

DE GOEDE SCHOOL

nader bekeken

Kees Vernooy

1. Inleiding

Scholen verschillen. In de praktijk zijn er scholen die dezelfde leerlingpopulatie hebben, maar aanzienlijk verschillen van elkaar in de resultaten die ze met de leerlingen behalen. Vanaf de tweede helft van de jaren zeventig van de vorige eeuw is de kennis over effectieve en minder effectieve scholen sterk toegenomen.

In Nederland is pas laat - in vergelijking met de Angelsaksische wereld - belangstelling ontstaan voor deze materie. Voor de Nederlandse situatie geldt, dat het publiceren vanaf de tweede helft van de jaren negentig van de vorige eeuw door het dagblad Trouw van de prestaties van VO-scholen, maar ook door deze in een rangorde te plaatsen van goed naar slecht, er in Nederland meer aandacht voor de kwaliteitsverschillen tussen scholen ontstaat. Daarnaast is er een groeiende belangstelling bij ouders voor de prestaties van scholen waar te nemen en wordt door hen steeds meer de vraag gesteld: Wat is een goede school voor mijn kinderen?

Is de school die zich als goed profileert wel effectief? Deze, op het eerste gezicht simpele, vraag blijkt in de praktijk lastig te beantwoorden. Ook zien we dat veel scholen geïnteresseerd zijn in de kenmerken van scholen met goede leerlingresultaten. Van die kenmerken wil men kennis nemen om de kwaliteit van haar eigen onderwijs te verbeteren om zo meer leerlingen te trekken. Als school bekend staan vanwege goede leerlingresultaten, wordt in toenemende mate een belangrijk profileringsitem. In deze bijdrage wordt stilgestaan bij scholen die het goed doen, goede leerlingresultaten hebben.

2. Kenmerken van scholen met goede resultaten

Wat kenmerkt goede scholen? In de praktijk kunnen de kenmerken van deze scholen gebruikt worden bij verbeteringsprocessen op scholen met minder goede leerlingresultaten. Het perspectief van het veranderingsproces van minder goede scholen is namelijk dat ze een school met goede resultaten moeten worden. Door onderzoek spoort Ronald Edmonds (1979) in de tweede helft van de jaren zeventig van de vorige eeuw scholen op die goede resultaten boekten met kinderen uit kansarme groepen. Deze effectieve scholen hadden de volgende kenmerken gemeen:

1. Een sterke, vooral op de kwaliteit van het onderwijs gerichte school leiding.
2. Positieve verwachtingen bij leerkrachten over de effecten van hun onderwijs en de mogelijkheden van hun leerlingen.
3. Een schoolklimaat, dat gekenmerkt wordt door orde en rust.
4. Leerkrachten die in hun gedrag tot uiting brengen dat alle leerlingen basisvaardigheden kunnen verwerven.
5. Regelmatig evalueren van de schoolvorderingen van de leerlingen en de bereidheid op basis van de verkregen gegevens het onderwijsprogramma bij te stellen.

Deze kenmerken - ook wel 'de vijf van Edmonds' genoemd - staan bijna 35 jaar later nog steeds recht overeind. Het profiel van de effectieve school van Edmonds moet vooral als een reactie gezien worden op het vigerende onderwijsklimaat in de periode 1965-1975 waarin werd uitgedragen dat de school er voor de leerling niet veel toe doet en dat de school nooit kan compenseren wat in de samenleving verkeerd zit. Vooral het vierde kenmerk van Edmonds, n.l. dat leerkrachten alle leerlingen basisvaardigheden kunnen laten verwerven, vormde een radicale breuk met opvattingen dat dit niet voor alle leerlingen het geval zou zijn. Anno 2002 is de situatie, dat er heel veel onderzoek is, dat laat zien dat scholen met vergelijkbare leerlingen verschillen in leerlingresultaten. Daarnaast zijn er nu meer verfijnde profielen van effectieve scholen. Zeer bekend in dat verband is het model met elf factoren van Sammons, Hillman en Mortimore (1995).

Effectieve scholen kenmerken zich volgens hen door:

1. *Een professionele schoolleiding*, die krachtig en doelgericht is, effectieve leerkrachten aantrekt, consensus en gezamenlijke doelen stimuleert, verantwoordelijkheden delegeert en alle leerkrachten bij de besluitvorming betreft. Hij of zij is een leidinggevende professional die goed begrijpt wat er in de klassen gebeurt en weet hoe lesgeven en leren verbeterd kunnen worden;
2. Door iedereen onderschreven *visie en doelen* die leiden tot een consistente schoolpraktijk, maar ook tot samenwerking en collegialiteit;
3. Een leeromgeving die ordelijk en attractief is, zelfcontrole bij leerlingen stimuleert en de leertijd maximaliseert;
4. Concentratie op *lesgeven en leren is het primaire doel* van de school; basisvaardigheden en gerichtheid op resultaten worden benadrukt;
5. *Doelgericht lesgeven*, waarbij een efficiënte klassenorganisatie, duidelijke doelen, gestructureerde lessen en een adaptieve praktijk belangrijke aspecten zijn. Het zelfstandig werken van de leerlingen is zorgvuldig gestructureerd, zodat leerlingen geen tijd verspillen;
6. Een schoolcultuur van *hoge verwachtingen* typeert alle bij de school betrokken personen. Over die hoge verwachtingen wordt voortdurend met elkaar gecommuniceerd;
7. Positieve versterking voor duidelijk en correct gedrag, maar ook het geven van feedback aan de leerlingen;
8. Het *volgen van de vooruitgang* en resultaten van leerlingen;
9. Rechten en verantwoordelijkheden van leerlingen, waarbij het gaat om het versterken van het zelfbeeld van de leerling, verantwoordelijkheid geven en het leren controleren van het eigen werk;
10. *Partnerschap tussen thuis en school* om betrokkenheid van de ouders bij het leren van hun kinderen te vergroten;
11. *Een lerende organisatie*, waarbij de school de eigen behoeften voor de school- en teamontwikkeling centraal stelt.

Deze lijst van 11 effectieve factoren wordt dikwijls als een middel of checklist gezien voor minder effectieve scholen om het functioneren van hun school tegen het licht te houden en na te gaan wat er op school zou moeten veranderen om tot betere leerlingresultaten te komen. De elf factoren zijn namelijk veranderbare factoren!

De lijst van 'elf' zou nog aangevuld kunnen worden met de **prestatie-indicatoren van Gray & Wilcox (1995)**:

- a. *Vooruitgang basisvaardigheden:*
Welk deel van de leerlingen heeft een meer dan gemiddelde vooruitgang in een bepaalde periode?
- b. *Tevredenheid leerlingen:*
Hoeveel leerlingen in de school zijn tevreden met het onderwijs dat ze ontvangen?
- c. *Leerling-leerkracht relaties:*
Hoeveel leerlingen in de school hebben een goede relatie met één of meer leerkrachten?

Volgens Mortimore is het nagaan van de vorderingen van de leerlingen het belangrijkste criterium om vast te stellen of een school effectief is. Een school is effectief als die vorderingen beter zijn dan men bij de binnenkomst van de leerlingen zou verwachten.

Onderzoek van de No Excusesbeweging (2000) in de Verenigde Staten laat zien dat scholen die heel goed presteren met kinderen uit zeer arme kansarme milieus, zeven kenmerken gemeen hebben, n.l.:

1. Een schoolleiding die vrijheid van handelen heeft en o.a. kan beslissen over hoe geld voor de school het beste kan worden ingezet en hoe de kinderen het beste onderwezen kunnen worden;
2. Schoolleiders die meetbare doelen hanteren om tot een prestatiegerichte cultuur te komen;
3. Schoolleiders kennen een sleutelrol toe aan ervaren, deskundige leerkrachten bij het verbeteren van de leerkrachtkwaliteit;
4. Gericht en regelmatig toetsen leiden tot betere leerlingresultaten;
5. Presteren is de sleutel voor discipline;
6. Schoolleiders en leerkrachten werken actief samen met ouders om thuis 'leercentra' te creëren;
7. Voor leerlingen zijn inspanningen de weg naar vaardigheden.

Wat een school goed maakt, heeft weinig te maken met de sociaal-economische achtergrond van de buurt waarin de school staat. Er worden namelijk volgens de No Excuses-beweging in de binnensteden van Amerika succesvolle scholen aangetroffen, terwijl er in welvarende wijken soms ook weinig succesvolle scholen zijn.

In maart 2001 rapporteert onderzoeker Kati Haycock in Educational Leadership over de lessen die het schooleffectiviteitsonderzoek heeft opgeleverd. Wat daadwerkelijk helpt om alle leerlingen goede resultaten te laten halen, zegt Haycock, is werken met hoge doelen/standaarden die gekoppeld zijn aan gericht toetsen, zorgen voor een curriculum dat voor alle leerlingen geschikt is en waarmee de gewenste hoge doelen behaald kunnen worden, meer instructie geven aan leerlingen die problemen hebben en excellente leerkrachten die doelgericht lesgeven. Volgens Haycock verschillen scholen juist op het gebied van al of niet goed lesgeven van elkaar.

Goed lesgeven doet ertoe! Deze bevinding moet geplaatst worden in het verlengde van de uitspraak van Fletcher & Reid Lyon (1998), dat de grote invloed van instructie voor het leren van kinderen in de afgelopen jaren is onderschat.

Ook in Nederland is onderzoek gedaan naar de effectiviteit van scholen. Uit een in opdracht van de Volkskrant uitgevoerd Cito-onderzoek (juni 2000) komen 32 uitzonderlijk goede zwarte basisscholen naar voren. Deze scholen deden het in 1999 bijzonder goed op de Cito-eindtoets. Uit het Cito-onderzoek blijkt dat de gebruikte methoden, de onderwijsaanpak en achtergrond van de leerlingen op deze scholen sterk van elkaar verschilden, maar dat alle succesvolle zwarte scholen één element gemeen hadden, n.l. een krachtige directie. Daarnaast waren een hecht team, een heldere visie op de taak van de school, orde en rust en een onwankelbaar vertrouwen in de capaciteiten van de leerlingen belangrijke kenmerken van het functioneren van de succesvolle zwarte scholen.

BOV staat voor beginnend lezen en omgaan met verschillen.

Het is een driejarig project dat tot doel heeft dat eind groep 3 alle kinderen minstens AVI-2 en eind groep 4 AVI-5 lezen. Scholen waar het BOV-project (Mijs, Houtveen en Vernooij 2001) succesvol is in het verbeteren van leesresultaten, kenmerken zich door de volgende succesbevorderende factoren:

- heldere doelen en hoge verwachtingen over de mogelijkheden van de leerlingen;
- het verbeteringsproces van de school is doel- en resultaatgericht en toetsbaar;
- de schoolleider 'trekt' het project;
- de deelname was een teambesluit dat betrokken leerkrachten tot gevolg had;
- de vooraf gemaakte planning wordt gerealiseerd;
- de school is vanaf het begin succesvol met het invoeren van de instructieve BOV-componenten, n.l. het realiseren van interactieve directe instructie met verlengde instructie en het uitbreiden van de instructie- en leertijd voor risicoleerlingen met één uur per week;
- de BOV-vernieuwing heeft prioriteit binnen de school;
- er vindt intensieve begeleiding plaats; met name door coaching op de werkvloer en niet alleen door uitwisseling van ervaringen in (deel)teambijeenkomsten.

De Nederlandse onderwijsinspectie heeft een duidelijk beeld voor ogen van wat een goede school kenmerkt. Er is volgens de inspectie van een goed functionerende school sprake als deze aan de volgende eisen voldoet:

1. De kwaliteit van het leerstofaanbod is voldoende: dekkend voor de kerndoelen bij Nederlandse taal en rekenen en wiskunde en aangeboden tot en met het niveau van groep 8;
2. De kwaliteit van het didactisch handelen is voldoende: leraren geven duidelijke uitleg, houden de leerlingen betrokken bij de les en organiseren het onderwijsleerproces doelmatig;
3. De kwaliteit van de leerlingenzorg is voldoende: de ontwikkeling van leerlingen wordt systematisch gevolgd en voor zorgleerlingen zijn handelingsplannen beschikbaar;
4. De gemiddelde leerlingenscores op de toets aan het eind van de basisschool liggen de laatste drie jaren ten minste op het niveau dat op grond van de samenstelling van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht.

Over de vier eisen kan worden opgemerkt, dat 4 gaat over de output van de school en dat 1 tot 3 betrekking hebben op de onderwijsleerprocessen die tot die output moeten leiden. Verder kan gezegd worden, dat bij een tegenvallende output de oorzaak daarvan in 1 tot 3 gevonden moet worden, waarbij het didactisch handelen van de leraren de meest sterke relatie met leerlingresultaten heeft. Bij slecht lesgeven en leren is het onderwijs immers nooit effectief!

3. Kenmerken van een 'goede' school?

Veel onderzoek laat zien dat goede scholen een goede schoolleiding hebben. De schoolleiding is als het ware het hart van de infrastructuur van een goede school. Volgens een recent review van de SEDL (2001) bezitten goede, effectieve schoolleiders de volgende zes kenmerken:

1. ze hebben een visie;
2. ze huldigen de opvatting dat scholen er zijn om te leren;
3. ze waarderen alle mensen die bij de school betrokken zijn;
4. ze zijn vaardig in de communicatie en kunnen goed luisteren;
5. ze reageren pro-actief en
6. nemen risico's.

Maar volgens andere onderzoekers is de schoolleiding niet alleen zaligmakend. In omvang toenemend onderzoek (bijv. Sparks & Hirsch 1999) laat zien dat goede scholen vooral leerkrachten met een goede vakinhoudelijke kennis en goede onderwijsvaardigheden hebben.

Leerlingen brengen namelijk de meeste tijd op school door bij leerkrachten, ze interacteren met leerkrachten en voeren onder begeleiding van de leerkrachten werk uit. Wat de leerkracht weet en kan, beïnvloedt onmiddellijk de kwaliteit van het leren door de leerling.

Een voorbeeld afkomstig uit het BOV-project (Mijs e.a. 2001) laat zien hoe belangrijk de rol van de leerkracht is voor de leerlingresultaten van de kinderen. De leerkracht van een vrijwel zwarte school had voor het project als doelstelling, dat alle leerlingen op het einde van groep minimaal teksten van het niveau AVI-1 moeten kunnen lezen. Het resultaat: eind groep 3 las 60% van de kinderen AVI-1 of lager.

Een negatief neveneffect van dit resultaat was, dat er in groep 4 problemen ontstonden met het werken met methoden als Zin in Taal en Wie dit leest; deze methoden vereisen namelijk een instap van een beheersingsniveau van minimaal AVI-2. In de praktijk werden op die school in groep 3 niet alle kernen, n.l. twaalf, van Veilig Leren Lezen behandeld. Door het stellen van het doel, dat alle kinderen minimaal AVI-2 op het einde van groep 3 moeten hebben, het vroegtijdig signaleren van risicolezers en voor deze kinderen de instructietijd met één uur per week uit te breiden, maar ook door alle kernen van Veilig Leren Lezen in groep 3 te behandelen, lazen een jaar later slechts 12% van de kinderen AVI-1 of lager.

Dit voorbeeld laat duidelijk zien, hoe belangrijk de leerkracht is bij het verbeteren van de leerlingresultaten van kinderen. Daarbij dient wel opgemerkt te worden, dat wat in de klas gebeurd wordt beïnvloed door wat in de school plaatsvindt, maar de activiteiten van de leerkracht beïnvloeden uiteindelijk de resultaten van de kinderen. Het leren en de resultaten zijn namelijk sterk verbonden met de hoeveelheid interactie die er is tussen leerkracht en leerlingen (Dean, 1999). Teddlie en Reynolds (2000) vinden dat klassen veel belangrijker voor het presteren van leerlingen zijn dan scholen!

Op basis van deze gegevens kan worden geconcludeerd dat vooral schoolleiders die goed lesgeven effectief zijn en daarnaast het leren in de klassen stimuleren en ondersteunen.

Uit alle onderzoek naar goede effectieve scholen komen steeds de volgende belangrijke factoren naar voren:

- De scholen realiseren vooraf gestelde doelen met de leerlingen;
- Er zijn hoge verwachtingen over de mogelijkheden van alle leerlingen, zowel voor zwakke als hoogbegaafde leerlingen. Er is een positief onderwijsleerklimaat;
- Een sterke toetsbare doelgerichtheid wat betreft didactisch handelen, dat erop gericht is om alle leerlingen basisvaardigheden te laten behalen;
- De schoolleiding en de leerkrachten voelen zich verantwoordelijk voor de leerlingresultaten en voor het welzijn van de leerlingen op school, bijvoorbeeld door preventie van een pestcultuur;
- Er is voldoende tijd ingeroosterd voor de basisvaardigheden en dan in het bijzonder voor taal/lezen; voor risicoleerlingen en zwakke leerlingen worden de instructie- en leertijd uitgebreid;
- Er wordt gewerkt met beproefde, op elkaar afgestemde onderwijsleermaterialen, waarvan bekend is dat daarmee goede resultaten voor alle leerlingen behaald kunnen worden;
- De school is voortdurend met professionalisering van de leerkrachten bezig en dan in het bijzonder bij het lesgeven en leren op het gebied van de basisvaardigheden in relatie met het verbeteren van de resultaten van zwakke leerlingen. De professionele instelling is, dat het steeds beter kan;
- Bij vernieuwingen en verbeteringen staat vooral de relatie leerkracht – leerling – leerresultaten centraal;
- Er is een sterke preventieve gerichtheid en de leerlingresultaten worden nauwgezet gevolgd om zo ernstige leer- en gedragsproblemen bij leerlingen te voorkomen. De praktijk is namelijk dikwijls dat er pas veel te laat iets aan de problemen van een kind wordt gedaan, terwijl het kind al veel eerder signalen heeft afgegeven dat het niet goed zal gaan;
- Er is bijzondere aandacht voor de effectiviteit van het taal/leesonderwijs. De school is zich ervan bewust dat bij onvoldoende kwaliteit van het taal/leesonderwijs een school nooit effectief kan zijn;
- Een teamgerichte aanpak, waarbij alle neuzen dezelfde richting op wijzen en de leerkrachten achter de voorgestelde veranderingen en verbeteringen staan;
- Schoolleiders van goede scholen kenmerken zich vooral door:
 1. het uitdragen van een duidelijke visie en missie;
 2. een sterke doelgerichtheid met betrekking tot wat er met alle kinderen bereikt moet worden;
 3. het monitoren van vernieuwingen en verbeteringen;
 4. een sterke betrokkenheid bij wat in de klassen gebeurt.

4. Tot slot

Goede, effectieve scholen kenmerken zich vooral door goede leerlingresultaten en een goed schoolklimaat, ongeacht het thuismilieu van de kinderen. Bij het goede schoolklimaat moet vooral gedacht worden aan de rol van de schoolleiding. De basis voor de goede leerlingresultaten vormt excellent lesgeven in alle groepen; excellent, doelgericht lesgeven typeert scholen met goede leerlingresultaten en heeft de primaire aandacht van de schoolleiding.

Het is dan ook niet vreemd dat Kinsler & Gamble (2001) vinden, dat de meest directe manier om de leerlingresultaten te verbeteren het veranderen van het curriculum en van de instructiepraktijk is. Dit gegeven laat tevens zien, dat het van groot belang is dat opleidingen een goede basis leggen voor excellent lesgeven.

Literatuur.

- Dean, Joan** (1999). Improving the primary school; London; Routledge; ISBN: 0-415-16895-3.
- Edmonds, Ronald** (1979). Effective Schools for the Urban Poor. Educational Leadership, Volume 37, nr. 1, pp. 15-24.
- Fletcher, J.M. and Reid Lyon, G.** (1998). Reading: A Research-Based Approach. In: W.M. Evers (red.)(1998). What's Gone Wrong in America's Classrooms. Hoover Institute Press.
- Gray, J. & Wilcox, B.** (1995). Good School, Bad School: Evaluating performance and encouraging improvement. Buckingham: Open University Press.
- Haycock, Kati** (2001). Closing the Achievement Gap, Educational Leadership March 2001, Vol. 58, No. 6, pp 6 – 11.
- Inspectie van het Onderwijs** (2001). Onderwijsverslag over het jaar 2000. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kinsler, K. & Gamble, M.** (2001). Reforming Schools. London: Continuum.
- Mijs, D., Houtveen, T. & Vernooij, K.** (2001). Op weg naar adaptief onderwijs bij beginnend lezen. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde/ISOR Onderwijsresearch.
- No Excuses Schools.** <http://www.noexcuses.org/report/>
- Sammons, P., Hillman, J., en Mortimore, P.** (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research. London: Institute of Education.
- SEDL** (2001). Conclusions <http://www.sedl.org/change/leadership/>
- Sparks, D. & Hirsch, S.** (2000). A National Plan for Improving Professional Development. <http://www.nsd.org/library/>
- Teddlie, C. and Reynolds, D.** (eds)(2000). The International Handbook of School Effectiveness Research. London: Falmer Press.
- de Volkskrant** (2000). Dossier 'Zwarte scholen: recept voor succes?' <http://www.volkskrant.nl/achtergronden/dossiers/>