Opgesteld door: Esther Stronkhorst (antwoordspecialist), Christa Teurlings en Wouter Schenke (kennismakelaars Kennisrotonde)
Vraagsteller: Leerkracht basisonderwijs
Referentie: Kennisrotonde. (2021). *Wat is een effectieve aanpak die (zeer) zwakke scholen helpt om 'goed' of 'excellent' te worden?* (KR.1126) Den Haag: Kennisrotonde.

14 juni 2021

Vraag

Wat is een effectieve aanpak die (zeer) zwakke scholen helpt om 'goed' of 'excellent' te worden?

Kort antwoord

Er is niet één aanpak waardoor (zeer) zwakke scholen zich ontwikkelen naar ‘goed’ of ‘excellent’. Een combinatie van aanpakken lijkt het beste uit te werken, maar het hangt van de schoolcontext en de reeds gerealiseerde schoolontwikkeling af welke combinatie werkt. Voor veel (zeer) zwakke scholen bestaat zo’n combinatie in ieder geval uit het verbeteren het didactisch handelen van de leraren, het (systematisch) monitoren en verbeteren van leerresultaten, en het ontwikkelen van leiderschap.

Toelichting antwoord

De beoordeling van scholen

Scholen die zich willen ontwikkelen van (zeer) zwak naar ‘goed’ of ‘excellent’, richten zich op de verbetering van hun kwaliteit. Zij kunnen zich daarbij baseren op het beoordelingskader van de Inspectie van het Onderwijs. De Inspectie beoordeelt de volgende kwaliteitsgebieden: onderwijsproces, schoolklimaat, onderwijsresultaten, kwaliteitszorg en ambitie, en financieel beheer. Per kwaliteitsgebied onderscheidt de inspectie basiskenmerken en schooleigen aspecten van kwaliteit (Inspectie van het Onderwijs, 2020). De Inspectie beoordeelt scholen als ‘zeer zwak’, ‘onvoldoende’ of ‘voldoende’. (Zeer) zwakke scholen schieten vooral tekort op het didactisch handelen van docenten, zicht op ontwikkeling van hun leerlingen, onderwijskundig leiderschap en een lerende cultuur (zie Blank & Schoenmakers, 2019).

Verder kunnen scholen de waardering ‘goed’ krijgen als ze voldoende op de basiskenmerken van de inspectie scoren en daarnaast extra eigen ambities tonen op kwaliteitsgebieden van het waarderingskader (bv. toekomstgericht aanbod). Deze

waardering baseert de inspectie op een analyse van de eigen ambities en de realisatie van die ambities van een school.

'Goede' scholen kunnen vervolgens opgaan voor het predicaat 'excellent'. In deze gevallen moeten scholen zich onderscheiden op een of meerdere excellentieprofiel(en), bijvoorbeeld op het excellentieprofiel schoolklimaat, ouderbetrokkenheid of talentontwikkeling. Een onafhankelijke jury beoordeelt of de visie op het excellentieprofiel duidelijk geformuleerd is door de schoolleiding en of leraren, leerlingen en ouders die visie herkennen. Excellente scholen blijken beter dan goede scholen in het geboden onderwijsaanbod, in de ondersteuning van leerlingen, in het realiseren van leerresultaten en in het bieden van een veilige sfeer in school (Schenke et al., 2020).

Het programma 'Goed worden en Goed Blijven'

In onze zoektocht naar effectieve aanpakken of programma's voor scholen hebben we één programma in Nederland gevonden dat zich specifiek richt op het versterken van basisscholen die door de inspectie zijn beoordeeld als (zeer) zwak of onvoldoende. Dit programma 'Goed Worden Goed Blijven' (GWGB) biedt ondersteuning aan schoolbesturen met één of meer als zeer zwak of onvoldoende beoordeelde basisscholen. Ruim 80 procent van de zeer zwakke basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs in de periode 2015-2020 maakte gebruik van de ondersteuning van GWGB. Daarnaast maakte ongeveer de helft van de scholen met een onvoldoende gebruik van het programma (Bijman et al., 2021).

Vrijwel alle zeer zwakke scholen die aan GWGB deelnemen, kregen na gemiddeld anderhalf jaar een voldoende beoordeling van de inspectie. De onvoldoende scholen die door GWGB zijn begeleid, deden er gemiddeld dertien maanden over om zich te verbeteren tot voldoende.
Het aantal scholen dat geen verbetering liet zien, was heel klein. Redenen hiervoor zijn zeer specifiek. Volgens de inspectie was dat bijvoorbeeld omdat een bestuur forse ingrepen in het team doorvoert, waardoor herstel langer duurt. Ook komt het voor dat een team het oordeel van de inspectie niet accepteert of in shock verkeert. Tot slot kan een school gesloten zijn, bijvoorbeeld een kleine school die minder leerlingen ontvangt (Bijman et al., 2021).

De interventies binnen het programma GWGB bestaan uit een analyse en een vliegende brigade. De analyse begint met een documentenstudie en een schoolbezoek door *een analist* waarbij er lessen worden geobserveerd en interviews worden gehouden. Daarna ontvangen de scholen een analyserapport. Naar aanleiding hiervan kan een schoolbestuur kiezen voor de inzet van de *vliegende brigade*. De vliegende brigadier is een ervaren adviseur, die de school ondersteunt bij de punten die nog onvoldoende waren volgens het oordeel van de inspectie. De precieze invulling van het programma wordt in samenspraak met het schoolbestuur bepaald. De vliegende brigade bleek in de periode van 2013-2017 vooral in te zetten op het geven van een duidelijke uitleg over de leerstof door leraren, op het werken aan planmatige zorg, op de opbrengsten aan het einde van de basisschool en op het realiseren van een taakgerichte werksfeer. Sinds het nieuwe toezichtkader van 2017 zet de vliegende brigade het meest in op didactisch handelen en het zicht op de ontwikkeling van kinderen. In de helft van de gevallen wordt ingezet op het verbeteren van de onderwijsresultaten (Blank & Schoenmakers, 2019).

Schoolleiders en bestuurders waarderen GWGB: ze ervaren de kritische, externe, blik met praktisch uitvoerbare aanbevelingen als meest waardevol. Daarnaast hebben de scholen een positief oordeel over het op gang brengen van bewustwording en urgentiebesef, over de focus op het handelen van leraren en over het opbrengstgericht

werken. De scholen waarderen de mogelijkheid tot maatwerk, die te zien is in de specifieke ondersteuning van de vliegende brigade (Bijman et al., 2021; Schoenmakers, 2017).

Het programma GWGB blijkt al met al een doeltreffend programma te zijn (Bijman e.a., 2021). Echter blijkt dat scholen die *geen* gebruikmaken van GWGB zich *ook* verbeteren: zij kiezen er voor om zelf het verbetertraject te doorlopen, waarbij ze vaak gebruik maken van een ondersteuningsaanbod van bijvoorbeeld een externe adviseur met wie zij al contacten hadden (Bijman e.a., 2021). Mede door gebrek aan uitgebreider effectonderzoek, is er derhalve onvoldoende basis is om het programma GWGB bewezen effectief te mogen noemen. De ervaringen binnen GWGB laten zien dat iedere school een combinatie van aanpakken moet kiezen, die past bij de verbetering van de aspecten waar de school zwak op scoort.

Programma's gericht op verbetering van onderwijs en leerprestaties

Diverse onderzochte programma's in het buitenland geven aanwijzingen dat scholen een combinatie aan aanpakken kiezen om tot verbeteringen te komen. Deze mix hangt mede samen met de redenen om te komen tot verbetering, met de schoolcontext en met de reeds gerealiseerde schoolontwikkeling.

Zo realiseerden de *Amerikaanse Turn Around Schools* binnen een jaar verbeteringen om te zorgen dat leerlingen hogere leerprestaties lieten zien (Schueler et al., 2020). Dit kwam vooral door het verlengen van de leertijd (bijvoorbeeld door langere schooldagen, meer instructietijd, extra onderwijs, buitenschoolse ondersteuning) en door het vervangen van tenminste 35% van het personeel. Het inzetten op een combinatie van interventies, zoals verlengen van de leertijd en een-op-een-begeleiding (tutoring) leverde hogere leerprestaties op, dan een enkele aanpak. Daarnaast regelde een deel van de scholen buitenschoolse ondersteuning aan leerlingen en hun familie die dat nodig hadden. Het ging dan om diensten, die in de VS minder uitvoerig geregeld zijn dan in Nederland, zoals therapie, gezondheidszorg en voedselhulp (Schueler et al., 2020).

Ook op bijna honderd *Londense scholen* is het mogelijk gebleken in een korte tijd een sterke kwaliteitsverbetering in de leerprestaties te laten zien. In terugblikkende interviews schreven de betrokken schoolleiders deze verbeteringen toe aan het verbeteren van de kwaliteit van het lesgeven, aan het verbeteren van de kwaliteit van de schoolleider, en aan het verbeteren van de datamonitoring van de leerlingen (McAleavy & Riggal; 2016; McAleavy e.a., 2016). Daarnaast wezen de schoolleiders op het aanstellen van nieuw personeel bij het bestuur, op het betrekken van het bestuur bij monitor- en evaluatieprocessen, en op het verbeteren van de vaardigheden van het bestuur in het omgaan met gegevens zoals financiële data en performance.
De uitspraken van deze schoolleiders zijn uiteraard geen overtuigend bewijs voor de effectiviteit van hun aanpakken. Wel geven ze inzichten in factoren die er volgens de schoolleiders toe doen.

Tevens maakt langlopend onderzoek in *Chicago* duidelijk dat scholen die prestatieverbeteringen van leerlingen realiseerden, zich niet slechts op één aspect richtten. Die scholen hebben zich juist gericht op het ontwikkelen en versterken van vijf onderdelen tegelijkertijd (Bryk, 2010): 1) een samenhangend instructiesysteem, 2) de professionele capaciteit van leraren, 3) de ouderbetrokkenheid, 4) een leerling-gecentreerd leerklimaat en tot slot 5) sterk leiderschap door de directie. Bryk stelt dat wanneer scholen aan al deze vijf onderdelen werken, scholen een tien keer zo grote kans hebben om te verbeteren dan wanneer zij slechts aan een of enkele onderdelen werken.

Ook bevestigt *internationaal onderzoek naar onderwijssystemen* (Barber & Mourshed, 2007; Mourshed et al., 2010) dat er niet één aanpak effectief is voor schoolverbetering en verbetering van leerprestaties van alle scholen binnen alle schoolsystemen. Wel zijn bepaalde interventies in alle onderwijssystemen van belang. Alhoewel deze inzichten zijn gebaseerd op onderzoek naar schoolsystemen, kunnen we hieruit wel actiepunten afleiden die scholen zelf kunnen inzetten. Zo zouden scholen de instructievaardigheden van leraren en van de managementvaardigheden van de leidinggevenden kunnen verbeteren. Scholen die al verder zijn in het proces van schoolverbetering delen hun verantwoordelijkheden steeds meer met hun leraren. Ook zouden scholen de leerlingprestaties in kaart moeten brengen en kunnen benutten (bijv. uit leerlingvolgsystemen).

In Nederland biedt het programma leerKRACHT mogelijkheden tot het verbeteren van het handelen van leerkrachten en het komen tot een lerende cultuur, zo wijst evaluatieonderzoek uit (De Jong et al., 2020; Sol & Stokkink, 2014). LeerKRACHT is in 2012 van start gegaan in scholen voor PO, VO, MBO en Lerarenopleidingen. Het programma wil het professioneel handelen van leerkrachten versterken. Het doel is bij te dragen aan een cultuur van continue aandacht aan het verbeteren van de kwaliteit van het lesgeven. Op basis van een pilotstudy zijn vier sleutelinterventies ontwikkeld, te weten gezamenlijke lesplanning, lesobservaties door collega's en feedback, dagelijkse of wekelijkse whiteboard sessies om doelen te formuleren en acties te herzien, en het betrekken van studenten hierbij.

Tot op heden is nog onbekend of leerKRACHT daadwerkelijk een effectieve aanpak is voor kwaliteitsverbetering en daarmee voor het bereiken van betere leerprestaties bij leerlingen. Wel weten we dat scholen het programma uitvoeren zoals het is bedoeld; onderwijsteams gaan doelgericht en systematisch samenwerken aan het verbeteren van het onderwijs. Leraren worden met name sterker in het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat voor hun leerlingen. Daarnaast zijn schoolleiders en leraren bij de start van het programma erg enthousiast en geven ze aan dat het programma bijdraagt aan een lerende cultuur in school (De Jong et al., 2020; Sol & Stokkink, 2014).

Geraadpleegde bronnen

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top.* Amsterdam: McKinsey.

Blank, M. & Schoenmakers, N. (2019). *Zicht op zeer zwak: Actualisering van het onderzoek naar zeer zwakke scholen voor het programma 'Goed Worden Goed Blijven'.* Utrecht: Capgemini.

Bijman, D., Duysak, K., Van der Wel, J. (2021). *Evaluatie 'Goed Worden, goed blijven'.* Amsterdam: Regioplan.

Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan, 91*(7), 23-30.

De Jong, A., Knijff, R., Lockhorst, D., Bulder, E., Klein, T., & Van Tartwijk, J. (2020). *Wat is de kracht van leerKRACHT? Oplegger bij 2e infographic van effectonderzoek*. Utrecht: Oberon/Universiteit Utrecht.

Inspectie van het onderwijs (2020). *Onderzoekskader 2017 voor toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs.* Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

McAleavy, T. Riggall, A. (2016). *The rapid improvement of government schools in England.* Reading (UK): Education Development Trust.

McAleavy, T., Riggall A., & Fitzpatrick, R. (2016*). Rapid school improvement.* Reading (UK): Education Development Trust.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better.* Amsterdam: McKinsey.

Schoenmakers, N. (2017). *Evaluatieonderzoek doelgroep risicoscholen: onderzoek naar de ondersteuning voor risicoscholen van het programma 'Goed worden en goed blijven'.* Utrecht: Capgemini.

Schueler, B. E., Armstrong Asher, C., Larned, K. E., Mehrotra, S., & Pollard, C. (2020). Improving Low-Performing Schools: A Meta-Analysis of Impact Evaluation Studies. *EdWorkingPaper,* 20-274.

Sol, Y., & Stokkink, K. (2014). *Onderzoeksrapport evaluatieonderzoek veranderaanpak leerKRACHT 2013-2014.* Utrecht: Universiteit Utrecht

Meer weten?

Onderwijssector

Primair Onderwijs

Trefwoorden
Excellente scholen, goede scholen, zwakke scholen, schoolverbetering, aanpak