



Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs

*Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij
rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*

Inspectie van het Onderwijs

Inhoudsopgave

Samenvatting

Inleiding

7

1 Achtergrondinformatie

8

1.1 Kenmerken van scholen met goede opbrengsten

8

1.2 De evaluatieve cyclus

9

1.3 Niveaus van opbrengstgericht werken

9

2 Onderzoeksopzet

11

2.1 Onderzoeksvragen

11

2.2 Waarderingskader opbrengstgericht werken

11

2.3 Steekproef en schoolbezoeken

11

2.4 Analyse van gegevens

12

3 In welke mate werken basisscholen opbrengstgericht?

14

3.1 Schoolniveau

14

3.2 Groepsniveau

16

3.3 Leerlingniveau

21

3.4 Bovenschools niveau

23

3.5 Conclusies

24

4 Relatie tussen opbrengstgericht werken en leerresultaten

28

4.1 Opbrengstgericht werken en leerresultaten

28

4.2 Kenmerken van opbrengstgericht werken en trends van leerresultaten

30

4.3 Conclusies

32

5 Conclusies en nabescherouwing

34

5.1 Beantwoording onderzoeksvragen

34

5.2 Nabescherouwing

35

Literatuur

36

Bijlage(n)

I – Waarderingskader opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde

37

II – Schalen kwaliteitszorg, afstemming, didactisch handelen en zorg

42

Voorwoord

Dit rapport kent zijn oorsprong in de brief die de voormalige staatssecretaris voor primair onderwijs mevrouw Dijkma naar de Tweede Kamer heeft gestuurd over toetsing en verantwoording. Daarin wordt toegezegd dat de inspectie het opbrengstgericht werken in het toezicht zal betrekken. Dit in het kader van het verhogen van het niveau van de basisvaardigheden (Kwaliteitsagenda PO).

In dit rapport doet de inspectie verslag van de resultaten van het onderzoek dat zij heeft uitgevoerd naar opbrengstgericht werken bij het leer- en vormingsgebied rekenen-wiskunde in het basisonderwijs. Onder opbrengstgericht werken verstaat de inspectie het systematisch en doelgericht werken met als doel de leerlingenprestaties te maximaliseren.

Het rapport geeft weer in welke mate scholen opbrengstgericht werken bij het leer- en vormingsgebied rekenen-wiskunde. Bovendien vermeldt het welke elementen van opbrengstgericht werken een gunstig effect hebben op de leerresultaten.

De inspectie wil met dit rapport scholen en besturen stimuleren om meer opbrengstgericht te gaan werken.

De hoofdinspecteur primair onderwijs en expertisecentra

dr. L.S.J.M. Henkens
juni 2010

Samenvatting

Het verbeteren van de taal- en rekenprestaties van leerlingen is een belangrijk onderwerp op de beleidsagenda van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Onderzoek toont aan dat leerresultaten verbeteren als scholen daadwerkelijk opbrengstgericht gaan werken. Doelen stellen, zicht hebben op leerresultaten, planmatig en resultaatgericht werken zijn essentieel voor het bereiken van zo hoog mogelijke opbrengsten voor alle leerlingen. Als een school systematisch en doelgericht werkt aan het maximaliseren van de prestaties van haar leerlingen, is er sprake van **opbrengstgericht werken**.

Naar dit opbrengstgericht werken heeft de inspectie onderzoek gedaan. Daartoe heeft zij de opbrengstgerichtheid van een school uiteengezet in een aantal kwaliteitskenmerken. In aansluiting daarop heeft zij niet alleen onderzocht hoe het er voorstaat met de opbrengstgerichtheid van scholen, maar is zij ook nagegaan in hoeverre opbrengstgericht werken positief samenhangt met de leerresultaten die een school weet te halen. Om praktische redenen is het onderzoek beperkt tot het onderwijs in rekenen-wiskunde op basisscholen. Het onderzoek is uitgevoerd op een representatieve landelijke steekproef van 166 scholen.

Onderstaand worden de resultaten van het onderzoek samengevat. Allereerst wordt de stand van zaken in de onderzochte scholen besproken. Daarna volgt het effect van opbrengstgericht werken op de leerresultaten.

Stand van zaken opbrengstgericht werken op de scholen

Schoolniveau

De **kwaliteitszorg** is op veel scholen nog een zwakke schakel. Positief is dat bijna alle scholen over de gegevens beschikken die nodig zijn om een jaarlijkse evaluatie van de opbrengsten uit te voeren. Een goede evaluatie vraagt echter om meer dan alleen het in kaart brengen van de opbrengsten. Geregistreerde vorderingen krijgen pas waarde als ze naast **doelen**, die de school zich heeft gesteld, worden gelegd. Hiermee kunnen sterke en zwakke plekken in de leerresultaten opgespoord worden. Deze doelen, die bepalend zijn voor het ambitieniveau van de school, ontbreken vaak. Daarmee missen scholen op voorhand een stevige basis om tot goede verbetermaatregelen te komen. Ongeveer een derde van de scholen werkt aan verbeteractiviteiten voor rekenen-wiskunde aan de hand van concreet meetbare doelen.

Ruim 60 procent van de scholen straalt een **professionele opbrengstgerichte schoolcultuur** uit. Maar nog niet de helft van de scholen geeft aantoonbaar aan dat zij streeft naar goede resultaten en dat zij hoge verwachtingen van haar leerlingen heeft.

Groepsniveau

Op de meeste scholen is er sprake van duidelijke uitleg. Het benoemen van **lesdoelen** en de controle achteraf of het doel is behaald is een verbeterpunt voor veel scholen. Op ongeveer 40 procent van de scholen besteden leraren expliciet aandacht aan de lesdoelen. Aandacht voor leerstrategieën is er op driekwart van de scholen. De feedback die leraren geven beperkt zich vaak tot het product of het resultaat, terwijl juist procesgerichte feedback gericht op het leerproces effectiever is. Op bijna 30 procent van de scholen maken leraren niet duidelijk dat ze hoge verwachtingen van hun leerlingen hebben.

De afstemming van het leerstofaanbod op de onderwijsbehoeften van de leerlingen is op de meeste scholen in orde. Bijna alle scholen gebruiken de mogelijkheden tot afstemming die de methoden bieden en realiseren hiermee een aanbod dat uitgaat van convergente differentiatie¹. Dit positieve beeld geldt in mindere mate voor het leerstofaanbod dat zorgleerlingen (begaafde en zwakkere leerlingen) krijgen.

Een belangrijke voorwaarde om de instructie en verwerking goed af te kunnen stemmen is dat scholen de ontwikkeling van hun leerlingen volgen aan de hand van methodegebonden toetsen en de resultaten hiervan analyseren. Uit het onderzoek blijkt dat bijna alle scholen deze toetsen afnemen, maar dat de stap die daarop moet volgen op veel scholen niet wordt uitgevoerd. Het gaat dan om een **analyse** van de vorderingen. Op ongeveer 70 procent van de scholen maken leraren gebruik van voorinstructie, verlengde en/of verkorte instructie met de bedoeling het onderwijs in het rekenen-wiskunde af te stemmen op de verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen. Doordat op de helft van de scholen analyses ontbreken is het echter de vraag of deze afstemming effectief is.

Er zijn grote verschillen in kwaliteit tussen leerjaar 2 en de leerjaren 4, 6 en 8 aangetroffen. In leerjaar 2 wordt aan het onderwijsleerproces minder doelgerichte sturing gegeven. De opbrengstgerichtheid van dat leerjaar is daardoor geringer.

Leerlingniveau

Positief is dat bijna alle scholen over een goed **toetsinstrumentarium** beschikken om de resultaten van de leerlingen te volgen. Toch heeft ruim 30 procent van de scholen geen vastgelegde criteria om zorgleerlingen op te sporen. Ook worden in geval van uitval op minder dan de helft van de scholen probleemanalyses gemaakt. Op twee derde van de scholen wordt de zorg verleend door leraren met voldoende orthodidactische kennis. Dat betekent dat op meer dan een derde van de scholen leerlingen niet verzekerd zijn van goed uitgevoerde extra hulp.

Verder constateert de inspectie dat analyses van de **leerwinst** die leerlingen boeken op bescheiden schaal worden uitgevoerd. Op 17 procent van de scholen wordt voor alle leerlingen de leerwinst bepaald. Dit is een struikelblok als het doel is uit iedere leerling te halen wat er in zit.

Bovenschools niveau

Opbrengstgericht werken op bovenschools niveau is slechts in beperkte mate onderwerp van dit inspectieonderzoek geweest. Goed bestuur veronderstelt dat besturen zich interesseren voor de opbrengsten van hun scholen en dat zij het niveau daarvan actief bewaken. Dit is nog niet het geval op alle scholen. Sommige besturen zijn weinig betrokken bij de opbrengsten van hun scholen. Dit blijkt uit het feit dat op ongeveer 20 procent van de scholen de besturen nooit gesprekken voeren over behaalde leerresultaten.

Het voorgaande toont aan dat de **evaluatieve cyclus** door de meeste scholen ten dele wordt uitgevoerd en dat de mate waarin dit gebeurt verschilt voor de vier uitvoeringsniveaus. Geconcludeerd wordt dat alleen het verzamelen en registreren van gegevens inmiddels gemeengoed is. Deze gegevens kunnen echter beter gebruikt worden door ook de overige stappen bewuster en systematischer op alle niveaus uit te voeren. Al met al laten veel scholen op dit moment kansen liggen om opbrengstgericht te werken.

¹ Bij convergente differentiatie proberen leraren leerlingen zoveel mogelijk als groep bij elkaar te houden en passen zij differentiatie toe door bijvoorbeeld gebruik te maken van minimumprogramma's en extra uitdagende programma's.

Relatie opbrengstgericht werken en leerresultaten

Twee benaderingen zijn gevolgd om na te gaan of er een relatie is tussen opbrengstgericht werken en leerresultaten. Er is nagegaan of opbrengstgerichte scholen meer toetsen voldoende scores dan matig opbrengstgerichte scholen en weinig opbrengstgerichte scholen. Ook is onderzocht of op opbrengstgerichte scholen vaker positieve trends van de leerresultaten aanwezig zijn. Uit beide benaderingen blijkt een duidelijk positief verband tussen opbrengstgerichtheid en leerresultaten. Leerlingen presteren beter op rekentoetsen als scholen opbrengstgericht werken. Ook hebben opbrengstgerichte scholen meer positieve trends van leerresultaten dan weinig opbrengstgerichte scholen.

Vervolgens zijn twee groepen scholen met elkaar vergeleken: scholen die geen positieve trends van de leerresultaten hebben en scholen met het maximum aantal positieve trends. Er is onderzocht voor welke kenmerken van opbrengstgericht werken de scores door de verschillen tussen beide groepen worden verklaard. Onderstaand worden de kenmerken voor elk uitvoeringsniveau besproken waar dit voor geldt. Deze kenmerken zijn dus essentieel voor opbrengstgericht werken met positieve trends van de leerresultaten tot gevolg.

Schoolniveau

De kwaliteitszorg (evaluatieve cyclus op schoolniveau) is een belangrijk onderdeel van opbrengstgericht werken. Bijna alle elementen van kwaliteitszorg die in dit onderzoek zijn betrokken hebben een positief effect op de trends van de leerresultaten. Voor drie onderdelen is een groot effect op een gunstige ontwikkeling van de leerresultaten gevonden: het aanwezig zijn van een opbrengstgerichte cultuur op de school, het regelmatig systematisch **evalueren** van resultaten gedurende de schoolperiode en het trekken van conclusies uit deze analyses. Het stellen van concreet meetbare doelen voor eind- en tussenresultaten komt niet als significant uit het onderzoek. De veronderstelling is dat het niet mogelijk is significante verschillen aan te tonen, vanwege het feit dat erg weinig scholen deze doelen stellen.

Groepsniveau

Positieve effecten op de leerresultaten worden verder verkregen als leraren **hoge verwachtingen** van hun leerlingen hebben en een goede **afstemming** van het leerstofaanbod en de instructie realiseren, waarbij wordt gestreefd naar convergente differentiatie. Ook is het van belang dat leerlingen die het eindniveau van groep 8 niet halen, een goed leerstofaanbod krijgen. Het gaat er dan om dat leerlingen een aanbod op of net onder het niveau van het minimumprogramma van de methode krijgen. Daarnaast heeft procesgerichte feedback een gunstige invloed op de ontwikkeling van de leerresultaten.

Leerlingniveau

Positieve trends van de leerresultaten op het niveau van de leerling worden vooral bepaald door een **goede zorg**. Doorslaggevend daarbij is dat leerlingen hulp krijgen van leraren met voldoende orthodidactische kennis en dat bij achterstanden een grondige probleemanalyse plaatsvindt.

Inleiding

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

In het onderwijs worden toetsen vooral gebruikt voor het vaststellen van schoolvorderingen, het terugkijken op de resultaten en voor het afleggen van verantwoording (summatieve evaluatie). Opbrengstgericht werken is meer gericht op het verbeteren van de leerresultaten door afstemming van het onderwijsleerproces op de kenmerken van de leerlingenpopulatie. Hierbij wordt vooral vooruitgekeken en staat de evaluatie in dienst van de ontwikkeling van de leerlingen en van het onderwijs (formatieve evaluatie).

Vanzelfsprekend is opbrengstgericht werken van toepassing op alle vakgebieden. Met het oog op de praktische uitvoering is het inspectieonderzoek naar opbrengstgericht werken toegespitst op het vakgebied rekenen-wiskunde.

Deze inleiding wordt voorafgegaan door een samenvatting van de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek. In hoofdstuk 1 worden eerdere inspectiebevindingen en de resultaten uit diverse onderzoeken ten aanzien van opbrengstgericht werken weergegeven. Hoofdstuk 2 beschrijft de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd. De stand van zaken in het onderwijs met betrekking tot de onderzochte aandachtspunten staat beschreven in hoofdstuk 3. In hoofdstuk 4 wordt ingegaan op de vraag welke relatie er is tussen specifieke elementen van opbrengstgericht werken en leerresultaten. Het rapport eindigt in hoofdstuk 5 met enkele conclusies en een nabeschuiving.

1 Achtergrondinformatie

Dit hoofdstuk bespreekt onderzoek en inspectiebevindingen die een verband leggen tussen opbrengstgericht werken en leerresultaten, en welke factoren daarbij vooral van invloed zijn. Op basis van literatuuronderzoek is mede bepaald welke aandachtspunten in aanvulling op het reguliere waarderingskader van de inspectie in het themaonderzoek opbrengstgericht werken zijn betrokken.

1.1 Kenmerken van scholen met goede opbrengsten

Recent heeft de inspectie onderzoek verricht naar het niveau van de basisvaardigheden voor Nederlandse taal en rekenen-wiskunde (Inspectie van het Onderwijs, 2008) en naar welke factoren bijdragen aan goede leerresultaten op deze basisvaardigheden. De inspectie heeft daarnaast een publicatie uitgebracht 'De sterke basisschool' (Inspectie van het Onderwijs, 2009b). Uit deze onderzoeken en de publicatie komt het volgende beeld naar voren van scholen die goed presteren op de basisvaardigheden:

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

Onder opbrengstgericht werken verstaat de inspectie het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van leerlingenprestaties. Het gaat dan met name om het doorlopen van alle stappen van de evaluatieve cyclus. In het Onderwijsverslag 2008/2009 (Inspectie van het Onderwijs, 2010) constateert de inspectie dat er weinig schot zit in het meer opbrengstgericht gaan werken door scholen. Dit blijkt uit een vergelijking van de ontwikkeling van scholen ten aanzien van vijf indicatoren uit het reguliere waarderingskader, die verwijzen naar elementen van opbrengstgericht werken. Deze vijf indicatoren betreffen: (1) het jaarlijks evalueren van de leerresultaten, (2) het regelmatig evalueren van het onderwijsleerproces, (3) het systematisch volgen van vorderingen door leraren, (4) de kwaliteit van het toetsstelsel en (5) het nagaan van de effecten van de leerlingenzorg. In het schooljaar 2007/2008 had 36 procent van de basisscholen een voldoende beoordeling op alle vijf indicatoren, in het schooljaar 2008/2009 is dit 37 procent.

1.2 De evaluatieve cyclus

Ledoux, Blok en Boogaard (2009) constateren dat meetgestuurd onderwijs (oftewel opbrengstgericht werken) onlosmakelijk is verbonden met de evaluatieve cyclus. De evaluatieve cyclus omvat:

- het vastleggen van doelen en standaarden;
- het verzamelen van informatie;
- het registreren van vorderingen;
- het interpreteren van vorderingen;
- Het nemen van beslissingen.

De onderzoekers maken onderscheid tussen formatief en summatief gebruik van meetresultaten, waarbij een pleidooi wordt gehouden voor het formatief gebruik, dat wil zeggen dat de meetuitkomsten worden gebruikt om het onderwijs in de loop van het onderwijsproces bij te sturen (zie ook Janssens, 2008). Scholen hebben voldoende gegevens in huis om dit te kunnen realiseren. Daarbij constateren de onderzoekers dat de toetsgegevens vooral worden gebruikt om de ontwikkeling van individuele leerlingen te volgen, nauwelijks om leerlingen feedback te geven en ook in mindere mate om de effectiviteit van het onderwijs op groepsniveau vast te stellen. Scholen voeren de evaluatieve cyclus dus vaak beperkt uit, onder andere omdat zij relatief weinig aandacht hebben voor het vastleggen van doelen en standaarden.

1.3 Niveaus van opbrengstgericht werken

Bovenstaande constatering laten zien dat de evaluatieve cyclus op verschillende niveaus kan worden toegepast. Het is daarom zinvol om de verschillende niveaus waarop opbrengstgericht werken kan worden toegepast, te onderscheiden. Hieronder volgt voor elk van de niveaus een beschrijving² wat er volgens onderzoek toe doet om de opbrengsten te maximaliseren.

Een school is op **schoolniveau** opbrengstgericht als zij goed zicht heeft op de onderwijsresultaten van de leerlingen op de school als geheel. Bovendien is er sprake van een eenduidige en gedeelde visie over opbrengstgerichtheid. De schoolleiding stuurt hierop door doelen te stellen (bijvoorbeeld aan de hand van referentieniveaus), resultaten met het oog op deze doelen te analyseren en (verbeter)acties in brede zin te ondernemen om resultaten te verbeteren dan wel de kwaliteit ervan te handhaven. Leraren worden bovendien door de schoolleiding aangesproken op het realiseren van hoge opbrengsten. De school voorziet waar nodig in scholing en deskundigheidsbevordering.

Op **groepsniveau** wordt opbrengstgericht gewerkt als leraren goed zicht hebben op de capaciteiten van hun leerlingen, hun mogelijkheden en beperkingen. Op basis van deze kennis hebben zij verwachtingen van de prestaties van hun leerlingen, stellen zij doelen en proberen zij uit iedere leerling te halen wat erin zit. Hoge verwachtingen zijn hierbij essentieel, evenals het geven van feedback aan de leerlingen over hun leerprestaties. Het goed kunnen analyseren van toetsresultaten is een belangrijke vaardigheid van leraren. Dit vormt de basis voor het

² Deze beschrijvingen zijn gebaseerd op de volgende publicaties: Fullan (2007, 2009), Hattie (2009), Koninklijke Nederlandse Akademie voor Wetenschappen (2009), Ledoux e.a. (2009), Marzano (2007), Oberon (2008), Ofsted (2008), Onderwijsraad (2008), PO-Raad (2009) en Teunis (2009).

afstemmen van het onderwijs op het gebied van leertijd, leerstofaanbod (verwerkingsstof) en instructie. Leraren maken bewust en doelgericht keuzes uit deze afstemmingsmogelijkheden (door middel van een groepsplan en/of met behulp van een datamuur³). Zij streven daarbij in de eerste plaats naar convergente differentiatie, dat wil zeggen dat zij proberen leerlingen zoveel mogelijk als groep bij elkaar te houden en differentiatie toe te passen door bijvoorbeeld gebruik te maken van minimumprogramma's en extra uitdagende programma's.

Om als school opbrengstgericht te kunnen werken op **leerlingniveau** moet de school beschikken over een goed toetsinstrumentarium om de resultaten van leerlingen te volgen en zorgleerlingen te identificeren. Een goede analyse van het onderliggende probleem bij uitval is essentieel, zodat de zorg hier doelgericht op kan aansluiten. Tot slot is een goede evaluatie van de effecten van de zorg met het oog op het gestelde doel en het achterhalen van mogelijke oorzaken van tegenvallende resultaten essentieel.

Op **bovenschools niveau** wordt opbrengstgericht gewerkt als het bestuur een actieve gesprekspartner voor de school is met betrekking tot de opbrengsten. Daarbij is het bestuur goed op de hoogte van de opbrengsten van de school en faciliteert en ondersteunt het de school om de prestaties van de leerlingen te verbeteren.

Momenteel wordt aan de Universiteit Twente vervolgonderzoek in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de Inspectie van het Onderwijs uitgevoerd. Dit onderzoek betreft de benutting van prestatiefeedback binnen een aanpak voor opbrengstgericht werken in het primair onderwijs. Onderdeel van dit onderzoek is na te gaan wat het effect is van een training in opbrengstgericht werken voor basisscholen

³ Een datamuur visualiseert de opbrengsten van de school en de groep. De gegevens op de datamuur vormen de basis voor de instructiebehoeften van de leerlingen.

2 Onderzoeksopzet

2.1 Onderzoeksvragen

Het onderzoek kent de volgende onderzoeksvragen.

Onderzoeksvraag 1:

In welke mate werken scholen voor basisonderwijs opbrengstgericht?

Onderzoeksvraag 2:

Wat is de relatie tussen opbrengstgericht werken en leerresultaten?

Om bovenstaande vragen te beantwoorden heeft de inspectie een themaonderzoek uitgevoerd. De opzet en de uitvoering daarvan worden hieronder kort toegelicht.

2.2 Waarderingskader opbrengstgericht werken

Allereerst is een waarderingskader opgesteld om de opbrengstgerichtheid van scholen te kunnen meten. Hierbij is het tijdens het themaonderzoek vigerende Toezichtkader primair onderwijs 2005 (Inspectie van het Onderwijs, 2005) als uitgangspunt genomen.

Op basis van het literatuuronderzoek - voor de samenvatting daarvan zie hoofdstuk 1 - zijn aandachtspunten toegevoegd die mogelijk verband houden met opbrengstgericht werken. Het betreft aandachtspunten waarvan wordt verondersteld dat ze bijdragen aan opbrengstgericht werken en het verbeteren van de leerresultaten. Tot slot zijn bestaande onderdelen uit het toezichtkader aangescherpt en voor opbrengstgericht werken minder relevante onderdelen geschrapt.

Het waarderingskader opbrengstgericht werken dat is gebruikt in dit onderzoek, is te vinden in bijlage I. Het bevat de volgende kwaliteitsaspecten: kwaliteitszorg, leerstofaanbod, onderwijstijd, didactisch handelen, differentiatie (afstemming), rol van de leerlingen en begeleiding en zorg.

2.3 Steekproef en schoolbezoeken

Op een landelijke representatieve steekproef van 166 scholen zijn schoolbezoeken uitgevoerd, die gekoppeld zijn aan een regulier kwaliteitsonderzoek of aan een vierjaarlijks bezoek.

Voorafgaand aan de schoolbezoeken heeft de inspectie de scholen verzocht een aantal groepsoverzichten met toetsresultaten van rekenen-wiskunde op te sturen. Het betrof:

- het groepsoverzicht rekenen-wiskunde van groep 6 en het groepsoverzicht van deze groep toen deze leerlingen in groep 4 zaten;
- het groepsoverzicht rekenen-wiskunde van groep 8 en de groepsoverzichten van deze groep toen deze leerlingen in groep 4 en 6 zaten.

De schoolbezoeken omvatten documentenanalyses, lesobservaties rekenen-wiskunde in de groepen 2, 4, 6 en 8 en gesprekken met leraren, leerlingen, intern begeleiders en directies. Daarnaast is nagevraagd of de school nadere analyses uitvoert op het groeps- en schoolniveau bij een negatieve trend in de leerresultaten en/of zij de leerwinst van leerlingen analyseert. Tijdens het onderzoek inventariseerden de inspecteurs of de verschillende aandachtspunten al dan niet aanwezig waren (zie bijlage I). Elk aandachtspunt is hierbij afzonderlijk beoordeeld.

Inspecteurs koppelden hun bevindingen aan het eind van de dag terug door de school een overzicht te overhandigen, waarop stond aangegeven welke aandachtspunten de inspecteur al dan niet op de school had aangetroffen. Voorts zijn de bevindingen met de directie en/of het bestuur van de school besproken. Aan het rapport van het kwaliteitsonderzoek of vierjaarlijks bezoek dat gelijktijdig werd uitgevoerd, heeft de inspectie een korte beschrijvende passage toegevoegd over de bevindingen van het themaonderzoek opbrengstgericht werken.

Daarnaast hebben de inspecteurs een aantal aanvullende gegevens verzameld, zoals de acties die de school de afgelopen jaren heeft uitgevoerd om het onderwijs in rekenen-wiskunde te verbeteren en de rol van het bestuur bij dat proces. Ook is geïnventariseerd hoeveel leerlingen een eigen leerlijn, een minimumprogramma of een uitdagend programma voor rekenen-wiskunde hebben in de groepen 4, 6 en 8.

Tot slot hebben de inspecteurs de leerresultaten voor rekenen-wiskunde beoordeeld aan het einde van en gedurende de schoolperiode aan de hand van de inspectienormen (Inspectie van het Onderwijs, 2009a). Bovendien zijn de trends van de leerresultaten van twee verschillende cohorten bepaald:

1. **trend van groep 8:** de ontwikkeling van de leerresultaten van de huidige groep 8 in vergelijking met de leerresultaten van dezelfde leerlingen toen zij in groep 6 en 4 zaten;
2. **trend van groep 6:** de ontwikkeling van de leerresultaten van de huidige groep 6 in vergelijking met de leerresultaten van dezelfde leerlingen toen zij in groep 4 zaten.

Trends zijn positief als de leerresultaten stijgen ten opzichte van het landelijk gemiddelde of gelijke tred houden met het landelijk gemiddelde. Een trend is negatief als de leerresultaten dalen ten opzichte van het landelijk gemiddelde. Trends zijn onduidelijk als ze niet positief of negatief zijn.

2.4 Analyse van gegevens

Allereerst is in kaart gebracht bij welk percentage van de onderzochte scholen de afzonderlijke aandachtspunten door de inspecteurs al dan niet zijn aangetroffen. Ook zijn de verzamelde aanvullende gegevens geanalyseerd. Dit geeft de stand van zaken op de scholen ten aanzien van de mate van opbrengstgericht werken weer. Hoofdstuk 3 beschrijft deze resultaten.

Vervolgens is nagegaan of er inderdaad een positief verband is tussen opbrengstgericht werken en de leerresultaten. Dit heeft de inspectie op twee manieren onderzocht: (1) door na te gaan of op opbrengstgerichte scholen meer toetsen als voldoende worden beoordeeld dan op minder opbrengstgerichte scholen, en (2) door het aantal positieve trends van de leerresultaten van deze scholen met elkaar te vergelijken. Tot slot zijn twee uiterste groepen scholen vergeleken: scholen met beide trends van de leerresultaten positief en scholen met geen enkele positieve trend. Allereerst is aan de hand van significantietoetsing bepaald voor welke aandachtspunten

de verschillen tussen deze twee groepen niet op toeval berustten. Voor de aandachtspunten waarvoor dit het geval was, is vervolgens nagegaan hoe groot de verschillen tussen de twee groepen scholen waren aan de hand van z-scores. De aandachtspunten met de grootste verschillen tussen beide groepen kunnen worden beschouwd als essentieel voor opbrengstgericht werken. De resultaten van deze analyses zijn beschreven in hoofdstuk 4.

3 In welke mate werken basisscholen opbrengstgericht?

Dit hoofdstuk beschrijft de stand van zaken van het opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde op basisscholen.

Bijlage I bevat een overzicht van de aandachtspunten uit het waarderingskader dat bij het onderhavige onderzoek naar opbrengstgericht werken is gebruikt. In de bijlage is voor alle aandachtspunten het percentage scholen vermeld met het oordeel voldoende op het betreffende onderdeel. In de volgende paragrafen wordt de stand van zaken ten aanzien van het opbrengstgericht werken weergegeven. De bevindingen worden beschreven voor de vier niveaus waarop opbrengstgericht werken kan plaatsvinden. Het gaat om de resultaten van het onderzoek op schoolniveau, groepsniveau, leerlingniveau en bovenschools niveau.

3.1 Schoolniveau

Het opbrengstgericht werken op schoolniveau komt tot uitdrukking via de kwaliteitszorg van de school. Een school is op schoolniveau opbrengstgericht als zij goed zicht heeft op de onderwijsresultaten van de leerlingen op de school als geheel. Bovendien stuurt de schoolleiding hierop door doelen te stellen, resultaten met het oog op deze doelen te analyseren en (verbeter)acties in brede zin te ondernemen om resultaten te verbeteren dan wel de kwaliteit ervan te handhaven.

Figuur 3.1a geeft de stand van zaken voor de kwaliteitszorg op de steekproefscholen weer. Voor elk aandachtspunt is het percentage scholen gepresenteerd dat voldoende of onvoldoende scoort. Het positiefst scoort het initiatief van directies om de leerresultaten voor rekenen-wiskunde te verbeteren (1.3d); op 75 procent van de scholen is dit het geval. De overige aandachtspunten zijn op minder scholen aangetroffen.

Wat opvalt is dat respectievelijk 20 en 26 procent van de onderzochte scholen schoolspecifieke doelen heeft geformuleerd voor de eind- en tussenresultaten bij rekenen-wiskunde (1.1e en 1.1f). 35 procent van de scholen formuleert concreet meetbare doelen bij verbeteractiviteiten (1.2b).

Het expliciet in beleidsdocumenten verwoorden dat de school goede resultaten nastreeft en hoge verwachtingen van haar leerlingen heeft (1.3b), is aangetroffen op 44 procent van de scholen. Het maken van trendanalyses (1.1a) en analyses van eind- en tussenresultaten (1.1c en 1.1d) gebeurt inmiddels op respectievelijk 58, 63 en 65 procent van de scholen. Van de scholen trekt 47 procent conclusies uit de analyses en legt deze vast (1.1b).

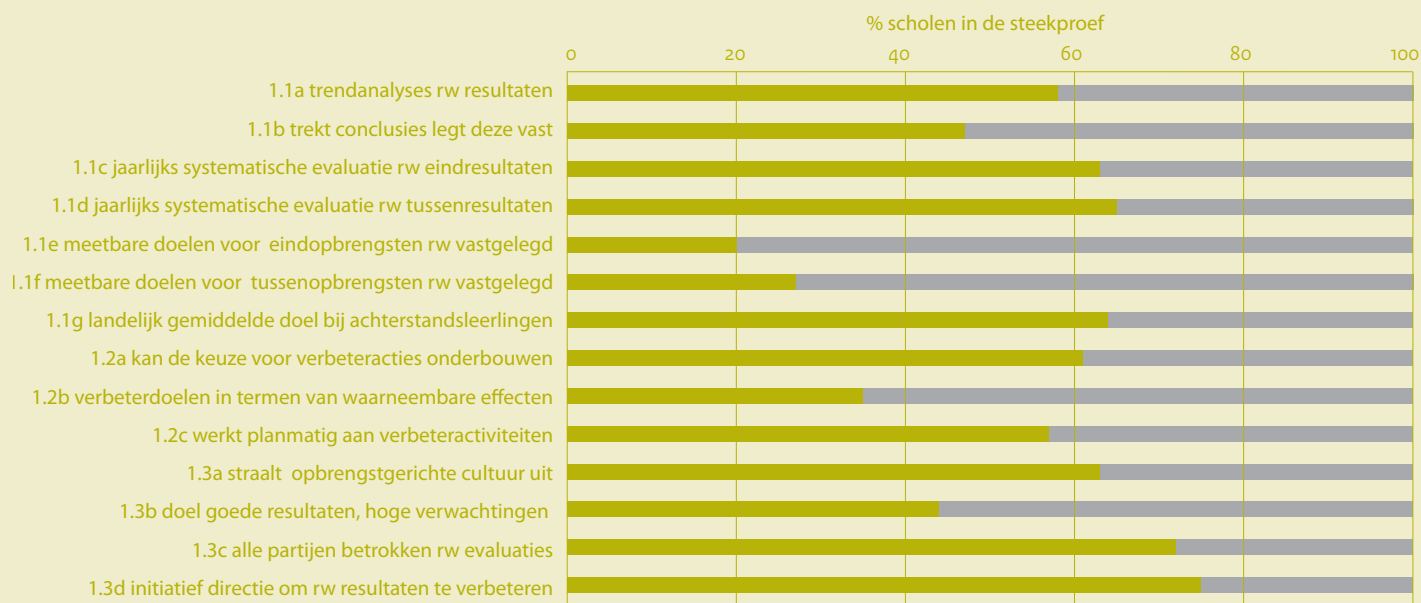
Overigens wordt opgemerkt dat aandachtspunt 1.1g (landelijk gemiddelde als doel wanneer er veel achterstandsleerlingen zijn) slechts op 30 procent van de scholen beoordeeld is. Op de overige scholen was dit aandachtspunt niet van toepassing.

Figuur 3.1a

Kwaliteitszorg

■ voldoende

■ onvoldoende



Tijdens het onderzoek is geïnventariseerd of scholen de afgelopen vier jaar verbeteracties hebben ondernomen op het gebied van het onderwijs in rekenen-wiskunde. Daarbij is gevraagd welk type actie in gang is gezet en wat de reden hiervoor was.

Circa 20 procent van de scholen ondernam geen verbeteracties. De helft hiervan geeft aan verbeteractiviteiten niet nodig te vinden. Op meerdere scholen is gemeld dat er geen acties met betrekking tot rekenen-wiskunde zijn ondernomen, omdat de aandacht voor Nederlandse taal centraal staat. Het onderwijs in rekenen-wiskunde wordt minder als probleem ervaren. Van de scholen die wel verbeteringen in gang hebben gezet, melden verreweg de meeste scholen (68 procent) dat zij op eigen initiatief met deze acties zijn gestart. Ongeveer 8 procent doet dit omdat het deelneemt aan een project op dit gebied. In onderstaande tabel is weergegeven welk percentage van de scholen een bepaalde actie heeft ondernomen.

Tabel 3.1a Verbeteracties ondernomen door scholen ten aanzien van rekenen wiskunde*

Verbeteractie	% scholen
nieuwe methode aangeschaft of aanvullende materialen	47
onderwijstijd aangepast	19
scholing en/of begeleiding ingezet	32
didactisch handelen van leraren geobserveerd	22
acties gericht op leraren	28
acties gericht op groepen	31

* meerdere antwoorden mogelijk

Het aanschaffen van nieuwe methoden of aanvullende materialen komt het meest voor. Hier speelt ongetwijfeld het effect dat alle grote educatieve uitgeverijen zeer recent nieuwe methodes op de markt hebben gebracht en veel scholen zo'n tien jaar geleden een nieuwe euroversie van een methode hebben aangeschaft; die oude methode is inmiddels aan vervanging toe.

Verbeteracties die betrekking hebben op scholing of begeleiding en acties gericht op groepen en op leraren worden daarna het meest genoemd. Het observeren van het didactisch handelen en verbeteracties met betrekking tot de onderwijstijd komen het minst frequent voor. Overigens geldt dat bij acties gericht op leraren ook vaak scholing, coaching en begeleiding worden genoemd. Het gaat hier veelal om acties gericht op individuele leraren. Daarnaast worden ook intervisie, het verhelderen en aanscherpen van afspraken (onder andere met betrekking tot het onderwijs aan meer begaafden), het gebruik van strategieën en remediërende materialen genoemd.

Bij acties die zich toespitsen op de groepen noemen de scholen de extra aandacht voor het automatiseren, onder andere door de invoering van extra oefenmomenten, de beheersing van de tafels, de aandacht voor wiskundige oriëntatie in de groepen 1 en 2 en de toetsing daarvan (het ordenen), het uitvoeren van (trend)analyses op groepsniveau en het naar aanleiding daarvan opstellen van groepshandelingsplannen, het afstemmen van het leerstofaanbod (compacten, verrijken, maatwerk) en van de instructie op niveauverschillen tussen leerlingen en het doelgericht gebruik van software.

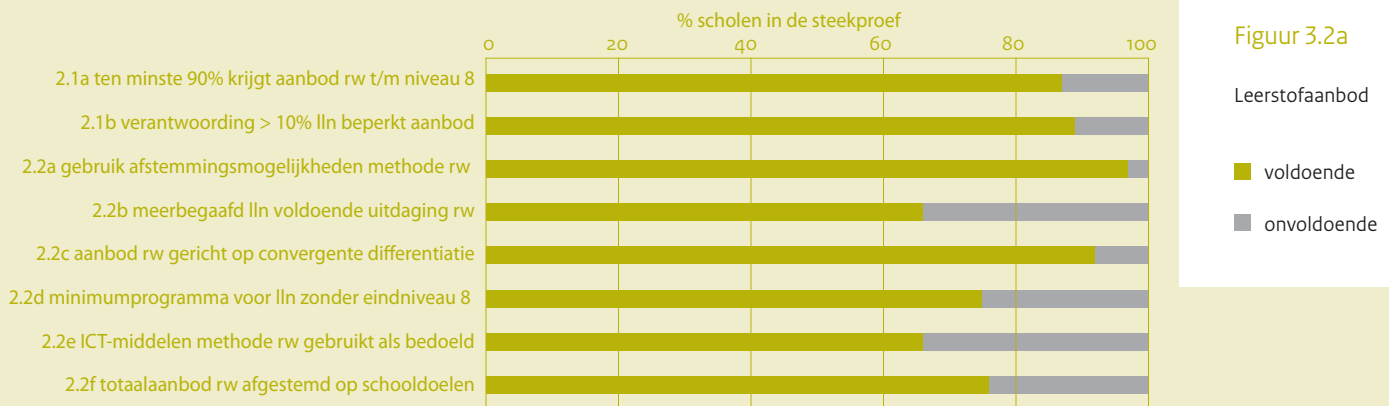
3.2 Groepsniveau

Op groepsniveau wordt opbrengstgericht gewerkt als leraren goed zicht hebben op de capaciteiten van hun leerlingen, hun mogelijkheden en beperkingen. Op basis van deze kennis hebben zij verwachtingen van de prestaties van hun leerlingen, stellen zij doelen en proberen zij uit iedere leerling te halen wat erin zit. Hoge verwachtingen zijn hierbij essentieel. De analyse van toetsresultaten vormt de basis voor het afstemmen van het onderwijs in tijd, verwerkingsstof en instructie. Hier wordt door de leraren bewust gebruik van gemaakt. Ze streven hierbij naar convergente differentiatie, dat wil zeggen dat zij leerlingen zoveel mogelijk bij elkaar houden en differentiatie toepassen door bijvoorbeeld gebruik te maken van minimumprogramma's en extra uitdagende programma's.

Opbrengstgericht werken komt op groepsniveau tot uitdrukking in het leerstofaanbod, de onderwijstijd, de afstemming van het onderwijsleerproces op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en in het didactisch handelen van leraren. De stand van zaken op de steekproefscholen wordt achtereenvolgens voor deze verschillende aspecten weergegeven.

Leerstofaanbod

Figuur 3.2a geeft de stand van zaken voor het leerstofaanbod op de steekproefscholen weer. Het blijkt dat het leerstofaanbod op de meeste scholen op orde is. Zo zorgt bijna 90 procent van de scholen ervoor dat (bijna) alle leerlingen een aanbod krijgen tot en met het niveau van leerjaar 8 en kunnen ze zich hierover verantwoorden als dit niet het geval is (2.1a en 2.1b). Ook gebruikt bijna elke school de afstemmingsmogelijkheden die de methoden bieden en richten ze zich op convergente differentiatie.

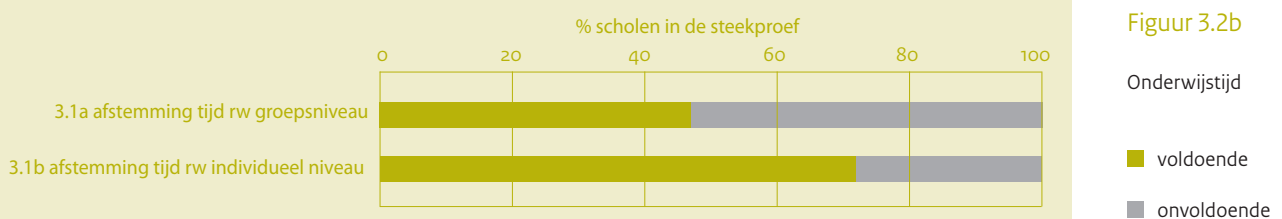


Respectievelijk 66 en 75 procent van de scholen (2.2b en 2.2d) biedt een goed leerstofaanbod afgestemd op de capaciteiten van meer- en minderbegaafde leerlingen. Het inzetten van ICT-middelen, zoals in de methode bedoeld en het afstemmen van het totale pakket aan leermiddelen voor rekenen-wiskunde om de schooldoelen te halen gebeurt op respectievelijk 66 en 76 procent van de steekproefscholen. Op deze vier punten valt voor veel scholen nog winst te boeken.

Onderwijstijd

Figuur 3.2b laat zien welke percentages scholen voldoende en onvoldoende scoren op de aandachtspunten betreffende onderwijstijd.

Scholen stemmen de onderwijstijd vooral af op de behoeften van individuele leerlingen (3.1b, 75 procent). Op groepsniveau gebeurt dit veel minder (3.1a). Minder dan de helft van de scholen (47 procent) wijzigt de onderwijstijd aantoonbaar als de resultaten voor rekenen-wiskunde tegenvallen of juist zeer gunstig zijn.



Didactisch handelen

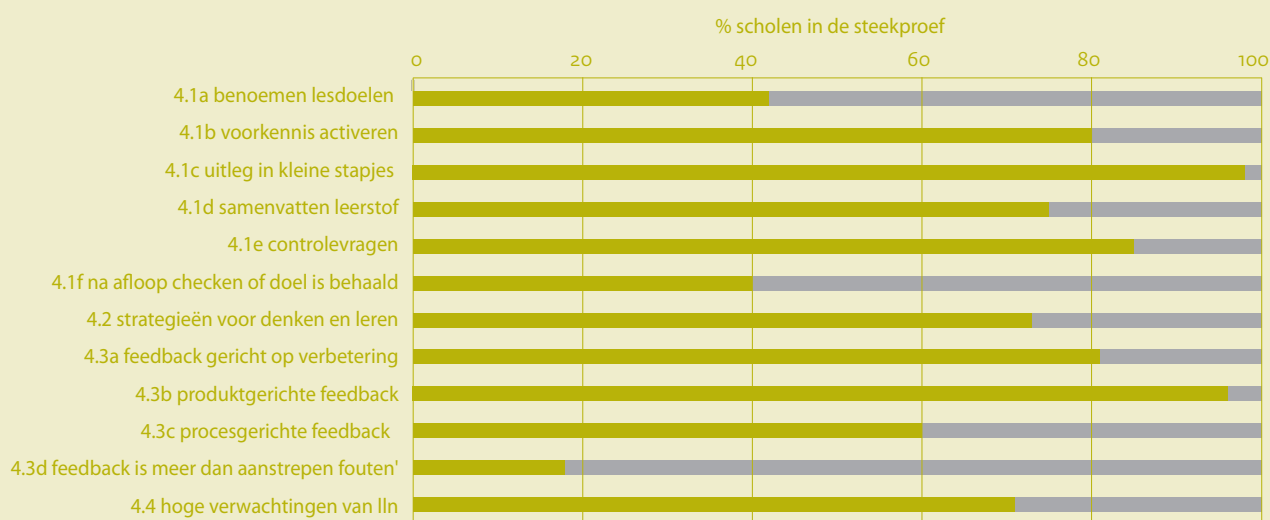
Het didactisch handelen van de leraar in de klas is vanzelfsprekend een essentieel onderdeel van opbrengstgericht werken. Je kunt nog zo goed zicht hebben op resultaten, doelen stellen of verbeteracties benoemen, maar als dit geen vervolg krijgt in didactisch handelen van een goed niveau, dan heeft dit weinig of geen effect op de leerresultaten.

Figuur 3.2c

Didactisch handelen

voldoende

onvoldoende



Uit figuur 3.2c blijkt dat enkele onderdelen van het didactisch handelen op bijna alle scholen in orde zijn: uitleg in kleine stapjes (4.1c, 98 procent) en productgerichte feedback (4.3b, 96 procent). De overige wijzen van feedback geven krijgen beduidend minder vaak de aandacht (4.3a, 81 procent en 4.3c, 60 procent).

Desondanks kan het didactisch handelen nog aanzienlijk meer bijdragen aan opbrengstgericht werken. Drie aandachtspunten zijn namelijk op minder dan de helft van de steekproefscholen voldoende: het benoemen van lesdoelen (4.1a, 42 procent), het controleren of het lesdoel is behaald (4.1f, 40 procent) en schriftelijke feedback die vaak niet meer is dan het aanstrepen van fouten (4.3e, 18 procent).

Daarnaast is ook een aantal andere aandachtspunten voor verbetering vatbaar: het activeren van voorkennis (4.1b, 80 procent), samenvatten van de leerstof (4.1d, 75 procent), het stellen van controlevragen (4.1e, 86 procent) en strategieën voor denken en leren (4.2, 73 procent). Tot slot valt op dat 29 procent van de scholen geen hoge verwachtingen van haar leerlingen heeft.

Differentiatie

Differentiatie of afstemming van het onderwijsleerproces op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen is een essentieel onderdeel van opbrengstgericht werken. Figuur 3.2d geeft de stand van zaken ten aanzien van afstemming voor de steekproefscholen weer.

Uit figuur 3.2d blijkt dat bijna alle scholen een inhoudelijke overdracht realiseren aan het eind van het schooljaar (5.1a, 95 procent) en voortzetting van afwijkende onderwijsprogramma's van leerlingen (5.1b, 93 procent) in het nieuwe schooljaar. Toch heeft bijna een kwart van de scholen aan het begin van het schooljaar geen handelingsplannen voor leerlingen die tegenvallende resultaten aan het eind van het vorig schooljaar hadden (5.1c).

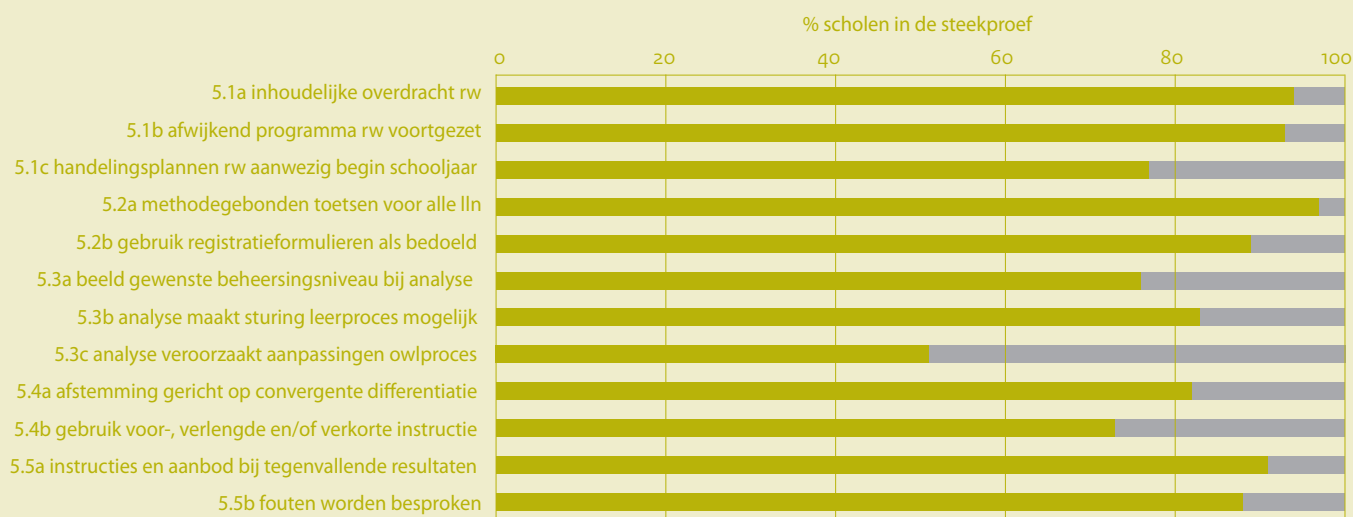
Positief is het feit dat bijna alle scholen hun leerlingen systematisch volgen met methodegebonden toetsen (5.2a, 97 procent, 5.2b, 89 procent).

Figuur 3.2d

Differentiatie

■ voldoende

■ onvoldoende



Een essentieel onderdeel om tot een goede afstemming te komen betreft het daadwerkelijk analyseren van de resultaten van leerlingen op methodegebonden toetsen, zodat op grond hiervan de juiste aanpassingen in het onderwijsleerproces kunnen worden gedaan. Nog niet alle scholen doen dit aan de hand van gewenste beheersingsniveaus voor de leerlingen (5.3a, 76 procent) en analyses van vorderingen op basis van leerdoelen en/of foutencategorieën (5.3b, 83 procent). Bovendien worden deze analyses op slechts de helft van de scholen aantoonbaar – door middel van lesobservaties of notities in de groepsadministratie – als middel gebruikt om daadwerkelijk aanpassingen in het onderwijsleerproces te doen (5.3c, 51 procent).

Afstemming kan vorm krijgen door bewust van voorinstructie en verkorte en verlengde instructies gebruik te maken. Dit doet 72 procent van de scholen (5.4b). Daarnaast maakt 82 procent van de scholen hierbij gebruik van convergente differentiatie (5.4a). Op een groot aantal scholen is waargenomen dat de instructie en het leerstofaanbod worden aangepast bij tegenvallende resultaten (5.5a, 91 procent) en dat gemaakte fouten worden besproken (5.5b, 88 procent).

Verschillen in didactisch handelen tussen groep 2, 4, 6 en 8

Een aantal aandachtspunten is tijdens lesobservaties in de groepen 2, 4, 6 en 8 beoordeeld. Er zijn geen significante verschillen in kwaliteit aangetroffen tussen de groepen 4, 6 en 8. Daarentegen bestaan er significante verschillen in de kwaliteit van het handelen van leraren tussen deze groepen en groep 2.

In groep 2 is een flink aantal aandachtspunten significant vaker negatief beoordeeld tijdens de lesobservaties dan in de overige groepen. In tabel 3.2a zijn deze weergegeven met de percentages voldoende voor elke groep.

Tabel 3.2a Aandachtspunten waarop groep 4, 6 en 8 significant positiever scoren dan groep 2

Aandachtspunten		% scholen met voldoende in groep			
		2	4	6	8
Duidelijke uitleg					
4.1a	de leraar benoemt bij aanvang van de les de lesdoelen	39	49	48	57
4.1b	de leraar activeert voorkennis	71	79	79	83
4.1e	de leraar controleert of iedereen het begrijpt	78	84	83	89
4.1f	de leraar controleert na afloop of doel is behaald	36	56	48	54
Strategieën voor denken en leren					
4.2	strategieën voor denken en leren	60	78	71	81
Feedback					
4.3c	de leraar geeft feedback gericht op de wijze van tot stand komen van het resultaat (proces)	55	64	64	70
Systematisch volgen					
5.2a	de leraar volgt vorderingen van alle leerlingen met methodegebonden toetsen of een observatiesysteem	82	98	97	94
5.2b	de leraar gebruikt de beschikbare registratieformulieren behorend bij de methode zoals bedoeld of andere formulieren die analyse mogelijk maken	79	93	88	85
Analyseren en aanpassen onderwijsleerproces					
5.3a	de leraar heeft voor alle leerlingen een beeld van het gewenste beheersingsniveau als hij/zij de resultaten analyseert	65	77	75	78
5.3b	de leraar baseert de analyse op een registratie van vorderingen naar leerdoelen en/of foutencategorieën waardoor sturing op het leerproces mogelijk wordt gemaakt	71	82	79	83
Afstemming instructie en verwerking					
5.4b	de leraar maakt bewust gebruik van voor-, verlengde en/of verkorte instructie	56	77	75	72
Afstemming didactisch handelen					
5.5a	de leraar past de instructies aan en geeft extra oefenstof	72	90	89	87
5.5b	de leraar bespreekt de gemaakte fouten	71	87	85	90

Tabel 3.2a laat zien dat het didactisch handelen in groep 2 beduidend minder opbrengstgericht is dan in de andere onderzochte groepen.

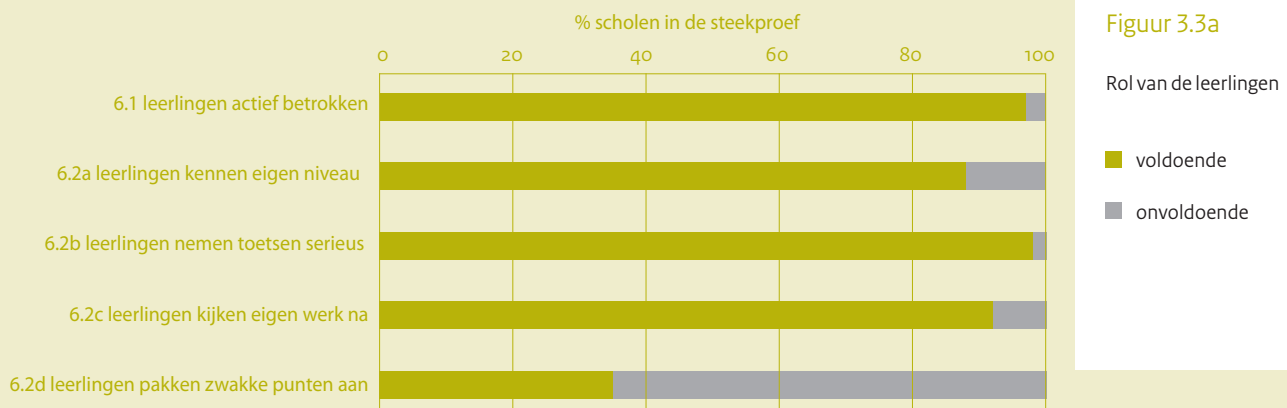
3.3 Leerlingniveau

Opbrengstgericht werken op leerlingniveau betreft de activiteiten van de leerlingen zelf en van de school gericht op de individuele aandacht voor de (zorg)leerling. Achtereenvolgens worden beide aspecten besproken.

Rol van de leerlingen

Van opbrengstgerichtheid is sprake als leerlingen actief luisteren en opletten tijdens de instructie, een goede individuele betrokkenheid tonen en geïnteresseerd, geconcentreerd en taakgericht bezig zijn met hun werk. Bovendien voelen zij zich verantwoordelijk voor hun eigen prestaties, kennen zij hun sterke en zwakke punten en proberen zij zo goed mogelijk te scoren op toetsen. Ze kijken met enige regelmaat zelf hun rekenwerk na en zij nemen op gezette tijden zelf initiatief om zwakke punten aan te pakken.

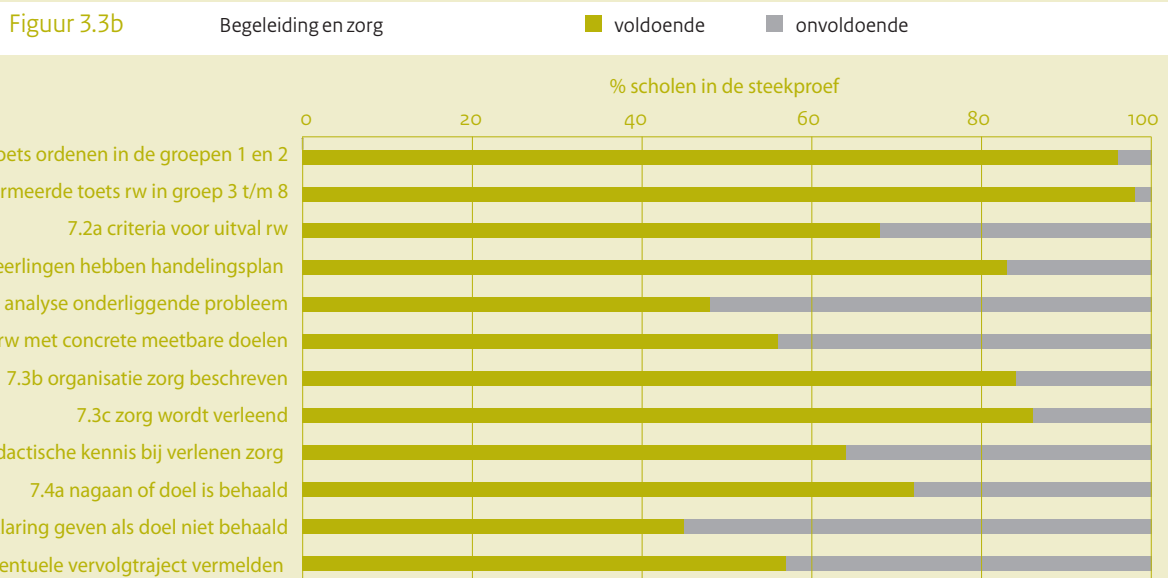
In figuur 3.3a is te zien hoe dit op de steekproefscholen daadwerkelijk het geval is. Het blijkt dat de leerlingen op bijna 100 procent van de scholen actief betrokken zijn (6.1) en toetsen serieus nemen (6.2b). Ook geldt voor een groot aantal scholen dat leerlingen hun eigen zwakke en sterke punten kennen (6.2a) en regelmatig zelf nakijken (6.2c). Dat leerlingen zelf initiatief nemen om zwakke punten aan te pakken (6.2d) komt veel minder voor, namelijk op slechts 35 procent van de scholen.



Begeleiding en zorg

Om als school opbrengstgericht te kunnen werken op het leerlingniveau moet de school beschikken over een goed toetsinstrumentarium om de resultaten van leerlingen te volgen en zorgleerlingen te identificeren. Een goede analyse van het onderliggende probleem bij uitval is essentieel, zodat de zorg hier doelgericht op kan aansluiten. Tot slot is een goede evaluatie van de effecten van de zorg met het oog op het gestelde doel en het achterhalen van mogelijke oorzaken van tegenvallende resultaten van belang.

Figuur 3.3b geeft de stand van zaken voor de begeleiding en zorg op de steekproefscholen weer.



Positief is dat bijna alle scholen over goede instrumenten en procedures beschikken om de ontwikkeling van hun leerlingen te volgen (7.1a, 96 procent en 7.1b, 98 procent).

De overige aandachtspunten zijn beduidend minder vaak aangetroffen op de scholen. Dit betreft de aanwezigheid van criteria voor uitval (7.2a, 68 procent), de analyse van het onderliggende probleem als leerlingen uitvallen (7.2c, 48 procent), de aanwezigheid van handelingsplannen met concreet meetbare doelen (7.3a, 56 procent) en een goed onderbouwde evaluatie van de effecten van de zorg (7.4b, 45 procent en 7.4c, 57 procent). Op deze onderdelen kunnen veel scholen zich verbeteren.

Meer en minder begaafde leerlingen

Op de scholen is geïnventariseerd hoeveel leerlingen in de groepen 4, 6 en 8 een aangepast onderwijsaanbod krijgen. In onderstaande tabel is weergegeven welk percentage leerlingen dit betreft in de groepen 4, 6 en 8.

Tabel 3.3a Percentage leerlingen met aangepast leerstofaanbod in de groepen 4, 6 en 8

Aanpassing leerstofaanbod	% leerlingen in groep		
	4	6	8
Minimumprogramma voor minderbegaafde leerlingen	8	10	11
Uitdagend programma voor meerbegaafde leerlingen	13	13	13
Aanbod losgekoppeld van de methode (bijvoorbeeld met eigen leerlijn)	3	5	8

Het percentage leerlingen met een uitdagend programma is stabiel en in alle groepen ongeveer gelijk. Het aantal leerlingen met een minimumprogramma of een eigen leerlijn stijgt in de loop van de leerjaren. Opvallend is dat 3 procent van de leerlingen al in groep 4 is losgekoppeld van de methode.

Analyses bij tegenvallende resultaten

Op de scholen is nagevraagd of de uitkomsten van het leerlingvolgsysteem nader worden geanalyseerd als bij de beoordeling van de resultaten voor rekenen-wiskunde aan het einde van de schoolperiode of tussentijds sprake is van een negatieve trend. Iets meer dan de helft van de scholen geeft aan in dit geval een nadere analyse uit te voeren, de andere helft doet dit niet.

Ook is geïnformeerd of de scholen bij hun analyses van de leerresultaten expliciet de leerwinst van leerlingen bekijken. Onderstaande tabel geeft weer hoe de scholen hiermee omgaan: 58 procent van de scholen kijkt niet naar leerwinst; 17 procent analyseert de leerwinst van alle leerlingen. De overige scholen analyseren alleen de leerwinst van leerlingen met een achterstand en/of voorsprong.

Tabel 3.3b Analyse leerwinst door scholen

Analyse leerwinst?	% scholen
Nee	58
Ja, alleen van leerlingen met een achterstand	15
Ja, alleen van leerlingen met een achterstand of voorsprong	10
Ja, van alle leerlingen	17

3.4 Bovenschools niveau

Op bovenschools niveau wordt opbrengstgericht gewerkt als het bestuur een actieve gesprekspartner voor de school is met betrekking tot de opbrengsten, doordat het goed op de hoogte is van de leerresultaten van de school. Daarnaast faciliteert en ondersteunt het bevoegd gezag de school om de prestaties van de leerlingen te verbeteren.

Uit het onderzoek blijkt (zie tabel 3.4a) dat de betrokkenheid van het bestuur bij de opbrengsten op een deel van de scholen beperkt is. Op 19 procent van de onderzochte scholen worden nooit gesprekken over de opbrengsten gevoerd door het bestuur en de school. Bijna 10 procent van de scholen geeft aan dat dit wel gebeurt, maar alleen op verzoek van de school.

De meeste scholen (63 procent) melden dat er wel structureel gesprekken plaatsvinden tussen het bestuur en de school over de opbrengsten. Op 29 procent van de scholen denkt het bestuur mee over mogelijke oorzaken en oplossingen bij tegenvallende resultaten.

Tabel 3.4a Rol van het bestuur in percentages*

Rol van het bestuur	% scholen
Er worden structureel gesprekken tussen school en bevoegd gezag gevoerd waarbij de opbrengsten besproken worden (ten minste één keer per jaar).	63
Het bevoegd gezag denkt mee over eventuele oorzaken en oplossingen voor tegenvallende resultaten.	29
Dergelijke gesprekken vinden alleen plaats op initiatief van de school.	9
Dergelijk gesprekken vinden niet plaats.	19

* meerdere antwoorden mogelijk

3.5 Conclusies

In dit hoofdstuk is de stand van zaken met betrekking tot het opbrengstgericht werken bij het onderwijs in rekenen-wiskunde in kaart gebracht. Onderstaand worden de conclusies per niveau samengevat.

Schoolniveau

Op schoolniveau kan het opbrengstgericht werken op veel scholen verbeteren. Het betreft hier het regelmatig systematisch evalueren van de resultaten van het onderwijs in rekenen-wiskunde en naar aanleiding hiervan zo nodig acties ondernemen om de resultaten te verbeteren.

Positief is dat bijna alle scholen over de gegevens beschikken die nodig zijn om opbrengstgericht te kunnen werken. Het verzamelen van informatie en registreren van vorderingen is inmiddels op zo goed als alle scholen op orde. Scholen nemen landelijk genormeerde methodeonafhankelijke toetsen en methodegebonden toetsen af en registreren de resultaten op overzichtelijke wijze.

Iets meer dan de helft van de scholen voert daadwerkelijk analyses van leerresultaten uit en op ongeveer de helft van de scholen worden conclusies ook vastgelegd. Geregistreerde leerresultaten krijgen pas waarde als ze naast doelen worden gelegd, die de school zich heeft gesteld. Hiermee kunnen sterke en zwakke plekken in de leerresultaten opgespoord worden. Deze doelen, die bepalend zijn voor het ambitieniveau van de school, ontbreken op veel scholen. Slechts een kwart van de scholen heeft meetbare doelen voor leerresultaten vastgelegd. Het ontbreken van concrete doelen bemoeilijkt het maken van goede analyses en het trekken van de juiste conclusies om daarop gerichte maatregelen te kunnen nemen. Scholen missen daarmee op voorhand een stevige basis om tot de juiste verbetermaatregelen te komen.

Het blijkt dat slechts de helft van de scholen planmatig aan verbeteracties voor rekenen-wiskunde werkt. Circa 20 procent van de scholen heeft geen verbeteracties voor rekenen-wiskunde ondernomen, omdat ze het niet nodig vinden of omdat de aandacht voor Nederlandse taal centraal staat. Het onderwijs in rekenen-wiskunde wordt minder als probleem ervaren.

Verder is het van belang dat de schoolleiding voor een professionele opbrengstgerichte schoolcultuur zorgt. Het is belangrijk voor de verbetering van leerresultaten dat de school expliciet verwoordt dat zij goede resultaten nastreeft en hoge verwachtingen van haar leerlingen heeft.

Vanzelfsprekend dient de school hier in de praktijk ook naar te handelen. Ongeveer 40 procent van de scholen straalt een opbrengstgerichte cultuur uit. Dit uit zich vooral in initiatieven die de directie neemt om de opbrengsten bij rekenen-wiskunde te verbeteren. Daar staat tegenover dat nog niet de helft van de scholen aantoonbaar aangeeft dat zij streeft naar goede resultaten en hoge verwachtingen heeft van haar leerlingen.

Groepsniveau

Opbrengstgericht werken op groepsniveau wordt bepaald door een goede afstemming van het onderwijsleerproces (aanbod, tijd, instructie en verwerking) op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en vanzelfsprekend door goed didactisch handelen van de leraren.

Allereerst is daarbij van belang dat de leerinhoud bewust afgestemd wordt op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De afstemming van het leerstofaanbod op de onderwijsbehoeften van de leerlingen is op de meeste scholen in grote lijnen op orde. Bijna alle scholen gebruiken de mogelijkheden tot afstemming die de methoden bieden en realiseren hiermee een aanbod dat uitgaat van convergente differentiatie. Verbeteringen zijn op ongeveer een derde van de scholen mogelijk ten aanzien van het leerstofaanbod voor begaafde leerlingen en leerlingen die het eindniveau van groep 8 niet halen.

Onderwijstijd wordt nog weinig gebruikt als middel om het onderwijsleerproces af te stemmen. Ruim 70 procent van de scholen stemt de onderwijstijd wel af op individueel niveau. Minder dan de helft van de scholen stemt de onderwijstijd af op groepsniveau als resultaten mee- of tegenvallen.

Ten aanzien van het didactisch handelen valt een aantal onderdelen op. Het benoemen van de lesdoelen en het na afloop van de les controleren of deze zijn behaald, gebeurt op zo'n 40 procent van de scholen. Feedback is vooral gericht op het product. Feedback die gericht is op de wijze waarop het resultaat tot stand gekomen is, komt minder voor (60 procent van de scholen). Ook valt op dat 29 procent van de scholen geen hoge verwachtingen van de leerlingen heeft.

Om de instructie en verwerking op de onderwijsbehoeften van de leerlingen af te stemmen is het ten eerste belangrijk dat de leraren goed zicht hebben op de vorderingen van de leerlingen. Ten tweede is van belang dat zij deze vorderingen systematisch analyseren en de uitkomsten hiervan gebruiken om beslissingen te nemen over eventuele aanpassingen in het onderwijsleerproces. Positief is dat op bijna alle scholen methodegebonden toetsen structureel worden afgenomen en de toetsuitslagen op een overzichtelijke wijze worden geregistreerd. Een gerichte analyse gevolgd door aantoonbare aanpassingen in het onderwijsleerproces is op slechts de helft van de scholen aangetroffen. De door de scholen beoogde effecten van de differentiatie staan daarmee op voorhand onder druk. Zo maken de leraren op ongeveer 70 procent van de scholen gebruik van voorinstructie of verlengde en/of verkorte instructie met de bedoeling het onderwijs in rekenen-wiskunde af te stemmen op de verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen. Door de gebrekkige analyse is het echter de vraag of de afstemming effectief is.

Er bestaan geen verschillen in opbrengstgerichtheid tussen de groepen 4, 6 en 8. Wel bestaan er grote verschillen met groep 2. De afstemming en het didactisch handelen in groep 2 zijn significant zwakker. In leerjaar 2 wordt aan het onderwijsleerproces minder sturing gegeven, waardoor de doelgerichtheid van het onderwijs in dat leerjaar nogal eens te wensen overlaat. De opbrengstgerichtheid van dat leerjaar is daardoor geringer.

Leerlingniveau

Opbrengstgericht werken op leerlingniveau komt tot uitdrukking in de rol die de leerlingen zelf in het onderwijsleerproces hebben en in een goede zorg en begeleiding.

Ten aanzien van de rol van de leerlingen valt op dat leerlingen op de meeste scholen duidelijk betrokken zijn bij het onderwijs. Alleen het zelf initiatief nemen om zwakke leerprestaties bij rekenen-wiskunde te verbeteren komt veel minder uit de verf; op ongeveer 35 procent van de scholen doen leerlingen dit.

Ten aanzien van de zorg en begeleiding is positief dat bijna alle scholen over een goed toetsinstrumentarium beschikken om de resultaten van de leerlingen te volgen. Verder valt op het gebied van de zorg en begeleiding uit het oogpunt van opbrengstgericht werken duidelijk winst te behalen. Nog niet op alle scholen is de leerlingenzorg sluitend. Vastgelegde criteria – gebaseerd op referentiegegevens – waarmee bepaald wordt of een leerling uitvalt bij rekenen en wiskunde, ontbreken op een derde van de scholen. Ook worden in geval van uitval op minder dan de helft van de scholen analyses gemaakt van de mogelijke oorzaak van tegenvallende resultaten. Daardoor wordt het onderliggende probleem niet duidelijk. Als gevolg daarvan sluiten de inhoud en organisatie van de zorg te weinig aan bij het probleem van de leerling. Ook de planmatigheid van de uitvoering van de zorg laat op meer dan een derde van de scholen te wensen over. Leerlingen zijn op deze scholen niet verzekerd van goed geplande en daadwerkelijk uitgevoerde leerhulp door leraren met voldoende orthodidactische kennis. De leerlingenzorg biedt op deze scholen nog te weinig garanties om leerlingen die achterlopen beter te laten presteren. De evaluatie van de zorg komt op ruim 40 procent van de scholen onvoldoende uit de verf.

Leerwinstanalyses voor alle leerlingen worden op 17 procent van de scholen gemaakt. Analyses van het onderliggende probleem als een leerling uitvalt worden door minder dan de helft van de scholen uitgevoerd. Dit geldt eveneens voor de analyse van de mogelijke oorzaak van tegenvallende resultaten na het geven van extra zorg. Dit is een struikelblok als het doel is uit iedere leerling te halen wat er in zit.

Bovenschools niveau

Opbrengstgericht werken op bovenschools niveau was slechts in beperkte mate onderwerp van dit onderzoek. Het valt op dat de rol van het bestuur op veel scholen beperkt is. Veel besturen zijn weinig betrokken bij de opbrengsten van hun scholen. Dit blijkt uit het feit dat bijna 20 procent hierover nooit gesprekken met de scholen voert.

Doelen stellen en analyseren

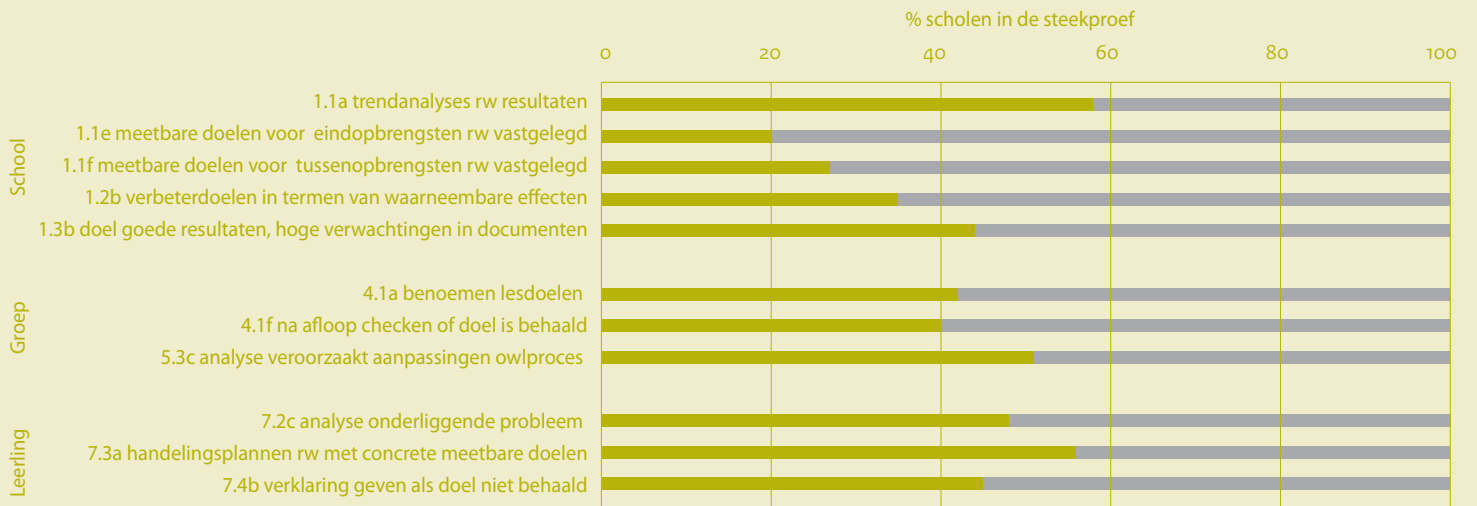
Uit het bovenstaande blijkt dat de zwakke punten vooral het stellen van concrete doelen en het systematisch analyseren van resultaten betreffen. In figuur 3.5a zijn de aandachtspunten die hierop betrekking hebben, schematisch weergegeven. Geen van deze aandachtspunten is op meer dan 58 procent van de scholen positief beoordeeld. Het opvallendst is dat een kwart van de scholen geen schoolspecifieke concrete doelen voor eind- en tussenopbrengsten en voor verbeteracties heeft geformuleerd. Het betreft zowel aandachtspunten op school-, groeps- als leerlingniveau.

Figuur 3.5a

Doelen stellen en analyseren

voldoende

onvoldoende



Uit figuur 3.5a blijkt dat de evaluatieve cyclus door de meeste scholen slechts ten dele wordt uitgevoerd.

4 Relatie tussen opbrengstgericht werken en leerresultaten

Dit hoofdstuk beschrijft de relatie tussen elementen van opbrengstgericht werken en de leerresultaten bij het onderwijs in rekenen-wiskunde op basisscholen.

Allereerst is onderzocht of scholen die opbrengstgericht werken, beter presteren. Dit is gebeurd door na te gaan of opbrengstgerichte scholen vaker voldoende toetsresultaten en positieve trends van de leerresultaten hebben. Daarna is bepaald welke kenmerken van opbrengstgericht werken er het meest toe doen, door scholen met positieve trends te vergelijken met scholen zonder positieve trends van de leerresultaten.

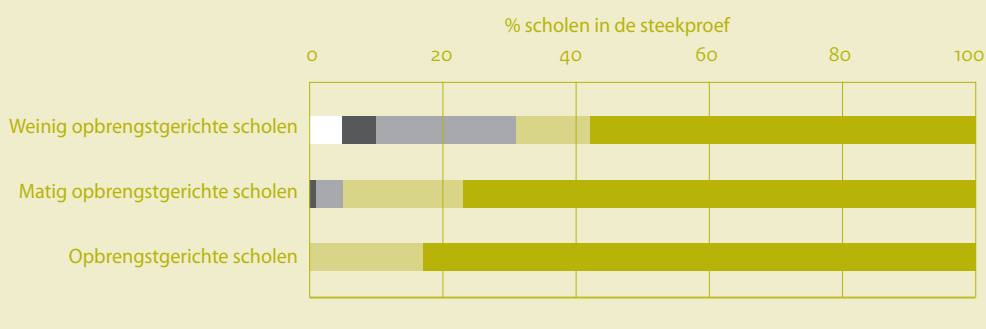
4.1 Opbrengstgericht werken en leerresultaten

In de steekproef zijn drie groepen te onderscheiden:

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

In bijlage II staat beschreven hoe deze indeling tot stand is gekomen.

Allereerst zijn de leerresultaten voor rekenen-wiskunde gedurende de schoolperiode van de drie bovengenoemde groepen met elkaar vergeleken. De inspectie heeft hierbij gekeken naar de leerresultaten van leerlingen in de groepen 4, 5, 6 en 7. Een school kan dus op maximaal vier toetsen als voldoende zijn beoordeeld. Figuur 4.1a laat zien dat op opbrengstgerichte scholen het aantal voldoende beoordeelde toetsen groter is dan op de minder opbrengstgerichte scholen. Leerlingen presteren dus beter naarmate scholen opbrengstgericht werken.

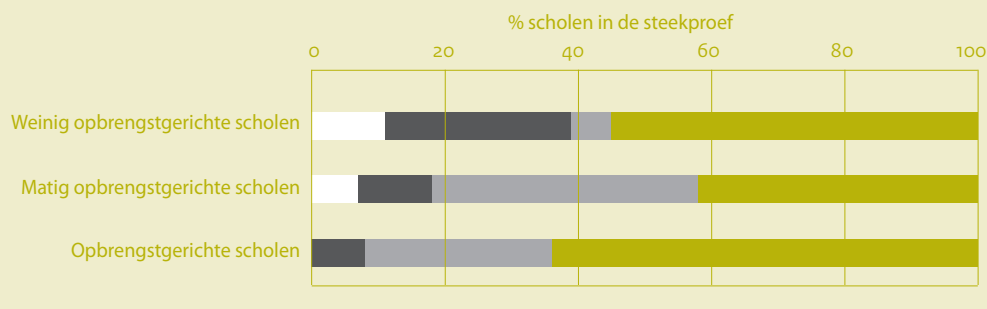


Figuur 4.1a

Percentage basisscholen naar opbrengstgerichtheid en aantal voldoende rekenen-wiskunde toetsen groep 4, 5, 6 en 7

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

Vervolgens zijn de leerresultaten voor rekenen-wiskunde aan het einde van de schoolperiode van de drie groepen scholen met elkaar vergeleken. De prestaties van groep 8 in de laatste drie schooljaren (drie cohorten) zijn hierbij beschouwd (zie figuur 4.1b). Een school kan dus op maximaal drie eindtoetsen als voldoende zijn beoordeeld. Het beeld is vergelijkbaar met dat voor de resultaten gedurende de schoolperiode: opbrengstgerichte scholen presteren duidelijk beter dan de overige scholen. Bovendien heeft geen enkele opbrengstgerichte school drie jaar onvoldoende eindresultaten.



Figuur 4.1b

Percentage basisscholen naar opbrengstgerichtheid en aantal als voldoende beoordeelde eindtoetsen (onderdeel rekenen-wiskunde) over een periode van drie jaar

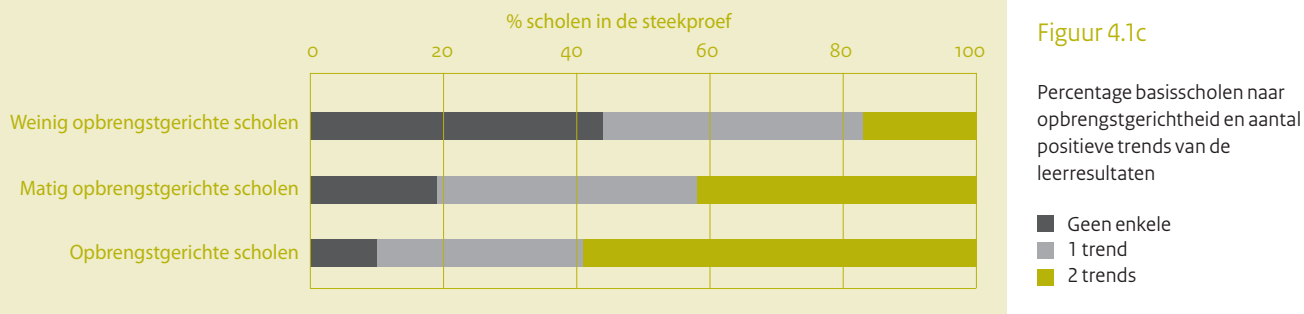
- Geen enkele
- 1 toets
- 2 toetsen
- 3 toetsen

Naarmate scholen opbrengstgerichter werken is te verwachten dat de leerresultaten van leerlingen een gunstige ontwikkeling laten zien en geen (relatieve) achteruitgang. Daarom zijn twee trends van leerresultaten nader beschouwd voor de drie groepen scholen:

1. **de trend van groep 8:** de ontwikkeling van de leerresultaten van de huidige groep 8 in vergelijking met de leerresultaten van dezelfde leerlingen toen zij in groep 6 en 4 zaten. Het verschil tussen de gemiddelde groepsscore en het landelijk gemiddelde is bij de analyse als referentie gebruikt.
2. **de trend van groep 6:** de ontwikkeling van de leerresultaten van de huidige groep 6 in vergelijking met de leerresultaten van dezelfde leerlingen toen zij in groep 4 zaten. Net als bij groep 8 is het landelijk gemiddelde gebruikt als referentiepunt.

Een trend is positief als de vooruitgang van het groepsgemiddelde ten minste gelijke tred houdt met de stijging in prestaties die gemiddeld genomen in de landelijke referentiegroepen wordt aangetroffen.

De analyse laat zien dat er een duidelijk positief verband is tussen opbrengstgericht werken en een gunstige ontwikkeling van de leerresultaten (zie figuur 4.1c). Op opbrengstgerichte scholen zijn aanmerkelijk meer trends positief beoordeeld dan op weinig opbrengstgerichte scholen.



Figuur 4.1c

Percentage basisscholen naar opbrengstgerichtheid en aantal positieve trends van de leerresultaten

- Geen enkele
- 1 trend
- 2 trends

De resultaten uit figuur 4.1c bevestigen de verwachting dat scholen die opbrengstgericht werken betere leerresultaten behalen dan scholen die dit niet doen.

Overigens zijn opbrengstgerichte scholen naar verhouding groter dan weinig opbrengstgerichte scholen (gemiddeld 247 respectievelijk 182 leerlingen) en liggen ze relatief zelden in de G4 (Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht). De samenstelling van de leerlingenpopulatie en de denominatie van de school hangen niet samen met opbrengstgerichtheid.

4.2 Kenmerken van opbrengstgericht werken en trends van leerresultaten

Het aantal scholen dat over de gehele linie opbrengstgericht werkt is bescheiden in omvang. Dit roept de vraag op welke aandachtspunten het meest bijdragen aan een positieve ontwikkeling van de leerresultaten. Om deze vraag te beantwoorden heeft de inspectie twee uitersten met elkaar vergeleken: scholen met geen enkele positieve trend en scholen met twee positieve trends.

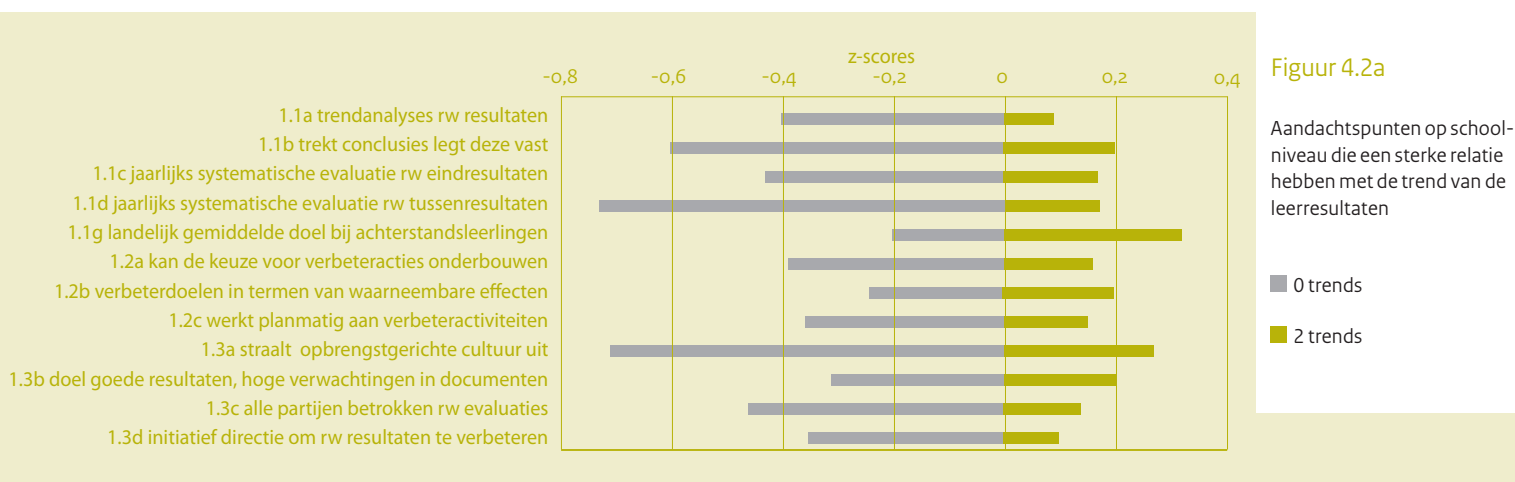
Aan de hand van significantietoetsing is bepaald of de verschillen tussen deze twee groepen scholen op toeval berusten. In de figuren in deze paragraaf zijn de aandachtspunten weergegeven waarvoor een significant verschil is aangetoond tussen de twee groepen scholen. Vervolgens is gekeken hoe groot de effecten van beide groepen ten opzichte van het gemiddelde van de scholen in de steekproef waren. Daartoe zijn de scores omgezet in z-scores.

Z-scores worden verkregen door de ruwe score te delen door de standaarddeviatie. Verschillen tussen z-scores kunnen geïnterpreteerd worden in termen van effectgroottes. Effectgroottes van 0,80 en meer worden door Cohen (1988) groot genoemd, effectgroottes van 0,50 middelmatig en effectgroottes van 0,20 klein. Cohens normering van effectgroottes moet gerelativeerd worden tegen de achtergrond van het feit dat in veel onderwijsexperimenten zelden effectgroottes van meer dan 0,40 gevonden worden. Effectgroottes van 0,20 en meer worden als onderwijskundig relevant gezien.

Uit de figuren blijkt dat het verschil in effectgroottes tussen de groepen scholen met geen of twee positieve trends voor alle aandachtspunten veel groter dan 0,2 is. In dit onderzoek worden aandachtspunten met verschillen in effectgroottes van 0,5 en meer als essentieel beschouwd voor opbrengstgericht werken met positieve trends van de leerresultaten tot gevolg.

Schoolniveau

Op schoolniveau is een significant verschil tussen beide groepen scholen aangetroffen voor bijna alle aandachtspunten van de kwaliteitszorg (zie figuur 4.2a).



Alle drie de onderdelen van de kwaliteitszorg (evaluatie van leerresultaten 1.1a t/m 1.1g, planmatig werken aan verbeteractiviteiten 1.2a t/m 1.2c, opbrengstgerichte cultuur 1.3a t/m 1.3d) die in het waarderingskader zijn onderscheiden, blijken van belang als aangrijpingspunt om prestaties te verbeteren. Voor drie aandachtspunten blijkt dat er sprake is van een groot effect tussen de twee groepen scholen, namelijk het trekken en vastleggen van conclusies uit opbrengstenanalyses (1.1b), het jaarlijks systematisch evalueren van de leerresultaten gedurende de schoolperiode (1.1d) en de aanwezigheid van een opbrengstgerichte cultuur op de school (1.3a). Matige effecten zijn aanwezig voor bijna alle andere aandachtspunten. Alleen voor het formuleren van verbeterdoelen in waarneembare effecten (1.2b) is het effect klein.

Groepsniveau

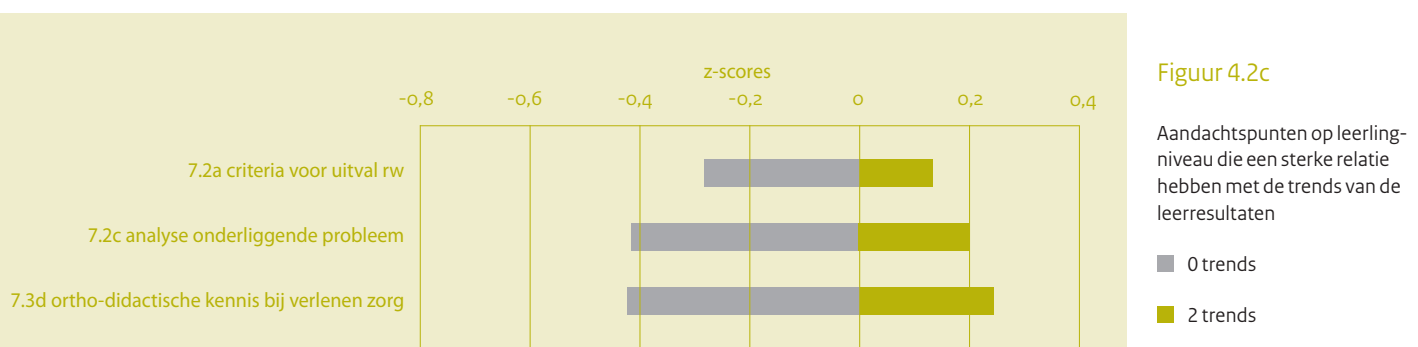
Op groepsniveau heeft eveneens een aantal aandachtspunten een duidelijke relatie met de trends van de leerresultaten (zie figuur 4.2b).



Figuur 4.2b toont aan dat scholen die erin slagen het onderwijs af te stemmen op wat leerlingen nodig hebben het meest bijdragen aan een positieve ontwikkeling van de leerresultaten. Grote effecten zijn zichtbaar ten aanzien van het aanbod aan leerlingen die het eindniveau van groep 8 niet halen (2.2d). Dit aanbod dient niet op voorhand verlaagd te worden, maar te voorzien in alle leerstofdomeinen aangeboden op of net onder het niveau van het minimumprogramma van de methode. Daarnaast blijkt het hebben van hoge verwachtingen van de leerlingen van groot belang (4.4). Matige effecten zijn gevonden voor het aanbieden van de leerstof zodanig dat er sprake is van convergente differentiatie (2.2c), het geven van procesgerichte feedback aan leerlingen (4.3c) en het bewust gebruik van voorinstructie, verlengde en/of verkorte instructie als het niveau van de leerlingen daarom vraagt (5.4b). Ten aanzien van de overige aandachtspunten zijn kleine effecten tussen de twee groepen scholen gevonden.

Leerlingniveau

Ook op het gebied van de leerlingenzorg heeft een aantal aandachtspunten een significante relatie met het aantal positieve trends van de leerresultaten (zie figuur 4.2c). Het grootste effect wordt verkregen als scholen zorgleerlingen laten begeleiden door leraren met voldoende orthodidactische kennis (7.3d). Bovendien wordt een gunstige ontwikkeling van de leerresultaten gestimuleerd als scholen de oorzaak van uitval bij leerlingen analyseren en de onderliggende problemen vaststellen en vastleggen (7.2c).



Figuur 4.2c

Aandachtspunten op leerlingniveau die een sterke relatie hebben met de trends van de leerresultaten

- 0 trends
- 2 trends

4.3 Conclusies

In dit hoofdstuk is allereerst nagegaan of scholen die opbrengstgericht werken betere leerresultaten hebben dan scholen die minder opbrengstgericht zijn. Dit is inderdaad het geval: scholen presteren beter op rekentoetsen als zij opbrengstgericht werken. Opbrengstgerichte scholen scoren op beduidend meer toetsen voor rekenen-wiskunde voldoende dan weinig opbrengstgerichte scholen. Ook laten opbrengstgerichte scholen meer stijgende trends van de leerresultaten zien dan weinig opbrengstgerichte scholen.

Uit het onderzoek blijkt verder dat een aantal aandachtspunten een significante relatie vertoont met het aantal positieve trends van de leerresultaten. Vooral de kwaliteitszorg blijkt van groot belang: ruim 60 procent van de aandachtspunten vertoont bij dit kwaliteitsaspect een significante relatie met een gunstige ontwikkeling van de leerresultaten.

Samenvattend kan worden gesteld dat opbrengstgericht werken, met positieve trends van de leerresultaten tot effect, met name wordt bepaald door:

- **schoolniveau:** een goede kwaliteitszorg waarin systematisch aandacht is voor het evalueren van leerresultaten gedurende de schoolperiode, het trekken van conclusies uit opbrengstenanalyses en de aanwezigheid van een opbrengstgerichte cultuur op de school;
- **groepsniveau:** leraren die blijf geven van hoge verwachtingen van hun leerlingen en een goed leerstofaanbod voor leerlingen die het eindniveau van groep 8 niet halen. Bovendien stemmen leraren het leerstofaanbod en de instructie bewust af, waarbij gestreefd wordt naar convergente differentiatie en procesgerichte feedback wordt gegeven;
- **leerlingniveau:** hulp aan zorgleerlingen die wordt verleend door leraren met voldoende orthodidactische kennis en het maken van grondige analyses van de problemen die zorgleerlingen ervaren.

Scholen die hun leerresultaten willen verbeteren, moeten zich vooral op bovengenoemde punten richten.

5 Conclusies en nabeschuiving

5.1 Beantwoording onderzoeksvragen

Achtereenvolgens worden de twee onderzoeksvragen beantwoord.

Onderzoeksvraag 1: In welke mate werken scholen opbrengstgericht?

In hoofdstuk 3 van dit rapport is de stand van zaken op de steekproef van 166 scholen beschreven. De beoordeling van de aandachtspunten uit het waarderingskader opbrengstgericht werken laat zien dat er nog veel te verbeteren valt voor het onderwijs in rekenen-wiskunde.

Positief is dat de voorwaarden om opbrengstgericht te kunnen werken op veel scholen aanwezig zijn. Zo hebben bijna alle scholen voldoende gegevens in huis, doordat zij toetsen afnemen en de leerresultaten registreren om de ontwikkeling van de leerlingen te volgen. Het leerstofaanbod voldoet op de meeste scholen. Afstemmingsmogelijkheden van de methoden worden gebruikt, instructies aangepast en gemaakte fouten worden besproken als resultaten tegenvalen. Leraren hebben aan het begin van het schooljaar voldoende zicht op het niveau van de leerlingen en aangepaste programma's worden in het nieuwe schooljaar voortgezet.

Desondanks zijn er onderdelen van opbrengstgericht werken die op veel scholen achterblijven. Vooral de kwaliteitszorg steekt hierbij in negatieve zin af, maar ook ten aanzien van het didactisch handelen van de leraren in de groep en de leerlingenzorg is op veel scholen verbetering mogelijk. Het zwakke punt betreft vooral het stellen van doelen en het analyseren. Scholen nemen wel beslissingen, maar aangezien het nemen van beslissingen niet altijd op een goede analyse is gebaseerd, is het de vraag of de juiste dingen worden gedaan.

Opvallend is het verschil in opbrengstgerichtheid tussen groep 2 en de groepen 4, 6 en 8. De afstemming en het didactisch handelen in groep 2 zijn significant zwakker.

Tot slot is een deel van de besturen weinig betrokken bij de opbrengsten van hun scholen. Dit blijkt uit het feit dat bijna 20 procent hierover nooit gesprekken met de scholen voert.

Dit beeld bevestigt de onderzoeksresultaten van eerdere onderzoeken (zie hoofdstuk 2 Achtergrondinformatie).

Onderzoeksvraag 2: Wat is de relatie tussen opbrengstgericht werken en leerresultaten?

In hoofdstuk 4 van dit rapport is nagegaan of er een positieve relatie bestaat tussen opbrengstgerichtheid van scholen en leerresultaten. Dit is op twee manieren onderzocht. Ten eerste is onderzocht of meer toetsen als voldoende zijn beoordeeld op opbrengstgerichte scholen. Ten tweede is gekeken of opbrengstgerichte scholen vaker positieve trends van de leerresultaten hebben. Beide benaderingswijzen laten duidelijk zien dat er een positief verband bestaat tussen opbrengstgerichtheid en leerresultaten. Op opbrengstgerichte scholen presteren leerlingen beter op rekentoetsen. Bovendien is op opbrengstgerichte scholen de trend die zich in de leerresultaten manifesteert vaker gunstiger dan op niet opbrengstgerichte scholen.

Essentieel voor het verbeteren van leerresultaten is een goede kwaliteitszorg, waarbij scholen een opbrengstgerichte cultuur uitstralen, hun leerresultaten gedurende de schoolperiode

regelmatig analyseren en hieruit conclusies trekken. Daarnaast is van belang dat leraren blijken te geven van hoge verwachtingen van hun leerlingen, het leerstofaanbod en de instructie afstemmen en hierbij streven naar convergente differentiatie en goede procesgerichte feedback geven. Met name is het hierbij van belang het aanbod aan leerlingen die het eindniveau van groep 8 niet halen zo in te richten dat alle leerstof domeinen op of net onder het niveau van het minimumprogramma worden aangeboden. Tot slot draagt hulp gegeven door gekwalificeerde leraren bij aan betere leerresultaten. Evenals het goed analyseren van de problemen van zorgleerlingen. Vanzelfsprekend wordt het bovenstaande zo goed mogelijk aan de hand van de evaluatieve cyclus uitgevoerd.

Ook hier worden de onderzoeksresultaten van eerdere onderzoeken bevestigd (zie hoofdstuk 1).

5.2 Nabeschuiving

In dit onderzoek is in de eerste plaats gekozen voor het in kaart brengen van de mate van opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. De conclusie luidt dat er op het gebied van opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde veel te winnen valt. Mogelijk is de mate van opbrengstgericht werken die in dit onderzoek is gevonden een onderschatting. Bekend is namelijk dat scholen de afgelopen jaren veel aandacht hebben besteed aan Nederlandse taal. In dit onderzoek is regelmatig door scholen genoemd dat zij vooral aandacht aan Nederlandse taal hebben gegeven en in mindere mate aan rekenen-wiskunde.

Uit het huidige onderzoek blijkt dat opbrengstgericht werken door scholen daadwerkelijk positief bijdraagt aan de leerresultaten. Het bevorderen van opbrengstgericht werken op scholen kan dus een substantiële bijdrage leveren aan het realiseren van de beleidsdoelstelling ter vermindering van het aantal zeer zwakke en zwakke scholen en aan het bekorten van de duur van verbetertrajecten.

Het is opvallend dat voor een aantal onderdelen uit het waarderingskader opbrengstgericht werken geen positieve relatie met de trends van de leerresultaten is gevonden, waarvoor dat wel was verwacht. Het gaat dan in het bijzonder op schoolniveau om de aandachtspunten met betrekking tot het formuleren van meetbare doelen voor eind- en tussenresultaten (1.1e en 1.1f). Dit wil niet zeggen dat deze punten inderdaad geen positieve relatie met de leerresultaten hebben. Deze aandachtspunten zijn echter op weinig scholen als voldoende beoordeeld, waardoor het niet mogelijk is significante verschillen aan te tonen.

Niettemin heeft dit onderzoek duidelijk laten zien welke aandachtspunten op diverse niveaus van functioneren binnen de schoolorganisatie verband houden met goede leerresultaten, zoals gemeten in de trends van deze resultaten.

Op hoofdlijnen zijn daarbij de conclusies van eerder Nederlands en internationaal onderzoek bevestigd. De gehanteerde indeling in bovenschools, school-, groeps- en leerlingniveau en daarnaast de koppeling aan de evaluatieve cyclus geven verdergaand inzicht in het begrip opbrengstgericht werken en bieden scholen aangrijpingspunten voor verbetering.

Literatuur

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York & London: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2009). *The challenge of change: start school improvement now!* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Verenigd Koninkrijk: Taylor & Francis.
- Inspectie van het Onderwijs (2005). *Toezichtkader Primair Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden rekenen-wiskunde in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van rekenen-wiskunde in het basisonderwijs en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede reken-wiskunderesultaten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2009a). *Analyse en waardering van opbrengsten (versie maart 2009)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2009b). *De sterke basisschool*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Janssens, F.J.G. (2008). *Een andere kijk op toetsen*. Enschede/Utrecht: Universiteit Twente en Inspectie van het Onderwijs.
- Ledoux, G., Blok, H. & Boogaard, M. (2009). *Opbrengstgericht werken. Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO Kohnstamminstituut.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school*. Middelburg: Bazalt.
- Oberon (2008). *Opbrengstgericht werken door scholen voor primair en voortgezet onderwijs (onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad)*. Utrecht: Oberon.
- OCW (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. (Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ofsted (2008). *Using data, improving schools*. London: Ofsted.
- Onderwijsraad (2008). *Partners in onderwijsopbrengst*. Den Haag: Onderwijsraad.
- PO-Raad (2009). *“Opbrengstgericht werken” doe je zo!* Utrecht: PO-Raad.
- Teunis, O. (2009). Docenten maken het verschil (interview met John Hattie). *Onderwijsinnovatie*, 3, p. 24-27.

Bijlage I

Waarderingskader opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde

Kwaliteitsaspect 1: Kwaliteitszorg		% voldoende
Evaluatie leerresultaten		
1.1a	De school maakt trendanalyses van haar rekenen-wiskunde resultaten.	58
1.1b	De school trekt conclusies uit haar opbrengstenanalyses en legt deze vast.	47
1.1c	De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van haar rekenen-wiskunde eindresultaten.	63
1.1d	De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van haar rekenen-wiskunde tussenresultaten.	65
1.1e	De school heeft meetbare doelen voor haar eindopbrengsten rekenen-wiskunde vastgelegd.	20
1.1f	De school heeft meetbare doelen voor haar tussenopbrengsten rekenen-wiskunde vastgelegd.	27
1.1g	De school met veel achterstandsleerlingen streeft ernaar de milieukloof zo veel mogelijk te dichten door het landelijk gemiddelde als uitgangspunt te nemen bij het beoordelen van de prestaties van haar leerlingen.	64
Planmatig werken aan verbeteractiviteiten		
1.2a	De school werkt beargumenteerd aan verbeteractiviteiten voor rekenen-wiskunde, zij kan de keuze voor verbeteracties onderbouwen.	61
1.2b	Verbeterdoelen zijn vertaald in termen van waarneembare effecten. De beoogde verbeteringen zijn uitgewerkt (in een plan van aanpak, werkplan of stappenplan).	35
1.2c	Het blijkt uit rapportages en gegeven informatie dat de school feitelijk een aantal verbeteractiviteiten heeft uitgevoerd of daarmee nog bezig is.	57
Opbrengstgerichte schoolcultuur		
1.3a	De school straalt een opbrengstgerichte cultuur uit.	63
1.3b	In schoolgids, schoolplan en andere beleidsdocumenten wordt nadrukkelijk aangegeven dat de school streeft naar goede resultaten en hoge verwachtingen heeft van haar leerlingen.	44
1.3c	Alle partijen (leraren, directeur, intern begeleider) zijn betrokken bij de evaluatie van de resultaten voor rekenen-wiskunde.	72
1.3d	De directie neemt initiatieven om de rekenen-wiskunde opbrengsten te verbeteren.	75

Kwaliteitsaspect 2: Leerstofaanbod **% voldoende**

Leerstofaanbod tot eindniveau groep 8

2.1a	Minstens 90 procent van de leerlingen krijgt de leerinhouden voor rekenen-wiskunde aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8.	87
2.1b	Op scholen waar meer dan 10 procent van de leerlingen een beperkter aanbod krijgt, kan de school dit voor deze leerlingen verantwoorden.	89

Afstemming leerstofaanbod

2.2a	De school gebruikt de beschikbare middelen voor afstemming die haar rekenen-wiskunde methode biedt als dit gezien de niveaus van de individuele leerlingen van toepassing is.	97
2.2b	Leerlingen die meerbegaafd zijn op het gebied van rekenen-wiskunde krijgen een voldoende uitdagend programma aangeboden.	66
2.2c	Het aanbod rekenen-wiskunde aan een groep wordt zodanig ingericht dat er sprake is van convergente differentiatie.	92
2.2d	Leerlingen die het eindniveau groep 8 voor rekenen-wiskunde niet halen krijgen alle leerstofdomeinen aangeboden op of net onder het niveau van het minimumprogramma.	75
2.2e	De ICT-middelen bij de rekenen-wiskunde methode worden gebruikt zoals door de uitgever bedoeld.	66
2.2f	De totale mix van leermiddelen rekenen-wiskunde (ook buiten de reguliere methode) is afgestemd op de door de school geformuleerde doelen.	76

Kwaliteitsaspect 3: Onderwijstijd **% voldoende**

Afstemming onderwijstijd

3.1a	Bij tegenvallende of zeer goede resultaten stemt de school haar onderwijstijd voor rekenen-wiskunde af op groepsniveau.	47
3.1b	Bij tegenvallende of zeer goede resultaten stemt de school haar onderwijstijd voor rekenen-wiskunde af op individueel niveau.	72

Kwaliteitsaspect 4: Didactisch handelen **% voldoende**

Duidelijke uitleg

4.1a	Bij aanvang van de les worden de lesdoelen benoemd.	42
4.1b	Voorkennis wordt geactiveerd.	80
4.1c	Uitleg in kleine stapjes.	98
4.1d	Vatten waar nodig de leerstof samen.	75
4.1e	Controle of iedereen het begrijpt.	86
4.1f	Na afloop checken of doel is behaald.	40

Strategieën voor denken en leren		
4.2	De leraren geven expliciet onderwijs in strategieën voor denken en leren bij rekenen-wiskunde.	73
Feedback		
4.3a	Leraren geven de leerlingen feedback gericht op het verbeteren van het leerresultaat.	81
4.3b	De feedback is gericht op het resultaat (product).	96
4.3c	De feedback is gericht op de wijze van tot stand komen van het resultaat (proces).	60
4.3d	Feedback in schriftelijk materiaal is meer dan het aanstrepen van fouten.	18
Hoge verwachtingen		
4.4	De leraren geven blij van hoge verwachtingen ten aanzien van de rekenen-wiskunde prestaties van hun leerlingen.	71

Kwaliteitsaspect 5: Differentiatie

% voldoende

Overdracht

5.1a	Aan het begin of eind van het schooljaar vindt aantoonbaar een inhoudelijke overdracht van de leerlingengegevens plaats.	95
5.1b	Bij leerlingen met een afwijkend programma in het voorgaande jaar wordt dit programma vanaf de start van het nieuwe schooljaar voortgezet.	93
5.1c	Handelingsplannen rekenen-wiskunde zijn aan het begin van het schooljaar aanwezig voor leerlingen met tegenvallende resultaten aan het eind van het vorig schooljaar.	77

Systematisch volgen

5.2a	Leraren volgen de vorderingen van alle leerlingen aan de hand van methodegebonden toetsen.	97
5.2b	Leraren gebruiken de beschikbare registratieformulieren behorend bij de methode zoals bedoeld of andere formulieren die analyse mogelijk maken.	89

Analysen en aanpassen onderwijsleerproces

5.3a	De leraren hebben voor alle leerlingen een beeld van het gewenste beheersingsniveau als zij de resultaten analyseren.	76
5.3b	De analyse is gebaseerd op een registratie van vorderingen naar leerdoelen en/of foutencategorieën waardoor sturing op het leerproces mogelijk wordt gemaakt.	83
5.3c	In de groepsadministratie of in de lespraktijk is te zien dat op basis van de analyse van de vorderingen aanpassingen in het onderwijsleerproces aan de groep zijn gemaakt.	51

Afstemming instructie en verwerking		
5.4a	De afstemming is gericht op convergente differentiatie (iedereen bij de groep houden, daarbinnen werken op eigen niveau).	82
5.4b	Leraren maken bewust gebruik van voor-, verlengde en/of verkorte instructie indien van toepassing gezien het niveau van de leerlingen.	73
Afstemming didactisch handelen		
5.5a	Bij tegenvallende resultaten passen leraren de instructies aan (kan ook herhalen zijn) en geven zij extra oefenstof.	91
5.5b	Bij tegenvallende resultaten worden gemaakte fouten besproken.	88

Kwaliteitsaspect 6: Rol van de leerlingen **% voldoende**

Leerlingen actief betrokken

6.1	De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten.	97
-----	---	----

Eigen verantwoordelijkheid leerlingen

6.2a	Leerlingen kennen het niveau van hun rekenen-wiskunde vaardigheden en hun sterke en zwakke punten.	88
6.2b	Leerlingen proberen zo goed mogelijk te scoren op toetsen en gaan hier serieus mee om.	98
6.2c	Leerlingen kijken met enige regelmaat zelf hun rekenwerk na.	92
6.2d	Leerlingen nemen zelf initiatief om zwakke punten aan te pakken.	35

Kwaliteitsaspect 7: Begeleiding en zorg **% voldoende**

Systeem van instrumenten en procedures

7.1a	De school neemt tenminste een keer per twee jaar in de groepen 1 en 2 de toets ordenen af.	96
7.1b	De school neemt in de groepen 3 tot en met 8 tenminste een keer per jaar een landelijk genormeerde toets voor rekenen-wiskunde af.	98

Analyse bij zorgleerlingen

7.2a	De school beschikt over schriftelijk vastgelegde criteria (gebaseerd op referentiegegevens) om te bepalen of een leerling uitvalt op rekenen-wiskunde, die bekend zijn bij alle leraren.	68
7.2b	De leerlingen die hiervoor in aanmerking komen vanwege uitval op rekenen-wiskunde hebben een handelingsplan.	83
7.2c	De rekenen-wiskunde resultaten van uitvallende leerlingen worden nader geanalyseerd. Het onderliggende probleem wordt vastgesteld en vastgelegd.	48

Planmatige uitvoering zorg		
7.3a	De handelingsplannen voor rekenen-wiskunde bevatten concrete, meetbare doelen.	56
7.3b	In de handelingsplannen voor rekenen-wiskunde is de organisatie van de zorg helder beschreven (wie, wat, waar wanneer).	84
7.3c	De zorg beschreven in de handelingsplannen wordt daadwerkelijk verleend.	86
7.3d	Zorgleerlingen krijgen hulp van leraren met voldoende orthodidactische kennis op het gebied van rekenen-wiskunde.	64
Evaluatie zorg		
7.4a	De school beoordeelt na afronding van het handelingsplan of het doel is behaald en vermeldt dit in de evaluatie van het handelingsplan.	72
7.4b	Als het doel niet is behaald onderzoekt de school welke verklaring hiervoor is en vermeldt dit in de evaluatie van het handelingsplan.	45
7.4c	Het eventuele vervolgtraject wordt vermeld in de evaluatie van het handelingsplan.	57

Bijlage II

Schalen kwaliteitszorg, afstemming, didactisch handelen en zorg

Op inhoudelijke gronden en op basis van een analyse van de resultaten weergegeven in bijlage I, zijn vier schalen bepaald: kwaliteitszorg, afstemming, didactisch handelen en zorg. De schalen zorg en afstemming zijn samengesteld vanuit meerdere kwaliteitsaspecten van het waarderingskader. Schaalanalyses tonen aan dat de meeste schalen voldoende betrouwbaar zijn (zie tabel B2a).

Tabel B2a Betrouwbaarheid van de schalen	
Schaal	Cronbachs alpha
Kwaliteitszorg	0,85
Afstemming	0,69
Didactisch handelen	0,75
Zorg	0,82

Elke school is beoordeeld op deze schalen. De hoogste score op iedere schaal is een '1' (alle onderdelen van de schaal voldoende), de laagste score een '0' (alle onderdelen onvoldoende). Tabel B2b toont de resultaten voor de scholen in de steekproef.

Tabel B2b Scores van de scholen in de steekproef op de vier schalen		
Schaal	Gemiddelde	Standaard-deviatie
Kwaliteitszorg	0,56	0,26
Afstemming	0,76	0,18
Didactisch handelen	0,69	0,20
Zorg	0,78	0,19

Het gemiddelde percentage voldoende aandachtspunten dat scholen voor de kwaliteitszorg scoren is 56 procent. Voor de schaal zorg is dit het hoogst: gemiddeld 78 procent van deze aandachtspunten is op de scholen als voldoende beoordeeld. Ten aanzien van de kwaliteitszorg bestaan de grootste verschillen tussen de scholen. De spreiding van de scores is hier het grootst met een standaarddeviatie van 0,26.

Een school is **opbrengstgericht** als deze op alle vier schalen bovengemiddeld scoort. Een school is **weinig opbrengstgericht** als deze op alle vier schalen ondergemiddeld scoort. De overige scholen zijn **matig opbrengstgericht**. Tabel B2c geeft de verdeling van de scholen over deze drie groepen weer.

Tabel B2c Verdeling scholen in drie groepen

Groep scholen	Aantal scholen	% scholen
Opbrengstgericht (bovengemiddeld op de vier schalen)	39	23
Matig opbrengstgericht	101	61
Weinig opbrengstgericht (ondergemiddeld op de vier schalen)	26	16

Tabel B2d De schalen kwaliteitszorg, afstemming, didactisch handelen en zorg**Schaal 1: Kwaliteitszorg****% voldoende****Evaluatie leerresultaten**

1.1a	De school maakt trendanalyses van haar rekenen-wiskunde resultaten.	58
1.1b	De school trekt conclusies uit haar opbrengstenanalyses en legt deze vast.	47
1.1c	De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van haar rekenen-wiskunde eindresultaten.	63
1.1d	De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van haar rekenen-wiskunde tussenresultaten.	65
1.1e	De school heeft meetbare doelen voor haar eindopbrengsten rekenen-wiskunde vastgelegd.	20
1.1f	De school heeft meetbare doelen voor haar tussenopbrengsten rekenen-wiskunde vastgelegd.	27
1.1g	De school met veel achterstandsleerlingen streeft ernaar de milieukloof zo veel mogelijk te dichten door het landelijk gemiddelde als uitgangspunt te nemen bij het beoordelen van de prestaties van haar leerlingen.	64

Planmatig werken aan verbeteractiviteiten

1.2a	De school werkt beargumenteerd aan verbeteractiviteiten voor rekenen-wiskunde, zij kan de keuze voor verbeteracties onderbouwen.	61
1.2b	Verbeterdoelen zijn vertaald in termen van waarneembare effecten. De beoogde verbeteringen zijn uitgewerkt (in een plan van aanpak, werkplan of stappenplan).	35
1.2c	Het blijkt uit rapportages en gegeven informatie dat de school feitelijk een aantal verbeteractiviteiten heeft uitgevoerd of daarmee nog bezig is.	57

Opbrengstgerichte schoolcultuur		
1.3a	De school straalt een opbrengstgerichte cultuur uit.	63
1.3b	In schoolgids, schoolplan en andere beleidsdocumenten wordt nadrukkelijk aangegeven dat de school streeft naar goede resultaten en hoge verwachtingen heeft van haar leerlingen.	44
1.3c	Alle partijen (leraren, directeur, intern begeleider) zijn betrokken bij de evaluatie van de resultaten voor rekenen-wiskunde.	72
1.3d	De directie neemt initiatieven om de opbrengsten van rekenen-wiskunde te verbeteren.	75

Schaal 2: Afstemming	% voldoende
-----------------------------	--------------------

Afstemming leerstofaanbod		
2.2a	De school gebruikt de beschikbare middelen voor afstemming die haar rekenen-wiskunde methode biedt als dit gezien de niveaus van de individuele leerlingen van toepassing is.	97
2.2b	Leerlingen die meerbegaafd zijn op het gebied van rekenen-wiskunde krijgen een voldoende uitdagend programma aangeboden.	66
2.2c	Het aanbod rekenen-wiskunde aan een groep wordt zodanig ingericht dat er sprake is van convergente differentiatie.	92
2.2d	Leerlingen die het eindniveau groep 8 voor rekenen-wiskunde niet halen krijgen alle leerstof domeinen aangeboden op of net onder het niveau van het minimumprogramma.	75

Afstemming onderwijstijd		
3.1a	Bij tegenvallende of zeer goede resultaten stemt de school haar onderwijstijd voor rekenen-wiskunde af op groepsniveau.	47
3.1b	Bij tegenvallende of zeer goede resultaten stemt de school haar onderwijstijd voor rekenen-wiskunde af op individueel niveau.	72

Analyseren en aanpassen onderwijsleerproces		
5.3c	In de groepsadministratie of in de lespraktijk is te zien dat op basis van de analyse van de vorderingen aanpassingen in het onderwijsleerproces aan de groep zijn gemaakt.	51

Afstemming instructie en verwerking		
5.4a	De afstemming is gericht op convergente differentiatie (iedereen bij de groep houden, daarbinnen werken op eigen niveau).	82
5.4b	Leraren maken bewust gebruik van voor-, verlengde en/of verkorte instructie indien van toepassing gezien het niveau van de leerlingen.	73

Afstemming didactisch handelen		
5.5a	Bij tegenvallende resultaten passen leraren de instructies aan (kan ook herhalen zijn) en geven zij extra oefenstof.	91
5.5b	Bij tegenvallende resultaten worden gemaakte fouten besproken.	88

Schaal 3: Didactisch handelen **% voldoende**

Duidelijke uitleg		
4.1a	Bij aanvang van de les worden de lesdoelen benoemd.	42
4.1b	Voorkennis wordt geactiveerd.	80
4.1c	Uitleg in kleine stapjes.	98
4.1d	Vatten waar nodig de leerstof samen.	75
4.1e	Controle of iedereen het begrijpt.	86
4.1f	Na afloop checken of doel is behaald.	40

Strategieën voor denken en leren		
4.2	De leraren geven expliciet onderwijs in strategieën voor denken en leren bij rekenen-wiskunde.	73

Feedback		
4.3a	Leraren geven de leerlingen feedback gericht op het verbeteren van het leerresultaat.	81
4.3b	De feedback is gericht op het resultaat (product).	96
4.3c	De feedback is gericht op de wijze van tot stand komen van het resultaat (proces).	60
4.3d	Feedback in schriftelijk materiaal is meer dan het aanstrepen van fouten.	18

Hoge verwachtingen		
4.4	De leraren geven blij van hoge verwachtingen ten aanzien van de rekenen-wiskunde prestaties van hun leerlingen.	71

Schaal 4: Zorg **% voldoende**

Overdracht		
5.1a	Aan het begin of eind van het schooljaar vindt aantoonbaar een inhoudelijke overdracht van de leerlingengegevens plaats.	95
5.1b	Bij leerlingen met een afwijkend programma in het voorgaande jaar wordt dit programma vanaf de start van het nieuwe schooljaar voortgezet.	93
5.1c	Handelingsplannen rekenen-wiskunde zijn aan het begin van het schooljaar aanwezig voor leerlingen met tegenvallende resultaten aan het eind van het vorig schooljaar.	77

Systematisch volgen		
5.2a	Leraren volgen de vorderingen van alle leerlingen aan de hand van methodegebonden toetsen.	97
5.2b	Leraren gebruiken de beschikbare registratieformulieren behorend bij de methode zoals bedoeld of ze gebruiken andere formulieren die analyse mogelijk maken.	89
Analyseren en aanpassen onderwijsleerproces		
5.3a	De leraren hebben voor alle leerlingen een beeld van het gewenste beheersingsniveau als zij de resultaten analyseren.	76
5.3b	De analyse is gebaseerd op een registratie van vorderingen naar leerdoelen en/of foutencategorieën, waardoor sturing op het leerproces mogelijk wordt gemaakt.	83
Systeem van instrumenten en procedures		
7.1a	De school neemt ten minste een keer per twee jaar in de groepen 1 en 2 de toets ordenen af.	96
7.1b	De school neemt in de groepen 3 tot en met 8 ten minste een keer per jaar een landelijk genormeerde toets voor rekenen-wiskunde af.	98
Analyse bij zorgleerlingen		
7.2a	De school beschikt over schriftelijk vastgelegde criteria (gebaseerd op referentiegegevens) om te bepalen of een leerling uitvalt op rekenen-wiskunde. Deze criteria zijn bekend bij alle leraren.	68
7.2b	De leerlingen die hiervoor in aanmerking komen vanwege uitval op rekenen-wiskunde hebben een handelingsplan.	83
7.2c	De rekenen-wiskunde resultaten van uitvallende leerlingen worden nader geanalyseerd. Het onderliggende probleem wordt vastgesteld en vastgelegd.	48
Planmatige uitvoering zorg		
7.3a	De handelingsplannen voor rekenen-wiskunde bevatten concrete, meetbare doelen.	56
7.3b	In de handelingsplannen voor rekenen-wiskunde is de organisatie van de zorg helder beschreven (wie, wat, waar wanneer).	84
7.3c	De zorg beschreven in de handelingsplannen wordt daadwerkelijk verleend.	86
7.3d	Zorgleerlingen krijgen hulp van leraren met voldoende orthodidactische kennis op het gebied van rekenen-wiskunde.	64
Evaluatie zorg		
7.4a	De school beoordeelt na afronding van het handelingsplan of het doel is behaald en vermeldt dit in de evaluatie van het handelingsplan.	72
7.4b	Als het doel niet is behaald onderzoekt de school welke verklaring hiervoor is en vermeldt dit in de evaluatie van het handelingsplan.	45
7.4c	Het eventuele vervolgtraject wordt vermeld in de evaluatie van het handelingsplan.	57

Colofon

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

2010-10 | prijs € 8,00
ISBN: 978-90-8503-211-3
Postbus 51-nummer: 22DW2010B228

Exemplaren van deze publicatie zijn te bestellen bij Postbus 51: bel 0800-8051 (gratis) of kijk op www.rijksoverheid.nl. De medewerkers zijn op werkdagen telefonisch bereikbaar van 08.00 tot 20.00 uur.

© Inspectie van het Onderwijs | juni 2010

