

---

# Het Focus-project<sup>1</sup>

*- een teamtraining in opbrengstgericht werken op basis van prestatiefeedback -*

M. van Geel & B. Teunis  
Universiteit Twente

## 1 inleiding

De Inspectie van het Onderwijs kwalificeert 'opbrengstgericht werken' (OGW) als dé sleutel tot onderwijsverbetering (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Op scholen waar 'opbrengstgericht' wordt gewerkt zijn de leerlingprestaties hoger (Inspectie van het Onderwijs, 2010). OGW wordt door de Inspectie van het Onderwijs gedefinieerd als: 'het systematisch en doelgericht werken aan het realiseren van maximale leeropbrengsten voor alle leerlingen'.

In 2007 bracht de Onderwijsraad het adviesrapport 'Presteren naar vermogen' uit. In dit rapport werd gesteld dat er veel onbenut talent is bij leerlingen en dat de prestaties van Nederlandse leerlingen in internationaal vergelijkingsonderzoek als PIRLS 2006 (Mullis et al., 2007) en TIMSS 2007 (Mullis et al., 2008) relatief achterbleven. Vervolgens verscheen de 'Kwaliteitsagenda PO - Scholen voor morgen' (Ministerie van OCW, 2007). Een van de doelstellingen hierin was het verhogen van de leerlingprestaties op de kernvakken taal en rekenen.

Volgens de Inspectie van het Onderwijs voldeed in 2010 ongeveer 30 procent van de scholen aan alle vijf<sup>2</sup> de kwaliteitsindicatoren van OGW (Inspectie van het Onderwijs, 2011). De ambitie van het Ministerie van Onderwijs in het actieplan 'Basis voor presteren' is dat in 2018 maar liefst 90 procent van de scholen opbrengstgericht werkt.

Uit de Onderwijsverslagen van de Onderwijsinspectie (2009, 2010) blijkt dat in bijna twee derde van de 7200 basisscholen de leerlingresultaten niet systematisch geëvalueerd worden. De meerderheid van Nederlandse basisscholen kan daardoor geen gefundeerde sturing geven aan de verbetering van haar onderwijskwaliteit en -opbrengsten. Uit dezelfde onderwijsverslagen blijkt dat scholen hun kwaliteit aanzienlijk kunnen verhogen wanneer er binnen de school wordt gewerkt volgens een systematische aanpak, waarbij groot belang wordt gehecht aan het gebruik van instrumenten waarmee de vorderingen van leerlingen nauwkeurig kunnen wor-

den gevolgd. Hierdoor kunnen scholen voor primair onderwijs beschikken over een schat aan valide prestatiefeedback die men kan benutten voor schoolverbetering: feedback over de prestaties van leerlingen, leerlinggroepen, en de school als geheel in vergelijking met eerdere eigen prestaties, en/of met de prestaties van de landelijke referentiegroep (de gemiddelde Nederlandse leerling/basisschool). Dergelijke informatie kan een goed uitgangspunt vormen voor reflectie op onderwijsresultaten en dienen beter inzicht te geven in de (veelal) uiteenlopende *onderwijsbehoeften* van leerlingen.

Uit Nederlandse studies naar het gebruik van het leerlingvolgsysteem (LVS) blijkt duidelijk dat er in Nederlandse basisscholen sprake is van een sterke onderbenutting en zelfs van het foutief gebruik van deze vorm van prestatiefeedback (Visscher, 1996; Blok, Otter & Roeleveld, 2002; Bulder, 2008). Deze onderbenutting is met name jammer omdat tegenvallende leerprestaties, zelfs in zeer zwakke scholen, relatief snel blijken te kunnen worden omgebogen (Onderwijsinspectie, 2010) en dus talloze leerlingen beter onderwijs kunnen krijgen dan nu feitelijk het geval is.

Het opbrengstgericht werken heeft deze systematische benadering van leerlingresultaten voor ogen, waardoor het onderwijs beter op diverse onderwijsbehoeften wordt afgestemd. Op basis van het inzicht in de onderwijsbehoeften en andere informatie (onder andere kennis over de gemiddelde groei van leerlingen in een bepaalde schoolperiode) zouden bovendien expliciete, heldere prestatiedoelen moeten worden geformuleerd, nagestreefd en geëvalueerd (Visscher & Ehren, 2011).

## 2 ontwikkeling training

In schooljaar 2009-2010 is door de Universiteit Twente een training ontwikkeld waarin basisschoolleerkrachten leerden om te gaan met het leerlingvolgsysteem (LVS): welke analyses zijn mogelijk; hoe interpreter ik deze gegevens? Een pilotstudie vond plaats met acht scholen uit de regio van de Universiteit Twente. Deze scholen ervoeren de nieuwe kennis en vaardigheden over het LVS als dusdanig relevant, dat op verzoek van deze scholen een vertaalslag is gemaakt van kennis over het LVS, naar het gebruik van deze analyses ten behoeve van de dagelijkse onderwijspraktijk.

Het succes van de pilot resulteerde in het uitzetten van een uitgebreide training op 43 scholen, opnieuw voornamelijk in Twente. In het Focus I-project volgt het schoolteam de training gesplitst: in het eerste schooljaar (2010-2011) zijn de leerkrachten van groep 1 tot en met 5 getraind, plus

de schoolleider en intern begeleider(s), in het tweede schooljaar (2011-2012) doorlopen de leerkrachten van groep 6 tot en met 8 ditzelfde traject. De scholen in Focus I werken aan OGW voor het vak rekenen.

In het schooljaar 2011-2012 is Focus II van start gegaan. Het voornaamste verschil tussen beide trajecten ligt in het feit dat binnen Focus II het volledige team deelneemt aan de tweejarige opzet.

Inhoudelijk is het eerste jaar gelijk aan de inhoud van Focus I, het tweede jaar wordt er echter gewerkt aan verdieping van de werkwijze voor rekenen en het integreren van nieuwe vakgebieden binnen het opbrengstgericht werken. Daarnaast is het spreidingsgebied aanzienlijk vergroot met in totaal zeventig participerende scholen in Friesland, Drenthe, Flevoland, Noord-Holland, Zuid-Holland, Gelderland en Overijssel.

### 3 achtergrond

OGW zoals gedefinieerd in het Focus-project is gebaseerd op drie kerncomponenten:

- a Feedback gebruiken. Het bepalen van de *beginsituatie* van de leerlingen, leerlinggroepen en de school als geheel in termen van prestatieniveaus en de mate waarin de leerlingen alle onderdelen van de leerstof wel/niet beheersen (bepaling van de onderwijsbehoeften van leerlingen waarbij het gebruik van leerlingvolgsystemen van belang is).
- b Doelen stellen. Het definiëren van de *gewenste situatie* (expliciete, heldere doelen die aangeven wat het onderwijs op een bepaald toekomstig moment dient op te leveren) moet doelgericht in plaats van activiteiten-gericht handelen stimuleren.
- c Instructie aanpassen. Het op basis van kennis van de beginsituatie en de beoogde situatie weloverwogen bepalen van de *instructiebenadering* (zowel qua leerstofinhoud, didactiek als klassenmanagement) die tot de gewenste situatie moet leiden (afgestemd onderwijs).

Voor elk van deze drie componenten is sterke empirische evidentie.

#### feedback

Van slechts weinig fenomenen zijn we zo zeker dat ze prestatieverhogend werken als van *feedback*. Het onderzoek naar *feedback* kent een lange traditie. In de afgelopen honderd jaar zijn diverse meta-analyses, met duizenden studies naar *feedback*, uitgevoerd. Deze tonen de kracht van *feedback* als prestatieverhogend instrument ondubbelzinnig aan (Black & William, 1998; Fuchs & Fuchs, 1986; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Er is dan ook reden om, in het kader van het streven naar de ver-

betering van de rekenprestaties van leerlingen, te investeren in het benutten van de prestatiefeedback die het leerlingvolgsysteem biedt. Deze prestatiefeedback vormt de basis van het opbrengstgericht werken.

### **doelen stellen**

De Goal Setting Theory van Locke en Latham (1979; 2002) stelt dat expliciete, bewuste, uitdagende leer- en/of prestatiedoelen leiden tot doelgericht gedrag en daarmee tot hogere prestaties dan wanneer vage en makkelijk te behalen doelen worden gesteld. Daarnaast kan het gericht werken aan de realisatie van de gestelde doelen de inspanning meer richten op het behalen van deze doelen (en daarmee het mijden van bijzaken en vergroten van effectieve tijdsbesteding aan het werken van deze doelen) en daarmee ook tot betere prestaties leiden.

In het huidige onderwijs is echter voornamelijk activiteitengericht onderwijs te zien, in plaats van doelgericht onderwijs. In activiteitengericht onderwijs ligt de nadruk op de vormgeving van de les; de activiteit *an sich* heeft een hogere prioriteit dan het achterliggende doel. De les moet 'leuk' zijn, leerlingen moeten zich vermaken. Het gevaar dreigt dat door activiteitengericht onderwijs meer wordt gewerkt aan het beheersen van korte, losstaande feiten, die door gebrek aan samenhang ook snel worden vergeten, en minder wordt gewerkt aan conceptuele kennis, inzichten en relaties tussen verschillende elementen (Ros, Vermeulen, Van der Hoeven & Timmermans, 2009). Doelgericht werken stelt leerkrachten in staat om, op basis van de doorgaande leerlijn, op een doordachte manier te werken aan de ontwikkeling van conceptuele rekenkennis van leerlingen.

Het doelgericht werken door het stellen van SMART-doelen (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdsgebonden) die daarnaast ambitieus zijn is daarom één van de speerpunten in OGW.

### **instructie aanpassen**

Verschillen in prestaties tussen leerlingen worden voornamelijk verklaard (50 procent) door verschillen tussen leerlingen; de leerkracht (30 procent) is de grootste beïnvloedbare verklaring voor deze prestatieverschillen (Hattie, 2009). Het is daarom van belang dat de leerkrachten hun onderwijs en instructie vormgeven zó dat zij hun doelen behalen met hun leerlingen.

### **rationele benadering**

Opbrengstgericht werken veronderstelt een rationale houding ten opzichte van het gebruik van analysegegevens, het stellen van doelen en het aanpassen van de instructie. Er zijn echter heel wat aanwijzingen die suggereren dat scholen niet altijd even rationeel te werk gaan (DiMaggio & Powell, 1983; Marc & Simon, 1956; Visscher, 1996; Weick, 1976). School-

leiders blijken zich in hun beslissingen vaak te laten leiden door informele, subjectieve informatie in plaats van door objectieve kwantitatieve gegevens (Visscher, 1996). Volgens Weick (1976) worden scholen voornamelijk gekenmerkt door *loose coupling* tussen beslissingen en de uitvoering hiervan, en tussen de verschillende 'subsystemen', zoals de leerkrachten van verschillende groepen. In de Focus-training wordt daarom ook gewerkt aan het vergroten van de samenwerking en besluitvorming met betrekking tot OGW binnen de deelnemende teams.

## 4 praktische uitwerking

Het iteratieve proces op basis van deze drie kerncomponenten vormt het frame voor een praktische toepassing in de klas. De overgang van analyseren naar een praktische vormgeving in de klas leidt echter niet zelden tot problemen. Binnen het Focus-project worden leerkrachten daarom stapsgewijs aan de hand genomen met behulp van een analyseprotocol. Het doorlopen van dit protocol verschaft de leerkracht informatie om een groepsplan op adequate wijze vorm te geven.

Het groepsplan wordt binnen het project gezien als een werkdocument voor de alledaagse praktijk. Zaken als instructiegroepen, onderwijsbehoeftes, leerstofdoelen, normdoelen en werkwijzen worden allen benoemd in dit document.

Daarnaast biedt het Focus-groepsplan plaats voor subgroepen die samengesteld worden op inhoudelijke uitval en/of onderwijsbehoeftes. Het totaalplan verschaft een zorgdocument waarin dagelijkse lespraktijk en individuele zorgplannen, samen komen in een werkbaar plan. Dit alles draagt bij aan de optimalisering van het onderwijs.

OGW stuurt op structurele veranderingen binnen de school. Dit doet een beroep op de kennis, vaardigheden en attitude van iedereen die binnen de school betrokken is bij het onderwijs. Tijdens de bijeenkomst wordt er dan ook op een interactieve manier gewerkt aan deze drie kenmerken.

- 1 *Kennisinput* door middel van het aanbieden van leerstof en materialen die geënt zijn op theoretische gronden.
- 2 *Het aanleren en oefenen van vaardigheden* door deelnemers te laten oefenen in de trainingscomponenten en hier feedback op te geven.
- 3 *Attitudeverandering*, door middel van enthousiasmerende bijeenkomsten waarin theorie altijd in dienst staat van de praktijk. Samenwerking en onderlinge kennisoverdracht spelen hierin een grote rol.

Uiteindelijk moet OGW een systematiek worden binnen de school. Er ont-

staat op deze wijze een professionele leergemeenschap waarin er sprake is van een doorgaande lijn in: onderwijsinhoud, werkwijzen, klassenmanagement en inhoudelijke besprekingen. Daarbij is een stimulerende en faciliterende schoolleider onontbeerlijk (Wayman & Stringfield, 2006; Young 2006). Hij/zij functioneert (in samenwerking met de intern begeleider) idealiter als gangmaker en bewaker van het proces van opbrengstgericht werken door ervoor te zorgen dat de opbrengstenanalyses tijdig beschikbaar zijn, dat het teamoverleg daarover tijdig plaatsvindt, en dat schoolbrede afspraken worden gemaakt over de verbeterpunten van de school voor de komende periode. Een schoolleider die de kwaliteit van leeropbrengsten van belang acht zal de daadwerkelijke uitvoering van de gemaakte school- en groepsplannen ook monitoren.

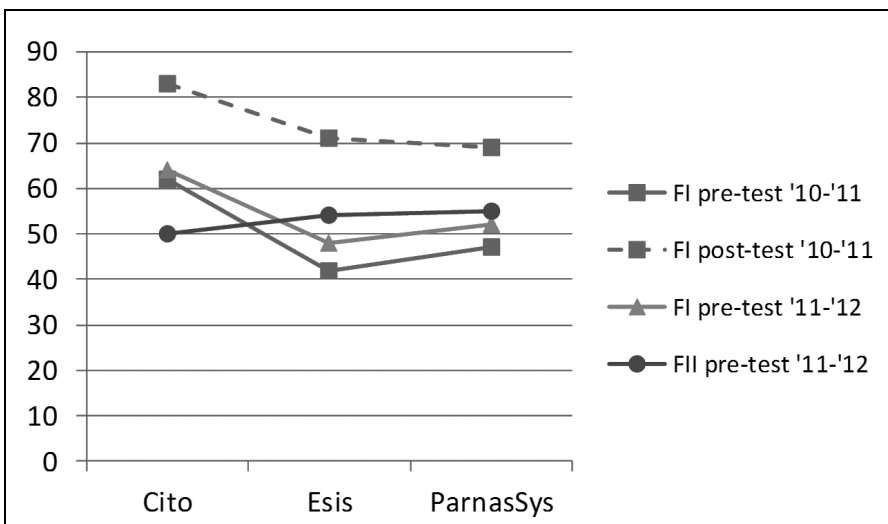
Om bovenstaande kenmerken ook daadwerkelijk te bewerkstellingen dienen trainingen overeen te stemmen met de algemene principes van effectieve professionalisering, zoals bijvoorbeeld recentelijk beschreven door Van Veen et al. (2010) op basis van hun review van het onderzoek naar professionalisering. Van Veen et al. concluderen onder andere dat professionaliseringsactiviteiten nauw moeten aansluiten bij het dagelijkse werk in de klas, de actieve inbreng van deelnemers moeten faciliteren, dat trainingen qua duur overeen moeten stemmen met de tijd die het kost om een vaardigheid te ontwikkelen, gebaseerd moeten zijn op samenwerking en gezamenlijke verantwoordelijkheid binnen het team, en ingebed moeten zijn in de schoolorganisatie (bijvoorbeeld trainingen passend bij de visie van de school). Bovendien moet de professionalisering volgens Veen et al. zo overtuigend mogelijk zijn qua *theory of improvement* (veronderstellingen over wie wat moet leren, en hoe dat leidt tot beter onderwijs en tot betere leerprestaties), *theory of change* (assumpties over hoe de interventie tot beter lesgedrag zal leiden) en *theory of instruction* (aannames aangaande hoe de interventie tot het beter leren door leerlingen zal leiden). Het Focus-project beoogt om aan deze criteria te voldoen en daarmee op adequate wijze te werken aan de optimalisering van het onderwijs.

## 5 voorlopige onderzoeksresultaten

Het onderzoek naar de effecten van de training heeft betrekking op kennis, attitude en vaardigheden van leerkrachten, de leerlingprestaties, de waardering van het onderwijs (door leerkrachten en leerlingen) en de mate van opbrengstgericht werken in de scholen. Daarnaast wordt onderzocht onder welke condities OGW het grootste effect sorteert.

Op dit moment zijn gegevens bekend van het eerste jaar Focus I, en de voormeting van Focus II. Figuur 1 geeft een grafische weergave van de scores op de 'kennistoets leerlingvolgsysteem' bij aanvang van het project (FI pre-test '10-'11, FI pre-test '11-'12, en FII pre-test '11-'12) en de eerste nameting van de eerste groep (FI post-test '10-'11). De toename van kennis van het leerlingvolgsysteem is voor de leerkrachten die in 2010-2011 de Focus I-training volgden significant. In augustus 2012 worden de resultaten van de leerkrachten die in 2011-2012 zijn gestart verwacht.

Opvallend is het grote verschil tussen de aanvangsscores van leerkrachten in Focus I (FI pre-test '10-'11 en '11-'12) en Focus II (FII pre-test '11-'12) voor de verschillende systemen. Een mogelijke verklaring is te vinden in het introductiemoment van het LVS: veel scholen in Focus II zijn recentelijk overgestapt naar 'Esis' of 'ParnasSys' en hebben hier mogelijk aanvullende scholing op gevolgd, in tegenstelling tot scholen die met Cito-LOVS werken. Dit is echter nog niet onderzocht.



figuur 1: scores (percentage goed) op kennistoets Leerlingvolgsysteem

De leerlingprestaties van het eerste schooljaar van Focus I (2010-2011) zijn nog niet volledig onderzocht waardoor hierover nog geen uitspraken kunnen worden gedaan.

De leerlingwaardering van het onderwijs is in Focus II onderzocht in de periode rondom de herfstvakantie van het eerste trainingsjaar. Met behulp van een vragenlijst voor leerlingen van groep 4 tot en met 8 is in kaart gebracht hoe leerlingen verschillende elementen van het onderwijs waar-

deren. De waardering is gescoord op een vijfpuntsschaal, waarbij 1 de laagste score is en 5 de maximale waarde. Zoals te zien in figuur 2 wordt in alle leerjaren het pedagogisch klimaat en het stimuleren van leerlingen als hoog (>4) gewaardeerd. Taakgerichtheid en uitleg scoren met >3.5 voldoende. Op doelgerichtheid wordt voor groep 4-5 matig (>3) en voor groep 6-7-8 zelfs laag (<3) gescoord. Dit is echter een essentieel onderdeel van opbrengstgericht werken en is daarom één van de Focus-componenten. De leerkrachten hebben een individuele feedbackrapportage ontvangen, en kunnen deze gebruiken om hun onderwijs aan te passen. In juni/juli 2012 wordt deze vragenlijst opnieuw afgenomen en zullen verschillen worden berekend.

	Pedagogisch klimaat	Taakgerichtheid	Uitleg en afstemming	Stimuleren	Doelgerichtheid
Groep 4	4,26	3,75	3,66	4,35	3,29
Groep 5	4,24	3,79	3,66	4,36	3,06
Groep 6	4,17	3,75	3,63	4,32	2,92
Groep 7	4,21	3,71	3,72	4,31	2,92
Groep 8	4,28	3,79	3,83	4,36	2,90

figuur 2: gemiddelde scores op subschalen leerlingvragenlijst

## 6 vooruitblik

In 2011 is een OnderwijsBewijs-aanvraag toegekend voor het onderzoeksproject Focus III. Hierin ligt de nadruk op scholen met relatief veel gewichtenleerlingen. In september 2012 zal deze training van start gaan.

### noten

- 1 Meer informatie over het Focus-project vindt u op: <http://project-focus.gw.utwente.nl/>
- 2 (1) De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen; (2) de leraren volgen en analyseren de vorderingen van hun leerlingen systematisch; (3) de school gaat de effecten van de zorg na; (4) de school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van haar opbrengsten; (5) de school evalueert regelmatig het onderwijsleerproces (Inspectie van het Onderwijs, 2011).

### literatuur

Black, P. & D. Wiliam (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.



- Blok, H., M. Otter & J. Roeleveld (2002). *Leerlingvolgsystemen: Praktische lessen uit onderzoek*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Bulder, J.C. (2008). *Interpretatie en gebruik van feedback uit het CITO-LOVS leerlingvolgsysteem*. Enschede: Onderwijskunde.
- DiMaggio, P.J. & W.W. Powell (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(1), 147-160.
- Fuchs, L.S. & D. Fuchs (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J.A.C. & H. Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De Staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kluger, A.N. & A. DeNisi (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
- Marc, J. & H. Simon (1956). *Organizations*. New York: Wiley.
- Ministerie voor Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (2007). *'Scholen voor Morgen'*. Den Haag: Ministerie voor Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, E.J. González & A.M. Kennedy (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin & P. Foy (with J.F. Olson, C. Preuschoff, E. Erberber, A. Arora & J. Galia). (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Locke, E.A. & G. Latham (1979). Goal setting - A motivational technique that works. *Organizational Dynamics*, 1979.
- Locke, E.A. & G. Latham (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *The American Psychologist*, 57(9), 705-17.
- Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ros, A., M. Vermeulen, J. van der Hoeven & R. Timmermans, R. (2009). *Leren en laten leren*, 1st edition. Deventer; Kluwer B.V.
- Veen, K. van, R. Zwart, J. Meirink & N. Verloop. (2010) Professionele ontwikkeling van leraren Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Visscher, A.J. (1996). The implications of how school staff handle information for the usage of school information systems. *International Journal of Educational Research*, 25(4), 323-334.
- Visscher, A.J. & M. Ehren (2011). *De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht werken*. Analyse op verzoek van de Kenniskamer van het Ministerie van OC&W van de voorwaarden voor effectief Opbrengstgericht werken in de onderwij-

- spraktijk. Enschede: Universiteit Twente.
- Wayman, J.C. & S. Stringfield (2006). Technology-supported involvement of entire faculties in examination of student data for instructional improvement. *American Journal of Education*, 112(4), 549-571.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Young, V.M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112(4), 521-548.