



# **Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs:** implicaties voor de kwaliteit van de leraar

Anouke W.E.A. Bakx

# **Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs:**

implicaties voor de kwaliteit van de leraar

Lectorale rede uitgesproken bij de aanvaarding van de  
functie van lector Leren en Innoveren aan de Fontyspabo's  
op 6 oktober 2010 door

**dr. Anouke W.E.A. Bakx**



# Inhoudsopgave

|                                                                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Voorwoord .....</b>                                                                        | <b>5</b>  |
| <b>Hoofdstuk 1 Inleiding .....</b>                                                            | <b>7</b>  |
| 1.1 Beeld en beeldvorming ten aanzien van het basisonderwijs .....                            | 8         |
| 1.2 Veranderende maatschappij in relatie tot het onderwijs .....                              | 8         |
| 1.3 Ontwikkelingen in het basisonderwijs: beleid van de overheid...                           | 9         |
| 1.4 Conclusie .....                                                                           | 11        |
| <b>Hoofdstuk 2 Opbrengstgericht werken.....</b>                                               | <b>13</b> |
| 2.1 Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs.....                                        | 13        |
| 2.1.1 Opbrengstgericht werken gedefinieerd .....                                              | 14        |
| 2.1.1 Opbrengstgericht werken: onderdeel van een groter kader .....                           | 14        |
| 2.2 Cyclus voor opbrengstgericht werken .....                                                 | 15        |
| 2.2.1 Doelen vaststellen .....                                                                | 17        |
| 2.2.2 Leeractiviteiten ontwerpen en begeleiden .....                                          | 19        |
| 2.2.3 (Uitvoerig) evalueren .....                                                             | 20        |
| 2.3 Reflectieve en onderzoekende houding als kwaliteit voor het opbrengstgericht werken ..... | 23        |
| 2.4 Conclusie .....                                                                           | 24        |
| <b>Hoofdstuk 3 Kwaliteit van de leraar.....</b>                                               | <b>27</b> |
| 3.1 Goed leraarschap.....                                                                     | 28        |
| 3.2 De leraar als bepalende kwaliteitsfactor .....                                            | 28        |
| 3.2.1 Effectiviteitsstudies naar kwaliteit van leraren .....                                  | 29        |
| 3.2.2 Beschrijvende studies naar (gepercipieerde) kwaliteit van leraren.....                  | 31        |
| 3.3 Kwaliteit van de leraar: vanuit de Nederlandse overheid .....                             | 32        |
| 3.4 Perceptie van kwaliteit van de leraar door leerlingen.....                                | 34        |
| 3.4.1 Resultaten kwaliteit van de leraar volgens leerlingen.....                              | 36        |
| 3.5 Naar een kwaliteitsmodel.....                                                             | 40        |
| 3.5.1 De reflectieve en onderzoekende houding als basiskwaliteit .....                        | 40        |

|                                                       |                                                                                                       |           |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.5.2                                                 | Didactiek, pedagogiek, communicatie en gezag:<br>sleutelkwaliteiten voor goed leraarschap .....       | 41        |
| 3.5.3                                                 | Vakkennis, creativiteit en vakvaardigheid: voorwaardelijke<br>kwaliteiten voor goed leraarschap ..... | 43        |
| 3.5.4                                                 | Persoonsgerelateerde kwaliteiten voor goed leraarschap .....                                          | 45        |
| 3.6                                                   | Kwaliteit van de leraar en opbrengstgericht werken .....                                              | 46        |
| <b>Hoofdstuk 4 Lectoraat Leren en Innoveren .....</b> |                                                                                                       | <b>49</b> |
| 4.1                                                   | Het lectoraat binnen de pabo's .....                                                                  | 50        |
| 4.2                                                   | Opbrengstgericht werken binnen de pabo's .....                                                        | 50        |
| 4.3                                                   | Opbrengstgericht werken in de scholen .....                                                           | 51        |
| <b>Dankwoord .....</b>                                |                                                                                                       | <b>53</b> |
| <b>Referenties .....</b>                              |                                                                                                       | <b>55</b> |
| <b>Curriculum Vitae .....</b>                         |                                                                                                       | <b>60</b> |

# Voorwoord<sup>1</sup>

De laatste jaren staat het basisonderwijs volop in de belangstelling. De kwaliteit van het basisonderwijs, de leraren en de lerarenopleiding vormen onderwerp van gesprek van de 'gemiddelde huiskamer' tot in de Tweede Kamer. Ook het lectoraat Leren en Innoveren, dat verbonden is aan de Fontyspabo's, houdt zich bezig met de kwaliteit van leraren basisonderwijs en met het opleiden van kwalitatief goede leraren.

Het lectoraat Leren en Innoveren richt zich op onderzoek en innovatie gericht op het leren van leerlingen, leraren en schoolorganisaties. Het lectoraat levert hierdoor een bijdrage aan pabo's van hoge kwaliteit, die leraren opleiden met een uitgebreide professionaliteit. Dit zijn leraren die niet alleen bijdragen aan hun schoolorganisatie, naast hun onderwijstaak, maar ook leraren die in hun latere beroepsuitoefening voortdurend in staat zijn zichzelf te verbeteren en hun onderwijs aan te passen aan veranderende eisen van de maatschappij. Deze leraren hebben een 'academische', onderzoekende houding en werken opbrengstgericht aan de beoogde leerdoelen, rekening houdend met de behoeften van leerlingen.

Deze lectorale rede gaat over een recente ontwikkeling die haar intrede heeft gedaan in het basisonderwijs: het opbrengstgericht werken. In de rede wordt eerst gekeken naar de methodiek van het opbrengstgericht werken op schoolniveau en op klassenniveau. Als een school opbrengstgericht gaat werken, heeft dat ook gevolgen voor de leraar en de klas. In het tweede deel van de lectorale rede wordt dan ook ingegaan op de kwaliteit van de leraar die nodig is voor het goed opbrengstgericht kunnen werken en wordt een werkmodel gepresenteerd om de kwaliteit van de leraar te bestuderen. Tot slot wordt aandacht besteed aan de wijze waarop het lectoraat Leren en Innoveren een bijdrage levert aan de kwaliteit van leraren in opleiding en leraren die reeds werkzaam zijn in het basisonderwijs.

---

<sup>1</sup> Met dank aan dr. Anje Ros en prof.dr. Douwe Beijaard voor hun constructieve bijdrage aan deze lectorale rede.



# Hoofdstuk 1      Inleiding



- De maatschappij is in ontwikkeling; zo zijn bijvoorbeeld nieuwe media en digitalisering niet meer weg te denken uit onze samenleving. Digitalisering en nieuwe media hebben ook hun intrede in het basisonderwijs gemaakt.
- De Nederlandse overheid wil de kwaliteit van het basisonderwijs continu verbeteren. Opbrengstgericht werken is een recente kwaliteitsimpuls vanuit de overheid. Het opbrengstgericht werken stelt leerlingresultaten op het terrein van taal en rekenen centraal.
- Ook de leerlingen en hun ouders hebben hoge verwachtingen ten aanzien van het basisonderwijs.  
Zij maken hun wensen, eisen en behoeften kenbaar aan de school.
- Van een goede leraar wordt verwacht dat hij aan de eisen voldoet en anticipeert op vernieuwingen.



## 1.1 Beeld en beeldvorming ten aanzien van het basisonderwijs

Dagelijks gaan ruim 1,5 miljoen leerlingen naar de (speciale) basisschool. Het primaire onderwijs is dan ook de meest omvangrijke onderwijssector (Bronneman-Helmerts, 2009). Op de basisschool wordt letterlijk de basis gelegd voor de toekomst. Kinderen doen hier acht jaar lang verschillende soorten leerervaringen op. Ze leren rekenen, lezen en schrijven en er wordt een start gemaakt met de voorbereiding om later goed geëquipeerd de maatschappij in te gaan. Een hoge kwaliteit van ons basisonderwijs is dan ook erg belangrijk.

De laatste jaren draagt de berichtgeving in de media niet altijd bij aan een positieve beeldvorming ten aanzien van de kwaliteit van het basisonderwijs. Op 5 februari jl. stond bijvoorbeeld in verschillende regionale kranten een opiniestuk getiteld *Onderwijs op basisschool ondermaats*, op 25 maart jl. verscheen een artikel in de Volkskrant getiteld *Liever minder leraren maar wel betere*. De strekking van de berichtgeving is vooral dat het met het taal- en rekenonderwijs beter moet. Van Zanten (2006) geeft aan dat de kranten de ‘maatschappelijke onrust rond kennis en vaardigheden van leraren’ laten weerklinken. Van Zanten nuanceert het beeld enigszins door eraan toe te voegen dat de maatschappelijke discussie over de kwaliteit van het basisonderwijs al dateert van voor de oprichting van de pabo en dat het eigenlijk niet nieuw is dat er zorgen zijn, vooral over de rekenexpertise.

Internationaal vergelijkend onderzoek laat zien dat het prestatieniveau van Nederlandse leerlingen licht terugloopt, dat er te veel zwakke en zeer zwakke scholen zijn en dat te veel leerlingen stagneren of uitvallen (Inspectie van het Onderwijs, 2009; KNAW, 2009). Ander onderzoek van de onderwijsinspectie laat zien dat de reken- en taalprestaties van leerlingen in het basisonderwijs nauwelijks zijn veranderd gedurende de laatste twee decennia, maar dat er wel verschuivingen zijn bij rekenen. Leerlingen zijn beter geworden in schattend rekenen, basale vaardigheden en procenten, maar minder goed in bewerkingsopgaven (Inspectie van het Onderwijs, 2010). De prestaties van leerlingen in het basisonderwijs nemen misschien niet heel erg af, maar ze nemen ook niet toe. Vooruitgang in resultaten en kwaliteitsverbetering van het basisonderwijs zijn nodig, passend bij de snel ontwikkelende samenleving om ons heen.

## 1.2 Veranderende maatschappij in relatie tot het onderwijs

Onze maatschappij is in verandering. Een zichtbare verandering betreft bijvoorbeeld de informatie- en communicatietechnologie, met internet, sociale netwerksites, iPhones, iPads enzovoorts. Lerende jongeren worden ook wel eens aangeduid met homo zappiens (Veen & Brakking, 2006), omdat zij eraan gewend zijn veel om te

gaan met nieuwe media en beelden. De jongeren (tieners) van nu leren graag actief, visueel, in samenwerking met anderen en graag ook spelenderwijs, zoals met games.

Er ontstaan de laatste jaren steeds grotere verschillen tussen wat kinderen binnen en buiten school ondernemen aan activiteiten met ICT en media. Tijdens de schooluren is het gebruik van de nieuwe informatie- en communicatietechnologie significant lager dan tijdens de uren buiten school (Veen & Jacobs, 2005). De behoeften van leerlingen en die vanuit de (toekomstige) maatschappij richting het onderwijs veranderen. Gravemeijer (2009) stelt dat er een fundamentele bezinning nodig is op de vraag of het huidige onderwijs wel optimaal is om de leerlingen van nu adequaat voor te bereiden op hun toekomstige rol in de maatschappij.

De meeste basisscholen zijn in ontwikkeling, waarbij verbetering van de kwaliteit van het onderwijs vrijwel altijd het uitgangspunt is. Een verschuiving is waarneembaar in (1) wat er geleerd moet worden door leerlingen, aansluitend bij veranderende behoeften van de maatschappij en technologische ontwikkelingen en (2) hóe er geleerd moet worden (Boekaerts & Simons, 2003; Ros, 2009b), aansluitend bij de toenemende kennisontwikkeling over leren. Er zijn scholen die een innovatief onderwijsconcept invoeren, onder andere inspeland op de bovengeschetste ontwikkelingen. Echter, veel scholen zijn de afgelopen honderd jaar op hoofdlijnen redelijk gelijk gebleven (Ros, 2009a). Op veel scholen wordt gewerkt met groepen kinderen die op vaste tijden naar school komen om te leren. De leraar vervult een centrale rol bij het leren van de leerlingen en bepaalt de hoofdlijnen en soms ook de precieze activiteiten met betrekking tot wat de kinderen moeten doen.

De overheid heeft een aantal beleidsinitiatieven genomen in het kader van kwaliteitsverbetering van het basisonderwijs en de verbetering van de positie van de leraar. Deze initiatieven zijn vooral gericht op het verhogen van leerprestaties van leerlingen en wat minder op de voorbereiding van leerlingen om later goed geëquipeerd te kunnen functioneren in de snel veranderende samenleving.

### **1.3 Ontwikkelingen in het basisonderwijs: beleid van de overheid**

Recente maatregelen vanuit de overheid zijn er vooral op gericht om de taal- en rekenvaardigheid van basisschoolleerlingen te verhogen, de professionaliteit en kennisbasis van de leraar te versterken en het toezicht op de (zeer) zwakke scholen te intensiveren (OCW, 2008a).

Een aantal recente beleidsimpulsen vanuit het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap met betrekking tot de versterking van de kwaliteit van ons (basis) onderwijs zijn de volgende:

- **Opbrengstgericht werken** (Kwaliteitsagenda voor het Primair Onderwijs, OCW, 2007).  
Het uitgangspunt van opbrengstgericht werken is het werken vanuit doelstellingen die gebaseerd zijn op de uitkomsten van metingen/toetsgegevens, leidend tot maximale prestaties van leerlingen. Opbrengstgericht werken is gericht op het verhogen van de leeropbrengsten van leerlingen op het gebied van taal en rekenen.
- **Stimuleren van excellentie** (Dijksma, 2008).  
Het uitgangspunt van 'het stimuleren van excellentie' is dat er extra aandacht komt voor de bijzonder getalenteerde leerlingen. Scholen moeten sneller en adequater de excellente leerlingen herkennen om hen goed passend onderwijs te bieden.
- **Professionalisering van leraren** (Commissie Leraren, 2007).  
Investeren in de professionalisering van leraren moet leiden tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs en een verhoging van het opleidingsniveau van leraren.
- **Opstellen en invoeren van de kennisbasis** (OCW, 2008b).  
Het opstellen van kennisbases voor vakinhouden is erop gericht om centraal de kennisinhouden voor de lerarenopleidingen voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs vast te leggen. Deze kennisbases dienen vervolgens in de lerarenopleiding verankerd te worden en onderdeel uit te maken van de basis van elke afgestudeerde leraar.
- **Invoering van referentieniveaus voor taal en rekenen** (Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008).  
Het vastleggen van referentieniveaus houdt in dat er niveaus worden vastgelegd voor taal en rekenen waar leerlingen aan het einde van een bepaalde schoolperiode aan moeten voldoen. Er zijn niveaus vastgelegd waar 75% van de leerlingen aan moet voldoen.

Het beleid van de overheid is vooral gericht op het verhogen van leeropbrengsten van leerlingen (taal en rekenen) en het versterken van de professionaliteit van de leraar in dit kader. De keuze voor deze beleidsimpulsen weerspiegelt een bepaalde visie op de kwaliteit van het onderwijs en van de leraar.

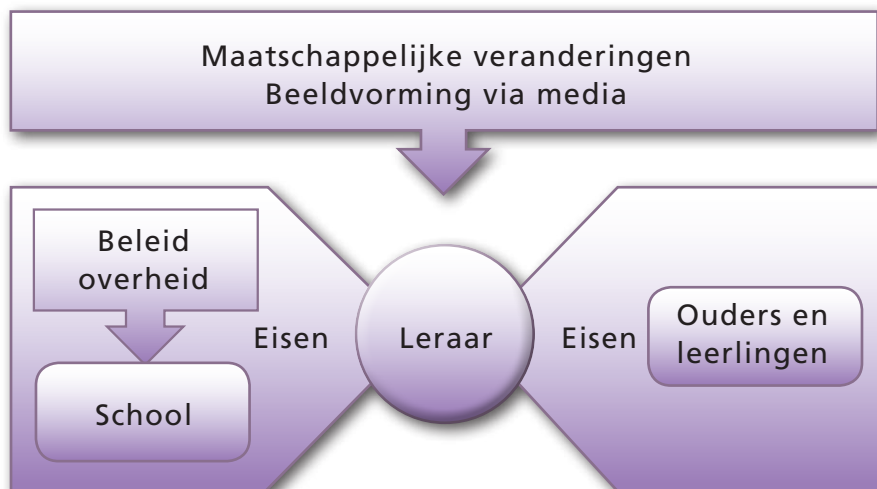
Deze visie, met name gericht op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, is een wat eenzijdige benadering van kwaliteit. Het roept de vraag op of leerlingen

hierdoor wel voldoende voorbereid worden op wat zij later nodig hebben. Een eenzijdige focus op taal en rekenen gaat ten koste van andere inhouden zoals techniek (Gravemeijer, 2009), technologische ontwikkelingen en nieuwe media (Ossewold, 2010). De kunst van goed basisonderwijs is om leerlingen de juiste basis mee te geven voor de toekomst: leerlingen moeten de juiste, nieuwe leerervaringen opdoen en vaardigheden ontwikkelen om zelf nieuwe kennis te verwerven. Leerlingen moeten de benodigde vakinhouden en vaardigheden krijgen aangereikt, terwijl er ook ruimte is voor de persoonlijke ontwikkeling van kinderen op het sociaal-emotionele vlak. In de optiek waarbinnen bovengenoemde aspecten allemaal belangrijk zijn, zijn taal, rekenen en feitenkennis van belang, maar het zijn niet de enige doelen. Ter voorbereiding op de rol van kinderen in de toekomstige samenleving kan bijvoorbeeld ook gedacht worden aan basiscompetenties op het terrein van wetenschap en techniek, digitale geletterdheid, cultureel bewustzijn, het omgaan met culturele diversiteit, kenniscreatie vaardigheden, samenwerkingsvaardigheden, expressievaardigheden en probleemoplossend vermogen (zie ook het rapport van de Europese Commissie, 2009).

## 1.4 Conclusie

De ontwikkelingen in de maatschappij, de beeldvorming ten aanzien van het basisonderwijs, zwakke scholen en andere manieren van leren, vragen om een hernieuwde zienswijze op de positie en kwaliteit van de leraar. De leraren bepalen namelijk in grote mate de kwaliteit van het onderwijs. De overheid heeft gekozen voor een relatief sterk cognitief georiënteerde insteek om te werken aan de kwaliteit van het basisonderwijs. Voor de pabo's wordt een kennisbasis opgesteld met vakinhouden die leraren (in opleiding) moeten beheersen. Binnen de scholen wordt door de overheid de 'verhoging van de opbrengsten van leerlingen' centraal gesteld, het zogenoemde 'opbrengstgericht werken'.

Vanuit verschillende kanten komen wensen, eisen en verlangens op leraren af ten aanzien van wat zij aan goed onderwijs zouden moeten verzorgen. Figuur 1 geeft een impressie van geledingen die eisen stellen aan het onderwijs en daarmee aan de leraar. Zo worden er vanuit de overheid eisen gesteld aan een school, die vaak via de directie bij de leraar terecht komen. Vanuit (beelden die leven in) de samenleving worden verwachtingen en veranderende behoeften richting het onderwijs en de leraar geventileerd. Ook leerlingen én hun ouders hebben hun wensen, vragen en behoeften richting de leraar. Daarnaast worden van binnenuit de school ook verwachtingen, beleid en afspraken richting de leraar gepositioneerd.



Figuur 1: Verschillende geledingen stellen eisen aan de leraar

Deze set aan eisen en verwachtingen doen een groot beroep op de kwaliteit van de leraar om de juiste keuzes te maken, prioriteiten te stellen en de goede doelen te formuleren voor zijn<sup>2</sup> onderwijs. In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op opbrengstgericht werken als kwaliteitsimpuls die gegeven is door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (dit betreft vooral de linkerkant van Figuur 1). In het derde hoofdstuk staat de kwaliteit van de leraar centraal waarbij ook het leerlingperspectief op kwaliteit van de leraar wordt betrokken (dit betreft vooral de rechterkant van Figuur 1).

<sup>2</sup> Waar 'zijn' of 'hij' staat, dient 'zijn en/of haar' en 'hij en/of zij' gelezen te worden. Vanwege de leesbaarheid is ervoor gekozen om de mannelijke vorm te hanteren.

## Hoofdstuk 2      Opbrengstgericht werken



- Opbrengstgericht werken wordt binnen steeds meer scholen toegepast in het kader van kwaliteitsverbetering. Ongeveer 37 procent van de basisscholen werkt inmiddels opbrengstgericht en het lijkt succesvol (OCW, 2010).
- Wat houdt opbrengstgericht werken precies in, hoe werkt het en wat vraagt het van de leraar? Is het zo dat het opbrengstgericht werken inderdaad een kwaliteitsverbetering van ons basisonderwijs met zich meebrengt?

### 2.1 Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs

Opbrengstgericht werken is een belangrijke pijler van de kwaliteitsagenda Primair Onderwijs. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010) typeert opbrengstgericht werken als een cyclische werkwijze waarbij de betrokkenen zich in hun professioneel handelen laten sturen door de uitkomsten van metingen op basis van vooraf gestelde doelen, gesteld op het niveau van bestuur, school, team en leerkracht, leidend tot maximale prestaties van leerlingen. Het opbrengstgericht werken brengt met zich mee dat leraren zich in het bijzonder op leeropbrengsten van leerlingen focussen, vooral op het gebied van taal en rekenen.

## 2.1.1 Opbrengstgericht werken gedefinieerd

Ledoux, Blok en Boogaard (2009) hebben in opdracht van het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap onderzoek gedaan naar opbrengstgericht werken. Zij zijn gestart vanuit het kader van het zogenaamde ‘data-driven teaching’. Data-driven teaching is onderwijs waarbij de leraar en school zich in de uitvoering van hun werk laten sturen door de uitkomsten van metingen zoals toetsen (Ledoux et al., 2009). Ledoux en collegae verlaten de term ‘data-driven teaching’ na hun eerste exploratie van de literatuur en kiezen de term ‘meetgestuurd onderwijs’. Zij definiëren dit als: “Onderwijs waarbij betrokkenen zich in hun taakuitvoering laten sturen door uitkomsten van metingen” (Ledoux et al., 2009, p.19). In de literatuur komen we de termen meetgestuurd onderwijs, opbrengstgericht werken en in enkele gevallen data-driven teaching afwisselend tegen. Welke term dan ook, het gaat in alle gevallen om:

1. het gebruik van objectieve gegevens over leervorderingen van leerlingen;
2. een centrale rol van de leraar;
3. het verbeteren van leerprestaties van leerlingen.

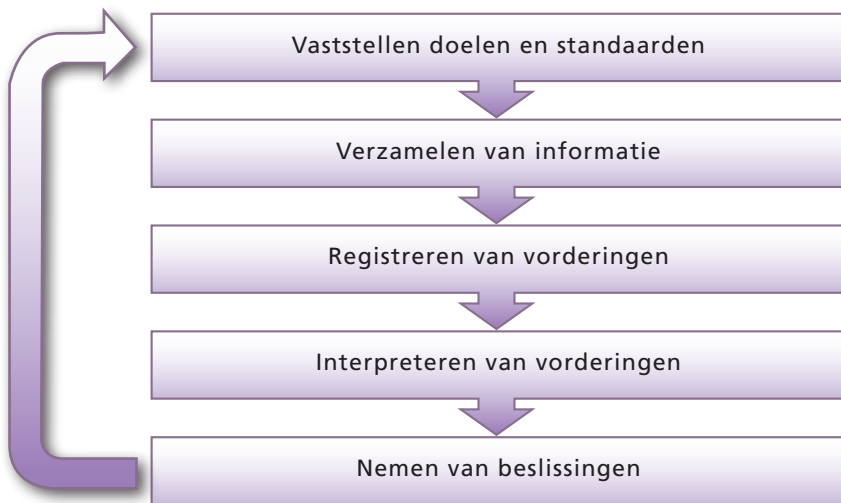
Onderliggend is de aanname dat leerlingen meer, beter of sneller leren als hun leraar duidelijke doelen stelt en frequent nagaat of deze doelen bereikt zijn. De focus ligt op leerprestaties met betrekking tot taal en rekenen.

### 2.1.1 Opbrengstgericht werken: onderdeel van een groter kader

Opbrengstgericht werken hanteert in grote lijnen dezelfde uitgangspunten als ‘klassieke’ kwaliteitszorgsystemen. Echter, opbrengstgericht werken omvat niet de gehele kwaliteitszorg van een school, omdat het niet het gehele curriculum en de organisatie van het onderwijs omvat. Oomens, Van Aarsen, Van Eck en Kieft (2008) opteren in dit verband voor een bredere definitie van opbrengsten, om alle domeinen te kunnen betrekken bij het opbrengstgericht werken. De leeropbrengsten van de leerlingen betreffen volgens een brede definitie bijvoorbeeld ook de creatieve en sociaal-emotionele ontwikkeling en resultaten die betrekking hebben op de tevredenheid van leerlingen en hun ouders ten aanzien van bijvoorbeeld de prestaties en het welbevinden (zie bijvoorbeeld Staphorsius, 2008). Een verruiming van het huidige opbrengstgericht werken is mijns inziens inderdaad mogelijk als het gaat om bijvoorbeeld de wereldoriënterende vakken en het nieuwere domein wetenschap en techniek. Voor andere leeropbrengsten, op bijvoorbeeld het terrein van de creatieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden, is het opbrengstgericht werken minder geschikt, vanwege het ontbreken van systematisch verzamelde, betrouwbare en objectieve meetgegevens.

## 2.2 Cyclus voor opbrengstgericht werken

Ledoux en collegae (2009) hanteren de regulatieve cyclus als onderliggend model voor opbrengstgericht werken. Deze cyclus bestaat uit vijf stappen, die achtereenvolgens doorlopen worden, zoals gepresenteerd in Figuur 2.



**Figuur 2: Regulatieve cyclus voor opbrengstgericht werken**

De eerste stap betreft het formuleren van (leer)doelen en standaarden of criteria waaraan de uiteindelijke opbrengsten zouden moeten voldoen. Vervolgens wordt informatie over de voortgang en ontwikkeling van leerlingen verzameld (stap 2). Dit betreft toetsscores, observatiegegevens, beoordelingen van een product en dergelijke. De kwaliteit van deze informatie is van groot belang. Het frequent verzamelen van gegevens en het hanteren van verschillende typen gegevens draagt ertoe bij dat er met meer zekerheid uitspraken gedaan kunnen worden over de (veranderingen van) leerlingprestaties. De derde stap betreft het vastleggen van de informatie. Leerlingresultaten moeten op een inzichtelijke manier worden vastgelegd, zodat de toegenomen waarde van het latere moment ten opzichte van het eerdere moment in kaart gebracht kan worden. De huidige computertoepassingen maken het mogelijk om op relatief eenvoudige wijze individuele gegevens te combineren tot groepsoverzichten en vice versa.



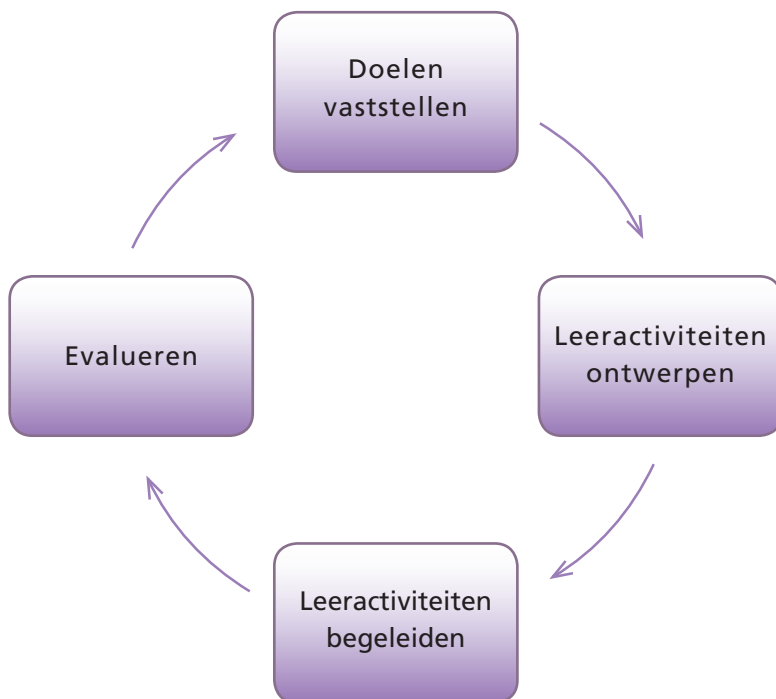
De vierde stap betreft het interpreteren van vorderingen. De verbinding van de toegenomen leerlingresultaten aan standaarden, geven inzicht in de waarde van de toename. Vervolgens kan er op basis van de bevindingen besloten worden tot bijsturing, continuering van de ingeslagen weg of het aanscherpen van de doelen (stap vijf). Beslissingen van de leraar hebben vooral betrekking op de leeractiviteiten, terwijl onderwijsmanagers op basis van bevindingen bijvoorbeeld kunnen besluiten tot het organiseren van een studiedag voor het team over een bepaalde thematiek (Ledoux et al., 2009).

De regulatieve cyclus voor opbrengstgericht werken zoals voorgesteld door Ledoux en collegae is mijns inziens bruikbaar voor het 'schoolniveau'. Zo kunnen er op schoolniveau lange termijn doelen gesteld worden, waar onder andere inputgegevens als Cito-scores voor gebruikt worden. De school kan zich bijvoorbeeld tot doel stellen om, uitgaande van de huidige scores, na een bepaald aantal jaren de Cito-scores te willen realiseren van een bepaald percentage A-scores, een bepaald percentages B-, C-, D- en E-scores en een bepaalde, gemiddelde Cito-eindscore. Lange termijn doelen worden veelal vanuit de directie gesteld, onderbouwd vanuit analyses van gegevens van de voorgaande jaren. Voor de leraar bieden deze een bepaald ambitieniveau, maar geen concrete handvatten voor wat hij de volgende dag concreet met de leerlingen zou moeten doen. De regulatieve cyclus van Ledoux en collegae is in mijn ogen dan ook niet direct bruikbaar voor leraren die op het concreet uitvoerende vlak doelen moeten stellen voor het onderwijs voor hun groep.

Ros en Timmermans (2010) hebben op basis van het werk van Hattie (2009) en Clarke (2001) een cyclus ontwikkeld voor doelgericht werken als voorwaarde voor opbrengstgericht werken op lesniveau, zoals gepresenteerd in Figuur 3<sup>3</sup>. Deze cyclus is gericht op de leraar en biedt concrete handvatten voor het onderwijs in de groep. Deze cyclus wordt hieronder verder uitgewerkt.

---

3 In het oorspronkelijke model van Ros en Timmermans (2010) staat 'leeractiviteiten uitvoeren' in plaats van 'leeractiviteiten begeleiden'. Om eventuele verwarring te voorkomen tussen activiteiten die de leraar uitvoert en activiteiten die de leerlingen uitvoeren, verkies ik 'leeractiviteiten begeleiden', zodat het model het perspectief van de leraar weergeeft.



**Figuur 3: Cyclus voor opbrengstgericht werken door de leraar**

### **2.2.1 Doelen vaststellen**

In het kader van opbrengstgericht werken is het voor scholen van belang te bepalen welke doelen ze als uitgangspunt nemen. Clarke (2001) geeft aan dat doelen samenhang met elkaar moeten tonen en op elkaar zijn afgestemd, zodat er sprake is van een evenwichtig curriculum. Leerdoelen worden dan ook op verschillende niveaus geformuleerd. De regulatieve cyclus van Ledoux en collegae (2009) is gericht op de lange termijn doelen op schoolniveau. De cyclus voor opbrengstgericht werken voor de leraar van Ros en Timmermans (2010) is gericht op korte termijn doelen op groepsniveau. Hiertussen kan ook het bouwniveau opgenomen worden (onder-, midden- en bovenbouw).

Op bouwniveau kan gewerkt worden vanuit middellange termijn doelen.

In Tabel 1 zijn de lange, middellange en korte termijn doelen verbonden aan inputgegevens die gebruikt kunnen worden om de doelen te stellen en wordt aangegeven op welk niveau ze zijn gericht en wie de belangrijkste betrokkenen zijn.

**Tabel 1: Leerdoelen per termijn**

| Leerdoel                                                                            | Termijn    | Inputgegevens                                                                                    | Niveau                      | Betrokkenen                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------|
| Leerdoelen voor een heel leerjaar (afgeleid van de einddoelen van de schoolperiode) | Lang       | Leerlingvolgsysteem<br><br>Eindtoetsing (bijvoorbeeld Cito)                                      | School                      | Directie<br><br>Team                                |
| Leerdoelen per blok, thema of project                                               | Middellang | Toetsscores uit methodes (semester)<br>Observatiegegevens<br>Leraarbesprekingen<br>Actualiteiten | Bouw (onder, midden, boven) | Bouwcoördinator<br>Teamleden bouw, soms hele team   |
| Leerdoelen per les of dagdeel                                                       | Kort       | Leerlijnen<br>Evaluatiegegevens                                                                  | Groep                       | Leraar, soms een aantal leraren van parallelgroepen |

Voor leraren is het belangrijk om zicht te hebben op wat leerlingen moeten leren in een bepaalde periode en hoe de leerstof voor een bepaald vakgebied is opgebouwd. Leraren stellen doelen per dag, per les en per activiteit. Ros en Timmermans (2010) gebruiken leerlijnen als uitgangspunt voor het formuleren van doelen door de leraar per les of per activiteit. Leerlijnen zijn concretisering van leerplannen en bevatten veelal de volgende drie componenten: (1) een inhoudslijn met onderwijsinhouden die achtereenvolgens aan de orde komen; (2) een onderwijslijn met vakdidactische aanwijzingen; en (3) de lijn van de lerende met een overzicht van leerprocessen van leerlingen (Strijker, 2010). De Stichting Leerplanontwikkeling gaat uit van de volgende definitie: “Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden, leidend naar een einddoel. Afhankelijk van de precieze functie, gebruikscontext en doelgroep variëren leerlijnen in de mate waarin implicaties voor verschillende leerplanelementen zijn uitgewerkt” (Strijker, 2010, p.10).

Het werken vanuit doelen die aansluiten bij de leerlijnen geeft de leraar mogelijkheden om korte termijndoelen te stellen per les, activiteit of lessenserie. Deze doelen dienen voorzien te zijn van criteria die aangeven 'wanneer het 'goed' is'.

Hattie en Timperly (2007) formuleren als criteria voor leerdoelen (beoogde opbrengsten) dat deze:

- transparant en duidelijk moeten zijn;
- gecommuniceerd worden met de leerlingen;
- afgestemd zijn op de beginsituatie van leerlingen;
- succescriteria bevatten en dus meetbaar zijn;
- uitdagend zijn;
- door leerlingen (h)erkend worden.

De leraar bespreekt de doelen met de leerlingen en geeft ook aan wat er van hen verwacht wordt. Dit schept duidelijkheid naar de leerlingen en zorgt tevens voor de mogelijkheid om na afloop (samen met de leerlingen) te evalueren of de doelen bereikt zijn.

## **2.2.2 Leeractiviteiten ontwerpen en begeleiden**

De leraar stelt korte termijndoelen voor elke lesactiviteit. Vanuit deze doelen kan hij concrete leeractiviteiten voor leerlingen ontwerpen. Dit is de tweede stap uit het model van Ros en Timmermans (2010). De stap van doelstelling tot concrete leeractiviteiten ontbreekt in de cyclus van Ledoux en collegae. De centrale rol voor leeractiviteiten (stappen twee en drie uit de cyclus van Ros en Timmermans) is een bruikbare concretisering voor leraren om te kunnen komen tot het meer opbrengstgericht werken. Na formulering van de doelen en criteria moeten de doelen een vertaling krijgen in het didactisch handelen en de afstemming van het onderwijs op leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Dit houdt in dat de leerdoelen omgezet moeten worden naar leeractiviteiten. Leraren kunnen, als zij de doelen helder hebben geformuleerd, gericht instructie geven, gericht opdrachten uit de methode inzetten en hierbij aanvullende materialen en opdrachten gebruiken. Voor de keuze van leeractiviteiten is de aard van de beoogde kennis van belang, zoals feiten, concepten, procedures, strategieën en opvattingen (Ros, 2007) en de beoogde cognitieve processen, zoals onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren, creëren, reflecteren en de meta-cognitieve vaardigheden waarop een beroep gedaan wordt (vgl. Vermunt, 1992).

Kort samengevat, dient de leraar bij het ontwerpen van de leeractiviteiten de volgende vragen te beantwoorden:

- Welke inhoud en processen worden centraal gesteld?
- Welke didactische werkvormen zijn hierbij passend?
- Welke materialen heb ik nodig om de leeractiviteiten te kunnen laten uitvoeren?
- Hoe organiseer ik de leeractiviteiten?
- Hoe groepeer ik de leerlingen (individueel, tweetallen, groepjes)?
- Hoe meet ik de resultaten van de leeractiviteiten?

Bij de begeleiding van leeractiviteiten is nog winst te behalen op het terrein van het geven van feedback aan leerlingen. Feedback is een belangrijke factor in het positief bijsturen van leeractiviteiten van leerlingen (Hattie & Timperly, 2007). Uit recent onderzoek blijkt dat, als er al sprake is van het geven van feedback, de gegeven feedback veel aan kwaliteit kan winnen (Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2010). Ook voor het geven van goede feedback zijn helder geformuleerde doelen een voorwaarde. Goede feedback geeft volgens Hattie en Timperly (2007) antwoord op de volgende drie vragen:

- Waar ga ik naartoe, verwijzend naar betekenisvolle leerdoelen (feed up);
- Hoe doe ik het, verwijzend naar de huidige kennis (feed back);
- Hoe moet ik verder, verwijzend naar relevante vervolgstappen om de leerdoelen te halen (feed forward).

Een leraar die hieraan structureel aandacht besteedt, informeert zijn leerlingen continu over waar ze staan, wat ze goed doen en wat eventueel nog beter kan. Daarbij geeft de leraar ook aan wat er van de leerling verwacht wordt om de doelen te bereiken. Na afloop dient de stap van het 'evalueren' zich aan.

### **2.2.3 (Uitvoerig) evalueren**

Tot slot is het van belang om aan het eind van de les goed te evalueren of de gestelde doelen zijn behaald. Bij formatieve evaluatie gebruikt de leraar de evaluatiegegevens om waar nodig voor de volgende les bijstellingen te kunnen plegen in doelstellingen, aanpak of tijdsplanning. Daarbij is het van belang dat vooraf criteria zijn opgesteld en dat de leraar daarover met de leerlingen heeft gecommuniceerd. Voor het formatief evalueren van de lesdoelen is het niet noodzakelijk om elke les een toets af te nemen. De leraar kan, om na te gaan of de doelen behaald zijn, bijvoorbeeld het werk van leerlingen bekijken, (check)vragen stellen en tijdens het werken observeren. Boston (2002) geeft de volgende voorbeelden van manieren om de kennis van leerlingen na

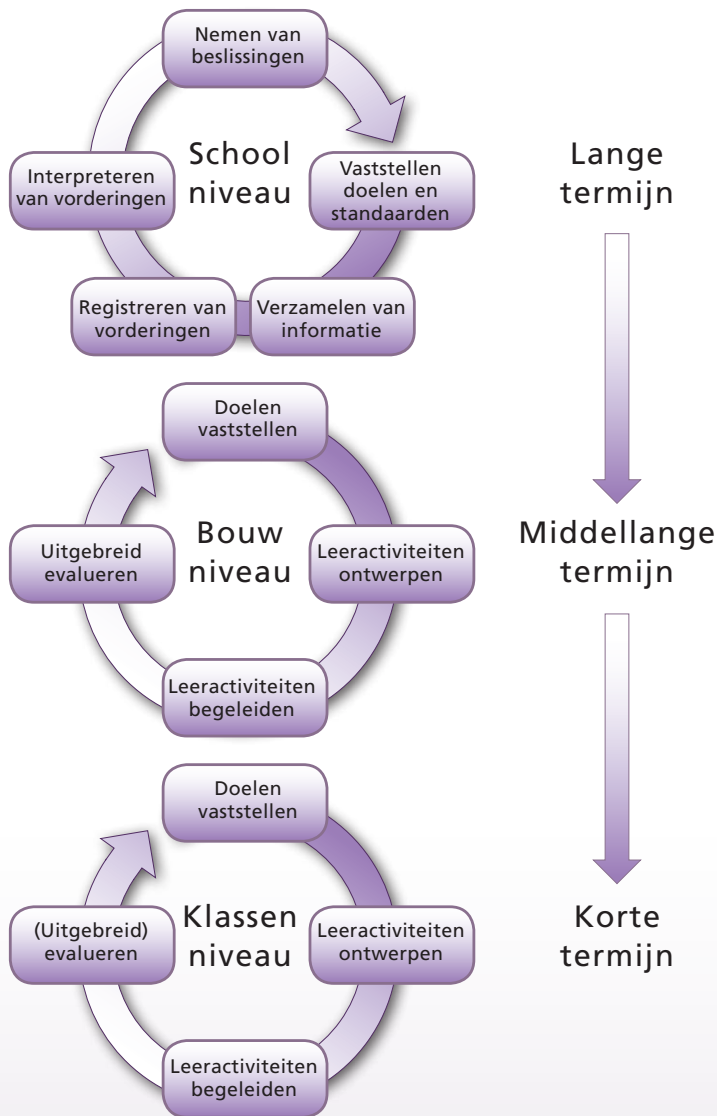
een leeractiviteit of na een serie van leeractiviteiten vast te stellen:

- Laat leerlingen voor en na een instructie opschrijven wat ze weten/begrijpen over een bepaald thema.
- Vraag leerlingen de belangrijkste boodschap van een les, tekst of discussie samen te vatten.
- Laat leerlingen aan het eind van de les enkele problemen oplossen of vragen beantwoorden en controleer de antwoorden.
- Bevraag de leerlingen individueel of in groepen over hun aanpak als zij een probleem oplossen.
- Geef korte schrijfopdrachten tussendoor (bijvoorbeeld waarom was deze persoon heel belangrijk in deze tijd).

Daarnaast kunnen leraren aanvullend toetsen en huiswerk gebruiken om de voortgang van de leerlingen na te gaan en daar consequenties uit te trekken. Mogelijk kan hier een combinatie van de cyclus van Ros en Timmermans en de cyclus van Ledoux en collegae (2009) versterkend werken. Ledoux en collegae leggen meer nadruk op het verzamelen, registreren en interpreteren van gegevens dan Ros en Timmermans. Bij het evalueren kunnen leraren gebruikmaken van beschikbare gegevens, zoals eigen observaties, inschattingen van het niveau van de groep en van individuele leerlingen, maar ook van toetsgegevens van de afgelopen periode(n), eventueel aangevuld met foutenanalyses. De interpretatie van dit soort gegevens geeft zicht op waar de leerlingen op dat moment staan en kan verbonden worden aan de leerlijnen. Hiermee worden stap twee, drie en vier van Ledoux en collegae (2009) als het ware ingevoegd in de cyclus van Ros en Timmermans, als zijnde 'uitvoerig evalueren'. Het betreft hier vooral (toets)gegevens die gebruikt kunnen worden voor doelstellingen op de korte tot middellange termijn. Overigens zijn niet telkens voor elke leeractiviteit nieuwe gegevens beschikbaar vanuit (toets)gegevens. Het gebruiken van deze gegevens kan om de zoveel tijd gebeuren, ter ondersteuning en aanvullende onderbouwing van het stellen van doelen.

De cycli van Ledoux en collegae en van Ros en Timmermans hebben beide betrekking op het opbrengstgericht werken. De cyclus van Ledoux is vooral voor de lange termijn doelen bruikbaar, ofwel voor het formuleren en evalueren van het schoolbeleid ten aanzien van taal en rekenen. De cyclus van Ros en Timmermans is bedoeld voor het opbrengstgericht werken door de leraar en betreft de korte termijn. Tussen het schoolniveau en het klassenniveau bevindt zich ook het niveau van 'de bouw'. Op bouwniveau kunnen middellange termijn doelen worden gesteld, afgeleid van de doelen op schoolniveau. De drie niveaus en de twee cycli van opbrengstgericht werken worden in Figuur 4 samengevat. De pijlen verwijzen van boven naar onder, wat impliceert dat de doelen op schoolniveau input geven aan de doelen op bouwniveau, die weer input

geven aan de doelen op klassenniveau. De verdere concretisering van de doelen gebeurt volgens de procedure zoals beschreven in paragraaf 2.2.1. Het opbrengstgericht werken is een iteratief proces dat cyclisch doorlopen wordt.



Figuur 4: Cyclisch proces van opbrengstgericht werken

## 2.3 Reflectieve en onderzoekende houding als kwaliteit voor het opbrengstgericht werken

Opbrengstgericht werken vraagt van de leraar dat hij systematisch doelen vaststelt voor zijn onderwijs, leeractiviteiten ontwerpt, begeleidt en evalueert. Het stellen van passende doelen, afgeleid van de lange termijn doelen op schoolniveau, is hiervoor belangrijk. De leraar moet voortdurend checken of de leerlingen de doelen halen en hoe hij de leerlingen hier effectief bij kan helpen (Vermeulen & Ros, 2009). De leraar is in feite bezig om continu specifieke problemen op te lossen zonder standaardoplossingen. De leraar moet steeds voor zichzelf bepalen of hij de juiste dingen doet, vanuit de juiste doelstellingen. Het is dan ook belangrijk dat de leraar beschikt over vaardigheden zoals onderzoeken en reflecteren (Vermeulen & Ros, 2009).

Een reflectieve en onderzoekende houding is een belangrijk kwaliteitsaspect voor leraren om goed opbrengstgericht te kunnen werken. Een onderzoekende houding draagt bij aan de verbetering van de kwaliteit van het handelen van de leraar (Commissie Leraren, 2007; OCW, 2008c). Het (leren) doen van onderzoek en het gebruiken van onderzoeksresultaten helpt leraren kennis te verwerven om problemen of vragen uit de eigen praktijk te beantwoorden (Darling-Hammond & MacLaughlin, 1999; Hargreaves, 1998), relevante vaardigheden te verwerven, zoals het beoordelen van data, kritisch observeren, redeneren, analyseren (o.a. Ponte, 2002), en een kritische, reflectieve houding ten opzichte van de eigen praktijk te ontwikkelen (Van der Rijst, Visser-Wijnveen, Kijne, Verloop, & Van Driel, 2008). Dit zijn belangrijke elementen om goed opbrengstgericht te kunnen werken. Het evalueren van de leeractiviteiten in relatie tot de gestelde doelen en de stap van het uitgebreid evalueren vragen een onderzoeksmatige benadering van gegevens. Ook het stellen van middellange en lange termijn doelen in het kader van opbrengstgericht werken op bouw- en schoolniveau, doet een beroep op het systematisch, methodologisch omgaan met gegevens en betreft in feite (een onderdeel uit) onderzoek. Samenvattend kan gesteld worden dat een reflectieve en onderzoekende houding een belangrijk, onderliggend kwaliteitsaspect is voor het opbrengstgericht werken.



## 2.4 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn twee cycli voor opbrengstgericht werken gepresenteerd en met elkaar verbonden. De eerste cyclus voor opbrengstgericht werken, zoals gepresenteerd door Ledoux en collegae (2009), is bruikbaar op het niveau van de schoolorganisatie, waarbij uitgegaan wordt van de lange termijn doelen. De tweede cyclus voor opbrengstgericht werken, ontwikkeld door Ros en Timmermans (2010), is bruikbaar op het niveau van de leraar, die werkt vanuit korte termijn doelen aan de beoogde opbrengsten. In het door mij gepresenteerde cyclische proces van opbrengst-gericht werken worden de twee cycli met elkaar verbonden, waarbij een tussenniveau is beschreven voor de bouwen (onder-, midden-, bovenbouw). Op bouwniveau wordt vooral gewerkt vanuit middellange termijn doelen. De lange termijn doelen op schoolniveau worden via de middellange termijn doelen als het ware door de leraar vertaald naar de korte termijn doelen die betrekking hebben op de leeractiviteiten die de leraar ontwerpt en begeleidt.

Opbrengstgericht werken is een bruikbare methodiek om systematisch aan de gewenste leeropbrengsten van leerlingen te werken in het cognitieve domein. Positief aan het opbrengstgericht werken is de systematische verbinding aan de doelen en de ‘onderzoeksmatige benadering’ van beschikbare gegevens om te kunnen komen tot doelstellingen en resultaten. Vorderingen van leerlingen worden zo systematisch in beeld gebracht, wat goed is om te kunnen sturen op verbetering.

Het opbrengstgericht werken zoals momenteel binnen de scholen wordt toegepast brengt ook mogelijke beperkingen met zich mee. Het accent ligt op het cognitieve domein en dan vooral op taal en rekenen. Een uitbreiding is wenselijk en mogelijk met bijvoorbeeld de wereldoriënterende vakken en het domein wetenschap en techniek, mits daarbij duidelijke doelen/leerlijnen worden gehanteerd en dat de opbrengsten gemeten worden (beide zijn niet het geval momenteel).

Hiervoor geldt ook dat het aan moet sluiten bij de schooldoelen, die in lijn zijn met doelen gesteld vanuit de overheid. Zo ontstaat er als het ware binnen het opbrengstgericht werken continue afstemming tussen de lange, middellange en korte termijn doelen en terug, door middel van rapportage en metingen. De ruimte voor het ontwerpen en begeleiden van het benodigde onderwijs, is het ‘speelveld’ van de leraar.

De invoering van opbrengstgericht werken kan leiden tot een (ongewenste) gerichtheid op toetsing, om zo goed mogelijk de voortgang in beeld te brengen en om zo snel mogelijk de gestelde doelen te bereiken. Zowel voor de leraren als voor de leerlingen verdient een toetscultuur in het basisonderwijs niet de voorkeur. Het kan leiden tot een bijzonder klassikale gerichtheid en bijvoorbeeld het 'oefenen' voor de toets en reproductiegericht leren ten koste van andere belangrijke ontwikkelingen.

Het opbrengstgericht werken kan ertoe leiden dat de leraar zich vooral gaat richten op leerlingen die het wat minder goed doen. Primaire gerichtheid op alleen de 'achterstandsleerlingen' komt andere leerlingen niet ten goede.

Vanuit de Nederlandse overheid is het opbrengstgericht werken op de agenda geplaatst als één van de leidende kwaliteitsimpulsen voor het basisonderwijs. De kwaliteit van het onderwijs valt of staat met de kwaliteit van de leraren die voor de klas staan. Voor goed basisonderwijs, waaronder opbrengstgericht onderwijs, zijn goede leraren nodig. Het volgende hoofdstuk gaat specifiek in op de kwaliteit van de leraar.



## Hoofdstuk 3      Kwaliteit van de leraar



- Opbrengstgericht werken is door de overheid als kwaliteitsimpuls voor het basisonderwijs geïntroduceerd. Goed opbrengstgericht werken doet een beroep op bepaalde kwaliteiten van de leraar, zoals de reflectieve en onderzoekende houding.
- Opbrengstgericht werken richt zich op leeropbrengsten ten aanzien van taal en rekenen. Een goede leraar kan kinderen goed leren rekenen, spellen en schrijven. Daarnaast beschikt een goede leraar ook over andere kwaliteiten die ertoe bijdragen dat kinderen zich in de volle breedte kunnen ontwikkelen.

### 3.1 Goed leraarschap

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de kwaliteit van een goede leraar basisonderwijs. Mijn visie op kwaliteit van de leraar betreft vier gebieden. Een goede leraar:

- zorgt voor goede leerprestaties van leerlingen (werkt opbrengstgericht);
- stimuleert een zo'n breed mogelijke ontwikkeling van leerlingen;
- realiseert een goed en veilig leerklimaat, zodat leerlingen graag naar school komen;
- is steeds (gezamenlijk) in ontwikkeling om het onderwijs te verbeteren.

Over kwaliteit van leraren is al behoorlijk wat bekend. In het hierna volgende worden bevindingen vanuit (internationaal) kwaliteitsonderzoek op een rij gezet, gevolgd door een beschrijving van de kwaliteit van leraren zoals deze in de Nederlandse context gehanteerd wordt. Voorts worden de resultaten van mijn onderzoek naar kwaliteit van de leraar onder basisschoolleerlingen gepresenteerd, resulterend in een model om de kwaliteit van leraren te bestuderen. Dit hoofdstuk besluit met mijn visie op kwaliteit van de leraar in relatie tot opbrengstgericht werken.

### 3.2 De leraar als bepalende kwaliteitsfactor

De leraar is bepalend voor de kwaliteit van onderwijs (Hattie, 2009; Jochems, 2007; KNAW, 2009; Marzano, 2007). Goede leraren hebben meer invloed op de kwaliteit van het onderwijs dan bijvoorbeeld beschikbare financiën, welvaartsniveau, cultuur (Mc Kinsey, 2007) en kleinere klassen (Hattie, 2009; Wright, Horn, & Sanders, 1997). De kwaliteit van de leraar is belangrijk, maar wat wordt precies verstaan onder 'kwaliteit' van de leraar? Literatuur over de kwaliteit van de leraar omvat verschillende typen studies, met verschillende benaderingen van het begrip 'kwaliteit'. Grofweg kunnen worden onderscheiden:

- *Effectiviteitsstudies*  
In dit type onderzoek wordt gekeken naar de relatie tussen processen (gedragingen van leraren) en producten (resultaten van leerlingen).
- *Beschrijvende studies naar (gepercipieerde) kwaliteiten van leraren*  
In dit type onderzoek wordt gekeken naar kenmerken, competenties van goede leraren, die vervolgens worden beschreven (o.a. Snoek, Clouder, De Ganck, et al., 2009) en naar percepties van gewenste kwaliteit van leraren volgens bijvoorbeeld leerlingen (o.a. Brekelmans, Wubbels, & Créton, 1990) of leraren zelf (o.a. Van Gennip, & Vrieze, 2008).

### 3.2.1 Effectiviteitsstudies naar kwaliteit van leraren

Bij effectiviteitsstudies wordt de kwaliteit van de leraar afgeleid van leeropbrengsten van leerlingen. 'Kwaliteit van de leraar' betreft in dit soort studies vaak didactische gedragingen (didactische kwaliteiten) en kenmerken van een goede leeromgeving. Bij kenmerken van een goede leeromgeving spelen pedagogische kwaliteiten van de leraar ook een rol. Als een meer algemene kwaliteit wordt de verbale, communicatieve capaciteit van de leraar als doorslaggevend benoemd in relatie tot het realiseren van gewenste leeropbrengsten van leerlingen (Darling-Hammond, 1999; Stronge, 2007; Van Gennip & Vrieze, 2008). Deze kwaliteit kan in vrijwel elke didactische en pedagogische situatie worden ingezet. Tabel 2 geeft een impressie van bevindingen aangaande de didactische en (in mindere mate) pedagogische kwaliteit van de leraar, gericht op optimale leeropbrengsten van leerlingen.

Samenvattend kan gesteld worden dat effectiviteitsstudies de nadruk leggen op de didactische en (in mindere mate) pedagogische kwaliteit van de leraar. In effectiviteitsonderzoek ligt de focus op de relatie tussen leraarsgedrag en cognitieve opbrengsten bij leerlingen, wat in principe goed aansluit op de uitgangspunten van opbrengstgericht werken. De genoemde kwaliteitsaspecten dragen, naast de reflectieve en onderzoekende houding van de leraar, bij aan goed opbrengstgericht werken omdat de focus met name ligt op het realiseren van leerresultaten van leerlingen.

**Tabel 2: Didactische en pedagogische kwaliteiten van leraren, gericht op optimale leeropbrengsten van leerlingen**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gericht op de leeromgeving en het leerklimaat                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• realiseren van klimaat in de klas met positieve interacties (Scheerens, 2007)</li> <li>• creëren van een veilig pedagogisch klimaat (Scheerens, 2009)</li> <li>• motiveren van leerlingen (Ryan &amp; Deci, 2000)</li> <li>• inspanningen bevestigen en erkenning geven (Marzano, 2007)</li> <li>• adequate afstemming op onderwijsbehoeften van leerlingen (Hattie, 2009)</li> <li>• realiseren van een prestatiegericht klimaat (Scheerens, 2007)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Instructiestrategieën gericht op het activeren van voorkennis, het aanbieden en verwerken van leerstof                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• zorgen voor een goed leerstofaanbod (o.a. Marzano, 2007)</li> <li>• onderwijzen van de leerstof in kleine stappen (Veenman, 1998)</li> <li>• herhaaldelijk korte tijd oefenen van vaardigheden in plaats van één keer een lange tijd (Hattie, 2009)</li> <li>• identificeren van overeenkomsten en verschillen (Marzano, 2007)</li> <li>• afwisselen van onderwijsstrategieën (Hattie, 2009)</li> <li>• begeleide inoefening (Veenman, 1998)</li> <li>• aanbieden van veel en gevarieerde leerstof (Veenman, 1998)</li> <li>• voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen en kapstokken (Marzano, 2007)</li> <li>• vragen om een non-verbale representatie (Marzano, 2007)</li> <li>• leerling laten verbaliseren (Hattie, 2009)</li> <li>• drillen, herhalen en toepassen (Scheerens, 2007)</li> <li>• geven van huiswerk en oefening (Marzano, 2007)</li> </ul> |
| Instructiestrategieën gericht op leerstrategieën van leerlingen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognitieve strategieën aanleren (Hattie, 2009)</li> <li>• Zelfstudievaardigheden aanleren (Hattie, 2009)</li> <li>• Leerstrategieën aanleren (Hattie, 2009)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Instructiestrategieën gericht op controle en feedback                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• feedback geven (Hattie &amp; Timperley, 2007)</li> <li>• diagnostische toetsgegevens bespreken met leerlingen (Hattie &amp; Timperley, 2007)</li> <li>• doelen stellen en daar feedback aan verbinden (Marzano, 2007)</li> <li>• leerlingen zichzelf laten beoordelen na afronding van een leeractiviteit (Marzano, 2007)</li> <li>• vragen/hypotheses formuleren en hypothesen testen (Marzano, 2007)</li> <li>• evalueren van lessen (Hattie, 2009)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

### 3.2.2 Beschrijvende studies naar (gepercipieerde) kwaliteit van leraren

Uit beschrijvende studies naar kwaliteiten van leraren (o.a. Snoek et al., 2009; Van Gennip en Vrieze, 2008) komen óók de didactische kwaliteiten als zeer belangrijk naar voren. Daarnaast komt vakkennis als belangrijk kwaliteitsaspect naar voren, als voorwaarde om daadwerkelijk effectief de juiste didactiek te kunnen aanwenden (Darling-Hammond, 1999). Beijaard, Verloop en Vermunt (2000) spreken in dit verband over de ontwikkeling van geïntegreerde expertise (vakinhoud, didactiek en pedagogiek). Leraren met meer vakkennis stellen betere vragen, zetten leerlingen beter aan tot verder nadenken en kunnen beter inschatten waar leerlingen problemen mee hebben (Stronge, 2007). Een leraar basisonderwijs hoeft geen specialist in alle relevante vakken van het basisonderwijs te zijn, maar een voldoende basis aan vakkennis is nodig. Wat deze 'voldoende basis aan vakkennis' inhoudt, wordt momenteel door landelijke projectgroepen gespecificeerd in de zogenaamde 'kennisbasis' voor leraren basisonderwijs. Echter, kennis van vakinhoud is niet voldoende. De leraar moet deze ook kunnen didactiseren en afstemmen op de leerlingen. Dit vereist dus didactische en pedagogische kennis.

Onlangs is in Europees verband een inventariserende studie uitgevoerd naar de kwaliteit van de leraar (Snoek et al., 2009), gebaseerd op formele beleidsdocumenten van negen landen. Deze studie levert drie overkoepelende categorieën op met betrekking tot kwaliteiten van leraren:

1. effectief lesgeven: pedagogische en didactische competentie;
2. samenwerken met verschillende partijen, onder wie collegae en vertegenwoordigers van instanties;
3. bekwaamheid in reflectie en werken aan de eigen professionele ontwikkeling.

Conclusie van Snoek en collegae is dat er buiten de drie overkoepelende kwaliteiten eigenlijk geen sprake is van een dekkend gezamenlijk Europees referentiekader ten aanzien van de kwaliteit van de leraar.

Hierop aansluitend heeft Timmering (2009) in samenwerking met Snoek onderzoek gedaan naar percepties ten aanzien van kwaliteit van leraren onder 402 Europese (student)leraren (niet alleen primair onderwijs). Hiervoor heeft zij de (student) leraren één open vraag gesteld naar wat volgens hen belangrijke kwaliteiten zijn van een goede leraar. Dit resulteerde in een top tien van 'kwaliteiten' van de 'Europese leraar': (1) eerlijkheid; (2) geduld; (3) creativiteit; (4) begrip; (5) communicatieve kwaliteit; (6) openheid; (7) empathie; (8) kennis; (9) humor; en (10) consequent zijn. Deze top tien betreft vooral veel persoonsgerelateerde aspecten (Timmering,



Snoek, & Dietze, 2009). Beijaard (2009) geeft aan dat het in het beroep van leraren niet mogelijk is om het persoonlijke en het professionele goed te onderscheiden: “wie men is als persoon, beïnvloedt wie men is als lerende en als leraar” (p.9). Samenvattend kan er vanuit verschillende typen onderzoek naar kwaliteit van goede leraren een aantal kwaliteitsaspecten gedestilleerd worden:

1. reflectieve, onderzoekende houding;
2. didactische en pedagogische kennis en vaardigheden;
3. vakkennis;
4. samenwerken met verschillende partijen, onder wie collegae en vertegenwoordigers van instanties;
5. persoonskenmerken.

Het is vooral de interactie tussen deze aspecten die zorgt voor ‘kwaliteit’. Hierdoor is het niet eenvoudig om daar eenduidige uitspraken over te doen. In theorie kunnen de aspecten gescheiden worden, maar in de praktijk niet.

In Nederland is vastgelegd waar elke leraar aan moet voldoen, de zogenaamde basiskwaliteit (zie [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl)). Hieronder wordt uiteengezet wat in Nederland gangbaar is voor de basiskwaliteit van leraren. Dit wordt vervolgens gekoppeld aan de eerder genoemde bevindingen uit studies naar kwaliteiten van leraren.

### **3.3 Kwaliteit van de leraar: vanuit de Nederlandse overheid**

Beleidsdocumenten aangaande bekwaamheid van leraren worden vaak opgesteld door beleidsmakers. De situatie in Nederland is vrij uniek: de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL), heeft in samenspraak met het werkveld de zogenoemde ‘bekwaamheidseisen’ opgesteld. Leraren zijn in dit ontwikkelproces nadrukkelijk betrokken. Uitkomst hiervan is een kader met bekwaamheidseisen en zeven docentcompetenties. Per 1 augustus 2006 is de Wet op de Beroepen In het Onderwijs (de Wet BIO) van kracht en geldt het ‘besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel’ (Staatsblad, 2005). Vanaf toen werd uitgegaan van een nieuwe kwalificatiestructuur met zeven competenties voor leraren, die verankerd zijn in de zogenaamde ‘bekwaamheidseisen’ (zie [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl)). De basiskwaliteit voor leraren omvat de onderstaande competenties:

1. interpersoonlijke competentie;
2. pedagogische competentie;
3. vakinhoudelijke en didactische competentie;
4. organisatorische competentie;

5. competentie samenwerken met collegae;
6. competentie samenwerken met de omgeving;
7. competentie reflectie en ontwikkeling.

Een leraar die aan deze zeven competenties voldoet, is (start)bekwaam en voldoet aan de basiskwaliteit. Kwaliteit van de leraar in Nederland kan in die zin gedefinieerd worden als 'voldoen aan de zeven SBL-competenties', zoals verankerd in de bekwaamheidseisen. Van de vijf kwaliteitsaspecten die uit de hiervoor beschreven studies naar voren zijn gekomen, komen er drie overeen met vijf SBL-competenties, namelijk de didactische en pedagogische kwaliteiten (de tweede en derde SBL-competentie), het samenwerken met verschillende partijen, zoals collegae en vertegenwoordigers van instanties (de vijfde en zesde competentie) en de reflectieve en onderzoekende houding (de zevende competentie). Vakkennis waar de leraar basisonderwijs aan moet voldoen is door SBL niet specifiek opgenomen. Vakkennis valt onder de derde competentie 'vakinhoudelijke en didactische competentie', maar is niet inhoudelijk gespecificeerd. De SBL-competenties zijn algemeen toepasbaar voor alle leraren van primair onderwijs tot en met hoger onderwijs. Dat heeft als nadeel dat specifieke inhouden (vakkennis) een aanzienlijk minder prominente rol krijgen (Cramer & Penz, 2010). Het opstellen van de kennisbases voor pabostudenten is een eerste aanzet hiertoe vanuit de overheid. Dit kan mogelijk tegemoet komen aan de openheid die de SBL-competenties op dit terrein laten. Leraren die over de juiste vakkennis beschikken, kunnen beter bijdragen aan goede leerresultaten (zie o.a. Stronge, 2007). Het is dan wel belangrijk om goed te weten wat deze juiste vakkennis is.

Persoonsgerelateerde kenmerken maken geen onderdeel uit van de SBL-competenties. Het is denkbaar dat persoonlijkheidskenmerken gerelateerd zijn aan de interpersoonlijke competentie en de competenties gericht op het omgaan met collegae en de omgeving.

Enige aandacht voor relevante persoonlijkheidskenmerken aan het SBL-kader zou een waardevolle toevoeging kunnen zijn. Positieve persoonlijke eigenschappen van leraren dragen bij aan een prettig, veilig pedagogisch klimaat en leiden mogelijk tot betere leeropbrengsten (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009). De organisatorische competentie van SBL komt in andere studies niet als separate kwaliteit van leraren naar voren. Mogelijk wordt dit binnen de didactische en pedagogische kwaliteit geschaard.

Voorts staan de zeven competenties minder los van elkaar dan mogelijk in eerste instantie verondersteld wordt. Zo zouden omgaan met collegae en omgaan met de omgeving mogelijk samen omvat kunnen worden door een sociaal-communicatieve competentie. Voor pabostudenten is het onderscheid tussen de pedagogische en de interpersoonlijke competentie vaak lastig te maken. Uit onderzoek blijkt dat deze twee competenties sterk samenhangen (Cramer & Penz, 2010). Dit duidt erop dat de interpersoonlijke en de pedagogische competenties geen op zichzelf staande concepten zijn.

De SBL-competenties worden in de komende periode herzien. Bovenstaande overwegingen zouden meegenomen kunnen worden, evenals de vraag of kwaliteit van leraren wel gedefinieerd moet worden in de vorm van competenties. Verderop in dit hoofdstuk wordt een werkmodel geconstrueerd als kijkkader voor de kwaliteit van de leraar.

In mijn ogen kan zo'n kwaliteitskader voor leraren versterkt worden door naast de stem van leraren ook de stem van leerlingen daarbij een rol te geven. Leerlingen zijn belangrijke 'stakeholders' als het gaat om onderwijs: de leerlingen brengen de hele schooldag met hun juf of meester door. Leerlingen zijn goed in staat om aan te geven waar een kwalitatief goede leraar aan moet voldoen. Van Gennip en Vrieze (2008) geven aan "dat de leerlingen het best weten wat een ideale leraar is. (...) Als leerlingen hun leraar mogen beoordelen dan levert dat een goed en reëel beeld op van wat de leraar kan. (...) Een belangrijke expert op het gebied van het onderkennen van de ideale leraar, zit dus in de klas" (p.45).

### **3.4 Perceptie van kwaliteit van de leraar door leerlingen**

In de meeste studies wordt het oordeel van de leerlingen basisonderwijs over kwaliteit van de leraar niet betrokken. Er zijn geen recente studies in de Nederlandse context naar kwaliteit van de leraar basisonderwijs waar grote groepen leerlingen bij betrokken zijn. Het beeld dat leerlingen hebben van kwalitatief goede leraren, kan een bijdrage leveren aan een completer beeld van de (perceptie ten aanzien van de) kwaliteit van de leraar. Leerlingen zijn, zoals gezegd, de belangrijkste stakeholders in het basisonderwijs, maar toch worden zij aangaande de kwaliteit van de leraar zelden gehoord. Ook studies naar gepercipieerde kwaliteit van leraren volgens leerlingen uit het voortgezet onderwijs zijn schaars (Cramer & Penz, 2010). Uitzondering hierop is het onderzoek van Wubbels en collegae naar de interpersoonlijke kwaliteit van leraren gepercipieerd door leerlingen uit het voortgezet onderwijs (o.a. Wubbels, Brekelmans, Van Tartwijk, & Admiraal, 1997) en het onderzoek van Wartenbergh-Case en Van Gennip (2003) naar ontwikkelingsbeelden voor leraren voortgezet onderwijs. Aangezien gegevens van

basisschoolleerlingen over de kwaliteit van leraren niet beschikbaar zijn, heb ik zelf in kaart gebracht hoe leerlingen uit de bovenbouw van de Nederlandse basisschool aankijken tegen ‘kwaliteit van de leraar’. Scholen zijn tijdens een studiedag op de pabo gevraagd mee te werken aan mijn onderzoek waarin aan leerlingen gevraagd wordt naar ‘kwaliteiten’ van een goede leraar.

In totaal hebben 31 scholen deelgenomen aan het onderzoek. Uit de groepen 6, 7 en 8 hebben 2.516 leerlingen verdeeld over 120 klassen meegewerkt aan het onderzoek.

De scholen hebben gebruiksklare afnamepakketten ontvangen. In het pakket waren dertig vragenlijsten voor elke klas opgenomen en een begeleidende brief voor de leraar. Aan de leraar is gevraagd de vragenlijst onder de leerlingen te verspreiden en uit te leggen dat het ging om onderzoek naar ‘goede leraren’. Er is één open vraag aan de kinderen gesteld: ‘Wat is een goede juf of meester?’, opgezet volgens de procedure zoals ook Timmering (2009) deze gehanteerd heeft. Om de leerlingen te helpen, zijn drie steunvragen gegeven: (1) ‘Wat doet een goede juf of meester?’ (2) ‘Hoe moet een goede juf of meester zijn?’ en (3) ‘Wat moet een goede juf of meester kunnen?’. Figuur 5 toont de leerlingvragenlijst van één pagina. Er zijn tien vakjes opgenomen. De kinderen mochten in willekeurige volgorde kwaliteiten van een goede leraar in de vakjes zetten. Als er tijd over was, mochten zij in het midden een tekening maken van iets waar zij aan dachten bij ‘een goede leraar’. De leerlingen hebben de lijst individueel en anoniem ingevuld. De ingevulde lijsten zijn vervolgens door de leraren verzameld en teruggestuurd. Tabel 3 geeft een overzicht van de deelnemers aan het onderzoek.

**Tabel 3: Deelnemers**

| Groep              | Aantal groepen | Aantal leerlingen |
|--------------------|----------------|-------------------|
| Groep 6            | 36             | 797               |
| Groep 7            | 38             | 766               |
| Groep 8            | 35             | 735               |
| Combinatie 6, 7, 8 | 5              | 108               |
| Combinatie 6, 7    | 2              | 42                |
| Combinatie 7, 8    | 2              | 40                |
| Combinatie 5, 6    | 1              | 12                |
| Combinatie 6, 8    | 1              | 16                |
| Totaal: 120        |                | Totaal: 2.516     |

## Wat is een goede juf of meester?



Figuur 5: Voorbeeld van ingevulde leerlingvragenlijst naar kwaliteiten van een goede leraar

### 3.4.1 Resultaten kwaliteit van de leraar volgens leerlingen

Hieronder worden kort de eerste resultaten van het onderzoek naar de perceptie van leerlingen van de kwaliteit van leraren gepresenteerd. Details betreffende de methode en procedure worden in een andere bijdrage nauwkeurig beschreven (in voorbereiding).

De leerlingen hebben variërend tussen de één en tien kwaliteiten van een goede leraar opgeschreven. Gemiddeld hebben de leerlingen tussen de zeven en acht (gemiddeld 7.45, sd 2,3) antwoorden gegeven. In totaal zijn er 18.750 kwaliteiten opgeschreven door de leerlingen.

Twee onderzoekers hebben onafhankelijk van elkaar de antwoorden verwerkt. Antwoorden die op dezelfde kwaliteit duiden, zijn op basis van consensus door de onderzoekers als synoniem opgenomen in de datasheets. Een voorbeeld is 'grappig', 'grapjes maken', 'veel humor hebben'. Deze zijn allemaal opgenomen als 'humor'.

\* genoemde kwaliteitsaspecten in deze categorie zijn hier niet uitputtend beschreven

Indien de onderzoekers geen consensus bereikten, is het antwoord zoals gegeven door de leerling in de oorspronkelijke bewoording ingevoerd. Zo zijn er in totaal 131 verschillende antwoorden gegeven.

De tweede stap betreft het samenstellen en indelen van de 131 verschillende antwoorden naar bovenliggende categorieën. Twee onderzoekers hebben onafhankelijk van elkaar categorieën opgesteld. Na vergelijking en bespreking zijn uiteindelijk elf categorieën opgesteld. Vervolgens zijn alle antwoorden bij een categorie ondergebracht. Dit betreft een eerste exploratie van de data (zie Tabel 4).

**Tabel 4: Kwaliteitscategorieën gebaseerd op door basisschoolleerlingen genoemde kwaliteitsaspecten van goede leraren**

| Kwaliteitscategorie     | Kwaliteitsaspecten                        | Aantal |
|-------------------------|-------------------------------------------|--------|
| Persoonlijkheid*        | Humor                                     | 5.517  |
|                         | Aardig                                    |        |
|                         | Lief                                      |        |
|                         | Sportief                                  |        |
|                         | Geduld                                    |        |
|                         | Eerlijk                                   |        |
|                         | Onpartijdig                               |        |
|                         | Vrolijk                                   |        |
|                         | Verzorgd uiterlijk                        |        |
|                         | Gezellig                                  |        |
|                         | Voorbeeldfunctie                          |        |
| Didactiek & Begeleiden* | Uitleggen                                 | 4.893  |
|                         | Motiveren                                 |        |
|                         | Lesgeven                                  |        |
|                         | Structuur aanbrengen                      |        |
|                         | Differentiëren op niveau                  |        |
| Gezag*                  | (Beetje) streng                           | 2.997  |
|                         | Boos indien nodig                         |        |
|                         | Eerlijk straffen                          |        |
|                         | Orde houden                               |        |
|                         | Ruzie oplossen                            |        |
|                         | Regels en afspraken nakomen               |        |
|                         | Opletten op wat leerlingen doen           |        |
|                         | Pesten voorkomen                          |        |
|                         | Snel erbij zijn als het uit de hand loopt |        |

| Kwaliteitscategorie            | Kwaliteitsaspecten                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Aantal |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Communicatie & Pedagogiek      | Omgaan met leerlingen<br>Luisteren<br>Toegankelijk voor leerlingen<br>Vertrouwen geven en hebben<br>Betrokkenheid tonen<br>Aandacht geven en verdelen<br>Begrip tonen<br>Respect hebben<br>Empathie tonen<br>Troosten<br>Helpen met moeilijke thuissituatie<br>Omgaan met collega's<br>Omgaan met ouders | 1.591  |
| Leuke dingen doen              | Leuke dingen doen (belonend)<br>Spelletjes<br>Buiten spelen<br>Uitstapjes<br>Dier in de klas                                                                                                                                                                                                             | 1.118  |
| Vakkennis (cognitief domein)   | Alle vakken beheersen<br>(Heel) slim zijn<br>Rekenen<br>Taal<br>Taal-Spelling<br>Geschiedenis<br>Aardrijkskunde<br>Wetenschap, techniek, natuur                                                                                                                                                          | 978    |
| Creativiteit (doen en bekwaam) | Creatieve vakken<br>Creatief<br>Muziek<br>Tekenen<br>Drama<br>Dans                                                                                                                                                                                                                                       | 501    |
| Vakvaardigheid, incl. LO       | Duidelijk praten<br>Gymles kunnen geven<br>Handschrift<br>Lezen                                                                                                                                                                                                                                          | 757    |
| Probleem oplossen & EHBO       | Probleem oplossen<br>EHBO                                                                                                                                                                                                                                                                                | 199    |

| Kwaliteitscategorie | Kwaliteitsaspecten | Aantal |
|---------------------|--------------------|--------|
| Persoon             | Jong               | 107    |
|                     | Ervaren            |        |
|                     | Juf                |        |
|                     | Meester            |        |
| Randvoorwaarden     | Klas inrichten     | 92     |
| Totaal              |                    | 18.750 |

Veel kwaliteiten die de leerlingen hebben aangegeven hebben betrekking op de persoonlijkheid van de leraar, zoals gevoel voor humor, aardig, lief, sportief en geduldig. Op de tweede plaats zijn kwaliteiten benoemd die betrekking hebben op de didactische en begeleidingskwaliteiten van de leraar. Uitleggen, motiveren en lesgeven zijn hierbij het meest genoemd. Op de derde plaats staat de categorie 'gezag', met onder andere kwaliteitsaspecten als strengheid, boos kunnen optreden, eerlijk straffen, orde houden en regels en afspraken.

De vierde categorie betreft communicatie en pedagogiek met kwaliteiten als goed omgaan met leerlingen, luisteren naar leerlingen, toegankelijk zijn, vertrouwen geven aan en hebben in leerlingen. Sommige kwaliteiten uit de categorie persoonsgerelateerde kwaliteiten, zoals geduldig zijn, sluiten ook aan op communicatie en pedagogiek. De vijfde categorie betreft het doen van leuke dingen, waarbij vaak door de leerlingen is toegevoegd dat een goede leraar leuke dingen met de klas doet als er goed gewerkt is, dus als beloning.

Als zesde, zevende en achtste categorie kunnen vakkennis en (vak)vaardigheidsaspecten worden onderscheiden. Vakkennis heeft hier betrekking op de cognitieve vakken. Leerlingen hebben deze het meest vaak genoemd. Vooral het goed beheersen van taal en rekenen wordt door de leerlingen als belangrijk aangemerkt voor een goede leraar. De zevende categorie betreft het kunstzinnige ofwel creatieve domein. Hierbij hebben leerlingen aangegeven dat leraren er zelf goed in moeten zijn, maar dat zij het vooral ook regelmatig met de groep moeten ondernemen. De achtste categorie betreft 'vakvaardigheid' als duidelijk praten, correct de Nederlandse taal beheersen, goed kunnen lezen en een duidelijk handschrift. Opvallend is dat relatief veel leerlingen (N=238) apart het geven van gymlessen benoemen als kwaliteit van een goede leraar. Mogelijk is dat vanwege het feit dat niet alle leraren meer bevoegd zijn voor het geven van lichamelijke opvoeding aan de hogere groepen of omdat de leerlingen een gebrek aan deskundigheid op dit terrein bij de leraren waarnemen.



De negende categorie betreft 'probleem oplossen en EHBO'. Dit is door 199 kinderen genoemd, maar is met ongeveer 1% een relatief kleine categorie. Leerlingen noemen in dit verband het kunnen oplossen van problemen en het adequaat helpen bij verwondingen. De tiende categorie betreft persoonlijke voorkeuren van leerlingen: een jonge leraar of juist een wat oudere leraar, of een goede leraar is een juf of een meester. Juf en meester zijn ongeveer door evenveel leerlingen genoemd. De voorkeur voor een jongere leraar is vaker genoemd dan de voorkeur voor een meer ervaren leraar. Deze categorie neem ik in de verdere analyse niet mee, omdat het antwoorden betreft die mijns inziens niet direct aansluiten bij kwaliteiten van een goede leraar. Tot slot hebben 92 leerlingen aangegeven dat een goede leraar het klaslokaal goed kan inrichten (slechts 0,5%).

### **3.5 Naar een kwaliteitsmodel**

Deze eerste exploratie van de gegevens duidt erop dat het beeld van leerlingen uit de bovenbouw van de basisschool betreffende kwaliteit van leraren behoorlijk overeenkomt met bevindingen vanuit de literatuur aangaande kwaliteit van de leraar. Het is uiteraard niet wenselijk om alleen vanuit het leerlingperspectief een kwaliteitsmodel samen te stellen, omdat de leerling geen of weinig zicht heeft op de belangen van school en waar de leraar ook rekening mee moet houden. De leerlingresultaten zijn wel een waardevolle aanvulling bij het construeren van een werkmodel voor kwaliteit van de leraar.

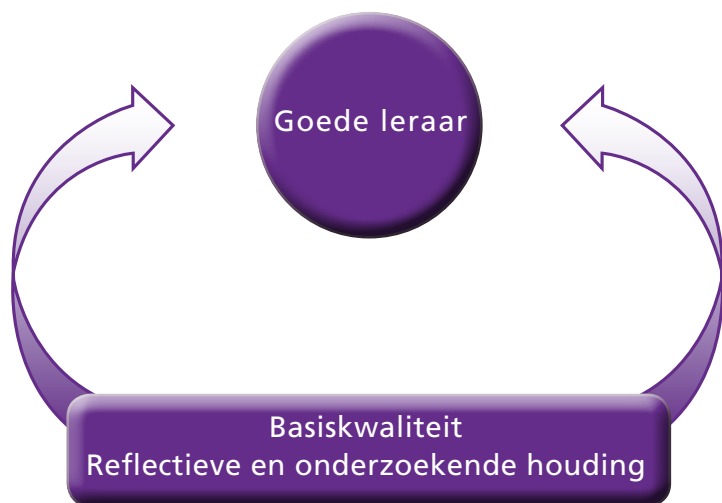
Om te komen tot een werkmodel als kijkkader voor kwaliteit van de leraar worden bevindingen vanuit de literatuur en het leerlingonderzoek gecombineerd. In de beschrijving van het werkmodel wordt de relatie gelegd naar het bestaande SBL-kader.

#### **3.5.1 De reflectieve en onderzoekende houding als basiskwaliteit**

Vanuit de studies naar kwaliteit van goede leraren heb ik vijf kwaliteitsaspecten onderscheiden:

1. reflectieve, onderzoekende houding;
2. didactische en pedagogische kennis en vaardigheden;
3. vak kennis;
4. samenwerken met verschillende partijen, onder wie collegae en vertegenwoordigers van instanties;
5. persoonskenmerken.

De reflectieve en onderzoekende houding van leraren draagt bij aan continue verbetering van de kwaliteit van het handelen. Het is een uitgangspunt om goed opbrengstgericht te kunnen werken. De onderzoekende houding kan als basiskwaliteit van de leraar gezien worden, van waaruit hij zichzelf en zijn onderwijs continu verbetert en doorontwikkelt. Voor goed basisonderwijs is het nodig dat leraren blijven leren en ontwikkelen (Beijaard, 2009). De reflectieve en onderzoekende houding is hier heel belangrijk voor. Dit is nauw gerelateerd aan de zevende SBL-competentie, reflectie en ontwikkeling, maar de reflectieve en onderzoekende houding is breder dan deze competentie, vanwege de onderzoekende component, die volgens mij 'ontwikkeling' omvat. De reflectieve en onderzoekende houding vormt de basis van het werkmodel.



**Figuur 6:** Eerste basiskwaliteit in het werkmodel voor kwaliteit van de leraar

### **3.5.2 Didactiek, pedagogiek, communicatie en gezag: sleutelkwaliteiten voor goed leraarschap**

Zowel vanuit de beschrijvende studies als uit effectiviteitsonderzoek zijn didactische en pedagogische kwaliteiten als belangrijkste kwaliteiten van leraren naar voren gekomen in relatie tot het realiseren van goede leerresultaten bij leerlingen, ofwel: het opbrengstgericht werken. Ook de leerlingen geven aan die kwaliteiten heel

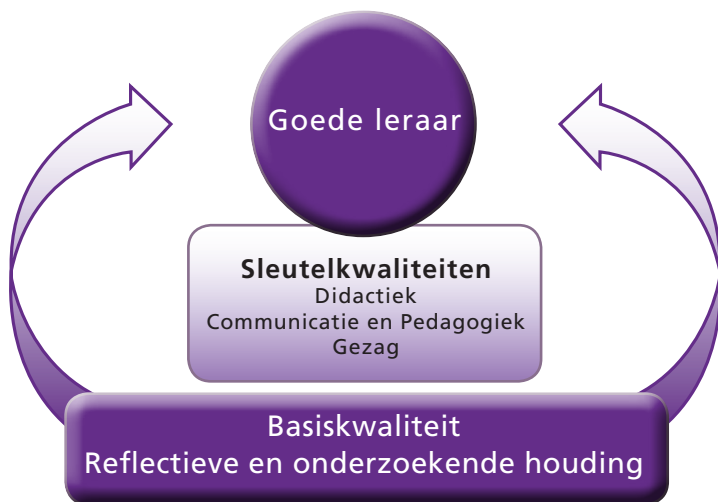
belangrijk te vinden voor goede leraren. Binnen de SBL-competenties neemt 'de vakinhoudelijke en didactische competentie' een prominente rol in, tezamen met de pedagogische competentie.

Didactiek en pedagogiek, als belangrijke kwaliteiten, kunnen mijns inziens verrijkt worden met de kwaliteit 'gezag', die als aparte categorie uit het leerlingonderzoek naar voren is gekomen. Veel leerlingen hebben bijvoorbeeld aangegeven dat orde houden belangrijk is voor goed leraarschap. Aspecten als eerlijk straffen, opletten wat er in de klas gebeurt, regels e.d. zijn hiermee in verband gebracht. Ook Cramer en Penz (2010) hebben in hun onderzoek onder VWO-leerlingen deze categorie aangetroffen. Deze categorie sluit aan op de interpersoonlijke competentie van SBL, maar wordt daar niet expliciet benoemd.

Didactische en pedagogische kwaliteit<sup>4</sup> zijn in de literatuur reeds aangemerkt als cruciale kwaliteiten van de leraar (o.a. Hattie, 2009; Marzano, 2007). Tezamen met 'gezag' zou ik deze drie kwaliteiten als sleutelkwaliteiten willen benoemen, omdat ze de sleutel vormen tot optimale leerprestaties van leerlingen binnen een goed en veilig leerklimaat. Leraren die deze kwaliteiten flexibel op het juiste moment in verschillende situaties kunnen inzetten, kunnen komen tot goede leeropbrengsten bij leerlingen. Deze leraren kunnen een goede sfeer realiseren (communicatie en pedagogiek), kunnen leerlingen motiveren en effectief tot leren brengen (didactiek) en kunnen ervoor zorgen dat er rust en orde in de klas is (gezag). In Figuur 7 zijn de sleutelkwaliteiten toegevoegd als tweede component in het kwaliteitswerkmodel.

---

4 Pedagogiek heb ik in het werkmodel verbonden met communicatie; allerlei communicatieve aspecten zijn door leerlingen genoemd. Deze communicatieve aspecten zijn binnen de SBL-competenties onder andere terug te vinden bij de interpersoonlijke competentie en de competenties omgaan met collegae en de omgeving, maar de interpersoonlijke competentie blijkt niet los te staan van de pedagogische competentie zoals verwoord door SBL (Cramer & Penz, 2010). Er zou ook een aparte kwaliteit 'communicatie' benoemd kunnen worden. In het werkmodel kies ik nu voor de verbinding van pedagogiek en communicatie. In vervolgonderzoek dient de 'houdbaarheid' hiervan verder onderzocht te worden.



Figuur 7: Sleutelkwaliteiten in het werkmodel voor kwaliteit voor een goede leraar

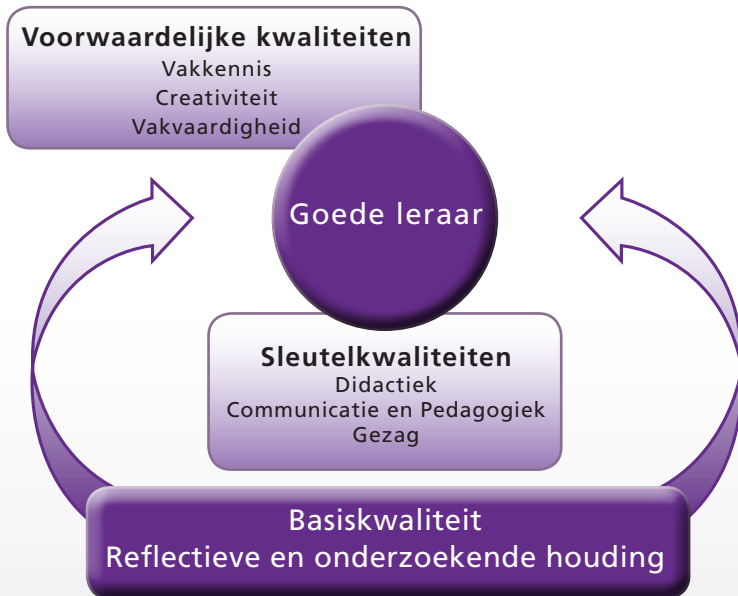
### 3.5.3 Vakkennis, creativiteit en vakvaardigheid: voorwaardelijke kwaliteiten voor goed leraarschap

Vakkennis, creativiteit en vakvaardigheid worden door de leerlingen veel genoemd als belangrijk voor goed leraarschap. SBL veronderstelt dat de inhoudelijke aspecten opgenomen zijn in de competentie ‘vakinhoudelijke en didactische competentie’, maar vakkennis is in mijn ogen in het huidige SBL-kader onvoldoende gespecificeerd. Een model voor kwaliteit van leraren kan mogelijk een algemeen geldende basis omvatten, zoals SBL dat voorstaat, maar kan ook sectorspecifieke elementen bevatten. Zo is het denkbaar dat van een leraar basisonderwijs generieke kwaliteiten, maar ook andere kwaliteiten verwacht worden dan bijvoorbeeld van de leraar voortgezet onderwijs of de hbo-docent. Zo noemen de leerlingen vaak creativiteit als kwaliteit van een leraar. Hieronder verstaan zij dat een leraar goed moet zijn in de creatieve vakken zoals beeldend vormen, muziek en tekenen, maar ook dans en toneel worden regelmatig genoemd door leerlingen. Leerlingen geven aan dat een goede leraar deze terreinen beheerst en ook regelmatig samen met de klas activiteiten op deze terreinen onderneemt. Deze creatieve vakkennis en vaardigheden spelen voor basisschoolleraars waarschijnlijk een grotere rol dan binnen andere onderwijssectoren. Ook vakvaardigheid wordt door de leerlingen frequent genoemd. Hieronder worden een duidelijk handschrift (mede als voorbeeld voor de leerlingen), duidelijk praten en het verzorgen van gymlessen geschaard. Een goed handschrift en duidelijk praten spelen een rol in alle onderwijssectoren. Een duidelijk en methodisch juist handschrift is voor een leraar basisonderwijs erg belangrijk vanwege de

vorming van de handschriften van de leerlingen tijdens de basisschool (schrijfonderwijs). Ook het verzorgen van ‘gymlessen’ is onder vakvaardigheid ondergebracht. Dit omvat zowel vaardigheid als vakkennis.

Onderzoeksresultaten laten een verdeeld beeld zien ten aanzien van de relevantie van (vak)kennis voor goed leraarschap. Sommige onderzoeken wijzen uit dat vakkennis van de leraar geen significant effect heeft op leerprestaties (o.a. Hattie, 2009), terwijl andere onderzoeken aangeven dat vakkennis wel degelijk in bepaalde mate belangrijk is voor goed leraarschap (Darling-Hammond, 1999; Stronge, 2007, Van Gennip & Vrieze, 2008).

Leerlingen geven aan dat zij het een belangrijk kwaliteitsaspect vinden. Een goede vakinhoudelijke achtergrond vind ik voor de leraar basisonderwijs van belang, omdat -zoals eerder is gezegd- een leraar met kennis van het vakgebied betere vragen kan stellen aan leerlingen, beter kan inschatten welke problemen leerlingen ervaren met de stof en de leerlingen beter kunnen aanzetten tot nadenken (Stronge, 2007). De huidige ontwikkeling omtrent het opstellen van de kennisbases voor leraren basisonderwijs verankert waarschijnlijk dit kwaliteitsaspect aangaande de vakinhoud. Vakkennis, creativiteit en vakvaardigheid breng ik samen onder de noemer ‘voorwaardelijke kwaliteiten’.



**Figuur 8: Voorwaardelijke kwaliteiten in het werkmodel voor kwaliteit van de leraar**

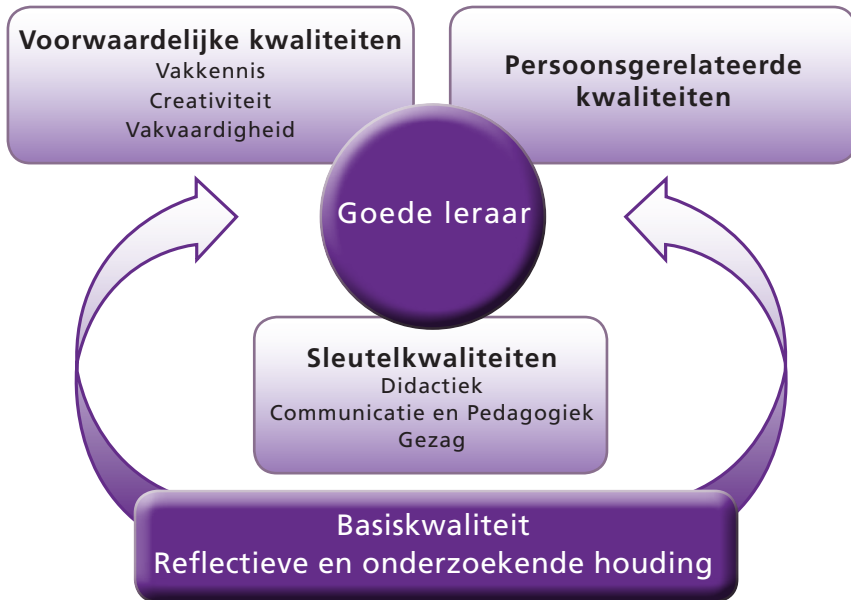
### 3.5.4 Persoonsgerelateerde kwaliteiten voor goed leraarschap

Persoonsgerelateerde aspecten blijken voor leerlingen erg belangrijk voor goed leraarschap. Een grote rol voor persoonsgerelateerde kenmerken is ook gevonden door bijvoorbeeld Cramer en Penz (2010), Timmering (2009) en Van Gennip en Vrieze (2008). In de SBL-competenties zijn deze niet expliciet opgenomen, al sluiten bepaalde aspecten aan bij de interpersoonlijke competentie van SBL. In onderzoek uit de jaren tachtig en negentig is geen expliciete positieve relatie gevonden tussen persoonlijke eigenschappen van leraren en het handelen van leraren in de klas (Borich, 1988; Creemers, 1991), maar dat neemt niet weg dat positieve persoonlijke eigenschappen van leraren wel bij kunnen dragen aan een prettig, veilig pedagogisch klimaat en daardoor meer indirect leiden tot betere leeropbrengsten (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009). Uiteenlopend persoons- of leerlinggericht gedrag van de leraar zoals niet-directief zijn, warmte, empathie en het aanmoedigen van leren en denken is wel degelijk positief gerelateerd aan cognitieve én affectieve leeropbrengsten van leerlingen (Cornelius-White, 2007).

De opvatting dat persoonlijkheid belangrijk is in het beroep van leraar wordt vaker geuit. Een veel gehoorde opmerking ten aanzien van leraarschap is “Je hebt het of je hebt het niet”, waarschijnlijk wordt hiermee de persoonsgerelateerde kant van het leraarschap beoogd. Beijaard (2009) geeft aan dat de persoonlijkheid van de leraar niet los gezien kan worden van zijn professionele rol als leraar, omdat een leraar als het ware zichzelf meeneemt. Van Gennip en Vrieze (2008) stellen in dit kader: “We komen tot de slotsom dat het beeld van wat goede leraren zijn, niet compleet is zonder deze persoonlijke kwaliteiten in ogenschouw te nemen. (...) Gezien het belang dat hieraan door betrokkenen (leraren en leerlingen) wordt toegeschreven, is het een noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs” (p.48). Hier sluit ik me graag bij aan. Dit resulteert in het uiteindelijke werkmodel voor kwaliteit van een goede leraar (zie Figuur 9).

Tot slot hoort ‘leuke dingen doen’ volgens leerlingen ook bij goed leraarschap. Vaak wordt hierbij aangegeven dat deze als beloning ingezet kunnen worden, maar leerlingen geven ook aan dat een goede leraar tijd moet besteden aan bijvoorbeeld spelletjes en uitstapjes. Deze ‘kwaliteit’ van leraren zou mogelijk kunnen aansluiten bij de sleutelkwaliteiten communicatie en pedagogiek en didactiek, maar het doen van leuke dingen is mijns inziens een ander type kwaliteit. Leraren die zelden of geen leuke dingen met de kinderen doen, zoals spelletjes of dieren in de klas halen, kunnen mogelijk toch goede leraren zijn. Uit ander onderzoek kan geen empirische evidentie gevonden worden voor ‘het leuke dingen doen’ als kwaliteitsaspect van leraren. Het is niet duidelijk of dit aspect bijdraagt aan goede leerprestaties, een zo’n breed mogelijke ontwikkeling van leerlingen, een goed en veilig leerklimaat, of onderwijsverbetering.

Dit waren de vertrekpunten van waaruit ik ben gaan kijken naar de kwaliteit van de leraar. Aangezien er dus geen andere evidentie voor is en de kwaliteit 'leuke dingen doen' niet aansluit bij de uitgangspunten, neem ik deze vooralsnog niet op in het werkmodel. Gezien de relatief kleine percentages antwoorden in de categorie 'Probleem oplossen en EHBO' met slechts 1% en randvoorwaarden (klas inrichten) met 0,5%, worden deze voorlopig ook niet opgenomen in het model.



Figuur 9: Kwaliteitswerkmodel voor een goede leraar

### 3.6 Kwaliteit van de leraar en opbrengstgericht werken

De focus op opbrengstgericht werken doet een beroep op vele kwaliteiten van de leraar. Zo is de reflectieve en onderzoekende houding van belang, worden de sleutelkwaliteiten (didactiek, pedagogiek, communicatie en gezag) aangesproken om goed onderwijs te ontwerpen en begeleiden én om een uitdagende leeromgeving te realiseren. Ook de persoonlijke kwaliteiten van de leraar kunnen worden aangesproken om een zo plezierig mogelijk leerklimaat te realiseren waarin alle kinderen tot hun recht komen. Dit laatste is geen vereiste, maar het is aannemelijk dat het positief kan bijdragen aan de leerresultaten van leerlingen.

Ook de voorwaardelijke kwaliteiten (kennis, creativiteit en vakvaardigheid van de leraar) zijn belangrijk om goed opbrengstgericht te kunnen werken.

Echter, het opbrengstgericht werken betreft een beperkt deel van het werken binnen de basisschool, namelijk het cognitief georiënteerde domein.

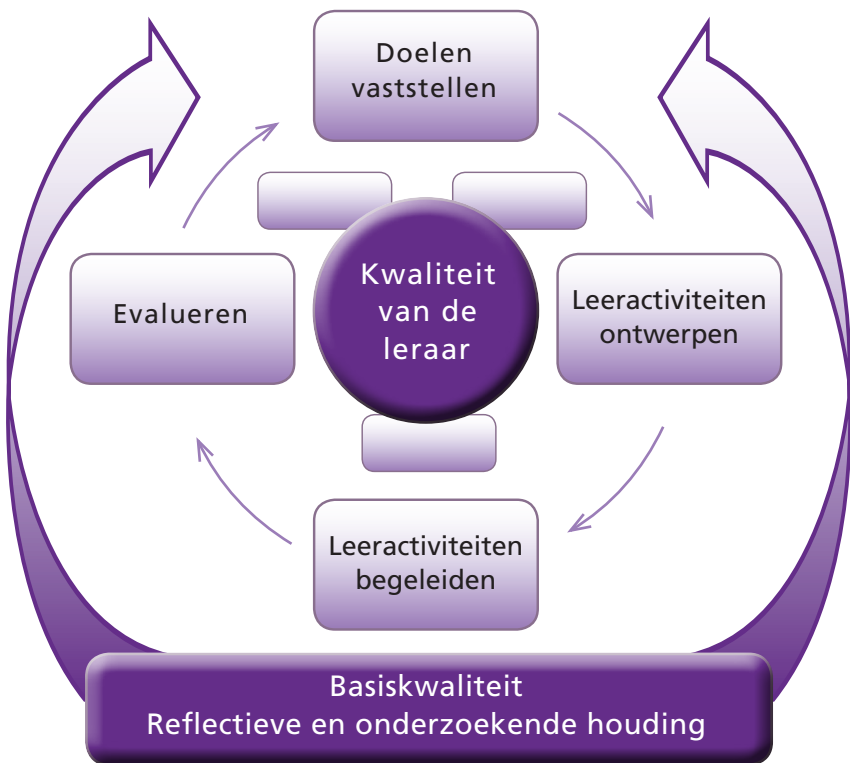
De leraar kan zijn kwaliteiten ook voor de andere domeinen optimaal inzetten.

De methodiek van opbrengstgericht werken zoals beschreven in hoofdstuk twee kan niet goed één-op-één vertaald worden naar bijvoorbeeld de creatieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van kinderen, onder andere vanwege het andere type resultaten dat op deze terreinen beoogd wordt en de andere wijze van het in kaart brengen van resultaten op deze terreinen. Het zou een goede ontwikkeling zijn als ook voor deze domeinen een soort parallelle aanpak komt, waarbij vanuit doelen bijvoorbeeld projectmatig wordt gewerkt. Het sturende element vanuit objectieve meetgegevens speelt hierin minder een rol, maar sturing kan wel degelijk plaatsvinden vanuit bijvoorbeeld observaties van de leraar tijdens het werk, spel, vieringen en vanuit beoordeling van 'werkstukken'. Dit levert ook evaluatieve gegevens op die bruikbaar zijn om de doelen (bij) te stellen. Een leraar levert echt kwaliteit als hij naast de gewenste cognitieve leeropbrengsten ook opbrengsten kan realiseren in de sfeer van welbevinden en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen.

Een goede leraar blijft in ontwikkeling om continu het eigen handelen te verbeteren. Bij de professionalisering van leraren kan er ook opbrengstgericht gewerkt worden. De leraar stelt zichzelf doelen - aangaande doorontwikkeling van bepaalde kwaliteitsaspecten - ontwerpt of kiest leeractiviteiten die hij vervolgens zelf uitvoert én evalueert om na te gaan of de voorafgestelde ontwikkelingsdoelen gerealiseerd zijn. De grondhouding voor professionalisering bestaat uit de reflectieve en onderzoekende houding van de leraar. Op deze wijze werkt de leraar opbrengstgericht in de klas, in lijn met de overheids- en schooldoelen, en werkt hij opbrengstgericht aan de eigen kwaliteit, zoals gepresenteerd in Figuur 10.

In de gewenste situatie werkt de leraar vanuit een reflectieve en onderzoekende houding aan zijn professionele ontwikkeling op een opbrengstgerichte manier. Als de leraar in zijn ontwikkeling niet alleen inzoomt op het verhogen van de taal- en rekenresultaten van de leerlingen, maar ook aandacht heeft voor bijvoorbeeld de sociaal-emotionele en creatieve ontwikkeling van kinderen, dan is de cirkel rond.





Figuur 10: Professionele ontwikkeling: opbrengstgericht werken aan kwaliteit van de leraar

## Hoofdstuk 4      Lectoraat Leren en Innoveren



- Het lectoraat Leren en Innoveren is verbonden aan de Fontyspabo's Eindhoven/Veghel/Venlo, Limburg, Tilburg en 's-Hertogenbosch en staat in het teken van onderzoek naar het leren van leerlingen, leraren en schoolorganisaties.
- Het lectoraat levert een bijdrage aan pabo's van hoge kwaliteit, die leraren opleiden met een brede professionaliteit. Dit zijn leraren die in hun latere beroepsuitoefening voortdurend in staat zijn zichzelf te verbeteren en hun onderwijs aan te passen aan veranderende eisen van de maatschappij. Deze leraren hebben een reflectieve en onderzoekende houding en werken opbrengstgericht aan de beoogde leerdoelen, rekening houdend met de behoeften van leerlingen.
- Daarnaast levert het lectoraat via de verspreiding van kennis en door gezamenlijke kennisontwikkeling met basisscholen een bijdrage aan de actualisatie van het onderwijsprogramma van de pabo en professionalisering van leraren in het primair onderwijs.

## 4.1 Het lectoraat binnen de pabo's

Het lectoraat houdt zich bezig met onderzoek, innovatie en professionalisering, het onderwijs ten aanzien van onderzoek doen en kennisontwikkeling. In het lectoraat werken we met kenniskringen, waaraan vanuit elke Fontyspabo docenten en promovendi deelnemen. In de kenniskringen wordt in samenwerking met basisscholen onderzoek gedaan naar actuele thematieken. Komende jaren ligt het accent op opbrengstgericht werken, waarbij uitgegaan wordt van een benadering vanuit een reflectieve en onderzoekende houding. Tevens wordt vanuit het lectoraat gekeken op welke wijze ook bij andere domeinen via een parallelle aanpak gewerkt kan worden, startend met het domein van beeldende vorming. Op deze wijze willen we kwaliteit van het primair onderwijs breder op de agenda zetten.

Daarnaast wordt door middel van het onderzoek door de kenniskring antwoord gegeven op praktijkrelevante vragen, veelal ingegeven door actuele ontwikkelingen, basisscholen, nieuw beleid vanuit de overheid en vragen van medewerkers en studenten. Dit onderzoek is veelal gericht op praktijkverbetering. Het onderzoek van de promovendi die aan ons lectoraat verbonden zijn, zorgt voor een wetenschappelijke input van het praktijkgerichte onderzoek. De nieuwe inzichten vanuit de kenniskringonderzoeken, promotieonderzoeken en actuele ontwikkelingen, worden doorvertaald naar de scholen én het pabo-curriculum.

Het lectoraat is betrokken bij verschillende onderdelen van het onderwijs aan de pabo's in de bachelor, de masteropleiding Leren & Innoveren, en het paboplus-traject voor excellente studenten. Het betreft colleges, professionalisering van docenten, het aandragen van nieuwe thematieken voor het curriculum en het mede bewerkstelligen van een onderzoekscultuur binnen de pabo's. De reflectieve en onderzoekende houding van (de aanstaande) leraren vormt steeds het uitgangspunt. Vanuit het lectoraat wordt nauw samengewerkt met basisscholen, kennisinstellingen en het wetenschappelijk onderwijs om deze doelen te kunnen realiseren.

## 4.2 Opbrengstgericht werken binnen de pabo's

Er is momenteel nog relatief weinig aandacht voor opbrengstgericht werken op de pabo (Inspectie van het Onderwijs, 2010b). De onderwijsinspectie heeft onderzocht of de pabo's en nascholingstrajecten (aanstaande) leraren voldoende voorbereiden op onder andere het analyseren van gegevens uit leerlingvolgsystemen als belangrijk element van opbrengstgericht werken.

Daar blijkt nog winst te behalen. Voor het lectoraat is het een mooie missie om bij te dragen aan opbrengstgericht werken binnen de pabo's. Dat heeft twee invalshoeken: enerzijds inbreng in het curriculum van de bachelor en masteropleiding aangaande opbrengstgericht werken. Anderzijds kunnen de pabo's ook nog zelf meer opbrengstgericht gaan werken dan ze al doen. Zo kunnen de pabo's nog meer vanuit doelen, afgeleid uit de SBL-competenties, gebaseerd op leerlijnen en toetsresultaten (inclusief producten van studenten en stages), gaan werken, op de wijze zoals hiervoor is gepresenteerd voor de scholen. Er worden dan passende leeractiviteiten ontwikkeld uitgevoerd en geëvalueerd. De SBL-competenties kunnen gebruikt worden als doelen, waarbij de pabo's zorgdragen voor passende leeractiviteiten. Voor pabo's kan dus volgens dezelfde systematiek gewerkt worden als binnen de scholen. De reflectieve en onderzoekende houding van pabo-docenten en van studenten is ook hierbij het uitgangspunt. Opbrengstgericht werken vanuit een reflectieve en onderzoekende houding is één van de key-factors van een goede pabo, die gericht is op een goede kwaliteit van pabodocenten en beginnende leerkrachten die zichzelf voortdurend verbeteren.

### **4.3 Opbrengstgericht werken in de scholen**

Een aantal scholen is betrokken bij ons lectoraat als pilotschool, of door deelname van leraren aan de kenniskring. De impact hiervan betreft echter slechts een beperkt aantal scholen, namelijk de scholen die direct betrokken zijn. Ook komt nieuwe kennis het werkveld in via studenten van de bachelor en masteropleiding en via de betrokken docenten die ook als studieloopbaanbegeleiders regelmatig de scholen bezoeken. Vanuit het lectoraat willen we de onderzoekende houding en het doelgericht en opbrengstgericht werken op basisscholen bevorderen en daarmee de kwaliteit van het basisonderwijs. Het lectoraat poogt de impact te vergoten door kennisdeling hoog op de agenda te zetten. Dit krijgt concreet vorm door toegankelijke, praktijkgerichte publicaties, de jaarlijkse studiedag 'Leren & Innoveren', lezingen, workshops en nascholing.



# Dankwoord

Tot slot spreek ik graag mijn dank uit aan het College van Bestuur van Fontys Hogescholen voor mijn benoeming tot lector Leren en Innoveren. Mijn dank gaat in het bijzonder uit naar de directeuren van de Fontyspabo's: Harrie van de Ven, Astrid Venes, Margreet Verbunt en Henk Gielis. Dank voor het in mij gestelde vertrouwen en voor het creëren van een inspirerende leer- en werkomgeving.

Mijn voorganger Peter Teune en collega-lector Anje Ros dank ik voor de prettige, constructieve manier van samenwerken. Peter, dank voor de introductie in het lectoraat, voor alle positieve gesprekken en jouw frisse blik op zaken. Anje, er is geen betere collega-lector dan jij! Dank voor je positieve houding, je grote deskundigheid en enthousiasme. Ik kijk uit naar een voorzetting van onze fijne en productieve samenwerking.

De pabo-docenten, studenten én promovendi uit de teams van de verschillende pabo's dank ik voor hun betrokkenheid, enthousiasme en creativiteit in de kenniskringen én in het onderwijs ten aanzien van onderzoek: ook in de komende periode werken we samen verder aan een mooie onderzoekslijn! Ook dank ik de basisscholen die participeren in het onderzoek en de leraren die als leraar-onderzoekers meewerken in de kenniskring voor hun enthousiasme en inbreng.

We werken plezierig en op een innovatieve manier samen met de collega's in de masteropleiding Leren en Innoveren, onder leiding van Cyrille van Bragt. Dank voor deze rijke leerervaring! Jetty Kooiker, graag bedank ik jou voor al je hulp, ondersteuning, zorgvuldigheid en adviezen aangaande de voorbereidingen van de studiemiddag. Fijn dat je altijd voor ons klaar staat!

Speciale dank gaat uit naar Johan van der Sanden, mijn 'leermeester' en mentor. Johan heeft mij reeds tijdens mijn psychologiestudie onder zijn hoede genomen en heeft me begeleid in de stappen die ik zette in de onderzoekswereld. Zijn onverwachte overlijden kwam veel te vroeg. Nog vaak denk ik terug aan de plezierige gesprekken en de geleerde 'lessen'.

Graag dank ik Douwe Beijaard voor het warme welkom op de Eindhoven School of Education van de TU Eindhoven, waar ik als senior onderzoeker gedetacheerd werkzaam ben. Dank voor de fijne samenwerking, de inbreng van jouw expertise en de constructieve sfeer waarin dat gebeurt.

Tot slot ben ik dank verschuldigd aan mijn (schoon)familie en vrienden, die van harte ondersteunen en aanmoedigen wat ik allemaal doe. Bijzondere dank spreek ik uit voor mijn ouders en zus die me altijd gestimuleerd en ondersteund hebben om mijn dromen waar te maken. Tot op de dag van vandaag zijn ze er, vol trots, altijd voor me. Mijn grootste dank gaat uit naar Marc en onze meisjes, Annemayke en Lilian: zij zijn mijn steun en inspiratie! Woorden schieten tekort om mijn dank aan hen goed te kunnen 'vangen'. Dank jullie wel, voor alles.

## Referenties

- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven*. Intreerede. Eindhoven: TU Eindhoven, ESoE.
- Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (2003). *Leren en instructie: psychologie van de leerlingen en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Borich, G.D. (1988). *Effective teaching methods*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9). Retrieved juni 2010 <http://pareonline.net>.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Créton, H. (1990). A study of student perceptions of physics teacher behaviour. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(4), 335-350.
- Bronneman-Helmerts, H.M. (2009). De kwaliteit van het onderwijs. In: C.A. De Kam, & A.P. Ros, (Eds.). *Jaarboek Overheidsfinanciën 2009* (pp. 123-139). Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Clarke, S. (2001). *Unlocking Formative Assessment. Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. Londen: Hodder & Stoughton.
- Commissie Leraren (2007). *LeerKracht! Advies van de Commissie Leraren*, Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (rapport Commissie-Rinnooy Kan).
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Cramer, P., & Penz, H. (2010). *De X-factor van de student: een onderzoek naar de aspecten die leerlingen waarderen in hun docenten*. Master thesis. Eindhoven: TU Eindhoven, ESoE.
- Creemers, B.P.M. (1991). *Effectieve instructie: Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. Den Haag: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Seattle: University of Washington, Center for Teaching and Policy.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1999). Investing in teaching as a learning profession. Policy Problems and Prospects. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice* (pp. 376-411). San Fransisco: Jossey Bass.
- Dijkma, S. (2008). *Brief aan de tweede kamer. Stimuleren excellentie basisonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.



- Europese Commissie (2009). *New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs*. Luxembourg: European Communities: Office for Official Publications of the European Communities.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Gravemeijer, K. (2009). *Leren voor later. Toekomstgericht science- en techniekonderwijs voor de basisschool*. Intreerede. Eindhoven: TU Eindhoven, ESoE.
- Hargreaves, D. (1998). *Creative professionalism: the role of teachers in the knowledge society*. London: Demos.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen: Taylor & Francis.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Inspectie van het Onderwijs (2008a). *Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2008b). *Basisvaardigheden rekenen-wiskunde in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van rekenen-wiskunde in het basisonderwijs en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede reken-wiskunde-resultaten*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jochems, W. (2007). *Onderwijsinnovatie als leidraad voor onderwijsresearch en professionele ontwikkeling*. Intreerede. Eindhoven: TU Eindhoven, ESoE.
- KNAW (2009). *Rekenonderwijs op de basisschool*. Amsterdam: KNAW.
- Ledoux, G., Blok, H., & Boogaard, M. (2009). *Opbrengstgericht werken. Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Metzler, M.W., Tjeerdsma, B., Blankenship, B. (2007). Taking the next step: Connecting teacher education, research on teaching, and programme assessment. *Teaching and Teacher education* 23, 402-417.
- McKinsey (2007). *How the world best performing school systems come out on top*. Londen: McKinsey. Retrieved maart 2010.  
[www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications.aspx#Reports](http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications.aspx#Reports).
- Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (2003). *Accreditatiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs*. Den Haag: NVAO.
- OCW (2005). *Subsidieregeling dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005 - 2008, (AP/OKP/2005/40215)*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- OCW (2007). *Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs: Scholen voor morgen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2008a). *Beleidsreactie 'Tijd voor onderwijs'* (BOA/A/18051). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2008b). *Krachtig meesterschap: kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008 - 2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2008c). *Toetsen en verantwoorden in het basisonderwijs*. Brief van de staatssecretaris Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer, PO/Kwaliteit/3518, 24 april 2008.
- OCW (2010). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2008/2009. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Oomens, M., Van Aarsen, E., Van Eck, P., & Kieft, M. (2008). *Opbrengstgericht werken door scholen voor primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer Evidence Based Onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ossewold, J.E.D. (2010). *Lost in Data. Het belang van storytelling in een mediacultuur*. Lectorale rede. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Dissertatie. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Ros, A. (2007). *Kennis en Leren in het Basisonderwijs*. Lectorale rede. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Ros, A. (2009a). *Is ons onderwijs nog up-to-date?* In: A. Ros (Ed.). *Meso focus. Leren en laten leren: ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten* (pp.11-19). Deventer: Kluwer.
- Ros, A. (2009b). *Ontwerpen van leeractiviteiten*. In: A. Ros (Ed.). *Meso focus. Leren en laten leren: ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten* (pp.53-74). Deventer: Kluwer.
- Ros, A., & Timmermans, R. (2010). *Schieten op het doel. Over leerdoelen en leerbehoeften*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). *Overview of self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Scheerens, J. (2007). *Een overzichtsstudie naar school- en instructie-effectiviteit*. Enschede: Universiteit Twente.
- Snoek, M., Clouder, C., De Ganck, J., Klonari, K., Lorist, P., Lukasova, H., Nilsen, E., Peklay, C., Pfeifer, B., Putkiewitz, E., Rehn, J., & Spilkova, V. (2009). *Teacher quality in Europe: comparing formal descriptions*. Paper presented at the ATEE conference 2009, Mallorca.
- Staatsblad (2005). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*. Jaargang 2005. Besluit 460 van 23 augustus 2005. (Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel).
- Staphorsius, G. (2008). *Optimalisering van het gebruik van onafhankelijke toetsen in een leerling- en onderwijsvolgsysteem: 'strategische' bijdrage aan duurzame onderwijsontwikkeling*. Arnhem: Cito.
- Stronge, J.H. (2007). *Qualities of Effective teachers*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum development.

- Strijker, A. (2010). *Leerlijnen en vocabularies in de praktijk. Verkennende studie in opdracht van het Programma 'Stimuleren Gebruik Digitaal Leermateriaal'*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Timmering, L. Snoek, M., & Dietze, A. (2009). *Identifying Teacher Quality: structuring elements of teacher quality*. Paper presented at the ATEE conference 2009, Mallorca, August 2009.
- Timmering, L. (2009). *Teacher Quality is... Teacher qualities identified by teachers and student teachers in Europe*. Master Thesis. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Van den Berg, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2010). *Feedback van basisschoolleerkrachten tijdens actief leren: de huidige praktijk*. ORD-paper ORD 2010, Enschede.
- Van Gennip, H., & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Van der Rijst, R., Visser-Wijnveen, G.J., Kijne, J., Verloop, N., & Driel, J. van (2008). *Exploring scientific research disposition from the perspective of academics*. Paper presented at annual conference of NARST, Baltimore, USA.
- Van Zanten, M.A. (2006). *Gecijferdheid op de pabo: leren versus selecteren*. Het Kanaal (103). *Reken-wiskundeonderwijs: onderzoek, ontwikkeling, praktijk*, 25(1), 9-15.
- Veen, W., & Jacobs, F. (2005). *"Leren van jongeren. Een literatuuronderzoek naar nieuwe geleterdheid"*. Utrecht: Stichting SURF.
- Veen, W., & Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens, Growing up in a Digital Age*. London: Network Continuum Education.
- Veenman, S. (1998). *Leraargeleid onderwijs: directe instructie*. In J. D. Vermunt & L. Verschaffel (Red.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden. Onderwijskundig Lexicon, Editie III* (pp. 27-47). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Vermeulen, M., & Ros, A. (2009). *Het leren van de docent*. In: A. Ros (Ed.). *Meso focus. Leren en laten leren: ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten* (pp.75-86) Deventer: Kluwer.
- Vermunt, J. D. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Dissertatie. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Wartenbergh-Cras, F., & Gennip, H. van (2003). *Zeven sterren zien: ontwikkelings-beelden voor leraren voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). *Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 57-67.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., Van Tartwijk, J., & Admiraal, W. (1997). *Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom*. In H. C. Waxman, & H. J. Walberg (eds.), *New directions for teaching practice and research* (pp. 151-170). Berkely: McCutchan Publishing Company.

## Curriculum Vitae

Anouke Bakx is na het Gymnasium begonnen aan twee opleidingen: de pabo in Tilburg en psychologie in deeltijd aan de Universiteit van Tilburg. Na het behalen van haar pabodiploma is zij in 1994 gestart als groepsleerkracht op een Jenaplan basisschool. In 1996 studeerde zij af aan de Universiteit van Tilburg in een gecombineerde studierichting: Onderwijs-en Opleidingspsychologie en Arbeids- en Organisatiepsychologie. Vervolgens heeft ze het werk als groepsleerkracht gecombineerd met het werken aan de Universiteit van Tilburg (later full-time). Hier werkte zij aan de invoering van Student Gericht Onderwijs bij de psychologie-opleiding en aan het opzetten en invoeren van een mentorensysteem voor zes opleidingen.

In 1998 is zij als onderwijsconsultant gestart bij Causa, het toenmalige innovatiecentrum voor onderwijs en ICT van Fontys Hogescholen. Haar werkzaamheden bestonden uit advisering, projectmanagement en onderzoek op het gebied van onder andere leerstijlen, assessment en competentie management. Deze baan combineerde zij van 2000 tot 2004 met een functie als senior organisatieadviseur bij AXUM organisatie-adviseurs. Hier adviseerde zij scholen op het gebied van competentie management, management assessment en coaching. In 2001 is Anouke gepromoveerd op het proefschrift *Acquisition, development and assessment of social communicative competence*.

Vanaf 2005 is zij als programmamanager gaan werken bij de Fontys PABO Tilburg. In die functie heeft ze vernieuwingsprojecten en expertiseteams (be)geleid en was zij verantwoordelijk voor het curriculum en -innovatie. De laatste twee jaar combineerde zij dit met een rol als associate lector. Momenteel werkt zij als lector Leren en Innoveren aan de Fontyspabo's in combinatie met een functie als senior onderzoeker aan de Eindhoven School of Education van de TU in Eindhoven.

*Ontwerp: Marc den Haan, Tilburg*

*Foto Anouke Bakx: Frans van Lieshout Fotografie, Eindhoven*

*Uitgever: Fontys Hogescholen*

*Copyright © 2010*

*Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opname of op enig andere manier, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever Fontys Hogescholen en de auteur A. Bakx.*

*Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16b en 17 auteurswet 1912 dient men daarvoor de wettelijke vergoeding te voldoen aan Stichting Reprerecht, Postbus 882, 1180 AW Amstelveen. Voor het overnemen van één of enkele gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers of andere compilatiewerken dient men zich te wenden tot de uitgever Fontys Hogescholen en de auteur A. Bakx.*

*All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior written permission of the publisher and the author.*

