



Inspectie van het Onderwijs  
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en  
Wetenschap*

## **TECHNISCH RAPPORT SCHOOLVERSCHILLEN KWALITATIEF**

DE STAAT VAN HET ONDERWIJS 2020

April 2020

# INHOUD

<b>1</b>	<b>Inleiding 3</b>
1.1	Achtergrond onderzoeksproject 3
1.2	Projectdoelstellingen 3
1.3	Onderzoeksvragen 4
1.4	Opzet van het Onderzoek 5
<b>2</b>	<b>Onderzoekopzet en methodologie 6</b>
2.1	Opzet 6
2.2	Kwantitatief onderzoek tbv selectie scholen in PO en VO 6
2.2.1	Selectie van scholen in het VO 6
2.2.2	Selectie van scholen in het PO 7
2.3	Kwalitatieve Methoden 10
2.3.1	Literatuurverkenning 10
2.3.2	Focus groep 11
2.4	Reflectie 23
<b>3</b>	<b>Resultaten van het kwalitatieve onderzoek 26</b>
3.1	Wat maakt een school een goede school? 26
3.2	Goed school- en klasklimaat, kwaliteit van de instructie en doelgerichtheid 26
3.2.1	Goed school- en klasklimaat 26
3.2.2	Kwaliteit van de instructie 28
3.2.3	Doelgerichtheid 29
3.3	Van (onder)gemiddeld naar hoog presterend: grip op de kwaliteit van het onderwijs 31
3.3.1	Kwaliteitszorg 31
3.3.2	Kwaliteitscultuur 32
3.4	Samenvatting 33
<b>4</b>	<b>Schoolportretten 35</b>
4.1	Schoolportret Basisschool 1 35
4.2	Schoolportret Basisschool 2 36
4.3	Schoolportret Basisschool 3 37
4.4	Schoolportret Middelbare school 1 38
4.5	Schoolportret Middelbare school 2 39
<b>5</b>	<b>Bijlage 42</b>
5.1	Rapportage literatuurverkenning 42
5.1.1	Inhoud 42
5.1.2	Inleiding 42
5.1.3	Overzicht van de categorieën 43
5.1.4	Beschrijvingen 43
5.1.5	Literatuuroverzicht 48
5.2	Mindmap leraren PO 50
5.3	Mindmap schoolleiders 50

# 1 Inleiding

Dit technisch rapport beschrijft het kwalitatieve onderzoek met betrekking tot het onderwerp schoolverschillen dat in hoofdstuk 1 in de Staat van het Onderwijs wordt beschreven.

Aanvullend op dit technisch rapport verwijzen wij u ook naar de technische rapporten Schoolverschillen kwantitatief en Leraren en schoolleiders. Deze zijn via de website [destaatvanhetonderwijs.nl](http://destaatvanhetonderwijs.nl) te raadplegen.

## 1.1 Achtergrond onderzoeksproject

Nederlandse scholen verschillen in de prestaties van hun leerlingen die zij realiseren. Deze verschillen zijn groter dan in andere landen. Uit onderzoek voor de Staat van het Onderwijs 2018 komen de volgende verschillen naar voren:

- Percentage leerlingen dat de referentieniveaus taal en rekenen behaalt (PO)
- Burgerschapskennis (VO)
- Leerwinst (VO)
- Percentage leerlingen dat een diploma haalt op een lager niveau dan verwacht (VO)

Deze prestatieverschillen worden deels verklaard door leerlingkenmerken. Voor het basisonderwijs is de verklaarde variantie van school- en leerlingkenmerken in relatie tot prestatieverschillen ongeveer 50% <sup>1</sup>, waarvan 91% verklaard wordt door leerlingkenmerken. Ook als rekening gehouden wordt met verschillen in de leerlingpopulatie zijn er dus prestatieverschillen tussen scholen. Uit de internationale studies blijkt dat het deel van de schoolverschillen dat aan schoolkenmerken ligt, in Nederland groot is <sup>2</sup>. Zo laat onderzoek zien dat 10% van de verschillen in rekenprestaties op basisscholen te herleiden is tot verschillen in onderwijskwaliteit <sup>3</sup>.

Prestatieverschillen tussen scholen hangen deels samen met verschillen in schoolbeleid, (accenten in) het curriculum, kwaliteit lessen, extra ondersteuning en zorg, verwachtingen en motivatie van leerlingen. Het gaat hier om keuzes, werkwijze en kwaliteit van leraren en schoolleiders <sup>4</sup>. Dat komt zowel naar voren uit observaties van de inspecteurs als uit wetenschappelijk onderzoek van bijvoorbeeld Hattie (2009). Leraren en hun schoolleiders hebben dus mogelijkheden om de prestaties van hun leerlingen in positieve zin te beïnvloeden en verschillen tussen scholen te beperken of te vergroten. Dat komt ten goede aan bieden van gelijke kansen en het streven dat elke school optimale opbrengsten realiseert.

## 1.2 Projectdoelstellingen

Het centrale doel van het onderzoek is het vinden van antwoorden op de vraag hoe het komt dat sommige scholen, ten opzichte van scholen met vergelijkbare school- en leerlingkenmerken, beter presteren. Met deze inzichten kunnen we, zoals gesteld, leraren en schoolleiders inspiratie bieden om in hun eigen praktijk kwaliteitsverbetering te realiseren. We onderscheiden de volgende subdoelen:

<sup>1</sup> Inspectie van het Onderwijs, *Peil. onderwijs: Taal en rekenen aan het einde van de basisschool 2016-2017*

<sup>2</sup> OECD, *Education at a Glance 2013*

<sup>3</sup> <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/12/405-17-920-010-Rapport-NRO-Review-Rekenenen.pdf>

<sup>4</sup> Inspectie van het Onderwijs, *De Staat van het Onderwijs 2016/2017*

- a) In kaart brengen van de feitelijke prestatieverschillen tussen scholen met vergelijkbare school- en leerlingkenmerken. Hierbij kijken we naar de opbrengstindicatoren die de inspectie hanteert;
- b) Detecteren en selecteren van scholen die in deze vergelijking duidelijk boven gemiddeld/zeer goed presteren en scholen die duidelijk beneden gemiddeld presteren;
- c) Verkennen van de (internationale) wetenschappelijke literatuur en in kaart brengen van de werkwijzen/aanpakken die tot hoge prestaties leiden;
- d) Vinden van antwoorden op de vraag hoe scholen hun hoge(re) prestaties realiseren.

Het is belangrijk het onderzoek te richten op factoren in de invloedssfeer en het handelen van leraren en schoolleiders. Met name leraren en schoolleiders maken immers het verschil. Zij zijn gebaat bij handvatten om in de dagelijkse praktijk voor goede leerlingprestaties te zorgen en/of verbetering daarin te realiseren. Denk aan goede voorbeelden voor het omgaan met verschillen, maatregelen in het aanbod om prestaties van (groepen) leerlingen te verbeteren en de wijze waarop docenten(-teams) reflecteren op hun eigen handelen<sup>5</sup>. Het onderzoek richt zich daarom op aanpakken/werkwijzen die leraren en schoolleiders hanteren om tot goede leerlingprestaties te komen en de vraag waarom deze werken.

Factoren in de school die een gegeven en/of niet beïnvloedbaar zijn door leraren en schoolleiders blijven buiten beschouwing van dit onderzoek. Met behulp van literatuurstudie wordt een verdere afbakening van het onderzoek gemaakt. Gekeken wordt wat uit (internationaal) wetenschappelijk onderzoek naar voren komt als mogelijke verklaringen van prestatieverschillen tussen scholen.

### 1.3 Onderzoeksvragen

Op basis van de doelstellingen van het onderzoek, formuleren we de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat zijn de feitelijke prestatieverschillen tussen scholen met vergelijkbare school- en leerlingkenmerken?
  - Welke school- en leerlingkenmerken zijn van invloed op prestatieverschillen?
  - Welke groepen van scholen zijn er op basis van (combinaties van) deze achtergrondkenmerken te maken?
  - Welke prestatieverschillen tussen scholen zijn er binnen deze groepen?
2. Welke scholen presteren in vergelijking tot scholen met vergelijkbare school- en leerlingkenmerken zeer duidelijk bovengemiddeld en welke scholen presteren duidelijk beneden het gemiddelde?
3. Welke mogelijk effectieve werkwijzen/aanpakken komen naar voren uit (internationale) wetenschappelijke literatuur?
4. Welke aanpakken/werkwijzen die docenten en de schoolleiding hanteren beïnvloeden de prestaties van deze scholen positief en waarom is dat zo?
  - Welke aanpakken/werkwijzen worden in de praktijk van bovengemiddeld presterende scholen gehanteerd om tot goede onderwijsresultaten te komen?
  - Hoe zien we deze aanpakken/werkwijzen in de praktijk van beneden gemiddeld presterende scholen terug?

<sup>5</sup> Zie bijvoorbeeld ook: Inspectie van het Onderwijs, *Peil. onderwijs: Zicht op succesfactoren - Vier portretten van hoog scorende scholen.*

- Wat maakt dat deze aanpakken/werkwijzen in de praktijk effectief zijn?
- Wat zijn randvoorwaarden om deze aanpakken/werkwijzen op een goede manier in praktijk te brengen?

#### **1.4 Opzet van het Onderzoek**

Om deze vragen te kunnen beantwoorden, maken we onderscheid in de volgende fasen van het onderzoek:

1. Kwantitatief onderzoek naar prestatieverschillen tussen scholen;
2. Verkenning van de (internationale) wetenschappelijke literatuur;
3. Kwalitatief onderzoek naar werkwijzen/praktijken;
4. Rapportage en kennisverspreiding.

De eerste fase behelst een kwantitatief onderzoek dat een antwoord geeft op onderzoeksvraag 1 en 2. Het antwoord op onderzoeksvraag 1 en 2 bepaalt bovendien de selectie van scholen voor het kwalitatieve onderzoek in fase drie. In de tweede fase wordt de literatuur verkend om input te genereren voor de kwalitatieve onderzoeksinstrumenten. De derde fase omvat het kwalitatieve onderzoek dat een antwoord geeft op onderzoeksvraag 4. Dit technische rapport vormt een onderdeel van de vierde fase. Naast dit document wordt de kennis verspreid d.m.v. een publicatie in De Staat van het Onderwijs 2020. Bovendien verspreiden we de resultaten door middel van een poster waarop de onderzoeksresultaten zijn samengevat. Deze publiceren we online met verschillende links naar achtergrondinformatie. Tot slot is het voornemen de werkwijze te blijven hanteren in stimulerend toezicht.

## 2 Onderzoeksofzet en methodologie

### 2.1 Opzet

Het onderzoek bestaat uit de volgende onderdelen:

1. Kwantitatief onderzoek, dat uitmondt in een selectie van scholen;
2. Literatuurverkenning;
3. Kwalitatief onderzoek bij de selectie van scholen.

#### *Kwantitatief onderzoek*

Naast het beschrijven van feitelijke prestatieverschillen tussen scholen, is de selectie van scholen een belangrijk doel van het kwantitatieve onderzoek. Om tot een goede selectie te komen is het belangrijk om groepen scholen te identificeren die op basis van school- en leerlingkenmerken zo vergelijkbaar mogelijk zijn én waarbinnen duidelijke prestatieverschillen zichtbaar zijn.

Op basis van een kwantitatieve analyse worden prestatieverschillen tussen scholen in beeld gebracht. Voor het PO worden hiervoor de resultaten op de eindtoetsen basisonderwijs en de schoolweging gebruikt. Voor het VO is een gemiddelde berekend van de verschillende indicatoren van het onderwijsresultatenmodel. Dat betreft de onderwijspositie in leerjaar drie ten opzichte van het basisschooladvies, het onderbouw- en bovenbouwrendement en de eindexamenresultaten. Deze onderwijsresultaten zijn gecorrigeerd voor populatiekenmerken op afdelingsniveau (voor meer uitleg zie paragrafen hieronder) . Met deze correctie beogen we de toegevoegde waarde van scholen in beeld te brengen en volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

1. Wat zijn de feitelijke prestatieverschillen tussen scholen met vergelijkbare school- en leerlingkenmerken?
  - a. Welke school- en leerlingkenmerken zijn van invloed op prestatieverschillen?
  - b. Welke groepen van scholen zijn er op basis van (combinaties van) deze achtergrondkenmerken te maken?
  - c. Welke prestatieverschillen tussen scholen zijn er binnen deze groepen?
2. Welke scholen presteren in vergelijking tot scholen met vergelijkbare school- en leerlingkenmerken zeer duidelijk bovengemiddeld en welke scholen presteren duidelijk beneden het gemiddelde?

Deze vragen zijn leidend geweest bij het opstellen van modellen om tot vergelijkbare (i.e. voor leerlingkenmerken gecorrigeerde) prestaties van scholen/afdelingen te komen en worden niet als onderzoeksvraag beantwoord.

### 2.2 Kwantitatief onderzoek tbv selectie scholen in PO en VO

#### 2.2.1 *Selectie van scholen in het VO*

Ter behoeve van het prestatieverschillen 2019 onderzoek voor VO is een lijst met geschatte schoolprestaties op brin-vest-onderwijsniveau gemaakt. De analyses zijn uitgevoerd aan de hand van de indicatoren in het opbrengstenmodel VO en hebben betrekking op de meest recente gegevens over de jaren 2016, 2017 en 2018. De wijze waarop de scores per indicatoren zijn berekend wijkt af van de opbrengstenanalyses en er is gebruik gemaakt van een de selectie van correctiefactoren op basis van leerlingkenmerken.

### *Onderliggende modellen*

Bij E1 (gemiddelde centraal examencijfer), R1 (onderbouwadvies), R2 (onderbouwsnelheid) en R3 (bovenbouwsucces) is gebruik gemaakt van meerniveaumodellen, bij E1 en R1 gaat het om lineaire modellen en bij R2 en R3 om logistische modellen. Bij de operationalisering van de uitkomstmaten zijn de definities van de opbrengstenmodellen grotendeels aangehouden.

De uitkomstmaat van R1 wijkt hiervan deels af: In plaats van gecategoriseerde verschilcores is gebruik gemaakt van continue verschilcores. De verschilcore is gelijk aan de grootte van het verschil tussen het PO-eindadvies en de daadwerkelijke onderwijspositie in leerjaar 3 nadat beide zijn vertaald naar numerieke scores.

De indicator E2 (Verskil tussen cijfers op de schoolexamens en centrale examens) wijkt meer van de algemene procedure af, hierbij is gekozen voor een regressiemodel met een enkel niveau omdat de schatting op leerlingniveau anders problematisch verliep.

### *Correcties*

Bij de meerniveaumodellen zijn correcties voor leerlingkenmerken toegepast op de leerling- en schoolniveau. Ook zijn de correctiefactoren genormaliseerd. Niet alle correcties zijn toegepast bij alle onderwijsniveaus omdat deze correcties daar niet of zelden voorkomen, geen invloed hadden op de geschatte schoolprestaties of doordat er sprake was van sterke correlaties tussen bepaalde kenmerken binnen de modellen.

De complete pool van mogelijke correcties bestaat uit de indicatie leerwegondersteuning, indicatie APCG, instroom, eindtoetsscore PO, etniciteit (westerse, niet-westerse, autochtoon) en het advies PO. Etniciteit, eindtoetsscore PO, en APCG zijn altijd op één of meerdere niveaus gebruikt.

### *Schoolprestaties*

De schoolprestaties zijn gebaseerd op residuenmodellen, waarin verschillen tussen de verwachte en daadwerkelijke prestaties gebruikt worden om de prestatie van een school te berekenen. De verwachte prestaties houden statistisch rekening met leerlingkenmerken waardoor de uiteindelijke schatting van prestaties minder of niet afhankelijk zijn van bepaalde eigenschappen van de schoolpopulatie. Het verschil tussen de verwachte en behaalde scores is omgezet naar een percentiel waar hogere scores een positief verschil aangeven en dus dat een school boven verwachting (op basis van leerlingkenmerken) presteert.

De scores per indicator zijn omgezet naar totaalscores op brin-vest-onderwijsniveau en zijn gewogen op basis van het aantal leerlingen waarvoor gegevens beschikbaar zijn per indicator. Daarnaast is een vastgestelde wegingsfactor gebruikt: Onderbouwadvies heeft een weging van 34% en de overige 66% is verdeeld over de overige indicatoren.

## 2.2.2 *Selectie van scholen in het PO*

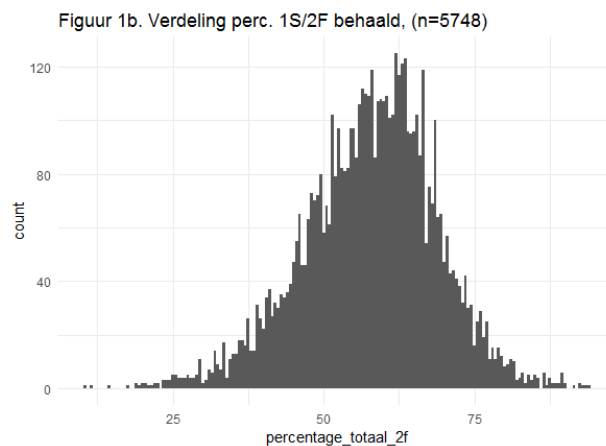
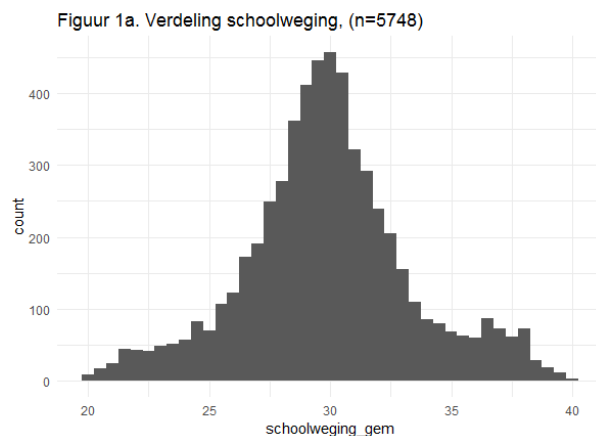
### *(Leer)prestaties*

Prestaties tussen scholen verschillen. In dit onderzoek beperken we ons tot verschillen in leerprestaties (taal en rekenen). Om leerprestaties in beeld te brengen gebruiken we het percentage leerlingen per school dat het referentieniveau 1S/2F op

een eindtoets basisonderwijs haalt. Het 'percentage referentieniveau 1S/2F behaald' is gebaseerd op drie schooljaren (2015/2016 t/m 2017/2018). Alle domeinen zijn bij elkaar opgeteld (Rekenen, Lezen en Taalvaardigheid). Leerlingen met een ontheffingsgrond zijn niet meegerekend.

Kenmerken van de leerlingpopulatie zijn van invloed op gemiddelde leerprestaties van scholen. Wij gebruiken de schoolweging om te corrigeren voor de invloed van de kenmerken van de leerlingpopulatie op de leerprestaties. De schoolweging is de mate waarin de leerlingpopulatie van een school voldoet aan de kenmerken voor de onderwijsachterstand volgens de CBS indicator. De schaal hierbij loopt van ongeveer 20 (weinig achterstandskennmerken) tot 40 (veel achterstandskennmerken). Voor dit onderzoek is een ongewogen gemiddelde van de weging van schooljaren 2015/2016 t/m 2017/2018 genomen.

Figuur 1a en 1b tonen de verdeling van de driejaars-schoolweging en 'behaald percentage 1S/2F' op basis van de **totale** populatie scholen waarvoor de data drie jaar beschikbaar is en waarvoor de CBS weging is gebaseerd op een volgens het CBS hoog genoeg aantal leerlingen ( $n > 40$ ).



Onderstaande Tabel 1 toont de gemiddelden en de percentielgrenzen. We zien een gemiddelde schoolweging van 29,90 en een gemiddeld percentage behaald 1S/2F van 57,76. De percentielgrenzen geven aan hoeveel procent van de scholen onder



een bepaalde waarde valt. Zo heeft 10 procent van de scholen een schoolweging lager dan 25,65 en 10 procent van de scholen een percentage behaald van minder dan 43,49.

Tabel 1. Gemiddelden en percentielgrenzen (n=5747)

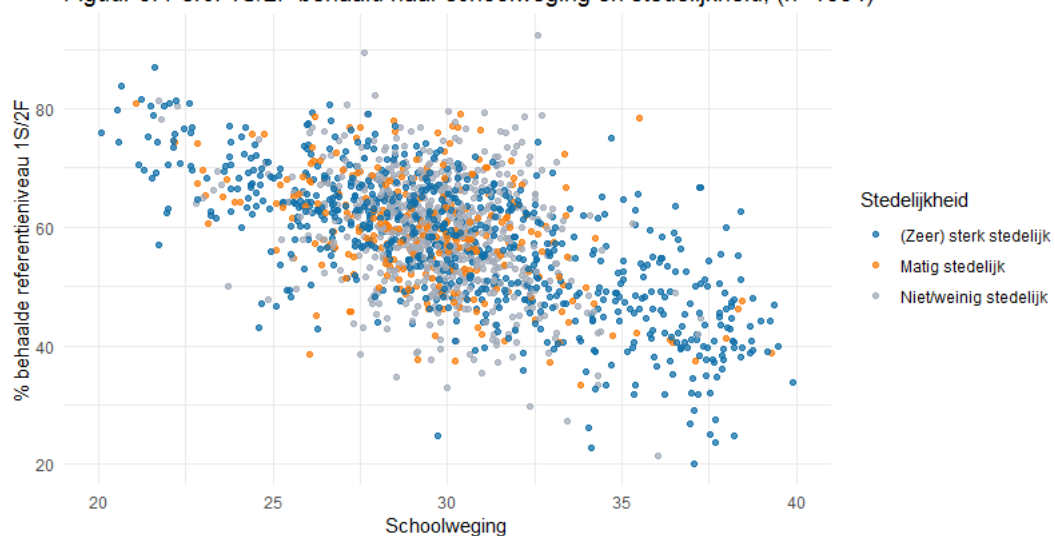
	schoolweging	Percentage 1S/2F behaald
gemiddelde	29,90	57,76
standaarddeviatie	3,50	11,05
p10	25,65	43,49
p20	27,40	48,84
p30	28,43	52,63
p40	29,16	55,86
p50	29,80	58,53
p60	30,44	61,24
p70	31,22	63,70
p80	32,33	66,67
p90	34,56	70,82

#### Trekkingsbestand

In het trekkingsbestand dat als basis voor de selectie dient zijn alleen scholen meegenomen die op de zogenaamde voorraadlijst van de sector PO staan. Dit betekent dat alle scholen die afgelopen twee jaar door de inspectie zijn bezocht, maar ook eenpitters, zijn uitgesloten. Dit is conform de afspraken binnen de sector PO over schoolbezoeken. Tot slot zijn de scholen waarvoor de berekening van het behaalde percentage 1S/2F is gebaseerd op minder dan 30 leerlingen uitgesloten. Het trekkingsbestand bevat 1664 scholen.

Onderstaand Figuur 3 geeft een weergave van het trekkingsbestand.

Figuur 3. Perc. 1S/2F behaald naar schoolweging en stedelijkheid, (n=1664)



Omdat slechts een beperkte groep scholen bezocht wordt, kunnen niet alle 12 categorieën scholen (hoge/lage schoolweging, hoge/gemiddelde/lage prestaties, 3

categorieën stedelijkheid) in de steekproef meegenomen worden. In dit verkennende onderzoek Schoolverschillen beperkten we ons tot de scholen met een gemiddelde populatie: een afwijking van een halve standaarddeviatie van het gemiddelde (uit Tabel 1). Dan komen we uit op een weging tussen de 28 en 31,5<sup>6</sup>. Deze weging geldt voor ongeveer de helft van de scholen.

De schoolweging geeft de achterstandsscore weer, de mate van stedelijkheid typeert de bredere schoolomgeving van een school. De schoolomgeving is mogelijk mede van invloed op de leerprestaties en 'wat werkt' op een school. Daarom hebben we tevens scholen verdeeld in categorieën op basis van de mate van stedelijkheid van de locatie waar de school zich bevindt.

De selectie van scholen vindt plaats op basis van het volgende schema (Tabel 2).

Tabel 2. Selectieschema

Mate van stedelijkheid	Behaald referentieniveau 1S/2F		
	hoog	midden	laag
Stedelijk	6	3	4
Matig stedelijk	6	3	4
Niet stedelijk	6	3	4

Wat betreft de hoogte van het percentage behaald 1S/2F, zijn de percentielgrenzen uit Tabel 1 gebruikt:

- Hoog: boven de p90 grens van het toe (> 70,82%)
- Laag: onder de p10 grens (< 43,49%), voor matig stedelijk en sterk stedelijk gebieden neem ik deze grens iets ruimer (< 46%).
- Midden: tussen de p40 en de p60 grens (55,86% - 61,24%).

#### *Databestanden*

Het percentage behaald 1S/2F is gebaseerd op de resultaatbestanden van DUO. Voor het berekenen van de gemiddelde schoolweging zijn de maatwerkdatabestanden van het CBS gebruikt:

- <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2019/12/schoolweging-2016-2018> (voor schooljaar 2016/2017 en 2017/2018)
- <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2018/46/gemiddelde-verwachte-schoolscores-2015-2017> (voor schooljaar 2015/2016)

## **2.3 Kwalitatieve Methoden**

### *2.3.1 Literatuurverkenning*

De voornaamste doelen van de literatuurverkenning zijn het vormen van een basis voor de kwalitatieve methoden, en het achteraf kunnen valideren van de resultaten van het kwalitatieve onderzoek: op welke manier kunnen we deze resultaten duiden? Op welke manier komen de effectieve aanpakken/werkwijzen ook in (internationaal) onderzoek naar voren, en welke juist niet?

Gelet op het exploratieve en verkennende karakter van het onderzoek is het niet wenselijk dit op voorhand teveel te laten sturen door resultaten van eerder

<sup>6</sup> Afgerond op halve decimalen.

onderzoek. Dat zou het onderzoek mogelijk te 'gesloten' maken/verengen. Het is wel wenselijk om op basis van de literatuurverkenning mogelijke onderwerpen voor het kwalitatieve onderzoek te formuleren ten behoeve van de onderzoeksinstrumenten.

Met de literatuurverkenning worden inzichten verkregen over mogelijke oorzaken van prestatieverschillen tussen scholen. Het onderzoek richt zich op meta-analyses van internationaal onderzoek naar schoolprestaties. We borduren voort op onderzoek dat al heeft plaatsgevonden ten behoeve van het ontwikkelen van indicatoren. Dit literatuuronderzoek is uitgevoerd door de Academische Werkplaats van de Universiteit Maastricht (AWP-UM). Bij de start van het onderzoek zijn de resultaten van het indicatorenonderzoek besproken met de projectgroep en is gekeken welke aanvullingen nodig zijn. Uit deze bespreking is een meer concrete opdrachtformulering voor de AWP-UM naar voren gekomen. Vervolgens zijn onderzoekers van AWP-UM aan de slag gegaan met het literatuuronderzoek. De resultaten worden weergegeven in een beknopte rapportage, die terug te vinden is in de bijlage van dit technische rapport (zie bijlage 5.1).

#### *Kwalitatief onderzoek bij de selectie van scholen*

Naast de literatuurverkenning is het kwalitatieve onderzoek bij de geselecteerde scholen de kern van het onderzoek. We beschrijven hieronder de opzet van dit kwalitatieve deel, dat bestaat uit interviews met leerlingen, leraren en schoolleiders en een verificatie van de resultaten van deze interviews in een gemeenschappelijk groepsgesprek. Waar nodig is onderscheid gemaakt in een aanpak met werkvormen voor het PO en één voor het VO. Er is geen onderscheid gemaakt in aanpak tussen onderzoek bij bovengemiddeld presterende scholen en de scholen die beduidend minder goed presteren. Bij beide groepen hebben we gevraagd wat zij doen om de huidige resultaten te realiseren. De achterliggende gedachte is dat op deze manier de werkwijzen, en hoe men daar precies invulling aan geeft, vergeleken kunnen worden.

De opbrengsten van het kwalitatieve deel van het onderzoek worden samengevat ten behoeve van een rondetafelgesprek. Dit rondetafelgesprek heeft als doel om de onderzoeksresultaten te delen en deze (mogelijk) te valideren. De vraag die centraal staat is: wat doen schoolleiders om hoge(re) prestaties te realiseren? Hiertoe zijn schoolleiders uitgenodigd. Er heeft één gesprek plaatsgevonden met 26 schoolleiders uit het voortgezet onderwijs.

### 2.3.2

#### *Focus groep*

De belangrijkste kwalitatieve methode waarvoor gekozen is, is de focusgroep. Een focusgroep onderscheidt zich van een groepsinterview door als doel te hebben tot een gezamenlijk antwoord komen d.m.v. aanvullen en discussiëren. In een groepsinterview bestaan de antwoorden van participanten vaak 'naast elkaar' – er hoeft geen consensus te zijn. In dit onderzoek is gekozen voor focusgroepen. Deze keuze beïnvloedt ook de rol van de gespreksleider, die aan moet sturen op discussie en consensus.

#### *Focusgroepen met leerlingen*

Er worden gesprekken met leerlingen gevoerd in de vorm van focusgroepen. De focus ligt daarbij op de vraag wat maakt dat je op school leert en presteert. Tijdens deze focusgroepen komen de volgende onderwerpen aan bod:

- Wat zijn kenmerken van een goede les?
  - Denk terug aan een les waarin je veel hebt geleerd. Wat gebeurde er in die les? Wat deed de juf/meester/leraar? Wat deed jij?
- *In het VO*: Effecten/resultaten van deze kenmerken

- Waarom zijn dit kenmerken van een goede les? Waarom werkt dit?
- Toetsen of dit breed terug te zien is of enkel incidenteel
  - Hebben de meeste lessen deze kenmerken? Hoe goed scoort jouw school op deze kenmerken?

Aan de focusgroepen nemen ongeveer 6 leerlingen deel. In het PO komen de deelnemende leerlingen uit groep 7 en 8. In het VO komen de deelnemende leerlingen uit het eindexamenjaar. De interviews duren in het PO 45 minuten, en in het VO 1 uur.

De opbrengsten worden bij de afronding van het gesprek bondig samengevat, zodat getoetst wordt op herkenbaarheid bij de leerlingen.

#### *Focusgroepen met docenten en leidinggeevenden*

Met docenten en leidinggeevenden worden ook gesprekken gevoerd in de vorm van focusgroepen. Docenten en leidinggeevenden worden afzonderlijk van elkaar geïnterviewd om hun verschillende perspectief goed aan bod te kunnen laten komen. Tijdens deze focusgroepen komen de volgende onderwerpen aan bod:

- Aanpakken/werkwijzen die docenten tijdens de les hanteren om tot goede leerprestaties bij leerlingen komen:
  - Wat werkt (in je les) om hoge(re) leerresultaten voor *alle* leerlingen te realiseren?
  - Wat houden de aanpakken/werkwijzen concreet in? Hoe zijn ze zichtbaar in de praktijk?
- Effecten/resultaten van de aanpakken/werkwijzen in de praktijk:
  - Waarom is er voor de gehanteerde aanpakken/werkwijzen gekozen?
  - Wat zijn de daadwerkelijke effecten/resultaten van de gehanteerde aanpakken/werkwijzen?
- Randvoorwaarden van de aanpakken/werkwijzen:
  - Wat is er nodig om deze aanpakken/werkwijzen en de effecten/resultaten te realiseren? Men wordt aangemoedigd om breed te denken en hierbij zowel reeds vervulde als onvervulde randvoorwaarden te benoemen.

Aan de gesprekken nemen in het PO ongeveer 6 en in het VO ongeveer 8 docenten deel. Alle deelnemende leraren in het VO geven les in het eindexamenjaar. De gesprekken met leraren duren in het PO 1 uur en in het VO 1,5 uur.

Voor de leidinggeevenden geldt dat alle leidinggeevenden worden uitgenodigd. In het PO worden hierbij ook IB'ers en bouwcoördinatoren uitgenodigd. In de praktijk betekent dit dat het aantal participanten in de gesprekken met de schoolleiding varieert van 2 tot 6. De gesprekken met schoolleiding duren 1 uur.

De opbrengsten worden bij de afronding van het gesprek bondig samengevat, zodat getoetst wordt op herkenbaarheid bij de deelnemers.

#### *Verificatie van resultaten*

In een afsluitend groepsgesprek met docenten en leidinggeevenden, worden de opbrengsten gedeeld en getoetst op herkenbaarheid. De input voor dit groepsgesprek komt voort uit de bondig geformuleerde opbrengsten van de afzonderlijke interviews en wordt geleid door de gespreksleider. Tijdens dit gesprek komen de perspectieven van de leerling, die van de docent en die van de leidinggevende bij elkaar. De verificatie van resultaten is voor het onderzoek van belang, en is bovendien leerzaam voor de deelnemers; hen wordt een spiegel voorgehouden en dat biedt mogelijkheden om te reflecteren op eigen handelen. Centraal staat de vraag wat maakt dat de gehanteerde aanpakken/werkwijzen

daadwerkelijk resultaat hebben en wat voor elk van de aanwezige perspectieven belangrijk is om dit resultaat daadwerkelijk te realiseren.

#### *Onderzoeksinstrumenten*

Ten behoeve van de verschillende focusgroepen zijn aparte gespreksleidraden ontwikkeld. De gespreksleidraden beschrijven zowel de te stellen vragen als de werkwijze.

Om de docenten en leidinggevendenden een handvat te bieden is in het PO tevens gebruik gemaakt van een mindmap (zie bijlage 5.2 en 5.3). Op deze mindmap staan verschillende kenmerken die volgens de literatuur een rol spelen om goede leerresultaten te bereiken. Zodoende biedt de mindmap de participanten een kans om aspecten te noemen die ze zelf niet meteen bedacht zouden hebben. Echter, naast de gegeven kenmerken kunnen participanten ook zelfbedachte kenmerken noemen. De mindmap voor docenten verschilt van die voor leidinggevendenden. In het VO is geen gebruik gemaakt van deze mindmap.

Tenslotte is een stroomschema ontwikkeld en op a1 formaat geprint. Hier worden de antwoorden op de vragen uit de gespreksleidraad opgeschreven tijdens de focusgroepen met docenten en leidinggevendenden.

#### *Dataverzameling en verslaglegging*

Tijdens de gesprekken wordt gewerkt met post-its, flip-overs en stroomschema's, waarop we de verschillende antwoorden en uitwerking van de onderwerpen verzamelen. Van dit materiaal worden foto's gemaakt. Omdat er geen publicatie op schoolniveau plaatsvindt, laten we al het materiaal achter op de school. Op deze manier kan de school de gesprekken gebruiken als input voor verdere ontwikkeling van het onderwijs. De foto's dienen voor de verslaglegging van het onderzoek.

In sommige gevallen wordt de inspecteur, die de gesprekken leidt, vergezeld door een onderzoeker. De onderzoeker maakt veldwerknootities tijdens de gesprekken van dat wat daadwerkelijk gezegd wordt. Alle informatie afkomstig van de veldwerknootities en de foto's van de stroomschema's worden vastgelegd in Excelformulieren. Voor de bezoeken waarbij de inspecteur alleen is geldt dat alleen de informatie zichtbaar op de foto's wordt vastgelegd in de Excelformulieren.

Van het eindgesprek wordt, met toestemming van de deelnemers, een audio-opname gemaakt. Deze audio-opnames worden uitgewerkt in transcripten.

Naderhand maakt de inspecteur (in de betreffende gevallen in samenwerking met de onderzoeker) een schoolportret. Daar waar de stroomschema's de perspectieven en woorden van de leerlingen, leraren en schoolleiders weergeven, is het schoolportret bedoeld om de observaties en interpretaties van de inspecteur (en onderzoeker) vast te leggen.

#### *Betrouwbaarheid en transparantie in de dataverzameling en verslaglegging*

Omdat het onderzoek door meerdere PO-inspecteurs en VO-inspecteurs (in 23 gevallen in combinatie met een onderzoeker) uitgevoerd wordt, was het belangrijk om een duidelijke instructie te verzorgen m.b.t. de te hanteren werkvormen en de verslaglegging van de opbrengsten. Dit met het oog op het realiseren van een goede kwaliteit van dataverzameling en -verwerking. Zowel voor het PO als het VO zijn instructiebijeenkomsten georganiseerd, waarbij de inspecteurs stap voor stap door de opzet van het onderzoek zijn meegenomen. Ook is er een werkinstructie samengesteld waarin het hele proces toegelicht wordt.

### *Benadering scholen*

Om het onderzoek aan te kondigen is een brief opgesteld en verstuurd aan de geselecteerde scholen. De brief voor PO is door de projectgroep opgesteld, en de brief voor VO is opgesteld door de communicatieadviseur uit de projectgroep. De brief wordt verstuurd door de medewerkers toezicht van de betreffende clusters. De brief omschrijft de achtergrond en het doel van het onderzoek en het onderzoeksprogramma.

In het PO is het onderzoek bij 41 scholen uitgevoerd.

	Niet/weinig stedelijk	Matig/sterk stedelijk
Ondergemiddeld	5	6
Gemiddeld	4	6
Bovengemiddeld	9	11

In het VO is het onderzoek bij 19 scholen uitgevoerd.

	Ondergemiddeld	Bovengemiddeld
Vmbo b	1	0
Vmbo k	0	1
Vmbo gt	1	2
Havo	4	6
Vwo	1	3

### *Content analyse en thematische analyse*

In de kwalitatieve analyse is gebruik gemaakt van een verkennende ronde content analyse en een verdiepende ronde thematische analyse. Een thematische analyse onderscheidt zich van een content analyse doordat uitgegaan wordt van de betekenis die respondenten aan de zichtbare thema's toeschrijven, in plaats van dat (zoals bij content analyse) uitgegaan wordt van de frequentie dat een bepaald thema genoemd wordt. De content analyse is gebruikt om opvallendheden t.a.v. genoemde thema's aan te tonen. Zo valt het op dat 'feedback geven' bij bovengemiddeld presterende scholen in het PO elf keer genoemd wordt, dat gemiddelde scholen dit drie keer noemen, en dat ondergemiddelde scholen dit drie keer noemen. Geconcludeerd zou kunnen worden dat 'feedback' geven een praktijk is die bovengemiddelde leerresultaten oplevert. Echter, het valt ook op dat pedagogische klimaat door vrijwel alle scholen (37/39) genoemd wordt. Om verdieping te kunnen geven aan dit beeld is gebruik gemaakt van een thematische analyse.

### *Open coderen*

Voor zowel content analyse als thematische analyse is de eerste stap hetzelfde: open coderen. Dit houdt in dat de ruwe data (in dit geval de stroomschema's) nauwkeurig gelezen en gecodeerd is. De codes die aan gedeeltes van de data worden gekoppeld zijn zowel deductief als inductief verkregen. In eerste instantie is uitgegaan van het conceptuele kader dat gebaseerd is op het literatuuronderzoek (en ook zichtbaar is in de mindmaps). Gaandeweg is deze lijst van codes enigszins aangepast op basis van wat de respondenten precies benoemen als kenmerken en beschrijven als praktijken/werkwijzen.

Dit proces van coderen is vastgelegd in een analysematrix. Hierin is zichtbaar welke codes gehanteerd zijn, en hoe de verschillende stroomschema's van de verschillende scholen gecodeerd zijn. NB. Regelmatig komt de codering overeen met wat de respondenten zelf benoemen als belangrijke praktijken. In sommige gevallen echter verschilt de code met wat de respondenten aanwijzen als categorie. Dit komt voor in

de gevallen dat er aan eenzelfde categorie een andere invulling wordt gegeven; als school X onder 'aanbod' de aangeschafte methodieken bespreekt, en school Y onder 'aanbod' alle verschillende werkvormen toelicht, dan is school X gecodeerd met 'aanbod' en school Y met 'werkvormen'.

Ter illustratie is hier de codering van twee scholen uit het PO toegevoegd. De codes zijn vervolgens ook terug te vinden in de analysematrix.

Basisschool met Daltononderwijs, gemiddeld presterend, matig stedelijk:

Top 3 van leerling en	Verdieping: hoe ziet dat er uit?	Verdieping: Wat doet de leraar?	Voorbeeld: Wat doet de leerling?	Codes
1. Zelf nakijken	Il kijkt het eigen werk na om van de eigen fouten te leren	lkr kijkt het (door de lln zelf nagekeken werk) na	Il kijkt het eigen werk na,	Feedback
		lkr geeft een oefenopdracht	leert van fouten,	
			herhaalt,	
			vraagt om hulp	
2. (extra) uitleg	lIn krijgen verschillende vormen van extra uitleg	lkr geeft extra uitleg	Il luistert	Duidelijke uitleg
	in de vorm van uitgebreide uitleg tijdens de instructie	lkr geeft hulp	Il stelt vragen	Passende hulp
	of een verlengde instructie in een klein groepje	lkr extra instructie	als Il het snapt: zelfstandig werken	
		lkr geeft duidelijke uitleg		
3. Uitdaging	lIn krijgen uitdaging op eigen niveau, door bv extra opdrachten, andere stof etc, pluswerk	lkr bepaalt (meestal) wat de lln doen (aan uitdaging)	bv Scula (en andere programma's op de pc)	Passende hulp
		lkr begeleidt (soms) keuzes als lln zelf mogen kiezen	Pluswerk (zie boven)	Differentiatie

Top 3 van leraren	Waarom is dit belangrijk?	Hoe is dit zichtbaar in de praktijk?	Wat heb je daarvoor nodig?	Codes
1. Pedagogisch klimaat	basis om tot leren te komen	weinig opstootjes	goed contact met ouders om tot goede samenwerking te komen	Pedagogisch klimaat
	kinderen voelen zich gezien en gehoord	leerlingen komen graag op school		Schoolklimaat
		fijne sfeer	duidelijke communicatie naar ouders	

Top 3 van leraren	Waarom is dit belangrijk?	Hoe is dit zichtbaar in de praktijk?	Wat heb je daarvoor nodig?	Codes
	iedereen mag zijn wie hij/zij is	seo activiteiten	intern: gedragsspecialist met kennis en vaardigheden	
		gouden weken/zilveren weken		
		open deuren: ouders binnenhalen, betrokkenheid van ouders		
		sova training		
2. Instructie	betrokkenheid waarborgen	inrichting klas en meubels: (dragen bij aan) afpellen van de instructie	kennis van de leerlijnen	Instructie 2 Doelen stellen Klassenmanagement
	bedienen van de Iln op eigen niveau	Evenaarmodel: DI model als basis, inclusief tussentijdse reflectie met de Iln (gebruik bij nieuwe stof)	kennis van het Evenaar model	
	korte instructies (Dalton)	Keuzes maken in hoe je de instructie vormgeeft (anders bij verschillende vakken)	hoge verwachtingen van leerlingen (hebben als leraar)	
	interactie	instructie soms in andere klas	goede voorbereiding van de lessen (door de leraar)	
		takenkaart (gedifferentieerd)		
		wisbordje		
3. Eigenaarschap	past bij onze visie	leerlingen zijn bij het oudergesprek aanwezig	vertrouwen krijgen (als leraar)	Doelen stellen Differentiatie
	kinderen moeten van binnenuit gemotiveerd zijn	keuzes maken door de leerlingen: doelenbord, Iln stellen eigen doelen, takenkaart,	en vertrouwen geven aan leerlingen	Klassenmanagement Onderwijskundig leiderschap



Top 3 van leraren	Waarom is dit belangrijk?	Hoe is dit zichtbaar in de praktijk?	Wat heb je daarvoor nodig?	Codes
		huiswerk (op maat), planwerk (oefenen van iets dat de lln nog moeilijk vindt)		
	intrinsieke motivatie	kleuters zelf laten doen		
	eigen verantwoordelijkheid prikkelen	waar werken de lln (zie meubels hierboven, lln bepalen zelf waar ze zitten)		
		uitgestelde aandacht		

Top 3 van mt/ib	Waarom is dit belangrijk?	Hoe is dit zichtbaar in de praktijk?	Wat heb je daarvoor nodig?	Codes
1. Onderwijskundig leiderschap (NB de visie is het startpunt van alles)	overzicht hebben	benutten van talent (van lkr en ouders)	kennis, kunde, vaardigheid	Onderwijskundig leiderschap HRM 2
	gespreid leiderschap	juiste mensen op de juiste plek	visie	
	eigenaarschap	inrichting van de onderwijsorganisatie: werken met coordinatoren en themagroepvisie en missie is zichtbaar in praktijk	facilitering (op alle niveaus, inclusief bestuur)	
	gedeelde verantwoordelijkheid		vertrouwen (op alle niveaus)	
	kaders stellen vanuit de visie		communicatie	
2. Doelen stellen	bewustwording	kindgesprekken en startgesprekken	eigenaarschap	Doelen stellen
	helderheid verwachtingen	datamuur (in de klassen)	visie	HRM 2
	mogelijkheid tot evalueren	flex werkplekken in de klassen	kennis van leerlijnen	Kwaliteitscultuur
	gezamenlijke verantwoordelijkheid	vorm van organiseren (van de schoolorganisatie, met coordinatoren en themagroepen)	analyseren	
	input voor	SP-macon-marap	onderzoeken	

Top 3 van mt/ib	Waarom is dit belangrijk?	Hoe is dit zichtbaar in de praktijk?	Wat heb je daarvoor nodig?	Codes
	ontwikkeling		de houding	
	eigenaarschap (allen)	themagroepen	lkr als coach	
		functionerings/beoordelingsgesprekken	inrichting van de klas	
		groepsplannen en handelingsplannen	zicht op de lln en op de talenten van leraren	
3. Kwaliteitscultuur	verbondenheid met de hele school	schoolklimaat	schoolklimaat	Kwaliteitscultuur Onderwijskundig leiderschap HRM 1 Schoolklimaat
	gedeelde verantwoordelijkheid voor het leren en elkaar	eigenaarschap	respect	
		professionaliseren	duidelijke regels/afspraken	
		collegiale consultatie (leraren kijken bij elkaar in de lessen vanuit hun eigen leervraag)	aanspreekcultuur	
		themagroepen (als org structuur waarin leraren op veranderthema's samenwerken aan schoolontwikkeling)	uitstekende lessen	
			voldoende lkr (lerarentekort is een probleem dat rechtstreeks van invloed is op de kwaliteit)	

Basisschool met regulier onderwijs, bovengemiddeld presterend, niet/weinig stedelijk:

Top 3 van leerlingen	Verdieping: hoe ziet dat er uit?	Verdieping: Wat doet de leraar?	Voorbeeld: Wat doet de leerling?	Codes
1. Leuk om te doen	vertellen wat je bezig houdt	opletten, op alle lln	goed luisteren naar elkaar	Relatie en sfeer
	iets creatiefs aan het begin of eind van de les	grapje maken	stil zijn	
	het leukste op het eind	tijd geven om even te kletsen		
	spelletje	tijd geven om te ontspannen		

Top 3 van leerlingen	Verdieping: hoe ziet dat er uit?	Verdieping: Wat doet de leraar?	Voorbeeld: Wat doet de leerling?	Codes
	belonen	eerlijk en rechtvaardig zijn (geen straf geven als je niets gedaan hebt)		
		ingrijpen als het moet		
2. duidelijke uitleg	aparte uitleg aan 1 kind als die het niet snapt, terwijl de rest aan het werk kan	ook details goed uitleggen	het zelf aan geven als je het niet snapt (boek omhoog zetten).	Passende hulp
	extra instructie aan de instructietafel	leerling apart helpen als dat nodig is	zelf om uitleg vragen	
	hulp van een andere leerling		zelf dingen doen	Duidelijke uitleg
			huiswerk vragen (alleen als het echt nodig is)	
			aantekeningen maken	
3. afwisseling , uitdaging	zinnvolle opdrachten	iedereen af en toe buiten de klas iets laten doen	samenwerken	Duidelijke uitleg
	duidelijke opdrachten			Werkvormen
	niet te moeilijk, niet te gemakkelijk		elkaar uitleggen	Passende hulp
	als je klaar bent een moeilijke opdracht		leren van elkaar	Hoge verwachtingen
	samenwerken			
	samen leren			
	pluswerk, plusklas			
	redactiesommen			
elkaar uitleggen				

Top 3 van leraren	Waarom is dit belangrijk?	Hoe is dit zichtbaar in de praktijk?	Wat heb je daarvoor nodig?	Codes
1. Pedagogisch klimaat	basis voor leren en ontwikkelen	complimenten geven over en weer, en leerlingen aan elkaar	flexibiliteit bij leraren: les aanpassen met aandacht voor ped klimaat als dat	Pedagogisch klimaat Schoolklimaat

Top 3 van leraren	Waarom is dit belangrijk?	Hoe is dit zichtbaar in de praktijk?	Wat heb je daarvoor nodig?	Codes
			nodig is.	
	veiligheid is essentieel	Kanjertraining	veel lieve kinderen	
	belangrijk om veilige sfeer te creëren	tijd maken om te kijken, de luisteren	betrokken ouders	
	voor IIn en team	open vizier	tijd, zodat je aandacht kun geven aan (individuele) kinderen	
	iedereen is welkom	kindgesprekken, met ouders en kind, afspraken maken en hier op terugkomen in volgend gesprek	tijd voor een een gesprek met de groep	
	iedereen doet ertoe	meedenken met elkaar	keuzes maken zodat je tijd 'vrijspeelt'.	
			doelen specificeren	
	aandacht voor ieders talent (mag nog beter)	ouders meenemen: vergroot betrokkenheid	gesprek met elkaar over IIn, over wat je moeilijk vindt.	
			momenten waarin je elkaar als team treft: ochtend, na school	
2. Differentiatie	wij willen recht doen aan alle individuele verschillen tussen IIn	afstemming instructie	grenzen: wat kunnen we aan in de groep/school?	Differentiatie Klassenmanagement
	we willen alle IIn bereiken op hun eigen niveau	afstemming verwerking	meedenken met elkaar	
	we willen goede aansluiting bieden in niveau en materiaal	taalklas	elkaar ook in de gaten houden (wordt het te veel?)	

Top 3 van leraren	Waarom is dit belangrijk?	Hoe is dit zichtbaar in de praktijk?	Wat heb je daarvoor nodig?	Codes
		plusklas	goed klassenmanagement	
		afstemmen in meubilair (passend onderwijs)	flexibele IIn en Ik	
		assistenten/extra handebn	IIn moeten kunnen omgaan met uitgestelde aandacht	
		soms wel 6 niveaus in de klas	zelfstandig werken (weer oprissen)	
		afstemmen in werkvormen	prioriteiten stellen	
3. Klassenmanagement	nodig om differentiatie uit te voeren	stoplicht, blokje	in de groep observeren door zorgteam/mt	Klassenmanagement
	overzicht houden over IIn en activiteiten	looprondje	veilig gevoel bij IIn (en Ik)	
	klasseninrichting geeft rust en structuur	timer	vertrouwen van MT	
	verwachtingen naar IIn duidelijk maken	schoolafspraken (net weer vastgesteld)	fouten maken mag	
		les goed voorbereiden	betrokkenheid MT en zorgteam	
			snoeien en 'administratie' voor aanvragen arrangementen. Tijd van zorgteam gaat nu te veel daaraan op	
		registratie voortgang	praktische hulp in de klas	

Top 3 van mt/ib	Waarom is dit belangrijk?	Hoe is dit zichtbaar in de praktijk?	Wat heb je daarvoor nodig?	Codes
1. Schoolklimaat	veiligheid is de basis voor leren van IIn en Ik	kanjertraining	veiligheid	Pedagogisch klimaat
		vertrouwenspersoon	balans	Schoolklimaat

Top 3 van mt/ib	Waarom is dit belangrijk?	Hoe is dit zichtbaar in de praktijk?	Wat heb je daarvoor nodig?	Codes
		welkom voor nieuwe leraren (inwerken)	tijd	
		houding lk: positief, open	geen werkdruk	
		lage drempel MT, zorgteam	tijd voor klassenobservaties	
		bespreken/aanspreken van elkaar (in ontwikkeling)	je gunt alle leraren een klassenobservatie, niet alleen de nieuwe lk'	
2. (zorg)structuur	toenemend belangrijk door passend onderwijs	veel deskundigheid in school	tijd	Aanbod Schoolklimaat
	kinderen in beeld hebben en in ontwikkeling krijgen/houden	individuele leerlijnen, leerroutes als dat nodig is	zeggenschap (over middelen passend onderwijs, is er nu onvold volgens het MT)	
		groepsbespreking, ook casuïstiek		
		lijn in de zorg (zorgstructuur)		
		doorgaande lijn in ontwikkeling		
		inzet expertise, expertise delen		
		samen uitwisselen		
3. Samen ontwikkelen	er is draagvlak nog om te ontwikkelen, daarom nadruk op 'samen'	stap voor stap ontwikkelen	structureren besluitvorming (is nog niet niet altijd duidelijk)	Onderwijskundig leiderschap HRM 2
		hele team meenemen	delen ervaringen/bevindingen van werkgroepen (wisselt nu)	NB. Maar sterke twijfel of dit momenteel reeds aanwezig is → rood markeren in matrix
		eerst analyseren wat het probleem is, vervolgens dromen	borgen/afsprakenmap (net gestart)	
		traject mbt implementatie onderzoekend leren	transparant MT: duidelijk hoe MT opereert	

Top 3 van mt/ib	Waarom is dit belangrijk?	Hoe is dit zichtbaar in de praktijk?	Wat heb je daarvoor nodig?	Codes
		via Memo iedereen informeren over besluiten, afspraken	heldere doelen voor werkgroepen (is nu nog niet zo)	
		activeren leraren		
		visie		

#### *Axiaal coderen*

Vervolgens is aan de hand van een content analyse een ruwe interpretatie gemaakt van opvallende patronen. Deze patronen zijn door middel van een thematische analyse verder uitgewerkt. Dit betekent dat er aan de hand van analysematrix weer teruggegaan is naar de afzonderlijke stroomschema's om de thema's uit te diepen; wat zegt men dan precies over dit thema? Zo is er per thema, dat via de content analyse als opvallend boven is komen drijven, een bredere inhoudelijke invulling aan gegeven. Onderwerpen die hier besproken worden zijn: Wat doet men in de praktijk? Wat bereikt men hiermee? Wat heeft men nodig om dit te kunnen doen?

#### *Selectief coderen*

In het laatste gedeelte van het analyseproces wordt gekeken naar de verbanden die bestaan tussen de thema's; hoe verhoudt het ene thema zich tot het andere? Dit heeft geresulteerd in de uiteindelijke antwoorden op de onderzoeksvragen en is terug te zien in de samenhang van de tekst en de poster.

## 2.4

### **Reflectie**

Hieronder wordt gereflecteerd op de uitvoering van het onderzoek, waarbij gekeken wordt naar de rol van de gespreksleider, de deelnemers en mogelijke andere opvallendheden.

#### *Betrouwbaarheid en transparantie in de dataverzameling, verslaglegging en analyse*

Door middel van een instructiebijeenkomst en een uitgewerkte werkinstructie is gepoogd een eenduidige dataverzameling en verslaglegging onder 12 PO-inspecteurs, 7 VO-inspecteurs en 3 onderzoekers te bewerkstelligen. In grote lijnen is dit een succes geweest; iedereen heeft het onderzoek uit kunnen voeren en ieder onderzoek heeft (in meer of mindere mate) bruikbare data opgeleverd. Echter, op een aantal punten zijn verschillen zichtbaar in aanpak en resultaat:

- Het gebruik van de mindmap: In het VO is geen gebruik gemaakt van de mindmap, omdat men van mening is dat de kenmerken op de mindmap de antwoorden van deelnemers teveel sturen. Hier heeft men gekozen voor een meer open aanpak, wat geresulteerd heeft in meer door de deelnemers zelfgekozen bewoording en eigen formulering. In het PO is wel gebruik gemaakt van de mindmap, mede om het gesprek met de leraren (waar in het PO minder tijd voor was dan in het VO) efficiënter te laten verlopen. Echter, de mate waarin aan de mindmap werd vastgehouden door de inspecteur verschilde sterk; dit varieerde van een aanpak waarbij deelnemers drie kenmerken mochten benoemen, die vervolgens geturfd werden, wat in een top 3 resulteerde, tot een aanpak waarbij de mindmap wel op tafel werd gelegd, maar waarbij de deelnemers niet expliciet gevraagd werd deze te gebruiken. Zodoende moeten we concluderen dat de mate van sturing (op inhoud) in de gesprekken sterk heeft gevarieerd.
- De 'waarom'-categorie (tweede kolom in het stroomschema): Bij de 'waarom'-categorie wordt gevraagd naar de effecten/resultaten van de door

de leraren en schoolleiders benoemde aanpakken. De reden voor het stellen van deze vraag is om te toetsen wat geobserveerd wordt als concreet effect van de desbetreffende aanpak. Echter, afhankelijk van hoe de vraag precies geformuleerd wordt én waar in het gesprek de vraag gesteld wordt, levert andere antwoorden op. Op het moment dat leraren pedagogisch klimaat benoemen als belangrijke aanpak om hoge leerresultaten te bereiken, en de inspecteur vraagt direct daarna waarom ze dat belangrijk vinden, dan volgen er meestal idealistische antwoorden zoals 'om een veilige leeromgeving te creëren'. Maar op het moment dat de inspecteur eerst met de leraren gaat uitwerken hoe het werken aan een pedagogisch klimaat op de school zichtbaar is, en vervolgens vraagt wat ze met die handelingen bereiken, volgen er meestal concrete antwoorden zoals 'door de regels van de Kanjertraining te hanteren wordt er minder gepest en lachen leerlingen elkaar niet meer uit'. Zodoende moeten we concluderen dat de mate van concreetheid in de antwoorden op de 'waarom'-vraag sterk varieert.

- Het perspectief van de schoolleiders: Er is gekozen om aparte gesprekken te voeren met leraren en schoolleiders, omdat zij verschillende handelingen uitvoeren om tot hoge leerresultaten te komen. Een gebleken valkuil voor leden van het managementteam was om niet in te gaan op hun eigen taken, maar op de taken van de leraren. In veel gevallen is hierop bijgestuurd door de inspecteur. Echter, er zijn ook onderzoeken waarbij dit niet is opgemerkt. Zodoende moeten we concluderen dat in een aantal van de onderzoeken het schoolleidershandelen nauwelijks aan bod is gekomen.
- Inductief verkregen codes: Hoewel tijdens het analyseproces meerdere malen overlegd is over de voorlopige resultaten, is het proces van inductieve codering in handen geweest van één onderzoeker. Hoewel er dus met succes afstemming is gezocht over de resultaten, is er geen afstemming gezocht over de te hanteren categorieën. Dit leidt tot de mogelijkheid dat niet alle gehanteerde codes voor iedereen even eenduidig zijn. Echter, door overleg over hoe vervolgens invulling te geven aan deze categorieën, is de betrouwbaarheid van het onderzoek desalniettemin gewaarborgd.

In het vervolg is het aan te raden een tussentijdse analyse gevolgd door een tussentijds reflectieoverleg in te lassen om dergelijke zaken beter af te kunnen stemmen. Ook is het aan te raden dat er afstemmingsbijeenkomsten worden gepland tijdens het proces van analyseren om tot een intersubjectieve codering te komen.

Het besluit om de observaties (de gesprekken met verschillende respondenten) en interpretaties (de door de inspecteur/onderzoeker opgestelde schoolportretten) afzonderlijk vast te leggen in respectievelijk de digitale stroomschema's en het schoolportret, heeft ertoe geleid dat er in alle onderzoeken een duidelijk onderscheid is gemaakt tussen observatie en interpretatie.

#### *Validiteit en betrouwbaarheid data*

Op het niveau van de deelnemers zijn er ook een aantal aandachtspunten te noemen:

- Wensdenken: Hoewel inspecteurs nadrukkelijk aan deelnemers hebben gevraagd om huidige onderwijspraktijken te benoemen en geen ambities voor de toekomst te formuleren, is dit er onvermijdelijk toch ingeslopen in sommige gevallen (met name bij de ondergemiddeld presterende scholen). Meestal is het inspecteurs gelukt om bij te sturen tijdens het gesprek. In andere gevallen is hierop gereflecteerd door de inspecteur in het schoolportret.
- Nieuwkomers en tijdelijke krachten: Regelmatig zijn er gesprekken gevoerd met nieuwe docenten, en nieuwe of interim-schoolleiders. In zulke gevallen moet de betrouwbaarheid van de verstrekte informatie voorzichtig worden behandeld.

#### *Andere mogelijke verklaringen voor (tegenvallende) resultaten*



Naast hoe gespreksleiders en deelnemers invulling hebben gegeven aan de gesprekken en zodoende de kwaliteit van het onderzoek beïnvloeden, is er nog een aantal zaken dat aangedragen kan worden in de vraag hoe het komt dat scholen verschillend presteren:

- Schoolweging: Hoewel de kwantitatieve analyse een groep scholen in het PO en in het VO heeft geduid die een vergelijkbare schoolweging hebben, zijn er in bepaalde gevallen aanwijzingen dat de school in kwestie wellicht toch een zwaardere schoolweging heeft dan gemiddeld. Uiteraard zijn sommige indicatoren en kenmerken niet meegenomen in het berekenen van de schoolweging en bij bepaalde scholen is duidelijk geworden dat ze wellicht toch kampen met een atypische leerlingpopulatie.
- Geen focus op resultaten: Een handvol van de bezochte scholen geeft aan expliciet niet op resultaten te focussen, bijvoorbeeld omdat dat niet strookt met hun onderwijskundige concept.
- Contextfactoren: Een aantal scholen kampt met problemen zoals een lerarentekort of teruglopend leerlingbestand (krimpgebied). Dit betekent in de praktijk veel ren- en vliegwerk en een instabiele planning en organisatie.

We kunnen ons afvragen of deze scholen een goed beeld geven van hoe men lage of hoge leerresultaten bereikt.

Voor het onderzoek als geheel geldt dat de resultaten gebaseerd zijn op wat leraren, leerlingen en MT-leden zeggen. We weten niet zeker of de praktijk hiermee correspondeert. Daarnaast geven de resultaten een selectie van 'wat werkt om hoge(re) resultaten te bereiken' weer; alleen datgene wat gezegd is. Daarmee blijft buiten beeld wat leraren/mt-leden wel doen maar niet gezegd hebben. Dit dient bij het bekijken van de resultaten van het onderzoek voortdurend in het achterhoofd gehouden te worden.

### **3 Resultaten van het kwalitatieve onderzoek**

Hieronder worden de resultaten van het kwalitatieve onderzoek uiteengezet. Er wordt onderscheid gemaakt tussen het niveau van de klas en het niveau van de school; bij elk niveau horen verschillende actoren. Leerlingen hebben vanuit hun positie als 'zittend in de klas' bijgedragen aan het beeld van de werkwijzen in de klas. Hoewel leraren zowel op klasniveau als op schoolniveau hebben beschouwd, dragen zij meer bij aan het beeld van de werkwijzen in de klas. En voor de schoolleiding geldt dat ook zij op beide niveaus hebben geantwoord, maar dat hun perspectieven meer hebben bijgedragen aan het beeld van de werkwijzen in de school.

#### **3.1 Wat maakt een school een goede school?**

Het is nog niet mogelijk om kwaliteitsverschillen tussen scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie goed te verklaren op basis van kwantitatieve analyse. Om tot meer inzicht te komen, hebben we in ons kwalitatieve onderzoek de vraag gesteld: wat maakt een school goed in termen van cognitieve prestaties en kansen die zij alle leerlingen kunnen bieden? Om deze vraag te beantwoorden zijn zestig ondergemiddeld en bovengemiddeld presterende scholen in het PO en het VO bezocht. In gesprekken met leerlingen, leraren en de schoolleiding hebben we een aantal belangrijke factoren geconstateerd die het succes van deze scholen zouden kunnen verklaren.

De bevindingen geven ons in de eerste plaats inzicht in de invloed die de keuzes, werkwijzen en kwaliteiten van leraren en schoolleiders kunnen hebben op de prestaties van leerlingen. Ook geven ze ons inzicht in door de literatuur geduide effectieve methoden die in ons onderwijssysteem niet gebruikt worden. Zodoende bieden de bevindingen een basis voor reflectie op ons onderwijssysteem en bieden ze aanknopingspunten om te komen tot verklaringen voor het beeld en de patronen die we in ons kwantitatief onderzoek zien.

Op ieder niveau – de klas en de school – zijn er factoren te identificeren die de bovengemiddelde prestaties van een school kunnen verklaren. Deze factoren zijn overigens niet contextonafhankelijk. De context kan bepalen in welke combinatie, intensiteit en/of volgorde deze factoren werken.

#### **3.2 Goed school- en klasklimaat, kwaliteit van de instructie en doelgerichtheid**

##### *3.2.1 Goed school- en klasklimaat*

*Goed school- en klasklimaat is een voorwaarde om tot leren te kunnen komen. In ons onderzoek geven leraren, schoolleiders en leerlingen, in het primair onderwijs (po) en voortgezet onderwijs (vo), op ondergemiddeld en bovengemiddeld presterende scholen, aan dat een goed school- en klasklimaat een absolute voorwaarde is om tot leren en ontwikkelen te kunnen komen. Vooral aspecten die resulteren in sociaal-emotionele veiligheid van de leerlingen, en ook van leraren, ziet men als onmisbare factoren voor een optimaal leerproces. Praktijken die daaraan bijdragen zijn goede en persoonlijke relaties, gelijke behandeling van alle leerlingen en oog hebben voor individuele leerlingen en hun sociaal-emotionele behoeften.*

Maar er zijn verschillen in hoeverre zo'n klimaat ontwikkeld is en welke aspecten benadrukt worden.

*Duidelijke regels zijn belangrijk.* Duidelijke afspraken en regels dragen bij aan een veilig leerklimaat. Concreet betekent dit dat er duidelijke afspraken en regels moeten zijn die worden nageleefd door alle betrokkenen. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om regels over hoe je elkaar aanspreekt en begroet en hoe je conflicten oplost, maar ook bijvoorbeeld over hoe je gekleed gaat. Met name in het PO zie je vaak dat de afspraken zichtbaar zijn gemaakt op borden in de school en dat leraren niet alleen hun eigen maar ook elkaars leerlingen aanspreken op naleving van de regels. Afspraken gaan niet alleen over de onderlinge omgang maar ook over werkgedrag. In het PO worden stoplichten, blokjes en timers ingezet om werkgedrag te stroomlijnen. In het VO zijn er afspraken over hoe je je door het schoolgebouw en de klas heen beweegt, hoe je omgaat met materiaal van school, en wat je met je telefoon doet tijdens lessen. Afspraken en regels leiden tot routines en hebben een positieve invloed op het gedrag, wat rust en orde genereert en zodoende een omgeving waarin men tot leren kan komen. Hiervoor worden verschillende methodes ingezet (zoals bijvoorbeeld in de PO de Kanjertraining en de Vreedzame School). Maar ook zonder zulke specifieke methodes kunnen scholen duidelijke afspraken maken.

In de publicatie 'Rust, vertrouwen en andere ervaren factoren'<sup>7</sup> wordt dit ook genoemd. Docenten dragen door hun handelen bij aan het versterken van een positief klasklimaat. Het gaat dan bijvoorbeeld om het uiten van realistische verwachtingen, regels stellen, structuur bieden en feedback geven.

*Aandacht voor de relatie tussen leerling en docent.* Een ander aspect dat belangrijk is voor een goed school- en klasklimaat is de aandacht die docenten hebben voor het gedrag van de individuele leerlingen, de groepscohesie, (positieve) peer-effects en hun relatie met de leerlingen. Ten aanzien van dat laatste geldt dat om een goede relatie te realiseren, de leraar nabijheid en betrokkenheid nastreeft: de leraar probeert een klik te maken door interesse te tonen in de leerling, ook buiten het vak en de lessen om. Met name leerlingen in het VO geven aan dat een leraar geen vriend(in) hoeft te zijn, maar dat ze wel wederzijdse acceptatie en vriendelijkheid verlangen. Leerling (vwo 6, ondergemiddeld presterende school): "Als een docent dat niet doet, dan voel ik me minder welkom, ik word er minder ambitieus van, zo van: hij verdient het niet dat ik huiswerk maak". Dit kan bijvoorbeeld door het uitwisselen van persoonlijke verhalen/interesses, of door te vragen of er dingen buiten de les zijn die besproken moeten worden. Door contact te maken kan de leraar ook beter rekening houden met individuele leerlingen, bijvoorbeeld bij een fysiek of emotioneel probleem. Schoolreisjes en klassenuitjes worden veelvuldig genoemd als prettige gelegenheden om de kans te creëren om nader met elkaar in contact te komen.

Een studie over het verband tussen affectieve leerling-leraarrelaties en het schools leren van leerlingen<sup>8</sup> laat eveneens zien dat een positieve affectieve relatie (nabijheid) tussen leerlingen en docenten een duidelijke verband heeft met betrokkenheid van leerlingen en leerprestaties. De auteurs tonen aan dat leraren door *emotionele verbondenheid* en *het stellen van regels* tegemoet kunnen komen aan de basisbehoefte van leerlingen om een relatie aan te gaan.

---

<sup>7</sup> <https://www.hetonderzoekerscollectief.nl/wp-content/uploads/2020/02/Rust-vertrouwen-en-andere-succesfactoren-onderzoek-succesvolle-Rotter....pdf>

<sup>8</sup> Roorda, Koomen, Spilt & Oort (2014) De invloed van affectieve leerling-leraarrelaties op het schools leren van leerlingen: Verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs, *Pedagogische Studiën*, 91, 97-112.

Vertrouwen als basis. Het vertrouwen dat leerlingen en leraren in elkaar hebben speelt een belangrijke rol in het school- en klasklimaat. Het gaat er daarbij om dat de leraar een omgeving creëert waarin leerlingen fouten mogen maken; een omgeving waarin leerlingen elkaar niet uitlachen (in het PO wordt de Kanjertraining veelvuldig genoemd als middel om dit te ondersteunen), de leraar zorgt dat iedereen een beurt krijgt (in het PO wordt als middel om dit te stroomlijnen de beurtstokjes van Expliciete Directe Instructie vaak genoemd), en de leraar geeft het goede voorbeeld door zelf fouten te maken en die ook openlijk toe te geven.

Een andere manier om een gevoel van onderling vertrouwen te bevorderen is een leraar die de leerlingen met respect behandelt en serieus neemt. De leraar gaat er dan van uit dat de leerling de beste bedoelingen heeft en plaatst zichzelf niet 'boven' de leerling door bij voorbaat uit te gaan van onwil of kortzichtigheid. Vooral in het VO verlangen leerlingen ook vaak naar meer vrijheid. Het kan dan helpen als leerlingen zelf meer keuzes kunnen maken ten aanzien van hun leerproces: Ga ik nu oefenen of thuis? Ga ik aan dit vak werken of een ander vak? Ga ik een geschreven verslag maken of een filmpje? Of de leraar biedt een optie aan, bijvoorbeeld het presenteren van de geleerde stof, en legt uit waarom het nuttig is om te doen, maar legt de keuze wel bij de leerling neer. Het is dan wel belangrijk dat de leraar de leerling informeert over consequenties van gemaakte keuzes (in plaats van te straffen), het probleem bij de leerling laat liggen, maar wel bereid is om samen naar een oplossing te zoeken.

*Een toegankelijke en overzichtelijke organisatie is een belangrijk kenmerk van het schoolklimaat.* Een dergelijke organisatie dient ertoe om korte lijntjes tussen leerlingen, leraren en ouders te kunnen onderhouden, en leerling- en ouderbetrokkenheid te stimuleren. Het managementteam moet zichtbaar en benaderbaar zijn, met duidelijke rollen en verantwoordelijkheden, en zodoende heldere verwachtingen. Met andere woorden, het organogram en sociogram moeten duidelijk zijn, opdat iedereen weet bij wie aan te moeten kloppen. Men benadrukt een open deuren beleid en platte organisatie, opdat leraren uit zichzelf om hulp komen vragen.

### 3.2.2 *Kwaliteit van de instructie*

Een *motiverende houding van leraren* is belangrijk. Dit verhoogt namelijk de motivatie bij leerlingen. De motivatie onder Nederlandse leerlingen is laag, zo blijkt uit internationale onderzoeken zoals PISA. Tegelijkertijd weten we dat motivatie om te leren een belangrijke factor is in het leerproces en dat de leraren op verschillende manieren de motivatie van de leerlingen kunnen verhogen<sup>9</sup>. Dit blijkt ook uit ons onderzoek. Leerling (vmbo-gt 4, ondergemiddeld presterende school): "Een positieve docent is altijd fijn, als ze een complimentje geven. Docenten die demotiveren zijn niet fijn, dan zeggen ze bijvoorbeeld: jullie hebben een achterstand, jullie lopen achter, je hebt het niet paraat. Dan ga je je juist slechter voelen". Als de leerling een begripvolle reactie van de leraar krijgt, waarin duidelijk wordt dat hij/zij ervan uitgaat dat de leerling het goed wil doen, dan motiveert dat. De leraar kan leerlingen motiveren door te zeggen in hen te geloven, door leerlingen telkens een nieuwe kans te geven, door hen complimenten te geven, en door hun werkhouding te bespreken in de klas. Voorbeelden van toegepaste pedagogiek die dit ondersteunt zijn de leerkuil of *growth mindset*, en *positive behaviour support*.

---

<sup>9</sup> Inspectie van het Onderwijs, *Motivatie om te Leren: Motiverende Kenmerken van het Voortgezet Onderwijs*.

*Betrokkenheid van de leerlingen is belangrijk voor effectieve instructie.* Hoge betrokkenheid van de leerlingen in de klas verhoogt de effectiviteit van de les: de leerlingen krijgen de kans om aan te haken bij de stof en letten daardoor beter op. Met name leerlingen in het VO geven aan dat ze ook gemotiveerder raken als de stof aansluit bij hun belevingswereld en de leraar de relevantie van de te leren stof aantoonst. Docenten geven aan dat deze betrokkenheid op verschillende manieren bereikt kan worden: door leerlingen vragen te (laten) stellen, maar ook door voorbeelden te geven, bijvoorbeeld in de vorm van actuele afbeeldingen of filmpjes, of door een verhaal te vertellen dat tot hun verbeelding spreekt.

In de publicatie 'Wijze Lessen' 10 wordt het belang hiervan eveneens gezien: "Als voorbeelden deel uitmaken van de instructie, is het leereffect groter dan wanneer het leren plaatsvindt louter via het oplossen van oefeningen" (Wijze Lessen, p.67). Leerlingen denken actief na over de stof als ze aan de hand van voorbeelden zelf verklaringen geven, of verschillende voorbeelden vergelijken.

*Een goede instructie bevat een rode draad.* De instructie moet bovendien ondersteunen in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Dit kan door middel van een goede visuele presentatie, door aandachtspunten of stappen in de redenering op het bord te schrijven, of door een samenvatting van de stof met de leerlingen te maken of delen. Leraren proberen aan te tonen dat het leerproces niet uit losse, onafhankelijke, elementen bestaat, en maken de samenhang van de stof inzichtelijk.

In 'Wijze Lessen' noemen de auteurs het belang van 'focusdoelen' om de lesstof te structureren. De docent kan met focusdoelen werken door lesdoelen aan te geven, nog eens het belang van het onderwerp te benadrukken of aan het einde van de les nog eens terug te kijken op de belangrijkste concepten. Leerlingen weten op die manier wat belangrijke lesstof is en wat ze moeten onthouden.

*Goede instructie speelt in op de behoeften van individuele leerlingen.* Een goede les betekent volgens leerlingen in het PO en het VO dat de leraar inspeelt op wat de leerling nodig heeft. Bijvoorbeeld door iets nog een keer uit te leggen in een kleinere groep of op een andere manier met behulp van een voorbeeld of voorwerp, of door iets voor te doen. Een leraar kan bijvoorbeeld ook een leerling de uitleg over laten slaan, omdat de leerling het al begrijpt, leerlingen uitdagen of prikkelen, bijvoorbeeld door ze zelf de oplossing voor een probleem te laten zoeken. Een leerling (groep 7, bovengemiddeld presterende school) illustreert dit: "dat de opgaves die je moet doen wel een beetje moeilijk zijn, maar niet onmogelijk". In de praktijk kan een en ander zowel leraar- als leerlinggestuurd gebeuren; de leraar die aangeeft wie wat moet doen, en de leerlingen die zelf kunnen kiezen waar ze aan toe zijn. De leraar gaat ervan uit dat dit voor iedere leerling per vak en per moment kan verschillen en hanteert een dynamische manier van differentiëren. Differentiëren begint bij tijd om de les gedegen voor te bereiden, en een lokaal waar de benodigde materialen makkelijk te vinden zijn en leerlingen georganiseerd kunnen werken.

### 3.2.3 Doelgerichtheid

*Doelgericht onderwijs is een kenmerk van goed presterende scholen.* Doelgericht onderwijs leidt ertoe dat de leraar zicht heeft op de onderwijskwaliteit. Van essentieel belang is in dit verband dat leraren doelen formuleren en evalueren. Leraren creëren dan een doelgericht aanbod met een concreet einddoel en tussendoelen. De school maakt dit doelgerichte aanbod dan inzichtelijk voor

---

10 <https://www.ou.nl/web/wijze-lessen>

leerlingen en ouders, bijvoorbeeld met behulp van studiewijzers in een online leeromgeving. De lessen bevatten veel formatieve elementen om zowel voor leraren als leerlingen inzicht te genereren in de voortgang van de leerlingen. Bij bovengemiddeld presterende scholen zien we veel overlap tussen de doelen en werkwijze die de schoolleiding benoemt en de doelen en werkwijze die de leraren benoemen; de kwaliteitszorg die je op schoolniveau ziet, vind je dan terug in de klas.

Wanneer doelgericht onderwijs op orde is waarbij de leraar zicht heeft op de onderwijskwaliteit, hebben leerlingen beter inzicht in hun eigen leerproces. Leerlingen weten waar ze naartoe werken en door het oefenen van de stof die ze nodig hebben om de leerdoelen te bereiken, krijgen ze beter inzicht in hun eigen kunnen. Hierdoor weten de leerlingen waar ze staan, aan welke stof ze nog aandacht moeten besteden en welke stof ze al beheersen. Dat geeft rust en zelfvertrouwen, en de leerling kan verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces. Voor leraren geldt dat ze gedwongen worden om keuzes te maken en focus aan te brengen. Bovendien kunnen leraren dan gerichte terugkoppeling geven aan de leerling/groep en onderwijs op maat bieden.

*Zicht op kwaliteit maakt inzicht mogelijk.* Met name door leerlingen in het VO wordt een grote nadruk gelegd op inzicht hebben in het leerproces. Er zijn verschillende vormen waarin dit gegeven kan worden, bijvoorbeeld door middel van verwerkingstijd/oefentijd en formatief evalueren. Zo vragen leerlingen om opdrachten waarin je de behandelde stof meteen kan oefenen, dat de leraar tussendoor vragen stelt over de stof (hierbij geven ze aan dat de gesloten checkvraag 'snap je het?' niet werkt, en dat een open checkvraag zoals 'hoe zou je X in deze situatie uitleggen?' wel werkt), een korte quiz halverwege of aan het eind van de les over de besproken stof, het nabespreken van huiswerk waarin duidelijke aangegeven wordt wanneer een vraag correct beantwoord is, een diagnostische toets, of oefentoetsen die worden nagekeken (door de leraar, de leerling of een peer). Een duidelijke terugkoppeling mag in dit proces niet ontbreken. Deze terugkoppeling kan plaatsvinden op verzoek van de leerling (de leerling stelt een vraag), maar leerlingen benadrukken dat de leraar ook uit zichzelf een terugkoppeling moet geven. Bovendien bevat een terugkoppeling idealiter ook de positieve punten.

*Op scholen met hoge resultaten geven leraren eenduidige feedback.* Door leraren wordt benadrukt dat in een terugkoppeling duidelijk moet zijn of het doel gehaald is of niet, en waarom het wel/niet gehaald is. Dit kan bereikt worden door aan het begin van de les de lesdoelen te benoemen, en aan het eind van de les tijd te maken voor reflectie op de lesdoelen. Hier neemt de leraar een coachende rol aan; er wordt geen genoegen genomen met het antwoord 'ik weet het niet' en de leerling wordt geholpen om wel tot het antwoord te komen door vragen te stellen. Een methode die veel scholen noemen om het proces van terugkoppeling te stroomlijnen is RTTI, wat het voor leraren en leerlingen mogelijk maakt om dezelfde taal te spreken als het op het evalueren van doelen aankomt: "Een toets nabespreken doen we bijvoorbeeld door samen na te kijken, of door per vraag aan te geven wat voor vraag het is (reproductie of iets anders), en zodoende leerstrategieën aanreiken. Of het nakijkmodel uitdelen en dan kunnen ze zelf bekijken wat ze waar fout hebben gedaan. En leerlingen zelf laten verwoorden waarom ze denken dat het goed of fout is" (leraar, bovengemiddeld presterende school). Hiervoor geldt dat een randvoorwaarde om dit te bewerkstelligen is dat leraren tijd en ondersteuning krijgen om hierover te overleggen en af te stemmen.

### **3.3 Van (onder)gemiddeld naar hoog presterend: grip op de kwaliteit van het onderwijs**

#### **3.3.1 Kwaliteitszorg**

Bij ondergemiddeld presterende scholen gaat veel aandacht naar de basis – klas- en schoolklimaat – en is er minder aandacht voor het didactisch handelen in de klas. Gemiddeld presterende scholen lukt het doorgaans wel om de basis te ontstijgen. Zij zijn in staat om doelen voor het onderwijs te stellen en daarover (en over de voortgang) transparant te communiceren naar betrokkenen (leerlingen, ouders, collega's). Ze zetten feedback en reflectie in om de voortgang te analyseren en de doelen te evalueren en eventueel bij te stellen. Bovengemiddeld presterende scholen weten het proces van doelen stellen en evalueren naar een hoger niveau te tillen. Kwaliteit en werkwijze van de schoolleiding speelt hierin een belangrijke rol.

*Schoolleiders van bovengemiddeld presterende scholen kenmerken zich door onderwijskundig leiderschap. Ze zijn in staat om los te komen van de waan van de dag en zorgen dat ze tijd hebben om leiding te geven. Daarbij staat doelen stellen (vanuit een visie) en monitoren centraal als cruciaal onderdeel van een goed functionerend kwaliteitszorgsysteem. Zo zetten schoolleiders actief in op evaluatie en verbetering.*

In het Internationale PISA-onderzoek <sup>1 1</sup> worden vergelijkbare kenmerken benoemd van schoolleiders die de leeromgeving in de school positief beïnvloeden. Deze schoolleiders: formuleren een missie, visie en doelen; betrekken docenten bij besluitvorming; stimuleren samenwerking tussen docenten; werken planmatig aan professionele ontwikkeling; benoemen standaarden voor de lespraktijk; werken samen met docenten aan het curriculum en de toets- en lespraktijk.

*Bovengemiddeld presterende scholen hebben een goed kwaliteitszorgsysteem. Bij zo'n systeem gaat het allereerst om het formuleren van doelen ten aanzien van de onderwijskwaliteit en -opbrengsten. Het gaat daarbij om helder geformuleerde doelen op verschillende niveaus (leerling – groep – leerlaag – sectie – team – school), gebaseerd op een gedeelde visie op didactiek en pedagogiek, en doorgaande leerlijnen. Het is van belang dat de doelen aan elkaar verbonden zijn en dat er een duidelijke tijdshorizon voor het behalen van de doelen is.*

*"Meten is weten, gissen is missen". Bovengemiddeld presterende scholen monitoren de kwaliteit van het onderwijs – en dus de mate waarin de doelen gehaald worden. Dat doen ze onder meer door middel van klassenbezoeken en lesobservaties; gestructureerde observatiemomenten waarin voor alle partijen duidelijk is waarnaar gekeken wordt. Bovengemiddeld presterende scholen monitoren ook de opbrengsten van het onderwijs door periodiek analyses te maken op het niveau van de leerling, groep, leerlaag en school. Ze laten op een observatiemoment of analyse altijd een gesprek volgen, waarin ruimte is voor feedback en discussie. Op basis van de analyses kunnen ze vervolgens de doelen evalueren en nieuwe acties formuleren. Dit proces staat bij de meeste scholen bekend als de *plan do check act* cyclus.*

*Het uitdragen van hoge verwachtingen. Alleen als het kwaliteitszorgsysteem goed functioneert, kunnen scholen de stap van 'doelen stellen' naar 'hoge verwachtingen' maken. Bovengemiddeld presterende scholen durven hoge verwachtingen te formuleren voor het onderwijs en de opbrengsten. Ze houden vast aan wat ze willen bereiken (namelijk het maximale uit elke leerling halen) en stellen de eisen niet snel bij. Cruciaal is het uitspreken van vertrouwen. Zoals een directeur van een*

<sup>1 1</sup> OECD, *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*

bovengemiddeld presterende school zei: "de leerlingen krijgen aan het begin van het examenjaar te horen dat ze de trots van de school zijn en dat ook waar moeten maken, maar ik zeg er ook bij dat ik weet dat ze dat ook gaat lukken; ze zijn niet voor niets in het examenjaar beland". Bovendien leven schoolleiders van bovengemiddeld presterende scholen het uitspreken van vertrouwen na door verschillende facetten van de kwaliteitszorg toe te vertrouwen aan leraren en leerlingen.

### 3.3.2

#### *Kwaliteitscultuur*

**Teamcultuur ondersteunt de plan do check act cyclus.** De leraren en de schoolleiding benadrukken het belang van de teamcultuur waarin het professionele gesprek gevoerd wordt. Dit is geen vanzelfsprekendheid; de schoolleiding moet hier actief op sturen. Dat doet de schoolleiding door overleg en afstemming te faciliteren en een professionele omgeving in te richten, geënt op het frequent en gezamenlijk bespreken van de lopende processen en de voortgang. Zo wordt de gesprekscyclus gevoerd aan de hand van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) of professionele afspraken set (PAS) (het voordeel van PAS ten opzichte van POP wordt omschreven als dat persoonlijke doelen in dienst komen te staan van de doelstellingen van de school, waardoor een eenduidige ontwikkeling van het lerarenbestand en de school gerealiseerd kan worden). Voorts wordt een observatiemoment of analyse altijd opgevolgd door een gesprek, waarin ruimte is voor feedback en discussie. De schoolleiding maakt tijd vrij voor overleg voor de teams/secties en ze zorgen voor werkgroepdagen, intervisiemomenten en studiedagen.

**Schoolleiders streven een ondersteunende of delegerende leiderschapsstijl na.** Op bovengemiddeld presterende scholen heerst bovendien de overtuiging dat leraren de hoofdrol spelen in dit proces. Monitoren en analyseren wordt niet *top down* gestuurd, maar ligt bij de leraren en secties/teams die het gesprek aangaan over de resultaten. Schoolleiders ondersteunen dit proces door 'samen doen' te stimuleren; door telkens de vraag stellen 'wat heb jij van mij nodig?'. Zo legt een bovengemiddeld presterende school uit dat ze de resultaten telkens weer bij de secties neerleggen; zij moeten de resultaten analyseren, met elkaar en de examencoördinatoren het gesprek voeren over waarom die resultaten wel/niet goed zijn, met elkaar acties formuleren, en dan terugkoppelen aan de schoolleiding op welke vlakken ze zien dat leerlingen vastlopen, hoe dat komt en wat ze eraan gaan doen. Alleen dan kan verwacht worden dat leraren verantwoordelijkheid kunnen nemen voor de opbrengsten en dat ze de kwaliteitszorg meenemen in de klas.

**Het in huis halen van de benodigde kennis en vaardigheid.** Schoolleiders van bovengemiddeld presterende scholen gaan actief op zoek naar de benodigde expertise om de kwaliteitszorg op een gedegen manier uit te kunnen voeren. Ondergemiddeld presterende scholen geven vaak aan dat de kennis ontbreekt om een goede analyse van de opbrengsten uit te voeren. Dit gat moeten ze dan opvullen door externe expertise binnen te halen, of door voor scholing te zorgen die aansluit bij de behoefte om bijvoorbeeld in huis expertisegroepen te ontwikkelen.

**HRM blijft een uitdaging.** Bovengemiddeld presterende scholen besteden er wel aandacht aan, maar de monitoring van het personeel en de prestaties van het personeel lijkt bij veel besturen en scholen geen grote rol te spelen. Het is onduidelijk in hoeverre er consequentiemanagement plaatsvindt in de zin dat goede prestaties van het personeel worden beloond. In de literatuur wordt consequentiemanagement gezien als een essentieel onderdeel van goed functionerend HR-systeem.



### 3.4

#### Samenvatting

De onderzoeksvraag en sub-vragen waarop het kwalitatieve onderzoek antwoord moet geven, luiden als volgt: Welke aanpakken/werkwijzen die docenten en de schoolleiding hanteren beïnvloeden de prestaties van deze scholen positief en waarom is dat zo?

- Welke aanpakken/werkwijzen worden in de praktijk van bovengemiddeld presterende scholen gehanteerd om tot goede onderwijsresultaten te komen?
- Hoe zien we deze aanpakken/werkwijzen in de praktijk van beneden gemiddeld presterende scholen terug?
- Wat maakt dat deze aanpakken/werkwijzen in de praktijk effectief zijn?
- Wat zijn randvoorwaarden om deze aanpakken/werkwijzen op een goede manier in praktijk te brengen?

Samengevat kunnen de volgende antwoorden worden geformuleerd:

Een goed school- en klasklimaat wordt door alle scholen aangewezen als de voorwaarde om tot leren te kunnen komen. Een goed school- en klasklimaat leidt tot sociaal-emotionele veiligheid van leerlingen en leraren. Praktijken die daaraan bijdragen zijn duidelijke afspraken en regels die nageleefd worden, een goede relatie waarin de leraar nabijheid en betrokkenheid nastreeft en waarin onderling vertrouwen voorop staat, en een organisatie die gekenmerkt wordt door overzicht en toegankelijkheid.

Op klasniveau zien we verder dat kwaliteit van de instructie en doelgerichtheid belangrijke factoren zijn in het behalen van bovengemiddelde resultaten. Een hoge instructiekwaliteit leidt tot hogere leerresultaten. Bij bovengemiddeld presterende scholen zijn een aantal praktijken structureel aanwezig als het op instructie aankomt: leraren nemen een motiverende houding aan en benaderen hun leerlingen positief, leraren betrekken de leerlingen actief bij de instructie, leraren maken in de instructie onderscheid tussen hoofd- en bijzaken en maken de samenhang van de stof inzichtelijk, en leraren bekijken hoe ze tegemoet kunnen komen aan de behoeften van individuele leerlingen en wat op welk moment het beste past.

Doelgericht onderwijs leidt voor de leraar tot zicht op onderwijskwaliteit en de mogelijkheid om dit te sturen. Doelgericht onderwijs wordt in de praktijk bewerkstelligd door het formuleren en evalueren van doelen voor het vak, de les en de leerling. Voor de leerling geldt dat een doelgericht aanbod leidt tot inzicht in het eigen leerproces, met als gevolg dat ze hier ook verantwoordelijkheid voor kunnen nemen. Verwerkingstijd en formatief evalueren zijn sleutels om tot dit inzicht te kunnen komen. Bovendien zien we op scholen met hoge resultaten dat leraren eenduidige feedback geven met als gevolg dat leerlingen de feedback beter begrijpen en kunnen verwerken.

Op schoolniveau zien we dat een goed functionerend kwaliteitssysteem ondersteund door een kwaliteitscultuur belangrijke factoren zijn om hoge resultaten te bereiken. Een goed functionerend kwaliteitssysteem maakt evaluatie en verbetering van de onderwijskwaliteit mogelijk. Om dit te bereiken formuleren bovengemiddeld presterende scholen concrete doelen op verschillende niveaus. Conform de *plan do check act* cyclus worden deze doelen gemonitord. Bovendien maken scholen met hoge resultaten de leraren medeverantwoordelijk voor dit proces; de schoolleiding streeft een ondersteunende of delegerende leiderschapsstijl na, en haalt eventuele benodigde kennis en kunde in huis. Een randvoorwaarde hiervoor is een breed gedragen visie op pedagogiek en didactiek.

Een goede kwaliteitscultuur is nodig om het kwaliteitssysteme optimaal te laten functioneren. In de praktijk betekent dit dat er een teamcultuur heerst waarin het professionele gesprek gevoerd wordt. Leaders van scholen met hoge resultaten sturen hier actief op, en ruimen tijd in voor de leraren om te leren.

Congruentie in de opvattingen en gedeelde visie. Congruentie in de opvattingen vanuit verschillende perspectieven over 'wat werkt' en 'wat is een goede les' lijkt een terugkerend patroon bij scholen met hoge leerresultaten. Scholen met lage leerresultaten laten soms ook een dergelijke congruentie zien, maar hier geldt dat de genoemde aspecten de basiselementen zoals een goed klas- en schoolklimaat niet ontstijgen en dat het de schoolleiding niet lukt om hoger te kijken dan het niveau van de klas. Bovendien zien we dat scholen waar de congruentie ontbreekt ondergemiddeld presterende scholen zijn. Bij scholen met hoge leerresultaten zien we dat de aspecten zoals hiervoor beschreven geen losse elementen zijn, maar een samenhangend geheel vormen. Een duidelijk geformuleerde en breed gedragen visie, en een cultuur van ruimte en vertrouwen zijn factoren die steeds terugkwamen in de gesprekken met de leraren, de schoolleiding én de leerlingen. Scholen met hoge leerresultaten zorgen ervoor dat op alle niveaus 'de basis op orde is', en dat het primaire proces en evaluatie en monitoring veel aandacht krijgen. Schoolleiding en team houden elkaar op deze scholen scherp op de naleving van gemaakte afspraken en het bereiken van gestelde doelen. Tegelijkertijd geeft de schoolleiding de teams en de leraren ruimte en vertrouwen om nieuwe zaken uit te proberen. Dit vertrouwen ontstaat niet vanzelf. Het is een resultaat van bewust handelen van leiding naar leraar en van leraar naar leiding. Duidelijke verwachtingen over en weer en waardering voor elkaars inbreng zijn hierbij van belang.

## 4 Schoolportretten

Hier volgen enkele schoolportretten van drie scholen in het primair onderwijs en twee scholen in het voortgezet onderwijs. Deze scholen hebben gemiddelde en bovengemiddeld onderwijsresultaten en geven een goed beeld van wat goed scorende scholen in de praktijk doen. Praktijken die in hoofdstuk 3 beschreven worden, worden hier verder geïllustreerd. Echter, ook worden er school-specifieke praktijken uiteengezet.

### 4.1 Schoolportret Basisschool 1

Factsheet:

Omgeving	Matig stedelijk
Concept	Openbare basisschool met Daltononderwijs
Grootte	Ongeveer 350 leerlingen
Overig	De school is een fusie van twee basisscholen die in hetzelfde gebouw zaten. De school bestaat nu drie jaar. De school heeft twee directeuren.
1F/2S	Gemiddeld, maar inmiddels bovengemiddeld

In de klas staan vijf kernbegrippen centraal: eigenaarschap, doelen stellen, feedback, uitgestelde aandacht, klassenmanagement.

Eigenaarschap wordt in de klas op verschillende manieren nagestreefd. Allereerst worden leerlingen betrokken bij hun eigen leerproces door middel van startgesprekken en kindgesprekken, waarin de leerling samen met de leerkracht leerdoelen formuleert. Die doelen worden zichtbaar gemaakt op de datamuur in de klas. Leraren geven aan dat op basis van die doelen (extra) werk kan worden gegeven.

Ten tweede geven leerlingen aan waarde te hechten aan terugkoppeling (feedback) door veel zelf na te kijken. Zo ziet de leerling wat hij/zij goed en fout heeft gedaan, en kan de leerkracht een passende vervolgoefening geven. Leraren geven tevens aan dat ze op deze manier ook in staat zijn om leerlingen uitdaging op het eigen niveau te bieden.

Ten derde wordt er gewerkt met uitgestelde aandacht. In deze tijd leren kinderen zelf naar oplossingen zoeken of elkaar helpen. Dit creëert zelfstandigheid in het leerproces.

Bovendien leggen de leraren nadruk op de organisatie van de ruimtes (klassenmanagement); afhankelijk van wat voor instructie wordt gegeven, wordt er voor een specifieke ruimte gekozen. De inrichting van de klas wordt aangepast op het principe van verschillende vormen van instructie en het realiseren van uitgestelde aandacht.

In de school staan vijf kernbegrippen centraal: eigenaarschap, gespreid leiderschap, doelen en leervragen formuleren, kwaliteitscultuur, professionele cultuur.

De school heeft een sterke, breed gedragen visie die daadwerkelijk terugkomt in de organisatie en dagelijkse praktijk. De schoolleiding streeft eigenaarschap bij de leraren na door middel van gespreid leiderschap, een proces dat zich kenmerkt door vertrouwen hebben en geven. Dit betekent in de praktijk dat ze specialisten op verschillende terreinen creëren; de juiste mensen komen op de juiste plekken door goed naar de talenten te kijken. De schoolleiding faciliteert een organisatie die opgebouwd is uit individuele 'coördinatoren' en 'themagroepen'. Coördinatoren en themagroepen stellen doelen en bedenken een plan van aanpak. De organisatie van

de school is er zodoende op ingericht dat het voor iedereen duidelijk is wie verantwoordelijk is voor welk doel. Er worden doelen geformuleerd op verschillende lagen; doelen voor de kernvakken en individuele doelen in de klassen. De themagroepen werken samen aan een thema dat betrekking heeft op schoolontwikkeling. Dit zou gezien kunnen worden als gezamenlijke leervraag.

Bovendien kenmerkt de school zich door een kwaliteitscultuur. Dit vindt z'n weerslag in verschillende processen. Zo wordt regelmatig gebruik gemaakt van collegiale consultatie; leraren kijken bij elkaar in de lessen, gericht vanuit een eigen leervraag. Daarnaast is er een wekelijkse bordsessie waarin de doelen van de verschillende themagroepen besproken worden. De school is een academische opleidingsschool, wat betekent dat het team gewend is om literatuur te lezen en te werken met onderzoeksvragen. Dit stroomlijnt het formuleren van doelen en leervragen, en bevordert een professionele cultuur, waarin men de voortgang met elkaar bespreekt en elkaar aanspreekt.

## 4.2 Schoolportret Basisschool 2

Factsheet:

Omgeving	Matig stedelijk
Concept	Openbare basisschool zonder kenmerkend concept
Grootte	Ongeveer 160 leerlingen
Overig	De school heeft redelijk wat vluchtelingkinderen, die de nodige extra ondersteuning vragen.
1S/2F	Bovengemiddeld

In de klas staan vijf kernbegrippen centraal: *positive behaviour support*, structuur, differentiëren, werkvormen, hoge verwachtingen.

Een belangrijk element van het pedagogisch klimaat is positive behaviour support (PBS). De gedragsregels zijn zichtbaar in de klas, leraren modelleren gewenst gedrag, geven complimenten voor gewenst gedrag, en middels beloningen wordt er feedback gegeven; individuele leerlingen krijgen stempels en een klas krijgt knickers. PBS is een taal die alle leraren spreken en zodoende gaat de manier van feedback geven overal hetzelfde. Via de sociaal-emotionele monitor (de emotiethermometer) komen leraren er iedere dag achter hoe leerlingen zich voelen.

Wat bovendien meteen opvalt tijdens een aantal flitsbezoeken is dat het in iedere klas bijzonder ordelijk en rustig is. Leraren geven dan ook aan dat een eenduidige en gedeelde structuur aan de basis van hun klassenmanagement ligt. Zo is het dagritme zichtbaar in alle klassen, lokalen zijn op vergelijkbare manier opgeruimd, alles dat nodig is voor de les ligt klaar, en iedereen werkt met dobbelstenen en vaste leerlingteams (om in samen te werken).

Een goed klassenmanagement ligt vervolgens aan de basis van kunnen differentiëren; leraren geven aan dat het rustig en georganiseerd moet zijn om iedere leerling op zijn/haar niveau te kunnen helpen. Aanvullend zorgt het monitoren van resultaten ervoor dat de kennis er is om inhoudelijk juist te kunnen differentiëren. Leraren benadrukken ervoor te waken niet teveel toe te geven aan de natuurlijke neiging om vooral de zwakkere leerling te helpen, en te zorgen dat ze de sterkeren ook voldoende bedienen: mappen met extra werk, moeilijkere vraagstelling tijdens de uitleg, en eerder laten beginnen worden uitgelicht. Maar ook sociaal-emotionele differentiatie is van belang met het oog op aandacht voor welbevinden.

Zowel leerlingen als leraren hechten aan het gebruik van gevarieerde werkvormen. Vaak genoemd is het coöperatief werken, waarbij de leerkracht zwakkere en sterkere leerlingen bij elkaar zet, opdat de zwakkere van de sterkere leert, en de sterkere leert door het uit te leggen. Leerlingen geven wel een

belangrijke valkuil aan: de juf/meester moet er goed op letten dat het niet telkens zo is dat een sterke leerling bij een minder sterke leerling zit en dat de laatste alles overschrijft van het eerste. Andere werkvormen zijn modelleren, waarbij de leerkracht iets voordoet, en leren met echte materialen/voorwerpen, zodat je ook ziet hoe iets in de realiteit werkt.

Tenslotte geven leraren aan hoge verwachtingen te hebben van leerlingen en daarom ook niet te snel met de minimumdoelen te gaan schuiven. Een leerling illustreerde het hebben van hoge verwachtingen door aan te geven dat de leerkracht vaal opgaves geeft die 'wel een beetje moeilijk zijn, maar niet onmogelijk'.

In de school staan vier kernbegrippen centraal: kwaliteitscultuur, professionele cultuur, professionalisering, kwaliteitszorg.

Zowel leraren als schoolleiding geven aan dat er sprake is van een kwaliteitscultuur. Deze wordt gekenmerkt door een professionele cultuur, waarin het gesprek over het onderwijs vaak gevoerd wordt. De schoolleiding faciliteert momenten voor overleg. Zodoende kan er eenduidig gehandeld worden met betrekking tot pedagogisch klimaat en klassenmanagement. Ook zijn er regelmatig groepsbesprekingen naar aanleiding van toetsen, waarin besproken wordt wat de klas en de individuele leerlingen nodig hebben. Leerkrachten kijken samen met de schoolleiding naar een oplossing. Bovendien is er een maatjessysteem voor leerkrachten ingevoerd om vaker (kort) te kunnen overleggen.

Ruimte voor professionalisering is ook onderdeel van de kwaliteitscultuur. De schoolleiding houdt zich actief bezig met de gesprekscyclus voor individuele leraren: de directeur geeft aan goed in de gaten te houden dat iedereen met z'n POP bezig is, klassenbezoeken en observaties uit te voeren, en daarover gesprekken voeren. Zodoende kan het gesprek ook gaan over passende scholing. De schoolleiding maakt leerkringen van leraren met dezelfde scholingsbehoefte. Andersom geeft het team ook aan heel erg open te staan om nieuwe dingen te leren en bestaande praktijken aan te passen.

Tenslotte is er duidelijk sprake van een goed ontwikkelde kwaliteitszorg, waarbij de verschillende stappen van de PDCA-cyclus doorlopen worden: doelen stellen, monitoren en analyseren van de opbrengsten om doelen te evalueren, plannen maken. De leerkrachten worden aangemoedigd om dit zelfstandig te doen, maar worden hierin ondersteund door de schoolleiding. Deze manier van opbrengstgericht werken bevordert het differentiatieproces in de klas.

### 4.3 Schoolportret Basisschool 3

Factsheet:

Omgeving	Sterk stedelijk. Echter, het betreft hier wel een uiterste buitenwijk, dus men zou ook kunnen spreken van matig stedelijk.
Concept	Openbare basisschool zonder kenmerkend concept
Grootte	Ongeveer 150 leerlingen
Overig	Het betreft een integraal kindcentrum (IKC). Er is net een nieuwe directeur aangesteld. Ook zijn er sinds het begin van het schooljaar veel nieuwe collega's bij het team gekomen.
1S/2F	Bovengemiddeld

In de klas staan drie kernbegrippen centraal: gedifferentieerde instructie, gedifferentieerde instructie, feedback.

Er zijn veel wisselingen in het team geweest en hierdoor is de school erop gefocust om vaste gezichten op vaste dagen te hebben, maar ook om kinderen een

vaste plek met vaste spulletjes te geven, zodat leerlingen weten waar ze aan toe zijn. Daarnaast geven leraren aan dat het klassenmanagement overal eenduidig wordt gehandhaafd: in alle klaslokalen staan de leerdoelen op het bord en op de deur, overal wordt gewerkt met stoplichten, timers, stemwijzers, placemats (met daarop het groepsplan) en een beloningssysteem. Kinderen weten overal hoe ze zich moeten gedragen, en deze regels gelden in alle klassen. Zo kunnen ook alle leraren alle kinderen op dezelfde dingen aanspreken.

Leerlingen geven aan veel baat te hebben bij de gedifferentieerde instructie, die zij omschrijven als een uitleg die past bij waar jij bent: je mag eerder beginnen als je het al wel snapt, de juf inventariseert wie het nog niet snapt en die leerlingen komen naar de instructietafel, de juf geeft extra werk als je het al af hebt of als je het al snapt, en de juf komt het een op een opnieuw uitleggen als je het niet snapt. In dit verband hebben de digitale methodes voor leerlingen een meerwaarde, omdat ze meteen feedback geven. Zo kunnen leerlingen hun opgaves meteen verbeteren of weten ze direct dat dat ze het beheersen.

In de school staan drie kernbegrippen centraal: integraal kindcentrum, kwaliteitszorg, kwaliteitscultuur.

De school streeft het na een echt integraal kindcentrum te zijn, wat voor hen betekent dat het managementteam van het kinderdagverblijf en de basisschool bij elkaar aan tafel zitten en nauw samenwerken. Samen hebben ze doorgaande leerlijnen opgesteld vanaf de peuterschool. Ook zijn er afspraken gemaakt over klassenmanagement die terug te vinden zijn in het hele schoolgebouw.

Daarnaast hebben de leraren een onderzoekende houding als het aankomt op opbrengsten: per groep worden er ambitiedoelen gesteld en bijbehorende acties geformuleerd, opbrengsten worden actief gemonitord en geanalyseerd, en vervolgens wordt de aanpak weer afgestemd op de onderwijsbehoefte. Zo zet het lerarenteam de kwaliteitszorg op de kaart.

Omdat het een jong team betreft waarin de onderlinge relaties nog niet helemaal vastliggen, vindt men het makkelijker om een kwaliteitscultuur neer te zetten waarin het gesprek over het onderwijs wordt gevoerd. Er wordt gebruik gemaakt van kampvuurgesprekken en wandelende groepsbesprekingen, waar alle lagen aan meedoen. Jaarplandoelen worden met het hele team opgesteld. Zo kan er goed worden afgestemd en worden de plannen breed gedragen. Dit bevordert dan ook weer het gesprek over de voortgang van de doelen. De uitdaging bij dit relatief jonge team ligt bij het borgen van alle afspraken en ambities.

#### 4.4 Schoolportret Middelbare school 1

Factsheet:

Omgeving	Sterk stedelijk
Concept	Openbare middelbare school zonder kenmerkend concept
Grootte	Middelgrote school, gegroeid van 885 leerlingen in 2014, tot 1341 leerlingen in 2018. School barst momenteel uit z'n voegen en ze gaan starten met een nieuwe aanbouw.
Overig	Het betreft een lyceum met mavo, havo en vwo. Op alle lagen is tweetalig onderwijs mogelijk (Engels en Nederlands). Ook veel aandacht voor sportieve en creatieve profielen (sportklas, kunstklas, theaterklas, eindexamen in sport en drama).
Onderwijsresultaten	Bovengemiddeld

In de klas staan vier kernbegrippen centraal: leerlus, formatief evalueren, didactische vrijheid, betrokkenheid.

De docenten benadrukken dat leren een werkwoord is: leerlingen moeten aan het werk gehouden worden om optimale leerresultaten te behalen. Om dit te bereiken, hanteren de docenten in de klas de leerlus: na laten denken, een opdracht geven, en daarop terugkomen. Een gestructureerde uitleg wordt afgewisseld met activerende verwerkingsopdrachten. Aan de hand van deze opdrachten, of bijvoorbeeld een oefentoets, krijgen leerlingen vervolgens feedback. Deze structuur met tijd om te oefenen en terugkoppeling op het gemaakte werk wordt sterk gewaardeerd door de leerlingen.

Formatief evalueren is zodoende een kernbegrip. RTTI wordt gebruikt om eenduidige en herkenbare feedback en passende oplossingsstrategieën aan te bieden. Echter, nog niet overal wordt dit (op de juiste manier) toegepast; zowel leerlingen als leraren wijzen hier op mogelijkheden om te groeien en dit meer eigen te maken.

Dit alles vormt een duidelijk kader voor lesgeven, waarbinnen veel didactische vrijheid is. Docenten zijn nog niet gewend om die daadwerkelijke invulling van de les met elkaar te delen en zodoende van elkaar te leren. Het voornemen is om meer te leren van de creativiteit en inzichten van een ander.

Daarnaast streven leraren betrokkenheid na. Dat doen ze door even contact te maken, te vragen hoe het gaat, te informeren naar persoonlijke interesses, en af en toe ook iets over zichzelf te vertellen. Ze zoeken nabijheid en proberen laagdrempelig te zijn, om zo leerling en leraar deelgenoot te maken van het leerproces. Dat geeft vertrouwen en dan kun je met elkaar in gesprek gaan over onderwijs en fouten maken. Leerlingen bevestigen deze respectvolle en gelijkwaardige omgang.

In de school staan vier kernbegrippen centraal: gedeelde visie, formatief evalueren, delegerende leiderschapsstijl, resultaatgestuurd.

De school laat zich kenmerken door een gedeelde visie. Zo heeft de school een eigen onderwijskundig concept ontwikkeld. Dit concept is gebaseerd op Vygotsky en rust op drie pijlers, namelijk activerende didactiek, het aanleren van vaardigheden, en het veelvuldig geven van feedback. Deze pijlers komen duidelijk terug in de gesprekken met leerlingen en leraren. De school is momenteel bezig met het ontwikkelen van een eigen pedagogisch concept.

Formatief evalueren is schoolbreed ook een kernbegrip; de visie wordt gezamenlijk ontworpen en zodoende breed gedeeld. Hierdoor ontstaat ook een gevoel voor eigenaarschap, wat onderling afstemmen en evalueren stroomlijnt, bijvoorbeeld over de uitvoer van het didactische concept.

Tenslotte streven de schoolleiders een delegerende leiderschapsstijl na. Er wordt duidelijk gestuurd op resultaten; het wordt door de schoolleiding meteen opgemerkt als de resultaten wat tegenvallen. Dit wordt vervolgens bij de desbetreffende sectie neergelegd; de analyse wordt aan hen overgelaten. Zij overleggen met examencoördinatoren. De vakgroep komt vervolgens met een oplossing (in een aangepast vakwerkplan) bij de schoolleiding. Op deze manier wordt de bal telkens bij het team gelegd. Als vaksecties de analyse niet goed kunnen maken, is er steun vanuit de schoolleiding.

#### 4.5 Schoolportret Middelbare school 2

Factsheet:

Omgeving	Sterk stedelijk
Concept	Openbare middelbare school zonder kenmerkend concept

Grootte	De school is van 888 leerlingen in 2014 tot 1050 leerlingen in 2018 gestegen en is dus een relatief kleine school. Zowel het percentage leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond (27%) als een westerse migratieachtergrond (14%) ligt hoger dan het landelijk gemiddelde (respectievelijk 14% en 7%).
Overig	Het betreft een lyceum met havo en vwo (atheneum en gymnasium). Er is versterkt taalonderwijs mogelijk (extra aanbod Engels, verdiepingsprogramma Frans, en versterkt Duits) en daarnaast extra bètaprogramma's.
Onderwijsresultaten	Bovengemiddeld

In de klas staan vijf kernbegrippen centraal: relatie, hoge verwachtingen, structuur, hoofd- en bijzaken onderscheiden, differentiëren.

De relatie tussen leerling en leraar is erg belangrijk. Er is hier sprake van persoonlijk contact en persoonlijke hulp; leraren kijken naar hoe het met de leerling gaat, en wat de leerling nodig heeft. Weten wie er in de klas zit maakt het mogelijk om te kunnen differentiëren. Allerlei activiteiten op school (zoals de taalreizen) dragen bij aan het tot stand komen van goed contact.

In dit contact stimuleren leraren leerlingen en geven leraren leerlingen vertrouwen door positief te blijven en uit te spreken dat ze het kunnen. Dit ligt aan de basis van het stellen van hoge verwachtingen. Leerlingen geven aan dat leraren uitspreken dat ze veel verwachten, maar dat ze ook uitspreken dat ze er vertrouwen in hebben dat het gaat lukken.

De lessen en vakken worden gekenmerkt door structuur. Doorlopende leerlijnen ondersteunen deze structuur. Structuur maakt het mogelijk om in de les goed onderscheid te maken tussen hoofd- en bijzaken door middel van samenvattingen, presentaties en oefentoetsen. Maar overzicht maakt het ook mogelijk om te differentiëren en een uitleg te geven die aansluit bij wat de leerling/de klas nodig heeft en aan te sluiten bij de beginsituatie. Leraren geven aan de beginsituatie goed in de gaten te houden door vragen te stellen aan leerlingen, of door te reageren op vragen van leerlingen.

In de school staan vier kernbegrippen centraal: gedeelde verantwoordelijkheid, curling school, opbrengstgericht, hoge verwachtingen.

Leerlingen worden intensief gevolgd en begeleid. Er is sprake van een duidelijke organisatie waarin iedereen weet waar hij/zij naartoe moet. De lijntjes tussen de verschillende betrokkenen zijn bovendien heel kort. De docent, de mentor en de leerlaagcoördinator houden elkaar op de hoogte. Er is veel en zo snel mogelijk contact over leerlingen binnen het team en de leiding, maar ook vooral met de ouders. Iedereen is samen verantwoordelijk. Het snel schakelen tussen de verschillende betrokkenen betekent dat leerlingen er niet tussendoor glijpen.

In aanvulling hierop geeft de schoolleiding aan dat ze een school zijn met veel 'curling ouders'. Voor het merendeel betreft het hoogopgeleide en ambitieuze ouders, die het goed voor hun kinderen willen regelen. Bovendien zou gezegd kunnen worden dat het ook om een 'curling school' gaat. Dit levert hoge resultaten op, maar gaat ook enigszins ten koste van de zelfstandigheid van leerlingen. De schoolleiding geeft aan dat ze het misschien te goed organiseren voor de leerling.

Voorts werkt de school sterk opbrengstgericht. De schoolleiding houdt de resultaten van leerlingen/leerlagen/vaksecties goed in de gaten, en het gesprek over de resultaten wordt zeer regelmatig gevoerd, opdat op tijd ingegrepen kan worden.

Tenslotte stelt de schoolleiding hoge verwachtingen aan leerlingen en leraren ten aanzien van de resultaten en spreekt deze ook uit. Het examenjaar wordt bijvoorbeeld belangrijk gemaakt met een examendiner en speciale activiteiten. Dan



dringt het bewustzijn ook door tot de leerlingen. Ook hier wordt de nadruk gelegd op het uitspreken van vertrouwen.

## **5 Bijlage**

### **5.1 Rapportage literatuurverkenning**

#### *5.1.1 Inhoud*

- 1 Inleiding
- 2 Overzicht van de categorieën
  - A Interventies in de klas
  - B Interventies door de schoolleiding
- 3 Beschrijvingen
  - A Interventies in de klas, prestaties
  - B Interventies in de klas, kansengelijkheid
  - C Interventies door de schoolleiding, prestaties
  - D Interventies door de schoolleiding, kansengelijkheid
- 4 Literatuuroverzicht

#### *5.1.2 Inleiding*

Voor het project Schoolverschillen ontwikkelen we categorieën van interventies die de onderwijsprestaties bewezen verbeteren. Dat doen we op basis van literatuuronderzoek met als doel om inzichtelijk te maken welke onderwijspraktijken resulteren in prestatie-effecten ten aanzien van cognitieve ontwikkeling (toetsprestaties). Het literatuuronderzoek betreft een verkenning - en geen wetenschappelijke reviewstudie - van kansrijke interventies inzake het primaire proces en het schoolbeleid. Ter dieneinde hebben we een selectie van recent verschenen metastudies en beleidsrapporten geanalyseerd.

We hebben de meta-analyses met elkaar vergeleken om te komen tot een overzicht van de belangrijkste onderwijsinterventies inzake cognitieve prestaties en kansengelijkheid. Dat overzicht hebben we aangevuld met beleidsrapportages ten aanzien van de strategieën van de scholen om te komen tot betere prestaties. Dit heeft geresulteerd in een lijst met interventies van grotere effectgroottes die we vervolgens hebben gecategoriseerd.

De literatuurverkenning bracht enkele tientallen effectieve interventies op die leraren kunnen gebruiken in hun lessen om de prestaties te verhogen. We hebben echter geen extensieve, wetenschappelijke, literatuurreview gedaan. Dat kan tot gevolg hebben dat ons overzicht niet compleet is en dat er meer effectieve interventies bestaan die de leraren kunnen inzetten. Echter, de projectopdracht voorziet niet in een omvattende literatuurreview, maar stelt ten doel om een 10 á 20-tal extra indicatoren aan de stelselmonitor toe te voegen. Dat verdedigt onze keuze om (1) geen extensieve literatuurreview te doen, maar door middel van verkenning de meest effectieve interventies te onderscheiden, en vervolgens (2) de interventies in te delen in 14 categorieën die als basis dienen voor het ontwikkelen van meetbare indicatoren. De gebruikte methode en categorisering is echter arbitrair, wat betekent dat op basis van de opbrengsten ook andere categorieën gemaakt kunnen worden.

Dit document geeft achtereenvolgens de resultaten weer van het onderzoek en tevens het literatuuroverzicht. Hoofdstuk 2 bevat het overzicht van de categorieën die het resultaat zijn van de categorisering. De lijst is uitgesplitst ten aanzien van de interventies in de klas en de schoolleiding. Vervolgens worden de categorieën toegelicht in hoofdstuk 3. Hoofdstuk 4 geeft een overzicht van de gebruikte literatuur.

### 5.1.3 Overzicht van de categorieën

#### A Interventies in de klas

Overzicht van de categorieën uitgesplitst naar 'prestaties' en 'kanselijkheid'

	Categorie	Prestaties	Kanselijkheid
1	Instructie	X	X
2	Oefening	X	X
3	Formatief evalueren	X	X
4	Coöperatief leren	X	X
5	Feedback	X	X
6	Probleemoplossing	X	
7	Studievaardigheden	X	X
8	Differentiatie	X	X
9	Klasmanagement	X	X
10	Verwachtingen	X	
11	Non-cognitieve strategieën		X
12	Extracurriculaire activiteiten		X

#### B Interventies door de schoolleiding

Overzicht van de categorieën uitgesplitst naar 'prestaties' en 'kanselijkheid'

	Categorie	Prestaties	Kanselijkheid
1	HR	X	X
2	Activiteiten (Operations)	X	X
3	Doelen stellen	X	X
4	Monitoring	X	X
5	Ouderbetrokkenheid		X

### 5.1.4 Beschrijvingen

#### A

*Categorie: Interventies in de klas*

*Subcategorie: Prestaties*

#### 1 Instructie

De directe instructie van de docent aan de leerlingen, op gepaste wijze, gepast niveau, helderheid, geënt op reeds geleerde kennis, herhaling, uitgewerkte voorbeelden, inclusie, duidelijke plek in les.

#### 2 Oefening

Leerlingen oefenen met de geleerde kennis in het kader van reproductie, inzicht en toepassing van hun kennis door gebruik te maken van zorgvuldig geplande oefeningen die voldoende zijn ingekaderd en op niveau zijn en zorgvuldig begeleid worden door de docent. Hierbij het inclusiecriteria in acht nemende.

### 3 Formatief evalueren

In dit geval wordt toetsing in de les bedoeld, exclusief officiële toetsmomenten. De docent toetst door middel van het stellen van gerichte vragen of andere oefenvormen of *alle* leerlingen voldoende inzicht hebben gekregen in de stof en deze ook inhoudelijk en processueel hebben verwerkt. Formatieve evaluaties bieden informatie aan de docent die resulteert in de start van een nieuw onderwerp dan wel herhaling van de stof. De docent stelt hierbij vooraf uitgewerkte, gerichte inhoudelijke vragen die passen bij het niveau van de leerlingen en voldoende ambitieus zijn.

### 4 Coöperatief leren

Oefening heeft o.m. plaats in een gecontroleerde groepsomgeving waarin gebruik wordt gemaakt van gestructureerde oefeningen en waarin voor leerlingen duidelijk is wat het doel van de oefening is, welke rol elke leerling heeft binnen de groep, en wat de stappen zijn om als groep de doelstelling te bereiken. De docent heeft vooraf nagedacht over de groepsamenstelling (heterogeen/homogeen, of andersoortig).

### 5 Feedback

De docent geeft feedback aan de leerling die specifiek antwoordt aan het probleem, die tijdig wordt verstrekt, waarbij de leerling zich veilig voelt, wordt gegeven op het niveau van de leerling, getuigt van hoge verwachtingen.

### 6 Probleemoplossing

De docent besteedt aandacht aan redeneervaardigheden en onderwijst deze via instructie en oefening, en doet dat zorgvuldig, gestructureerd en structureel waarbij alle leerlingen worden geïncorporeerd. Een belangrijke focus in dit type interventie zijn de transferstrategieën.

### 7 Studievaardigheden

De les draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen die in staat zijn om onafhankelijk te leren. Daartoe behoren interventies die de ontwikkeling van hogere cognitieve vaardigheden bevorderen, zoals scaffolding, samenvatten, plannen, zelfreflectie, zelfregulatie, doelen stellen, e.d.).

### 8 Differentiatie

Tijdens instructie-, oefening- en toetsmomenten differentieert de docent ten aanzien van onderwijsniveau en didactische aanpak teneinde *alle* leerlingen de mogelijkheid te geven om te leerstof tot zich te nemen.

### 9 Klasmanagement

De docent stimuleert een leeromgeving die de cognitieve prestaties en de non-cognitieve ontwikkeling van alle leerlingen optimaliseert. De docent heeft zichtbaar aandacht voor het gedrag van de individuele leerlingen, de groepscohesie, (positieve) peer-effects, positieve relaties tussen de docent en de leerlingen. De docent labelt leerlingen niet, grijpt vroeg in en spreekt leerling persoonlijk aan.

### 10 Verwachtingen

De docent heeft hoge verwachtingen van leerlingen en vertoont een onuitputtelijk geloof in leerlingen om zich te blijven ontwikkelen, zowel cognitief als non-cognitief. Dit heeft ten doel het scheppen van een prestatiecultuur op basis van zelfvertrouwen en zelfontplooiing.

**B**

*Categorie: Interventies in de klas*

## *Subcategorie: Kansengelijkheid*

### 1 Instructie

De directe instructie van de docent aan de leerlingen, op gepaste wijze, gepast niveau, helderheid, geënt op reeds geleerde kennis, herhaling, uitgewerkte voorbeelden, inclusie, duidelijke plek in les. Bovendien is meer instructietijd ten behoeve van lees-, reken- en andere basisvaardigheden belangrijk voor de kansengelijkheid. Ten behoeve van de kansengelijkheid is het bovendien belangrijk dat wordt gefocust op meer instructietijd, early support en het gebruik van cultureel diverse voorbeelden.

### 2 Oefening

Leerlingen oefenen structureel met de geleerde kennis in het kader van reproductie, inzicht en toepassing van hun kennis door gebruik te maken van zorgvuldig geplande oefeningen die voldoende zijn ingekaderd en op niveau zijn en zorgvuldig begeleid worden door de docent. Hierbij het inclusiecriteria in acht nemende.

### 3 Formatief evalueren

In dit geval wordt toetsing in de les bedoeld, exclusief officiële toetsmomenten. De docent toetst door middel van het stellen van gerichte vragen of andere oefenvormen of *alle* leerlingen voldoende inzicht hebben gekregen in de stof en deze ook inhoudelijk en processueel hebben verwerkt. Formatieve evaluaties bieden informatie aan de docent die resulteert in de start van een nieuw onderwerp dan wel herhaling van de stof. De docent stelt hierbij vooraf uitgewerkte, gerichte inhoudelijke vragen die passen bij het niveau van de leerlingen en voldoende ambitieus zijn.

### 4 Coöperatief leren

Oefening heeft o.m. plaats in een gecontroleerde groepsomgeving waarin gebruik wordt gemaakt van gestructureerde oefeningen en waarin voor leerlingen duidelijk is wat het doel van de oefening is, welke rol elke leerling heeft binnen de groep, en wat de stappen zijn om als groep de doelstelling te bereiken. De docent heeft vooraf nagedacht over de groepsamenstelling (heterogeen/homogeen, of andersoortig). Met name discussie in de klas en in kleine groepen wordt van belang geacht voor de bevordering van kansengelijkheid. Groepsleren omtrent partnerlezen en schrijven bevordert kansengelijkheid.

### 5 Feedback

De docent geeft feedback aan de leerling die specifiek antwoordt aan het probleem, die tijdig wordt verstrekt, waarbij de leerling zich veilig voelt, wordt gegeven op het niveau van de leerling, getuigt van hoge verwachtingen. Dat houdt onder meer in dat de docent zuinig is met het geven van complimenten. Er wordt door de docent geen waardeoordeel gegeven aan de antwoorden van de leerlingen.

### 6 Studievaardigheden

De les draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen die in staat zijn om onafhankelijk te leren. Daartoe behoren interventies die de ontwikkeling van hogere cognitieve vaardigheden bevorderen. Ten aanzien van kansengelijkheid worden met name scaffolding, metacognitieve skills en (differentiatie in) huiswerk genoemd als belangrijke interventies.

### 7 Differentiatie

Tijdens instructie-, oefening- en toetsmomenten differentieert de docent ten aanzien van onderwijsniveau en didactische aanpak teneinde *alle* leerlingen de mogelijkheid te geven om te leerstof tot zich te nemen. Hierbij wordt vooral gebruik gemaakt van

adaptieve en flexibele instructie. Bovendien weet de docent te differentiëren in het huiswerk en bijbehorende deadlines wanneer de (thuis)situatie daarom vraagt.

### 8 Klasmanagement

De docent stimuleert een leeromgeving die de cognitieve prestaties en de non-cognitieve ontwikkeling van alle leerlingen optimaliseert. De docent heeft zichtbaar aandacht voor het gedrag van de individuele leerlingen, de groepscohesie, (positieve) peer-effects, positieve relaties tussen de docent en de leerlingen. De docent labelt leerlingen niet, grijpt vroeg in en spreekt leerling persoonlijk aan. Hij promoot expliciet de toegankelijkheid en gelijkheid en houdt rekening met culturele achtergronden. Bovendien geeft hij aandacht aan de sociaalemotionele achtergronden van de leerlingen en gebruikt hij motivatieverhogende strategieën.

### 9 Non-cognitieve strategieën

Naast de strategieën die al zijn beschreven bij '8 Klasmanagement' verbetert de docent het zelfbewustzijn van de leerlingen. Counseling en sociaalemotionele begeleiding zijn daarbij belangrijke hulpmiddelen. Bovendien expliciteert de docent zijn hoge verwachtingen van de leerlingen.

### 10 Extracurriculaire activiteiten

De leerling wordt uitgedaagd met een uitgebreider vakkenpakket waarvoor alle leerlingen toegang hebben.

### 11 Extra begeleiding

Tutoring en voortijdige begeleiding en remedial teaching van risicovolle leerlingen zijn belangrijke maatregelen om de kanselijkheid te bevorderen.

## *C*

*Categorie: Interventies door de schoolleiding*

*Subcategorie: Prestaties*

### 1 HR

De schoolleiding past aantoonbaar een structureel beleid toe waarbij ze zorgt voor de acquisitie van goede leraren. Ze belooft personeel dat goed presteert en zorgt ervoor dat onderpresteerders worden bijgeschoold. Zo beoogt ze de goede presteerders te behouden voor de school, onder meer door het bieden van goede secundaire arbeidsvoorwaarden, ontwikkelingsmogelijkheden, carrièreperspectieven en een veilige en tevens uitdagende werkomgeving. De schoolleiding geeft verantwoordelijkheid aan het personeel in het nemen van belangrijke beslissingen en het implementeren van beleid. Tegelijkertijd zorgt ze voor een administratief apparaat dat ervoor zorgt dat de docenten zich kunnen focussen op het primaire proces. Ze stimuleert professionele leergemeenschappen en deelname aan professionaliseringstrajecten.

### 2 Activiteiten (Operations)

Ten aanzien van de activiteiten die de schoolleiding ontplooit is het vooral belangrijk dat beleid wordt gemaakt ten aanzien van het implementeren van best-practices uit de onderwijsliteratuur. Bovendien dienen de planningsprocessen zoveel mogelijk te worden gestandaardiseerd en persoonlijke instructie en persoonlijk leren gestimuleerd. De schoolleiding speelt bovendien een rol in de ontwikkeling en implementatie van het curriculum, de instructie en de toetsing.

### 3 Doelen stellen

Doelen worden structureel gesteld en gemonitord waarbij een aantal zaken in acht moet worden genomen. Zo is het belangrijk om een goede balans tussen de doelen te onderhouden. Het is tevens van belang dat de doelen aan elkaar verbonden zijn en dat er een goede tijdshorizon voor het behalen van de doelen wordt gesteld. Als laatste moeten de doelstellingen helder zijn geformuleerd.

#### 4 Monitoring

De organisatie moet zich ten doel stellen dat er wordt gestuurd op een continue verbetering van de kwaliteit. Daarvoor worden de prestaties van het personeel gemonitord en vinden er op basis daarvan functioneringsgesprekken plaats. Daarin wordt kritisch gereflecteerd op de kwaliteit van de werkzaamheden in de vorm van een dialoog. Er vindt bovendien consequentiemanagement plaats, wat inhoudt dat de prestaties worden beloond. De monitoring vindt plaats middels een intern en extern kwaliteitssystem.

*D*

*Categorie: Interventies door de schoolleiding*

*Subcategorie: Kansengelijkheid*

#### 1 HR

Ter bevordering van de kansengelijkheid beschikt de school over gekwalificeerde docenten van hoge kwaliteit en geeft daaraan intellectuele steun, met name op het gebied van diversiteit en uitingen van verschillende sociale groepen, de bewustwording van lage SES op leerresultaten, het gebruik van instructietechnieken zodat lage SES-leerlingen kunnen participeren, en het bewustzijn van de vooroordelen van de niveauplaatsing van lage SES leerlingen te verhogen. Er vindt mentoring plaats van nieuwe docenten en de carrièreontwikkeling van docenten wordt vastgelegd in een carrièreplan teneinde de kwaliteit te verhogen en de docenten voor een langere tijd aan de school te binden.

Het wordt mogelijk gemaakt dat alle leerlingen toegang krijgen tot het hele curriculum (inclusief extracurriculaire vakken of verdiepingsstof). De schoolleiding zorgt ervoor dat de docenten aan de leerlingen alle steun kunnen verlenen die ze nodig hebben. De schoolleiding neemt zelf deel aan professionaliseringstrajecten die de kwaliteit en slagvaardigheid van de schoolleiders verbetert.

#### 2 Activiteiten (Operations)

De schoolleiding creëert een veilige leeromgeving voor de leerlingen. Ze steunt de implementatie van evidence-based instructiestrategieën en geeft hierin prioriteit aan de kansrijke instructiestrategieën ten behoeve van de bevordering van gelijkheid. Bovendien steunt de schoolleiding de bevordering van de communicatie tussen docenten en scholen. Ten aanzien van de onderwijsniveaus stelt de schoolleiding de toewijzing van leerlingen tot een specifiek niveau zoveel mogelijk uit en verbetert ze de overgang tussen schoolniveaus.

#### 3 Doelen stellen

Doelen worden structureel gesteld en gemonitord waarbij een aantal zaken in acht moet worden genomen. Zo is het belangrijk om een goede balans tussen de doelen te onderhouden. Het is tevens van belang dat de doelen aan elkaar verbonden zijn en dat er een goede tijdshorizon voor het behalen van de doelen wordt gesteld. Als laatste moeten de doelstellingen helder zijn geformuleerd.

#### 4 Monitoring

De organisatie moet zich ten doel stellen dat er wordt gestuurd op een continue verbetering van de kwaliteit. Daarvoor worden de prestaties van het personeel

gemonitord en vinden er op basis daarvan functioneringsgesprekken plaats. Daarin wordt kritisch gereflecteerd op de kwaliteit van de werkzaamheden in de vorm van een dialoog. Er vindt bovendien consequentiemanagement plaats, wat inhoudt dat de prestaties worden beloond. De monitoring vindt plaats middels een intern en extern kwaliteitszorgsysteem.

De prestaties van studenten wordt continu gecontroleerd waarbij in elk geval de ontwikkeling van de prestatiekloof tussen leerlingen met hoge en lage SES wordt gemonitord. Bovendien stelt de school zich ten doel om de toetsen en toetsafname eerlijker te maken door leerlingen met speciale behoeften extra faciliteiten te bieden en moeilijk taalgebruik te vermijden. Hetzelfde geldt voor culturele en geslachtsvooroordelen waarmee (een gedeelte van de) leerlingen zich niet kunnen identificeren.

### 5 Ouderbetrokkenheid

Scholen dienen actief de relatie met de ouders en andere stakeholders uit de buurt te onderhouden en uit te bouwen. De school creëert partnerschappen en maakt de ouders bewust van de schoolkeuze. Bovendien stimuleert de school dat ouders hoge verwachtingen hebben van hun kind.

#### 5.1.5 Literatuuroverzicht

Referenties ten behoeve van de interventies in de klas

Referentie	Prestaties	Gelijke kansen
Bellens, K. & De Fraine, B. (2012). <i>Wat werkt?: Kenmerken van effectief basisonderwijs</i> . Acco, Leuven.	X	
Creemers, B. & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> , 54(3). 263-294.	X	
Flores, A. (2007). Examining the disparities in mathematics education: achievement gap or opportunity gap? <i>The High School Journal</i> , 91(1). 29-42.		X
Griner, A. (2012) <i>Addressing the achievement gap and disproportionality through the use of culturally responsive teaching practices</i> . PhD-Dissertation, University of Central Florida.		X
Hattie, J. (2008). <i>Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement</i> . Taylor & Francis Ltd.	X	
Kirschner, P. A., Claessens, L., and Raaijmakers, S. (2018). <i>Op de Schouders van Reuzen. Inspirerende Inzichten uit de Cognitieve Psychologie voor Leerkrachten. [On the Shoulders of Giants. Inspiring Insights from Cognitive Psychology for Teachers]</i> . Meppel: Drukkerij Ten Brink Uitgevers.	X	
Kyriakides, L., Christoforou, C. & Charalambous, C.Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. <i>Teaching and Teacher Education</i> (36). 143-152.	X	
Marzano, R., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2014). <i>Wat werkt in de klas: Didactische aanpak</i> . Bazalt Educatieve Uitgaven.	X	



Milner, H. (2012). Beyond a test score: Explaining opportunity gaps in educational practice. <i>Journal of Black Studies</i> , 43(6). 693-718.		X
OECD (2010). <i>Overcoming school failure: policies that work</i> . OECD Publishing, Paris.		X
OECD (2012). Equity and equality in education: <i>Supporting disadvantaged students and schools</i> . OECD Publishing, Paris.		X
OECD (2016). <i>PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools</i> . PISA, OECD Publishing, Paris.	X	X
OECD (2016). <i>How teachers teach and students learn: successful strategies for school</i> . OECD Education Working Papers, No. 130.	X	
Schwartz, W. (2001). <i>Closing the achievement gap: Principles for improving the educational success of all students</i> . ERIC Digest.		X
Slavin, R. (1995). A model of effective instruction. <i>The Educational Forum</i> (59). 166-176.	X	
Slavin, R. (2004). Built to last: Long-term maintenance of Success for All. <i>Remedial and Special Education</i> , 25(1). 61-66.		X
Tanner, K. (2013). Structure Matters: twenty-one teaching strategies to promote student engagement and cultivate classroom equity. <i>CBE-Life Sciences Education</i> , 12. 322-331		X

#### Referenties ten behoeve van de interventies door de schoolleiding

Referentie	Prestaties	Gelijke kansen
Bellens, K. & De Fraine, B. (2012). <i>Wat werkt?: Kenmerken van effectief basisonderwijs</i> . Acco, Leuven.	X	
Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R. & Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools? <i>The Economic Journal</i> , 125. 647-674.	X	
Carlisle (2006) Principles of social justice education: the social justice education in schools project. <i>Equity &amp; excellence in education</i> (39)1, 55-64.		X
Flores, A. (2007). Examining the disparities in mathematics education: achievement gap or opportunity gap? <i>The High School Journal</i> , 91(1). 29-42.		X
Griner, A. (2012) <i>Addressing the achievement gap and disproportionality through the use of culturally responsive teaching practices</i> . PhD-Dissertation, University of Central Florida.		X
Hattie, J. (2008). <i>Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement</i> . Taylor & Francis Ltd.	X	
Leithwood, K. (2010) Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. <i>Leadership and Policy in Schools</i> (9)3. 245-291.		X
McKinsey (2007). <i>How the world's best-performing school systems come out on top</i> . McKinsey.	X	
McKinsey (2010). <i>How the world's most improved school systems keep getting better</i> . McKinsey.	X	

National College for School Leadership (2006). <i>Seven strong claims about successful school leadership</i> . UK Department for Education and Skills.	X	
OECD (2012). <i>Equity and equality in education: Supporting disadvantaged students and schools</i> . OECD Publishing, Paris.		X
OECD (2016). <i>PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools</i> . PISA, OECD Publishing, Paris.		X
Ross, J. & Berger, M.-J. (2009). <i>Equity and leadership: Research-based strategies for school leaders</i> . <i>School Leadership &amp; Management</i> 29(5). 463-476.		X
Schwartz, W. (2001). <i>Closing the achievement gap: Principles for improving the educational success of all students</i> . ERIC Digest.		X
Slavin, R. (2004). <i>Built to last: Long-term maintenance of Success for All</i> . <i>Remedial and Special Education</i> , 25(1). 61-66.		X
Waters, T., Marzano, R. & McNulty, B. (2003). <i>Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper</i> . ERIC Digest.	X	

## 5.2 Mindmap leraren PO



## 5.3 Mindmap schoolleiders

Wat werkt om hoge(re) leerresultaten voor *alle* leerlingen te realiseren?  
Wat maakt op deze school het verschil?

