



Het FOCUS-project: OpbrengstGericht Werken op basis van prestatie-feedback

A. Visscher, M. Peters & L. Staman

Universiteit Twente, vakgroep onderwijsorganisatie & management, Enschede

In het FOCUS-project is een tweejarige training 'OpbrengstGericht Werken' voor complete basisschoolteams ontwikkeld. Het is de bedoeling dat basisscholen door de training allereerst leren om de mogelijkheden van het leerlingvolgsysteem dat ze bezitten beter te benutten. De praktijk leert namelijk dat veel scholen maar een klein deel van die mogelijkheden gebruiken. Dat is zonde, omdat onderzoek duidelijk heeft aangetoond dat het goed benutten van feedback waarvan je over de kwaliteit van je eigen handelen leert sterk prestatieverbeterende effecten kan hebben. De training gaat echter verder. Scholen leren vervolgens namelijk om op basis van het inzicht in hun prestaties doelen te stellen die voldoen aan de principes van de goal setting theorie (uitdagende, haalbare en evalueerbare doelen). Daarnaast bieden we rekendidactische informatie aan evenals informatie over de kenmerken van rekensterke scholen, die scholen kunnen gebruiken om hun onderwijs zo aan te passen dat de kans op het behalen van de gestelde doelen groot wordt. In het artikel worden de ontwikkeling en inhoud van de training, evenals de ervaringen met scholen die de training volgden, nader beschreven.¹

1 Aanleiding tot het FOCUS-project

In 2008 werd op landelijk niveau nagedacht over de wijze waarop de tegenvallende taal- en rekenprestaties van basisschoolleerlingen verbeterd zouden kunnen worden. De aanleiding daartoe werd onder andere gevormd door het feit dat een kwart van de leerlingen de basisschool bleek te verlaten zonder behoorlijk te kunnen lezen en, hetgeen voor dit artikel vooral van belang is, het gegeven dat basisscholen sterk verschillen in hun rekenprestaties, ook na correctie voor het aantal achterstandsleerlingen dat scholen hebben. Het laatste betekent dat het voor de rekenprestaties van leerlingen wel degelijk verschil maakt op welke school leerlingen onderwijs krijgen. Anders geformuleerd houdt het in dat lang niet alle scholen het maximale uit hun leerlingen halen. Uit de Onderwijsverslagen van de Onderwijsinspectie (2009, 2010) blijkt bovendien dat in bijna tweederde (!) van de 7200 basisscholen de leerlingresultaten niet systematisch geëvalueerd worden. De meerderheid van Nederlandse basisscholen kan daardoor geen gefundeerde sturing geven aan de verbetering van haar onderwijskwaliteit en -opbrengsten.

Het Cito leerling- en onderwijsvolgsysteem (LOVS), dan wel een informatiesysteem waarin de meeste LOVS-mogelijkheden zijn opgenomen (Parnassys of ESIS) is op ongeveer 90 procent van de 7200 basisscholen aanwezig. Daardoor beschikken scholen voor primair onderwijs in principe over een schat aan valide prestatiefeedback die

men kan benutten voor schoolverbetering: *feedback* over de prestaties van leerlingen, lesgroepen, en de school als geheel in vergelijking met eerdere eigen prestaties, en/of met de prestaties van de landelijke referentiegroep (de gemiddelde Nederlandse basisschool). Dergelijke informatie kan een goed uitgangspunt vormen voor reflectie op en verbetering van onderwijsaanpak en -resultaten. Dat prestatiefeedback een belangrijke basis voor prestatieverbetering kan zijn is in andere contexten ondubbelzinnig aangetoond (bijvoorbeeld Hattie, 2009). In de volgende paragraaf gaan we daar nader op in.

Nederlandse studies naar het gebruik van het LOVS maken echter duidelijk dat in Nederlandse basisscholen sprake is van een sterke onderbenutting en zelfs van het foutief gebruik van deze vorm van prestatiefeedback (Blok, Otter & Roeleveld, 2002; Bulder, 2008). Deze onderbenutting is met name zo zonde, omdat tegenvallende leerprestaties zelfs in zeer zwakke scholen relatief snel blijken te kunnen worden omgebogen (Onderwijsinspectie, 2010) en dus talloze leerlingen beter onderwijs kunnen krijgen dan ze feitelijk krijgen.² Het is daarom van groot belang dat scholen op basis van waardevolle *feedback* kritisch leren nadenken over hun resultaten, op grond daarvan conclusies leren trekken over de inrichting van hun onderwijs en, wanneer nodig, de kwaliteit van hun onderwijs trachten te verbeteren.

Het FOCUS-project was er initieel op gericht om via een systematische training van schoolteams het gebruik van het LOVS binnen die scholen zo volledig mogelijk te ontwikkelen, en langs die weg de rekenprestaties van leerlingen van deze scholen te verbeteren. De training is

gedurende een periode van anderhalf jaar ontworpen (voorjaar 2009-zomer 2010) en getest in een groep *pilot*-scholen, en continu op basis van de verzamelde inzichten aangepast. Een belangrijke ontwikkeling daarbij was dat de training geleidelijk aan breder werd, dat wil zeggen dat scholen in de training nu niet meer alleen leren om hun sterke en zwakke kanten in kaart te brengen, maar tevens om op basis daarvan het vervolgtraject vorm te geven: prestatiedoelen leren stellen en via onderwijsaanpassing aan de realisatie van die doelen te leren werken. In de volgende paragraaf wordt de argumentatie voor de inhoud van de training gegeven en zal ook nader ingegaan worden op genoemde uitbreiding van de training van ‘prestatie-evaluatie’ naar ‘prestatieverbetering’.

2 De rationale voor de trainingsinhoud

Van slechts weinig fenomenen zijn we zo zeker dat ze prestatieverhogend werken als van feedback. Het onderzoek naar *feedback* kent een lange traditie.³ In de afgelopen honderd jaar zijn diverse meta-analyses, met duizenden studies naar *feedback*, uitgevoerd. Deze tonen de kracht van feedback als prestatieverhogend instrument ondubbelzinnig aan (Black & William, 1998; Fuchs & Fuchs, 1986; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Er is dan ook reden om in het kader van het streven naar de verbetering van de rekenprestaties van leerlingen te investeren in het benutten van de prestatie-feedback die het LOVS of vergelijkbare systemen kunnen bieden.

Het LOVS is van hoge kwaliteit. Het is onafhankelijk van enige lesmethode en het bestrijkt het onderwijs in de kernvakken van het basisonderwijs. Het biedt per meetmoment - in juni dan wel januari - informatie over de vorderingen van individuele leerlingen, lesgroepen en scholen als geheel, in vergelijking met voorgaande metingen en in vergelijking met de gemiddelde Nederlandse basisschool. Ook biedt het LOVS de mogelijkheid om trends in de prestaties te analyseren. Bijvoorbeeld in hoeverre prestaties van lesgroepen, leraren, dan wel de school over meerdere schooljaren steeds onder, dan wel boven het landelijk gemiddelde liggen. Scholen krijgen zo een spiegel voorgehouden die nauwkeurig weergeeft ‘hoe ze het doen’, in vergelijking met de gemiddelde Nederlandse basisschool. De eerdergenoemde sombere conclusies van de Onderwijsinspectie over het geringe evaluerend vermogen van basisscholen (Onderwijsverslag, 2009) en de studies die wijzen op de specifieke problemen bij het benutten van het LOVS (Blok et al., 2002; Bulder, 2008) wijzen er echter op dat veel scholen nog niet in staat zijn om hun LOVS in te zetten voor schoolverbetering.

Een belangrijke reden voor de onderbenutting van feed-

backsystemen als het LOVS is waarschijnlijk dat de complexiteit van het gebruik ervan onderschat wordt en daardoor de voorwaarden voor benutting onvoldoende gerealiseerd (Visscher & Coe, 2002). De beschikbaarheid van een valide systeem voor prestatiefeedback, hoewel essentieel, is slechts ‘het halve werk’. Het beoogde LOVS-gebruik veronderstelt het nodige qua attitudes, kennis en vaardigheden. Als aan de vervulling van die voorwaarden onvoldoende aandacht wordt besteed, is het niet vreemd dat de beoogde benutting en gebruikseffecten niet gerealiseerd worden.

3 Tekortschieten

Waarin schieten veel scholen dan tekort? We noemen zes punten:

- Niet altijd zijn de toetsgegevens zo ingevoerd dat alle LOVS-analyses gemaakt kunnen worden. Met name de mogelijkheid om toetsen op itemniveau in te voeren, zodat een foutenoverzicht opgevraagd kan worden, wordt vaak niet benut. Wanneer dit wel gebeurt, wordt dit in veel gevallen alleen voor zorgleerlingen - dit zijn de 25 procent leerlingen die ruim onder het landelijke gemiddelde presteren - gedaan.
- In veel scholen zijn onvoldoende middelen gereserveerd om goed met het LOVS te kunnen werken. Zo zijn er bijvoorbeeld ontoereikende middelen voor het efficiënt afnemen van de LOVS-toetsen en is er te weinig tijd voor het analyseren van de toetsgegevens beschikbaar. Te vaak wordt de LOVS-output niet in teamverband besproken.
- Vaak worden vooral analyses uitgevoerd op het niveau van de groep en per meetmoment. Zoals hierboven al werd aangegeven, kunnen andere analyses echter inzicht bieden in (patronen in) de prestaties van de school als geheel. Naast prestaties op schoolniveau en op groepsniveau, kan ook de groei van individuele leerlingen tussen twee afnamemomenten weergegeven worden. Daarnaast geeft een foutenanalyse weer op welke domeinen van het rekenonderwijs individuele leerlingen de meeste problemen hebben of met welke rekencategorieën de groep als geheel moeite heeft. Indien scholen dergelijke analyses als basis voor maatregelen om de schoolprestaties te verbeteren uitvoeren, bewust verbeteringsmaatregelen nemen en de resultaten daarvan evalueren, dan kan men meer leren over welke aanpakken tot betere prestaties leiden en wordt de zo vaak bepleite ‘lerende schoolorganisatie’ werkelijkheid.
- De LOVS-output wordt niet altijd correct geïnterpreteerd, waardoor in de praktijk bijvoorbeeld onterecht de conclusie wordt getrokken dat bepaalde groepen leerlingen geen extra aandacht nodig hebben.
- Vaak worden de LOVS-gegevens met name gebruikt

voor verantwoordingsrapportages aan ouders en de inspectie en voor het bieden van remediëring aan enkele zeer slecht presterende leerlingen (*E*- en eventueel *D*-leerlingen). Van een grondige evaluatie van de prestaties van alle leerlingen, dus ook van de *A*-, *B*- en *C*-leerlingen, is zelden sprake. Net zo min als van een reflectie op de vraag hoe voor al die leerlingen het onderwijs het best vorm kan worden gegeven.

- Bij achterblijvende prestaties komt het te weinig tot een diagnose van de oorzaken van geconstateerde leerachterstanden en tot het systematisch ontwikkelen en implementeren van initiatieven met het oog op verbetering van het onderwijs. De vraag: Welke doelen streven we de komende periode na en hoe passen we in het licht daarvan ons onderwijs aan?, wordt veelal niet gesteld.

Met het voorgaande in het achterhoofd, leren we alle leden van schoolteams welke analyses ze met hun LOVS kunnen maken en wat de uitkomsten daarvan betekenen. Zo krijgen scholen zicht op zorgsignalen (waar zijn de prestaties niet naar wens?) en onderwijsbehoeften van hun leerlingen (welke elementen van de leerstof beheersen onze leerlingen al wel en welke nog niet, waar bevinden die leerstofonderdelen zich op de doorgaande lijn voor rekenen, en, hoe kunnen we daar dus in ons onderwijs bij aansluiten?).

4 Doelen formuleren

Het werken met scholen bracht ons tot het inzicht dat scholen naast support bij de evaluatie van hun prestaties ook ondersteuning nodig hebben bij het werken aan prestatieverbetering. We doen dit allereerst door scholen in te wijden in de principes van *goal setting*, zoals ontwikkeld door Locke & Latham (2002), wat wil zeggen, dat scholen leren om op basis van de LOVS-scores doelen te formuleren voor de volgende afname van het LOVS, en wel zo dat de kans dat die doelen tot prestatieverbetering leiden groot is.

De *goal setting* theorie van Locke & Latham (2002) heeft een solide empirische basis. Veelvuldig is aangetoond dat het stellen van nauwkeurige, uitdagende leer- en/of prestatiedoelen tot aanmerkelijke prestatieverbetering leidt. Bovendien blijkt de combinatie van prestatiefeedback en *goal setting* tot nog hogere prestaties te leiden dan elk van deze twee afzonderlijk. De theorie van Locke & Latham is een motivatietheorie. Dit wil zeggen dat prestatieverbeteringen voortkomen uit de motiverende werking die expliciete, moeilijke, maar haalbare doelen voor veel mensen hebben. Bij het formuleren van de doelen is ook van belang dat ze zo geformuleerd worden dat duidelijk is wanneer ze wel en wanneer ze niet worden gehaald (bijvoorbeeld: ‘20 procent van de leerlingen dient in

februari 2011 voor rekenen op *A*-niveau te presteren’ is goed evalueerbaar, terwijl dat voor ‘Ik probeer ieder in februari 2010 op een zo hoog mogelijk rekenniveau te laten presteren’ lastiger is).

Wanneer de zorgsignalen, onderwijsbehoeften en doelen op het niveau van de groepen duidelijk zijn, is het vervolgens van belang dat het onderwijs in de groepen zo wordt ingericht dat de kans op realisatie groot is. Daarom bieden we niet alleen informatie over de doorgaande lijn voor rekenen (welke onderdelen en welke sequentie kent een onderwijsinhoudelijke leerlijn, zoals bijvoorbeeld ‘getalbegrip’, en het bepalen van onderwijsbehoeften aan, maar tevens informatie over de kenmerken van rekensterke scholen: wat doen scholen die hoge rekenprestaties realiseren in vergelijking met scholen die voor rekenen minder goed presteren?). In de trainingsbijeenkomst over de doorgaande leerlijn rekenen en het met behulp van het LOVS bepalen van de onderwijsbehoeften van leerlingen, wordt intensief samengewerkt met A. Noteboom en C. Notten van de SLO in Enschede. Scholen kunnen op basis van deze informatie bepalen hoe ze hun onderwijs en/of schoolorganisatie willen aanpassen met het oog op de realisatie van de geformuleerde doelen.

5 Training

Samenwerking, zowel intern als extern, is een ander belangrijk kenmerk van de ontwikkelde training. Daarbij gaat het zowel om de uitwisseling van ervaringen en werkwijzen tussen scholen tijdens de trainingsbijeenkomsten (scholen horen hoe anderen te werk gaan en presteren, en leren daarvan) als om schoolinterne samenwerking. Schoolintern wordt de onderlinge samenwerking gestimuleerd, doordat scholen als teams (alle leraren samen met de schoolleider en interne begeleider) getraind worden, waardoor alle teamleden dezelfde bagage voor opbrengstgericht werken krijgen, en daarbij ook samen hun school doorlichten, samen actieplannen en opdrachten maken, en tussentijds de planrealisatie monitoren en bespreken.

In de hele training staat onze OGW-cyclus centraal. OGW staat voor ‘OpbrengstGericht Werken’. Deze komt overeen met de bekende *Plan-Do-Check-Act*-cyclus (PDCA), maar wijkt daarvan af in die zin dat wij niet met het formuleren van doelen, maar met het analyseren van de school- en de groepsprestaties starten. Wanneer de startsituatie in kaart is gebracht, worden op basis daarvan doelen en werkwijzen (namelijk didactiek en schoolorganisatie) voor het komend half jaar geformuleerd en wordt vervolgens aan de realisatie van die doelen gewerkt. Daarbij wordt tussentijds in de gaten gehouden of de aanpak werkt dan wel aangepast moet worden.

De laatste stap is eigenlijk weer de eerste stap van de nieuwe cyclus: de analyse van de prestaties, namelijk de

resultaten van de gevolgde onderwijsverbeteringsaanpak. Daarna worden de overige stappen van de cyclus doorlopen: diagnose van de oorzaken van prestaties, beslissen over de doelen voor het komend halfjaar en de onderwijsaanpak, implementatie van plannen en het monitoren van de uitvoering van de plannen doorlopen.

6 Centrale trainingskenmerken

De training omvat twee schooljaren. We starten in het eerste jaar met de leraren van de onder- en bovenbouw van de basisschool samen met de interne begeleider en de schoolleider. In het tweede schooljaar richten we ons op de bovenbouw, weer samen met de schoolleider en interne begeleider. Na een centrale, informerende bijeenkomst, waarin de aanleiding, het doel en de opzet van de training worden uitgelegd, starten we de training met alle participerende scholen. Deze volgen per schooljaar zeven trainingsbijeenkomsten van soms een hele dag, maar vaker van een dagdeel. We werken per bijeenkomst in groepen van vijf à zes scholen.

In de eerste vier bijeenkomsten van een schooljaar wordt gewerkt aan het zich eigen maken van de vereiste OGW-kennis en -vaardigheden (LOVS-analyses, doelformulering, rekendidactiek) en wordt na de stapsgewijze doorlichting van de eigen school een beknopt actieplan van enkele pagina's gemaakt, waarin een school per groep aangeeft welke prestatiedoelen men voor de volgende LOVS-afname wil realiseren en hoe men zich voorstelt dit te doen.

Vervolgens gaan de scholen werken aan de gestelde doelen en houden ze de voortgang in de gaten om bij tegenvallende resultaten tijdig bij te kunnen sturen. Na een half jaar worden de effecten van de aanpak geëvalueerd en wordt de OGW-cyclus opnieuw doorlopen. Het uiteindelijke doel is dat scholen zich snel de naar onze mening voor opbrengstgericht werken vereiste kennis en -vaardigheden eigen maken en die direct leren toepassen binnen de eigen school.

Het is de bedoeling dat door de training:

- de OGW-cyclus binnen de school gevolgd wordt;
- het LOVS optimaal benut wordt voor de analyse van de onderwijsresultaten van scholen en leraren;
- schoolleiders en leraren doelgericht leren werken;
- scholen werkwijzen leren toepassen die rekensterke scholen ook hanteren;
- samenwerking binnen en tussen scholen leidt tot de uitwisseling van succesvolle werkwijzen, en daarmee tot leren op het niveau van scholen en leraren;
- scholen die de training hebben gevolgd betere rekenprestaties boeken dan scholen die de training niet volgden.

7 Resultaten en discussie

Nadat we, na een ontwikkelingsperiode van anderhalf jaar, in juni 2010 het FOCUS-project hebben afgesloten, zijn we gestart met een grotere groep scholen,⁴ waarin we de definitieve versie van de training aanbieden en parallel daaraan onderzoek doen. Dit onderzoek betreft onderzoek naar:

- de effecten van de training op de kennis en vaardigheden van leraren, interne begeleiders en schoolleiders;
- de mate waarin de scholen opbrengstgericht gaan werken op de door ons voorgestane manier, en
- welke effecten dit heeft op de rekenprestaties en op de tevredenheid van leraren en leerlingen over hun rekenonderwijs.

Het is nog te vroeg om over de resultaten van dit onderzoek te rapporteren. We hebben echter tijdens het werken met de *pilot*-scholen de nodige ervaring opgedaan en ook een indruk van de effecten van de training gekregen. Nader onderzoek zal moeten uitwijzen in hoeverre die effecten algemeen geldig zijn, maar we geven hier alvast enige impressies weer.

De *pilot*-scholen waren willekeurig geworven in de omgeving van de Universiteit Twente. De participatie vanuit de scholen was beperkter dan in de huidige trainingsopzet: alleen de leraren van groep 4 en 6 namen deel, evenals de interne begeleider en de schoolleider van de scholen. Op basis van de ervaringen richten we de training nu op de hele school, zodat OGW van groep 1 tot en met groep 8 wordt doorgevoerd en alle teamleden over de daarvoor benodigde kennis en vaardigheden gaan beschikken.

De scholen zijn over het algemeen enthousiast over de training. Na elke trainingssessie werden door hen evaluatieformulieren ingevuld en het beeld dat daaruit naar voren kwam was dat scholen de trainingsinhoud en de trainingsvorm - met name het direct toepassen van het geleerde binnen de eigen school, en daarmee als school OGW ontwikkelen - zeer waardeerden. Tijdens de training kwam vanuit de scholen ook de vraag wat er na afloop van het FOCUS-project met de training ging gebeuren. Zij bepleitten zelf dat meer scholen zouden gaan profiteren van de training. We hebben daarom besloten de training in haar definitieve vorm in een groter project uit te voeren. De belangstelling daarvoor bleek groot.

Onze ervaringen bevestigen het beeld dat scholen het grote aantal mogelijkheden voor prestatie-evaluatie dat het LOVS biedt maar heel beperkt benutten en dat de kennis en vaardigheden op dit gebied nog beperkt is. De training voorziet in een behoefte, omdat scholen weten

dat de Onderwijsinspectie van hen vraagt dat ze opbrengstgericht gaan werken, maar de scholen in het duister tasten hoe ze een dergelijke werkwijze kunnen ontwikkelen. Positief is dat scholen het analyseren van de eigen rekenprestaties met behulp van het LOVS relatief snel onder de knie krijgen. De eerste keer dat zij alle analysemogelijkheden moeten uitvoeren, lopen ze wel tegen vragen en praktische probleempjes op, maar die worden doorgaans snel opgelost, waarna de analyses steeds gemakkelijker worden. Kortom, een meer volledige benutting van het LOVS lijkt goed realiseerbaar.

Tot nu toe spraken we vrijwel alleen over het LOVS van het Cito. De praktijk leert dat veel scholen een ander informatiesysteem (Parnassys of ESIS) gebruiken dat zowel schooladministratieve handelingen ondersteunt als (bijna alle van) de hierboven omschreven Cito-LOVS analyses. De manier waarop Parnassys en ESIS dit doen wijkt af van de wijze waarop dit met het Cito-LOVS wordt gedaan en we hebben daarom besloten om in de definitieve training voor elk van deze drie systemen uit te leggen hoe scholen hun prestaties in kaart kunnen brengen. Het maakt voor het volgen van de training dus niet meer uit welk informatiesysteem een school heeft aangeschaft, behalve dat enkele analyses nu alleen nog met het Cito-LOVS kunnen worden uitgevoerd.

Het formuleren van en werken aan opbrengstgericht werken blijkt voor scholen echt een *eye opener* te zijn. De doelen van leraren zijn vaak impliciet en van het type 'het rekenboek zover mogelijk uit krijgen' en 'het maximale uit leerlingen halen'. Men is niet gewend om expliciete, goed evalueerbare rekenprestatiedoelen met een deadline te formuleren. Wanneer scholen echter leren hoe ze dit het beste kunnen doen, vinden ze dit doorgaans inspirerend. De mate waarin hun doelen uitdagend zijn en de reikwijdte (met als extremen een of enkele leerlingen versus de hele groep) van de doelen varieert in eerste instantie zeker. In de definitieve training benadrukken we dat leraren voor alle leerlingen doelen formuleren. Dus niet zozeer per leerling, maar voor drie groepen leerlingen: leerlingen die weinig begeleiding nodig hebben, leerlingen die met de normale hoeveelheid ondersteuning toekunnen en leerlingen die extra support nodig hebben. Ook stimuleren we schoolleiders om doelen op schoolniveau te formuleren.

Scholen stellen informatie op prijs over hoe ze rekening houdend met de beheersingsniveaus van hun leerlingen, de inhoud van het rekenonderwijs beter kunnen bepalen en wat daarbij succesvolle aanpakken zijn. Waar het kenmerken van rekensterke scholen betreft, bleek dat scholen vooral concrete, direct toepasbare zaken overnemen. Bijvoorbeeld elke dag starten met tien of vijftien minuten automatiseren. Dat met het LOVS ook de (tussen leerlingen variërende) onderwijsbehoeften bepaald kunnen worden (welke rekenstof wordt door wie nog niet

beheerst?) als basis voor de verdere vormgeving van het onderwijs, is voor vrijwel alle scholen nieuw. De actieplannen die binnen de training gebruikt worden (scholen nemen daarin de evaluatieresultaten van hun prestatie op evenals hun prestatiedoelen, en de aanpakken om die doelen te realiseren) dwingen het werken op basis van de OGW-cyclus af, omdat scholen die actieplannen steeds in moeten leveren voorafgaand aan een trainingssessie, zodat de trainers daar feedback op kunnen geven.

De beoogde samenwerking binnen teams was duidelijk zichtbaar tijdens de bijeenkomsten waarbij teamleden samen hun school analyseerden en de resultaten daarvan presenteerden. Scholen vinden het interessant om te horen hoe andere scholen te werk gaan en problemen oplossen. Alle scholen namen tijdens de trainingssessies deel aan discussies over gemeenschappelijke onderwerpen.

De rol van schoolleider en de interne begeleider is van groot belang. Wanneer zij niet als voortrekkers, gangmakers opereren en hun leraren motiveren en het in gang gezette vernieuwingsproces niet bewaken, dan komt er van OGW in die scholen weinig terecht. Leraren hebben immers veel te doen. Er is altijd sprake van tijdgebrek en het is verleidelijk om iets dat (nog) niet direct tot de routinematige activiteiten behoort tot sluitpost te maken. Als de schoolleider het belang van OGW echter benadrukt en leraren weet te enthousiasmeren en te ondersteunen, is er veel mogelijk. Leraren dienen zich daarbij veilig te voelen, niet bang te zijn voor de evaluatie van hun resultaten, en waar nodig ook support te krijgen, bijvoorbeeld tijd voor analyse en overleg.

Zoals gezegd, is het nog te vroeg om een gefundeerde uitspraak te kunnen doen over de effecten van de training op de rekenprestaties. Daarvoor is nader onderzoek nodig. In dat onderzoek wordt ook onderzocht of de OGW-benadering binnen scholen beklijft. De vraag is of als de FOCUS-training van een school ten einde is, men de FOCUS-werkwijze continueert. Dit wordt nu onderzocht. We zijn in juni gestart met een groep van veertig basisscholen die we twee jaar lang zullen trainen en waarin we de trainingseffecten gedurende die periode nauwgezet zullen volgen. Daarnaast heeft de Rijksoverheid ons recentelijk gevraagd om nog eens honderd basisscholen te gaan trainen. Ook bij die groep scholen worden training en onderzoek parallel aan elkaar uitgevoerd.

We zien naar de resultaten daarvan uit, omdat de training niet alleen enthousiast door scholen ontvangen wordt en duidelijk in een behoefte voorziet, maar ook een sterke wetenschappelijke fundering kent in principes waarvan in andere contexten is aangetoond dat ze tot betere prestaties leiden.

Noten

- 1 Zie voor aanvullende informatie over de training: <http://project-focus.gw.utwente.nl>
- 2 Dit jaar zitten ongeveer 85.000 leerlingen op een zwakke,

- dan wel zeer zwakke basisschool!
- 3 Thorndikes *law of effect* werd al in 1911 geformuleerd.
 - 4 Het gaat om veeertig locaties in Twente en Salland.

Literatuur

- Black, P. & D. Wiliam (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Blok, H., M. Otter & J. Roeleveld (2002). *Leerlingvolgsystemen: Praktische lessen uit onderzoek*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Bulder, J.C. (2008). *Interpretatie en gebruik van feedback uit het Cito leerlingvolgsysteem*. Enschede: Onderwijskunde.
- Fuchs, L.S. & Fuchs, (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J.A.C. & H. Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kluger, A.N. & A. DeNisi (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
- Locke, E.A. & G. Latham (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *The American Psychologist*, 57(9), 705-17.
- Onderwijsinspectie (2009). *De Staat van het Onderwijs*. Onderwijsverslag 2007/2008. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Onderwijsinspectie (2010). *De Staat van het Onderwijs*. Onderwijsverslag 2008/2009. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Visscher, A.J. & R. Coe (2002). *School Improvement through Performance Feedback*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

In the FOCUS-project, a two-year training course 'Performance oriented work' has been developed for primary school teams. First of all, school teams learn to better utilize the possibilities their student monitoring systems offer. Daily practice shows that most primary schools only use a small part of those possibilities. This is a pity as research shows clearly that utilizing feedback from which one can learn about the quality of one's actions can strongly improve performance. However, the training course offers much more. When schools have an accurate picture of their performance, they learn to formulate goals that meet the standards of so-called goal setting theory (challenging but feasible goals that can be evaluated well). Moreover, schools are provided with information regarding the didactics of arithmetic, as well as information on the characteristics of schools with good results for arithmetic. Schools can use this information to adapt their instruction activities in such a way that the probability of accomplishing the goals set is maximized. This article provides more detail on the development and the content of the training course, including experience gained so far with schools that participated in the training course.