

KWALITEITSZORG OP
ROTTERDAMSE BASISCHOLEN

- eindrapport -

drs. E. van der Boom
drs. A.L. van der Vegt

Amsterdam, januari 2001
Regioplan publicatienr. OA-223

Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt
Leidsegracht 105-a
1017 ND Amsterdam
Tel.: 020 - 6253377
Fax: 020 - 6236191

Onderzoek, uitgevoerd door Regioplan
Onderwijs en Arbeidsmarkt B.V. in opdracht
van de gemeente Rotterdam, Dienst Stedelijk
Onderwijs.

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord

| | | |
|---|--|----|
| 1 | Inleiding..... | 1 |
| | 1.1 Kwaliteitszorg in het onderwijs | 1 |
| | 1.2 Onderzoeksvragen | 2 |
| | 1.3 Opzet van het onderzoek | 4 |
| | 1.4 Respons..... | 5 |
| 2 | Prioriteiten en doelen..... | 7 |
| | 2.1 De prioriteiten binnen het kwaliteitsbeleid..... | 7 |
| | 2.2 De doelen in het schoolplan..... | 9 |
| | 2.3 Tussendoelen | 12 |
| | 2.4 Samenvatting | 14 |
| 3 | Evaluatie van kwaliteit | 17 |
| | 3.1 Gebruikte informatiebronnen..... | 17 |
| | 3.2 Werkwijze bij de evaluatie | 21 |
| | 3.3 Borging van kwaliteit; bijstellen van doelen | 22 |
| | 3.4 Samenvatting | 25 |
| 4 | Resultaten van kwaliteitszorg..... | 27 |
| | 4.1 Oordeel over stand van zaken en ontwikkelingen | 27 |
| | 4.2 Gewenste verbeteringen..... | 30 |
| | 4.3 Communicatie over kwaliteit..... | 31 |
| | 4.4 Samenvatting | 31 |
| 5 | Ondersteuning bij kwaliteitsbeleid | 33 |
| | 5.1 Ondersteuning in de afgelopen jaren | 33 |
| | 5.2 Behoeftte aan ondersteuning in de toekomst | 35 |
| | 5.3 Samenvatting | 36 |
| 6 | Conclusies..... | 39 |

VOORWOORD

In dit rapport doen we verslag van een onderzoek naar kwaliteitszorg op Rotterdamse scholen voor primair onderwijs. Met dit onderzoek hebben we in kaart gebracht wat de prioriteiten en doelen zijn binnen het kwaliteitsbeleid, hoe deze doelen worden geëvalueerd en wat de resultaten van het kwaliteitsbeleid zijn. Verder is gepeild welke behoefte er is aan ondersteuning bij kwaliteitsbeleid. De onderzochte scholen maken deel uit van het Onderwijspanel Rotterdam, dat door Regioplan wordt onderhouden in opdracht van de Dienst Stedelijk Onderwijs (DSO). Vanuit de DSO werd het onderzoek begeleid door mevrouw M. Coenders, mevrouw E. Nemeth, de heer P. Hoop en de heer R. Lenoir. Wij bedanken hen voor de prettige samenwerking.

Dit is het vierde onderzoek onder het Onderwijspanel Rotterdam. We bedanken de directeuren en leerkrachten die opnieuw de tijd hebben gevonden om onze vragen te beantwoorden. Dank zij hun medewerking geeft dit onderzoek veel informatie over het kwaliteitsbeleid op Rotterdamse scholen voor primair onderwijs.

Anne Luc van der Vegt
(projectleider)

1 INLEIDING

1.1 Kwaliteitszorg in het onderwijs

De aandacht voor kwaliteitszorg in het onderwijs is de laatste jaren sterk toegenomen. In de eerste plaats is dit een zaak van de scholen zelf. Scholen besteden er meer aandacht aan, bijvoorbeeld door het registreren van leerlingresultaten in een geautomatiseerd leerlingvolgsysteem en door het samenstellen van een schoolgids om ouders te informeren. Maar ook de externe controle op kwaliteit wordt belangrijker. De Inspectie van het Onderwijs heeft de afgelopen jaren een gestandaardiseerde werkwijze geïntroduceerd voor regulier en integraal schooltoezicht (RST en IST).

In de nabije toekomst zal de positie van de Inspectie worden versterkt met de Toezichtswet. Periodiek zal de kwaliteit van de scholen worden beoordeeld en deze beoordelingen worden openbaar gemaakt. Ook de gemeente heeft een belangrijke taak in het bewaken van de kwaliteit van het onderwijs. Met name gaat het dan om het ontwikkelen en monitoren van het gemeentelijke onderwijsachterstandenbeleid (GOA). De onderwijsbegeleidingsdiensten spelen daarin een belangrijke ondersteunende rol.

Dat aandacht voor kwaliteit zowel te maken heeft met de resultaten van de school (leerlingresultaten) als met de waardering door klanten (ouders) en externen (inspectie, gemeente) is niet uniek voor het onderwijs. Een algemeen model voor kwaliteitszorg is het INK-model.¹ Daarin worden naast de eindresultaten van een organisatie de volgende ‘resultaatgebieden’ onderscheiden:

- waardering door medewerkers;
- waardering door klanten en leveranciers;
- waardering door de maatschappij.

Informatie over deze kwaliteitsaspecten kan gebruikt worden om aspecten van de interne organisatie te evalueren. De directie heeft daarbij natuurlijk een belangrijke rol. Volgens het INK-model bepaalt de directie de koers. Drie aspecten zijn hierbij van belang:

1. strategie en beleid;
2. de inzet van medewerkers;
3. aanwenden van middelen voor het bereiken van de doelen.

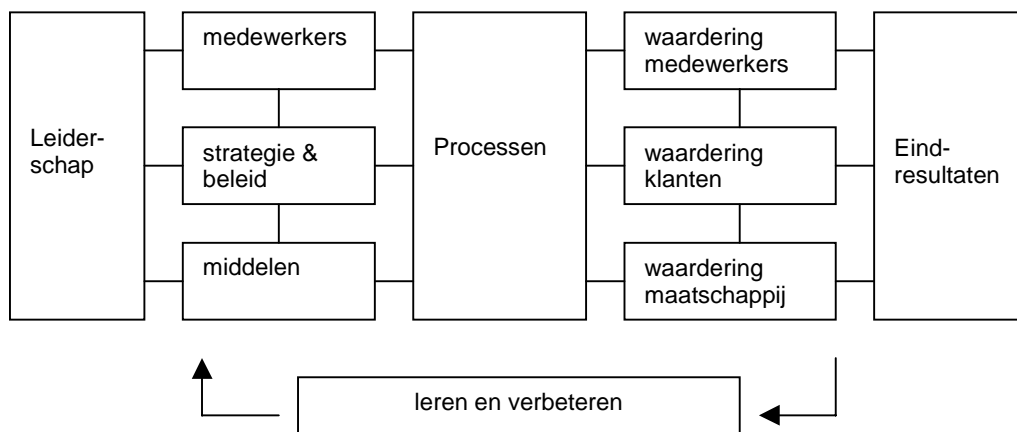
Tussen de interne organisatie en de resultaten worden in het INK-model de ‘processen’ gepositioneerd. Bij het onderwijs denken wij hierbij vooral aan het primaire proces, het

¹ INK (2000): Gids voor toepassing van het ink-managementmodel. 's-Hertogenbosch: INK.

onderwijs in de klas, maar het model is ook van toepassing op het proces van onderwijsvernieuwing.

Schematisch weergegeven ziet het INK-model er als volgt uit:

Figuur 1.1 Het INK-managementmodel (Bron: internetsite INK: www.ink.nl)



Het is een interessante vraag in hoeverre de kwaliteitszorg binnen het onderwijs aansluit bij dit model. Wordt de mening van ouders en maatschappij inderdaad gebruikt om de interne organisatie te analyseren? Het INK-model maakt duidelijk dat het voor kwaliteitsbeleid relevant kan zijn om verschillende bronnen te gebruiken bij het evalueren van verschillende aspecten van kwaliteit: niet alleen de uiteindelijke (leer)resultaten, maar ook het onderwijsproces en het functioneren van de schoolorganisatie.

1.2 Onderzoeksvragen

De DSO heeft Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt verzocht een onderzoek te doen naar het denken over kwaliteitszorg op basisscholen, het beleid dat de basisscholen op dit terrein voeren en op de plannen voor de toekomst. Het onderzoek moet antwoord geven op de volgende vragen:

Prioriteiten en doelen

1. Wat is het relatieve belang dat aan de volgende drie kwaliteitsdimensies wordt gehecht?
 - a) leerlingprestaties (gegevens leerlingvolgsysteem, zittenblijvers, etc.);
 - b) onderwijsaanbod (leerstof, pedagogisch-didactische aanpak, leerlingenzorg, etc.);
 - c) professionaliteit van de schoolorganisatie (organisatiecultuur en structuur, personeelsbeleid, management).

2. Heeft de school in het schoolplan doelstellingen geformuleerd in het kader van het kwaliteitsbeleid?
 - a) Voor welke dimensies van kwaliteit?
 - b) Voor welke termijn: éénjarig of meerjarig? Indien meerjarig: hoeveel jaar?
 - c) Zijn er tussendoelen ('mijlpalen') geformuleerd, gekoppeld aan een termijn? Welke termijnen worden gehanteerd?
 - d) Zijn doelstellingen concreet geformuleerd, zodat achteraf vastgesteld kan worden of ze gehaald zijn?

Evaluatie

3. Hoe wordt de kwaliteit vastgesteld: wordt nagegaan of de gestelde doelen zijn bereikt?
 - a) Welke instrumenten worden hierbij gebruikt (b.v. leerlingvolgsysteem)?
 - b) Van welke partijen wordt het oordeel gevraagd: informanten binnen de school zelf (personeel, bestuur), klanten (ouders), externen (inspectie, gemeente, 'bondgenoten' in de buurt). Over welke aspecten van kwaliteit, zoals bedoeld in de eerste onderzoeksvraag, wordt van deze partijen het oordeel gevraagd?
 - c) Hoeveel gewicht wordt toegekend aan de genoemde bronnen van informatie over de kwaliteit?
 - d) Is er aandacht voor de 'borging' van kwaliteit: niet alleen streven naar verbetering, maar ook naar bestendiging van die verbetering? Hoe wordt gebruik gemaakt van de resultaten van de kwaliteitsmeting?

Resultaten

4. Wat zijn tot nu de resultaten van het kwaliteitsbeleid? In welke opzichten is er vooruitgang geboekt, in welke opzichten niet? Binnen welke termijn zijn de resultaten bereikt? Wat is bevorderend en wat is belemmerend gebleken voor de 'borging' van kwaliteit?
5. Hoe worden de resultaten van het kwaliteitsbeleid naar buiten gebracht? Schoolgids, andere publicitaire uitingen.

Behoeftte aan ondersteuning

6. Welke externe ondersteuning verwachten scholen bij het ontwikkelen van hun kwaliteitsstelsysteem? Welke instanties zouden deze ondersteuning moeten bieden?

De antwoorden op deze vragen worden gegeven in de hoofdstukken 2 tot en met 5. In de volgende paragrafen van dit hoofdstuk presenteren we de opzet van het onderzoek (1.3) en de respons (1.4).

1.3 Opzet van het onderzoek

De onderzoek is uitgevoerd door middel van een peiling onder het Onderwijs Panel Rotterdam (OPR), dat door Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt is opgezet in opdracht van de DSO. Het panel bestaat uit 62 scholen waarvan 59 basisscholen en 3 speciale basisscholen. Het panel biedt een representatieve doorsnede van het Rotterdamse onderwijs, wat betreft denominatie, spreiding over deelgemeenten en leerlingenpopulatie.

Methode: schriftelijke en telefonische enquête

De directeuren zijn geraadpleegd door middel van een combinatie van een schriftelijke en een telefonische enquête, de leerkrachten door een (beknopte) schriftelijke enquête.

Vragen voor directeuren – De meeste onderzoeksvragen hebben betrekking op het feitelijk functioneren van het kwaliteitsbeleid. Voor het beantwoorden van deze vragen volstond het om de schoolleider te raadplegen. Over al deze onderwerpen zijn in de schriftelijke vragenlijst enkele vragen gesteld; in de telefonische interviews is daarop doorggevraagd.

Vragen voor directeuren én leerkrachten – Daarnaast wordt in enkele onderzoeksvragen gevraagd naar de mening over kwaliteitsbeleid. Wat zijn belangrijke kwaliteitsdimensies (onderzoeksvraag 1); oordeel over de resultaten (onderzoeksvraag 4); welke externe ondersteuning is gewenst (onderzoeksvraag 6). Over deze vragen hebben we naast de schoolleiders ook de leerkrachten geraadpleegd.

In de onderstaande tabel staat voor de directie en voor de leerkrachten vermeld met welke methode de gegevens worden verzameld.

| Onderzoeksvragen | Directeuren | Leerkrachten |
|--|--------------------------|--------------|
| 1. Prioritering kwaliteitsdimensies | schriftelijk/telefonisch | schriftelijk |
| 2. Doelstellingen kwaliteitsbeleid | “ | |
| 3. Evaluatie kwaliteitsbeleid: Informatiebronnen over kwaliteit | “ | |
| 4. Resultaten evaluatie | “ | schriftelijk |
| 5. Publiciteit | “ | |
| 6. Ondersteuning door externen | “ | schriftelijk |

Werkwijze gegevensverzameling

De directie van de OPR-scholen heeft een schriftelijke vragenlijst toegezonden gekregen, begeleid door een brief waarin de bedoeling van het onderzoek werd uiteengezet en waarin werd aangekondigd dat men over ongeveer twee weken zou worden benaderd voor een telefonisch interview. Met de vragenlijst voor de directeur zijn ook vijf vragenlijsten voor leerkrachten meegezonden. Dit is gedaan voor 49 scholen uit het OPR, die in het verleden toestemming hebben gegeven ook de leerkrachten te raadplegen.

1.4 Respons

Ongeveer twee derde van de directeuren heeft meegewerkt aan de schriftelijke enquête; een zelfde respons is bereikt bij de telefonische interviews. In totaal hebben directeuren 47 meegewerkt, of aan de schriftelijke enquête of aan het interview. De onderstaande tabel geeft een overzicht van de respons.

| | Steekproef | Abs. | % |
|---------------------------------|------------|------|-----|
| Directie | | | |
| Respons schriftelijke enquête | 62 | 42 | 68% |
| Respons telefonische interviews | 62 | 43 | 69% |
| Respons totaal | 62 | 47 | 76% |
| Leerkrachten | | | |
| Respons schriftelijke enquête | 220 | 116 | 53% |

In voorgaande onderzoeken onder het OPR werden hogere responspercentages bereikt, van ongeveer 80 procent. De minder goede respons wordt veroorzaakt door een groter aantal weigeringen tot deelname. De meest genoemde reden hiervoor is dat de tijd ontbreekt om aan onderzoek mee te werken. Dat dit tijdgebrek nu groter is dan bij de vorige metingen wordt door de meeste directeuren verklaard uit de problemen om openstaande vacatures te vervullen, onder meer voor directieleden, en om vervangers te vinden bij ziekte. Die problemen zijn groter dan vorig jaar.² Enkele directeuren die wel bereid waren om mee te werken, konden hun afspraken niet nakomen, doordat ze een zieke leerkracht moesten vervangen. Vier directeuren gaven te kennen uit het OPR te willen stappen, vanwege onderbezetting in combinatie met een te grote planlast.

Betrouwbaarheidsmarges

Aangezien de scholen in het OPR representatief zijn voor het primair onderwijs in Rotterdam, kunnen de resultaten bij een hoge respons gegeneraliseerd worden naar de totale Rotterdamse populatie.

Hierbij gelden wel nauwkeurigheidsmarges. Bij een respons van 42 directeuren, kunnen we ervan uitgaan dat de percentages die we rapporteren maximaal 15 procentpunten zullen afwijken van het percentage in de totale populatie.³ Bij een gevonden percentage van 50 procent ligt het werkelijke percentage dus tussen 35 procent en 65 procent.

² Dit wordt bevestigd door recent onderzoek naar vacaturevervulling door Regioplan: K. van Bergen, A.L. van der Vegt en S. Vrielink, *Belrondes onvervulde uren primair onderwijs, voortgezet onderwijs en BVE-sector: augustus/september 2000*. Amsterdam: Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt.

³ Betrouwbaarheidsmarge van 95 procent.

Meestal ligt het werkelijke percentage natuurlijk veel dichterbij het gevonden percentage. In twee derde van de gevallen zullen de gevonden percentages niet meer afwijken dan 7,5 procentpunten van de werkelijke percentages. Bij de leerkrachten is de betrouwbaarheidsmarge smaller, vanwege het grotere aantal respondenten. De maximale afwijking is 9 procentpunten.

2 PRIORITEITEN EN DOELEN

In dit hoofdstuk beantwoorden we de eerste twee onderzoeksvragen:

- 1) Wat is het relatieve belang dat aan verschillende kwaliteitsdimensies wordt gehecht? (paragraaf 2.1)
- 2) In hoeverre zijn er doelen vastgesteld in het kader van het kwaliteitsbeleid? Hierbij kijken we naar doelen voor de lange en de korte termijn (2.2) en naar tussendoelen (2.3).

We bespreken alle resultaten van de schriftelijke en telefonische enquête, die op deze vragen betrekking hebben. In de tabellen worden de resultaten weergegeven voor directeuren en leerkrachten apart. Bij de analyses is nagegaan of er verschillen zijn tussen scholen met een verschillende populatie en tussen leerkrachten met verschillende taken, zoals remedial teachers of interne begeleiders. Voor zover deze verschillen zijn aangetroffen, worden ze vermeld.

2.1 De prioriteiten binnen het kwaliteitsbeleid

Het onderzoek richt zich op drie dimensies van kwaliteit:

- leerlingprestaties en -ontwikkeling;
- ontwikkeling van het onderwijsaanbod;
- professionaliteit van de schoolorganisatie.

Aan de directeuren en leerkrachten is gevraagd wat voor hen de prioriteit is van de drie dimensies en de onderwerpen die daarbij horen. In de eerste plaats hebben we gevraagd aan welke van de drie dimensies ze het eerst denken bij kwaliteitsbeleid.

Tabel 2.1 Als u denkt aan kwaliteitsbeleid, waar denkt u dan het eerst aan?

| Dimensie | Als eerste | | Als tweede | | Als derde | | Gem. rangorde * |
|-------------------------------|------------|-----|------------|-----|-----------|-----|-----------------|
| <i>Directeuren</i> | | | | | | | |
| Leerlingprest., -ontwikkeling | 20 | 49% | 8 | 17% | 10 | 21% | 1,8 |
| Professionaliteit organisatie | 13 | 32% | 16 | 39% | 10 | 24% | 1,9 |
| Ontw. Onderwijsaanbod | 6 | 15% | 15 | 37% | 17 | 42% | 2,3 |
| <i>Leerkrachten</i> | | | | | | | |
| Leerlingprest., -ontwikkeling | 39 | 44% | 26 | 29% | 24 | 27% | 1,8 |
| Ontw. Onderwijsaanbod | 23 | 26% | 36 | 41% | 29 | 33% | 2,1 |
| Professionaliteit organisatie | 27 | 31% | 26 | 30% | 35 | 40% | 2,1 |

- Een score dicht bij de 1 betekent dat een dimensie door veel respondenten als eerste is genoemd, een score dicht bij de 3 dat een dimensie vaak als derde is genoemd. De gemiddelde rangorde blijkt bij alle dimensies in het midden te liggen, dicht bij de 2. Dat wijst er op dat er weinig eensgezindheid is in de prioritering. Een toets die de mate van eensgezindheid meet (Kendall's W) blijkt dan ook niet significant te zijn, noch voor directeuren noch voor de leerkrachten.

Voor zowel de directeuren als de leerkrachten geldt, dat de grootste groep als eerste denkt aan de leerlingprestaties en -ontwikkeling. Er is echter weinig eensgezindheid over de rangorde van de dimensies, zowel onder de directeuren als onder de leerkrachten. Als we bij de groep leerkrachten apart kijken naar de interne begeleiders, dan blijkt er onder hen wel overeenstemming te bestaan. Voor deze groep heeft de dimensie leerlingprestaties en -ontwikkeling de meeste prioriteit, met een gemiddelde rangpositie van 1,62. Vervolgens komt de ontwikkeling van het onderwijsaanbod (1,85) en tenslotte de professionaliteit van de organisatie (2,54).

Zowel aan directeuren als aan leerkrachten is vervolgens per kwaliteitsdimensie gevraagd welk thema voor hen de grootste prioriteit heeft. De rangorde onder de thema's voor de directeuren en voor de leerkrachten zijn in tabel 2.2 weergegeven.

Tabel 2.2 Prioriteiten binnen de kwaliteitsdimensies, onder directeuren en leerkrachten

| Prioriteiten onder directeuren (N= 40) | | Prioriteiten onder leerkrachten (N= 111) | |
|--|-----|--|-----|
| <i>Niveau leerlingprestaties en -ontwikkeling:</i> | | <i>Niveau leerlingprestaties en -ontwikkeling:</i> | |
| 1. Niveau leerresultaten leerlingen | 53% | 1. Sociaal-emotionele ontwikkeling | 50% |
| 2. Sociaal-emotionele ontwikkeling | 45% | 2. Niveau leerresultaten leerlingen | 45% |
| 3. Doorstroom naar vervolgonderwijs | 3% | 3. Doorstroom naar vervolgonderwijs | 3% |
| 4. Percentage zittenblijvers | 0% | 3. Percentage zittenblijvers | 3% |
| 5. Percentage verwijzingen | 0% | 3. Percentage verwijzingen | 3% |
| <i>Ontwikkeling onderwijsaanbod:</i> | | <i>Ontwikkeling onderwijsaanbod:</i> | |
| 1. Ontw. pedagogisch-did. aanpak | 35% | 1. Ontw. pedagogisch-did. aanpak | 27% |
| 2. Vernieuwing van de leerstof | 30% | 2. Ontwikkeling systeem leerlingenzorg | 25% |
| 3. Ontwikkeling systeem leerlingenzorg | 15% | 2. Implementatie onderwijs op maat | 25% |
| 4. Implementatie onderwijs op maat | 13% | 4. Optimaliseren van de leertijd | 14% |
| 5. Optimaliseren van de leertijd | 0% | 5. Vernieuwing van de leerstof | 10% |
| <i>Professionaliteit van de organisatie:</i> | | <i>Professionaliteit van de organisatie:</i> | |
| 1. Kwaliteitszorg | 46% | 1. Kwaliteitszorg | 41% |
| 2. Deskundigheidsbevordering | 33% | 2. Deskundigheidsbevordering | 39% |
| 3. Organisatieprocessen | 18% | 3. Organisatieprocessen | 17% |
| 4. Externe communicatie | 3% | 4. Externe communicatie | 4% |

Tussen de directeuren en de leerkrachten blijken kleine verschillen te bestaan in de prioritering van de thema's binnen de dimensie *leerlingprestaties en -ontwikkeling*. Onder de directeuren heeft het niveau van de leerresultaten bij de meerderheid de hoogste prioriteit, op de voet gevolgd door de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Bij de leerkrachten is de volgorde andersom. Maar ook hier is sprake van een gering verschil. Al met al kan geconcludeerd worden dat zowel het niveau van de leerresultaten als de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen prioriteit krijgen binnen de dimensie leerlingprestaties en -ontwikkeling. De andere onderwerpen worden door bijna niemand genoemd.

Voor zowel de directeuren als de leerkrachten geldt, dat de ontwikkeling van een pedagogisch-didactische aanpak de grootste prioriteit krijgt als het gaat om de dimensie *ontwikkeling van het onderwijsaanbod*. Over het belang van de vernieuwing van de leerstof bestaat minder consensus. Deze komt bij de directeuren op de tweede plaats, maar bij de leerkrachten op de laatste, vijfde plek. Leerkrachten vinden de ontwikkeling van het systeem van leerlingenzorg en de implementatie van onderwijs op maat belangrijker.

Wat de *professionaliteit van de organisatie* betreft, zijn directeuren en leerkrachten het volledig eens over de prioriteiten. Kwaliteitszorg komt daarbij op de eerste plaats, gevolgd door de deskundigheidsbevordering. De organisatieprocessen worden een stuk minder belangrijk gevonden en de externe communicatie wordt slechts door een enkeling het belangrijkste gevonden.

2.2 De doelen in het schoolplan

Werken aan kwaliteit begint met het stellen van doelen. In tabel 2.3 wordt weergegeven voor welke onderwerpen, behorend bij de drie kwaliteitsdimensies, de Rotterdamse basisscholen kwaliteitsdoelen hebben vastgelegd in hun schoolplan.

Tabel 2.3 Kwaliteitsdoelen vastgelegd in schoolplan, volgens directeuren (N = 36 - 42[#])

| Doelen in schoolplan | Doelen vastgesteld | Korte termijn (<1 jaar) | Lange termijn (meerjarig) | Korte + lange termijn | Wel doelen, maar niet in schoolplan |
|---|--------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| <i>Leerlingprestaties en -ontwikkeling</i> | | | | | |
| - Niveau leerresultaten | 87% | 16% | 34% | 18% | 18% |
| - Sociaal-emotionele ontw. | 82% | 13% | 26% | 11% | 32% |
| - Percentage verwijzingen | 59% | 3% | 18% | 5% | 33% |
| - Doorstroom vervolgonderwijs | 49% | 3% | 10% | 5% | 31% |
| - Percentage zittenblijvers | 29% | 3% | 8% | 5% | 13% |
| <i>Ontwikkeling onderwijsaanbod</i> | | | | | |
| - Ontw. systeem van leerlingenzorg | 100% | 21% | 49% | 28% | 3% |
| - Vernieuwing leerstof | 100% | 19% | 35% | 41% | 5% |
| - Ontw. pedagogisch-didact. aanpak | 95% | 13% | 39% | 31% | 13% |
| - Implementatie onderwijs op maat | 90% | 10% | 51% | 21% | 8% |
| - Optimaliseren van de leertijd | 68% | 13% | 26% | 11% | 18% |
| <i>Professionaliteit van de organisatie</i> | | | | | |
| - Organiseatieprocessen | 100% | 13% | 55% | 24% | 8% |
| - Deskundigheidsbevordering | 97% | 18% | 46% | 26% | 8% |
| - Kwaliteitszorg | 97% | 13% | 51% | 28% | 5% |
| - Externe communicatie | 72% | 8% | 36% | 10% | 18% |

[#] Het aantal respondenten varieert.

Voor bijna alle onderwerpen die onder de drie kwaliteitsdimensies vallen, heeft de meerderheid van de scholen doelen vastgesteld. Bij de dimensie *leerlingprestaties en ontwikkeling* zijn de percentages iets lager dan bij de twee andere dimensies. Binnen deze eerste dimensie wordt de meeste aandacht geschonken aan het niveau van de leerresultaten en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, de onderwerpen die volgens directie en leerkrachten ook de grootste prioriteit moeten krijgen bij het kwaliteitsbeleid (zie paragraaf 2.1). Meer dan 80 procent van de scholen heeft doelen opgesteld bij deze thema's. Het percentage verwijzingen van leerlingen naar andere (speciale) scholen en de doorstroom naar het vervolgonderwijs worden minder vaak opgenomen in het schoolplan. Het terugdringen van zittenblijven blijkt bij het stellen van doelen de laagste prioriteit te hebben. Hiervoor wordt door een derde van de scholen doelen gesteld; één op de zes scholen legt de doelen vast in het schoolplan.

De doelen die betrekking hebben op de dimensies *ontwikkeling van het onderwijsaanbod* en de *professionaliteit van de organisatie* worden door vrijwel alle scholen vastgelegd; alleen de onderwerpen 'optimaliseren van de leertijd' en 'externe communicatie' scoren iets minder hoog.

Doelen voor de lange en de korte termijn

Voor de vastgestelde doelen is aangegeven binnen welke termijnen deze gerealiseerd behoren te zijn (zie tabel 2.3). De meeste doelen beslaan een meerjarige termijn of een combinatie van zowel een korte als een lange termijn. De lange termijnen beslaan meestal vier of vijf jaar. Met korte termijn wordt een termijn van maximaal één jaar bedoeld. In de onderstaande tabel wordt per kwaliteitsdimensie weergegeven wat de termijn van de doelen is, voor zover deze door de scholen gesteld zijn. De percentages tellen per dimensie op tot honderd.

Tabel 2.4 De termijnen van de doelen, geaggregeerd per kwaliteitsdimensie

| Kwaliteitsdimensie | Korte termijn | Lange termijn | Korte + lange termijn | Niet in-schoolplan |
|---|---------------|---------------|-----------------------|--------------------|
| Leerlingprestaties en -ontwikkeling (117 doelen) | 12% | 32% | 15% | 42% |
| Ontwikkeling onderwijsaanbod (174 doelen) | 17% | 44% | 29% | 10% |
| Professionaliteit van de organisatie (142 doelen) | 14% | 51% | 24% | 11% |
| Totaal (433 doelen) | 15% | 43% | 24% | 19% |

De meeste doelen worden op een lange-termijnbasis opgesteld (43%). Voor ongeveer een kwart van de kwaliteitsthema's worden zowel korte- als lange-termijndoelen gesteld. Er zijn weinig doelen met alleen een korte looptijd (15%) of doelen die niet in het schoolplan worden opgenomen (19%). De grootste afwijking van dit gemiddelde beeld zien we bij de dimensie *leerlingprestaties en -ontwikkeling*. Eerder stelde we al vast dat voor deze dimensie

minder doelen worden gesteld dan voor de andere twee. Nu blijkt bovendien dat, voor zover er doelen gesteld zijn, dit minder vaak voor de lange termijn is (32%) en dat een belangrijk deel van de vastgestelde doelen niet in het schoolplan is opgenomen (42%). Meestal betreft het zaken omtrent het leerniveau die wel in de schoolgids worden vermeld, zoals het streven naar betere resultaten van de CITO-toetsen.

Kwantitatieve doelen

Naast de vraag welke doelen zijn opgenomen in het schoolplan, is ook gevraagd of er ‘harde’ kwantitatieve doelen zijn vastgesteld, zoals het halen van een bepaald gemiddelde bij de CITO-eindtoetsen. Hoe concreter doelstellingen geformuleerd worden, hoe beter vastgesteld kan worden of de school deze ook haalt. Het opstellen van controleerbare (eind)doelen kan beschouwd worden als een indicatie voor de professionaliteit van het kwaliteitsbeleid. Slechts een derde van de scholen (32%) geeft aan kwantitatieve doelen opgesteld te hebben.

Tabel 2.5 Opstellen van kwantitatieve doelen

| Kwantitatieve doelen opgesteld? | | Thema's | Aantal x genoemd | % antwoorden | % scholen |
|---------------------------------|-----------|--|------------------|--------------|-----------|
| Nee | 28 (68%) | | | | |
| Ja | 13 (32%) | voor de thema's: | | | |
| | | - niveau leerresultaten | 11 | 46% | 27% |
| | | - percentage verwijzingen andere scholen | 7 | 29% | 17% |
| | | - percentage zittenblijvers | 3 | 13% | 27% |
| | | - anders | 3 | 13% | 7% |
| Totaal | 41 (100%) | | 26 | 100% | |

Tabel 2.5 laat zien dat de meeste kwantitatieve doelen worden gesteld voor de dimensie *leerprestaties en -ontwikkeling*. Hoewel er voor deze dimensie minder doelen zijn gesteld dan voor de andere twee dimensies, met name voor de lange termijn, zijn de doelstellingen dus relatief vaak gekwantificeerd. Ruim een kwart van de scholen formuleert kwantitatieve doelen voor het niveau van de leerresultaten, daarna volgt het percentage verwijzingen naar andere (speciale) scholen. Onder de categorie ‘anders’ werd twee keer de maximale groepsgrootte genoemd en een keer de hoeveelheid leerlingen die zorg behoeven.

Positie van achterstandsscholen

Er zijn enkele verschillen in het opstellen van doelen tussen scholen met veel en scholen met weinig gewichtenleerlingen. Zo is er een verschil bij het opstellen van doelen voor de externe communicatie. Alle ‘zwarte scholen’ (met minimaal 70 procent 1.90-leerlingen) blijken daar doelen voor opgesteld te hebben, tegenover 56 procent van de scholen met minder dan 70 procent 1.90-leerlingen. Hierbij speelt waarschijnlijk de taal- en cultuurbarrière tussen het

schoolteam en de allochtone ouders een rol. Er moet meer moeite worden gedaan om de communicatie met allochtone ouders op gang te brengen en goed te laten verlopen.

Verder blijkt er een samenhang te bestaan met het opstellen van kwantitatieve doelen. In onderstaande tabel is af te lezen dat hoe ‘zwarter’ een school is, hoe vaker kwantitatieve doelen gesteld worden. Van de scholen met een minderheid aan gewichtenleerlingen is er niet één die kwantitatieve doelen heeft gesteld.

Tabel 2.6 Scholen met kwantitatieve doelen naar aandeel gewichtleerlingen

| Scholen naar gewichtleerlingen | Kwantitatieve doelen | | Totaal | |
|----------------------------------|----------------------|------|--------|------|
| | abs. | % | abs. | % |
| Minder dan 50% gewichtleerlingen | 0 | 0% | 9 | 24% |
| Meer dan 50% gewichtleerlingen | 4 | 31% | 14 | 37% |
| Meer dan 70% 1,90-leerlingen | 9 | 69% | 15 | 40% |
| Totaal | 13 | 100% | 38 | 100% |

Dat ‘zwarte’ scholen vaker kwantitatieve doelen stellen heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat de leerlingprestaties doorgaans achterblijven bij het landelijke gemiddelde. Het streven naar verhoging van de lagere scores naar het landelijk gemiddelde is dan een voor de hand liggend, kwantitatief doel.

2.3 Tussendoelen

Zoals in de vorige paragraaf is vermeld, worden de meeste doelen op de lange termijn (meer dan een jaar) vastgesteld, al dan niet in combinatie met kortere termijnen. De lange termijnen beslaan doorgaans vier of vijf jaar. Het is van belang om te weten of scholen gebruik maken van tussendoelen om ‘mijlpalen’ vast te stellen, zodat de voortgang controleerbaar wordt. Het merendeel van de scholen (87%) maakt inderdaad gebruik van tussendoelen voor één of meer onderwerpen. Voor de goede orde: met tussendoelen wordt hier niet hetzelfde bedoeld als met korte-termijndoelen. Tussendoelen hebben altijd betrekking op lange-termijndoelen, terwijl korte-termijndoelen kunnen bestaan *naast* lange-termijndoelen en betrekking kunnen hebben op iets anders.

De tussendoelen worden niet altijd in het schoolplan zelf uitgewerkt, maar in aparte stukken waar in het schoolplan naar verwezen wordt. In de onderstaande tabel is voor elk van de onderwerpen weergegeven hoeveel scholen tussendoelen hebben vastgesteld. Ook het percentage scholen met lange-termijndoelen wordt vermeld, evenals de verhouding tussen beide percentages.

Tabel 2.7 Vastgestelde tussendoelen per kwaliteitsthema en in verhouding tot lange-termijndoelen

| Doelen in schoolplan | Lange-termijndoelen vastgesteld | | Tussendoelen vastgesteld | | Percentage van lange-termijndoelen* |
|---|---------------------------------|-------|--------------------------|-------|-------------------------------------|
| | abs. | proc. | abs. | proc. | proc. |
| <i>Leerlingprestaties en -ontwikkeling</i> | | | | | |
| - Niveau leerresultaten | 20 | 52% | 5 | 13% | 25% |
| - Sociaal-emotionele ontw. | 14 | 37% | 4 | 11% | 29% |
| - Percentage zittenblijvers | 9 | 23% | 0 | 0% | 0% |
| - Doorstroom vervolgonderwijs | 6 | 15% | 0 | 0% | 0% |
| - Percentage verwijzingen | 5 | 13% | 0 | 0% | 0% |
| <i>Ontwikkeling onderwijsaanbod</i> | | | | | |
| - Vernieuwing leerstof | 30 | 77% | 16 | 43% | 53% |
| - Ontw. Pedagogisch-didact. aanpak | 28 | 76% | 12 | 31% | 43% |
| - Implementatie onderwijs op maat | 27 | 70% | 5 | 13% | 19% |
| - Ontw. systeem van leerlingenzorg | 28 | 72% | 2 | 5% | 7% |
| - Optimaliseren van de leertijd | 14 | 37% | 1 | 3% | 7% |
| <i>Professionaliteit van de organisatie</i> | | | | | |
| - Deskundigheidsbevordering | 30 | 79% | 7 | 18% | 23% |
| - Organisationsprocessen | 28 | 72% | 4 | 11% | 14% |
| - Kwaliteitszorg | 31 | 79% | 4 | 10% | 13% |
| - Externe communicatie | 18 | 46% | 2 | 5% | 11% |

* Inclusief scholen met zowel lange- als korte-termijndoelen.

Ondanks het feit dat het merendeel van de scholen gebruik maakt van tussendoelen, blijkt uit tabel 2.7 dat het hanteren van tussendoelen veel minder gangbaar is dan te verwachten zou zijn op grond van de aantallen scholen met lange-termijndoelen.

Vooraf voor de thema's die betrekking hebben op de *ontwikkeling van het onderwijsaanbod* zijn er tussendoelen geformuleerd. Deze tussendoelen worden in de meeste gevallen opgesteld voor het invoeren van nieuwe methoden, zowel met betrekking tot bepaalde vakken (schrijf-, lees- en rekenmethode) als tot de didactische aanpak. Het invoeren van nieuwe methoden wordt vaak gedaan met ondersteuning van de OBD. Het is mogelijk dat dit leidt tot een meer planmatige wijze van vernieuwen, hetgeen zichtbaar wordt in het stellen van tussendoelen.

Bij de dimensies *leerlingprestaties en -ontwikkeling* en *professionaliteit van de organisatie* worden veel minder vaak tussendoelen gesteld, ook in verhouding tot het aantal scholen met lange-termijndoelen.

Uit gesprekken met directeuren blijkt verder dat er vaak geschoven wordt met de 'mijlpalen'. Tussendoelen worden in de regel voor de periode van één jaar opgesteld. Aan het eind van het schooljaar of bij het begin van het nieuwe schooljaar wordt bekeken of het vastgestelde tussendoel gehaald is. Daarbij wordt dan tevens besloten welke vooruitgang er tijdens het nieuwe schooljaar geboekt zou moeten worden. In de praktijk vindt er in de meeste gevallen eigenlijk een oprekking van het termijn plaats, oftewel een uitstel van het te behalen resultaat. De meest genoemde redenen voor dit uitstel zijn: een verandering van de schoolpopu-

latie, organisatorische problemen, bijvoorbeeld wisseling van directie en tekort aan leerkrachten.

Driekwart van de bevroegde directeuren is overigens van plan in de toekomst vaker gebruik te gaan maken van tussendoelen. Men verwacht dat dit vooral zal gebeuren bij de dimensie waar dit al het vaakst gebeurt, de ontwikkeling van het onderwijsaanbod, met name de invoering van nieuwe methoden. Maar verscheidene directeuren denken hierbij ook aan het volgen van de leerprestaties en de professionalisering van de organisatie.

2.4 Samenvatting

Onderzoeksvraag 1: Prioriteiten binnen kwaliteitsbeleid

Over de prioriteiten in het kwaliteitsbeleid wordt verschillend gedacht. Zowel onder directeuren als onder leerkrachten is er wat dit betreft weinig eensgezindheid. De dimensie *leerlingprestaties en -ontwikkeling* is voor de meeste onderwijsgevendenden de eerste associatie bij kwaliteitsbeleid, maar een aanzienlijk deel van de respondenten denkt eerder aan een van de twee andere kwaliteitsdimensies, *ontwikkeling van onderwijsaanbod* of *professionaliteit van de organisatie*.

Directeuren en leerkrachten zijn het wel met elkaar eens over de prioriteiten binnen elk van de drie dimensies. Bij *leerlingprestaties en -ontwikkeling* krijgen het niveau van de prestaties en de sociaal-emotionele ontwikkeling de meeste prioriteit; bij *ontwikkeling van het onderwijsaanbod* de ontwikkeling van de pedagogische aanpak en bij *professionaliteit van de organisatie* kwaliteitszorg en deskundigheidsbevordering.

Onderzoeksvraag 2: Doelstellingen

Voor alle drie de dimensies zijn er doelen vastgesteld. Bij de dimensies *ontwikkeling van het onderwijsaanbod* en *professionaliteit van de organisatie* geldt dit voor vrijwel alle genoemde onderwerpen, bij *leerlingprestaties en -ontwikkeling* vooral voor de leerresultaten en de sociaal-emotionele ontwikkeling.

De meeste doelen gelden voor de lange termijn, al dan niet gecombineerd met korte-termijndoelen. Alleen voor de dimensie *leerlingprestaties en -ontwikkeling* heeft minder dan de helft van de scholen lange-termijndoelen. Vaak zijn deze doelen ook niet vastgelegd in het schoolplan, maar in de schoolgids. Daar staat tegenover dat de doelen bij deze dimensie vaker worden gekwantificeerd dan de doelen bij de andere twee dimensies. Met name voor het niveau van de leerresultaten en het aantal verwijzingen naar andere scholen worden kwantitatieve doelen gesteld. Ook al gebeurt dit relatief vaak, het blijft een minderheid die dit doet, ongeveer een kwart van de scholen.

Scholen met veel achterstandsleerlingen (meer dan 70 procent 1.90-leerlingen) onderscheiden zich in enkele opzichten van de andere scholen. Al deze scholen stellen doelen voor

de externe communicatie, een aspect van de kwaliteitsdimensie *professionaliteit van de organisatie*. Verder kwantificeren deze scholen hun doelen veel vaker dan de ‘witte’ scholen. Scholen met lange-termijndoelen stellen lang niet altijd tussendoelen, waarmee die termijn wordt opgedeeld in ‘mijlpalen’. De helft van de scholen stelt tussendoelen bij de vernieuwing van de leerstof en van de pedagogisch-didactische aanpak, vernieuwingen waarbij de school doorgaans wordt ondersteund door de onderwijsbegeleidingsdienst. Voor andere onderwerpen die veel prioriteit krijgen, zoals het verbeteren van de leerresultaten, sociaal-emotionele begeleiding en deskundigheidsbevordering, worden op minder dan een derde van de scholen tussendoelen gesteld.

3 EVALUATIE VAN KWALITEIT

Wanneer voor de verschillende aspecten van kwaliteit doelen zijn gesteld, moet vervolgens natuurlijk worden nagegaan of die doelen worden bereikt. Voor het monitoren van de kwaliteit heeft een school informatie nodig over het niveau van de kwaliteit van de school en de ontwikkeling daarin. In dit hoofdstuk gaan we na op welke manier de scholen het kwaliteitspeil vaststellen. We geven hiermee antwoord op de derde onderzoeksvraag. Eerst bespreken we het gebruik van informatiebronnen en het oordeel van verschillende interne en externe partijen (3.1), vervolgens gaan we in op de werkwijze bij de evaluatie (3.2) en tenslotte kijken we naar de ‘borging’ van de kwaliteit: worden gestelde doelen ook bijgesteld, als de evaluatie van de kwaliteit daar aanleiding toe geeft (3.3)?

3.1 Gebruikte informatiebronnen

In het vorige hoofdstuk hebben we drie dimensies van kwaliteit onderscheiden: 1) leerlingprestaties en -ontwikkeling, 2) ontwikkeling van het onderwijsaanbod en 3) professionaliteit van de organisatie. Per dimensie bespreken we welke informatiebronnen worden gebruikt voor het vaststellen van de kwaliteit.

Informatie over leerlingprestaties en -ontwikkeling

Bij de eerste kwaliteitsdimensie gaat het er met name om hoe de leerlingen zich ontwikkelen, wat betreft hun prestaties, hun sociaal-emotionele ontwikkeling en eventuele vertragingen in de schoolloopbaan. In tabel 3.1 is weergegeven in welke mate scholen bepaalde ontwikkelingen vaststellen ten behoeve van de kwaliteitszorg.

Tabel 3.1 Mate waarin scholen bepaalde ontwikkelingen vaststellen ten behoeve van de kwaliteitszorg, volgens de directie (N= 40)

| | Structureel | Incidenteel | In ontwikkeling | (Nog) niet |
|---------------------------------------|-------------|-------------|-----------------|------------|
| Leerresultaten in leerlingvolgsysteem | 93% | 3% | 5% | 0% |
| Doorstroom naar vervolgonderwijs | 61% | 5% | 16% | 18% |
| Aantal verwijzingen andere scholen | 54% | 8% | 16% | 22% |
| Aantal zittenblijvers | 50% | 8% | 8% | 33% |
| Effectieve leertijd | 26% | 15% | 28% | 31% |
| Sociaal-emotionele ontwikkeling | 20% | 35% | 43% | 3% |

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de meeste scholen de ontwikkeling van hun leerlingen op meerdere gebieden vaststellen. Op bijna alle scholen worden de leerresultaten bijgehouden in het leerlingvolgsysteem (93%). De doorstroom naar het vervolgonderwijs (61%), het

aantal verwijzingen naar andere (speciale) scholen (54%) en het aantal zittenblijvers (50%) worden door minstens de helft van de scholen structureel vastgesteld. De effectieve leertijd en de sociaal-emotionele ontwikkeling worden het minst vaak bepaald.

Dat sociaal-emotionele ontwikkeling het minst structureel in kaart wordt gebracht, lijkt in tegenspraak met de hoge prioriteit die directie en leerkrachten aan dit onderwerp geven (zie paragraaf 2.1) en met het gegeven dat er op de overgrote meerderheid van de scholen voor dit onderwerp wel doelen worden gesteld (zie paragraaf 2.2). De verklaring is dat er minder objectieve meetinstrumenten beschikbaar zijn, in vergelijking met het terrein van de leerprestaties. Het is niet zo dat het onderwerp door de scholen veronachtzaamd wordt. Op een derde van de scholen wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling wel incidenteel vastgesteld en op meer dan een derde is de wijze waarop dit wordt vastgesteld in ontwikkeling (43%).

Informatie over de ontwikkeling van het onderwijsaanbod

Hoe de kwaliteit met betrekking tot het *onderwijsaanbod* zich ontwikkelt, is niet zoals de leerlingprestaties en -ontwikkeling in kwantitatieve indicatoren vast te leggen. Om hier een beeld van te kunnen krijgen, zullen scholen gebruik moeten maken van andere informatiebronnen. Hierbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen interne en externe informatiebronnen (zie tabel 3.2).

Tabel 3.2 Bronnen van informatie over de kwaliteit van het onderwijsaanbod, volgens directeuren (N = 40)

| Informatiebron | Zeer belangrijk | Belangrijk | Niet belangrijk |
|---|-----------------|------------|-----------------|
| <i>Interne informatiebronnen</i> | | | |
| Besprekingen in het team | 73% | 28% | 0% |
| Functioneringsgesprekken | 45% | 50% | 5% |
| Lesbezoek (directie of leerkrachten zelf) | 41% | 57% | 3% |
| Intervisiegesprekken | 16% | 65% | 19% |
| Schoolbestuur | 3% | 35% | 63% |
| <i>Totaal intern</i> | <i>36%</i> | <i>46%</i> | <i>18%</i> |
| <i>Externe informatiebronnen</i> | | | |
| Onderwijsbegeleidingsdienst | 25% | 60% | 15% |
| Ouders | 21% | 69% | 10% |
| Andere scholen | 10% | 43% | 48% |
| Instellingen uit de buurt | 10% | 33% | 58% |
| Inspectiebezoek | 8% | 65% | 28% |
| <i>Totaal extern</i> | <i>15%</i> | <i>54%</i> | <i>32%</i> |

Van een professionele organisatie kan verwacht worden dat met betrekking tot de geleverde kwaliteit zowel interne als externe informatiebronnen worden gebruikt. Volgens het INK-model is het van belang rekening te houden met de waardering zowel van de eigen medewerkers als van klanten en leveranciers en van de maatschappij als geheel.

In tabel 3.2 komt echter duidelijk naar voren dat scholen vooral waarde hechten aan interne informatiebronnen. Als we kijken naar de totale beoordeling van de interne bronnen, blijkt een aanzienlijk deel ‘zeer belangrijk’ te zijn, namelijk één derde. De besprekingen in het team zijn voor de directie het belangrijkste. Bijna driekwart van de directeuren vindt dit zeer belangrijk. Daarna volgen de functioneringsgesprekken en de onderlinge lesbezoeken. Van de interne bronnen wordt het eigen schoolbestuur als de minst belangrijke gezien. Het is overigens de vraag in hoeverre het bestuur door de directie als een interne bron wordt gezien. Formeel is dat misschien juist, maar in de praktijk staat het bestuur vaak op enige afstand van de school.

De externe informatiebronnen worden zoals gezegd minder belangrijk gevonden dan de interne. De belangrijkste hiervan is de OBD. Een kwart van de directeuren vindt de OBD een zeer belangrijke informatiebron met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijsaanbod. Opvallend genoeg scoort de Inspectie voor het Onderwijs het laagst: minder dan een tiende van de directeuren vindt dat zij een zeer belangrijke informatiebron is met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijsaanbod.

Tussen de directeuren van verschillende scholen bestaat een grote mate van overeenstemming omtrent het belang van de verschillende informatiebronnen. In onderstaande tabel is de ‘gemiddelde rangorde’ af te lezen. Hierbij wordt nog eens bevestigd dat de besprekingen in het team de belangrijkste bron vormen, gevolgd door de functioneringsgesprekken en het lesbezoek. Het inspectiebezoek staat hierbij niet op de laagste plaats, zoals in de bovenstaande tabel. De meeste directeuren vinden de inspectie als informatiebron namelijk wel belangrijker dan andere scholen, instellingen uit de buurt en het schoolbestuur, zij het dat slechts een klein percentage de inspectie ‘zeer belangrijk’ vindt (zie ook tabel 3.2).

Tabel 3.3 Rangorde van de bronnen met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijsaanbod

| Nr. | Informatiebron | Gem. rangorde* |
|-----|---|----------------|
| 1 | Besprekingen in het team | 2,66 |
| 2 | Functioneringsgesprekken | 3,83 |
| 3 | Lesbezoek (directie of leerkrachten zelf) | 3,93 |
| 4 | Ouders | 4,94 |
| 5 | Onderwijsbegeleidingsdienst | 5,03 |
| 6 | Intervisiegesprekken | 5,59 |
| 7 | Inspectiebezoek | 6,64 |
| 8 | Andere scholen | 7,13 |
| 9 | Instellingen uit de buurt | 7,36 |
| 10 | Schoolbestuur | 7,90 |

* Over het belang van de verschillende informatiebronnen over de kwaliteit van het onderwijsaanbod, zijn de directeuren het significant eens, volgens de test voor Kendall's W (coëfficiënt of concordance).

Informatie over de professionaliteit van de organisatie

Voor de dimensie professionaliteit van de organisatie hebben we de directie, net als bij ontwikkeling van het onderwijsaanbod, gevraagd naar het belang van de verschillende informatiebronnen. We vroegen hun mening over dezelfde interne en externe informatiebronnen als bij de vorige dimensie.

Tabel 3.4 Bronnen van informatie over de professionaliteit van de schoolorganisatie, volgens directeuren (N = 40)

| Informatiebron | Zeer belangrijk | Belangrijk | Niet belangrijk |
|---|------------------------|-------------------|------------------------|
| <i>Interne informatiebronnen</i> | | | |
| Functioneringsgesprekken | 65% | 30% | 5% |
| Besprekingen in het team | 58% | 40% | 3% |
| Schoolbestuur | 25% | 40% | 35% |
| Intervisiegesprekken | 19% | 62% | 19% |
| <i>Totaal intern</i> | <i>42%</i> | <i>43%</i> | <i>15%</i> |
| <i>Externe informatiebronnen</i> | | | |
| Inspectiebezoek | 35% | 43% | 3% |
| Onderwijsbegeleidingsdienst | 30% | 55% | 15% |
| Ouders | 20% | 63% | 18% |
| Andere scholen | 8% | 28% | 65% |
| Instellingen uit de buurt | 5% | 30% | 65% |
| <i>Totaal extern</i> | <i>20%</i> | <i>44%</i> | <i>37%</i> |

Ook als het gaat om de professionaliteit van de schoolorganisatie wordt de meeste waarde gehecht aan interne informatiebronnen. Vooral de functioneringsgesprekken worden door de directies zeer belangrijk gevonden. In deze gesprekken hoort de directie één op één van de andere teamleden in welke opzichten de organisatie goed of minder goed functioneert. Functioneringsgesprekken worden pas sinds enkele jaren regelmatig gehouden in het primair onderwijs. Blijkens het oordeel van de directie hebben ze inmiddels een belangrijke functie gekregen in het kader van de kwaliteitszorg. Ook besprekingen met het gehele team vinden de meeste directeuren zeer belangrijk als informatiebron over het functioneren van de organisatie. Aan intervisiegesprekken en het oordeel van het schoolbestuur wordt minder belang gehecht.

Van de externe bronnen wordt het meeste belang gehecht aan professionele instanties die zich met het onderwijs bezighouden. Ongeveer één op de drie directeuren hecht zeer veel belang aan het oordeel van inspectie en onderwijsbegeleidingsdienst. Dat is aanzienlijk meer dan bij de dimensie *ontwikkeling van het onderwijsaanbod*. Ook de mening van ouders vinden veel directeuren belangrijk. Andere scholen en instellingen uit de buurt worden niet als belangrijke informatiebron beschouwd.

Opnieuw is de overeenstemming tussen de directeuren tamelijk groot. In onderstaande tabel wordt voor elke bron de ‘gemiddelde rangorde’ vermeld. We zien dat externe bronnen wat hoger in de rangorde staan dan bij de dimensie *ontwikkeling van het onderwijsaanbod*. Daar stonden onderwijsbegeleidingsdienst en inspectie op de vijfde en zevende plaats (zie tabel 3.3), hier op de derde en vierde plaats.

Tabel 3.5 Rangorde van de bronnen met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijsaanbod

| Nr. | Informatiebron | Gem. rangorde* |
|-----|-----------------------------|----------------|
| 1 | Functioneringsgesprekken | 3,07 |
| 2 | Besprekingen in het team | 3,24 |
| 3 | Onderwijsbegeleidingsdienst | 4,53 |
| 4 | Inspectiebezoek | 4,68 |
| 5/6 | Ouders/intervisiegesprekken | 5,05 |
| 7 | Schoolbestuur | 5,50 |
| 8 | Andere scholen | 6,81 |
| 9 | Instellingen uit de buurt | 7,07 |

* Over het belang van de verschillende informatiebronnen over de kwaliteit van het onderwijsaanbod, zijn de directeuren het significant eens, volgens de test voor Kendall's W (coëfficiënt of concordance).

3.2 Werkwijze bij de evaluatie

Vrijwel alle directeuren zeggen dat de ontwikkelingen met betrekking tot de gestelde doelen worden geëvalueerd. De manier waarop dit gebeurt verschilt van school tot school. Verschillen zijn er in een aantal opzichten:

Frequentie – Op sommige scholen wordt jaarlijks geëvalueerd, maar meestal gebeurt het twee of vier maal per jaar. Enkele directeuren zeggen dat er doorlopend wordt geëvalueerd. Vaak wordt een jaarlijkse evaluatie met het gehele team gecombineerd met frequentere evaluaties door directie, werkgroep of bouwcoördinatoren.

Evaluerende personen of instanties – De meeste scholen evalueren hun eigen ontwikkeling. Dit kan gebeuren door de directeur zelf, de interne begeleider, bouwcoördinatoren, werkgroepen of door het hele team. Op sommige scholen wordt er meer ‘voorgekookt’ door enkele teamleden, op andere scholen is steeds het hele team bij de evaluatie betrokken. Bij verscheidene scholen wordt de evaluatie uitgevoerd door het bestuur, door de inspectie of de onderwijsbegeleidingsdienst. De OBD vervult daarnaast veelal een ondersteunende rol.

Onderwerp van de evaluatie – Evaluaties hebben niet altijd betrekking op de hele school, soms wordt per bouw geëvalueerd of per vak/vormingsgebied. Er is ook een samenhang tussen het onderwerp en de frequentie. De invoering van een methode wordt intensiever gevolgd dan ontwikkelingen in de schoolorganisatie.

Gebruik van evaluatie-instrumenten

Voor de evaluatie van scholen zijn verscheidene instrumenten ontwikkeld en genormeerd. Aan de directeuren is gevraagd of hiervan de afgelopen drie jaren gebruik is gemaakt. Op de meerderheid van de scholen (65%) is dit gebeurd. Het meest toegepaste instrument is SAS, een afkorting van Systematische Schoolanalyse. Dit is een instrument dat al een aantal jaren op brede schaal in het Rotterdamse onderwijs wordt toegepast. Alle leraren van de school vullen hiervoor een vragenlijst in. Het CED ondersteunt scholen die met dit instrument zichzelf evalueren. Ook bij gebruik het SCHOT-instrument, waarbij een deel van de leraren een vragenlijst invult, biedt het CED ondersteuning. Verder worden de rapportages van het Integraal Schooltoezicht van de Inspectie door verscheidene scholen gebruikt voor evaluatiedoeleinden. Sommige traditionele vernieuwingsscholen gebruiken instrument die speciaal ontwikkeld zijn voor hun type onderwijs.

Tabel 3.6 Gebruik van instrument voor (zelf)evaluatie, afgelopen drie jaar, volgens directeuren

| Instrument gebruikt? | Thema's | Aantal x genoemd | % scholen |
|----------------------|--|------------------|-----------|
| Nee | 14 (35%) | | |
| Ja | 26 (65%) | namelijk: | |
| | - SAS | 9 | 23% |
| | - Integraal Schooltoezicht (inspectie) | 6 | 15% |
| | - SCHOT | 4 | 10% |
| | - anders | 7 | 18% |
| Totaal | 40 (100%) | | |

Van de veertien directeuren die niet recentelijk gebruik gemaakt hebben van een zelfevaluatie-instrument, zeggen er drie dat ze dit in de nabije toekomst zeker zullen doen, en zes dat ze het misschien zullen doen.

3.3 Borging van kwaliteit; bijstellen van doelen

Ook als de kwaliteit van het onderwijs wordt geëvalueerd, is dat nog niet voldoende om te kunnen spreken van een compleet kwaliteitssysteem. Daarvoor is het ook nodig dat de doelstellingen opnieuw worden bekeken, in het licht van de resultaten van de evaluatie. Zijn de doelen realistisch gebleken? Moeten ze worden aangepast? Als na de evaluatie opnieuw de doelen worden besproken en zonodig worden herzien, is de cirkel rond en is werkelijk sprake van kwaliteitsborging.

Op de meeste scholen zijn de laatste twee jaren doelen aangepast, naar aanleiding van de resultaten van de evaluatie. We geven hieronder een overzicht van de onderwerpen waarop de aanpassingen betrekking hebben.

Tabel 3.7 Aanpassing kwaliteitsdoelen in de afgelopen twee jaar, volgens directeuren (N=42).

| Doelen aangepast? | Onderwerpen | Aantal x genoemd | % scholen* |
|-------------------|---|------------------|------------|
| Nee | | 8 (19%) | |
| Ja | namelijk: | | |
| | <i>Leerling-prestaties en -ontwikkeling</i> | | |
| | - leerlingprestaties | 14 | 33% |
| | - sociaal-emotionele ontwikkeling | 8 | 19% |
| | <i>Ontwikkeling onderwijsaanbod</i> | | |
| | - vernieuwing leerstof | 9 | 21% |
| | - ontwikkeling ped. -didactische aanpak | 2 | 5% |
| | - ontwikkeling leerlingenzorg | 2 | 5% |
| | <i>Professionalisering van de organisatie</i> | | |
| | - organisatieprocessen | 9 | 21% |
| | - deskundigheidsbevordering | 9 | 21% |
| | - anders | 9 | 21% |
| Totaal | | 42 (100%) | |

* Respondenten konden meer dan één antwoord geven; de som van de percentages is dan ook groter dan 100.

De aanpassing van doelen komt het vaakst voor bij de dimensie *leerlingprestaties en -ontwikkeling*. Opmerkelijk is dat voor deze dimensie relatief weinig scholen lange-termijndoelen en tussendoelen hebben gesteld. Mogelijk worden doelen vaker aangepast doordat de doelen bij deze dimensie wel vaker kwantitatief zijn gesteld (zie hoofdstuk 2, tabel 2.5). Wanneer doelen gekwantificeerd zijn, is eenvoudiger na te gaan of ze gehaald zijn en dus of ze dienen te worden bijgesteld.

Doelen bij de dimensie *leerlingprestaties en -ontwikkeling* worden doorgaans bijgesteld voor de school als geheel, voor afzonderlijke groepen en vaak ook voor individuele leerlingen. Bij de beide andere dimensies gaat het meestal om een bijstelling voor de school als geheel, maar niet zozeer voor afzonderlijke groepen of leerlingen.

Aan de directie is gevraagd welke informatiebronnen hebben geleid tot aanpassingen. Aan de onderstaande tabel is af te lezen voor hoeveel scholen een bepaalde informatiebron aanleiding was tot bijstelling van de doelen.

Tabel 3.8 Bronnen van informatie die geleid tot aanpassing van de doelstellingen, percentage scholen (N = 34)

| Informatiebron | Heeft geleid tot aanpassingen | | Belangrijkste bron | |
|-----------------------------|-------------------------------|-----|--------------------|-----|
| | Abs. | % | Abs. | % |
| Besprekingen in het team | 33 | 97% | 20 | 59% |
| Onderwijsbegeleidingsdienst | 25 | 74% | 2 | 6% |
| Functioneringsgesprekken | 19 | 56% | | |
| Inspectiebezoek | 19 | 56% | 4 | 12% |
| Schoolbestuur | 14 | 41% | | |
| Andere scholen | 14 | 41% | 2 | 6% |
| Ouders | 13 | 38% | | |
| Intervisiegesprekken | 11 | 38% | | |
| Andere bronnen | 13 | 32% | 5 | 15% |

Zowel interne bronnen (teambesprekingen, functioneringsgesprekken) als externe bronnen (onderwijsbegeleidingsdiensten en inspectie) worden door een meerderheid van de directeuren genoemd. Verreweg de belangrijkste bron zijn de teambesprekingen. Veel directeuren voegen hier aan toe dat juist de combinatie van teambesprekingen en externe ondersteuning de aanzet heeft gegeven tot verandering. Onderwijsbegeleidingsdienst en Inspectie worden daarbij ongeveer even vaak genoemd.

De volgorde in de tabel lijkt vrij sterk op de rangorde die eerder in dit hoofdstuk is gemaakt, op basis van het oordeel van directeuren over het belang van de bronnen met betrekking tot de *professionaliteit van de organisatie* (zie tabel 3.5). Als het gaat om de *kwaliteit van het onderwijsaanbod* zeggen directeuren echter veel minder te hechten aan externe bronnen, met name de inspectie (zie tabel 3.2 en 3.3). Niettemin blijkt inspectiebezoek meestal wel tot bijstelling van doelen te leiden; op vier scholen is het zelfs de belangrijkste bron.

Andere bronnen die genoemd worden zijn: cursussen, literatuur over nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs of onderzoeksresultaten, breed overleg met andere scholen en instellingen uit de buurt.

Bijstellingen voor de toekomst

De meeste schoolleiders (24 van de 39) verwachten ook voor de nabije toekomst wijziging van doelstellingen. Voor elk van de drie dimensies worden doelstellingen genoemd. Bij *leerlingprestaties en -ontwikkeling* onder meer het afnemen van toetsen op vaste tijdstippen en automatisering van het leerlingvolgsysteem. Voorbeelden bij *ontwikkeling onderwijsaanbod* zijn differentiatie, adaptief onderwijs, de invoering van nieuwe methoden, ICT en het werken volgens leerlijnen. Bij de *professionaliteit van de schoolorganisatie* wordt het Arbo-beleid meermalen genoemd.

Betrokkenheid van leerkrachten

Aan de leerkrachten is gevraagd of ze voldoende worden betrokken bij de verschillende aspecten van het kwaliteitsbeleid, van het stellen van doelen tot en met het bijstellen van de doelen op basis van de resultaten van de evaluatie. De overgrote meerderheid (85%) is hier tevreden over. Enkele leerkrachten plaatsen hierbij wel kanttekeningen. Zo wordt gesteld dat inspraak alleen kan binnen de kaders van het beleid dat door de directie is uitgestippeld. Anderen hebben juist het idee dat de leerkrachten de voortrekkers zijn bij veranderingen. De tevredenheid is het grootst onder de interne begeleiders; alle IB'ers zijn van mening dat ze voldoende bij het kwaliteitsbeleid worden betrokken.

3.4 Samenvatting

Onderzoeksvraag 3: Het vaststellen van de kwaliteit

Gebruikte informatiebronnen – Voor het vaststellen van de kwaliteit bij de eerste dimensie, *leerlingprestaties en -ontwikkeling*, wordt op de meeste scholen gebruik gemaakt van een leerlingvolgsysteem en van gegevens over doorstroom en verwijzing. Registratie van sociaal-emotionele ontwikkeling, een onderwerp dat veel prioriteit krijgt binnen het kwaliteitsbeleid, gebeurt structureel op slechts één van de vijf scholen. Op veel scholen is deze registratie nog in ontwikkeling.

De kwaliteit bij de andere twee dimensies, *ontwikkeling onderwijsaanbod* en *professionaliteit van de organisatie*, wordt vooral vastgesteld op basis van informatie van de leden van het schoolteam. Besprekingen in het team en functioneringsgesprekken worden zeer belangrijk gevonden door de meerderheid van de directeuren. Bij de ontwikkeling van het onderwijsaanbod worden ook de lesbezoeken vaak genoemd als zeer belangrijke informatiebron. De belangrijkste externe bronnen zijn de onderwijsbegeleidingsdienst en de inspectie; maar alleen hun oordeel over de derde dimensie, professionaliteit van de schoolorganisatie, wordt door een aanzienlijk deel van de directeuren als zeer belangrijk beschouwd.

Werkwijze bij de evaluatie – De manier waarop wordt geëvalueerd verschilt van school tot school. Dit geldt voor de frequentie (van doorlopend tot eens in de paar jaar), de evaluerende personen of instanties (directeuren of gehele team) en de onderwerpen (totale kwaliteitsbeleid of aspecten daarvan). De meeste scholen hebben de afgelopen drie jaren gebruik gemaakt van genormeerde evaluatie-instrumenten. Meestal is dat SAS of de rapportage over het IST van de Inspectie.

Borging van kwaliteit; bijstellen van doelen – Naar aanleiding van de evaluatie van de kwaliteit hebben de meeste scholen doelen bijgesteld. Dit gebeurt het vaakst bij de dimensie *leerlingprestaties en -ontwikkeling*, waarvoor relatief weinig lange-termijndoelen en tussendoelen zijn gesteld, maar waarvoor de doelen wel vaak gekwantificeerd zijn. Aanpassingen van doelstellingen vinden plaats op grond van de informatie van zowel interne bronnen (besprekingen in het team en functioneringsgesprekken) als externe bronnen (onderwijsbegeleidingsdienst en inspectie).

Betrokkenheid van leerkrachten – De meeste leerkrachten, vooral de interne begeleiders, voelen zich voldoende betrokken bij het kwaliteitsbeleid. Leerkrachten die hierover minder tevreden zijn, vinden dat de directie te weinig ruimte laat voor hun inbreng.

4 RESULTATEN VAN KWALITEITSZORG

De vierde onderzoeksvraag luidt: Wat zijn tot nu toe de resultaten van het kwaliteitsbeleid? Aan de directeuren en leerkrachten is gevraagd naar hun mening over de vooruitgang is geboekt, naar de factoren die bevorderend of belemmerend zijn voor die vooruitgang (4.1) en naar de gewenste verbeteringen (4.2).

In dit hoofdstuk geven we tevens antwoord op de vijfde onderzoeksvraag: Hoe worden de resultaten van het kwaliteitsbeleid naar buiten gebracht (4.3)?

4.1 Oordeel over stand van zaken en ontwikkelingen

Voor elk van de drie dimensies is aan directie en leerkrachten gevraagd naar de tevredenheid over hetgeen tot nu toe bereikt is met het kwaliteitsbeleid. Aan de resultaten in de onderstaande tabel kunnen we zien dat tevredenheid overheerst, hoeveel slechts een minderheid zeer tevreden is.

Tabel 4.1 Tevredenheid over kwaliteitsbeleid bij directie en leerkrachten (in procenten)

| | Zeer tevreden | Tamelijk tevreden | Niet tevreden |
|--|---------------|-------------------|---------------|
| <i>Directie</i> (N = 40) | | | |
| Leerlingprestaties en -ontwikkeling | 20% | 63% | 17% |
| Ontwikkeling onderwijsaanbod | 27% | 68% | 5% |
| Professionaliteit van de schoolorganisatie | 15% | 63% | 22% |
| <i>Leerkrachten</i> (N = 112) | | | |
| Leerlingprestaties en -ontwikkeling | 22% | 61% | 17% |
| Ontwikkeling onderwijsaanbod | 23% | 62% | 15% |
| Professionaliteit van de schoolorganisatie | 21% | 58% | 21% |

Het oordeel over de verschillende dimensies ontloopt elkaar weinig. Directeuren zijn het meest tevreden over de kwaliteitszorg met betrekking tot de *ontwikkeling van het onderwijsaanbod*, bij de leerkrachten is er hoegenaamd geen verschil tussen de drie dimensies.

Is het kwaliteitsbeleid de laatste jaren verbeterd, of vinden directeuren en leerkrachten ondanks hun tevredenheid dat er weinig vooruitgang is te melden? Vooral de directeuren vinden dat er veel ten gunste is veranderd. Bij de leerkrachten is het percentage dat veel vooruitgang signaleert lager. Grote verschillen in het oordeel over de drie dimensies zijn er niet.

Tabel 4.2 Verbetering ten opzichte van 5 jaar geleden, volgens directie en leerkrachten (in procenten)

| | Veel voortgang | Enige voortgang | Weinig/geen voortgang |
|--|-------------------|--------------------|--------------------------|
| <i>Directie (N = 40)</i> | | | |
| Leerlingprestaties en -ontwikkeling | 55 | 35 | 10 |
| Ontwikkeling onderwijsaanbod | 55 | 45 | 0 |
| Professionaliteit van de schoolorganisatie | 47 | 53 | 0 |
| <i>Leerkrachten (N = 98)</i> | | | |
| Leerlingprestaties en -ontwikkeling | 36 | 48 | 16 |
| Ontwikkeling onderwijsaanbod | 37 | 55 | 8 |
| Professionaliteit van de schoolorganisatie | 32 | 58 | 10 |

Aan de directeuren is gevraagd op welk punt precies voortgang is geboekt. We noemen voor elk van de drie dimensies enkele voorbeelden.

Leerlingprestaties en -ontwikkeling

- verbeteren van het leerlingvolgsysteem;
- leerlingbesprekingen: per leerling bepalen of er extra inspanningen nodig zijn en die evalueren;
- systematisch volgen van de sociaal emotionele ontwikkeling;
- soepeler overgang van kleutergroepen naar groep 3;
- overleg over aansluiting met voortgezet onderwijs.

Ontwikkeling onderwijsaanbod

- planmatige en fasegewijze invoering van nieuwe methoden, bijvoorbeeld aan de hand van een checklist;
- groepsplannen ontwikkelen per vakgebied;
- maatwerk bij individualisering van het onderwijs, per leerling wordt een zorgplan ontwikkeld.

Professionaliteit schoolorganisatie

- stroomlijnen van de organisatie: creëren van middenmanagement;
- taakbeleid: het maken van afspraken over verdeling en roulatie van taken binnen het team, uitgaande van normjaartaak;
- aanpassing van de vergaderstructuur, bijvoorbeeld vergaderingen met leerkrachten uit verschillende ‘bouwen’;
- nascholingsbeleid vaststellen voor de school als geheel en voor elke leerkracht afzonderlijk, gekoppeld aan doelen van het schoolplan;
- afspraken maken over het omgaan met oordelen van ouders en andere instellingen.

Het is voor directeuren vaak moeilijk aan te geven binnen welke termijn de vooruitgang is geboekt. Er worden zeer wisselende termijnen genoemd, variërend van één tot zes jaar. Enkele directeuren zeggen dat ze weinig hebben aan het schoolplan voor het planmatig verbeteren van de kwaliteitszorg. ‘Het is een verplichting van OCenW, dat is alles’.

Positie van achterstandsscholen

Het oordeel over stand van zaken en ontwikkelingen hangt samen met de leerlingenpopulatie van de school. Onder leerkrachten van ‘zwarte scholen’ (meer dan 70 procent 1,90-leerlingen) is de tevredenheid minder groot dan gemiddeld. Een aanzienlijk percentage is ontevreden, dit geldt voor alle drie de dimensies: leerlingresultaten (35 procent), onderwijsaanbod (36 procent) en professionaliteit van de organisatie (39 procent). Ook onder de directeuren van ‘zwarte scholen’ is het percentage dat niet tevreden is relatief groot, maar de verschillen zijn niet zo groot als bij leerkrachten en niet statistisch significant.

Leerkrachten van witte scholen (minder dan 50% 1,25- of 1,90-leerlingen) hebben veruit het meest positieve oordeel over de ontwikkelingen in de afgelopen vijf jaren. Zeventig procent vindt dat de monitoring van leerlingprestaties sterk is verbeterd, 64 procent dat er veel vooruitgang is geboekt bij de ontwikkeling van het onderwijsaanbod en de professionalisering van de onderwijsorganisatie. Bij de leerkrachten van ‘zwarte’ scholen ligt dit steeds veel lager, rond de dertig procent. Directeuren van witte en zwarte scholen verschillen nauwelijks in hun oordeel over de vooruitgang.

Bevorderende en belemmerende factoren

Welke factoren hebben dan wel gezorgd voor de verbetering van het kwaliteitsbeleid? De directeuren noemen vooral factoren binnen de school. De inzet, het enthousiasme en de deskundigheid van de teamleden worden door bijna iedereen genoemd. Soms zijn het nieuwe collega’s die een stimulerende invloed hebben. Extra ‘handen in de klas’, zoals onderwijsassistenten en LIO’s, geven de leerkrachten wat meer lucht en dus ook tijd om te werken kwaliteitsverbetering. Onderlinge coaching door leerkrachten wordt een enkele keer genoemd. Planmatig werken aan kwaliteitszorg, en het vastleggen hiervan in het schoolplan, vinden slechts enkele directeuren een bevorderende factor.

In tweede instantie worden externe instanties als de OBD gezien als bevorderende factoren. Het KEA-project wordt in dit kader meermalen genoemd. Een positieve beoordeling bij het IST door de Inspectie wordt ook ervaren als stimulans op door te gaan op de ingeslagen weg. Enkele schoolleiders vinden dat de overheid een stimulerende rol vervult. De vraag om kwaliteit en verantwoording dwingt de scholen hierover na te denken. Ten slotte helpt geld. Verscheidene directeuren noemen de financiële ondersteuning voor de brede school en de invoering van ICT.

De grootste belemmering bij het kwaliteitsbeleid is het personeelstekort. Bij ziekte is het vaak niet mogelijk vervanging te vinden. Dit is een belemmering volgens de meerderheid

van de directeuren. Aangezien het onderwijs in de groep voorgaat, gaat het personeelstekort vooral ten koste van de niet-lesgebonden werkzaamheden, waaronder het werken aan kwaliteitszorg. Enkele directeuren signaleren een toenemende mobiliteit onder leerkrachten. Als leerkrachten naar een andere school vertrekken, verdwijnt hun knowhow. Bij een grote mobiliteit kan het problematisch worden het systeem voor kwaliteitszorg te handhaven. Verandering in de leerlingenpopulatie, zoals grote neveninstroom van Antilliaanse leerlingen, is een andere belemmering. Het vraagt tijd van leerkrachten zich in te stellen op de veranderde samenstelling van de groep. Ook geld wordt hier genoemd. Sommige scholen vinden dat er onvoldoende middelen zijn voor kwaliteitsbeleid.

4.2 Gewenste verbeteringen

In welke opzichten zou het kwaliteitsbeleid nog verbeterd moeten worden om leerkrachten in staat te stellen hun werk beter te doen? Deze vraag is voorgelegd aan directeuren en leerkrachten.

Tabel 4.3 Gewenste verbeteringen, om leerkrachten in staat te stellen hun werk goed te doen, volgens directeuren en leerkrachten

| Directeuren (N= 39) | | Leerkrachten (N= 99) | |
|---|-----|---|-----|
| 1. Deskundigheidsbevordering | 85% | 1. Deskundigheidsbevordering | 53% |
| 2. Vastleggen van doelen | 62% | 2. Regelmatige evaluatie leerstofaanbod | 49% |
| 2. Regelmatige evaluatie leerstofaanbod | 62% | 3. Verbeteren van organisatieprocessen | 44% |
| 4. Verbeteren van organisatieprocessen | 51% | 4. Vastleggen van doelen | 36% |
| 5. Systematische registratie leerlingprestaties | 28% | 3. Systematische registratie leerlingprestaties | 31% |
| 6. Doelmatiger besteding financiële middelen | 18% | 1. Doelmatiger besteding financiële middelen | 19% |
| 7. Meer afstemming beleid op ouders | 8% | 2. Meer afstemming beleid op ouders | 5% |
| 8. Meer afstemming beleid op instanties | 5% | 2. Meer afstemming beleid op instanties | 4% |

Over de prioritering van de gewenste verbeteringen zijn directeuren en leerkrachten het ongeveer wel eens, maar de directeuren zijn in grotere getale van mening dat verbetering gewenst is dan de leerkrachten. Deskundigheidsbevordering staat bij beide groepen bovenaan. Bijna alle directeuren en een kleine meerderheid van de leerkrachten vinden dat hier verbetering gewenst is. Op dit onderwerp gaan we in het volgende hoofdstuk meer uitvoerig in. Het vastleggen van doelen staat bij de directie op de tweede plaats, terwijl de leerkrachten dit iets minder belangrijk vinden. Evaluatie van leerstofaanbod en verbeteren van organisatieprocessen zijn ook onderwerpen waarvan de meeste directeuren vinden dat er nog iets te verbeteren valt. De eerste kwaliteitsdimensie, *leerlingprestaties en -ontwikkeling*, vraagt volgens de respondenten minder aandacht. Ondanks het belang dat wordt gehecht aan het

niveau van leerlingprestaties (zie tabel 2.2) vindt slechts een minderheid dat de registratie verbeterd moet worden.

4.3 Communicatie over kwaliteit

In tabel 4.3 zagen we ook dat er volgens directeuren en leerkrachten weinig verbetering nodig is in de afstemming van het beleid op de wensen van ouders en andere instanties. Dit roept de vraag op hoe het gesteld is met de communicatie over kwaliteit met ouders en andere externe partijen. Aan de directie is gevraagd via welke kanalen informatie met betrekking tot de kwaliteit naar buiten wordt gebracht.

Tabel 4.4 Kanalen voor informatie met betrekking tot kwaliteit, directeuren (N=39)

| | Abs. | % |
|---------------------------------|------|-----|
| Schoolgids | 38 | 97% |
| Informatiebulletin, nieuwsbrief | 29 | 74% |
| Informatieavonden | 29 | 74% |
| Schoolkrant | 15 | 39% |
| Informatieprikbord | 8 | 21% |
| Anders | 6 | 15% |

De schoolgids is het meest gebruikte medium voor informatie over het kwaliteit van het onderwijs. Ook andere schriftelijke informatiekanalen, zoals informatiebulletins, nieuwsbrieven of de schoolkrant, worden veel benut. Tevens wordt er mondeling informatie verstrekt, op informatieavonden. Ouders krijgen dus langs verschillende kanalen informatie over de kwaliteit van het onderwijs op school.

4.4 Samenvatting

Onderzoeksvraag 4: Resultaten kwaliteitsbeleid

Directeuren en leerkrachten zijn over het algemeen tamelijk tevreden over de resultaten van het kwaliteitsbeleid. Dit geldt voor alle drie de kwaliteitsdimensies. Vooral de directeuren vinden dat er ten opzichte van vijf jaar geleden veel ten goede is veranderd.

Leerkrachten van scholen met veel achterstandleerlingen zijn minder tevreden dan de leerkrachten van ‘witte’ scholen en vinden dat er minder is verbeterd ten opzichte van het recente verleden.

Bevorderend voor het kwaliteitsbeleid is volgens de directeuren vooral de kwaliteit van het schoolteam. Andere positieve schoolinterne factoren zijn verjonging en uitbreiding van het team, onder meer met onderwijsassistenten. Externe factoren worden veelal in tweede instan-

tie genoemd. Met name de onderwijsbegeleidingsdienst en de Inspectie hebben bijgedragen aan verbetering van het kwaliteitsbeleid.

De grootste belemmering is het tekort aan personeel, onder meer veroorzaakt door de grotere mobiliteit van leerkrachten. Verder worden de veranderende leerlingpopulatie en het tekort aan financiële middelen als belemmeringen gezien.

Gewenste verbeteringen – Om de leerkrachten in staat te stellen hun werk goed te doen, is vooral meer deskundigheidsbevordering nodig. Dit vinden zowel de directeuren als de leerkrachten zelf. Ook regelmatige evaluatie van het leerstofaanbod, verbetering van organisatieprocessen en het vastleggen van doelen zijn aandachtspunten voor de toekomst.

Onderzoeksvraag 5: Communicatie over kwaliteit

Van de resultaten van het kwaliteitsbeleid wordt door bijna alle scholen verslag gedaan in de schoolgids. Ook andere schriftelijke informatiekanalen worden benut. Daarnaast worden ouders mondeling op de hoogte gebracht, bijvoorbeeld op informatieavonden op school.

5 ONDERSTEUNING BIJ KWALITEITSBELEID

Scholen staan er niet alleen voor bij het voeren van kwaliteitsbeleid. Ze kunnen ondersteuning vragen van instellingen voor nascholing en begeleiding. In dit laatste hoofdstuk wordt beschreven op welke manier dit gebeurt. Daarmee geven we antwoord op de zesde en laatste onderzoeksvraag.

5.1 Ondersteuning in de afgelopen jaren

Vrijwel alle scholen hebben de afgelopen jaren ondersteuning gekregen bij de ontwikkeling van de kwaliteitszorg op school (zie tabel 5.1). Deze ondersteuning wordt gegeven zowel in de vorm van studiedagen op school als door middel van externe activiteiten, zoals cursussen en congressen.

Alle scholen die ondersteund worden maken gebruik van het aanbod van de schoolbegeleidingsdienst: meestal is dat het CED, in enkele gevallen een landelijke dienst voor een bepaalde denominatie (gereformeerd onderwijs of vrije school). Sommige scholen krijgen daarnaast ondersteuning van een vereniging voor vernieuwingsonderwijs, zoals montessori- of daltononderwijs. Enkele scholen worden ondersteund door een hogeschool of door het Seminarium voor Orthopedagogiek. Ten slotte zijn er scholen die ondersteuning krijgen binnen het samenwerkingsverband Weer Samen Naar School, bijvoorbeeld van de ambulante begeleider van een SBO-school.

Tabel 5.1 Ondersteuning bij ontwikkeling kwaliteitszorg

| <i>Vorm van ondersteuning</i> | Abs. | Proc. |
|--|-------------|--------------|
| <i>Directie</i> | | |
| Binnen de school (studiedagen, intervisie) | 8 | 21% |
| Buiten de school (congressen, seminars, cursussen) | 5 | 13% |
| Beide | 24 | 63% |
| Geen ondersteuning | 1 | 3% |
| Totaal | 38 | 100% |
| <i>Leerkrachten</i> | | |
| Binnen de school | 29 | 25% |
| Buiten de school | 8 | 7% |
| Beide | 59 | 51% |
| Geen ondersteuning | 19 | 17% |
| Totaal | 115 | 100% |

De meeste leerkrachten zeggen zelf te hebben deelgenomen aan de ondersteuningsactiviteiten, zowel in als buiten de school. Eén op de zes leerkrachten heeft niet deelgenomen aan deze activiteiten.

Leerkrachten met andere taken naast het lesgeven voor de eigen groep, volgen vaker externe studiedagen of cursussen. Dit geldt met name voor interne begeleiders. Vrijwel alle interne begeleiders hebben deelgenomen aan ondersteuning buiten de school.

Over de resultaten van de ondersteuning is men over het algemeen tevreden. Vier van de vijf directeuren en leerkrachten vinden dat het kwaliteitsbeleid is verbeterd dankzij de ondersteuning. Slechts enkele leerkrachten zeggen ronduit dat de ondersteuning niets heeft opgeleverd.

Tabel 5.2 Resultaat ondersteuning, volgens directie en leerkrachten

| Is het kwaliteitsbeleid verbeterd? | Abs. | Proc. |
|---|-------------|--------------|
| <i>Directie</i> | | |
| Ja | 24 | 80% |
| Nee | 0 | 0% |
| Weet niet/geen antwoord | 6 | 20% |
| Totaal | 30 | 100% |
| <i>Leerkrachten</i> | | |
| Ja | 68 | 71% |
| Nee | 6 | 6% |
| Weet niet/geen antwoord | 22 | 23% |
| Totaal | 96 | 100% |

Gevraagd naar een toelichting op het oordeel over de ondersteuning, zeggen veel directeuren dat de ‘frisse blik’ van de buitenstaander belangrijk is. Ook de kennis en ervaring van de externe instanties worden genoemd. Daarbij merken verscheidene directeuren op, dat de opbrengst van de ondersteuning wel afhankelijk is van de persoon. Zij hebben goede en minder goede ervaringen. De leerkrachten die vinden dat de ondersteuning niet helpt, wijten zij dat enerzijds aan de kwaliteit van de ondersteuning en anderzijds aan het onvoldoende benutten van de opgedane kennis. Er is te weinig ‘follow up’, door bekende oorzaken als onderbezetting en grote werkdruk.

Het is voor de directeuren vaak moeilijk te zeggen wat precies de bijdrage is geweest van de ondersteuning. Men geeft eerder algemene karakterisering en concrete voorbeelden. Enkele voorbeelden: de ondersteuning schept duidelijkheid, stimuleert een doelgerichte aanpak, maakt het team alert, geeft inzicht, brengt iedereen op één lijn. Sommige respondenten noemen wel iets concreets. De ondersteuning leidt er bijvoorbeeld toe dat de doelen opnieuw worden geformuleerd, op een duidelijke en concrete manier. Het totstandkomen van een meerjarenplan is soms ook te danken aan de ondersteuning.

De leerkrachten noemen vooral opbrengsten op het vlak van de registratie van leerlingresultaten: de invoering van een leerlingvolgsysteem, het meer gestructureerd volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Samenwerking

De meeste directeuren stellen dat de school niet alleen ondersteuning krijgt bij het werken aan kwaliteitszorg, maar dat er ook wordt samengewerkt. In tabel 5.3 geven we een overzicht van de samenwerkingspartners.

Tabel 5.3 Samenwerking op het terrein van kwaliteitszorg, volgens directie

| | Abs. | Proc. |
|-----------------------------|-------------|--------------|
| Ja, met OBD | 18 | 46% |
| Ja, met scholen en OBD | 10 | 26% |
| Ja, alleen met scholen | 3 | 8% |
| Ja, met andere instellingen | 5 | 13% |
| Nee, geen samenwerking | 3 | 8% |
| Totaal | 39 | 100% |

Meestal wordt er samengewerkt met de schoolbegeleidingsdienst, in een aantal gevallen ook met scholen. De samenwerking betreft meestal de (verdere) ontwikkeling van het kwaliteitssysteem.

5.2 Behoeftte aan ondersteuning in de toekomst

Ook voor de toekomst blijft er behoefte aan ondersteuning. Zowel onder directieleden als leerkrachten is er een ruime meerderheid die ondersteuning wil (tabellen 5.4 en 5.5). Onder de directeuren bestaat vooral behoefte aan ondersteuning bij de ontwikkeling van het onderwijsaanbod. Dit is tevens de kwaliteitsdimensie waarop nu al veel ondersteuning wordt gegeven. De meest genoemde thema's zijn ICT en de invoering van nieuwe methoden. Ook worden een aantal thema's genoemd op het gebied van professionalisering van de organisatie: nascholing, klassenconsultatie, Arbo-beleid, ontwikkeling middenmanagement. De verdere ontwikkeling van de monitoring van leerlingprestaties blijkt voor de nabije toekomst weinig prioriteit te hebben.

Tabel 5.4 Behoeftte aan ondersteuning voor de toekomst, bij directie

| Ondersteuningsthema | | Aantal x | | % resp. |
|---------------------|--------------------------------------|----------|------------|---------|
| | | genoemd | antwoorden | |
| Nee | 9 (23%) | | | |
| Ja | 29 (74%) | | | |
| | Leerlingprestaties en -ontwikkeling | 3 | 9% | 10% |
| | Ontwikkeling onderwijsaanbod | 16 | 46% | 55% |
| | Professionaliteit van de organisatie | 9 | 26% | 31% |
| | Anders | 7 | 20% | 24% |
| Weet niet | 1 (3%) | | | |
| Totaal | 39 (100%) | 35 | 100% | |

Tabel 5.5 Behoeftte aan ondersteuning voor de toekomst, bij leerkrachten

| Ondersteuningsthema | | Aantal x | | % resp. |
|---------------------|--------------------------------------|----------|------------|---------|
| | | genoemd | antwoorden | |
| Nee | 33 (29%) | | | |
| Ja | 82 (71%) | | | |
| | Leerlingprestaties en -ontwikkeling | 36 | 32% | 45% |
| | Ontwikkeling onderwijsaanbod | 44 | 39% | 55% |
| | Professionaliteit van de organisatie | 32 | 28% | 40% |
| | Anders | 2 | 2% | 3% |
| Totaal | 115 (100%) | 114 | 100% | 100% |

Ook bij de leerkrachten is de ontwikkeling van het onderwijsaanbod het meest genoemde thema voor externe ondersteuning. Er is echter niet zo'n duidelijke prioritering als bij de directie. Van alle drie de thema's vindt een aanzienlijk percentage van de leerkrachten dat ondersteuning gewenst is.

5.3 Samenvatting

Onderzoeksvraag 6: Behoeftte aan ondersteuning

Bijna alle scholen hebben de afgelopen jaren ondersteuning gekregen bij het ontwikkelen van de kwaliteitszorg, meestal zowel binnen de school als extern. Er wordt gebruik gemaakt van het aanbod van de CED of een landelijke onderwijsbegeleidingsdienst, soms aangevuld met ondersteuning door andere instanties. Aan de ondersteuning wordt deelgenomen door de meeste leerkrachten, vooral door interne begeleiders. Directeuren en leerkrachten zijn over het algemeen tevreden over de geboden ondersteuning. Een belangrijke functie van de ondersteuning is dat het zorgt voor duidelijkheid, doelgerichtheid en eensgezindheid binnen het team. Schoolbegeleiders helpen bij het structureren van de kwaliteitszorg, bijvoorbeeld het

formuleren van doelstellingen op een concrete manier en het opstellen van een meerjarenplan.

Behoeftte aan ondersteuning blijft er ook voor de toekomst, bij een ruime meerderheid van directeuren en leerkrachten. Directeuren denken hierbij vooral aan de dimensie *ontwikkeling van het onderwijsaanbod* en iets minder aan de *professionaliteit van de schoolorganisatie*. Leerkrachten hebben daarnaast ook blijvend behoefte aan ondersteuning bij het volgen van *leerlingprestaties en -ontwikkeling*.

6 CONCLUSIES

Ter afsluiting van dit rapport willen we er enkele opvallende resultaten uitlichten. We combineren hierbij informatie uit de verschillende hoofdstukken. De thema's waarover we conclusies trekken zijn: het volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling, de rol van externe instanties bij het kwaliteitsbeleid en kwaliteitszorg op achterstandsscholen.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Het volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling krijgt een hoge prioriteit, zowel van directeuren als van leerkrachten. Het wordt niet minder belangrijk geacht dan het volgen van de leerprestaties. Als we echter kijken naar wat er in de praktijk wordt vastgelegd, dan zien we dat de kwaliteitszorg met betrekking tot sociaal-emotionele ontwikkeling nog lang niet optimaal is. De meeste scholen stellen wel doelen voor sociaal-emotionele ontwikkeling, maar op slechts één van de drie scholen zijn er ook doelen voor de lange termijn geformuleerd. Structureel vaststellen van de sociaal-emotionele ontwikkeling doet slechts één op de vijf scholen. Deze discrepantie roept vragen op. Menen directeuren en leerkrachten het werkelijk als ze zeggen zoveel belang te hechten aan de kwaliteitszorg op dit thema? Andere resultaten wijzen erop dat het hen wel degelijk ernst is. Op vrijwel alle scholen waar de sociaal-emotionele ontwikkeling nog niet wordt geregistreerd, is de registratie in ontwikkeling. Slechts een enkele directeur zegt dat er helemaal niets gebeurt (bij sommige andere thema's, zoals effectieve leertijd, zegt een veel groter percentage directeuren dat er niets wordt geregistreerd). Enkele directeuren melden dat er juist op dit terrein de afgelopen jaren vorderingen zijn geboekt. De conclusie kan dus zijn dat de kwaliteitszorg op dit terrein in ontwikkeling is, maar nog niet gelijkwaardig is aan de manier waarop leerlingprestaties worden gevolgd.

De rol van externe instanties

De belangrijkste bronnen voor het volgen van de ontwikkeling van het onderwijsaanbod en de professionaliteit van de organisatie, zijn de leden van de schoolorganisatie. De mening van externen wordt ook belangrijk gevonden, maar weegt minder zwaar. Zo vindt slechts een kwart van de directeuren de OBD een zeer belangrijke bron van informatie over de kwaliteit van het onderwijsaanbod. De Inspectie scoort nog aanzienlijk lager. Aan het oordeel van externen over de professionaliteit van de organisatie wordt iets meer belang gehecht. Aan de ene kant is het logisch dat het eigen team een belangrijkste bron van informatie is, aan de andere kant wekt de rangorde van de directeuren de indruk dat ze de expertise van de experts niet al te hoog aanslaan. Het onderzoek levert niettemin ook aanwijzingen dat externe deskundigen een duidelijke rol spelen in de kwaliteitszorg. Zo worden er bij innovaties waar de OBD doorgaans bij betrokken is, met name de ontwikkeling van het onderwijsaanbod, vaker

tussendoelen gesteld. Verder blijkt dat op meer dan de helft van de scholen de begeleiding van de OBD en het Inspectiebezoek heeft geleid tot aanpassing van doelstellingen. Het oordeel over de externe ondersteuning is meestal positief, zowel bij directeuren als bij leerkrachten. Ook voor de toekomst heeft men behoefte aan ondersteuning. Het grootst is die behoefte bij de kwaliteitsdimensie ontwikkeling van het onderwijsaanbod. Bij de dimensie waarvan de directeuren zeggen dat het oordeel van externe deskundigen het belangrijkste is, de professionalisering van de organisatie, is de behoefte aan ondersteuning lang niet zo groot. Het lijkt erop dat de behoefte aan ondersteuning vooral voortkomt uit hetgeen de scholen gewend zijn van de OBD.

Kwaliteitszorg op achterstandsscholen

In enkele opzichten zijn er duidelijke verschillen tussen achterstandsscholen (met meer dan 70 procent 1,90-leerlingen) en de overige scholen. Alle achterstandsscholen hebben doelen gesteld voor de externe communicatie. Met name gaat het hier om het contact met de ouders. Ook stellen achterstandsscholen vaker kwantitatieve doelen. Daarbij gaat het om de dimensie leerlingprestaties. Meer dan de helft heeft hiervoor doelen gesteld. Opvallend is dat geen enkele 'witte' school (met minder dan 50 procent gewichtenleerlingen) kwantitatieve doelen heeft gesteld. Vindt men dat het niet nodig is om naar verbetering van prestaties te streven als er weinig of geen achterstandsléerlingen op school zitten?

Ondanks de aandacht voor het stellen van doelen, zijn de leerkrachten van achterstandsscholen het minst tevreden over het kwaliteitsbeleid. Dit geldt voor alle drie de dimensies: leerlingresultaten, onderwijsaanbod en professionaliteit van de organisatie. Veranderingen in de leerlingenpopulatie kunnen dit ten dele verklaren. Nieuwe groepen allochtonen, met name Antilliaanse leerlingen, vragen nieuwe inspanningen van leerkrachten. Daarnaast worden de achterstandsscholen verhoudingsgewijs zwaar getroffen door het lerarentekort. Het is begrijpelijk dat daardoor ook de ontwikkeling van het onderwijs en de professionaliteit van de organisatie onder druk komen te staan.