

Datafeedback

Onderzoeksrapportage



Deze publicatie is tot stand gekomen in opdracht van het ministerie van OCW in het kader van de wet subsidiëring landelijke ondersteunende activiteiten.

Onderzoek werd uitgevoerd in overleg met het PO Platform Kwaliteit en Innovatie

Marjan van Roozendaal

Diana Aarntzen

Ina Cijvat

Martine Amsing

Suzanne Beek

Pagina Fritz Spliethoff, projectleider

December 2008

JD1.08KO.0148 (PO4075)

Inhoud

	VOORWOORD	3
1	INLEIDING	6
1.1	Datafeedback: wat is het?	6
1.2	Standpunt Inspectie van het Onderwijs	6
1.3	De wetenschap	7
2	CRITERIA DATAFEEDBACK OP BASIS VAN ERVARINGEN ADVISEURS APS, CPS, KPC GROEP	19
2.1	Specifieke criteria	19
2.2	Algemene criteria	20
3	PROJECTEN ALMERE, UTRECHT EN TWENTE	21
3.1	Analyse	21
3.2	Richtlijnen (advies)	21
4	DATAFEEDBACK OP TRADITIONELE VERNIEUWINGSSCHOLEN	22
4.1	Criteria voor 'data-driven teaching'	22
5	CHECKLIST DATAFEEDBACK BINNEN SCHOLEN	25
6	OVERZICHT VAN UITGEBRACHTE ADVIEZEN EN RICHTLIJNEN	26
6.1	Criteria bij het schrijven en beoordelen van projectaanvragen	26
6.2	Criteria bij het uitlijnen en uitvoeren van projecten met betrekking tot datafeedback	26
7	LITERATUUROVERZICHT	27
8	BIJLAGEN	28
8.1	Bijlage 1 Gesprek met Anje Ros ten aanzien van datafeedback	28
8.2	Bijlage 2 De kracht van de academische basisschool Signum	32
8.3	Bijlage 3 Datafeedback in het proefschrift Schildkamp, K.	33
8.4	Bijlage 4 'No Child Left Behind Act'	37
8.5	Bijlage 5 Cruciale componenten om resultaten en verbeteringen te bewerkstelligen	40
8.6	Bijlage 6 Projectvoorstel voor verdere uitwerking	42

VOORWOORD

In opdracht van PO Platform Kwaliteit en Innovatie werd door de drie landelijke pedagogische centra (LPC) in de periode september-december onderzoek gedaan naar datafeedback.

De uitvoering vond plaats door een projectgroep waaraan adviseurs uit de drie LPC deelnamen.

Gezien de beperkte middelen werden de taken onder de projectgroepleden verdeeld.

KPC Groep fungeerde als kartrekker en rapporteur.

De taken en activiteiten bestonden uit:

- literatuuronderzoek;
- onderzoek naar datafeedback binnen de projecten van de LPC;
- interviews datafeedback bij experts (lectoren);
- vaststellen witte vlekken op basis van voorliggend onderzoek;
- analyseren uitgevoerde dieptepilots (2007) op datafeedback;
- samenstellen richtlijnen voor het schrijven en beoordelen van dieptepilots (advies);
- samenstellen richtlijnen vaardigheden datafeedback binnen scholen (advies);
- uitwerken onderzoeksrapportage en advisering.

In de voorliggende notitie wordt verslag gedaan van de uitkomsten van het onderzoek.

In het eerste hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van de opbrengst uit het literatuuronderzoek. Op basis daarvan wordt een definitie gegeven. Daarbij is het standpunt van de Inspectie van het Onderwijs meegenomen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een overzicht van competenties voor Data-Driven Teachers.

In het tweede hoofdstuk wordt ingegaan op de criteria voor datafeedback op basis van projecten en ervaringen binnen de drie LPC. Hiervoor hebben adviseurs van de betrokken LPC elkaar bevroegd. In deze rapportage is onderscheid gemaakt tussen specifieke criteria als onderzoeksvaardigheden, interventies, attitude en algemene criteria.

In het derde hoofdstuk wordt verslag gedaan van de analyse van drie dieptepilots van het PO Platform Kwaliteit en Innovatie (2007). Daarbij is gekeken naar de projectaanvraag en de projectresultaten.

Naar aanleiding van deze analyse worden richtlijnen gegeven (advies) welke van toepassing zouden moeten zijn bij iedere projectaanvraag (schrijven en beoordelen).

In het vierde hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van een in het onderzoek geconstateerde witte vlek. Deze witte vlek heeft betrekking op datafeedback binnen de traditionele vernieuwingsscholen. De binnen deze scholen algemeen gehanteerde criteria voor datafeedback zijn beschreven vanuit het netwerk Samenwerkingsverband van Organisatie voor VernieuwingsOnderwijs (SOVO).

In het vijfde hoofdstuk worden richtlijnen gegeven ten aanzien van de vaardigheden datafeedback binnen scholen (advies). Hiervoor is een checklist samengesteld. De notitie wordt afgesloten met een overzicht van criteria in hoofdstuk 6 en een literatuurlijst.

Verskillende bijlagen zijn toegevoegd. Allereerst het verslag van een interview met Anje Ros (lector) en een samenvatting uit de conceptnotitie 'De kracht van de academische school Signum' met betrekking tot de onderzoekende houding van leerkrachten (datafeedback).

Als derde bijlage zijn voor datafeedback relevante onderdelen toegevoegd uit het proefschrift Schildkamp, K. (2007). In Bijlage 4 wordt aangegeven hoe gegevens van testen en toetsen een rol spelen in de Amerika na de 'No Child Left Behind Act' en wat we daar van kunnen leren in de Nederlandse situatie. In de vijfde Bijlage worden de drie cruciale componenten om resultaten en verbetering te bewerkstelligen van het boek van Schmoker (1999) samengevat. Bijlage 6 doet een beknopt projectvoorstel voor de verdere uitwerking van datafeedback.

De samenstellers zien in deze notitie voldoende aanknopingspunten voor een verdere uitwerking van datafeedback binnen het onderwijs. Een eerste voorstel hiervoor is als bijlage toegevoegd.

Drs. Fritz Spliethoff, projectleider

December 2008

Deze notitie kwam tot stand in samenwerking met:

- Marjan van Roozendaal (APS);
- Diana Aarntzen (CPS);
- Ina Cijvat (CPS);
- Martine Amsing (KPC Groep);
- Suzanne Beek (KPC Groep);
- Fritz Spliethoff, projectleider (KPC Groep).

Met medewerking van:

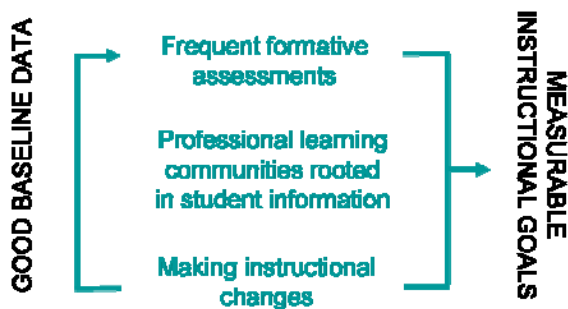
- Martijn Koekoek (APS);
- Annemieke Zwart (APS);
- Anje Ros (KPC Groep/Fontys).

1 INLEIDING

In deze notitie wordt allereerst omschreven wat wordt verstaan onder 'datafeedback'. Vervolgens wordt het standpunt van de inspectie op dit punt weergegeven, zoals dat in het Onderwijsverslag is opgenomen. Vervolgens worden wetenschappers aan het woord gelaten over datafeedback, over evalueren en toetsen, over datafeedback en monitoring en over het Learners Report. Ook de staatssecretaris komt aan bod, waarna kort wordt ingegaan op de situatie in Amerika en Engeland.

1.1 Datafeedback: wat is het?

Van leraren in het onderwijs wordt verwacht dat ze 'geïnformeerde' keuzes maken over welke soort data bruikbaar is, hoe deze te verzamelen en hoe te gebruiken om de dagelijkse instructie te verbeteren. Er wordt gesproken over 'datafeedback' of 'data-driven decision-making'. Het gaat daarbij om intelligent and overtuigend gebruikmaken van gegevens om het didactisch handelen en de interventies naar leerlingen toe te verbeteren, maar ook om weer meer enthousiast voor de klas te staan en het gevoel van professioneel 'fulfilment' en werkplezier te verhogen.



Data-driven decision-making vraagt een omslag in denken van dag-tot-daginstructie naar een handelen dat is gericht op het bereiken van resultaten. Dit vraagt om andere onderwijspraktijken, een andere schoolorganisatie en scholing van leraren en een ondersteunende staf om gegevens te verzamelen, analyseren en in te passen in het (didactisch) handelen.

1.2 Standpunt Inspectie van het Onderwijs

De Inspectie van het Onderwijs in Nederland geeft in het Onderwijsverslag 2006-2007 aan dat een belangrijk punt bij de problematiek van de basisvaardigheden is dat opbrengsten en onderwijsleerprocessen door scholen te weinig systematisch geëvalueerd worden: op ruim 60 procent van de basisscholen en de scholen voor voortgezet onderwijs is die praktijk allerm minst gemeengoed. Dat maakt het voor scholen moeilijk om sturing te geven aan de kwaliteit van hun onderwijs. Voor schoolbesturen geldt dat in nog sterkere mate: minder dan vijf procent van de besturen die meer scholen onder hun gezag hebben, beschikt over evaluatiegegevens over de opbrengsten en onderwijsleerprocessen van al hun scholen. Voor de besturen die slechts één school onder hun gezag hebben, geldt dit voor één op de zes besturen.

Daardoor zijn deze besturen niet in staat om na te gaan of alle leerlingen op hun scholen voldoende leren en of hun scholen voor de leerlingen voldoende toegevoegde waarde hebben.

De inspectie geeft aan dat inmiddels onderzoeksresultaten beschikbaar zijn waaruit blijkt dat zogenoemd 'data-driven-teaching' hier uitkomst kan bieden. Soms wordt in dit verband over 'de leraar als onderzoeker' gesproken of over 'evaluatie voor het onderwijs', in tegenstelling tot 'evaluatie van het onderwijs'. In alle gevallen gaat het erom te starten met een analyse van de leerprestaties van de leerlingen en met het analyseren van de behoeften van 'opvallende' leerlingen. Daarvoor dient met landelijk genormeerde toetsen te worden gewerkt, omdat anders niet te bepalen is welke leerlingen voor of achter liggen bij leeftijdgenoten elders in het land. De volgende stap is systematisch hulp te bieden aan leerlingen die dat nodig hebben: dat gebeurt door het aanbod in didactisch opzicht zodanig aan te passen dat ook zij de minimumdoelen van het schooljaar kunnen bereiken. Daarbij is het verlagen van de minimumdoelen niet aan de orde: het gaat er juist om dat deze leerlingen extra didactische hulp krijgen, bij voorkeur in de eigen klas, van de eigen leraar (uitbreiding van de leertijd en systematische feedback).

Over data-driven-teaching zijn verschillende populairwetenschappelijke publicaties verschenen. Deze vorm van onderwijs vormt de basis voor enkele Nederlandse schoolverbeteringsprojecten, waarin de prestaties van zwakke leerlingen opvallend verbeterd zijn. Zo leidden interventies in het BOV-project voor technisch lezen tot een daling van het percentage zwakke leerlingen in groep 3 van bijna 22 procent naar nog geen 5 procent. Bij de start van het LISBO-project, in het speciaal basisonderwijs uitgevoerd, bereikte slechts 6 procent van de leerlingen het leesniveau AVI 9. Twee jaar later, aan het eind van het project, lag dat op 65 procent. In het HARD-project nam het aantal leerlingen met leesproblemen af tot 6 procent. In het KRW-project kwam het aantal zwakke rekenaars in de experimentele groep op minder dan 1 procent, terwijl het aantal zwakke rekenaars in de controlegroep meer dan verdubbelde. De scholen die deelnamen aan het SOP-project waren eerder door de inspectie als zeer zwak betiteld. De meeste slaagden er met behulp van dit project in om van deze kwalificatie af te komen.

1.3 De wetenschap

1.3.1 Evalueren en toetsen

Het evalueren van 'de opbrengsten' van het onderwijs kan op verschillende manieren.¹ Gesproken wordt over de toetspraktijk, waaronder wordt verstaan de professioneel ontwikkelde schoolvorderingentoetsen, zoals de toetsen uit het leerlingvolgsysteem, de entree- en de eindtoets basisonderwijs van het Cito. Maar ook andere activiteiten worden ondernomen die gericht zijn op het vaststellen van de schoolvorderingen: het aanpassen van het aanbod en de instructie aan de vorderingen van leerlingen en het beoordelen van de kwaliteit van het onderwijs die bereikt is bij een of meerdere leerjaren (methodegebonden toetsen, proefwerken, overhoringen, beoordeling van schriftelijk en mondeling werk, portfolio's, zelfevaluaties en Learning Reports). Maar ook door klassengesprekken, te observeren, gesprekken te voeren met ouders en leerlingen verkrijgen leraren gegevens over de opbrengsten van het onderwijs en hun handelen.

¹ Frans J.G. Janssens (2008). *Een andere kijk op toetsen*. Universiteit Twente en Inspectie van het Onderwijs.

Deze evaluaties dienen twee doelen: de summatieve evaluatie kijkt terug en maakt de stand van zaken op; de formatieve evaluatie kijkt vooruit en is bedoeld om beslissingen te nemen over de voortgang van het onderwijs. De evaluaties leveren gegevens op leerling-, klas- en schoolniveau op.

Janssens geeft aan dat voor verbetering van de opbrengsten nodig is:

- 1 leerstandaarden te ontwikkelen;
- 2 toetsen toe te passen om deze standaarden te meten;
- 3 verantwoording af te leggen over de resultaten.

Vervolgens dienen de toetsresultaten niet zozeer summatief, als rol bij het toezicht, maar vooral formatief, als sturing van het didactisch handelen, te worden gebruikt. Maar hij vraagt zich af of verbetering van de toetspraktijk de enige manier is om te bevorderen dat de prestaties van leerlingen zullen verbeteren en pleit voor een andere visie op de relatie tussen toetspraktijk en prestatieverbetering namelijk door middel van afstemming van het aanbod en de instructie op leerlingenniveau ('voortgangsevaluatie'). Dit vraagt om leraren die:

- voorafgaand aan het leerproces de leerdoelen voor hun leerlingen vaststellen;
- hun leerlingen vanaf het begin, in hun eigen taal, informeren over de leerdoelen die bereikt moeten worden;
- vakkundig worden in het evalueren en daardoor hun verwachtingen kunnen omzetten in evaluatieactiviteiten en scoringsprocedures die nauwkeurig de prestaties van hun leerlingen in beeld brengen;
- evaluatietechnieken gebruiken waarmee leerlingen vertrouwen in zichzelf krijgen en verantwoordelijkheid krijgen in hun eigen leren;
- evaluatie-uitkomsten vertalen naar voorschrijvende feedback aan leerlingen waarmee deze inzicht krijgen in de manier waarop de resultaten te verbeteren zijn:
 - voortdurend de instructie afstemmen op de uitkomsten van voortgangsevaluaties;
 - leerlingen betrekken in regelmatige zelfevaluaties op basis van vaste standaarden zodat leerlingen zelf hun vorderingen kunnen vaststellen en voelen dat ze de leiding hebben over hun leersucces;
 - leerlingen actief betrekken in de communicatie met hun leraar en hun ouders over hun resultaten en de vorderingen.

Maar het vraagt ook om verdere ontwikkeling van de evaluatiepraktijk waarmee:

- leraren dagelijks over diagnostische informatie kunnen beschikken om leerprocessen bij te sturen;
- leerlingen zelf inzage krijgen in de wijze waarop ze tot goede leerresultaten kunnen komen; en
- ook ouders informatie krijgen over de wijze waarop ze de vorderingen van hun kinderen kunnen ondersteunen.

Onderzoek wijst volgens Janssens uit dat toetsen en andere evaluatieactiviteiten samen te brengen zijn in een samenhangend evaluatiesysteem en dat dit een positieve bijdrage kan leveren aan de verhoging van de leerprestaties. "Er zijn in Nederland voor het basisonderwijs al ruim voldoende gestandaardiseerde toetsen voor rekenen en taal beschikbaar. Als scholen in de gelegenheid worden gesteld hun vaardigheid in het juiste gebruik van deze toetsen te vergroten, dan levert dat een goede bijdrage aan de toetspraktijk. Maar het gaat niet alleen om toetsen, de gehele evaluatiepraktijk is in het geding. Vooral van de verdere ontwikkeling van de voortgangsevaluatie mag worden verwacht dat deze een positieve invloed heeft op de

leerprestaties, omdat deze gericht is op de sturing van het onderwijsleerproces. De koppeling van de evaluatieresultaten aan didactische aanwijzingen en remediërende leerstof is hierbij van cruciaal belang. In een evaluatiepraktijk waarin een goede balans, bestaat tussen summatieve en formatieve evaluatie worden verschillende evaluatietechnieken op verschillende niveaus gebruikt en wordt er daardoor rekening gehouden met de informatiebehoeften van alle betrokkenen. Als het systeem in balans is, wordt op basis van dezelfde serie leerstandaarden geëvalueerd, maar wordt er wel onderscheid naar functie gemaakt. Zo verschaffen enerzijds de dagelijkse voortgangsevaluaties een constante stroom van informatie over de mate waarin leerlingen de stof beheersen waardoor op den duur goede prestaties op de leerstandaarden mogen worden verwacht. Anderzijds verschaffen gestandaardiseerde toetsen periodiek informatie over de vraag of de leerstandaarden bereikt zijn en wat er – mocht dat niet het geval zijn – eventueel op school- of groepsniveau moet gebeuren. De onderwijsinspectie zou op haar beurt niet alleen oog moeten hebben voor de feitelijke tussen- en eindopbrengsten van scholen, maar vooral ook voor de mate waarin en de wijze waarop in scholen de evaluatiepraktijk in dienst staat van de voortgang van het leren, welke evaluatie-instrumenten en -procedures worden gebruikt, hoe ‘data-driven’ het onderwijs en Zorg en Begeleiding is, hoe de kwaliteit van de evaluatiepraktijk wordt geborgd, welke activiteiten ondernomen worden voor de verdere professionalisering ervan, et cetera. In een gebalanceerd systeem leveren alle evaluatieactiviteiten informatie op over de leerprestaties.

Daarnaast kan op de resultaatmetingen van gestandaardiseerde toetsen worden gesteund omdat deze op professionele wijze zijn ontwikkeld. Dat zou eigenlijk ook moeten gelden voor de andere technieken die onderdeel uitmaken van de evaluatiepraktijk. Maar het is dan wel noodzakelijk dat er wordt geïnvesteerd in de professionele ontwikkeling van leraren om beter te kunnen evalueren. Gemiddeld besteden leraren ruim een kwart van hun tijd aan allerlei evaluatieactiviteiten. Als ze deze op een effectieve wijze zouden uitvoeren dan kunnen leerlingen daar alleen maar van profiteren. Doen ze dat niet, dan is het niet ondenkbaar dat dagelijks de vorderingen van leerlingen op een onjuiste wijze worden beoordeeld en dat beslissingen die leraren, scholen en ouders over leerlingen nemen gebaseerd zijn op onjuiste of ontoereikende informatie over de leervorderingen. Al meer dan 20 jaar worden er wereldwijd pleidooien gehouden om leraren elementaire evaluatievaardigheden bij te brengen, niet alleen in het gebruik van toetsen, maar ook ten behoeve van de dagelijkse evaluatiepraktijk. Al meer dan 20 jaar is ook bekend dat voortgangsevaluatie het beste werkt als deze is ingebed in het onderwijs en dus integraal deel uitmaakt van een systeem van leerstandaarden, bijbehorende (remediërende) leerstof en evaluatie-instrumenten om te signaleren, resultaten te bepalen en te diagnosticeren. De evaluatiepraktijk zal dus in samenhang met de ontwikkelingen in de onderwijspraktijk op reken- en taalgebied nader moeten worden gezien. De uitdaging is nu deze kennis om te zetten in activiteiten voor het reken- en taalonderwijs en in middelen om (aanstaande) leraren in staat te stellen zich evaluatievaardigheden eigen te maken. We hoeven het alleen nog maar te doen...”.

Van de Grift (*Ontwikkelingen in de kwaliteit van het basisonderwijs* in tijdschrift *Basisschool Management*, jaargang 21, nr. 1, september 2007) geeft aan dat de problematiek van de zwakke leerling aangepakt kan worden met 'data-drivendecision-making':

- gestart wordt met het analyseren van de leesprestaties van de leerlingen en het analyseren van de behoeften van de zwakke leerlingen (met landelijk genormeerde toetsen);
- vervolgens wordt systematische hulp aan zwakke leerlingen geboden door in didactisch opzicht zodanig aan te passen dat ook zij de minimumdoelen van het schooljaar kunnen bereiken (speciale extra didactische hulp, het liefst in de eigen klas door de eigen leraar met pre- en reteaching, tussentijds apart genomen en extra uitleg);
- uitbreiding van de leertijd en systematische feedback voor de zwakke leerlingen is belangrijk;
- ook het vasthouden van betrokkenheid door goede variatie in de verwerking van de leerstof is belangrijk voor zwakke leerlingen;
- evalueren en zo nodig bijstellen van de aanpak van de zwakke leerling.

Tijdens de Taallezen-conferentie op 23 mei 2008 hield Van de Grift eveneens een pleidooi voor 'datafeedback': toets en analyseer de leesprestaties, en zorg voor pre- en afterteaching voor zwakke leerlingen die daardoor in heterogene groepen les kunnen krijgen. Ook de schoolleider zou het toetsmateriaal moeten bestuderen: leraren van zwakke klassen zouden extra begeleid kunnen worden. Ook had Van de Grift tal van tips over hoe je als leerkracht bijvoorbeeld de woordenschatontwikkeling kunt stimuleren. Voorlezen moet een didactische gebeurtenis worden, waarbij kinderen aangespoord worden om na te denken. Bijvoorbeeld door vragen te stellen ("Wat denk je dat grote beer nu gaat doen?") of door leerlingen het verhaal te laten navertellen. Oudere kinderen kun je leesstrategieën bijbrengen. Denk aan richtlijnen als 'bij een artikel vind je de mening van de auteur aan het slot van het stuk'.

1.3.2 Datafeedback en monitoring

Gebruik van datafeedback en monitoring als onderdeel van het innovatieproces is een relatief nieuw onderwerp; er is nog niet veel over bekend. De beschikbare literatuur (Geijsel & Krüger, 2005; Van Petegem & Vanhoof, 2004; Ledoux et al, 2005c) laat zien dat datafeedback weliswaar een nuttige functie kan vervullen en resultaatgerichtheid bevordert in school, maar ook dat scholen er niet zomaar mee overweg kunnen. Het vaststellen van wat men wil weten (formuleren van een vraag), daarvoor gerichte informatie verzamelen, de verkregen data interpreteren en daaraan conclusies verbinden voor het schoolbeleid/de voortgang van het innovatieproces zijn stappen die veel schoolleiders, laat staan leraren, niet zonder begeleiding kunnen zetten. De ervaringen tot nu toe wijzen erop dat de inzet van onderzoekers nodig is om het proces goed te laten verlopen, niet alleen om de school te voorzien van betrouwbare data, maar ook om ze te helpen die data te begrijpen en in het juiste perspectief te zien. Het zelfstandig uitvoeren van een goede zelfevaluatie is iets dat duidelijk nog geleerd moet worden (zie ook Blok et al, 2005). Wel is het zo dat veel scholen al beschikken over tal van bronnen die daarvoor benut kunnen worden (Ledoux et al, 2005c). De kunst is echter om die ook daadwerkelijk te gebruiken en om dat doelgericht (vraaggestuurd) te doen.

De inventarisatie voor het PO Platform Kwaliteit en Innovatie heeft laten zien dat in de projecten nog niet veel producten en werkwijzen voor datafeedback en monitoring beschikbaar zijn, althans niet voor gebruik door scholen (er zijn wel monitorgegevens die voor het project als geheel bruikbaar zijn). Een verdere investering zal hier nodig zijn, zowel wat betreft ontwikkelen van goede rapportagevormen als wat betreft methodieken om scholen te leren datafeedback toe te passen. Ook het niveau van bovenscholse managers/schoolbesturen verdient hierbij aandacht: bij hen bestaat zeker belangstelling, maar ook nog niet veel ervaring en deskundigheid in het toepassen van monitoring en datafeedback.

Een belangrijke bevinding uit het onderzoek naar de Onderwijskansenscholen (Ledoux et al, 2005a, 2005b) is dat schoolontwikkeling op gang kan komen als

- er sprake is van eigenaarschap (school bepaalt zelf de vernieuwingsinhouden);
- er gestart wordt met een probleemanalyse en een daarop gebaseerd, integraal verbeterplan met duidelijke doelen;
- er sprake is van resultaatgerichtheid (helpt in het op koers en tempo houden van de innovatie);
- er voldoende tijd beschikbaar is, zodat schoolleiders kunnen groeien in hun rol als innovator, er tijd is voor visiediscussies in het team en er geleerd kan worden van zowel successen als mislukkingen.

Succes in de zin van verbeterde prestaties bij leerlingen zien we vooral in de literatuur over bestrijding van onderwijsachterstanden en verbetering van scholen met veel kansarme leerlingen. Muijs et al (2004) hebben hierover een review gepubliceerd. Samengevat is hun conclusie dat dergelijke scholen het volgende nodig hebben om effectief te zijn:

- focus op leren en instructie: een beperkt aantal doelen, nadruk op basisvaardigheden (lezen en rekenen), prestatiegerichtheid, gestructureerd onderwijs, veel feedback geven;
- sterk leiderschap, niet in de zin van een 'sterke man of vrouw' aan de leiding maar in de zin van vermogen om kwaliteiten van leraren te ontwikkelen en te benutten; gebruik te maken van leiderschap op andere (midden)niveaus; te zorgen voor open communicatie en betrokkenheid van iedereen (distributive leadership); en vermogen om initiatieven te nemen;
- gebruikmaken van datafeedback; effectieve scholen worden wel omschreven als 'informatierijke' scholen die allerlei bronnen van informatie benutten om zichzelf te evalueren en te bestuderen 'wat werkt';
- een positieve schoolcultuur: duidelijk, coherent, hoge verwachtingen van leerlingen en een stabiel team (weinig wisseling);
- gerichtheid op voortdurende verbetering (learning community), uit eigen initiatief en niet alleen als reactie op externe eisen, met als basis samenwerking tussen leraren (teamwork);
- permanente aandacht voor professionalisering, op maat van de school, inclusief coaching en feedback op het eigen lesgeven/de toepassing van programma's.

1.3.3 *Learner Report*²

A.D. De Groot (1974) stelde zich op het standpunt dat de lerende beschouwd mag worden als een actief, informatieverwerkend systeem en dat het onderwijs tot taak heeft leerlingen bepaalde gedragsdisposities of programma's te helpen verkrijgen en hen te leren hoe deze programma's naar eigen inzicht te gebruiken. De Groot's dekkingsprobleem was:

- niet alles wat in een onderwijsprogramma belangrijk wordt gevonden, kan worden geconcretiseerd in waarneembare leereffecten;
- leerdoelen niet formuleren in termen van geleerd gedrag, maar in termen van repertoires en disposities tot gedrag;
- voorkom atomiseren en classificeren van (complexe) leereffecten;
- vermijd 'meting-zonder-vorming' en 'vorming-zonder-meting' (meetideaal vs. vormingsideaal).

Bij het vaststellen van leereffecten gaat het dan ook om dat wat de leerling meeneemt van onderwijs (gerealiseerde leereffecten: gedragsrepertoires die hij bezit; mentale programma's waarover hij beschikt en kennis en vaardigheden die hij heeft verworven) en disposities tot gedrag (en daarmee verworven kennis en vaardigheden waarover de leerling bewust beschikt).

Alle leereffecten zijn te vertalen in een vorm waarin de leerling rapporteert: het Learner Report. In een Learner Report (LR) brengt de lerende (de beste deskundige over wat hij/zij werkelijk geleerd heeft) aan de hand van leereffect-/leerervaringszinnen de leerervaringen onder woorden die in de onderwijssituatie zijn opgedaan. Het LR kan zowel schriftelijk als mondeling worden aangeboden, zowel open als gesloten en zowel individueel als groepsgewijs.

Met het LR komen ook ongewenste en onverwachte leerervaringen aan de orde (die je niet in beeld krijgt wanneer je alleen de doelbereiking bevraagt). Ook komen de niet-afvraagbare, niet meetbare en niet-demonstreerbare leereffecten in beeld. In het onderstaande schema worden cursief de leereffectzinnen geformuleerd.

<i>Ik heb geleerd (gemerkt, begrepen, ervaren) dat:</i>		
	UNIVERSEEL	EXISTENTIEEL
W E R E L D	<i>(Iets altijd zo is, of: zo moet)</i> Regels met betrekking tot de wereld, 'zo zit dat': X=Y. in situatie S is gedrag G nodig (juist, passend, verplicht, , gewenst)	<i>(Iets niet zo is, als je dacht)</i> uitzonderingen met betrekking tot de wereld S->G klopt niet (hoeft niet): nieuwe feiten, tegenvoorbeelden, ontdekte vooroordelen, nieuwe mogelijkheden
Z E L F	<i>(Ik iets altijd het beste zo kan doen, of: zo moet doen)</i> Regels met betrekking tot de mijzelf 'zo zit dat bij mij': in situatie S moet ik G kiezen	<i>(Het niet waar is dat ik... terwijl ik dat eerst wel dacht)</i> Uitzonderingen met betrekking tot mijzelf, S->G klopt niet (hoeft niet): ik kan ook anders, er zijn ook alternatieven voor mij

Bron: De Groot, 1980.

² Baukje J. van Kesteren (1989). *Gebruiksmogelijkheden van het Learner Report*, presentatie Peter Hermans (Cito) op 27 januari 2008.

Het LR leidt tot fundamentele leerervaringen:

- sommige leereffecten hebben een fundamentele betekenis in een persoonlijke leergeschiedenis;
- voor de eigen ontwikkeling zijn belangrijke inzichten iets waar de leerling 'veel aan heeft gehad';
- fundamentele leerervaringen kunnen later worden herinnerd en gerapporteerd met behulp van learner reports.

Door Peter Hermans (2008) worden drie typen leerresultaten onderscheiden: objectief vast te stellen (meetbaar); demonstreerbaar, intersubjectief te beoordelen én niet verifieerbaar, rapporteerbaar en communiceerbaar.

Een open vorm van het LR is volgens Baukje van Kesteren geschikt:

- a voor het opsporen van onderwijsdoelstellingen;
- b als één van de instrumenten voor het evalueren van onderwijs (bijvoorbeeld leerervaringen op het gebied van zelfkennis en in het kader van formatieve evaluatie). Naast het LR zullen voor het verkrijgen van informatie over afvraagbare (meetbare) kennis en demonstreerbare vaardigheden meestal objectievere instrumenten gebruikt moeten worden;
- c voor ieder onderzoek waarbij men informatie wenst over wat de lerende zelf zegt te hebben geleerd;
- d als uitgangspunt voor individuele didactische beslissingen.

De gesloten vorm van LR is vooral geschikt voor het vergelijken van de leerervaringen van verschillende groepen respondenten en is in die zin vooral bruikbaar voor evaluatieonderzoek. Het LR (in open of gesloten vorm) is niet geschikt voor het toetsen van kennis en vaardigheden, als selectiemiddel en als (enige) basis voor het nemen van beleidsbeslissingen. Over LR als didactisch instrument kan (op basis van het onderzoek in 1989) geen wetenschappelijke onderbouwde uitspraak worden gedaan.

Peter Hermans' standpunt is dat je bijna onmogelijk de meerwaarde van scholen in kaart kunt brengen. Voor grootschalig onderzoek kan dat alleen, wanneer je aannames formuleert, bijvoorbeeld "als je goed begrijpend kunt lezen, ben je intelligenter". Maar er komt steeds meer een roep om harde gegevens op schoolniveau: het LR biedt oplossingen. Je kunt, naast de gegevens in het leerlingvolgsysteem, ook onverwachte en ongewenste leereffecten in beeld brengen en kijken of die dezelfde richting op wijzen.

Daar kun je je kwaliteitszorg en beleid op afstemmen. Peter Hermans legt een link tussen LR en innovatie:

- verwachte leereffecten:
 - demonstreren (meten, beoordelen);
 - rapporteren aan de hand van 'gesloten' leereffectzinnen;
- onverwachte en ongewenste leereffecten:
 - exploratie en inventarisatie door rapporteren met 'open' leereffectzinnen;
 - rapporteren aan de hand van 'gesloten' leereffectzinnen (na factoranalyse).

Hij schetst het volgende 'onderzoeksmodel'.



Bijvoorbeeld in het praktijkonderwijs wordt gewerkt met de drieslag stagerapport; praktijkexamen en eindgesprek.

1.3.4 Wie zegt er nog meer iets over?

Dijksma (interview naar aanleiding van Onderwijsverslag)

Geen begintoets verplicht gaan stellen want dat is niet noodzakelijk om de ontwikkeling van een school in beeld te brengen. Eerst maar meer gebruikmaken van de toetsen die al worden gedaan. Goed functionerende scholen maken al goed gebruik van resultaten. Scholen zullen de gegevens van toetsen meer moeten gebruiken om het beleid te verbeteren. Leraren moeten ondersteund worden om gegevens te kunnen verzamelen en te gebruiken. Toetsen zijn er om tot verbetering van het onderwijs te leiden (en dus niet om af te rekenen). Toetsen moeten voor leerlingen opleveren: het maximale uit leerlingen halen en talenten niet onbenut laten.

Bijvoorbeeld rond doorlopende leerlijnen: waar zit een leerling, waar kan deze naartoe, hoe pas je je beleid hierop aan?

Dijksma is in gesprek met de inspectie over 'wat is de onderwijskwaliteit' en het meer in beeld brengen van een leerling dan alleen de eindtoets.

1.3.5 Leren van anderen

In Amerika wordt in het kader van 'One kid at the time' veel getoetst en leiden de toetsresultaten niet alleen tot inzichten waarmee de leerlingen 'bij de les gehouden kunnen worden', maar ook tot leerlingen die de hoop opgeven óf geen toetsen meer maken.

In Massachusetts is er het Rennie Center for Education Research & Policy (<http://www.uknow.gse.harvard.edu/leadership/leadership007.html>). Hun missie is 'to develop a public agenda that promotes significant improvement of public education in Massachusetts. ... The Rennie Center offers educators and policy makers a 'safe place' to consider evidence and perspectives, discuss issues and develop new approaches to their work. We seek to foster thoughtful public discourse and informed policy-making through non-partisan, independent research, civic engagement, and effective action.' Dit centrum heeft Tools en Trends op een rijtje gezet. Vragen die volgens hen rond het verzamelen van data een rol spelen zijn:

- hoe vaak worden leerlingen getoetst en met welk instrument of format;
- wie maakt de testen en waarop zijn ze gebaseerd;
- wordt de ontwikkeling van de leerling gemeten of is het een eenmalige toetsing;
- wat is het analysecriterium: individuele leerling, over de jaren, op basis van etniciteit of opleidingsniveau ouders, geslacht, leeftijd, op individuele items, et cetera;
- wat is het beoogde gebruik van de data en wat is het geschikte gebruik;
- zijn de data elektronisch verwerkt of op papier;
- wat vraagt de dataverzameling van de administratie of IB/RT van een school en wie bewerkt de gegevens;
- wie is eigenaar van de gegevens (privacy, dossieropbouw);
- wat vraagt de dataverzameling in tijd en vaardigheden van leraren;
- welke ondersteuning kunnen leraren krijgen, bijvoorbeeld om de data te integreren in de planning van de instructie voor nodig;
- wat kost de dataverzameling (programma, vragenlijst, et cetera)?

Vervolgens wordt aan het State Department of Education gevraagd te investeren in programma's, het opleiden van leraren en standaarden voor het ontwikkelen van een dataverzameling. Eisen aan die dataverzameling zijn:

- nauw gerelateerd aan het nationale curriculum en MCAS;
- mogelijk maken om de ontwikkeling van individuele studenten te meten over verschillende opeenvolgende toetsadministraties;
- snelle feedback op leerlingresultaten bieden na de toets;
- leraren van informatie voorzien over de manier waarop ze de toetsresultaten in het plannen van hun instructie kunnen integreren.

In Amerika is vanuit de School Technology Leadership Initiative (STLI) aan de universiteit van Minnesota een outline geschetst van de basiscompetenties voor effectieve data-driven instruction (zie bijlage). Ook zijn technologische tools ontwikkeld (Technology Tools for Data-Driven Teachers).

In Engeland is een nationaal curriculum en er wordt veel en vanaf jonge leeftijd (Key Standards bij 7, 11 en 14 jaar) getoetst. Het Department for Children, Schools and Families verzamelt de gegevens en veel is via internet beschikbaar.

In januari 2002 tekende president George W. Bush de wet 'No Child Left Behind Act'. Deze onderwijswet op het nationale niveau van de Verenigde Staten van Amerika voorziet in een standaardprocedure om via testen en toetsen de onderwijsontwikkelingen van leerlingen

in kaart te brengen, achterstanden te signaleren en waar mogelijk deze in te lopen. Iedere school is verplicht zich aan deze procedure te houden, wat leidt tot (te) veel testen en toetsen, aanpassing van het schoolcurriculum en brede leer- en ontwikkelingsprogramma's voor achterblijvende leerlingen. Het Centre on Education Policy doet onderzoek naar de gevolgen van deze nationale wet. Zij komt daarbij tot tien effecten van NCLB op de openbare scholen. De 'No Child Left Behind Act' heeft een grote impact binnen het Amerikaanse openbare onderwijs. Er worden meer tests afgenomen en er wordt meer verantwoording afgelegd. Er is een grotere aandacht voor wat wordt geleerd en hoe dat wordt aangeboden. Er is een focus op laag presterende scholen en er is veel aandacht voor de deskundigheidsvergroting van leraren.

De leerlingresultaten op het gebied van lezen en rekenen zijn vergroot.

Er is ook een aantal knelpunten aan te wijzen. Allereerst de forse toename ten aanzien van de administratie binnen scholen en schooldistricten. Vooral door een duidelijker zicht op leerachterstanden bij leerlingen, hun directe omgeving en de ontwikkelbehoeften van scholen. Er is een capaciteitsprobleem te constateren bij de overheden en schooldistricten. Overheden moeten keuzes maken binnen de besteding van hun vaak beperkte middelen en daarbij keuzes maken ten aanzien van hun verantwoording voor het onderwijs en andere overheidstaken.

Het Amerikaanse Congres zal in 2007 een onderzoek uitvoeren naar de uitvoering, de beschikbare middelen en de legalisatie van NCLB. Zie bijlage 4.

1.3.6 Datafeedback vraagt om een cultuurverandering

In zijn boek *Results: The Key to Continuous School Improvement* (1999) geeft Mike Schmoker aan dat datafeedback binnen scholen afhankelijk is van drie componenten om resultaten en verbetering te bewerkstelligen. Hierbij gaat hij ervan uit dat snelle, meetbare successen zorgen voor verandering van cultuur en een andere manier van het omgaan met resultaten. Het versterkt het zelfvertrouwen van mensen en hun geloof in wat mogelijk/haalbaar is.

De drie componenten zijn:

- teamwork: veel leerkrachten werken geïsoleerd, waardoor zij de mogelijkheid missen om met collega's te reflecteren op hun werk, de behaalde resultaten en van elkaar te leren;
- meetbare doelen: schoolsucces hangt af van hoe effectief we selecteren, definiëren en vooruitgang meten en hoe goed we inspanningen aanpassen aan de gestelde doelen;
- gebruik van data: de monitoring van effectieve instructie is het hart daarvan. Het gebruik van data wordt soms vermeden door angst voor het zichtbaar maken van verschillen tussen leerkrachten, doordat het oproept tot actie en verandering.

Fullan (2004) geeft aan dat duurzame veranderingen vragen om een continue verbetering, adaptie en collectief complexe problemen oplossen die steeds optreden "Deep learning is essentially a matter of ambitious and important goals... In these respects, assessment for learning has become a powerful tool. This means new capacities need to be developed throughout the system. Accessing student learning data on an ongoing basis, extracting meaning through disaggregated analysis, forming action plans, monitoring implementation and making further improvements are all part of this new constellation of capacities that constitute a commitment to inquiry and deep learning." Ten aanzien van datafeedback binnen teams (teamwork) geeft Michael Fullan aan (2007):

- verbloem of verfraai niets;
- ga op zoek naar de waarheid;
- spaar elkaar niet;
- maak aantekeningen;
- zeg het zoals je het ziet.

Dit in een cultuur van collegialiteit, zorgzaamheid en respect.

Essential Competencies for Data-Driven Teachers

Essential Concepts	Collecting and Analyzing Summative Data	Setting Measurable Goals	Collecting and Analyzing Formative Data	Making Changes	Data Transparency and Safety	Alignment for Results
Understand the conceptual differences between data-driven decision-making and federal / state accountability	Understand the importance and impact on student learning of summative assessment practices	Understand the importance of establishing SMART goals for instructional success	Understand the importance and impact on student learning of frequent formative assessment practices	Implement focused interventions in instruction to improve student learning	Facilitate the creation of school climates where data visibility is frequent and important	Understand the importance of results-driven practice and how that is different than previous practice
Articulate what effective data-driven instruction looks like	Get relevant summative data out of district DMA systems for analytical and reporting purposes	Understand the six key characteristics of SMART goals	Select key formative indicators of success to measure school and student progress during the school year	Ensure that instructional interventions are aligned with state standards and district curricula	Ensure that relevant data are accessible to parents and students (i.e., no gate keeping)	Understand the importance and impact on student learning of continuous and progressive SMART goal-setting
Understand how the following elements interact to improve student learning: (1) summative baseline data, (2) measurable goals, (3) frequent formative assessment, (4) professional learning communities, and (5) making instructional and organizational changes based on formative and summative data	Select key summative indicators of success for their classrooms	Utilize summative data to set SMART goals for their classrooms	Use appropriate technologies to collect, organize, analyze, and report student formative assessment data	Ensure that instructional interventions are aligned with content-specific instructional best practices	Facilitate the creation of school climates of data safety (i.e., data are used for feedback and/or information, not for evaluation)	Ensure that personal professional development is aligned to student, school, and district needs
Understand the importance of utilizing multiple measures, and multiple indicators within measures, when assessing school and student success	Are familiar with relevant assessment literacy concepts and can appropriately interpret summative data		Meet regularly and frequently for collaborative, data-based discussion of student progress and identification of appropriate instructional interventions		Utilize print and electronic communication channels to disseminate status and progress information on key summative and formative assessment indicators to parents and students	Ensure that curricular design and delivery are aligned to student, school, and district needs
			Are familiar with relevant assessment literacy concepts and can appropriately interpret formative assessment data		Utilize data to celebrate instructional progress and successes, not just to identify continuing needs	
			Identify emergent patterns from formative assessment data			
			Engage in root cause analysis to identify appropriate interventions			

2 CRITERIA DATAFEEDBACK OP BASIS VAN ERVARINGEN ADVISEURS APS, CPS, KPC GROEP

“Wat doet ertoe bij datafeedback binnen projecten?” Geleid door deze vraag zijn projecten en ervaringen van de drie LPC geanalyseerd.

De volgende criteria komen daarin naar voren.

2.1 Specifieke criteria

Onderzoeksvaardigheden

- Om datafeedback te werk te kunnen laten gaan zal scholing plaats moeten vinden onder andere gericht op het cyclische proces van dataverzameling, interpretatie, interventies.
- Zoals bij elk onderzoek is het ook voor datafeedback van groot belang dat je begint met het stellen van doelen/onderzoeksvraag in welk kader je datafeedback te werk gaat. Is deze niet helder, dan loopt het vast.

Interventies/fase van het handelen

- Uit trajecten met de 1-zorgroute komt naar voren dat de stap in de cyclus naar het handelen (dus na data verzamelen en interpreteren) het moeilijkst is.
- Ook uit leesverbetertrajecten komt naar voren dat het voor leerkrachten lastig is de stap te maken van je data naar het handelen. Welke interventies zet je als leerkracht in naar aanleiding van je data en analyse? Het is daarom zaak om vooral in het begin als begeleider vrij sturend te zijn in mogelijke interventies door leerkrachten die uit de data voortkomen.
- Om je handelen aan te passen, interventies te herleiden uit de analyse van je data, is in meer of mindere mate kennis van leerlijnen en cruciale leermomenten nodig. Hier zou scholing op gezet moeten worden.
- Daarnaast is in meer of mindere mate inzicht in onderwijsbehoeften en leerstijlen nodig. Verzamelde informatie hierover van je leerlingen kun je gebruiken bij het bepalen van je interventies en zijn nodig voor de effectiviteit van je interventies.

Attitude

- De attitude is een belangrijke voorwaarde om datafeedback te werk te kunnen laten gaan. De belangrijkste aspecten hierbij zijn: nieuwsgierig, ambitieus en doelgericht (itt actiegericht).
- Deze attitude moet uitgedragen worden door de schoolleider. Nieuwsgierige voorbeelden in schoolleider en intern begeleider zijn van groot belang.
- Er moet sprake zijn van eigenaarschap.

Overig

- Het helpt in leesverbetertrajecten om verschillende scholen van elkaar te laten leren, door bijvoorbeeld je data te vergelijken.
- Ook komt naar voren uit leesverbetertrajecten dat het van belang is om je als team gezamenlijk verantwoordelijk te voelen voor de zwakke leerlingen op school.

2.2 Algemene criteria

- Het is belangrijk om hoge einddoelen te stellen en succeservaringen mogelijk te maken door realistische tussendoelen.
- In een traject rondom datafeedback moet je de gelaagdheid van de organisatie continu in het oog hebben. Op elk niveau moet men zijn rol nemen.
- Helderheid en overzicht zijn erg belangrijk voor de leerkrachten in een traject rondom datafeedback. Overzicht en helderheid maken het veilig genoeg om eigenaarschap te nemen voor het team. In de leesverbetertrajecten bijvoorbeeld worden helderheid en overzicht gecreëerd door de keuze van technisch lezen als vakgebied.
- Weinig wisseling van directie en leerkrachten is van belang voor het laten slagen van trajecten rondom datafeedback.
- Voor leerkrachten is de link met de dagelijkse praktijk belangrijk; men moet direct aan de slag in de eigen praktijk met datafeedback.
- In geval van verschillende begeleiders (zoals bij de leesverbetertrajecten een begeleider van CPS en een OBD) is één lijn tussen verschillende extern begeleiders van wezenlijk belang.
- Benadruk bij de doelen die een school stelt in een traject met datafeedback het feit dat het bij anderen al gelukt is.

Randvoorwaarde

Als randvoorwaarde voor trajecten rondom datafeedback wordt genoemd dat de kwaliteitszorg op school op orde moet zijn.

3 PROJECTEN ALMERE, UTRECHT EN TWENTE

Op basis van hiervoor benoemde criteria zijn in opdracht van het PO Platform Kwaliteit en Innovatie de volgende projecten geëvalueerd.

- 1 Verbetering van de leeropbrengsten en schoolorganisatie, Bestuurscommissie Openbaar Onderwijs Almere, 2007.
- 2 Innovatie PCOU, Utrecht, 2007.
- 3 Leren van experts: 'Interne audit als kwaliteitsinstrument ter verbetering van de onderwijsontwikkeling (op weg naar proportioneel toezicht)'. Stichting Katholiek Onderwijs Noord Oost Twente (KONOT), Oldenzaal, 2007.

Daarbij zijn de projectaanvragen geanalyseerd en is gekeken naar de richtlijnen die van toepassing zouden moeten zijn bij iedere projectaanvraag.

3.1 Analyse

Op basis van deze analyse konden voor de drie projecten de volgende conclusies worden getrokken:

- er is sprake van vage of indirecte doelstellingen;
- doelstellingen zijn niet SMART-geformuleerd;
- er zijn geen of onjuist ingevulde formats, het lijkt op een invuloefening;
- er heeft geen borging plaatsgevonden omdat er onvoldoende sprake was van eigenaarschap;
- geen duidelijk aanspreekbare personen of projectleider;
- in een aantal gevallen ging het om het uitzetten van bestaande kwaliteitskaarten en werd niets (nieuws) ontwikkeld;
- geen duidelijke projectleider;
- opbrengsten zijn niet geborgd, maar veelal verwaterd;
- project was te groot en te complex;
- binnen de school zijn geen resultaten zichtbaar;
- geen effectmeting;
- opbrengsten binnen de school waren nihil.

3.2 Richtlijnen (advies)

Naar aanleiding van voorgaande conclusies zijn de volgende richtlijnen geformuleerd welke van toepassing zouden moeten zijn bij iedere projectaanvraag:

- project Start Up (ten behoeve van draagvlak en opbrengstverwachting);
- projectplan op basis van duidelijke criteria en richtlijnen;
- uitwerking projectplan op leerkrachtniveau, voorzien van legitimatie;
- duidelijke opbrengstverwachting: wat is er af als het af is;
- duidelijke trajectbeschrijving, voorzien van tussenevaluaties;
- communicatie met alle lagen binnen de organisatie;
- duidelijke projectleiding;
- eigenaarschap en draagvlak;
- hou het klein en simpel;
- effectmeting en monitoring.

4 DATAFEEDBACK OP TRADITIONELE VERNIEUWINGSSCHOLEN

Naar aanleiding van het onderzoek (hoofdstukken 1 en 2) werd een witte vlek geconstateerd in het geheel van onderzoeksdata op het gebied van datafeedback. Deze witte vlek heeft betrekking op het toepassen van datafeedback binnen vernieuwingsscholen als freinetonderwijs, daltononderwijs, jenaplanonderwijs, montessorionderwijs.

Bij de uitwerking van de criteria voor datafeedback binnen deze onderwijsbewegingen werd gebruik gemaakt van gegevens uit het netwerk Samenwerkingsverband van Organisaties voor VernieuwingsOnderwijs (SOVO).

4.1 Criteria voor 'data-driven teaching'

Pedagogische scholen, wel of niet behorend bij een van de denominaties uit het netwerk, waarbij de pedagogische idealen leiden tot een bijzonder concept, onderscheiden zich door het onderstaande.

- De formulering in het onderwijsconcept waartoe het schoolgaan leidt (doelstellingen). De consequenties voor de inrichting van het onderwijs en de visie op leren horen daarbij.
- Het maken van onderscheid in twee gebieden die in kinderen geactiveerd worden op weg naar de volwassenheid: de ontplooiing van persoonlijke kernkwaliteiten (van denken, voelen en willen) en het ontwikkelen en scholen van competenties, ofwel kennis en vaardigheden (cognitieve, sociale en affectieve vaardigheden).
- Andere doelen bij leerlingen: de doelen die leerlingen bereiken zijn een weerslag van de bovengenoemde duale ontwikkelingen en de domeinen die daarbij horen. De kunst van het leren van leerlingen is daarbij een specifiek domein. Andere inrichting van het onderwijs: de school heeft een pedagogisch en didactisch repertoire op basis van het concept en richt de leeromgeving en de bijbehorende organisatie in. Andere kwaliteiten van leraren: leraren zijn in staat om het proces ten behoeve van de genoemde duale ontwikkeling te ontwerpen en leerlingen te volgen en te waarderen; zij kiezen daartoe passende instrumenten.
- Evalueren is een onderdeel van leren. De ontwikkeling die leerlingen doormaken is het resultaat van vele factoren, binnen en buiten de school, die daaraan bijdragen. De school maakt zich sterk om het aanbod waaraan kinderen zich kunnen scholen in directe relatie staat met het waarderen en 'meten' van wat kinderen daarin bereiken. De eigen ontwikkeling van ieder kind binnen de groep is daarbij de kern van de zaak.
- Het geheel van werk en activiteiten van de kinderen staat model voor wat bereikt wordt in het onderwijs. De 'groei' van de kinderen, het bewijs dat zij *zelf* leren, wordt gezien en gevolgd door de opmerkelijke stappen daarin te registreren. Met die inzichten kinderen aansporen zich persoonlijk in te zetten en te laten ervaren dat zij positieve leerervaringen opdoen die vragen naar meer. Deze keuze is bewust gedaan op basis van pedagogische motieven in tegenstelling tot het opsporen van deficiënties als middel om 'groei' aan te tonen.
- De ontwikkeling van kinderen wordt in kaart gebracht met behulp van een *Pedagogisch Evaluatie Programma*, een samenhangend geheel van assessmentvormen (zelf-assessment, peer-assessment en co-assessment) en traditionele toetsen, waarvan een keuze terechtkomt in een portfolio.
- De keuze voor een assessment of traditionele toets in het evaluatieprogramma voor de hele groep of een kind moet passen bij de activiteit en is altijd authentiek. Opgedane

kennis wordt met een kennistoets geëvalueerd, een vaardigheid met een vaardigheidstoets, op een houding kijken we samen terug.

- Er zijn vier criteria voor het verzamelen van het werk en de bijbehorende assessments als we bewijzen verzamelen. Deze collectie vult gaandeweg de schooljaren het portfolio, waarmee de kinderen laten zien wie ze zijn geworden, waartoe zij in staat zijn en deze map begeleidt het advies voor het voortgezet onderwijs.
 - 1 Het beste werk, vergezeld van de beoordelingen van de kinderen zelf, de anderen die hebben meegekeken en de juf of meester (de professional).
 - 2 Werk waaruit de vooruitgang blijkt, idem vergezeld van reflecties.
 - 3 Werk waaruit het leerproces in al zijn stadia blijkt, idem vergezeld van reflecties.
 - 4 Werk waaruit de leerdoelen blijken, die vooraf werden geformuleerd en waaruit een bepaald niveau blijkt. Denk daarbij aan doelen in een leerplan of kerndoelen die aan een overgangsmoment gekoppeld zijn zoals van groep 2 naar groep 3, et cetera.
- Ten slotte wordt er een groot belang gehecht aan bepaalde 'meesterstukken' die kinderen leveren. Een soort impliciete overall-toets, die model staat voor de totale vorming en soms ook doorslaggevend kan zijn voor een volgende stap. Ervaring is opgedaan met het Meesterstuk kleutertijd, een Persoonlijk Meesterstuk op enig pedagogisch moment en een Eindproject Meesterstuk in groep 8. De bijbehorende assessments worden zodanig gekozen dat leerlingen, leraren, ouders en mogelijk ook de toekomstige school een rol spelen bij de beoordeling.
- Op schoolniveau vragen een dergelijke manier van werken en het dynamische karakter van onderwijs dat de ontwikkeling van kinderen als haar taak ziet, een permanente professionele groei van leraren. Een belangrijk criterium voor het welslagen van deze methode van evalueren en het verantwoorden van aanbod en opbrengst van het onderwijs is de ruimte voor leraren om te werken in collegiale groepen en de ervaringen over de kinderen waarvoor je verantwoordelijk bent te kunnen delen en zekerheden rondom de ontwikkeling van kinderen te ontwikkelen. Hun eigen scholing daarin is tevens een richtpunt voor zelfevaluatie van de eigen professionele groei.

Bronnen

- Bovengenoemde documenten van Netwerk SOVO, opeenvolgende jaren van 2001 tot en met 2008.
- Deen, N. (2006). *Een begeleidende school. Ontwikkeling en perspectief*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dochy, F., Schelfhout, W., Janssens, S. (red.) (2003). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Tiel: Lannoo Campus.
- Korthage, F., Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Meij, L., van der (2006). *Over assessment*. Manuscript. Utrecht: Project Netwerk VernieuwingsOnderwijs SOVO.
- Segers, M. (2004). *Assessment en leren als een twee-eenheid. Onderzoek naar de impact van assessment op leren*. Rede uitgesproken op 11 juni, Universiteit Leiden.
- Zwart, A. (2006). *Vorbereiding op de Pilotstudy, een oefening in het anders evalueren en vastleggen van het 'leren' op school*. Manuscript. Ede: Project Netwerk VernieuwingsOnderwijs SOVO.
- *Leren Kwalificeren*, De Reeks: een serie publicaties voor vernieuwend onderwijs door De Freinetbeweging (2001).

- *Groeien en bloeien in De Rozentuin*. Zelfevaluatie en kindvolgsysteem in jenaplanscholen. (2005) Uitgave NJPV.

5 CHECKLIST DATAFEEDBACK BINNEN SCHOLEN

Op basis van voorliggend onderzoek en analyse van ervaringen van adviseurs is een (voorlopige) checklist samengesteld ten aanzien van vaardigheden datafeedback binnen scholen (advies).

<i>Onderzoeksvaardigheden door:</i>	
- bieden van scholing aan alle leerkrachten gericht op het cyclische proces van vraagstelling, dataverzameling, interpretatie, interventies	-
- veel ruimte in het traject voor de fase van het stellen van doelen/het vaststellen van de onderzoeksvraag in welk kader men data-driven te werk wil gaan	-
<i>Interventies/fase van het handelen door:</i>	
- aandacht voor en begeleiding bij het vertalen van de data en de analyse naar interventies in de groep	-
- kennis bevorderen van leerlijnen en cruciale leermomenten. Dit gebruiken bij het bepalen van interventies	-
- inzicht bevorderen in onderwijsbehoeften en leerstijlen. Dit gebruiken bij het bepalen van je interventies	-
<i>Attitude door:</i>	
- bevorderen van een onderzoekshouding bij leerkrachten: - nieuwsgierig - ambitieus - doelgericht	-
- een schoolleider en IB'er met een 'nieuwsgierige attitude'.	-
<i>Overig door:</i>	
- verschillende scholen van elkaar te laten leren, door bijvoorbeeld je data te vergelijken	-
- bevorderen van een gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel als team voor alle leerlingen op school	-
<i>Algemene aspecten:</i>	
- stellen van hoge einddoelen	-
- stellen van realistische tussendoelen	-
- duidelijke omschrijving en toezicht op ieders rol op elk niveau in de organisatie	-
- afgebakend gebied (bijvoorbeeld vakgebied) waar data-driven mee begonnen wordt	-
- weinig te verwachten wisseling van directie en leerkrachten	-
- vanaf het begin aan de slag in de eigen onderwijspraktijk	-
- in geval van verschillende begeleiders zorgen voor afstemmingsmomenten	-
- goede voorbeelden meenemen van andere scholen tijdens het traject	-
<i>Randvoorwaarden:</i>	
- de school werkt met een kwaliteitssystem	-

6 OVERZICHT VAN UITGEBRACHTE ADVIEZEN EN RICHTLIJNEN

6.1 Criteria bij het schrijven en beoordelen van projectaanvragen

- Het is belangrijk om hoge einddoelen te stellen en succeservaringen mogelijk te maken door realistische tussendoelen.
- In een traject rondom datafeedback moet je de gelaagdheid van de organisatie continu in het oog hebben. Op elk niveau moet men zijn rol nemen.
- Helderheid en overzicht zijn erg belangrijk voor de leerkrachten in een traject rondom datafeedback. Overzicht en helderheid maken het veilig genoeg om eigenaarschap te nemen voor het team. In de leesverbetertrajecten bijvoorbeeld worden helderheid en overzicht gecreëerd door de keuze van technisch lezen als vakgebied.
- Weinig wisseling van directie en leerkrachten is van belang voor het laten slagen van trajecten rondom datafeedback.
- Voor leerkrachten is de link met de dagelijkse praktijk belangrijk; men moet direct aan de slag in de eigen praktijk met datafeedback.
- In geval van verschillende begeleiders is één lijn tussen verschillende externe begeleiders van wezenlijk belang.
- Benadruk bij de doelen die een school stelt in een traject met datafeedback het feit dat het bij anderen al gelukt is.
- Als randvoorwaarde voor trajecten rondom datafeedback wordt genoemd dat de kwaliteitszorg op school op orde moet zijn.

6.2 Criteria bij het uitlijnen en uitvoeren van projecten met betrekking tot datafeedback

- Project Start Up (ten behoeve van draagvlak en opbrengstverwachting).
- Projectplan op basis van duidelijke criteria en richtlijnen.
- Uitwerking projectplan op leerkrachtniveau, voorzien van legitimatie.
- Duidelijke opbrengstverwachting: wat is er af als het af is.
- Duidelijke trajectbeschrijving, voorzien van tussenevaluaties.
- Communicatie met alle lagen binnen de organisatie.
- Duidelijke projectleiding.
- Eigenaarschap en draagvlak.
- Hou het klein en simpel.
- Effectmeting en monitoring.

7 LITERATUUROVERZICHT

- IVA (2008). *De kracht van de academische school Signum. Vormgeving, samenhang, trots en ambities*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Onderwijsverslag 2006-2007*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs in Nederland.
- Janssens, F. J.G. (2008). *Een andere kijk op toetsen*. Universiteit van Twente en Inspectie van het Onderwijs..
- Van de Grift, W.J.C.M. (2007) Ontwikkelingen in de kwaliteit van het basisonderwijs. . *Basisschool Management*. 21 (1)..
- B.J. van Kesteren (1989), Gebruiksmogelijkheden van het Learner Report. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* . 14 (1989) 13-29.
- Peter Hermans (2008), Presentatie 27 januari 2008 voor VO-Raad.
- Jennings, J. , D. Stark Rentner (2006). *Ten Big Effects of the No Child Left Behind Act on Public Schools, Centre on Education Policy (CEP)*. Washington D.C.. (http://www.pdkintl.org/kappan/k_v88/k0610jen.htm)
- Spliethoff, F. (2008). *Community Schools*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede: Universiteit van Twente.
- De Groot , A.D. (1974). Hoe stelt men eindtermen op? *Universiteit en Hogeschool*. .20 (5).
- Blok, H., Slegers, P. en Karsten, S (2005). *Schoolzelfevaluatie in het basisonderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Fullan, M. (2004). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. Ontario: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *Leiderschap in een cultuur van verandering*. Reed Business.
- Schmoker, M. (1999). *Results: The Key to Continuous School Improvement 2nd Edition*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

8 BIJLAGEN

- 1 Verslag interview met Anje Ros, lector Fontys/KPC Groep.
- 2 De kracht van de academische school Signum.
- 3 Datafeedback in het proefschrift Schildkamp, K. (2007). The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education. Universiteit van Twente.
- 4 'No Child Left Behind Act'. Effecten hiervan op de openbare scholen in Amerika.
- 5 Cruciale componenten om resultaten en verbeteringen te bewerkstelligen. Samenvatting van *Results: The Key to Continuous School Improvement* van Mike Schmoker.
- 6 Projectvoorstel voor verdere uitwerking datafeedback.

8.1 Bijlage 1 Gesprek met Anje Ros ten aanzien van datafeedback

Interviewer Martine Amsing.

Oktober 2008.

Anje Ros is werkzaam bij KPC Groep als kennismanager en als lector bij Fontys Hogescholen. Zij houdt zich veel bezig met onderzoek op en door scholen. Door deze bril is naar data-driven werken gekeken. Hieronder een weergave van de gesprekspunten.

Actualiteit

De actualiteit rondom evidence based, Dijsselbloem, professionaliteit leerkrachten zorgt voor meer aandacht voor onderzoek en innoveren en dus ook data-driven werken.

Zo is er een master voor leerkrachten getiteld 'leren innoveren' waar onderzoek een groot deel van uitmaakt (zie bijlage 1).

Leerkracht

Er zijn verschillende niveaus waarop data-driven gewerkt kan worden.

Op leerkrachtniveau kan data-driven werken tot het volgende leiden:

- beter gebruik van toetsresultaten en/of andere data;
- een onderzoeksmatige houding, kritische houding, nieuwsgierige houding. De leerkracht stelt zichzelf meer vragen, gaat systematisch gegevens verzamelen (bijvoorbeeld resultaten veilig leren lezen groep 4), belt met een collega om uit te wisselen, gaat meer observeren.

Belangrijk bij leerkrachten zijn de volgende punten:

- een onderzoekende houding:
 - willen verbeteren en experimenteren;
 - samen willen leren geeft meerwaarde;
 - kritisch evalueren;
- onderzoeksvaardigheden.

Voor leerkrachten is het natuurlijk om nieuwsgierig te zijn naar de resultaten van hun onderwijs. Dit doen ze echter niet automatisch en niet systematisch. Ze baseren zich vooral op wat ze zo zien en hun intuïtie.

School

Door als school meer gebruik te maken van de gegevens die je hebt, kun je je professionaliteit verhogen. Onderzoek op schoolniveau is lastig. Soms kan de intern begeleider hier echter veel in betekenen. Vaak is hulp nodig van buitenaf, met name bij het analyseren.

Belangrijk in een school zijn de volgende elementen:

- er moet ruimte zijn op school om te experimenteren;
- er moet openheid zijn op school;
- het team moet gezamenlijk innovaties oppakken, bijvoorbeeld met een werkgroep/studieclubje;

- het valt of staat met de directeur die informeert en enthousiasmeert. Als de directeur geïnteresseerd is, druppelt dit door naar de leerkrachten. Anje geeft het voorbeeld van een directeur die zijn leerkrachten uitdaagde te voorspellen wat hun groep voor resultaten zou behalen bij de volgende toets. Vervolgens ging men kijken in hoeverre het klopte;
- een directeur met een inhoudelijke visie op onderwijs (dit is succesvol bij de academische basisschool, zie bijlage 2);
- geen slappe directeur of een directeur op afstand (tenzij er een fanatieke IB'er of adjunct is);
- de directeur moet voortdurend willen leren en ontwikkelen en dat ook van de leerkrachten willen;
- er moet een ambitie zijn op schoolniveau om iets te bereiken. Bijvoorbeeld het creëren van een doorgaande lijn;
- helpend is de status van academische basisschool (ervaring uit project rondom de academische basisschool waarin wordt ingestoken op opleiden, onderzoek en innoveren, zie bijlage 2);
- er moet minimaal één iemand zijn op school die met de LVS-pakketten (foutenanalyses, et cetera) overweg kan;
- de creatie van een gemeenschappelijk begrippenkader rondom data-driven teaching/onderzoek;
- aandacht voor leren reflecteren.

Aandachtspunten bij onderzoek op scholen

- Tijdens het doen van onderzoek is de probleemanalyse het belangrijkste. Gebeurt dit niet goed dan levert het frustraties op omdat het onderzoek stagneert. Het is juist van belang om stil te staan bij vragen als 'Wat is het probleem?', 'Is er al iets gebeurd?', 'Wie heeft het probleem?', 'Hoe is het ontstaan?', 'Wat vinden de verschillende betrokkenen ervan?'. Dit levert vaak al antwoorden op.
Valkuil is dan ook de actiegerichtheid, het gericht zijn op instrumenten.
- Je data moeten natuurlijk passen bij je onderzoeksvraag. Bij toetsresultaten gaat het er dan dus ook om of je bijvoorbeeld voor de methodegebonden of -ongebonden toetsen kiest.
- Naast toetsen is er meer subjectieve informatie te verzamelen uit gesprekken en observaties. De subjectiviteit hiervan kan ondervangen worden door gebruik te maken van zo veel mogelijk informatiebronnen.

Aanpakken onderzoek schoolniveau

Draaiboek

Een systematiek ontwikkelen voor het doen van onderzoek, een soort draaiboek met daarin de volgende fases:

- probleem formuleren;
- vragen ter verheldering van het probleem;
- dataverzameling (dit 'low level' houden, denk aan gesprekken en beschikbare toetsresultaten, betrek meerdere informatiebronnen);
- interpreteren.

Uit ervaring met onderzoek in en door de school is gebleken dat de probleemanalyse en het formuleren van de vraag het beste samen met externe begeleiding gedaan kunnen worden. De dataverzameling kan afhankelijk van de complexiteit door de school gedaan worden of samen met externe begeleiding. Het interpreteren van de data gebeurt samen en de rapportage kan het beste door de externe partij worden gemaakt.

Kartrekker

Niet iedereen heeft dezelfde kwaliteiten, dit pleit voor meer taakdifferentiatie. Eén iemand die zich bekwaamt in onderzoeksvaardigheden (zie ook master 'leren en innoveren' bijlage 1). Dit is dan een leerkracht met een voortrekkersrol. Dit moet iemand zijn die status heeft binnen de school, die de juiste attitude heeft op het gebied van reflectie, verbetering en samen leren. De onderzoeksvaardigheden breng je dan bij.

Evaluatiegesprek

Andere aanpak is om één keer in de twee weken een gesprekje te hebben als begeleider met een leerkracht (bijvoorbeeld de kartrekker) om de systematiek van het evalueren eigen te maken. Hierin komen vragen naar voren als:

- wat heb je gedaan;
- wat was het resultaat;
- hoe nu verder?

De meerwaarde die dit oplevert (naast professionalisering) is dat er op basis van een goede analyse onderbouwde keuzes gemaakt kunnen worden voor een aanpak.

Pabo-studenten

Alle pabo-studenten moeten iets aan onderzoek doen. Deze kun je dus inzetten als school.

8.2 Bijlage 2 De kracht van de academische basisschool Signum

Uit een *conceptnotitie*: De kracht van de academische school Signum. Vormgeving, samenhang, trots en ambities. IVA beleidsonderzoek en advies (2008).

De dieptepilot 'academische basisschool Signum' is gestart in 2006. In de dieptepilot ligt de nadruk op de samenhang tussen opleiding, onderwijsinnovatie en onderzoek. De wijze waarop deze functies het beste uitgewerkt en georganiseerd kunnen worden, in alle niveaus in de organisaties, staat hierbij centraal.

Enkele bevindingen

Voor onderzoek geldt dat er bereikte aspecten genoemd zijn op het gebied van ontwikkeling van medewerkers en ontwikkeling van de organisatie. De ontwikkeling van de medewerkers is volgens de informanten op twee manieren beïnvloed door het doen van onderzoek:

- het reflectief vermogen van diegene die geparticipeerd hebben in projecten/onderzoeken is toegenomen;
- het abstracter denken en de onderzoekende houding zijn meer ontwikkeld, praktijk wordt nu meer onderbouwd met theorie.

Er wordt genoemd dat de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden ook bereikt is door de keuze van het onderwerp voor onderzoek: dit onderwerp moet dicht bij het kind liggen, waardoor het ook dicht bij de begeleiders komt te liggen en, volgens de deelnemers aan de werkbijeenkomst, vier 'B's' bereikt worden:

- betrokkenheid;
- brede pedagogische bedoeling;
- betekenisvol;
- bemiddelende rol van de begeleider.

De wijze waarop het doen van onderzoek in de academische school wordt verbonden met onderwijsontwikkeling en opleiden is zeker een kracht van de academische school.

- Op de eerste plaats omdat onderzoek specifiek verbonden wordt aan onderwijsontwikkeling: de onderzoeksvraag wordt, samen met de directeur van de basisschool, door de betrokken leerkrachten en studenten bepaald. Voorwaarde die door zowel de directeuren als de onderzoekscoördinator en de projectleider aan die onderzoeksvraag gesteld wordt, is dat ze aansluit bij wat er leeft binnen de school en een werkelijke bijdrage levert aan onderwijsontwikkeling.
- Op de tweede plaats werken leerkrachten en studenten samen aan onderzoek. Hierbij is veel aandacht voor de onderzoekscompetenties van zowel de leerkrachten als de studenten. Dit komt onder meer tot uiting in het feit dat de competentie 'competent zijn in het doen en begeleiden van onderzoek' bij beide betrokken basisscholen in de schoolspecifieke competentieprofielen is opgenomen.
- Tot slot worden de onderzoeksresultaten door de betrokken leerkrachten en studenten aan het team gepresenteerd en worden deze resultaten ook geïmplementeerd.

8.3 Bijlage 3 Datafeedback in het proefschrift Schildkamp, K.

The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education. University of Twente.

Datafeedback relevante onderdelen uit dit proefschrift.

Voor volledige proefschrift: <http://purl.org/utwente/57803>

Inleiding en onderzoeksvragen

Scholen over de hele wereld maken gebruik van zelfevaluatiesystemen, maar er is weinig bekend over hoe scholen deze systemen gebruiken, welke effecten gebruik heeft en wat de voorwaarden voor succesvolle zelfevaluatie zijn (Coe & Visscher, 2002a). Om die reden is er in 2001 een onderzoek gestart naar het gebruik en de effecten van een zelfevaluatie-instrument dat gebruikt wordt in Nederland: ZEBO (ZelfEvaluatie BasisOnderwijs).

Drie vragen lagen ten grondslag aan het onderzoek:

- 1 in welke mate en hoe gebruiken scholen ZEBO;
- 2 wat zijn de effecten van het gebruik van ZEBO;
- 3 welke factoren zijn van invloed op het gebruik van ZEBO?

Zelfevaluatie werd in deze studie gedefinieerd als een door de school zelf geïnitieerde procedure voor het systematisch verzamelen van informatie om het functioneren van de school en de mate waarin de school de door haar gestelde doelen bereikt heeft, vast te stellen, met als doel het beleid van de school te ondersteunen en het leren te stimuleren. Het uiteindelijke doel van zelfevaluatie is schoolverbetering.

Het gebruik van ZEBO is onderzocht in 79 basisscholen in Twente.

Bevindingen

Vraag 2: wat zijn de effecten van het gebruik van ZEBO?

Met behulp van meerniveau-analyses is onderzocht of het gebruik van ZEBO een effect had op de leerprestaties van leerlingen. Uit de resultaten van deze analyses bleek dat het gebruik van ZEBO (D) geen effect heeft gehad op de leerprestaties van leerlingen (E).

De resultaten van de vragenlijsten en interviews laten verder zien dat het gebruik van ZEBO ook geen negatieve effecten heeft gehad.

Echter, de resultaten laten zien dat het gebruik van ZEBO wel effect gehad heeft op andere belangrijke voorwaarden voor schoolverbetering. Zo heeft het gebruik van ZEBO geleid tot meer overleg over het functioneren van de school en over de kwaliteit van het onderwijs. Ook werd de missie van de school vaker besproken en werd meer gesproken over de wijze waarop het onderwijs verbeterd kon worden. Andere effecten die genoemd werden, waren: meer aandacht voor de professionele ontwikkeling van het team, een toename van de prestatieoriëntatie en betere leskwaliteit. Samenvattend: hoewel het gebruik van ZEBO door de jaren heen beperkt is gebleven, laten de resultaten van dit onderzoek zien dat het gebruik wel enige effecten heeft gehad in de scholen die de ZEBO-resultaten daadwerkelijk gebruikt hebben.

Vraag 3: welke factoren zijn van invloed op het gebruik van ZEBO?

De resultaten van de regressieanalyses, meerniveau-analyses en de interviews laten zien dat een aantal kenmerken van ZEBO (A), het implementatieproces (B) en de schoolorganisatie (C) het gebruik van ZEBO (D) beïnvloeden.

Kenmerken van ZEBO (A)

Drie kenmerken van ZEBO, zoals beoordeeld door de gebruikers, hebben het gebruik van ZEBO beïnvloed (D):

- de mate waarin de informatie uit ZEBO aansluit bij de behoeften van de school;
- de mate waarin het makkelijk is om gegevens in ZEBO in te voeren;
- de hoeveelheid tijd die het werken met ZEBO kost.

De kenmerken van ZEBO beïnvloedden het gebruik van ZEBO alleen in 2003 en 2004. In 2006 lijken deze kenmerken geen invloed meer te hebben op het gebruik van ZEBO. In het algemeen zijn de scholen die de kenmerken van ZEBO negatief beoordeelden gestopt met het gebruiken van ZEBO. In 2003 en 2004 zijn 11 scholen gestopt met ZEBO en verdergegaan met een ander zelfevaluatie-instrument.

Kenmerken van de implementatie (B)

Drie implementatiekenmerken hebben het gebruik van ZEBO (D) beïnvloed. De resultaten laten zien dat intensievere ZEBO-gebruikers de volgende implementatiekenmerken positiever beoordeelden. De mate waarin:

- het doel van ZEBO duidelijk is. Aan het begin van het onderzoek in 2003 was het doel van het gebruik van ZEBO voor veel leerkrachten niet duidelijk. In 2006 was het doel niet duidelijk voor een aantal schoolleiders. Dit laatste werd waarschijnlijk veroorzaakt door het feit dat in die periode een aantal scholen nieuwe schoolleiders had gekregen die hoogstwaarschijnlijk niet bekend waren met ZEBO;
- het schoolteam meent voldoende getraind te zijn in het gebruik van ZEBO. Deze variabele speelde alleen een rol in 2004 (bij de tweede keer dat scholen ZEBO gebruikten). In 2003 hebben de meeste scholen ZEBO niet gebruikt. In 2004 begonnen de scholen langzaam gebruik te maken van ZEBO en leerkrachten en schoolleiders realiseerden zich op dat moment waarschijnlijk dat ze training in het gebruik van ZEBO nodig hadden. In 2006 was deze variabele niet meer van invloed. Schoolleiders en leerkrachten gaven toen aan geen training meer nodig te hebben;
- de schoolleider het gebruik van ZEBO stimuleert. De schoolleider speelde een belangrijke rol in het gebruik van ZEBO in 2003 en 2004. In 2006 verklaart deze variabele geen verschil meer in het gebruik van ZEBO. Nadere analyse maakt duidelijk dat dit veroorzaakt wordt door het feit dat in 2006 86% van de leerkrachten aangeeft dat de schoolleider het gebruik van ZEBO stimuleert.

Verder laten de interviewresultaten zien dat de mate waarin de schoolleider verantwoordelijkheid neemt voor de ZEBO-resultaten het gebruik van ZEBO ook kan beïnvloeden. De interviewresultaten maken duidelijk dat de schoolleider de resultaten moet verspreiden, de resultaten moet uitleggen waar dit nodig is en met het team moet overleggen hoe de resultaten het beste gebruikt kunnen worden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

Schoolorganisatiekenmerken (C)

Scholen die meer gebruik hebben gemaakt van ZEBO waren scholen waarin leerkrachten en schoolleiders een meer positieve innovatieattitude hadden. Onderzocht is ook welke aspecten van de innovatieattitude een belangrijke rol spelen bij het gebruik van ZEBO. Drie items uit de innovatieattitudeschaal hebben het gebruik van ZEBO beïnvloed:

- het schoolteam gelooft dat het gebruik van ZEBO tot kwaliteitsverbetering zal leiden;
- het schoolteam is niet bang voor de veranderingen waartoe ZEBO kan leiden;
- leerkrachten denken dat ze invloed kunnen uitoefenen op de maatregelen die genomen worden op basis van ZEBO.

Een ander schoolorganisatiekenmerk dat het gebruik van ZEBO consistent heeft beïnvloed, is de innovatiecapaciteit van de school. Scholen met een sterkere innovatiecapaciteit maken over het algemeen meer gebruik van de ZEBO-resultaten dan scholen met een minder ontwikkelde innovatiecapaciteit. Er is onderzocht welke aspecten van de innovatiecapaciteit een rol spelen bij het gebruik van ZEBO. Zes items uit de innovatiecapaciteitschaal hebben het gebruik van ZEBO beïnvloed:

- de school houdt zicht op de kwaliteit van het functioneren;
- de school probeert regelmatig uit hoe het onderwijs beter kan;
- de schoolleider stimuleert de professionele ontwikkeling van het team;
- leerkrachten wisselen informatie uit over hun functioneren;
- met het hele team is besloten om mee te doen aan het ZEBO-project;
- de collegialiteit op school is niet groot. Minder collegialiteit in dit onderzoek leidde tot meer ZEBO-gebruik, maar alleen in 2006. De reden hiervoor is niet geheel duidelijk. Het is mogelijk dat ZEBO in deze scholen gebruikt werd om de collegialiteit te verhogen.

Daarnaast werd ZEBO meer gebruikt in scholen die extra tijd en middelen beschikbaar hadden gesteld voor het gebruik van ZEBO. De interviewresultaten laten bijvoorbeeld zien dat vooral leerkrachten soms extra tijd nodig hadden voor het invullen van de ZEBO-vragenlijsten (en voor het organiseren van het invullen van de leerlingvragenlijsten achter de computer). Deze variabele speelde een rol in 2004 en bleef belangrijk in 2006. Het kost tijd en geld om ZEBO te gebruiken, bijvoorbeeld om de resultaten uitgebreid te bespreken, om bepaalde cursussen te volgen, mocht dit nodig zijn op basis van de resultaten, en om nieuwe onderwijsmethoden te implementeren.

Een ander schoolorganisatiekenmerk dat het gebruik van ZEBO beïnvloed heeft, is de ZEBO-score. Als een school op of boven het gemiddelde scoort op de procesindicatoren gemeten door ZEBO, dan is minder noodzakelijk om de ZEBO-resultaten te gebruiken, omdat dit inhoudt dat de school het even goed of beter doet dan de gemiddelde Nederlandse school op deze indicatoren. Om hier rekening mee te houden is de ZEBO-score berekend aan de hand van het aantal schalen waarop de school op of boven het gemiddelde scoorde. De ZEBO-score beïnvloedde alleen het ZEBO-gebruik in 2003 en niet meer in 2004 of 2006. In 2004 en 2006 scoorden veel scholen op of boven het gemiddelde op de ZEBO-schalen, waardoor het verschil tussen scholen minder werd.

Tot slot laten de interviewresultaten zien dat twee andere factoren mogelijk ook het gebruik van ZEBO beïnvloeden:

- de mate waarin de ZEBO-resultaten overeenkomen met de verwachtingen van de schoolleider. Als de resultaten niet overeenkomen met de verwachtingen van de schoolleider, dan is het mogelijk dat de schoolleider de resultaten afwijst. Dit is dan het einde van de zelfevaluatie;
- de mate waarin er een open klimaat heerst op de school. Het is belangrijk dat het schoolteam in staat is kritiek te ontvangen. Problemen moeten bespreekbaar zijn. De twee geïnterviewde schoolleiders in 2006 suggereerden dat deze variabele mogelijk een rol speelt bij het gebruik van zelfevaluatieresultaten. Het is waarschijnlijk dat op scholen waarin men niet in staat is om kritiek te ontvangen en waar problemen niet bespreekbaar zijn, het gebruik van zelfevaluatieresultaten zeer moeilijk, zo niet onmogelijk wordt.

Voor meer informatie zie volledige proefschrift: <http://purl.org/utwente/57803>.

8.4 Bijlage 4 'No Child Left Behind Act'

Effecten hiervan op de openbare scholen in Amerika.

In januari 2002 tekende president George W. Bush de wet 'No Child Left Behind Act'. Deze onderwijswet op het nationale niveau van de Verenigde Staten van Amerika voorziet in een standaardprocedure om via testen en toetsen de onderwijsontwikkelingen van leerlingen in kaart te brengen, achterstanden te signaleren en waar mogelijk deze in te lopen. Iedere school is verplicht zich aan deze procedure te houden, wat leidt tot (te) veel testen en toetsen, aanpassing van het schoolcurriculum en brede leer en ontwikkelingsprogramma's voor achterblijvende leerlingen. Het Centre on Education Policy doet onderzoek naar de gevolgen van deze nationale wet. Zij komt daarbij tot tien effecten van NCLB op de openbare scholen.

De toets- en testaccountability is sinds vijf jaar de norm binnen het openbare onderwijs van de Verenigde Staten van Amerika en is een resultaat van de 'No Child Left Behind (NCLB) Act' (januari 2002). Het heeft een hoogtepunt bereikt na 15 jaar werken aan een gestandaardiseerde norm. Het heeft zich ontwikkeld tot een breed gedragen vertrouwen op testresultaten als basis voor onderwijsontwikkeling. NCLB geeft daarbij grote aandacht aan uitvallende leerlingen en laag presterende scholen.

Het Centre on Education Policy (CEP) is een onafhankelijk onderzoeksbureau dat de laatste vier jaar onderzoek heeft gedaan naar de effecten van de 'No Child Left Behind Act'. Dit onderzoeksbureau komt tot tien conclusies binnen het openbaar onderwijs.

- 1 De resultaten op de verschillende tests laten een stijgende lijn zien.
In driekwart van de staten en schooldistricten zijn de scores gelijk gebleven of beter geworden.
Als reden hiervoor noemen verschillende staten hun verbeterde onderwijsprogramma's. Er is daarbij sprake van aangepaste tests en speciale onderwijsprogramma's voor achterblijvende leerlingen in sommige districten.
- 2 Scholen besteden meer onderwijstijd aan het lees- en rekenonderwijs, maar ook aan vormingsgebieden die niet tot het testprogramma gerekend kunnen worden.
In 71% van de schooldistricten is de onderwijstijd voor lezen en rekenen vergroot ten koste van sociale en lichamelijke vormingsgebieden, vooral in die districten waarin sprake is van achterstandscholen (97%). In veel gevallen is sprake van speciaal aangepaste lees- en rekenprogramma's.
- 3 Scholen richten zich expliciet op de doorgaande lijn binnen hun curriculum, besteden meer tijd en aandacht aan instructie en analyseren de testuitslagen. Dit heeft geleid tot verbeteringen binnen het onderwijs en het geven van betere (directe) instructie aan leerlingen.
Vooral binnen achterstandscholen is hierdoor de kwaliteit van het onderwijs vergroot.
- 4 Laag presterende scholen hebben een positieve schoolontwikkeling doorgemaakt, waarbij echter geen sprake was van een radicale kanteling. Het ging eerder om de ontwikkeling van een sterk curriculum, versterking van het schoolleiderschap en deskundigheidsvergroting van de leraren. Slechts in drie procent was sprake een ingrijpende herstructurering van het onderwijs.
De verwachting is dat dit percentage in de komende jaren niet zal stijgen.

- 5 Scholen en leraren hebben de kwaliteit van hun deskundigheid in de afgelopen jaren sterk verbeterd. De verwachting is dat deze zich in de komende jaren zal stabiliseren. Er is een zekere scepsis dat deze scholingsdrang onder scholen en leraren zich in deze mate zal voortzetten.
- 6 Ten gevolge van de NCLB worden meer leerlingen getest, vooral ten aanzien van lees- en rekenvaardigheden. Door middel van de tests legt de school verantwoording af ten aanzien van zijn onderwijskwaliteit en daarmee van de inzet van de financiële middelen. De verwachting is dat het aantal tests op de toetskalender van de school in de komende jaren zal toenemen. Op dit moment (2007) worden per leerjaar en per klas 55 dagen besteed aan het afnemen van de verschillende tests. Daarbij gaat het vooral om te testen basisvaardigheden als lezen en rekenen.
- 7 Scholen besteden meer aandacht aan leerachterstanden bij leerlingen dan in het verleden. Onderpresteerders worden eerder en beter in beeld gebracht. Scholen en schooldistricten zijn meer verantwoordelijk geworden voor de leerresultaten van de leerlingen als groep en de individuele leerlingen. Belangrijke indicatoren zijn daarbij de leerlingen in een achterstandsituatie (laag inkomen), etnische minderheden, raskenmerken, niet-Engelstaligen en leerlingen met speciale leer- en ontwikkelingsproblemen.
De NCLB Act heeft betrekking op leerlingen die vallen onder deze indicatoren.
- 8 Het percentage van scholen dat niet of onvoldoende voldoet aan de gestelde normen is ongeveer 10%, maar stijgt niet. Deze scholen worden gezien als scholen waar schoolontwikkeling noodzakelijk is om de schoolresultaten te verbeteren. Het zijn niet ieder jaar dezelfde scholen die op deze lijst voorkomen. Wel valt op dat het veelal dezelfde districten of regio's zijn waarin deze scholen voorkomen.
Binnen een dergelijk district of regio is het vaak mogelijk tutoring aan te bieden aan leerlingen waarbij de leerprestaties achterblijven. Sommige scholen maken daar gebruik van, andere scholen niet. Dit leidt er onder meer toe dat sommige leerlingen zich inschrijven op een andere school. Het aantal organisaties dat deze tutoring ondersteunt is sterk toegenomen, hoewel de meningen over deze tutoring sterk verdeeld zijn.
- 9 De invloed en rol vanuit het nationale niveau is sterk toegenomen.
Vanuit de missie 'No Child Left Behind' is op het nationale niveau een aantal acties ingezet. De invloed is sterker geworden ten aanzien van het voorschrijvende karakter van de toetskalender, de verantwoordingsplicht van de schooldirecties, de schoolkeuze en de kwaliteit van de leraren. Daarnaast wordt voorzien in een aantal ondersteunende instellingen.
- 10 Federale staten en schooldistricten hebben een explicietere rol en verantwoording gekregen als gevolg van de NCLB Act. Beiden zijn een actievere rol gaan spelen naar alle scholen voor openbaar onderwijs, meer dan in het verleden en vooral ten aanzien van de slecht presterende scholen. Hun verantwoording heeft vooral betrekking op het bereiken van de doelstellingen van het NCLB. Zij leggen daarom veel nadruk op de toetskalender van de scholen, verbetering van de leerresultaten en schoolontwikkeling. In veel gevallen zijn zij zelf niet in staat deze activiteiten en ondersteuning te bieden. In de meeste gevallen worden door hen hiervoor ondersteunende instellingen ingezet. Een probleem daarbij zijn de vaak onvoldoende middelen om te kunnen voldoen aan de wettelijke eisen van NCLB Act.

Conclusie

De 'No Child Left Behind' Act heeft een grote impact binnen het Amerikaanse openbaar onderwijs. Er worden meer tests afgenomen en er wordt meer verantwoording afgelegd. Er is een grotere aandacht voor wat wordt geleerd en hoe dat wordt aangeboden. Er is een focus op laag presterende scholen en er is veel aandacht voor de deskundigheidsvergroting van leraren.

De leerlingresultaten op het gebied van lezen en rekenen zijn vergroot.

Er is ook een aantal knelpunten aan te wijzen. Allereerst de forse toename ten aanzien van de administratie binnen scholen en schooldistricten. Vooral door een duidelijker zicht op leerachterstanden bij leerlingen, hun directe omgeving en de ontwikkelbehoeften van scholen. Er is een capaciteitsprobleem te constateren bij de overheden en schooldistricten.

Overheden moeten keuzes maken binnen de besteding van hun vaak beperkte middelen en daarbij keuzes maken ten aanzien van hun verantwoording voor het onderwijs en andere overheidstaken.

Het Amerikaanse Congres zal in 2007 een onderzoek uitvoeren naar de uitvoering, de beschikbare middelen en de legalisatie van NCLB.

Bron: Ten Big Effects of the No Child Left Behind Act on Public Schools, Centre on Education Policy (CEP), 2006, Washington, D.C.

8.5 Bijlage 5 Cruciale componenten om resultaten en verbeteringen te bewerkstelligen

Schmoker, M. (1999). *Results: The Key to Continuous School Improvement 2nd Edition*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

In zijn boek bespreekt Schmoker de drie cruciale componenten om resultaten en verbetering te bewerkstelligen, namelijk:

- teamwork;
- het stellen van doelen;
- op een goede manier gebruik maken van data.

Hierbij gaat hij uit van de onderstaande veronderstellingen.

- Snelle, meetbare successen zorgen voor verandering van cultuur en een andere manier van het omgaan met resultaten. Het versterkt het zelfvertrouwen van mensen en hun geloof in wat mogelijk/haalbaar is.
- Scholen presteren nu niet zoals ze zouden kunnen, omdat ze niet als organisaties functioneren.
- Leraren presteren beter als ze samenwerken. Effectieve samenwerking zorgt voor een grote verandering in de manier van werken.
- Scholen verbeteren als ze streven naar betere resultaten door steeds weer de processen die leiden tot resultaten kritisch tegen het licht te houden.

Teamwork

Veel leerkrachten werken geïsoleerd, waardoor zij de mogelijkheid missen om met collega's te reflecteren op hun werk en van elkaar te leren.

Belangrijk hierbij is dat de samenwerking is gericht op het verbeteren van resultaten van leerlingen gebaseerd op informatie.

Effectief teamwork heeft de onderstaande kenmerken.

- Niet direct focussen op oplossingen en acties, eerst met elkaar de mogelijke ideeën inventariseren, vergelijken met wat bekend is uit relevant onderzoek en daarna de beste oplossingen selecteren.
- Aan het begin van elke bijeenkomst inventariseren wat in de afgelopen periode effectief was en wat niet. Systematisch volgen van wat geïmplementeerd is/wordt en wat dit toevoegt aan de resultaten van leerlingen.
- Bijeenkomsten (ongeveer één keer per maand) die duidelijk gestructureerd aandacht besteden aan de successen van de afgelopen periode, het meest urgente probleem van dit moment en de beste oplossingen die in de komende periode gebruikt gaan worden.

Meetbare doelen

Geven betekenis aan teamwork, als er binnen het team effectief mee omgegaan wordt en als er samenhang is binnen het team.

Schoolsucces hangt af van hoe effectief we selecteren, definiëren en vooruitgang meten en hoe goed we inspanningen aanpassen aan de gestelde doelen.

Meetbare doelen:

- geven de boodschap af dat leerkrachten capabel zijn om te veranderen;
- geven een basis waarop rationele beslissingen genomen kunnen worden, rond organisatie en instructie;

- zorgen voor de mogelijkheid om het succes te meten;
- stimuleren de professionele dialoog;
- belangrijk om niet te veel doelen tegelijk te stellen, om genoeg tijd te hebben om te plannen, er mee bezig te zijn en het constructief te bespreken.

Gebruik van data

‘De monitoring van effectieve instructie is het hart daarvan.’

Het gebruik van data wordt soms vermeden door angst voor het zichtbaar maken van verschillen tussen leerkrachten, doordat het oproept tot actie en verandering.

Van belang is:

- data moet niet primair gebruikt worden om zwakke leerkrachten op te sporen en eruit te werken;
- gebruik data niet om leerlingen op af te rekenen;
- probeer data gezamenlijk en anoniem te verzamelen;
- bespreek data met respect voor elkaar;
- laat leerkrachten aangeven welke data verzameld kan worden;
- laat voorbeelden zien van leerkrachten met succesverhalen;
- verzamel de data zo overzichtelijk mogelijk;
- vier je successen.

Snel resultaat

Deze drie componenten zijn van groot belang, en het snel behalen van resultaat is doorslaggevend voor het succes van een onderwijsverbetering. Mensen zijn ongeduldig, willen graag snel ervaren dat hun inspanningen iets opleveren. Meetbare doelen die op korte termijn gehaald kunnen worden, zijn daarom cruciaal. Kleine meetbare doelen, maandelijks of per kwartaal gehaald, leveren enthousiasme en optimisme op, de belangrijkste bestanddelen van onderwijsverandering. Het is daarbij dus van belang dat bekend is wat werkt, zodat succes verzekerd is.

8.6 Bijlage 6 Projectvoorstel voor verdere uitwerking

- Uitlijning voor draagvlak implementatie datafeedback, het waarom en het creëren van draagvlak (binnen de school).
- Datafeedback als cyclisch proces binnen het onderwijs.
- Welke eisen worden aan data gesteld?
- Uitwerking vanuit vraagstelling: hoe verzamel je data?
 - Draaiboek werkwijzen.
 - Opzet (na)scholing.
- Uitwerking vanuit vraagstelling: welke interventies vinden plaats op basis van de verzamelde data: data-driven teaching?
 - Leerkrachtniveau.
 - Niveau van intern begeleider.
 - Schoolniveau.
- Praktijkvoorbeeld.