakkink-Marchand, 2013; Hooge & Menheere, 2010). Onder thuisbetrokkenheid wordt verstaan: thuis de kinderen ondersteunen bij het schoolwerk. Naast hulp bij huiswerk gaat het ook om voorlezen, praten over school en educatieve spelletjes doen. Uit ons onderzoek kwam naar voren dat de scholen een duidelijk en bewust beleid voeren om ouders zo veel

mogelijk te betrekken bij het leren van hun kinderen. Verschillende concrete voorbeelden hiervan worden genoemd in de schoolportretten. Ook kenmerkend voor de scholen is de samenwerking die zij hebben met zowel peuterspeelzalen als het voortgezet onderwijs. De scholen stemmen methodes af of hebben planmatig overleg. Deze wederzijdse samenwerking zorgt voor een doorgaande leerlijn vanaf de peuterspeelzaal tot en met het voortgezet onderwijs. Tot slot zijn de bezochte scholen duidelijk verweven met de wijk en ketenpartners, zoals bijvoorbeeld bibliotheek, jeugdzorg, maatschappelijk werk, wijkagent en opvoedwinkel.



2. Schoolportretten

2.1 Basisschool De Grebbe

Basisschool De Grebbe is een excellente basisschool in Bergen op Zoom die zich profileert als ‘sterrenschoon’ met vijf belangrijke speerpunten: veel aandacht voor taal, rekenen en lezen, een verlengde onderwijstijd, maatwerk voor ieder kind, een veilig pedagogisch klimaat en betrokkenheid van ouders en de buurt. De leerlingen van De Grebbe hebben vrijwel allemaal een migratieachtergrond en meer dan 50% van de leerlingen is een gewichtenleerling. Een groot deel van de leerlingen heeft een taalachterstand als ze op school instromen. Toch scoren de leerlingen van basisschool De Grebbe al een aantal jaar achtereen bovengemiddeld op de eindtoets, met name bij taal- en leesvaardigheid.

Woordenschat in een betekenisvolle context

Hoe wordt woordenschat gestimuleerd in een betekenisvolle context? We geven een voorbeeld uit een lesobservatie in groep 5. Vooraan in de klas staat op een tafel een afgedekte doos met verschillende voorwerpen erin. Om de beurt komt een leerling naar voren en kiest de leerkracht een voorwerp uit (zonder dat de rest van de klas dat kan zien). De leerling probeert het gekozen voorwerp te omschrijven, zonder te zeggen wat het is. De leerkracht geeft tussendoor tips voor de omschrijving door bijvoorbeeld te vragen naar de functie, kleur of vorm van het voorwerp. De leerlingen in de klas proberen te raden wat het voorwerp is. Tot slot vat de leerkracht samen en licht toe dat het bij het omschrijven van voorwerpen gaat om functie (wat kan je ermee doen?) en vorm en kleur (hoe ziet het eruit?). Het ‘omschrijfspeel’ zorgt dat leerlingen een brede en diepe woordenschat ontwikkelen door betekenisvolle echte voorwerpen te omschrijven en in context te plaatsen.



Veel aandacht voor taal in een betekenisvolle context

Het team van basisschool De Grebbe besteedt, passend bij de leerbehoeften van de leerlingpopulatie, veel tijd aan woordenschatontwikkeling en het gebruik van deze woorden in andere situaties. De school hanteert een beredeneerd taalaanbod met leerlijnen en referentieniveaus. In het taalonderwijs op De Grebbe leren leerlingen steeds in een betekenisvolle context, zodat zij een diepe woordenschat ontwikkelen. De aandacht voor taal uit zich niet alleen in de talige leerinhouden, maar ook in de rijke uitnodigende leeromgeving waarin leerlingen les krijgen. In de klaslokalen hangen bijvoorbeeld 'woord-labels' bij allerlei voorwerpen, zodat woorden voortdurend betekenis krijgen. Ook hangen er posters met woordnetwerken, waarin relaties tussen verschillende woorden zichtbaar zijn gemaakt.

Verlengde onderwijstijd

In de tweede plaats heeft basisschool De Grebbe op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingpopulatie gekozen voor verlengde onderwijstijd. De school biedt vijf gelijke schooldagen aan van 8.45 uur tot 15.00 uur. Volgens de school helpt deze gelijke verdeling de leerlingen aan een beter ritme



en minder vermoeidheid. Kleuters kunnen tussen de middag nog thuis eten, terwijl leerlingen van groep 3 tot en met 8 op school eten samen met de leerkracht. In totaal biedt De Grebbe tijdens de acht jaar durende basisschoolperiode 800 uur meer onderwijstijd aan dan vereist volgens de norm. Deze verlengde onderwijstijd maakt het mogelijk extra aandacht aan taal en rekenen te besteden zonder dat dit ten koste gaat van het overige onderwijs.

Sterrengroep

Speciaal voor leerlingen die veel moeite hebben met taal, organiseert basisschool De Grebbe de sterrengroepen. Groepsdoorbrekend worden leerlingen met ongeveer hetzelfde niveau 's ochtends uit de klas gehaald om in de sterrengroep spelenderwijs te oefenen met lezen, spreken en het begrijpen van Nederlandse woorden en zinnen. Aan de hand van thema's leren zij woorden in betekenisvolle context. Bijvoorbeeld een sterrengroeples met het thema 'circus'. Aan de hand van afbeeldingen wordt spelenderwijs betekenis gegeven aan woorden als publiek en applaus. De taalspecialist omschrijft steeds een van de woorden, waarna leerlingen met een vliegenmepper zo snel mogelijk de bijbehorende afbeelding moeten 'meppen'. Afsluitend kijken de leerlingen een filmpje, waarin alle woorden nog eens langskomen. In de sterrengroepen wordt ook aandacht besteed aan de basis van rekenen, zoals aan de woordjes die kinderen voor rekenen nodig hebben: meer, minder, erbij, eraf.



Onderwijs op maat

Kenmerkend voor basisschool De Grebbe is de nadruk op onderwijs op maat. Allereerst houden leerkrachten tijdens de instructie én de verwerking van de lesstof rekening met verschillen tussen leerlingen. Daarnaast werkt de school op gezette tijden op onderdelen groepsdoorbrekend bij taal, rekenen, begrijpend lezen, technisch lezen en spelling. Leerlingen uit groep 6 wonen bijvoorbeeld een taalles in groep 5 bij, omdat dit beter bij hun niveau past. Een sterk punt van de school is dat leerkrachten, wanneer nodig, methoden loslaten en in plaats daarvan voor een groot deel van de leerlingen individuele leerlijnen ontwikkelen. In deze individuele leerlijnen stelt de leerkracht haalbare doelen vast met bijbehorende middelen voor een bepaalde vastomlijnde periode. Doordat de inhoud, het niveau en het tempo van de leerlijn is aangepast aan de onderwijsbehoefte van de betreffende leerling, ervaart de leerling een gevoel van competentie. Naast deze individuele leerlijnen zorgen de grote beschikbaarheid van specialisten binnen de school en de 'sterrengroep' (zie kader op de vorige bladzijde) ervoor dat leerlingen die dat nodig hebben, meer hulp of aandacht krijgen.

Pedagogisch klimaat

Vanwege de straatcultuur die in de buurt heerst en het lage zelfvertrouwen van een groot deel van de leerlingen, zet basisschool De Grebbe hoog in op een veilig en sterk pedagogisch klimaat. Leerkrachten stellen hoge (haalbare) doelen en spreken hoge verwachtingen uit naar leerlingen. Daarnaast biedt de school structuur en duidelijkheid, passend bij de behoeften van de leerlingpopulatie. Op deze manier hoopt De Grebbe dat leerlingen een groter competentiegevoel krijgen en hun talenten benutten. Verder laat de school regelmatig onderzoeken in hoeverre leerlingen en personeel zich veilig voelen en in hoeverre leerlingen en ouders tevreden zijn. Gezien de achtergrond van het grootste deel van hun leerlingen doet De Grebbe allerlei (culturele) excursies om de school- en thuiswereld van de leerlingen uit te breiden. Leerlingen uit groep 1 gaan bijvoorbeeld samen met hun leerkrachten met de trein naar Roosendaal, zodat de kleuters kennismaken met het openbaar vervoer. Ook gaan leerlingen regelmatig met school naar een museum en heeft

de school een rijk wereldoriënterend onderwijsaanbod op diverse leerpleinen (bijvoorbeeld leerplein koken, leerplein gezondheid, leerplein kunst). Het onderwijs op deze leerpleinen integreert verschillende vakken en legt steeds de link met taal en rekenen. Het leerplein Onderzoekend en Ontwerpend Leren (OOL) bijvoorbeeld, vindt plaats in De Grebbe Plaza, een oude Mercedesgarage naast de school. De leerlingen doen daar zelf onderzoekjes, doen ideeën op en maken ontwerpen. Ze leren door onderzoeken en ontwerpen om te gaan met allerlei materialen en gereedschappen.

Opbrengstgericht werken

De directie en het team van basisschool De Grebbe hebben goed zicht op de onderwijsbehoeften van hun leerlingpopulatie en stemmen hun onderwijs daar voortdurend op af. Het team is zich ervan bewust dat een groot deel van hun leerlingen een forse taalachterstand heeft. Basisschool De Grebbe stelt hoge tussen- en einddoelen gebaseerd op referentieniveaus, methoden, leerlijnen en toetsen. De school analyseert en evalueert deze streefdoelen in een cyclisch proces op individueel, groeps- en schoolniveau. Als dat nodig is, stelt de school de streefdoelen bij of worden verbeteringen aangebracht. Afspraken tussen intern begeleider en leerkracht die volgen uit analyses van toetsresultaten, worden structureel vastgelegd in zeer concrete groeps- en dagplannen. Wanneer schoolbreed verbeteractiviteiten ingezet moeten worden om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen of verhogen, wordt het hele team betrokken bij de keuze voor de inhoud en/of vorm van deze verbeteractiviteit. Vervolgens wordt deze verbeteractiviteit vastgelegd in het jaarplan van de school. De kwaliteit van het onderwijs op basisschool De Grebbe wordt door dit cyclische proces continu gemonitord en geborgd.

Samenwerking en ouderbetrokkenheid

Basisschool De Grebbe werkt nauw samen met de inpandige peuterspeelzaal 't Eekhoortje. De ontwikkeling van leerlingen wordt daardoor al gevolgd en hulp kan al gepland worden vanaf het moment dat peuters op 't Eekhoortje zitten. Tevens zorgt de samenwerking voor een doorgaande leerlijn van de peuterspeelzaal naar de kleuterklassen van basis-



school De Grebbe. Zo komen peuters van 't Eekhoortje soms alvast samen een ochtend of middag meedoen in groep 1 van De Grebbe en maken ze kennis met de manier van werken en leren in groep 1. Wanneer een kind van 't Eekhoortje overstapt naar groep 1 van De Grebbe, vindt een overdrachtsgesprek plaats tussen de peuterleidster, ouders en de leerkracht van groep 1.

De Grebbe en 't Eekhoortje hanteren tevens een gezamenlijk ouderbeleid: zij stimuleren ouders om actief betrokken te zijn bij de ontwikkeling van hun kinderen. Het lukt basisschool De Grebbe steeds beter om ouders te betrekken, ondanks dat de ouderpopulatie weinig onderwijsondersteunend gedrag vertoont of niet gewend is zich zo op te stellen. Er is bijvoorbeeld elke vrijdagochtend op de voor- en vroegschool een voorleesloop, waarbij ouders wat langer op school blijven om met hun kind te lezen. De leerkracht leest op zo'n ochtend ook voor en fungeert als rolmodel. Verder worden er bijvoorbeeld voorleesboekjes die passen bij het thema van de maand/week, uitgeleend aan ouders. De ouderkamer, waar regelmatig bijeenkomsten en (taal)cursussen plaatsvinden, speelt ook een belangrijke rol. Er wordt bijvoorbeeld maandelijks in de ouderkamer gekookt met ouders, waarbij aandacht geschonken wordt aan gezondheid. Naast de samenwerking met 't Eekhoortje, werkt basisschool De Grebbe nauw samen met het voortgezet onderwijs. Zo heeft De Grebbe in samenwerking met het voortgezet onderwijs een pilot opgezet voor een doorgaande lijn voor

begrijpend lezen, rekenen, studievoordigheden en studiehouding. In groep 7 en 8 krijgen leerlingen huiswerk mee om ze onder andere voor te bereiden op de werkwijze in het voortgezet onderwijs.

Nadruk op professionalisering

Kenmerkend voor de directie van basisschool De Grebbe is doelgericht leiderschap met grote nadruk op continue onderwijsontwikkeling en voortdurend professionaliseren van leerkrachten en hun didactisch handelen. De directeur kent de talenten van de leerkrachten en zorgt dat deze talenten de hele school ten goede komen. Leerkrachten doen waar zij goed in zijn en brengen dit vervolgens over op hun collega's, zodat hun talent schoolbreed benut wordt. Een leerkracht van combinatiegroep 1/2 heeft bijvoorbeeld, in goed overleg met de directie, een onderzoek gedaan naar interactief voorlezen. Dit onderzoek deed zij in het kader van haar masteropleiding Special Educational Needs. De uitkomsten van haar onderzoek heeft ze vervolgens in de school in praktijk gebracht en daar haar collega's in meegenomen. Dit interactief lezen wordt nu eerst toegepast in de gecombineerde groepen 1 en 2, waarna het bij succesvolle ervaringen in de hele school geïmplementeerd wordt. Nog een voorbeeld: de taal-, reken- en gedragspecialisten op de school begeleiden niet alleen de leerlingen in hun onderwijsbehoeften, maar volgen ook het handelen van de leerkrachten en geven hen ondersteuning en feedback.

Door de nadruk die de schoolleiding legt op de professionalisering van leerkrachten, heeft een groot deel van het team van De Grebbe een post-initiële masteropleiding afgerond. Dit leidt tot bovengemiddeld opgeleide leerkrachten die gedreven, zelfstandig, flexibel en professioneel zijn. Leerkrachten van basisschool De Grebbe hebben de daadkracht en kennis in huis om af te wijken van methodes en volledig te vertrouwen op de door henzelf ontworpen leerlijnen voor leerlingen. De professionaliteit van deze leerkrachten draagt bij aan het grote succes van de school. Het team werkt transparant en de schoolleiding ziet erop toe dat de ingeslagen weg gevolgd wordt. Er is sprake van gespreid en doelgericht leiderschap, waarbij zowel de directie als het team dragers zijn van een dynamische schoolontwikkeling.

$7 = 7$

$1 \times 8 = 8$

$1 \times 9 = 9$

$2 \times 7 = 14$

$2 \times 8 = 16$

$2 \times 9 = 18$

$3 \times 7 = 21$

$3 \times 8 = 24$

$3 \times 9 = 27$

$4 \times 7 = 28$

$4 \times 8 = 32$

$4 \times 9 = 36$

$5 \times 7 = 35$

$5 \times 8 = 40$

$5 \times 9 = 45$

$6 \times 7 = 42$

$6 \times 8 = 48$

$6 \times 9 = 54$

$7 \times 7 = 49$

$7 \times 8 = 56$

$7 \times 9 = 63$

$8 \times 7 = 56$

$8 \times 8 = 64$

$8 \times 9 = 72$

$9 \times 7 = 63$

$9 \times 8 = 72$

$9 \times 9 = 81$

$10 \times 7 = 70$

$10 \times 8 = 80$

$10 \times 9 = 90$

$11 \times 7 = 77$

$11 \times 8 = 88$

$11 \times 9 = 99$

Hildegardisschool

Ouderactiviteiten



Ouderkamer

- 23-01 09.00 uur Cursus Van uiterlijk naar innerlijk olv Dona Daria
- 25-01 08.30 uur Nederlandse Iconversatie
- 27-01 09.00 uur Hapjes maken voor het schoolfeest
- 30-01 09.00 uur Cursus van uiterlijk naar innerlijk olv Dona Daria

2.2 De Hildegardisschool

De Hildegardisschool is een basisschool in Rotterdam die zich de laatste jaren door vernieuwende organisatieveranderingen sterk ontwikkeld heeft onder leiding van een nieuwe directie. De school heeft een populatie met meer dan 50 procent gewichtenleerlingen waarvan veel leerlingen met een migratieachtergrond. Ondanks de lage sociaaleconomische achtergrond van het grootste deel van de leerlingen op de Hildegardisschool halen zij al een aantal jaar op rij hoge resultaten op de eindtoets.

Bordsessies

De nieuwe directie is vier jaar geleden begonnen om nadrukkelijk alle leerkrachten te betrekken bij de werkwijze en het beleid van de school. De betrokkenheid van het team zorgt ervoor dat leerkrachten zich eigenaar voelen van hun eigen leerproces. De directie legt grote nadruk

op het leren van elkaar, wat tot uiting komt in de bordsessies die de school hanteert¹. De gestructureerde samenwerking bij de bordsessies zorgt voor een goede sfeer binnen het team en leidt er ook toe dat leerkrachten voortdurend bezig zijn hun didactische vaardigheden te verbeteren en te ontwikkelen.

Bordsessies

Leerkrachten stellen wekelijks gezamenlijke doelen op die zij vastleggen op het doelenbord in de teamkamer. Middelen en activiteiten die nodig zijn om deze doelen te realiseren worden gezamenlijk geformuleerd en tevens op het doelenbord genoteerd. Via een cyclisch proces worden de doelen gezamenlijk geëvalueerd (eventueel bijgesteld) en komen er nieuwe doelen bij. Bijvoorbeeld: het team wilde graag meer gebruik maken van coöperatieve werkvormen voor een effectievere leertijd en meer betrokkenheid van leerlingen. Twee leerkrachten hebben een cursus gevolgd op het gebied van coöperatieve werkvormen en hebben hun kennis overgebracht op hun collega's. Aan de hand van de doelenborden kijken leerkrachten bij elkaar in de klas, geven elkaar feedback, bereiden samen lessen voor en denken gestructureerd na over verbetermogelijkheden. Deze activiteiten zijn bedoeld om open communicatie tussen leerkrachten op gang te brengen en om de gezamenlijk vastgestelde doelen te behalen. Naast het doelenbord maakt het team tevens gebruik van een jaarplanning, waar de doelen op komen te staan die behaald dienen te worden binnen de school. Op deze manier houdt de directie goed in de gaten of aan alle jaarplandoelen gewerkt wordt. De directie zorgt er ook voor dat de doelen die gesteld worden, binnen de kaders van de schoolontwikkeling blijven. Werken met de doelen- en borgingsborden kenmerkt de wijze waarop de directie leiding geeft aan het team, namelijk met grote nadruk op de betrokkenheid en het eigenaarschap van de leerkrachten van hun eigen professionalisering.



¹ Het concept van de bordsessies is afkomstig van de stichting 'LeerKRACHT': <http://www.stichting-leerkracht.nl>.

Didactiek

De directie en het team van de Hildegardisschool hebben goed zicht op de behoeften van hun leerlingpopulatie en stemmen het onderwijs hierop af. Het team is zich bewust van de taalachterstand van een groot deel van de leerlingen en besteedt daarom veel aandacht aan taal, ook binnen de rekenlessen. Om leerlingen goed te leren rekenen, moeten zij immers in de eerste plaats de taal beheersen.

De leerkrachten van de Hildegardisschool maken gebruik van effectieve directe instructie, waarbij zij stapsgewijs en duidelijk uitleg geven. Taal- en rekenlessen worden gegeven in een betekenisvolle context, waarbij veel gebruik wordt gemaakt van hulpmateriaal. Leerlingen in groep 6 worden bijvoorbeeld bij een rekenles gestimuleerd allerlei voorwerpen uit het klaslokaal te gebruiken om hun opdrachten over het schatten van afmetingen te maken. De coöperatieve werkvormen die veelvuldig ingezet worden tijdens de rekenlessen dragen niet alleen bij aan een effectieve leertijd in de klas, maar ook aan de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen. Bij de coöperatieve werkvormen wordt – afhankelijk van het leerdoel – beredeneerd gekozen voor homogene of heterogene groepen.

Zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en eigenaarschap

Kenmerkend voor de Hildegardisschool is de nadruk die leerkrachten leggen op de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van leerlingen. Zij stimuleren

leerlingen medeverantwoordelijk te zijn voor hun eigen leerproces, waardoor de leerlingen goed zicht krijgen op hun eigen functioneren. Die grote(re) zelfstandigheid van de leerlingen leidt tot een effectieve leertijd tijdens de les. De leerkracht kan wanneer nodig bepaalde leerlingen meer aandacht geven, terwijl de andere leerlingen weten wat ze moeten doen en er geen ordeverstoring optreedt.

Extra onderwijstijd

Vanwege de onderwijsbehoeften van de leerlingpopulatie heeft de Hildegardisschool gekozen voor extra onderwijstijd, wekelijks drie uur. De directie en leerkrachten vinden dat deze extra onderwijstijd helpt om meer aandacht te besteden aan taal en rekenen.

Pedagogisch klimaat

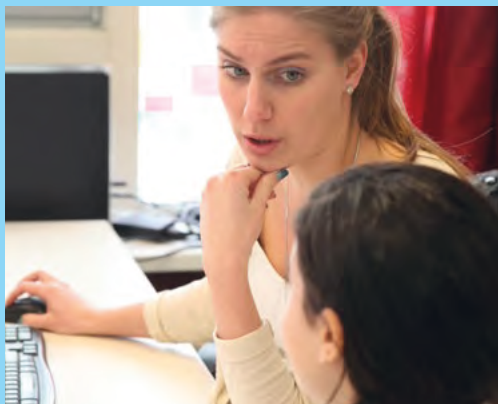
Op de Hildegardisschool heerst een sfeer waarin ieder kind zich geaccepteerd en gewaardeerd voelt, ongeacht zijn capaciteiten, taal of culturele achtergrond. Door te werken met de methode De Vreedzame School werkt de Hildegardisschool samen met de kinderen, ouders en de buurt aan een goed en veilig pedagogisch klimaat. Leerlingen voelen zich verantwoordelijk voor elkaar en staan tevens open voor verschillen tussen elkaar. Leerkrachten scheppen hoge verwachtingen en er is ruimte voor talenten van leerlingen. Bij deze hoge verwachtingen, ruimte voor talent en persoonlijke aandacht spelen de ontwikkelgesprekken aan het begin van het schooljaar een belangrijke rol.

Eigenaarschap leerlingen

De grote nadruk die ligt op eigenaarschap van het eigen leerproces, is in de lessen door de hele school te herkennen. Zo wordt bijvoorbeeld in alle klassen aan het einde van de les samen met de leerlingen gereflecteerd op het verloop van de les. Aan de hand van drie smileys (groen, oranje, rood) beoordelen kinderen zelf hoe zij deze les gewerkt hebben en wordt er vervolgens klassikaal besproken wat eventueel nog beter kan (en hoe). Door de nadruk op zelfstandigheid en zelfreflectie kunnen de leerlingen doorgaans zelf goed inschatten bij welke onderdelen zij wel, geen of verlengde instructie nodig hebben. Zo viel bij de lesobservaties op dat bij een rekenles in groep 3 de leerkracht de leerlingen zelf liet bepalen of zij al dan niet extra instructie nodig hadden. Wanneer het eventueel nodig is, stellen leerkrachten bij of grijpen in.







Ontwikkelsprekken

In het begin van het schooljaar voert de leerkracht met alle leerlingen een ontwikkelgesprek. Leerkracht en leerling bespreken dan de persoonlijke verwachtingen en doelen van de leerling. Deze gesprekken dragen bij aan een goede band tussen leerkracht en leerling, ook vanwege de persoonlijke aandacht voor elke leerling. Op deze manier kan de leerkracht voor elke individuele leerling eigen doelen en verwachtingen uitspreken.

Opbrengricht werken

De Hildegardisschool werkt als basisschool opbrengstgericht en analyseert de tussen- en eindresultaten van leerlingen op individueel en op groepsniveau. Leerkrachten werken met groepsplannen op drie niveaus. Bij tegenvallende resultaten doen zij een diepgaande analyse en voeren vervolgens eventuele verbeteringen door. De school heeft duidelijke criteria vastgelegd voor wanneer een leerling meer zorg nodig heeft. Op die manier kan een ontwikkelingsachterstand of -voorsprong vroegtijdig gesignaleerd worden. Sinds afgelopen schooljaar voert de school ook trendanalyses uit: de school vergelijkt de prestaties met die van andere scholen en met de eigen streefdoelen. De Hildegardisschool evalueert haar onderwijsleerproces met een genormeerd kwaliteitsinstrument en werkt systematisch aan schoolverbetering. Door de analyses op individueel, groeps-, en schoolniveau weet de Hildegardisschool goed wat haar leerlingpopulatie nodig heeft en kan zij haar onderwijs hier op afstemmen.

Samenwerking en ouderbetrokkenheid

De Hildegardisschool werkt nauw samen met peuterspeelzaal 'De Krokodil', waar in het schooljaar 2013/2014 drie groepen voor voor- en vroegschoolse educatie zijn gestart. Door structurele overleggen over aanpak, eventuele knelpunten en vastgelegde afspraken realiseren de school en de peuterspeelzaal een doorgaande ontwikkelingslijn van de peuterspeelzaal naar de basisschool. Eén leerkracht van de Hildegardisschool werkt ook op de peuterspeelzaal, wat de communicatie vergemakkelijkt.

Ook bij ouderbetrokkenheid werken de peuterspeelzaal en de Hildegardisschool samen. In een gezamenlijk beleidsplan zijn de aanpak en doelen voor ouderbetrokkenheid opgenomen. De ouderpopulatie van de school vertoont weinig onderwijsondersteunend gedrag. Toch heeft de Hildegardisschool de laatste jaren ouders meer weten te betrekken bij school via de ouderkamer (kooklessen en andere workshops), ouderweken, taallessen en de inzet van een ouderbetrokkenheidsmedewerker. In de ouderkamer vinden drie ochtenden in de week onderwijsondersteunende, emancipatorische of participerende activiteiten plaats onder leiding van een ouderconsulent. Onderwijsondersteunende activiteiten zijn bijvoorbeeld dat ouders informatie of materiaal krijgen waar zij thuis met hun kind mee aan de slag kunnen. Ook organiseert de school tweemaal per jaar een ouderweek. Ouders wonen dan een les bij van hun kind. Op deze manier worden zij betrokken bij het leren van hun kind en maken zij kennis met de gang van zaken in de klas. Bij emancipatorische activiteiten gaat het om themabijeenkomsten over gezonde voeding, opvoedcursussen en wegwijs in de wijk (zoals bibliotheek, GGD, opvoedwinkel). De participerende activiteiten in de ouderkamer bestaan uit vergaderingen met klassenouders of hulp bij activiteiten als Kerst, Pasen, sinterklaas en carnaval.

Naast de inzet van de ouderkamer, ouderweken en de ouderconsulent zorgt de informatievoorziening via de Schoolpraat-app ervoor dat ouders voortdurend op de hoogte worden gehouden van gebeurtenissen en activiteiten op school. Via deze app stuurt de school nieuws, informatie over huiswerk van alle groepen, een informatiekalender en informatie over allerlei activiteiten van de school die ouders aangaan.





2.3 Basisschool Ds. Harmen Doornveld

Basisschool Ds. Harmen Doornveld is een reformatorische basisschool in Staphorst met een sociale, open en gedisciplineerde houding die schoolbreed gedragen wordt. De school legt de nadruk op taalonderwijs, met een sleutelpositie voor het woordenschatonderwijs. Ondanks het grote aantal gewichtenleerlingen (28%), scoort de school al jarenlang stabiel hoog op de eindtoets, vooral op het gebied van taal.

Taal in alle vakken

De directie en het team van de Doornveldschool hebben goed zicht op de onderwijsbehoeften van hun leerlingpopulatie. De streektaal die veel leerlingen thuis spreken en de communicatie over een beperkt aantal onderwerpen (voornamelijk agrarisch en protestants-christelijk) zorgen ervoor dat een groot deel van de leerlingen opgroeit in een taalarme omgeving. De school heeft er daarom voor gekozen veel tijd te besteden aan krachtig woordenschatonderwijs en technisch lezen (leeskilometers maken). Binnen alle vakken neemt het woorden-

schatonderwijs een belangrijke positie in, waarbij de school uitgaat van de missie 'WOORDenschat, een zaak van alle vakken'. Om een diepe en brede woordenschat te ontwikkelen zorgen leerkrachten dat leerlingen steeds leren in een betekenisvolle context. De school zorgt voor een rijke taalomgeving en besteedt in zowel de onderbouw als de bovenbouw veel aandacht aan (interactief) voorlezen en lezen. Het grote belang dat de Doornveldschool hecht aan technisch lezen en woordenschatonderwijs, levert volgens zowel het team van de school als de inspectie een bijdrage aan het succes van de school. De school is in staat om in een vroegtijdig stadium

Geïntegreerd taalonderwijs in een betekenisvolle context

Basisschool Ds. Harmen Doornveld biedt een geïntegreerd taal-aanbod, waarbij begrijpend lezen en woordenschat vaak worden geoefend door te werken met 'echte' teksten, zoals bijvoorbeeld krantenberichten. Op deze manier wordt in een betekenisvolle situatie (een krantenbericht) woordenschat aangeboden in samenhang met andere woorden. Doordat moeilijke woorden uit dit krantenbericht later weer in een andere context terugkomen, krijgen woorden letterlijk steeds meer betekenis voor leerlingen. Dezelfde strategie wordt toegepast bij de zaakvakken.



eventuele zorgleerlingen te signaleren en de zorg die zij nodig hebben intensief aan te bieden via remedial teaching. Wat betreft didactiek geven leerkrachten effectieve directe instructie, waarbij zij stapsgewijs uitleg geven en waar nodig herhalen. Op de Doornveldschool geven leerkrachten voornamelijk frontale en klassikale instructie (volgens het model Expliciete Directe Instructie), onder andere omdat de school 'automatiseren van de basis' belangrijk vindt. Een andere reden voor het klassikale onderwijs is de gedachte dat op deze manier de inbreng van vaardigere leerlingen benut wordt om minder vaardige

leerlingen op te trekken. Eventueel wordt verlengde instructie gegeven aan leerlingen die dat nodig hebben. Tijdens de verwerking van de lesstof worden de differentiatiemogelijkheden van de methoden gevolgd. Vanaf groep 3 krijgen de leerlingen al huiswerk mee, waarbij actieve betrokkenheid van de ouders gestimuleerd wordt.

Pedagogisch klimaat

Zelfvertrouwen, veiligheid en structuur zien de directie en het team van de Ds. Harmen Doornveldschool

Welbevindgesprekken

Kenmerkend voor basisschool Ds. Harmen Doornveld zijn de welbevindgesprekken die leerkrachten jaarlijks voeren met alle leerlingen. In de periode na de herfstvakantie en voor de kerstvakantie wordt met elke leerling gesproken over zijn of haar welbevinden. Indien gewenst vindt er later in het schooljaar een tweede welbevindgesprek plaats. Bij de welbevindgesprekken gaat het vooral over hoe de leerling de school- en thuissituatie ervaart. De school heeft een richtlijn vastgelegd voor deze welbevindgesprekken. De leerkracht zit bij het gesprek bijvoorbeeld niet tegenover, maar naast de leerling en geeft een korte inleiding op het gesprek, zodat de leerling op zijn of haar gemak gesteld wordt. In de welbevindgesprekken vraagt de leerkracht onder andere naar de ervaring van de leerling met de leerstof, het huiswerk, medeleerlingen, de leerkracht, de sfeer op school en de sfeer thuis. De leerkracht staat open voor de antwoorden van de leerling en neemt de leerling serieus. De werkwijze rondom de welbevindgesprekken toont een van de manieren waarop de veilige, open en gedisciplineerde houding vorm krijgt binnen de school.



als basisvoorwaarden om tot leren te komen. Kenmerkend voor de school is een sociale, veilige, gedisciplineerde en open houding die zowel het team als leerlingen en ouders uitdragen. Bij het motto van de school 'ruimte door regels' wordt gebruik gemaakt van voorbeelden uit de Bijbel. Door de structuur, discipline en duidelijkheid die de school biedt, zijn er weinig gedragsproblemen en is er daardoor efficiënte leertijd. De school heeft aandacht voor talent en heeft hoge verwachtingen van leerlingen. Leerlingen voelen zich gezien en gehoord door de welbevindgesprekken die jaarlijks met hen gevoerd worden.

Resultaatbewust werken

Basisschool Ds. Harmen Doornveld stelt voor zowel de tussen- als eindresultaten hoge doelen en weet deze ook te behalen. Analyses vinden in eerste instantie op schoolniveau en groepsniveau plaats, zodat nagegaan kan worden in hoeverre bepaalde toetsresultaten te verklaren zijn door school- of groepsfactoren (zoals bijvoorbeeld een lesmethode). Wanneer voor bepaalde resultaten van leerlingen geen verklaring wordt gevonden op school- of groepsniveau, gaat de school over op analyses op individueel niveau. Leerkrachten geven aan dat vanwege de homogene samenstelling van de leerlingpopulatie deze werkwijze het meest efficiënt is. Leerkrachten stellen een klassikaal overzicht samen met de belangrijkste gegevens van leerlingen op het gebied van vakken en gedrag. Een groepsplan wordt pas opgesteld wanneer bepaalde resultaten duidelijk achterblijven. Voor leerlingen die achterblijven, stelt de leerkracht handelingsplannen op die volgens een cyclisch proces geëvalueerd worden. De Doornveldschool reflecteert regelmatig op het eigen handelen en heeft daardoor zicht op wat wel en niet werkt voor de school. Als de analyses en evaluaties daar aanleiding toe geven, worden verbeteractiviteiten gepland.

Samenwerking en ouderbetrokkenheid

De Doornveldschool is nauw betrokken geweest bij het gemeentelijke leesbevorderingstraject 'Boekenbas' en het we-pakket 'Doe meer met Bas'. Dit traject is opgezet omdat bestaande methoden vaak niet afgestemd waren op de levensbeschouwelijke achtergrond van scholen met de Bijbel. Methode

'Bas' sluit aan bij de leefwereld van de leerlingen en leidt daardoor tot leren lezen in betekenisvolle context. Kenmerkend voor de methode 'Bas' is dat ouders intensief en actief betrokken worden bij het (lees)onderwijs van hun kinderen. Er wordt materiaal aangeboden waarmee ouders thuis aan de slag kunnen, zoals een handleiding met verhalen, liedjes en taalspellen.

De Doornveldschool maakt gebruik van de methode 'Bas' en zet met name hoog in op actieve thuisbetrokkenheid. De school stimuleert ouders om de leerontwikkeling van hun kind te volgen en vanuit thuis ondersteuning te bieden. Zo geeft de school de leerlingen bijvoorbeeld wekelijks woordpakketten voor spelling mee naar huis om samen met hun ouders te leren. Ouders hebben op deze manier een idee van wat er op school geleerd wordt en kunnen daar thuis aandacht aan besteden. Ook geeft het team van de school workshops aan ouders over interactief voorlezen. Verder heeft de school een eigen prent-o-theek (uitleen van prentenboeken) met een groot en gevarieerd aanbod, waarvan vrijwel alle ouders en kinderen in de onderbouw gebruik maken. Ondanks het lagere ambitieniveau van een deel van de ouders, zorgt het feit dat zij een homogene, hechte, stabiele en plichtsgetrouwe groep vormen ervoor dat ze toch goed te betrekken zijn bij het onderwijs dat de Doornveldschool aan hun kinderen biedt. De ouders gaan thuis met hun kinderen ook daadwerkelijk met materiaal aan de slag als de school hierom vraagt.

Doordat het we-programma Bas tevens gebruikt wordt in de onderbouw van basisschool Ds. Harmen Doornveld, is er sprake van een doorlopende leerlijn. De school zet ook in op het stimuleren van samenwerking met het voortgezet onderwijs. Die samenwerking krijgt steeds meer vorm en inhoud, waardoor er betere doorlopende leerlijnen ontstaan voor leerlingen die naar het voortgezet onderwijs gaan.

Rol directie en leerkrachten

Het bevolgen team van de Doornveldschool ziet het als gezamenlijke opdracht om succesvol onderwijs te verzorgen voor hun leerlingen. De betrokkenheid van zowel de directie als de leerkrachten is groot en het ambitieniveau ligt erg hoog. Onder-

ling heeft het team hoge verwachtingen van elkaar en zijn leerkrachten open over elkaars sterke en zwakke punten. Een van de leerkrachten vertelde in het interview bijvoorbeeld dat zij goed is in taal en iets minder sterk is in rekenen. Zonder moeite klopt zij aan bij collega's die haar kunnen helpen en andersom vragen collega's soms ook haar hulp bij taalactiviteiten. Leren van elkaar staat hoog op de agenda en scholing vindt dan ook voornamelijk intern plaats. Beginnende leerkrachten maken de werkwijze van de school eigen door intensieve begeleiding. Gezamenlijk maken de directie en het team bewuste weloverwogen keuzes om een bepaalde richting te geven aan het onderwijs. Het team vertrouwt op het eigen kunnen en durft wanneer nodig af te wijken van lesmethodes. De directeur getuigt van sterk leiderschap door op het

gebied van onderwijsontwikkeling voortdurend in te spelen op de behoeften van het team en de school. De directie geeft sturing aan onderwijsontwikkelingen door te zoeken naar breed draagvlak vanuit het team en door te zoeken naar 'wat werkt' voor de school. De directie heeft zicht op de talenten binnen het team en zorgt ervoor dat deze voor het hele team nut of waarde hebben. Leerkrachten geven aan zich gehoord en gewaardeerd te voelen door elkaar en de directie. Binnen de Doornveldschool wordt schoolbreed grote waarde gehecht aan ondersteuning, wat zich uit in de belangrijke en vaste plek die de remedial teacher en de logopediste binnen de school vervullen. De stabiele en betrokken werkwijze van de directie en de bevologenheid van het team dragen bij aan de goede prestaties van de Doornveldschool.

Directeur regelmatig voor de klas

De directeur van de Doornveldschool is dagelijks zichtbaar aanwezig in de school en staat ook regelmatig voor de klas. De directeur is daardoor zeer betrokken bij de leerlingen en het primaire onderwijsproces. Leerkrachten geven aan dat dit bijdraagt aan het zicht dat de directie heeft op wat er speelt binnen de school en welke ontwikkelbehoeften de school en leerkrachten hebben. Tevens geven leerkrachten aan dat de betrokkenheid van de directeur ervoor zorgt dat vernieuwingen of ontwikkelingen die hij wil inzetten minder als 'opgelegd' aanvoelen en veel meer als gezamenlijke opdracht ervaren worden.







Wat een leuke vogel is dat!
Hij zwemt in het water en op het land.
Hij eet wormen en kleine insecten.
Hij is heel mooi en heel slim.
Hij is de koning van het water.

Plotseling krasste er iets over het dak.
Eerst schrikte iedereen. "Wat is dat?"
Nu krasste ook de zoldertrap.
"Het spookt!" riep Kikkie. "Kom mee, het is over pleister!"
En samen renden ze het huis in.



2.4 Basisschool Al Ihsaan

Basisschool Al Ihsaan is een islamitische school in Lelystad die zich onderscheidt door een gedreven team met een sterke onderwijskundige visie. De school was in eerdere jaren een ‘zwakke school’ en heeft het voor elkaar gekregen zich sterk te ontwikkelen. Het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkrachten ligt inmiddels op hoog niveau. De schoolontwikkelingen die Al Ihsaan inzet, hebben gedeeld eigenaarschap als kenmerk. Ondanks het hoge percentage gewichtenleerlingen (meer dan 50%) halen de leerlingen van basisschool Al Ihsaan nu al een aantal jaren hoge resultaten op de eindtoets, vooral bij taal.

Sterke didactiek

Volgens de visie van de school leveren leerkrachten een cruciale bijdrage aan de sociaal-emotionele ontwikkeling en de leerontwikkeling van leerlingen. Er is binnen de school dan ook veel aandacht voor het professionaliseren van het didactisch en pedagogisch handelen van leerkrachten. Vanuit de ‘Piramide van lesbezoeken’ vinden op cyclische planmatige wijze lesobservaties plaats om de kwaliteit van de didactische vaardigheden van leerkrachten in kaart te brengen, te evalueren en eventueel te verbeteren. De school heeft het didactisch handelen van de leerkrachten hiermee op hoog niveau weten te brengen.

Voor de hele school liggen didactische afspraken vast om bij bepaalde vakken bepaalde instructie- en werkvormen te gebruiken. Kenmerkend voor basisschool Al Ihsaan is dan ook de eenheid onder leerkrachten in het gebruik van strategische instructiemodellen en geschikte materialen om een gestructureerde leeromgeving te creëren en onderwijs binnen alle vakken te ondersteunen. Leerkrachten hebben deelgenomen aan trajecten of begeleiding gehad bij het onder de knie krijgen van verschillende didactische vaardigheden. De eenheid in de werkwijze van leerkrachten zorgt mede voor een doorgaande leerlijn vanaf de kleuters tot en met groep 8.

Eenheid en structuur in didactiek

De school heeft duidelijke afspraken gemaakt over het gebruik van bepaalde instructie- en werkvormen bij verschillende vakken. Zo is afgesproken dat alle leerkrachten bij het woordenschatonderwijs gebruik maken van 4-takt, terwijl zij bij begrijpend lezen juist instructie moeten geven volgens het GRIMM-model. Leerkrachten hebben trajecten gevolgd en certificaten gehaald voor het gebruik van deze verschillende modellen. Tevens worden zij begeleid door de taalcoördinator van de school. Doordat deze afspraken gelden voor de hele school, is er eenheid binnen de school. Dit geeft leerlingen duidelijkheid en structuur. Deze eenheid in de werkwijze van leerkrachten bevordert ook de doorgaande leerlijn vanaf de kleuters tot en met groep 8.

Piramide van lesbezoeken

Om het professioneel didactisch handelen van leerkrachten te borgen en als school in ontwikkeling te blijven, heeft basisschool Al Ihsaan ervoor gekozen te reflecteren op het eigen functioneren, onder andere door lesbezoeken. Om volledig draagvlak vanuit het team voor de vele lesbezoeken te realiseren, heeft de directie van tevoren gesprekken gevoerd over de aanleiding en de te verwachten opbrengsten van de lesbezoeken voor de leerkrachten, leerlingen en de school. Elk lesbezoek kent een andere opzet en daarmee andere opbrengsten of doelen. Basisschool Al Ihsaan heeft in een aantal jaren deze lesbezoeken gestructureerd in een 'piramide van lesbezoeken'. De piramide van lesbezoeken bestaat uit drie lagen: coachende lesbezoeken, begeleidende lesbezoeken en beoordelende lesbezoeken. Bij coachende lesbezoeken geeft de coach geen 'opdrachten' of beoordelingen, maar aanbevelingen en tips (en tops). Hieronder vallen bijvoorbeeld informele lesbezoeken, flietsbezoeken en collegiale visitaties. Binnen de begeleidende laag van lesbezoeken vinden voornamelijk lesbezoeken plaats door bijvoorbeeld de intern begeleider, lerencoach of een extern deskundige. Binnen de beoordelende laag van lesbezoeken vallen bijvoorbeeld de lesbezoeken door de inspectie en de directie van de school. Bij het team zijn de doelen, de focus en eventueel instrumentarium voor de verschillende soorten lesbezoeken bekend. De frequentie van de verschillende soorten lesbezoeken is tevens vastgelegd. In de praktijk komt het erop neer dat er elke week lesbezoeken plaatsvinden. Zowel leerkrachten als leerlingen zijn dan ook gewend aan bezoekers in de klas. De directie faciliteert door leerkrachten indien nodig vrij te roosteren en een aantal extra uren binnen hun jaartaak te geven. Zo is er voldoende tijd voor meerdere visitaties, een nagesprek en lesvoorbereiding.



De school verzorgt een breed onderwijsaanbod met veel aandacht voor taal, waarbij steeds in een betekenisvolle context geleerd wordt en functioneel gebruik gemaakt wordt van coöperatieve werkvormen. Leerkrachten geven stapsgewijze instructies, waarbij zij lesdoelen voor de leerlingen duidelijk benoemen. Aan het begin van de les koppelen de leerkrachten terug naar de kennis die de leerlingen al hebben. Leerkrachten geven gedifferentieerd les, waarbij plusleerlingen niet altijd de klassikale instructie hoeven volgen en waarbij leerlingen die meer aandacht nodig hebben verlengde instructie of extra ondersteuning krijgen. Aan het einde van de les wordt regelmatig samen met leerlingen gereflecteerd op het eigen leerproces. Zowel de school als de inspectie zien het sterke didactische handelen van de leerkrachten als een van de succesfactoren voor de goede resultaten die de school weet te behalen.



Pedagogisch klimaat

De kwaliteit van het pedagogisch schoolklimaat en de veiligheid op basisschool Al Ihsaan zijn goed. Een groot deel van de leerlingen ervaart de school als tweede huis en ook ouders zijn tevreden. Het team en de directie van de school zorgen voor een ambitieus en stimulerend schoolklimaat. Zij stellen hoge doelen en verwachten veel van de leerlingen. De school gebruikt verschillende meetinstrumenten om structureel na te gaan of de doelen voor sociale veiligheid gehaald worden. Zo wordt sociale veiligheid geborgd. Binnen de school is structuur, duidelijkheid en eenheid gecreëerd. Dit komt niet alleen tot uiting in de afspraken die gemaakt zijn over de werkwijze van leerkrachten, maar ook in de verzorgde en gelijkelijke inrichting van de klaslokalen. Basisschool Al Ihsaan heeft een breed en goed onderwijsaanbod op het gebied van actief burgerschap, godsdienstonderwijs en wereldoriëntatie. Bij het godsdienstonderwijs komen verschillende godsdiensten aan bod, waarbij veel aandacht is voor het respecteren van mensen met een andere levensovertuiging. De school nodigt bijvoorbeeld andersgelovigen uit om over hun geloof te komen vertellen tijdens godsdienstlessen. Naast het brede aanbod op het gebied van godsdienstonderwijs en burgerschap biedt de school culturele en creatieve activiteiten aan om de thuis- en schoolwereld van leerlingen uit te breiden.

Opbrengstgericht en handelingsgericht werken

Vanuit een sterke gedeelde onderwijskundige visie dragen de directie en de leerkrachten zorg voor goed onderwijs door opbrengstgericht en handelingsgericht werken te combineren. De directie van basisschool Al Ihsaan benadrukt het belang van een onderzoekende houding om tot goede beslissingen te komen. Bij deze onderzoekende houding gaat het erom juist ook theorieën en onderzoeksgegevens te gebruiken die buiten de school, in de onderwijskundige literatuur, te vinden zijn. Daarbij zoekt Al Ihsaan specifiek naar succesvolle werkwijzen en instructies die bij de school passen. Deze onderzoekende houding draagt volgens de directie van de school én volgens de inspectie bij aan het succes van de school.

De directie en het team van basisschool Al Ihsaan stellen ambitieuze korte- en langetermijndoelen voor zichzelf. Met toetsresultaten en observaties brengen leerkrachten de ontwikkelingen van leerlingen op verschillende vlakken en leergebieden in kaart. Deze gegevens worden vervolgens geanalyseerd op individueel, groeps- en schoolniveau. De directie en het team hebben hierdoor een breed beeld van de onderwijsbehoeften van hun leerlingen en stemmen hun onderwijs hier systematisch en stapsgewijs op af. De directie speelt een belangrijke rol bij de trendanalyse en voert tevens een opbrengstgericht gesprek met leerkrachten om de resultaten op groepsniveau te bespreken. In dit gesprek geeft de directie eventuele feedback en wordt gezamenlijk overlegd hoe de resultaten geborgd of eventueel verbeterd kunnen worden. Door de hoge doelen die gesteld worden en de nadruk die de directie legt op het verzamelen, analyseren en evalueren van gegevens, werkt de school voortdurend doelgericht aan een brede onderwijsontwikkeling, waarbij rekening wordt gehouden met de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Samenwerking en ouderbetrokkenheid

Basisschool Al Ihsaan werkt samen met de inpan-dige peuterspeelzaal De Piraat op het gebied van woordenschat. De peuterspeelzaal en basisschool Al Ihsaan stemmen het gebruik en de thema's van de methode LOGO 3000 op elkaar af. Deze methode zorgt ervoor dat leerlingen aan het eind van de onderbouw 3000 relevante woorden kennen en begrijpen. Het materiaal van deze methode betreft ook ouders bij de woordenschatontwikkeling van hun kinderen. Ouders kunnen met boekjes, spelletjes, rijmpjes en kleurplaten die zij meekrijgen, thuis met hun kinderen oefenen. Daarnaast biedt de methode een oudercursus aan, waarbij ouders zelf nieuwe Nederlandse woorden leren. Basisschool Al Ihsaan probeert ouders in de onderbouw ook actief te betrekken door elke vrijdagochtend de gelegenheid te geven voor 'samen spelen' in de kleuterklassen. Schoolbreed is afgelopen schooljaar het traject ouderbetrokkenheid 3.0 van start gegaan. Na een samenwerkingsdag met ouders zijn regiegroepen gevormd die bestaan uit ouders en personeelsleden van de school; een regiegroep voor ouderbetrokkenheid en een groep voor

ouderparticipatie. De regiegroepen stellen zich ten doel bepaalde criteria van het traject ouderbetrokkenheid 3.0 in een vastgestelde periode te behalen. Zo is de regiegroep ouderbetrokkenheid op dit moment bezig panelgesprekken te voeren met ouders om een heldere visie op samenwerking tussen ouders en de school te formuleren. Deze regiegroep streeft er ook naar alle ouders ervan op de hoogte te brengen dat zij toegang hebben tot het leerlingdossier van hun kind en dat ouders zelf eventueel informatie aan het dossier van hun kind mogen toevoegen.

Gedeeld eigenaarschap

De opbrengst- en handelingsgerichte visie wordt door de directie en alle leerkrachten gedragen. De directie speelt een belangrijke en sturende rol bij het analyseren en evalueren van gegevens en bij het volgen van de didactische en pedagogische ontwikkeling van leerkrachten. Beginnende leerkrachten worden (door een excellente leerkracht) intensief begeleid en gecoacht in hun didactische en pedagogische vaardigheden. Hoewel de directie zorgt voor de ontwikkeling en de borging van de kwaliteit van het onderwijs, is er toch sprake van

gedeeld eigenaarschap binnen het team. Leerkrachten zijn eigenaar van hun eigen ontwikkeling en onderwijs, waarbij de directie toezicht houdt op de kwaliteit ervan en eventueel bijstuurt. Het gedeeld eigenaarschap komt onder andere tot uiting in de stuurgroepen binnen de school. De school heeft vier stuurgroepen die verantwoordelijk worden gehouden voor de vakinhoudelijke kwaliteit en ontwikkeling van een bepaald domein. Elke leerkracht zit in twee stuurgroepen. De domeinen waar de stuurgroepen zich op richten zijn burgerschap & veiligheid, passend onderwijs & hoogbegaafdheid, mondelinge taalvaardigheid & lezen & begrijpen, en ten slotte taalverzorging & schrijven. Binnen elke stuurgroep is een coördinator aangesteld om enige sturing te geven aan de taken en rollen binnen de stuurgroepen. Door de stuurgroepen voelen leerkrachten zich betrokken bij de kwaliteit en ontwikkelingen van het onderwijs op school. Zij voelen zich medeverantwoordelijk en zien het als gezamenlijke opdracht om de kwaliteit van de school te borgen of wanneer nodig te verbeteren. Het gedeeld eigenaarschap en de bevologenheid van het hele team dragen ongetwijfeld bij aan de goede prestaties die basisschool Al Ihsaan al meerdere jaren levert.



Rekenen werkboeken

Rekenen werkboeken

Taal werkboeken

Taal werkboeken

WS werkboeken

Dienles werkboeken

Wereld werkboeken

Natuur werkboeken

Tijd werkboeken

Blits werkboeken

Spellingschriften
dictee

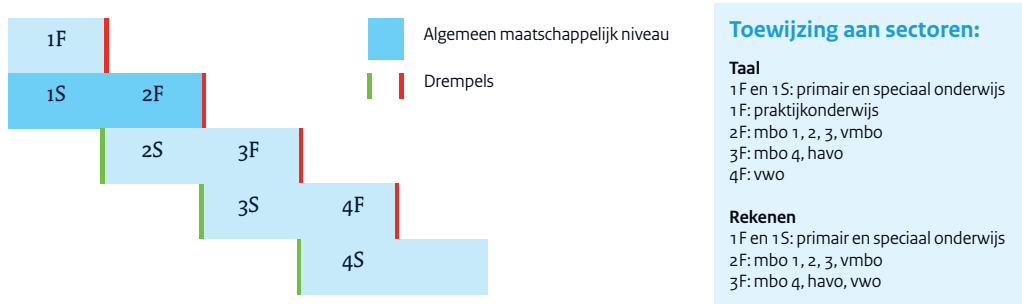
Schrijven werkboeken

3. Opzet en uitvoering dieptestudie

Aanleiding

Beheersing van basisvaardigheden op het gebied van taal en rekenen is van groot belang voor het succes van leerlingen in alle vakken op school, in hun verdere schoolloopbaan en voor het functioneren in de samenleving (Evers-Vermeul & Holtermann, 2013; Hoeven & Bontje, 2013; Inspectie van het Onderwijs, 2015; NRO, 2007). Nationaal zijn de reken- en taalvaardigheden van leerlingen teruggelopen en daar is al een aantal jaren bezorgdheid over (Inspectie van het Onderwijs, 2015; Hoeven & Bontje, 2013; Oude Oosterik, Jacobs, Weerden & Wouda, 2013). Naar aanleiding van deze tegenvallende resultaten is in schooljaar 2010/2011 het 'Referentiekader taal en rekenen' ingevoerd om ervoor te zorgen dat meer leerlingen een hoger taal- en rekenniveau bereiken (Meijerink, 2008; Hoeven & Bontje, 2013). Het 'Referentiekader taal en rekenen' is een systemische beschrijving van wat leerlingen in opeenvolgende fasen van het onderwijs aan basisvaardigheden taal en rekenen moeten kennen en kunnen. In onderstaande figuur zijn de vier fundamentele niveaus en vier streefniveaus voor alle onderwijssectoren weergegeven. Niveau 1F en 1S/2F zijn van toepassing op het basisonderwijs. Het is de bedoeling dat zo veel mogelijk leerlingen aan het einde van het basisonderwijs een zo hoog mogelijk niveau bereiken, maar ten minste 1F (Inspectie van het Onderwijs, 2016b).

Figuur 1: Opbouw referentieniveaus taal en rekenen



Prestaties verschillen aanzienlijk tussen scholen

Over het algemeen slaagt het basisonderwijs er goed in om leerlingen de referentieniveaus taal en rekenen te laten beheersen. Uit recent onderzoek van de inspectie blijkt echter ook dat de taal- en rekenprestaties van leerlingen tussen basisscholen behoorlijk verschillen (Inspectie van het Onderwijs 2016a; Inspectie van het Onderwijs, 2016b). Een groot deel van deze verschillen is terug te voeren op verschillen tussen leerlingen. Echter, ook als voor deze verschillen gecontroleerd wordt, blijken scholen nog sterk te verschillen in het niveau dat leerlingen bereiken bij taal en rekenen. Leerlingen hebben daardoor op de ene school meer kans om de referentieniveaus te leren beheersen dan op de andere school, ongeacht het percentage gewichtenleerlingen. Zo zijn er scholen met een hoog percentage gewichtenleerlingen (25-50% gewichtenleerlingen of meer dan 50%) die er

toch goed in slagen om hun leerlingen op hoog niveau te brengen op taal- en rekengebied. In deze dieptestudie hebben we bekeken hoe vier van deze scholen erin slagen hun leerlingen op een hoog niveau te laten doorgaan naar het voortgezet onderwijs. Hoe geven deze scholen invulling aan hun onderwijs? Wat zijn factoren voor succes? Biedt hun aanpak wellicht aanknopingspunten voor verbeteringen op andere scholen?

In dit onderzoek zijn de factoren die door de scholen zelf worden genoemd, niet afgezet tegen de wijze waarop minder hoog scorende scholen aan deze zelfde factoren invulling geven. De focus van dit onderzoek is gelegd op wat de scholen en de inspectie als succesfactoren definiëren en waar andere scholen volgens de hoog scorende scholen van zouden kunnen leren. Of de succesfactoren ook daadwerkelijk verklaringen vormen voor verschillen in succes tussen hoog scorende scholen en minder hoog scorende scholen, kan op basis van dit onderzoek niet worden vastgesteld.

Selectie van scholen

We hebben vier hoog scorende basisscholen geselecteerd met een hoog percentage gewichtenleerlingen (25-50%, of meer dan 50%). In schooljaar 2014/2015 waren er in totaal 72 scholen met 25 tot 50 procent of meer dan 50 procent gewichtenleerlingen die tevens behoorden tot de 10 procent hoogst scorende scholen op het gebied van lezen, taalverzorging of rekenen (Inspectie van het Onderwijs, 2016b). Op deze 72 scholen is, om een toevallige hoge score te voorkomen, een selectie toegepast waarbij een school enkel mee werd genomen wanneer er minstens 10 leerlingen deel hadden genomen aan de Centrale Eindtoets. Bij de 49 overgebleven scholen is onderzocht in hoeverre zij meerdere jaren op een rij hoog gescoord hebben op de Centrale Eindtoets – om toevallige goede resultaten te voorkomen. Het doel was vier scholen te selecteren die ten minste drie jaar (liefst vier jaar) achtereenvolgend hoog gescoord hebben op de Centrale Eindtoets. Van deze bijna twintig stabiel hoog scorende scholen zijn vier scholen geselecteerd. Bij die selectie is zo veel mogelijk gelet op spreiding in regio, denominatie en leerlingaantal (tabel 1). We hebben ook onderzocht of de scholen in het algemeen van hoge kwaliteit zijn en niet alleen op het gebied van taal en rekenen. Zo is bijvoorbeeld gekeken naar de waardering van de inspectie voor de kwaliteit van het didactisch handelen, van het onderwijsaanbod, van het pedagogisch klimaat en naar de kwaliteitscultuur en de zorg en borging van kwaliteit. Voorafgaand aan het onderzoek hebben we bovendien gesproken met de contactinspecteurs van de vier scholen, om een algeheel beeld van de kwaliteit van het onderwijs op de betreffende school te krijgen. Tot slot zijn we nagegaan of deze scholen wellicht een relatief hoge tussentijdse uitstroom naar speciaal (basis)onderwijs hebben. Dit bleek niet het geval. Op deze manier zijn voor dit onderzoek enkel scholen geselecteerd die in het algemeen van goede kwaliteit zijn en andere scholen tot voorbeeld kunnen zijn. Van de vier geselecteerde hoog scorende scholen zijn schoolportretten samengesteld, waarin factoren worden beschreven die kenmerkend zijn voor hun succes en goede prestaties. De schoolportretten geven concrete voorbeelden van de wijze waarop de scholen invulling geven aan deze factoren.

Tabel 1: Overzicht van de onderzochte scholen

Basisschool	Plaats	Denominatie	ln.	% gewichten ln.	Cito
De Grebbe	Bergen op Zoom	protestants-christelijk	± 190	>50%	3 jaar hoog
Hildegardisschool	Rotterdam	rooms-katholiek	± 190	>50%	4 jaar hoog
Ds. Harmen Doornveld	Staphorst	protestants-christelijk	± 225	25-50%	4 jaar hoog
Al Ihsaan	Lelystad	islamitisch	± 195	>50%	4 jaar hoog

Werkwijze

Na het hierboven beschreven bureau-onderzoek hebben we de geselecteerde scholen gevraagd of ze wilden deelnemen aan dit onderzoek. Vervolgens zijn we bij alle scholen op bezoek geweest om de inhoud en de vorm van het onderwijs op de scholen in kaart te brengen. Deze bezoeken waren specifiek gericht op dit (thema)onderzoek en niet op kwaliteitsbeoordeling. Op elke school heeft de inspectie interviews afgenomen bij de directeur, bij leerkrachten van onder-, midden- en bovenbouw, intern begeleiders, remedial teachers, en taal-, reken- en/of gedragspecialisten. Op basis van onderwijskundige literatuur en criteria uit het waarderingkader primair onderwijs van de inspectie (2012, 2016c), verwachtten we een aantal factoren tegen te komen die een rol zouden spelen bij het succes van de scholen. Gezien het grote aantal factoren dat een rol speelt bij succesvolle scholen, is er in dit onderzoek echter voor gekozen om het gesprek niet te beperken tot de factoren die we voorzagen. We hebben de directie en leerkrachten gevraagd naar factoren die volgens hen onderscheidend zijn voor het succes van de school (zie bijlage 2 voor de interviewleidraad). We vroegen vervolgens waarom zij dachten dat dit een succesfactor was en naar de manier waarop deze factor ingezet is. Vanwege de focus in de onderwijskundige literatuur op de rol van opbrengstgericht werken bij hoge taal- en rekenresultaten is in de interviews specifiek gevraagd naar onderdelen van opbrengstgericht werken. Om de interviews praktisch uitvoerbaar te maken, mochten scholen zelf bepalen of de gesprekken met een aantal leerkrachten samen werden gehouden of juist met individuele leerkrachten of specialisten. Door dezelfde vragen te stellen aan verschillende lagen uit de schoolorganisatie konden we vergelijken in hoeverre de verschillende medewerkers eenzelfde beeld hadden van de onderscheidende succesfactoren van de school. Daarnaast konden de uiteenlopende rollen van verschillende medewerkers binnen de school op deze manier goed in beeld gebracht worden.

Naast de interviews met de directie, specialisten, intern begeleider en leerkrachten heeft de inspectie op drie van de vier hoog scorende scholen een aantal lessen geobserveerd in zowel onder-, midden- als bovenbouw. Bij de observaties is gebruik gemaakt van een lesobservatieformulier dat de inspectie hanteert bij schoolbezoeken. Voor dit onderzoek is het formulier enigszins aangepast en is de focus gelegd op duidelijke uitleg, taakgerichte werksfeer, strategieën voor denken en leren, afstemming van instructie en verwerking, eigenaarschap en betrokkenheid van leerlingen (zie bijlage 3). Bovendien hebben we factoren opgenomen die volgens onderwijskundige literatuur naar verwachting een rol spelen bij het succes van scholen. We hebben de aanwezigheid en de kwaliteit van deze factoren geobserveerd en vooral onderzocht hoe deze factoren vorm en inhoud krijgen in het onderwijs van de onderzochte scholen. Zijn de succesfactoren die directie en leerkrachten noemen zichtbaar in de klas? Zo ja, hoe? Hierbij is zo veel mogelijk geobserveerd bij instructielessen, zodat het instructiegedrag van leerkrachten in kaart gebracht kon worden. Een van de scholen gaf aan dat de lessen op het eind van het schooljaar (wanneer de lesobservaties plaats zouden vinden) niet meer representatief waren voor de gang van zaken tijdens de rest van het schooljaar. Op deze school zijn enkel interviews afgenomen.

Tot slot is er voor het onderzoek gebruik gemaakt van documentenanalyse. Als onderdeel daarvan zijn groepsplannen en overzichten bekeken. Hierbij is vooral gekeken in hoeverre in deze plannen concrete praktisch toepasbare handvatten stonden en hoe vaak deze plannen worden bijgesteld.

Literatuurlijst

- Baat, M., de & Moerkens, M. (2013). *Naar meer wenselijk gedrag op de basisschool. Wat werkt?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen.* Nijmegen: BSI/Radboud Docenten Academie.
- Berben, M. & Teeseling, M., van (2014). *Differentiëren is te leren!* Amersfoort: CPS.
- Blok, H., Ledoux, L. & Roeleveld, J. (2013). *Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: theorie en praktijk.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Bouwman, A. (2013). *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in het basisonderwijs.* Amersfoort: CPS.
- Darling-Hammond, L. (2005). *Teaching as a profession: Lessons in teacher-preparation and professional development.* Phi Delta Kappan, 87(3), 237-240.
- Essink, M. (2007). *Excellente scholen in het basisonderwijs.* Enschede: Universiteit Twente.
- Evers-Vermeul, J. & Holtermann, M. (2013). Doorlopende leerlijnen: implicaties voor leveling van leer- en examenteksten voor het middelbaar onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 35 (1), 1-24.
- Gelderbom, G. (2010). Waarom zijn opbrengstgerichte scholen succesvol? Het geheim van opbrengstgericht werken ontrafeld. *Basisschool management*, 8, 4-7.
- Hoeven, J. van der & Bontje, J. red. (2013). *Basisvaardigheden taal en rekenen in het hart van het onderwijs. Vier jaar praktijkgericht onderzoek.* 's-Hertogenbosch: KPC-Groep.
- Hooge, E., & Menheere, A. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen.* Amsterdam: Kenniscentrum onderwijs en opvoeding.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden rekenen-wiskunde in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van rekenen-wiskunde in het basisonderwijs en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede reken-wiskunde resultaten.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs: Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Waarderingskader primair onderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2015). *Opbrengstgericht werken aan taal en rekenen in het voortgezet onderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016a). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2014-2015.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Inspectie van het Onderwijs (2016b). *Taal en rekenen aan het einde van de basisschool. Peil onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016c). *Waarderingskader primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- KNAW (2009). *Rekenonderwijs op de basisschool*. Amsterdam: KNAW.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt.
- Meijerink (2008). *Over de drempels met taal en rekenen, eindrapportage van de commissie Meijerink*. Enschede: expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen.
- NRO (2007). *Programmeringsstudie rekenonderzoek in het primair onderwijs*. Rekenonderzoek in het primair onderwijs. Den Haag: NRO.
- Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten: Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Oude Oosterik, J., Jacobs, C., Weerden, J.J., van, & Wouda, J.T. (2013) *Werken met referentieniveaus binnen het primair onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. en Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Velthorst G., Oosterheert, I. & Brouwer, N. (2011). Onderzoekend leren: de nieuwsgierigheid voorbij. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 32 (3), 32-38.
- Vernooy, K. (2005). *Het BOV-interventieproject. Beginnend Lezen en het omgaan met verschillen. Praktijkids voor de basisschool*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Bijlage 1:

Factsheet succesfactoren

Uit de dieptestudie is een aantal succesfactoren naar voren gekomen. Deze factoren zijn in dit factsheet schematisch weergegeven. In de eerste kolom benoemen we de succesfactoren. In de tweede kolom volgen concrete voorbeelden van de manier waarop de vier onderzochte scholen deze factoren inzetten. De schoolportretten in dit rapport geven een uitgebreider beeld van de invulling van de succesfactoren op de vier scholen.

Succesfactor	Concrete voorbeelden
Professionaliteit team	Post-initiële (master)opleidingen, taal-, reken-, en gedragsspecialisten die een rol spelen bij ondersteuning en feedback op het handelen van leerkrachten, collegiale visitaties, uitproberen van (nieuwe) werkwijzen, onderzoekende houding, openheid over elkaars zwakke en sterke punten, coaching van beginnende leerkrachten door ervaren leerkrachten.
Professionaliteit directie	Sterke onderwijskundige visie, zien van talent, focus op professionalisering en ontwikkeling, planmatige schoolontwikkeling, stellen van meetbare (langetermijn)doelen, zoeken naar breed draagvlak binnen het team, directeur regelmatig zelf voor de klas, piramide van lesbezoeken, onderzoekende houding.
Veilig pedagogisch klimaat	De Vreedzame School, meten van de tevredenheid en veiligheid van leerlingen, leerkrachten en ouders, excursies voor het uitbreiden van de thuiswereld, welbevindgesprekken en ontwikkelgesprekken met leerlingen.
Onderwijs vormgeven op basis van kenmerken leerlingen	Verlengde onderwijstijd, focus op taal (woordenschat) vanwege taalachterstand, uitbreiden van thuiswereld door excursies, leerpleinen, inzet van methode 'Bas'.

Stellen van hoge doelen en verwachtingen	Doelenborden (leerKRACHT!), individuele leerlijnen, ontwikkelgesprekken met leerlingen, piramide van lesbezoeken, doelen gebaseerd op referentieniveaus, vastleggen van tussen- en einddoelen in groeps- en/of dagplannen, vastleggen en nagaan van schoolbrede streefdoelen, vastleggen van criteria voor zorgleerlingen.
Betekenisvol taal- en reken onderwijs	Gebruik 'woord-labels' bij voorwerpen in de klas en de school, woordnetwerken, gebruik van nieuws, rekenen met echte materialen.
Onderwijs op maat	Groepsdoorbrekend werken, differentiatie in instructie en/of verwerking, individuele leerlijnen, loslaten van methode, plus- of ondersteuningsgroepen, reken-, taal- en gedragsspecialisten, remedial teaching.
Ouderbetrokkenheid	Informatiebijeenkomsten, taalcursussen en workshops voor ouders in de ouderkamer, betrekken van ouders bij het huiswerk (woordpakketten spelling mee naar huis), ouderweken, ouderbetrokkenheidsmedewerker, ouderbetrokkenheid 3.o., schoolpraat-app.
Samenwerking met andere betrokkenen	Peuters uit peuterspeelzaal een ochtend mee laten lopen in de kleuterklas, (ouder)beleidsplan vastgesteld in samenwerking met peuterspeelzaal, structurele overleggen of vergaderingen met peuterspeelzaal en voortgezet onderwijs voor het realiseren van een doorgaande leerlijn, verwevenheid met ketenpartners zoals bibliotheek, jeugdzorg etc.

Bijlage 2:

Interviewleidraad

Er zijn semigestructureerde interviews gehouden met de schoolleiding en met leerkrachten uit de onder-, midden- en bovenbouw. Het doel was om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van de gedachten, verwachtingen en meningen (en redenen daarvoor) van de schoolleiding en de leerkrachten ten aanzien van de factoren die een rol spelen bij de succesvolle prestaties van de school op het gebied van taal en/of rekenen.

De interviewleidraad is vrij algemeen en breed opgezet, omdat scholen allerlei verschillende succesfactoren aan kunnen halen. De leidraad moet daarom niet te veel richting geven en openheid bieden aan allerlei factoren. Eventueel is er, indien er bij het bureau-onderzoek nog iets (opvallends) naar voren is gekomen, nog iets toegevoegd aan de interviewleidraad.

Als eerste stap van de interviews, is de schoolleiding en leerkrachten gevraagd ieder voor zich de succesfactoren op te schrijven/te bedenken wat hij- of zijzelf als succesfactor van de school ziet en waarom. Dit is gedaan om te voorkomen dat het antwoord van één leerkracht al de antwoorden of gedachten van de andere leerkrachten beïnvloedt, waardoor te veel in één richting gedacht en gesproken gaat worden tijdens het interview. Door de leerkrachten eerst ieder voor zichzelf te laten denken, zullen er waarschijnlijk meerdere factoren naar voren komen die mogelijk een rol spelen bij de succesvolle prestaties van de school. Vervolgens is nagegaan of collega's elkaars visie delen.

Leidraad

- **Voorstellen en introduceren doel onderzoek en reden selectie school**
- **Doel: Beeld van school vanuit perspectief van de schoolleiding /leerkracht**
 - Identiteit school: wat is de missie, visie, overtuiging van de school? Welke kernwoorden passen bij de school?
 - Hoe omschrijft de directie/de leerkracht de leerlingen, ouders en school als geheel? Wat voor leerlingen? Wat voor ouders (opleiding, etniciteit, ouderbetrokkenheid, tevredenheid)? Wat voor leerkrachten (leeftijd, opleiding, ervaring, tevredenheid)? Sfeer onderling binnen de school?

→ **Doel: Succesfactoren in kaart brengen**

- **Wat is/zijn de succesfactor(en) en waarom wordt dit gedacht?**
 - Wat ziet/zien de schoolleiding/leerkrachten als succesfactor(en) voor de goede prestaties van de school? Bij meerdere leerkrachten/schoolleiders: herkent men elkaars aangedragen punten?
 - Bij meerdere: hoe hangen deze factoren samen? Welke is het belangrijkste?
 - Wat zijn de redenen dat deze factoren als succesfactoren worden gezien door henzelf? Ooit de effecten gemeten/geanalyseerd of is het slechts een aanname? Waarop is deze aanname gebaseerd?
- **Kenmerk(en) succesfactor(en). Waarom draagt dit volgens schoolleiding/leerkracht bij aan succes?**
 - Wat of wie zorgt ervoor dat deze factor(en) succes heeft/hebben?
 - Wat kenmerkt de succesfactor(en)?
 - Hoe vertaalt zich dit in de praktijk? Hoe ziet het eruit? Eventueel voorbeelden.
- **Sinds wanneer? Hoe in gang gezet?**
 - Wanneer is/zijn deze succesfactor(en) ooit in gang gezet?
 - Hoe in gang gezet? In één keer, op den duur over langere periode, welke werkwijze?
 - Nog steeds in ontwikkeling? Welk stadium? Laatste jaren verbeteringen of veranderingen geweest op het gebied van de succesfactor(en)? Zo ja, welke?
- **Voor wie, door wie?**
 - Door wie aangedragen? Door wie uitgevoerd? Rol bestuur?
 - Externe partijen aan te pas gekomen? Vanuit professionalisering of hulp van buiten of juist vanuit intern?
 - Werd het gedragen door het hele team, ouders en leerlingen?
- **Welke omstandigheden? Wat maakt het mede mogelijk?**
 - Wat maakt de succesfactor(en) mede mogelijk?
 - Welke factoren hangen samen met de succesfactor(en)? Welke komen er uit voort of hebben er invloed op?
- **Rol leerkracht/schoolleiding**
 - Wat is de rol van de schoolleiding en wat is de rol van de leerkrachten binnen de genoemde succesfactoren?
 - Wie heeft welke rol? Invoering/uitvoering/evaluatie?
- **Advies**
 - Welk advies zou door de schoolleiding/leerkrachten gegeven worden aan minder hoog scorende scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie om hun prestaties te verbeteren?

- **Rol van opbrengstgericht werken?**

Bij het in kaart brengen van de succesfactoren kan eventueel doorgevraagd worden naar de rol die het opbrengstgericht werken hierin speelt. In hoeverre dragen kenmerken van opbrengstgericht werken bij, hangen ze samen of zijn ze een gevolg van de succesfactor(en)? Welke partijen zijn hierbij betrokken? Afhankelijk van wat aangedragen is als succesfactor(en) kan gedacht worden aan de volgende onderdelen:

- Systematisch analyseren en evalueren van leerlingresultaten (dankzij succesfactor? Heeft invloed op succesfactor? Draagt bij aan succesfactor?)
- Conclusies trekken uit analyses en vastleggen hiervan (en op welk niveau? School/leerling?)
- Het hebben van vastgelegde meetbare doelen voor tussen- en eindopbrengsten (en op welk niveau? School/leerling?)
- Beargumenteren en vastleggen van verbeteractiviteiten en deze vertalen in waarneembare effecten (en op welk niveau? School/leerling?)
- Effectieve feedback, resultaatgericht /procesgericht (dankzij succesfactor? Heeft invloed op succesfactor? Draagt bij aan succesfactor?)
- Differentiatie (dankzij succesfactor? Heeft invloed op succesfactor? Draagt bij aan succesfactor? Convergent/divergent? en uitdaging voor betere leerlingen?)
- Onderwijstijd voor verschillende vakken afgestemd op resultaten, zowel individueel als klasniveau.
- Persoonlijke aandacht (dankzij succesfactor? Heeft invloed op succesfactor? Draagt bij aan succesfactor?)
- Duidelijke instructie/uitleg (dankzij succesfactor? Heeft invloed op succesfactor? Draagt bij aan succesfactor?)
- Aantoonbare inhoudelijke overdracht van leerlinggegevens.

Bijlage 3: Observatieformulier

Duidelijke uitleg

a. verduidelijkt bij de aanvang van de les de lesdoelen	informeert de leerlingen bij de aanvang van de les over de lesdoelen	+ -
	maakt duidelijk wat het doel van de opdrachten is en wat de leerlingen ervan zullen leren	+ -
b. gaat na of de lesdoelen werden bereikt	gaat na of de doelen van de les zijn bereikt	+ -
	gaat na wat de prestaties van de leerlingen zijn	+ -
c. geeft duidelijke uitleg van de leerstof en de opdrachten	activeert de voorkennis van de leerlingen	+ -
	legt uit in opeenvolgende stappen	+ -
	stelt vragen die door leerlingen worden begrepen	+ -
	vat van tijd tot tijd de leerstof samen	+ -
	plaatst de leerstof in een betekenisvolle context	+ -
d. geeft duidelijke uitleg van het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten	zorgt dat elke leerling weet wat hij/zij moet doen	+ -
	maakt duidelijk welke materialen en didactische hulpmiddelen gebruikt kunnen worden	+ -
e. hanteert werkvormen die leerlingen activeren	maakt gebruik van gespreks- en discussievormen	+ -
	zorgt voor geleide (in)oefening	+ -
	laat leerlingen in groepen/hoeken werken	+ -
	maakt gebruik van ICT	+ -
f. geeft feedback aan de leerlingen	gaat tijdens de instructie na of leerlingen de leerstof hebben begrepen	+ -
	gaat tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren	+ -
	geeft feedback op de wijze waarop leerlingen tot hun antwoord komen (resultaatgericht?)	+ -
g. betreft alle leerlingen bij de les	geeft opdrachten die leerlingen aanzetten tot actieve deelname	+ -
	stelt vragen die leerlingen aanzetten tot nadenken	+ -
	zorgt ervoor dat leerlingen tijdens de instructie goed luisteren en tijdens de verwerking doorwerken	+ -
	wacht na het stellen van vragen voldoende lang om leerlingen te laten nadenken	+ -
	geeft ook leerlingen de beurt die niet hun hand opsteken	+ -

Taakgerichte werksfeer

a. geeft goed gestructureerd les	zorgt voor duidelijk herkenbare componenten in de les	+ -
b. zorgt voor een ordelijk verloop van de les	treedt tijdig en passend op bij ordeverstoringen	+ -
	waakt over afgesproken omgangsvormen en regels	+ -
c. gebruikt de leertijd efficiënt	laat geen tijd verloren gaan aan begin, tijdens of einde van de les	+ -
	laat geen 'dode' momenten ontstaan	+ -
	laat de leerlingen niet wachten	+ -
d. zorgt voor een doelmatig klassenmanagement	maakt duidelijk welke materialen kunnen worden gebruikt	+ -
	de lesmaterialen liggen klaar	+ -
	de lesmaterialen zijn afgestemd op het niveau en de ontwikkeling van de leerlingen	+ -
e. maakt de gewenste leerhouding duidelijk	zorgt dat de leerlingen weten of ze een beroep op de leraar mogen doen	+ -
	zorgt dat de leerlingen weten of ze met andere leerlingen mogen overleggen	+ -
	zorgt dat de leerlingen weten of een actieve inbreng gewenst is	+ -

Strategieën voor denken en leren

a. laat leerlingen hardop denken	geeft leerlingen de gelegenheid hardop oplossingen te bedenken	+ -
	vraagt leerlingen oplossingen te verbaliseren	+ -
b. leert leerlingen zoek- en orderingsstrategieën	leert leerlingen oplossings- en (op)zoekstrategieën aan	+ -
	leert leerlingen het gebruik van orderingsmiddelen aan	+ -
c. leert denkstrategieën aan	geeft leerlingen aanwijzingen voor het oplossen van problemen	+ -
	vereenvoudigt problemen door ze 'in stukken te hakken'	+ -
	biedt leerlingen checklists voor het oplossen van problemen	+ -
d. bevordert het toepassen van het geleerde	vraagt leerlingen waarvoor het geleerde (ook) gebruikt kan worden	+ -
	bevordert het bewust toepassen van het geleerde in andere (verschillende) leergebieden	+ -
e. besteedt aandacht aan diverse oplossingsstrategieën	laat leerlingen verschillende oplossingsstrategieën met elkaar vergelijken	+ -
	laat leerlingen de handigste oplossingsstrategie bepalen	+ -

Afstemming instructie en verwerking

a. stemt de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen (<i>convergente of divergente differentiatie?</i>)	zet leerlingen die minder instructie nodig hebben (alvast) aan het werk	+ -
	geeft aanvullende instructie aan groepjes of individuele leerlingen	+ -
	richt zich niet alleen op de middenmoot	+ -
b. stemt de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen (<i>convergente of divergente differentiatie?</i>)	maakt tussen leerlingen verschil in de omvang van opdrachten	+ -
	geeft niet alle leerlingen dezelfde tijd voor de opdracht	+ -
	laat sommige leerlingen gebruik maken van hulpmaterialen	+ -
c. biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd	geeft zwakke leerlingen extra leertijd	+ -
	geeft zwakke leerlingen extra instructietijd	+ -
	geeft zwakke leerlingen extra oefeningen	+ -
	geeft zwakke leerlingen 'voor'- of 'na'-instructie	+ -

Verantwoordelijkheid leerlingen voor organisatie eigen leerproces

a. biedt leerlingen een structuur om zelfstandig te leren werken	laat leerlingen werken met dag-, week- of maandtaken	+ -
	biedt leerlingen een stappenplan voor het zelfstandig werken	+ -
	laat leerlingen een eigen planning maken	+ -
b. biedt leerlingen keuze-mogelijkheden	laat de leerlingen eigen leervragen formuleren	+ -
	laat leerlingen kiezen tussen alleen werken of samenwerken	+ -
	laat leerlingen zelf volgorde, tijdstip, aanpak, plaats of hoeveelheid oefenstof bepalen	+ -
c. stelt zich coachend op en helpt op aanvraag	geeft leerlingen de gelegenheid eerst zelf oplossingen te bedenken	+ -
	geeft leerlingen de gelegenheid van hun fouten te leren	+ -
	laat leerlingen zelfstandig werken	+ -
	reageert direct op hulpvragen van leerlingen	+ -
d. benut leermiddelen die zelfstandig werken en leren mogelijk maken	gebruikt zelfcorrigerende materialen	+ -
	zorgt dat er diverse leermiddelen beschikbaar zijn om één probleem op te lossen	+ -
	gebruikt methoden die tot zelfstandig werken uitnodigen	+ -

Leerlingen zijn actief betrokken

a. er is een goede individuele betrokkenheid van leerlingen	leerlingen letten op tijdens de instructie	+ -
	leerlingen nemen actief deel aan leer- of kringgesprekken	+ -
	leerlingen stellen vragen	+ -
c. leerlingen werken geconcentreerd en taakgericht	leerlingen werken geconcentreerd en taakgericht aan de opdrachten	+ -
	leerlingen gebruiken hun tijd efficiënt	+ -
d. leerlingen zijn actief gericht op leren	leerlingen nemen zelf initiatieven	+ -
	leerlingen werken zelfstandig	+ -
	leerlingen geven blijk van het nemen van verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces	+ -

Opmerkingen/bijzonderheden:



Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

© *Inspectie van het Onderwijs* | april 2017