

# Zicht en grip op risicoafdelingen

Rapportage onderzoek Leren verbeteren

Januari 2025

Mark Ackermans, Laurine Michel, Anouk Hendriks, Lotte Rakers

# Inhoudsopgave

<b>1. Aanleiding en opdracht.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Onderzoeksvragen .....</b>	<b>4</b>
2.1 Hoofdvraag .....	4
2.2 Deelvragen.....	4
<b>3. Onderzoeksopzet.....</b>	<b>5</b>
3.1 Onderzoekperiode.....	5
3.2 Onderzoeksgroep .....	5
3.3 Onderzoeksmethodieken .....	5
3.4 Analysestappen .....	6
<b>4. Resultaten .....</b>	<b>7</b>
4.1 Beantwoording van deelvraag 1 .....	7
4.2 Beantwoording van deelvraag 2 .....	11
4.3 Beantwoording van deelvraag 3 .....	15
4.4 Beantwoording van deelvraag 4 .....	21
4.5 Beantwoording van de hoofdvraag .....	23
<b>5. Aanbevelingen .....</b>	<b>24</b>
5.1 Aanbevelingen van Leren verbeteren .....	24
5.2 Aanbevelingen aan schoolbestuurders .....	24
5.3 Aanbevelingen aan schoolleiders .....	25
<b>Bijlage 1 Onderzoeksopzet .....</b>	<b>26</b>
Bijlage 1.1 Databestand .....	26
Bijlage 1.2 Opzet vragenlijst .....	26
Bijlage 1.3 Leidraad groepspanel .....	29
Bijlage 1.4 Leidraad focusgroepen .....	30
<b>Bijlage 2 Resultaten .....</b>	<b>32</b>
Bijlage 2.1 Uitdagingen op het gebied van onderwijskwaliteit .....	32
Bijlage 2.2 Ingezette interventies en obstakels onderwijskwaliteit .....	36

# 1. Aanleiding en opdracht

Leren verbeteren ondersteunt scholen in het voortgezet onderwijs in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap bij het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Deze ondersteuning wordt uitgevoerd door B&T. Onderdeel van de opdracht is het doen van onderzoek naar de begeleiding die Leren verbeteren biedt.

Sinds de invoering van het herziene onderzoekskader in 2021 wordt van schoolbesturen verwacht dat zij zelf de onderwijsresultaten monitoren en mogelijke risico's op tijd signaleren. Risico-afdelingen kunnen zich melden bij Leren verbeteren en gebruikmaken van het aanbod voor risicoscholen. Tegelijkertijd blijft de inspectie de risico's monitoren. Scholen die volgens de inspectie onder de norm presteren, krijgen in voorkomende gevallen alsnog een bezoek van de inspectie in het kader van deze risico's.

Sinds 2021 is de inspectie gestopt met het verzenden van attenderingen en waarschuwingen. Voorheen werden scholen die een waarschuwing of attentie van de inspectie ontvingen aangeduid als 'risicoscholen'. Dit betekende concreet:

- **Attending:** een school ontving een attentie wanneer het gemiddelde resultaat over de laatste drie jaar boven de norm lag, maar het resultaat van het laatste jaar onder de norm viel, waardoor zorgen ontstaan over de kwaliteit van het onderwijs.
- **Waarschuwing:** een school ontving een waarschuwing wanneer het gemiddelde resultaat van de laatste drie jaar boven de norm lag, maar het gemiddelde van de laatste twee jaar onder de norm viel.

De afgelopen jaren nemen scholen die risico's signaleren op het gebied van onderwijskwaliteit steeds vaker zelf contact op met Leren verbeteren, nog voordat zij, eventueel, het oordeel 'onvoldoende' of 'zeer zwak' van de inspectie kregen. Tijdens Leren verbeteren III is het aantal risicoafdelingen op scholen dat actief werd begeleid, gegroeid van 94 in schooljaar 2020-2021 naar 175 in schooljaar 2022-2023 (tot en met oktober 2023). In schooljaar 2023-2024 (vanaf november 2023) begeleidde Leren verbeteren in totaal 155 risicoafdelingen.

Dit onderzoek richt zich daarom op risicoscholen en onderzoekt in hoeverre en op welke manier Leren verbeteren bijdraagt aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit op deze scholen.

Het onderzoek probeert meer inzicht te geven in risicoscholen en hun ondersteuningsvragen. Daarnaast is het doel van het onderzoek te begrijpen hoe de begeleiding van Leren verbeteren hierop inspeelt en wat de effecten zijn op de onderwijskwaliteit. In de analyse worden relevante aanknopingspunten gezocht om het preventieve aanbod van Leren verbeteren te verrijken. Ook heeft dit onderzoek als doel om (potentiële) risicoscholen te laten leren van deze opgedane ervaringen.

## 2. Onderzoeksvragen

### 2.1 Hoofdvraag

De aanleiding en opdracht van het onderzoek hebben we vertaald naar onderzoeksvragen. Om het onderzoek richting te geven, werkten we met de volgende hoofdvraag:

**In hoeverre en op welke manier draagt Leren verbeteren bij aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit bij scholen met afdelingen geclassificeerd als risicoafdelingen?**

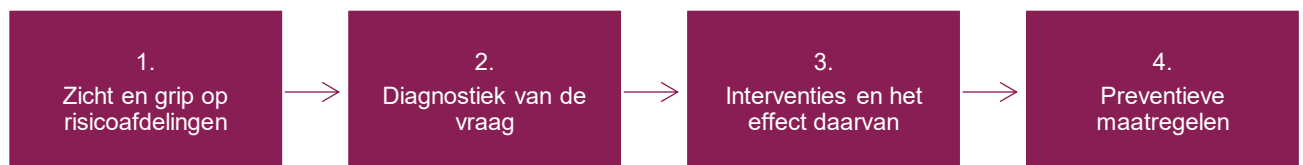
### 2.2 Deelvragen

Om de hoofdvraag te beantwoorden, formuleerden we vier deelvragen. Samen vormen die deelvragen het fundament voor beantwoording van de hoofdvraag. De deelvragen zijn:

1. Wat zijn de kenmerken van risicoafdelingen die contact opnemen met Leren verbeteren?
2. Welke elementen zijn te identificeren in de ondersteuningsbehoefte van risicoscholen?
3. Hoe heeft de ondersteuning van Leren verbeteren bijgedragen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit op risicoscholen?
4. Welke preventieve maatregelen kunnen door scholen/afdelingen worden ingezet om potentiële risico's te verminderen?

Met deze onderzoeksvragen richten wij ons op vier onderzoeksdomeinen, die als uitgangspunt dienen voor de onderzoeksopzet en -methoden. De eerste drie domeinen onderzoeken we met de verzamelde data. Het vierde onderzoeksdomein (preventieve maatregelen) leiden we af uit de resultaten van deze analyses.

**Figuur 2.1: De onderzoeksdomeinen**



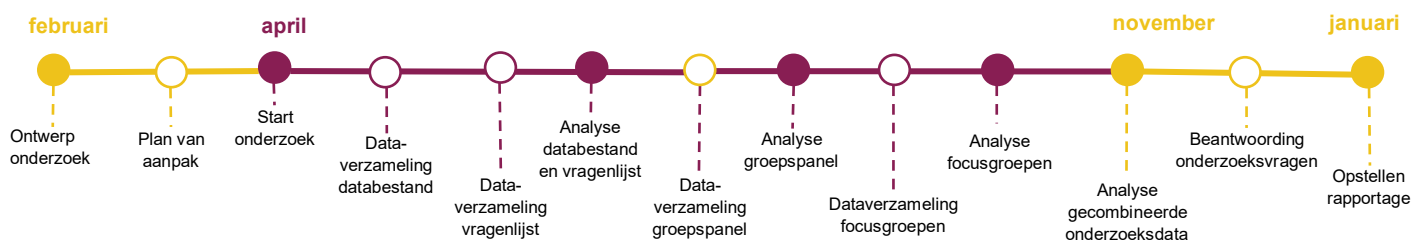
### 3. Onderzoeksoptzet

Het onderzoek werd uitgevoerd in de tweede helft van 2024. In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de onderzoeksperiode, de onderzoeksgroep, de toegepaste onderzoeksmethoden en de analysestappen toegelicht.

#### 3.1 Onderzoeksperiode

In maart 2024 stelden we vast wie dit onderzoek uit gingen voeren en kwamen de eerste ideeën voor dit onderzoek tot stand. In mei 2024 startte de data-verzameling en in november begon de analysefase. Het onderzoek is in januari 2025 afgerond en gepubliceerd. De onderstaande afbeelding geeft een visueel overzicht van de onderzoeksoptzet op hoofdlijnen.

**Figuur 3.1: De onderzoeksoptzet op hoofdlijnen**



#### 3.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit scholen met afdelingen die vanaf 1 augustus 2021 (na de herziening van het onderzoekskader) door Leren verbeteren zijn geïdentificeerd als risicoscholen en die daarop ondersteuning van Leren verbeteren hebben ontvangen. Deze scholen konden worden geselecteerd aan de hand van beschikbare data in de database van Leren verbeteren. De onderzoeksgroep is afgebakend aan de hand van de volgende criteria:

- periode: afdelingen met intake tussen 1 augustus 2021 en 1 november 2023;
- categorie: risico, attentering, herstelopdracht of waarschuwing;
- traject: ondersteuning cofinanciering, ondersteuning kosteloos, ondersteuning eigen kosten.

Dit betekent dat alleen de afdelingen met een intake na 1 augustus 2023 te maken hadden met de standaard Basisvaardigheden (OP0).

#### 3.3 Onderzoeksmethodieken

In dit onderzoek hebben we verschillende onderzoeksmethoden toegepast. Die methodieken zetten we hier uiteen en per methodiek geven we een korte toelichting.

- **Databestand:** Het databestand van Leren verbeteren is geanalyseerd om een eerste inzicht te krijgen in risicoscholen. Dit bestand bevatte feitelijke informatie over de scholen en gegevens over de standaarden waarop de afdelingen een risico liepen tijdens de intake. De categorieën die zijn gebruikt bij het onderzoek, worden weergegeven in bijlage 1.1.
- **Vragenlijsten:** Er zijn vragenlijsten afgenomen bij de Leren verbeteren-adviseurs om zicht te krijgen op de risicoscholen, de ingezette begeleiding en de effecten hiervan. De vragenlijsten waren gericht op de scholen

uit het databestand die voldeden aan de selectiecriteria. Per school (waarbij meerdere afdelingen onder een school kunnen vallen) is een vragenlijst verzonden naar de adviseur die de begeleiding van deze school verzorgde. De resultaten van de vragenlijst waren grotendeels kwantitatief, aangevuld met kwalitatieve gegevens. De vragenlijst is opgenomen in bijlage 1.2.

- **Groepspanel:** Er is een groepspanel gehouden met projectleiders en adviseurs van Leren verbeteren om de verzamelde data te verrijken en te duiden. Op basis van de eerste data-analyse is een aantal opvallende resultaten genoteerd. Die resultaten hebben we aan het groepspanel voorgelegd en besproken aan de hand van een verdiepende vraag. De leidraad is bijgevoegd in bijlage 1.3.
- **Focusgroepen:** Er zijn focusgroepen gehouden op geselecteerde scholen om de casuïstiek verder te verdiepen. We selecteerden zeven scholen die één of meerdere risicoafdelingen hadden en zijn begeleid door Leren verbeteren. Voor selectie van de focusgroepen hanteerden we de volgende criteria:
  - scholen die door adviseurs zijn aangemerkt als interessante casussen voor dit onderzoek;
  - scholen met risico's op verschillende standaarden;
  - scholen met verschillen in omvang van bestuur;
  - scholen waar begeleiding is geweest van verschillende adviseurs;
  - scholen waar verschillende interventies zijn ingezet.

Een focusgroep werd gehouden met vier tot zes personen die betrokken waren bij het begeleidingstraject van Leren verbeteren. In de meeste gevallen waren ten minste de schoolleider, een afdelingsleider en de kwaliteitszorgmedewerker aanwezig bij het gesprek. Op vier van de geselecteerde scholen bleek het moeilijk om een focusgroep samen te stellen. In de meeste gevallen kwam dit doordat degenen die betrokken waren bij het traject van Leren verbeteren, niet meer allemaal werkzaam waren op de school. Bij deze scholen is de focusgroep omgezet in een interview met een tot vier personen.

In de focusgroepen en interviews zijn de vier onderzoeksdomeinen (zie figuur 2.1) besproken, met behulp van een gespreksleidraad die te vinden is in bijlage 1.4. Het delen van verschillende ervaringen, inzichten en perspectieven stond in de gesprekken centraal.

### 3.4 Analysestappen

Gelijktijdig met de dataverzameling startten we de – getrapte – analyse. Om tot een gedegen analyse te komen, doorliepen we de volgende stappen:

- We analyseerden de onderzoeksgroep op basis van het databestand van Leren verbeteren. Daarbij bekeken we de categorieën in bijlage 1.1. Vervolgens scherpten we de vragenlijst verder aan op basis van deze data. Uiteindelijk namen we het oordeel bij afronding van een traject niet mee in de verdere analyse. Het was namelijk niet vanzelfsprekend dat er direct na de begeleiding door Leren verbeteren een oordeel van de inspectie volgde. Daarom was het niet mogelijk om het oordeel te vergelijken met de effectiviteit van Leren verbeteren, en sloten we dit uit van de analyse.
- We analyseerden de resultaten van de vragenlijsten. Daarbij bekeken we zowel de antwoorden op de separate vragen als de correlaties tussen antwoorden op verschillende vragen. We analyseerden de open vragen door de antwoorden te clusteren. De vragenlijst is te vinden in bijlage 1.2. Op basis van deze data stelden we de leidraad voor het groepspanel op.
- We analyseerden de resultaten van het groepspanel door de antwoorden te clusteren en te verbinden met de data uit het databestand en de resultaten van de vragenlijsten.
- We analyseerden de resultaten van de focusgroepen samen met de projectleiders van Leren verbeteren tijdens een analysesessie. Dat deden we door de opbrengsten te clusteren op overeenkomsten en verschillen, patronen te duiden en die te verbinden met de bestaande data.
- We combineerden en analyseerden de verzamelde data. We gebruikten verschillende datasets om patronen te verkennen en te duiden. Deze data werden vervolgens gebruikt om de deelvragen te beantwoorden.

## 4. Resultaten

### 4.1 Beantwoording van deelvraag 1

**Deelvraag 1 luidde: Wat zijn de kenmerken van risicoafdelingen die contact opnemen met Leren verbeteren?**

#### Het intakegesprek

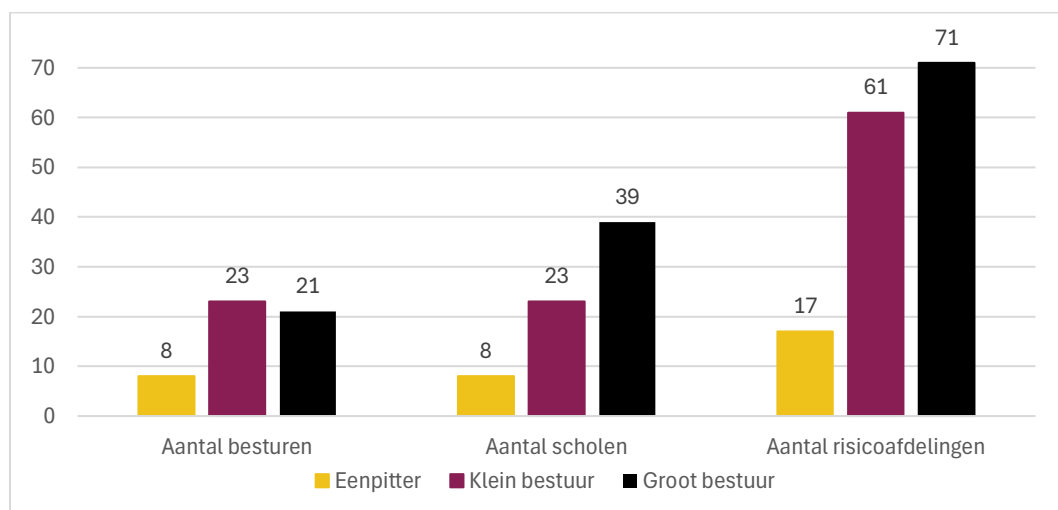
Kenmerken van de risicoafdeling worden opgehaald in een intakegesprek. Dit gesprek vindt plaats tussen de schoolleiding van de school en de projectleider van Leren verbeteren. De projectleider van Leren verbeteren haalt feitelijke informatie op en bespreekt de context van de school om vervolgens een goede match te kunnen maken tussen de te begeleiden afdeling en de adviseurs van Leren verbeteren. Deze gegevens worden bijgehouden in een overzichtsdokument van Leren verbeteren.

#### Verhouding afdelingen, scholen en besturen

Door middel van data-analyse brachten we in beeld waar Leren verbeteren sinds 1 augustus 2021 afdelingen met een risico heeft begeleid. In totaal begeleidde Leren verbeteren in deze periode 146 afdelingen. Die 146 afdelingen behoren toe aan 77 scholen en 52 verschillende besturen. Dit laat zien dat er vaak meerdere afdelingen binnen een school worden begeleid. De bestuursgrootte van de scholen varieert. Het gaat in 8 gevallen om een eenpitter, in 23 gevallen om een klein bestuur (2-10 scholen) en in 21 gevallen om een groot bestuur (meer dan 10 scholen). Deze kenmerken zijn te vinden in figuur 4.1.

**Figuur 4.1 Door Leren verbeteren begeleidde afdelingen weergegeven als aantal besturen, aantal scholen en aantal risico-afdelingen (periode augustus 2021 t/m oktober 2023)**

Om beter zicht te krijgen op de risicoafdelingen brachten we in kaart hoe groot de besturen zijn waar de risicoafdelingen onder vallen. In deze figuur wordt onderscheid gemaakt tussen een eenpitter, een klein bestuur (2-10 scholen) en een groot bestuur (> 10 scholen).



Totaal aantal risico-afdelingen = 146

Totaal aantal scholen = 77

Totaal aantal besturen = 52

### Geografische kenmerken

Risicoafdelingen die contact opnemen met Leren verbeteren zijn verspreid over het hele land. Een analyse van de locaties van de risicoafdelingen laat zien dat de begeleiding voornamelijk plaatsvindt op scholen in grote steden. In Amsterdam (24) en Rotterdam (13) worden de meeste risicoafdelingen begeleid. Mogelijk is dit te verklaren door het grote aantal scholen in deze steden en de grootstedelijke problematiek. Er is echter ook spreiding buiten de Randstad, met risicoafdelingen in kleinere steden zoals Landgraaf, Doetinchem, Dieren en Zwolle. De geografische kenmerken zijn te vinden in tabel 4.1.

**Tabel 4.1: Door Leren verbeteren begeleidde afdelingen naar plaats (periode augustus 2021 t/m oktober 2023)**

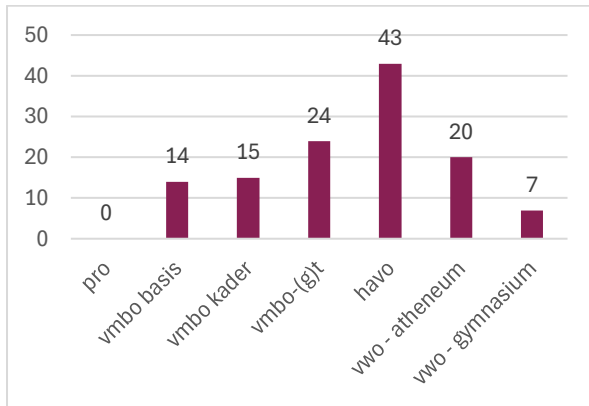
Plaats	Aantal afdelingen
Amsterdam	24
Rotterdam	13
Leeuwarden	9
Dieren	5
Den Haag	4
Hoorn	4
Sneek	4
Apeldoorn	3
Bergen op Zoom	3
Doetinchem	3
Ede	3
Groningen	3
Harderwijk	3
Landgraaf	3
Oss	3
Steenwijk	3
Zwolle	3
<b>Totaal</b>	<b>146</b>

### Afdelingen bij intake

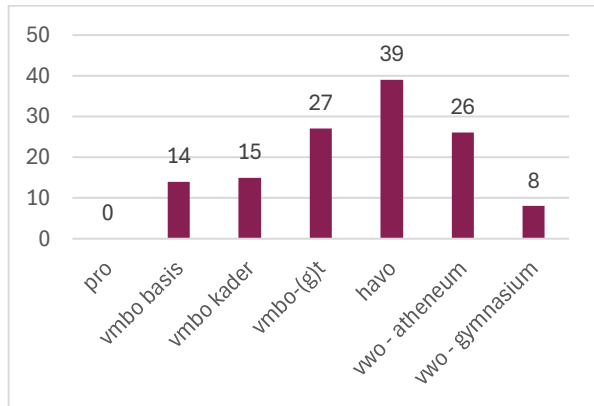
Van de afdelingen met een risico die tijdens de onderzoeksperiode begeleiding hebben ontvangen van Leren verbeteren, gaat het in 60% om een havo- of vwo-afdeling. Scholen nemen vaak contact op vanwege risico's op de havo-afdeling. We zien dat de aanleiding voor het inschakelen van Leren verbeteren vaak een (zichtbaar) risico betreft op de havo-afdeling, maar dat vervolgens de vwo-afdeling ook wordt meegenomen in de begeleiding. De opbrengsten van de havo-afdeling vormen bijvoorbeeld een directe aanleiding om ondersteuning in te schakelen. Een volledig overzicht is te vinden in figuur 4.2.

**Figuur 4.2 Afdelingen bij intake en begeleidde afdelingen**

Over welke afdelingen is contact opgenomen?



Op welke afdelingen is uiteindelijk begeleiding geboden?

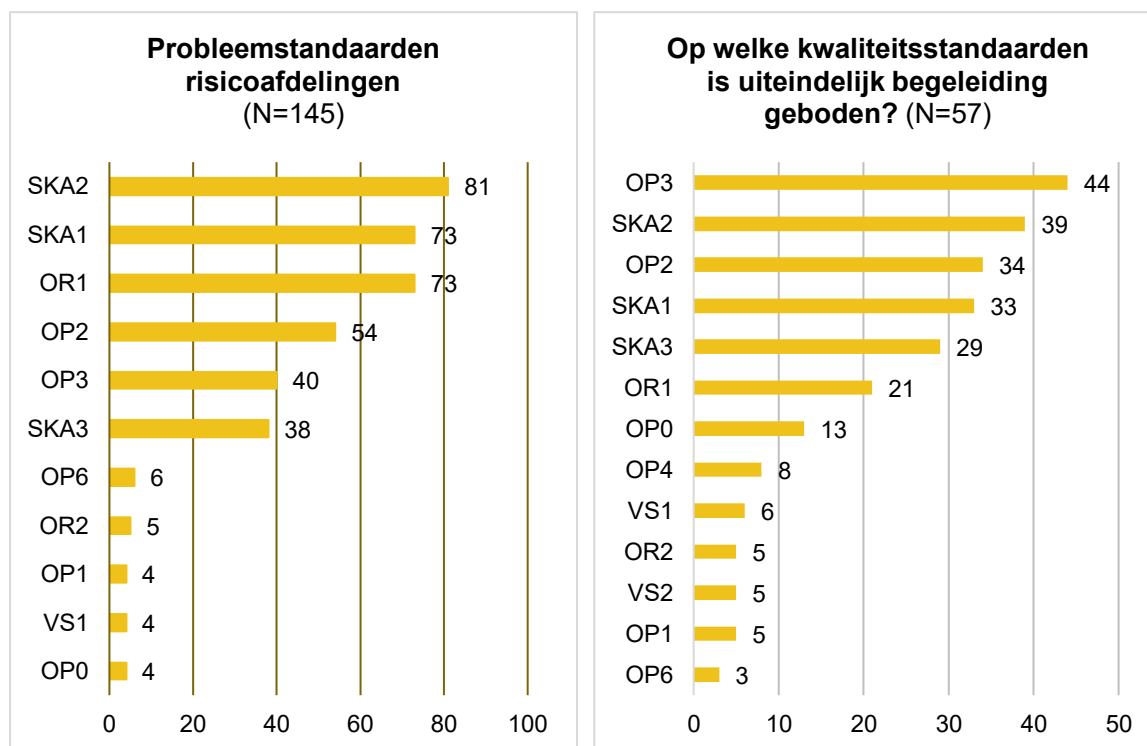


### Risicostandaarden bij intake

Van de afdelingen met een risico die begeleiding ontvingen tijdens de onderzoeksperiode, meldt 56% een risico op standaard SKA2. Daarnaast geeft 50% van deze afdelingen aan een risico te hebben op standaard SKA1. 50% meldt een risico op standaard OR1. Standaarden die niet genoemd worden, zijn OP4 en VS2. Opvallend is dat bij de intake vaak meerdere standaarden als 'risicostandaarden' worden aangeduid. Tijdens de begeleiding blijkt vaak dat er aandacht wordt besteed aan een nog breder scala aan standaarden. Dat zijn in veel gevallen meer standaarden dan aanvankelijk bij de intake als risico werden benoemd. Het volledige overzicht hiervan is opgenomen in figuur 4.3.

**Figuur 4.3: Kwaliteitsrisico's bij intake**

*Toelichting: In de linkergrafiek wordt weergegeven op welke standaarden er risico's worden gezien bij de risicoafdelingen. In de rechtergrafiek wordt weergegeven waar adviseurs uiteindelijk begeleiding op hebben geboden.*



**Verschillen in risico's op kwaliteitsstandaarden per onderwijsniveau**

Bij het analyseren van de data over verschillende afdelingen zien we dat bij vwo, havo en vmbo-(g)t het bij meer dan de helft van de afdelingen gaat om een risico voor SKA1, SKA2 en OR1 (Tabel 4.2). Bij vmbo-b en vmbo-k ligt de focus daarentegen op OP2 en OP3. Leren verbeteren-adviseurs geven als mogelijke verklaring dat leerlingen van havo/vwo de zwakke lessen vaak compenseren door zelfstudie. Bij vmbo-b/k ligt de nadruk meer op het leerklimaat en ordeproblemen, waardoor de kwaliteit van lessen direct invloed heeft op resultaten. Ook hier geldt dat de begeleiding vaak breder wordt geboden op meerdere standaarden. We lichten dit uitgebreider toe bij de beantwoording van deelvraag 2 (paragraaf 4.2).

**Tabel 4.2: Risico's per afdeling bij intake**

*Toelichting: In de tabel wordt weergegeven wat het percentage afdelingen is dat een risico heeft op een standaard, gecategoriseerd per soort afdeling. Zo is te zien dat meer dan de helft van de risicoafdelingen van vmbo-(g)t, havo en vwo een risico heeft op SKA1 en SKA2. Bij vmbo-k en vmbo-b heeft respectievelijk 43% en 67% van de afdelingen een risico op OP2.*

	OP0	OP1	OP2	OP3	OP6	OR1	OR2	SKA1	SKA2	SKA3	VS1
<b>Vwo (n=44)</b>	2%	0%	36%	25%	0%	59%	2%	52%	59%	27%	0%
<b>Havo (n=45)</b>	4%	2%	31%	20%	4%	58%	4%	58%	62%	29%	2%
<b>vmbo-(g)t (n=33)</b>	3%	3%	36%	30%	6%	45%	6%	55%	58%	30%	3%
<b>vmbo-k (n=14)</b>	0%	7%	43%	43%	7%	21%	0%	29%	36%	14%	14%
<b>vmbo-b (n=9)</b>	0%	11%	67%	44%	11%	33%	0%	22%	33%	11%	0%

### Conclusie

De eerste deelvraag was: Wat zijn de kenmerken van risicoafdelingen die contact opnemen met Leren verbeteren? De kenmerken van risicoafdelingen lopen uiteen. Vaak zijn er risico's op verschillende standaarden en verschillende afdelingen. Toch kunnen we een aantal veelvoorkomende kenmerken identificeren.

De meeste afdelingen zijn havo- of vwo-afdelingen, waarbij de havo-afdeling vaak de aanleiding vormt voor het eerste contact. Daarnaast worden risicoafdelingen voornamelijk aangetroffen in grote steden zoals Amsterdam en Rotterdam, maar er is ook sprake van een geografische spreiding naar kleinere steden buiten de Randstad. De meest genoemde risicostandaarden zijn SKA2, SKA1 en OR1. Vaak worden er in de intake meerdere risicostandaarden benoemd.

## 4.2 Beantwoording van deelvraag 2

**Deelvraag 2 luidde: Welke elementen zijn te identificeren in de ondersteuningsbehoefte van risicoscholen?**

### Aanleiding voor contact met Leren verbeteren

Uit de data-analyse blijkt dat de directe aanleiding voor contact vaak een inspectiebezoek met een herstelopdracht is. Ook zelfevaluaties, inspectiebezoeken, wisselingen in leidinggevenden, bestuurlijke reviews, opbrengsten die niet voldoende waren en vraagstukken met betrekking tot kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur zijn aanleidingen om contact op te nemen met Leren verbeteren. Vanuit de focusgroepen, waarin betrokkenen vanuit de begeleide afdelingen aan het woord kwamen, komt ook het beeld naar voren dat het contact met Leren verbeteren vrijwel altijd voortkomt uit een externe prikkel (bijvoorbeeld een inspectieonderzoek, een nieuwe (interim) leidinggevende of een audit).

Uit gesprekken met Leren verbeteren-adviseurs blijkt dat scholen Leren verbeteren meestal inschakelen door een combinatie van factoren, zoals een herstelopdracht in combinatie met een verandering in leidinggevenden. Leren verbeteren-adviseurs geven aan dat nieuwe leidinggevenden met een 'frisse blik' de noodzaak signaleren om te werken aan de onderwijskwaliteit. Een gebrek aan zicht op de kwaliteit leidt tot contact met Leren verbeteren. Naast onvoldoende zicht op kwaliteit zijn de (ontwikkelingen in de) onderwijsresultaten vaak een belangrijke trigger om contact te leggen met Leren verbeteren.

### **'Help ons om...' in plaats van 'help?!'**

In de focusgroepen viel op dat risicoafdelingen meestal niet in paniek zijn. Sterker nog, vaak is de eerste onderzoeksfase al afgerond en heeft de schoolleiding al een redelijk beeld van de situatie en de kwaliteitsrisico's. Vanuit die uitgangspunt nemen scholen contact op met Leren verbeteren.

Dit zien we ook in de ondersteuningsvragen waarmee scholen Leren verbeteren benaderen. Het gaat niet om noodkreten als 'Help, wat is er aan de hand?', maar eerder om vragen als 'Help ons om dit goed aan te pakken of om nog meer inzicht te krijgen'. De insteek van de ondersteuningsvraag lijkt daarmee te verschillen van scholen met een oordeel onvoldoende of zeer zwak die contact opnemen met Leren verbeteren. Vaak wordt Leren verbeteren gevraagd om mee te denken bij het verder uitdiepen van de probleemanalyse en om de school tijdens het verbetertraject te begeleiden. De schoolleiding zet het traject met Leren verbeteren in om een extern oordeel of het eigen onderbuikgevoel te verifiëren en te verdiepen.

### **Een resultaatgerichte ondersteuningsvraag**

Uit de focusgroepen blijkt dat de ondersteuningsvraag van scholen vaak nauw verbonden is aan wat het verbetertraject moet opleveren. In veel gevallen richt die vraag zich op het verbeteren van de onderwijsresultaten. Er is niet altijd sprake van een concrete ondersteuningsvraag, maar vaak is er wel een eerste denkrichting en al enig zicht op de uitdagingen van de afdeling. De adviseur van Leren verbeteren wordt gevraagd hierbij aan te sluiten en begeleiding te bieden tijdens het verbetertraject.

### **Gedeelde urgentie en visie**

Uit de focusgroepen blijkt dat de urgentie voor verandering bij risicoafdelingen vaak niet breed gedragen wordt en slechts door een deel van de medewerkers wordt gevoeld. In veel gevallen wordt de urgentie bovendien slechts gevoeld voor een deel van het probleem. De focus ligt dan bijvoorbeeld op de onderwijsresultaten OR1, omdat die onder de norm zijn. De noodzakelijke focus is dan echter breder en gaat ook over het pedagogisch-didactisch handelen van docenten (OP3) en het zicht op ontwikkeling en begeleiding van leerlingen (OP2). Het zicht op de integraliteit van het vraagstuk lijkt dan te ontbreken in het gesprek over de onderwijskwaliteit. We zien verschillen in hoeverre risicoafdelingen de integraliteit in het sturen op onderwijskwaliteit al voor ogen hebben bij het vaststellen van de risico's. Er lijken verschillende vormen van urgentiebesef te bestaan: gedeelde urgentie met smalle focus, gedeelde urgentie met brede focus, beperkte urgentie met smalle focus of beperkte urgentie met brede focus. Naast de gevoelde urgentie ontbreekt bij risicoafdelingen vaak een gedeeld beeld van wat goed onderwijs inhoudt. Dit gaat niet alleen om een visie op goed onderwijs, maar ook om helderheid over de verdeling van verantwoordelijkheden in het werken aan de onderwijskwaliteit. Soms signaleert een school het gebrek aan gedeelde urgentie en visie zelf en maakt dit deel uit van de ondersteuningsvraag. In andere gevallen komt dit tijdens de eerste gesprekken naar voren en wordt het op basis daarvan meegenomen in de ondersteuning door Leren verbeteren.

### **Verbreiding van de ondersteuningsvraag**

Bij de begeleiding van risicoafdelingen sluiten Leren verbeteren-adviseurs vaak aan bij de ondersteuningsvraag zoals die door de school of afdeling is geformuleerd. Naar aanleiding van het eerste contact blijkt het probleem, en dus de ondersteuningsbehoefte, echter vaak groter te zijn en meer aspecten te omvatten. Dit zorgt ervoor dat de oorspronkelijke ondersteuningsvraag doorgaans wordt verbreed.

### **Bredere ondersteuningsbehoefte van afdelingen**

Zoals beschreven bij deelvraag 1 richt de ondersteuningsvraag zich vaak op de havo-afdeling. In trajecten van Leren verbeteren wordt er echter ook vaak begeleiding geboden op de vwo-afdeling, omdat de havo- en vwo-afdeling doorgaans nauw met elkaar verbonden zijn. De aanleiding om Leren verbeteren in te schakelen komt bijvoorbeeld voort uit tegenvallende resultaten op de havo-afdeling, maar de geboden begeleiding richt zich breder op het domein 'sturing, kwaliteitszorg en ambitie', dat ook van toepassing is op de vwo-afdeling, of op het versterken van de leskwaliteit en in dat geval gaat het vaak om dezelfde docenten. De adviseur van Leren verbeteren onderzoekt het onderliggende probleem en kijkt naar de integraliteit van het vraagstuk om de juiste begeleiding te kunnen bieden. Vaak blijkt de ondersteuningsbehoefte breder en worden meerdere afdelingen meegenomen in de begeleiding.

### Bredere ondersteuningsbehoefte op kwaliteitsstandaarden

De data-analyse laat zien dat de aanvragen voor ondersteuning vaak binnenkomen op de kwaliteitsstandaarden SKA1 (50% van de afdelingen), SKA2 (56% van de afdelingen) en OR1 (50% van de afdelingen). De begeleiding wordt echter vaak geboden op de kwaliteitsstandaarden OP3 (77% van de afdelingen), SKA2 (68% van de afdelingen), en OP2 (60% van de afdelingen). Wanneer we inzoomen op de kwaliteitsstandaarden die tijdens de intake worden genoemd, zien we een aantal verbanden. Zo wordt SKA3 bijna altijd genoemd in combinatie met SKA1 en SKA2. Een soortgelijke relatie bestaat tussen OR2 en OR1, evenals tussen OP0 en OP3/OP1. Het volledige overzicht is te vinden in figuur 4.3.

Dit suggereert dat risico's vaak niet op zichzelf staan. In veel gevallen zien we een samenhang tussen verschillende uitdagingen binnen een school. De focus verschuift dan van de oorspronkelijke standaarden die worden genoemd in de ondersteuningsvraag, naar bredere begeleiding op meerdere standaarden. Vooral bij havo/vwo-afdelingen valt op dat de uiteindelijke begeleiding zich vaak richt op OP2 en OP3. Uit de gesprekken met adviseurs van Leren verbeteren blijkt dat OP3 door hen vaak wordt gezien als een hefboom voor onderwijsverbetering. Een belangrijke observatie van de adviseurs is dat het pedagogisch-didactisch handelen in de klas in eerste instantie niet altijd de aandacht van de schoolleiding krijgt die het nodig heeft. Sterker nog, zorgen over leskwaliteit worden door betrokkenen op diverse scholen zelden genoemd als directe aanleiding om Leren verbeteren in te schakelen. De ondersteuningsvraag waarmee een school contact opneemt, is vaak beperkter dan de bredere ondersteuningsbehoefte die door de Leren verbeteren-adviseurs wordt gesignaleerd. Dit wijst op een bredere kijk van de Leren verbeteren-adviseurs bij het in beeld brengen van de ondersteuningsbehoefte en een streven naar duurzame oplossingen.

### Specifieke uitdagingen binnen de standaarden

Uit de data-analyse blijkt dat er bij de risico's op achterblijvende onderwijskwaliteit vaak specifieke uitdagingen zijn die het scholen moeilijk maken om aan de normen voor onderwijskwaliteit te voldoen. Deze uitdagingen zijn terug te vinden in bijlage 2.1. Een aantal van deze uitdagingen wordt veel genoemd:

- OP2: goed werkende cyclus zicht op ontwikkeling (79% van de afdelingen) en afstemming onderwijs op groepen leerlingen en de individuele leerlingen (71% van de afdelingen);
- OP3: creëren van passend en stimulerend leerklimaat (84% van de afdelingen) en gestructureerd en efficiënt verloop van de les (80% van de afdelingen);
- SKA1: stelsel van kwaliteitszorg gericht op het realiseren, borgen en verbeteren van de onderwijskwaliteit (97%) en sturing op het behalen van beoogde doelen (82% van de afdelingen);
- SKA2: gezamenlijke uitvoering van het stelsel van kwaliteitszorg (87%) en onderwijskundig leiderschap (87%).

In de panelgesprekken noemen de gesprekspartners ook dat het binnen de standaard zicht op ontwikkeling en begeleiding (OP2) zoeken blijft naar de samenhang binnen de standaard. Het ontbreken van een goed werkende cyclus en het inzetten van de juiste tools om het onderwijs goed af te stemmen op de populatie wordt vaak als lastig beschreven. SKA 3 wordt vaak in samenhang met SKA1 en SKA2 benoemd als uitdaging. Specifieke uitdagingen binnen deze standaard zijn:

- SKA3: evalueren, analyseren en beoordelen beleidsrealisatie (66%) en gebruikmaking van analyses voor ontwikkeling en verbetering (66%).

### Cyclisch werken vraagt aandacht

Het valt op dat het cyclisch werken op verschillende plekken terugkomt als uitdaging. Deze bevinding komt ook naar voren bij de focusgroepen en in het panelgesprek met de Leren verbeteren-adviseurs. Het lijkt dat de structuur en cultuur die cyclisch werken mogelijk maken, vaak nog onvoldoende aanwezig zijn op de afdelingen. Dit wordt dan ook vaak onderdeel van de begeleiding van Leren verbeteren.

### Onderwijskundig leiderschap en personele wisselingen

Naast de specifieke uitdagingen binnen de standaarden onderzochten we ook welke andere elementen van invloed waren op de onderwijskwaliteit. Bij 75% van de afdelingen was er sprake van wisselingen in leiderschap en/of een

gebrek aan onderwijskundig leiderschap. Bij meer dan 90% van de afdelingen met een risico op SKA1, SKA2 en SKA3 speelde het gebrek aan onderwijskundig leiderschap mee als risico voor de onderwijskwaliteit. Ook bij afdelingen met een risico op andere standaarden werd bij 70% het gebrek aan onderwijskundig leiderschap een uitdaging genoemd. Het is een belangrijk aandachtspunt dat sterk onderwijskundig leiderschap wordt gezien als een stimulerend element en het gebrek aan onderwijskundig leiderschap als belemmerend element. Het gebrek aan of juist de aanwezigheid van sterk onderwijskundig leiderschap is dus van invloed op de onderwijskwaliteit.

Andere veelvoorkomende uitdagingen zijn verwaarlozing en personele wisselingen. Bij ongeveer 50% van de afdelingen met een risico op OP2 en OP3 speelden personele wisselingen mee als element dat het moeilijk maakt om te voldoen aan de standaarden voor onderwijskwaliteit.

Risicoafdelingen hebben vaak te maken met veranderingen in de context. Uit de gesprekken komt naar voren dat de afdelingen niet altijd inzicht hebben in de risico's die deze contextuele uitdagingen met zich meebrengen.

### **Conclusie**

De tweede deelvraag was: Welke elementen zijn te identificeren in de ondersteuningsbehoeften van risicoscholen? Bij de beantwoording daarvan zien we verschillende elementen terugkomen.

#### **Ondersteuningsbehoefte wordt vaak gedreven door externe prikkels**

Een eerste element is dat de ondersteuningsbehoefte van risicoscholen vaak wordt gedreven door externe prikkels. Daarin zijn drie categorieën te identificeren, namelijk inspectiebezoeken, externe audits of wisselingen in leidinggevenden. Risicoscholen hebben hun ondersteuningsbehoefte vaak al tot op zekere hoogte in beeld. Scholen vragen Leren verbeteren dan ook om ondersteuning die zich zowel richt op het verdiepen en verbreden van eigen inzichten als op ondersteuning bij uitvoering van hun verbeterplan.

#### **Verskil in urgentie(besef) en verschillen in een visie op goed onderwijs**

Een ander belangrijk element bestaat uit verschillen in urgentiebesef en in de visie op goed onderwijs. Urgentie wordt vaak niet breed binnen de school gevoeld en blijft beperkt tot bepaalde onderdelen van de kwaliteitszorg. Dit leidt ertoe dat de ondersteuningsbehoefte ook gaat over het creëren van een gedeeld beeld binnen het team. Daarnaast ontbreekt vaak een visie op wat goed onderwijs op deze specifieke school is, waardoor het gesprek over onderwijskwaliteit moeilijker te voeren is. In de begeleiding is het helpend om hiervoor aandacht te hebben en samen van gedachten te wisselen wat goed onderwijs in de context van de school precies betekent.

#### **Vaak smalle focus op kwaliteitsrisico's**

Kijkend naar de inhoudelijke aspecten van de ondersteuningsvraag valt op dat die uiteenlopen. Het meest voorkomende vertrekpunt betreft onderwijsresultaten (OR1) en/of de integrale kwaliteitscultuur (SKA 1, 2, 3). Leren verbeteren-adviseurs benaderen de ondersteuningsvraag integraal en identificeren vaak een bredere ondersteuningsbehoefte. Vaak integreren zij leskwaliteit (OP2 en OP3) in de begeleiding. Deze integrale ondersteuningsbehoefte wordt in samenspraak tussen de school en de betrokken Leren verbeteren-adviseur in de beginfase van het ondersteuningstraject geïdentificeerd.

#### **Continuïteit in de schoolleiding ontbreekt vaak**

Een ander belangrijk element is de continuïteit van de schoolleiding. Dit heeft invloed op zowel het sturen op onderwijskwaliteit als op de effectiviteit van de begeleiding door Leren verbeteren. Bij veel scholen ontbreekt continuïteit of is er sprake van een gebrek aan onderwijskundig leiderschap. Dit speelt vooral bij afdelingen met risico's op SKA1, SKA2 en SKA3, maar ook regelmatig bij afdelingen met risico's op andere standaarden.

#### **Personele wisselingen en verwaarlozing zijn van invloed op de kwaliteitsontwikkeling**

Naast continuïteit in leiderschap zijn ook personele wisselingen en verwaarlozing belangrijke elementen. De begeleiding van Leren verbeteren is daarom niet alleen gericht op het aanpakken van risico's op de kwaliteitsstandaarden, maar ook op het versterken van leiderschap en cultuurverandering binnen de school. Door onderwijskundig leiderschap te verbeteren kan meer samenhang en richting worden gebracht in de verbeterprocessen en dat draagt weer bij aan duurzame kwaliteitsverbetering.

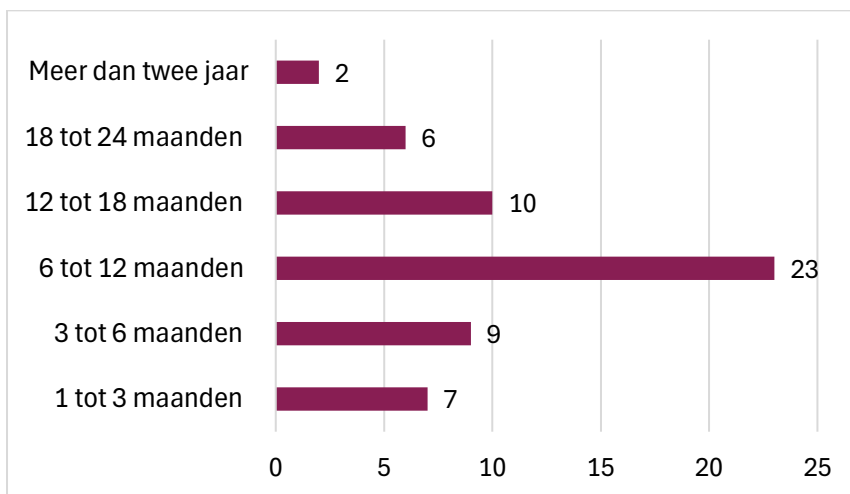
### 4.3 Beantwoording van deelvraag 3

**Deelvraag 3 luidde: Hoe heeft de ondersteuning van Leren verbeteren bijgedragen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit op risicoscholen?**

#### Ingezette interventies

Op basis van de data-analyse en de opbrengsten uit de focusgroepen ontstaat het beeld dat de ondersteuning van Leren verbeteren positief heeft bijgedragen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit op risicoafdelingen. Vanuit de data-analyse blijkt dat Leren verbeteren in de meeste gevallen (40% van de begeleidingstrajecten) voor een periode van 6 tot 12 maanden betrokken is bij een school. Het volledige overzicht van de duur van de trajecten is te vinden in figuur 4.4.

**Figuur 4.4: Duur van de begeleiding**

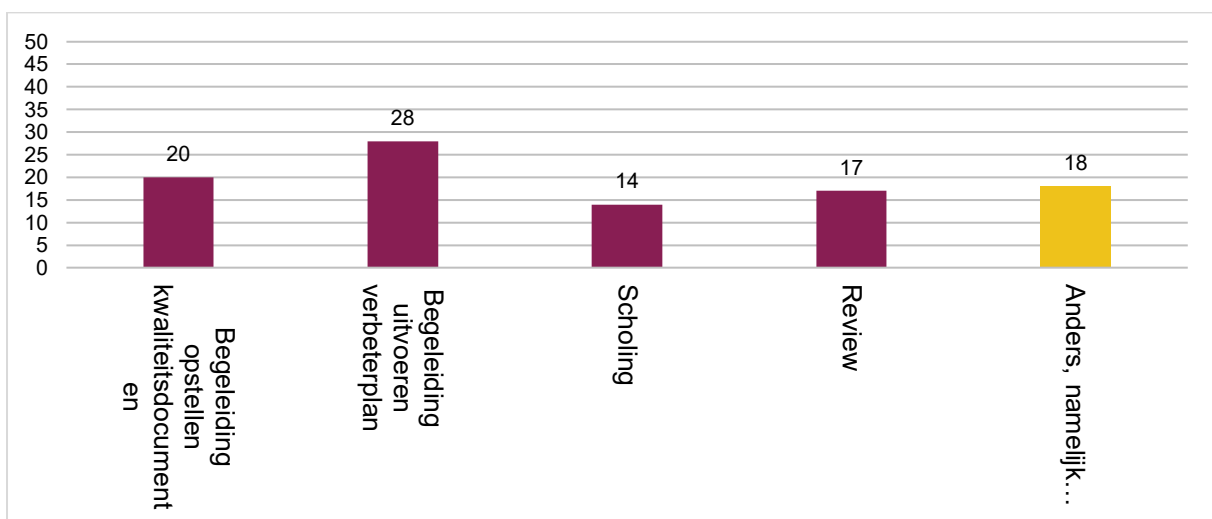
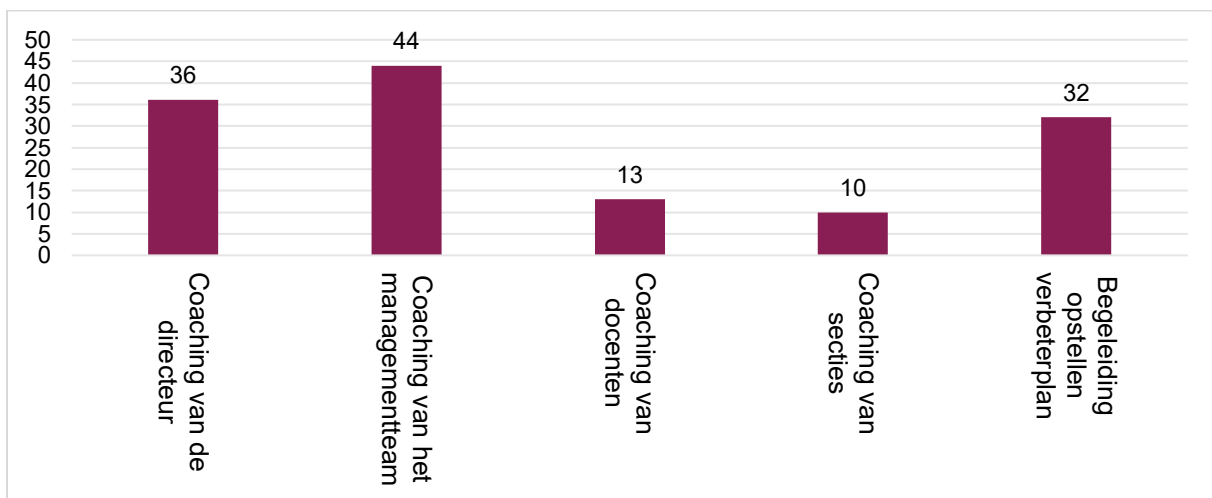


Tijdens de begeleidingstrajecten worden verschillende interventies ingezet. Vanuit de data-analyse is de interventie die het meest werd ingezet coaching van het managementteam (44 van de 55 trajecten). Deze interventie wordt gevolgd door coaching van de directeur (36 van de 55 trajecten). Een ander wezenlijk onderdeel van de begeleiding van Leren verbeteren is begeleiding bij het opstellen van een verbeterplan (32 van de 55 trajecten) en begeleiding bij de daadwerkelijke uitvoering van het verbeterplan (28 van de 55 trajecten). Minder vaak ingezette interventies zijn scholing (bijvoorbeeld van de kwaliteitszorgmedewerker), het begeleiden van lesbezoeken, de coaching van secties of docenten, of het uitvoeren van een review. Het volledige overzicht staat in figuur 4.5.

Opvallend is dat het begeleiden van lesbezoeken minder prominent wordt benoemd door de begeleide afdelingen, terwijl adviseurs van Leren verbeteren dit wel beschouwen als een belangrijke stap om inzicht te krijgen in de onderwijskwaliteit en als basis voor de coaching van leidinggevenden en docenten. Informatie vanuit lesbezoeken wordt dan ook regelmatig gebruikt als vertrekpunt, maar de (begeleiding van) lesbezoeken worden niet altijd uitgevoerd door de Leren verbeteren-adviseur. Vaker wordt de schoolleiding gecoacht op het uitvoeren van lesobservaties of worden al bestaande observatie-instrumenten ingezet om informatie te vergaren.

**Figuur 4.5: Ingezette interventies**

*Toelichting: In deze figuur staan de ingezette interventies. Van de in totaal 55 trajecten is in 44 trajecten coaching van het managementteam ingezet. Bij 'anders namelijk' werd meermaals gesproken over lesbezoeken en de scholing van kwaliteitszorgmedewerkers.*



**Samenhang tussen interventies**

De interventies die worden ingezet, zijn in de data-analyse duidelijk te onderscheiden. Deelnemers van de focusgroepen gaven echter aan dat zij de verschillende interventies en fasen binnen het traject moeilijk konden onderscheiden, omdat de begeleiding veelal als een samenhangend geheel werd ervaren. Dit duidt erop dat de Leren verbeteren-adviseurs bewust specifieke interventies inzetten, maar dat die door de scholen vooral worden ervaren als een geïntegreerd ondersteuningstraject.

### Samenhang interventies en kwaliteitsstandaarden

Wanneer we de ingezette interventies koppelen aan de kwaliteitsstandaarden waar een risico op is, valt op dat bij een risico op VS1, VS2 of OP1 de begeleiding bij het opstellen van een verbeterplan altijd als interventie wordt ingezet. Deze standaarden worden nooit geïsoleerd geconstateerd, maar komen altijd voor in combinatie met OP2, OP3, SKA1 en SKA2.

Opvallend is ook dat bij risico's op SKA1 en SKA2 de interventie die is gericht op het opstellen van kwaliteitsdocumenten, in minder dan 50% van de trajecten wordt ingezet. De ingezette interventies richten zich bij deze risico's met name op de coaching van het MT en het opstellen of begeleiden van het verbeterplan.

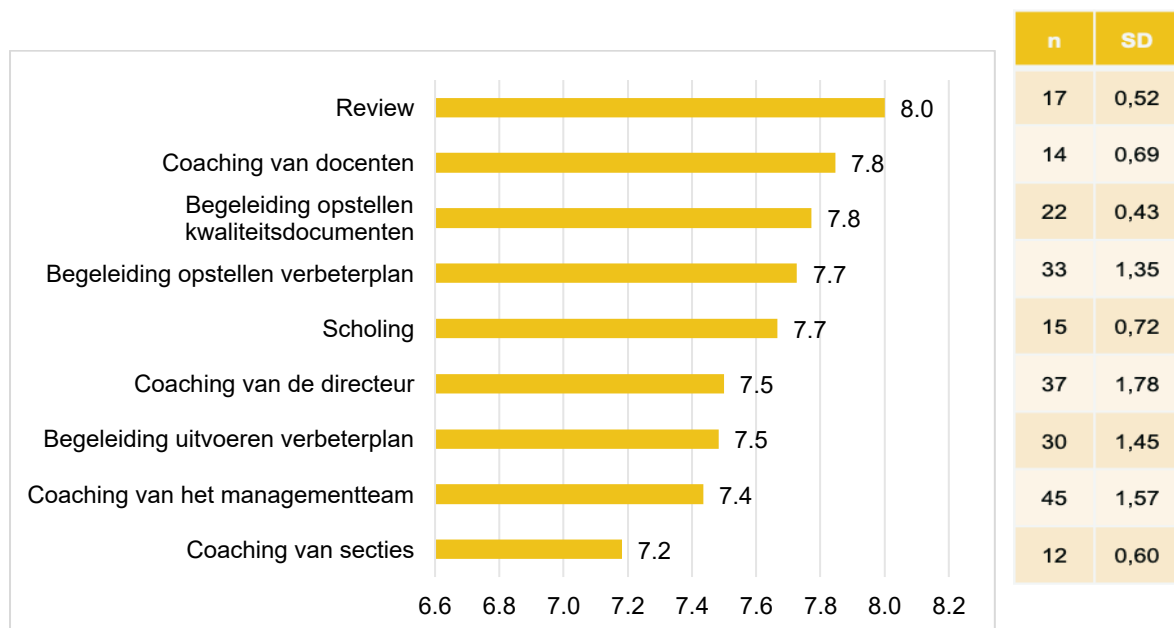
Wanneer we de ingezette interventies koppelen aan de geïdentificeerde obstakels voor de onderwijskwaliteit, zien we dat bij obstakels rondom de leerlingenpopulatie (sterke groei, veranderingen of een gebrek aan ouderbetrokkenheid) coaching van leraren vaker wordt ingezet. Ook worden reviews en lesbezoeken dan als interventie toegepast om zicht te krijgen op de onderwijskwaliteit en om gericht te kunnen sturen op verbeteringen. Het overzicht van verbanden is te vinden in bijlage 2.2.

### Succes van interventies

In de data-analyse is onderzocht hoe succesvol een interventie in de ogen van de Leren verbeteren-adviseur was. Hieruit blijkt dat interventies over het algemeen als succesvol worden beschouwd. Het overzicht is te vinden in figuur 4.6. Dit beeld werd bevestigd door betrokkenen in de focusgroepen, die aangeven tevreden te zijn met het effect van de begeleiding.

**Figuur 4.6: Succes van de interventies volgens Leren verbeteren-adviseurs (schaal: 1-10)**

*Toelichting: Deze figuur toont welke score de adviseur van Leren verbeteren toewijst aan de interventie. Hoe succesvol was de interventie gedurende het traject? Gemiddeld scoren alle ingezette interventies tussen de 7,2 en 8,0. De spreiding is hoog, wat betekent dat sommige interventies bij verschillende trajecten erg wisselend zijn gescoord.*



### De begeleiding van de adviseur

Uit de focusgroepen blijkt dat de klik met de adviseurs van Leren verbeteren een cruciale factor is voor de effectiviteit van de samenwerking. Vertrouwen in de externe adviseur en scherpte in de gesprekken zijn belangrijk voor het slagen van het verbetertraject. Dit benadrukt het belang van een goed intakegesprek tussen Leren verbeteren en de school en een zorgvuldige matching met een adviseur. Daarnaast blijkt dat de ervaring en expertise van de Leren verbeteren-adviseur bepalend zijn voor de ingezette interventies. Dit maakt de begeleiding persoonsafhankelijk.

Betrokkenen gaven aan geen duidelijke filosofie te herkennen in de aanpak van de adviseur. Hoewel de adviseurs mogelijk bepaalde principes hanteren in iedere begeleiding, kunnen de betrokkenen geen eenduidige filosofie identificeren. Desondanks geven zij aan dat zij de combinatie van interventies achteraf als een logisch geheel ervaren. In de gevoerde gesprekken komt naar voren dat de adviseur zich graag wil inzetten, goed aansluit bij de ondersteuningsvraag en wordt gezien als een *critical friend*.

### De adviseur als sparringpartner

Uit de focusgroepen en het panelgesprek met de Leren verbeteren-adviseurs blijkt dat bij de begeleiding van risicoscholen vaak meer eigen initiatief en proactiviteit aanwezig is in de school dan bij de begeleiding van afdelingen die een oordeel onvoldoende of zeer zwak van de inspectie hebben ontvangen. Op scholen met een oordeel onvoldoende of zeer zwak is er vaak sprake van een rouwfase of weerstand, waardoor de nadruk ligt op het opbouwen van vertrouwen en het ontwikkelen van motivatie. In dat type trajecten is de adviseur van Leren verbeteren vaak een gids die de afdeling helpt om uit het moeras te komen. De inhoud (wat) en aanpak (hoe) zijn dan vaak sterk verbonden aan de uitkomsten van het inspectierapport.

Bij risicoafdelingen ontbreekt voor Leren verbeteren-adviseurs dat houvast. Zij kiezen in deze trajecten vaak voor de rol van sparringpartner en voor een minder sturende en richtinggevende toon.

Uit de opbrengsten van de focusgroepen blijkt dat veel Leren verbeteren-adviseurs aanhaken bij het verbeterplan van de risicoafdeling. Er zit echter wel verschil in het moment waarop een Leren verbeteren-adviseur betrokken raakt bij een verbeterplan. In sommige gevallen is dat al bij het opstellen van het verbeterplan en in andere gevallen pas bij het aanscherpen en/of uitvoeren van het verbeterplan.

### Afstemming met het bestuur

Een aantal betrokkenen in de focusgroepen adviseerde om gedurende het begeleidingstraject goed af te stemmen tussen het bestuursniveau en het schoolniveau. Afdelingen waar een dergelijke afstemming had plaatsgevonden, gaven aan die zeer te waarderen, terwijl afdelingen waar een dergelijke afstemming had ontbroken, juist aangaven die gemist te hebben. Het lijkt dus belangrijk om bij de start expliciet te maken welke verbindingen er tussen beide niveaus worden gelegd en hoe die elkaar beïnvloeden. Dat zorgt voor meer samenhang in de aanpak en versterkt kwaliteitsverbetering binnen de gehele organisatie.

### Succes van de begeleiding

Uit de focusgroepen blijkt dat de begeleiding bij het uitvoeren van lesobservaties een positief effect heeft op de onderwijskwaliteit. Leren verbeteren-adviseurs zien lesobservaties vaak als vliegwiel om de leskwaliteit en de onderwijsresultaten te verbeteren. De risicoafdelingen benoemen lesobservaties echter minder vaak en lijken dit effect minder nadrukkelijk te zien.

Verder valt op dat de begeleiding zich vaak richt op bijvoorbeeld het verbeteren van het kwaliteitssysteem en het ontwikkelen van een kwaliteitskalender. Ook zien we verschil in de mate waarin de begeleiding erop gericht is om de schoolleiding of het team actief te betrekken. In sommige trajecten gaat de adviseur van Leren verbeteren zelf met het team aan de slag, terwijl in andere trajecten adviseurs meer de focus leggen op het versterken van de schoolleiding, zodat die dit zelf kan oppakken. Dit is afhankelijk van de context van de school en de voorkeuren van de Leren verbeteren-adviseur.

### Integraliteit van de begeleiding

Een overkoepelend element in de begeleiding is het zichtbaar maken van de integraliteit in het sturen op onderwijskwaliteit. De Leren verbeteren-adviseur sluit bij risicoafdelingen veelal aan bij de ondersteuningsvraag, maar verbreedt die vraag ook door interventies in te zetten die gericht zijn op de samenhang tussen verschillende kwaliteitsstandaarden. Zo ontstaat tijdens de begeleiding volgens de adviseurs van Leren verbeteren een bredere focus op duurzame oplossingen, die vaak ook versterking van de leskwaliteit en het leiderschap omvat.

### Duurzame effecten

Uit de focusgroepen blijkt dat de begeleiding van de Leren verbeteren-adviseur vaak leidt tot veranderingen in de manier van werken en het stellen van andere vragen met betrekking tot onderwijskwaliteit. Een andere kijk op onderwijskwaliteit en het voeren van het onderwijskundige gesprek lijken duurzame effecten van de begeleiding.

### Werkende en belemmerende elementen

Uit de data-analyse blijkt dat er werkende en belemmerende elementen in de trajecten van Leren verbeteren te onderscheiden zijn. Nadere toelichting is gegeven in het groepspanel van projectleiders en adviseurs van Leren verbeteren. Deze elementen hebben invloed op de effectiviteit van de begeleiding van Leren verbeteren.

Elementen zoals 'gestructureerde aanpak' en 'kritische reflectie' vallen binnen de zone van invloed van de Leren verbeteren-adviseurs. Zij sturen hier ook op. Een adviseur van Leren verbeteren kan echter niet sturen op de continuïteit in de schoolleiding en de ruimte die er binnen de afdelingen is. Leren verbeteren-adviseurs houden hier wel rekening mee in de begeleiding, omdat het effect heeft op de onderwijskwaliteit en het verbetertraject.

**Tabel 4.3: Werkende en belemmerende elementen**

Werkende elementen	Toelichting
Sterk leiderschap	Het is van belang om een sterke en betrokken schoolleider of directeur te hebben. Dit is een cruciale factor voor succesvolle interventies en verbeteringen binnen de school.
Gestructureerde aanpak	Een gestructureerde aanpak, inclusief frequente voortgangsoverleggen en een duidelijke planning helpen om focus en richting te houden tijdens het verbetertraject.
Aandacht voor teamontwikkeling	Een sterk en lerend team, met teamleiders en docenten die openstaan voor samenwerking en professionele ontwikkeling, draagt bij aan het succes.
Regelmatige begeleiding	Regelmatige coaching en begeleiding, zowel van directeuren als teamleiders, door de Leren verbeteren-adviseurs blijkt een essentieel onderdeel te zijn van het verbeterproces.
Kritische reflectie	Het stellen van kritische vragen en het uitvoeren van grondige analyses helpt om tekortkomingen te identificeren en effectieve verbeterstrategieën te formuleren.
Belemmerende elementen	Toelichting

Gebrek aan sterk leiderschap	Competent en consistent leiderschap is van belang. Een chaotische aanpak, wisselingen in en disfunctioneren van de schoolleiding zijn belemmerende factoren.
Gebrek aan continuïteit	Frequentie van veranderingen en discontinuïteit in begeleiding en leiding zijn factoren die het proces vertragen en hinderen.
Gebrek aan professionele cultuur en houding	Een gebrek aan veranderingsbereidheid en een zwakke professionele cultuur onder docenten en leidinggevenden belemmeren de vooruitgang.
Onvoldoende begeleiding en ondersteuning	Een jong en onervaren managementteam, evenals een gebrek aan consistente ondersteuning, zijn obstakels.
Gebrek aan organisatie en planning	Problemen met het schoolplan, organisatie en planning, evenals overvolle agenda's en gebrekkige afstemming, zijn hindernissen.
Onvoldoende communicatie en samenwerking	Gebrek aan effectieve communicatie en samenwerking tussen verschillende niveaus van het schoolbestuur en teamleiders zijn obstakels voor succes.

## Conclusie

De derde deelvraag was: Hoe heeft de ondersteuning van Leren verbeteren bijgedragen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit op risicoscholen? Deze vraag kan op verschillende manieren worden beantwoord. De ondersteuning van Leren verbeteren heeft zonder twijfel bijgedragen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit op de risicoafdelingen, zij het op diverse manieren die afhangen van de specifieke situatie en behoeften van de afdelingen en hun medewerkers.

Een aantal elementen komen duidelijk naar voren. Allereerst vergroot de adviseur van Leren verbeteren het perspectief op de ondersteuningsbehoefte van de afdeling. De adviseur maakt ook de integraliteit van het vraagstuk zichtbaar. De scope van de begeleiding is zelden gelijk aan de initiële ondersteuningsvraag bij de intake.

Tijdens de begeleiding stelt de adviseur zich op als *critical friend*. De adviseur haakt vaak aan bij het bestaande verbeterplan van de risicoafdeling. In sommige gevallen gebeurt dat tijdens het opstellen van het plan, in andere gevallen bij het aanscherpen en uitvoeren van het al opgestelde plan, om ervoor te zorgen dat de interventies goed worden geïmplementeerd en duurzaam worden ingebed.

Leren verbeteren-adviseurs zetten vaak lesbezoeken in als een belangrijk instrument om zicht te krijgen op onderwijskwaliteit en om daarop te kunnen sturen. Hoewel scholen lesbezoeken niet altijd noemen als interventie, gebruiken adviseurs vrijwel altijd informatie uit lesbezoeken om de onderwijskwaliteit te verbeteren.

Naast lesbezoeken is coaching van de schoolleiding (MT of directeur) een van de meest ingezette interventies. Die speelt een sleutelrol bij het versterken van de onderwijskwaliteit. Het begeleiden van leidinggevenden zorgt ervoor dat kwaliteitsverbetering effectief binnen de organisatie wordt doorgevoerd.

Het inspelen op werkende en belemmerende elementen is van invloed op de effectiviteit van de begeleiding. Een aantal elementen, zoals discontinuïteit in de schoolleiding, ligt niet binnen de invloed van de adviseur, maar heeft wel effect op de effectiviteit van de begeleiding. Hier rekening mee houden is belangrijk in het begeleidingstraject. Het structureren, plannen en stellen van kritische vragen zijn elementen die wel binnen de invloed van adviseurs liggen. Die elementen dragen bij aan de effectiviteit van de begeleiding van Leren verbeteren.

Om een duurzaam effect te realiseren is het dus belangrijk in te spelen op de specifieke context van de afdeling en gebruik te maken van bestaande informatie.

## 4.4 Beantwoording van deelvraag 4

### **Deelvraag 4 luidde: Welke preventieve maatregelen kunnen door scholen/afdelingen worden ingezet om potentiële risico's te verminderen?**

In de focusgroepen van risicoscholen is besproken hoe afdelingen zelf risico's hadden kunnen verminderen en welke stappen daarvoor nodig waren. Daarbij vroegen we hoe betrokkenen hun aanpak in kwaliteitsmonitoring inmiddels hebben aangepast. Deze inzichten worden gebruikt om te onderzoeken wat Leren verbeteren kan bijdragen aan preventie en hoe schoolbesturen zelf proactief risico's kunnen voorkomen.

#### **Het momentum**

Uit de reflectie op het begeleidingstraject blijkt dat betrokkenen van risicoafdelingen het vaak lastig vinden om aan te geven wat zij zelf anders hadden kunnen doen. De begeleiding kwam veelal op het juiste moment. Tegelijkertijd valt op dat scholen weinig zicht hadden (en soms nog steeds hebben) op hoe zij zelf regie hadden kunnen nemen. Het inschakelen van Leren verbeteren zien deze scholen als een logischere stap dan bijvoorbeeld zelf proactief zoeken naar contact met andere scholen om ervaringen, uitdagingen en praktijkvoorbeelden rondom het verbeteren van onderwijskwaliteit uit te wisselen.

#### **Bredere blik op onderwijskwaliteit**

Bij de scholen die Leren verbeteren heeft begeleid, is met name een toename in bewustwording rondom onderwijskwaliteit zichtbaar. Deze bewustwording richt zich vooral op leskwaliteit, het integrale karakter van werken aan onderwijskwaliteit en de rol van iedere betrokkene hierin. Afdelingen geven aan dat de kwaliteitscultuur na de begeleiding beter is ingebed. Tegelijkertijd lijken zij zich niet altijd bewust te zijn van de kwetsbaarheid van die cultuur. Dit vraagt om blijvende aandacht voor borging om toekomstige risico's te voorkomen. Hieruit blijkt dat er meer kennis nodig is over wat een integrale kwaliteitscultuur inhoudt, zodat scholen risico's eerder herkennen en kunnen aanpakken.

#### **Praktische hulpmiddelen**

Uit de focusgroepen blijkt dat scholen Leren verbeteren in eerste instantie zagen als begeleiding op strategisch niveau. Later werd duidelijk dat Leren verbeteren ook ondersteunt met praktische hulpmiddelen, zoals het werken met een kwaliteitskalender en een observatie-instrument. De combinatie van strategische inzichten en praktische tools werd door de scholen als heel waardevol ervaren. Daarbij gaf een aantal scholen aan dat ze de praktische hulpmiddelen graag eerder in het proces hadden ontvangen. De wetenschap dat deze tools beschikbaar zijn, had het contact met Leren verbeteren waarschijnlijk toegankelijker en laagdrempeliger gemaakt.

#### **Werkende en belemmerende factoren**

In eerdere hoofdstukken identificeerden we contextfactoren die invloed hebben op de onderwijskwaliteit, evenals werkende en belemmerende factoren in verbetertrajecten. Het kan preventief helpen als scholen en besturen zich bewust zijn van deze factoren, aangezien ze het succes van verbeteringen beïnvloeden. Het vroegtijdig herkennen van knelpunten kan risico's op de onderwijskwaliteit verkleinen. In [een eerder onderzoek](#) naar werken aan duurzame onderwijsontwikkeling werden condities voor een ontwikkelfundament benoemd. De bevindingen van dit eerdere onderzoek komen (deels) overeen met de bevindingen uit dit onderzoek.

#### **Waarborging van continuïteit**

Uit de analyse van de contextfactoren die van invloed zijn op de onderwijskwaliteit en de werkende en belemmerende factoren binnen een traject van Leren verbeteren, heeft gebrek aan onderwijskundig leiderschap en het ontbreken van continuïteit in de schoolleiding invloed op de (onderwijs)kwaliteit. Idealiter wordt de continuïteit in leiderschap zoveel mogelijk geborgd, maar gezien de frequentie van wisselingen in de huidige onderwijspraktijk lijkt het belangrijk om de verantwoordelijkheid voor kwaliteitszorg breder binnen de organisatie te beleggen. Dit

zorgt ervoor dat niet alleen de schoolleiding, maar ook andere betrokkenen voldoende kennis en vaardigheden ontwikkelen om bij te dragen aan het borgen en versterken van de (onderwijs)kwaliteit.

### **Voortgangsgesprekken**

Uit de focusgroepen blijkt dat risicoscholen het waardevol vinden begeleidingstrajecten te evalueren. Hoewel trajecten momenteel al geëvalueerd worden, kan een voortgangs- of ontwikkelgesprek 6 tot 12 maanden na afloop een waardevolle aanvulling zijn. Dit gesprek biedt de mogelijkheid om op de duurzame effecten van de begeleiding te reflecteren en eventuele nieuwe ontwikkelpunten in kaart te brengen. Daarnaast kan een dergelijke evaluatie preventief worden ingezet, zodat scholen niet terugvallen in oude patronen en oog houden voor hun onderwijskwaliteit.

### **Preventieve maatregelen scholen en besturen**

Het is belangrijk dat scholen en besturen kennis hebben van het wettelijk kader en dat leidinggevenden de integraliteit van onderwijskwaliteit zien en begrijpen. Dat kan worden ondersteund door het organiseren van kennisdeling en contact tussen scholen. Het betrekken van kwaliteitsmedewerkers bij verbetertrajecten binnen de scholen kan daarbij helpen. Het is belangrijk dat bestuurders actief sturen op het borgen van onderwijskwaliteit en ervoor zorgen dat kennis hierover breed binnen de organisatie wordt verspreid.

### **Preventieve maatregelen Leren verbeteren**

Leren verbeteren kan bijdragen door het aanbieden van informatie over het verbeteren en borgen van onderwijskwaliteit, waarbij kennis van het wettelijk kader (basiskwaliteit) centraal staat. Sessies zoals reflectiesessies en podcasts kunnen helpen om documenten te delen en tegelijkertijd toe te lichten binnen een breder, integraal kader. Dat geldt ook voor het aanbieden van praktische tools: het kan helpen om die te delen, maar altijd in de context van het bredere geheel om duurzaam effect te bereiken. Dat maakt het ook laagdrempeliger voor scholen om contact op te nemen met Leren verbeteren.

### **Conclusie**

De vierde deelvraag was: Welke preventieve maatregelen kunnen door scholen/afdelingen worden ingezet om potentiële risico's te verminderen? Deze vraag kent geen eenduidig antwoord, aangezien de situatie per school of afdeling kan variëren. Toch is er een aantal zaken die kunnen worden ingezet om risico's te verminderen.

Het is essentieel om de kwaliteitscultuur te versterken en de randvoorwaarden voor kwaliteitszorg te verbeteren. Dat kan bereikt worden door kennis van het wettelijk kader te vergroten, bestuurlijke kwaliteitsmedewerkers actief te betrekken bij verbetertrajecten en kennisdeling tussen scholen te bevorderen. Besturen moeten actief sturen op kwaliteitsborging en te zorgen voor brede kennisverspreiding binnen de organisatie.

Het is belangrijk dat scholen zich bewust zijn van contextfactoren die kwaliteitsrisico's met zich meebrengen. Daarnaast is het belangrijk om op de hoogte te zijn van werkende en belemmerende elementen in verbetertrajecten, aangezien die condities het succes van verbeteringen beïnvloeden. Het vroegtijdig herkennen van knelpunten kan risico's op de onderwijskwaliteit verkleinen.

Leren verbeteren kan besturen en scholen ondersteunen door strategische begeleiding en praktische tools aan te bieden. Reflectiesessies, podcasts en praktische hulpmiddelen helpen scholen om aan de slag te gaan met kwaliteitszorg. Belangrijk is om die praktische hulpmiddelen aan te bieden in de context van het bredere geheel om duurzaam effect te bereiken.

Ten slotte kunnen voortgangsgesprekken, die plaatsvinden na afloop van de begeleiding, preventief helpen om nieuwe ontwikkelpunten te identificeren. Dat voorkomt dat scholen terugvallen in oude patronen.

## 4.5 Beantwoording van de hoofdvraag

**In dit onderzoek stond de volgende hoofdvraag centraal: In hoeverre en op welke manier draagt Leren verbeteren bij aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit bij scholen met afdelingen geclassificeerd als risicoafdelingen?**

Na het beantwoorden van de vier deelvragen kunnen we concluderen dat Leren verbeteren een belangrijke bijdrage levert aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit bij scholen met afdelingen die geclassificeerd zijn als risicoafdelingen. De bijdrage van Leren verbeteren aan de verbeteringen op deze afdelingen is duidelijk, hoewel de manier waarop die bijdrage wordt geleverd, moeilijker gepreciseerd kan worden.

De ondersteuning van Leren verbeteren is contextafhankelijk en wordt afgestemd op de specifieke situatie en de ondersteuningsbehoeften van de school of afdeling. Veel risicoscholen hebben al een ondersteuningsvraag als zij zich bij Leren verbeteren melden, maar die vraag richt zich vaak slechts op een deel van een breder probleem. Leren verbeteren helpt de ondersteuningsvraag te verbreden en dat draagt bij aan de duurzaamheid van de verbeteringen. De begeleiding gaat dus verder dan de initiële vraag en richt zich op een diepere en bredere aanpak van de onderwijskwaliteit.

Leren verbeteren-adviseurs zijn in het begeleidingstraject sparringpartners die niet alleen bestaande verbeterplannen versterken, maar ook zorgen voor een bredere en meer integrale blik op onderwijskwaliteit. Leren verbeteren richt zich ook op het versterken van de kwaliteitscultuur en het verbeteren van de randvoorwaarden voor kwaliteitszorg. Dat is essentieel voor het creëren van een solide basis voor duurzame onderwijskwaliteit.

De adviseurs van Leren verbeteren doen dit onder andere door middel van lesbezoeken en coaching van de schoolleiding. Lesbezoeken zijn voor adviseurs een belangrijk middel om zicht te krijgen op verbeterpunten. Het coachen van leidinggevenden, zoals het managementteam of de directeur, speelt een sleutelrol in het realiseren van duurzame kwaliteitsverbetering binnen de organisatie. Door deze gezamenlijke aanpak met de schoolleiding worden verbetertrajecten versterkt en ontstaat er een duurzame en integrale benadering van kwaliteitsverbetering.

## 5. Aanbevelingen

### 5.1 Aanbevelingen van Leren verbeteren

Uit dit onderzoek blijkt dat het belangrijk is om aan te sluiten bij de specifieke context en ondersteuningsbehoefte van een school. Daarnaast is het belangrijk om aandacht te besteden aan het onderzoeken van de ondersteuningsvraag. Dit onderzoek benadrukt de waarde van het achterhalen van 'de vraag achter de vraag', omdat dit Leren verbeteren in staat stelt de juiste interventies te doen en de ingezette verbeteringen te verduurzamen.

Het is eveneens van belang om aan het begin van het traject te onderzoeken hoe breed de urgentie wordt gedeeld. Het is essentieel om vanaf het begin te onderzoeken hoe aansluiting met het bestuur kan worden gevonden, omdat dit bijdraagt aan een integrale benadering van het probleem en duurzame inbedding van de onderwijskwaliteit. De adviseurs van Leren verbeteren kunnen hierop sturen in startgesprekken en scholen begeleiden om het urgentiegevoel en de afstemming te versterken. Methodieken zoals de review zijn hier wellicht passend bij (afhankelijk van de context van de school).

Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat de Leren verbeteren-adviseur zich bij risicoscholen vooral als sparringpartner opstelt, en weinig sturend is naar de school. Het is interessant om dit te bekijken vanuit de benadering van Johann Wuestenberg (*Hoe ik verander*, Shirine Moerkerken) ten aanzien van het effectief beïnvloeden van zekere en onzekere opdrachtgevers. Vanuit deze benadering kun je stellen dat scholen met grotere kwaliteitsproblemen vaak gebaat zijn bij het ontwikkelen van perspectief, terwijl een risicoafdeling meer profijt heeft bij confrontatie. Op basis hiervan zou het raadzaam zijn voor Leren verbeteren-adviseurs om een meer confronterende houding aan te nemen ten opzichte van scholen met een risicoafdeling, ook gezien de beperkte beleving van urgentie bij sommige teamleden en de vaak beperkte focus op een deel van het probleem. In de praktijk komt deze confronterende benadering terug in het verbreden van de ondersteuningsvraag en het benadrukken van de integraliteit van onderwijskwaliteit. Het kan waardevol zijn om deze houding vaker in te zetten binnen het begeleidingstraject. De projectorganisatie van Leren verbeteren kan dit aspect meenemen bij de matching van de adviseur en de school of afdeling. Het is belangrijk om de 'zwaarte' en stijl van de adviseur af te stemmen op de behoeften van de afdeling, zodat de juiste ondersteuning wordt geboden. Dit is mogelijk ook een aanknopingspunt voor vervolgonderzoek.

Verder is het essentieel om zowel praktische als strategische begeleiding te bieden. Praktische handvatten kunnen, los van het begeleidingstraject bij risicoafdelingen, ook onafhankelijk gedeeld worden. Deze handvatten kunnen dienen als een ingang en impuls voor kwaliteitsverbetering, maar het is belangrijk ze te plaatsen binnen de bredere context van het kwaliteitsverhaal van de school.

Ten slotte kan het waardevol zijn om voortgangsgesprekken in te voeren na afloop van het traject, zodat kan worden besproken hoe het proces verder is verlopen en op welke manier eventuele knelpunten op een laagdrempelige manier kunnen worden aangepakt.

### 5.2 Aanbevelingen aan schoolbestuurders

Uit de gesprekken voor dit onderzoek blijkt dat Leren verbeteren een waardevolle bijdrage levert aan de verbetering van de onderwijskwaliteit en vaak wordt gezien als een extra ondersteuning die de school ten goede komt. Het is dus sterk aan te bevelen om Leren verbeteren in te schakelen, omdat het altijd meerwaarde biedt. De ervaring en frisse blik van de adviseur verbreedt en verdiept de kijk op onderwijskwaliteit.

De begeleiding van een Leren verbeteren-adviseur biedt een school of afdeling zowel integrale kennis over kwaliteitszorg als praktische tools om de onderwijskwaliteit te verbeteren. Het is belangrijk dat schoolbesturen zich hiervan bewust zijn en actief kennisdeling tussen verschillende scholen faciliteren. Dit maakt het mogelijk om preventief ook andere scholen te betrekken. Dit versterkt de duurzame implementatie van verbeteringen en zorgt ervoor dat de focus op kwaliteit in de gehele organisatie wordt verankerd.

In dit onderzoek blijkt ook hoe cruciaal continuïteit in de schoolleiding is bij het werken aan onderwijskwaliteit. Het lijkt misschien een open deur, maar ook nu kunnen we het belang van een stabiele schoolleiding niet voldoende benadrukken. Zet als bestuurder dus in op de erkenning en ontwikkeling van de rol van de schoolleiding.

Ten slotte is het belangrijk om in het traject goed contact te onderhouden met de Leren verbeteren-adviseur die de school of afdeling begeleidt, zodat de verbeterpraktijken binnen het bestuur bekend zijn en het bestuur na afronding van het traject kan ondersteunen bij de borging van verbeteracties.

### 5.3 Aanbevelingen aan schoolleiders

Scholen met risicoafdelingen hebben baat bij sterk leiderschap, omdat de schoolleiding een cruciale rol speelt bij het implementeren van verbeteringen. Schoolleiders kunnen met een duidelijke visie op goed onderwijs een cultuur van voortdurende verbetering stimuleren. Het is belangrijk dat de schoolleider hierbij aandacht heeft voor het creëren van een gedeelde visie op goed onderwijs en een gezamenlijk gevoel van urgentie binnen het team van een risicoafdeling.

Kwaliteitsverbetering vereist een cultuur van evaluatie en bijsturing. Dit betekent dat het onderwijs regelmatig geëvalueerd moet worden en dat er actie moet worden ondernomen zodra risico's worden geïdentificeerd. Aandacht voor een heldere, cyclische aanpak is essentieel om tijdig te kunnen inspelen op mogelijke kwaliteitsrisico's. Ook brede kennis van het wettelijk kader en de integraliteit van onderwijskwaliteit zijn nodig. Een sterke schoolleiding stelt prioriteiten en formuleert concrete, meetbare doelen die specifiek zijn gericht op het verbeteren van de onderwijskwaliteit in risicosituaties. Die doelen moeten haalbaar en evalueerbaar zijn, zodat de voortgang kan worden gemonitord en bijsturing mogelijk is.

Uit dit onderzoek blijkt het belang van regelmatige en kwalitatief sterke lesbezoeken. Een aanbeveling is dan ook om lesbezoeken uit te voeren en met name om met elkaar te bespreken hoe dit soort bezoeken (uit)gevoerd worden. Dit draagt bij aan een gedeeld beeld over leskwaliteit en biedt aanknopingspunten voor verbeteracties.

Gezien de veelvoorkomende wisselingen in leiderschap en personeel is het ook belangrijk om de verantwoordelijkheden voor de kwaliteitszorgcyclus breder binnen de organisatie te beleggen. Dit zorgt ervoor dat niet alleen de schoolleiding, maar ook andere betrokkenen voldoende kennis en vaardigheden ontwikkelen om te werken aan duurzame onderwijskwaliteit.

## Bijlage 1 Onderzoeksofzet

### Bijlage 1.1 Databestand

Categorieën	Gebruik categorie	Antwoordopties
Afdeling	Analyse	Pro, vmbo-(g)t, vmbo-basis, vmbo-kader, havo, vwo-atheneum, vwo-gymnasium
Bestuursgrootte	Analyse	Klein (1), gemiddeld (2-10), groot (10 en meer)
Oordeel bij aanvang	Selectie onderzoeksgroep	Risico
Datum intake	Selectie onderzoeksgroep	Datum tussen 2021 en 2024
Probleemstandaarden	Analyse	OP1, OP2, OP3, OP4, OP6, VS1, VS2, OR1, OR2, SKA1, SKA2, SKA3
Zwaarste oordeel tijdens gehele traject	Analyse	Risico, onvoldoende, zeer zwak
Oordeel bij afronding traject	Analyse	Onvoldoende, voldoende, basistoezicht, verlengd, geen eindoordeel

### Bijlage 1.2 Opzet vragenlijst

#### Context

Vraag	Antwoordcategorieën
Wat was de directe aanleiding voor het contact met Leren verbeteren?	Inspectiebezoek met herstelopdracht, inspectiebezoek zonder herstelopdracht, audit, review, visitatie, zelfevaluatie, wisseling leidinggevende, anders, namelijk:
Over welke afdeling(en) is in eerste instantie contact opgenomen met Leren verbeteren?	Pro, vmbo-(g)t, vmbo-basis, vmbo-kader, havo, vwo-atheneum, vwo-gymnasium
Op welke afdeling(en) is uiteindelijk begeleiding geboden?	Pro, vmbo-(g)t, vmbo-basis, vmbo-kader, havo, vwo-atheneum, vwo-gymnasium

Vraag	Antwoordcategorieën
Op welke kwaliteitsstandaarden is uiteindelijk begeleiding geboden?	OP0, OP1, OP2, OP3, OP4, OP6, VS1, VS2, OR1, OR2, SKA1, SKA2, SKA3

### Diagnostiek van de vraag

Vraag	Antwoordcategorieën
Welke meer specifieke uitdaging(en) waren er op het gebied van onderwijskwaliteit?	<b>OP0:</b> doelgericht en samenhangend curriculum Nederlandse taal, doelgericht en samenhangend curriculum rekenen/wiskunde, doelgericht en samenhangend curriculum burgerschap, kerndoeldekkend curriculum passend bij de leerlingenpopulatie, herkenbaarheid van uitvoering van het curriculum in de onderwijspraktijk, anders, namelijk:
	<b>OP1:</b> doelgericht en samenhangend aanbod, dekkend aanbod voor examenprogramma's, aanbod passend bij de leerlingenpopulatie, herkenbaarheid van uitvoering van het aanbod in de onderwijspraktijk, voorbereiding van leerlingen op vervolgonderwijs, de arbeidsmarkt en de samenleving, anders, namelijk:
	<b>OP2:</b> systematisch informatie verzamelen van alle leerlingen en onderwijsdomeinen, goed werkende cyclus voor zicht op ontwikkeling, afstemming onderwijs op groepen leerlingen en individuele leerlingen, uitvoering van passende begeleiding en ondersteuning, gestructureerd werken aan de bestrijding van achterstanden, anders, namelijk:
	<b>OP3:</b> creëren van een passend en stimulerend leerklimaat, gestructureerd en efficiënt verloop van de les, hoge verwachtingen van leerlingen, gerichte feedback geven, afstemmen van tempo, instructie en verwerking op de leerbehoeften van leerlingen, anders, namelijk:
Welke meer specifieke uitdaging(en) waren er op het gebied van onderwijskwaliteit?	<b>OP6:</b> borging van kwaliteit van toetsing door examencommissie, PTA en een examenreglement, examinering verloopt in de praktijk volgens het PTA en het examenreglement, anders, namelijk:
	<b>VS1:</b> zorg dragen voor sociale, fysieke en psychische veiligheid van de leerlingen, beschrijving van maatregelen in het veiligheidsbeleid, monitoring sociale veiligheid en welbevinden, voorkomen en adequaat optreden tegen (digitaal) pesten, agressie en geweld, anders, namelijk:
	<b>VS2:</b> voorbereiding van leerlingen op leven in de maatschappij, oefenplaats voor ontwikkelen sociale en maatschappelijke competenties, schoolklimaat in overeenstemming met democratische basiswaarden, voorbeeldfunctie personeel, anders, namelijk:

Vraag	Antwoordcategorieën
	<p><b>OR1:</b> leerresultaten passend bij de leerlingenpopulatie, gemiddelde eindexamenresultaten op of boven de normering, gemiddelde doorstroom in de bovenbouw ligt op of boven de normering, opleidingsniveau leerlingen onderbouw in lijn met hun basisschooladvies, weinig vertraging leerlingen onderbouw gedurende hun schoolloopbaan, anders, namelijk:</p>
	<p><b>OR2:</b> leerlingenpopulatie in beeld, hoge verwachtingen van leerlingen m.b.t. sociale en maatschappelijke competenties, vervolgonderwijs en samenleving als uitgangspunt voor competenties, eigen onderbouwde doelstellingen en normen voor sociale en maatschappelijke resultaten, meting van competenties en analyse van resultaten, anders, namelijk:</p>
	<p><b>SKA1:</b> gedragen visie, ambities en doelen gericht op goed onderwijs, afstemming visie, ambities en doelen op bestuur en leerlingenpopulatie, sturing op het behalen van beoogde doelen, stelsel van kwaliteitszorg gericht op het realiseren, borgen en verbeteren van de onderwijskwaliteit, schoolplan, kwaliteitsbeleid, onderwijskundig beleid en personeelsbeleid, anders, namelijk:</p>
	<p><b>SKA2:</b> realisatie van doelen voor goed onderwijs vanuit ambities, realisatie professionele leer en verbetercultuur, gezamenlijke uitvoering van het stelsel van kwaliteitszorg, deskundigheidsbevordering personeel en eigen verantwoordelijkheid, onderwijskundig leiderschap, anders, namelijk:</p>
	<p><b>SKA3:</b> evalueren, analyseren en beoordelen beleidsrealisatie, intern en extern actief informatie ophalen voor monitoring, organiseren van tegenspraak en dialoog, gebruikmaking van analyses voor ontwikkeling en verbetering, informeren belanghebbenden over doelen en werkwijze, anders, namelijk:</p>
<p>Welke onderliggende obstakels waren van invloed op de onderwijskwaliteit?</p>	<p>Beperkte financiële middelen, ongeschikte leermiddelen, slechte faciliteiten/huisvesting, personeelstekort, veel personele wisselingen, wisselingen in leiderschap, beperkte professionele ontwikkelingsmogelijkheden, gebrek aan ouderbetrokkenheid, culturele en taalkundige verschillen, frequente hervorming organisatie, verwaarlozing, gebrek aan onderwijskundig leiderschap, gebrek aan kansenrealisatie, verandering leerlingenpopulatie, sterke groei van leerlingenaantallen, sterke krimp van leerlingenaantallen, anders, namelijk:</p>

## Interventies

Vraag	Antwoordcategorieën
Hoe lang is er begeleiding geweest van Leren verbeteren?	1-3 maanden, 3-6 maanden, 6-12 maanden, 12-18 maanden, 18-24 maanden, meer dan twee jaar.
Welke interventies zijn ingezet?	Coaching van de directeur, coaching van het managementteam, coaching van leraren, coaching van secties, begeleiding opstellen verbeterplan, begeleiding opstellen kwaliteitsdocumenten, begeleiding uitvoeren verbeterplan, scholing, review, anders, namelijk:
In hoeverre was de interventie succesvol?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Wat waren de werkende elementen in dit traject?	Open vraag
Wat waren de belemmerende elementen in dit traject?	Open vraag
Is deze casus interessant om te bespreken met een vertegenwoordiging van de school?	Ja, nee

## Bijlage 1.3 Leidraad groepspanel

### Introductie

#### Verdieping op kwantitatieve bevindingen data-analyse:

- **Bevinding data-analyse:** de directe aanleiding voor contact met Leren verbeteren is een combinatie van factoren.
- **Vraag:** wat is volgens jullie vaak de belangrijkste aanleiding?
- **Bevinding data-analyse:** aanvragen komen vaak binnen op SKA1, SKA2 en OR1 (en weinig op VS1) terwijl begeleiding vaak wordt geboden op OP3, SKA1 en SKA2 en OP2.
- **Vraag:** hoe verklaren jullie deze verschillen?
- **Bevinding data-analyse:** bij de intake hebben de afdelingen vwo, havo en vmbo-t met name een risico op SKA1, SKA2 en OR1, terwijl vmbo-g en vmbo-b met name een risico op OP2 en OP3 hebben.
- **Vraag:** hoe verklaren jullie deze verschillen?
- **Bevinding data-analyse:** op vrijwel alle scholen wordt een combinatie van interventies ingezet.
- **Vraag:** welke afweging maken jullie bij de keuze voor een interventie?

- **Bevinding data-analyse:** bij interventies is lesbezoeken vaak genoemd als losse interventie bij de categorie 'anders, namelijk...'. Dit lijkt dus niet onder coaching van leraren, directeur of management te vallen.
- **Vraag:** hoe zijn lesbezoeken ingezet? Wanneer wordt deze interventie gekozen, wanneer niet?
- **Bevinding data-analyse:** de interventies coaching van het MT en directie worden vrijwel altijd ingezet. Met name bij OR1 wordt er gekozen andere interventies in te zetten.
- **Vraag:** als jullie geen coaching inzetten, wat doe je dan wel? Welke overweging maken jullie dan? Wat maakt het logisch dat dit met name bij OR1 gebeurt?

#### Reflectie op kwalitatieve bevindingen data-analyse

- **Bevinding data-analyse:** er zijn verschillende werkende elementen genoemd in de vragenlijst, namelijk: sterk leiderschap, gestructureerde aanpak, teamontwikkeling, coaching en kritische reflectie.
- **Vraag:** op welke manieren maak je hier gebruik van in verbetertrajecten?
- **Bevinding data-analyse:** er zijn verschillende belemmerende elementen genoemd in de vragenlijst, namelijk gebrek aan sterk leiderschap gebrek aan continuïteit, professionele cultuur en houding onvoldoende begeleiding en ondersteuning, gebrek aan organisatie en planning, communicatie en samenwerking.
- **Vraag:** hoe ga je hiermee om in verbetertrajecten?

#### Overkoepelende reflectie op risicoscholen

- **Vraag:** hoe is een traject van een risicoafdeling anders dan bij een onvoldoende of zeer zwak?

#### Afsluiting

## Bijlage 1.4 Leidraad focusgroepen

### Introductie

#### Schoolcontext: waarom is er contact opgenomen met Leren verbeteren?

- Wat was voor jullie de (directe) aanleiding(en) van het contact?
- Wat maakte dat jullie juist op dat moment contact zochten?
- Hoe kwamen jullie in contact met Leren verbeteren?
- Wat kenmerkte het leiderschap op de school op dat moment?

#### Ondersteuningsvraag: welke vragen en ondersteuningsbehoeften had de school?

- Met welke vragen namen jullie contact op?
- Hoe zwaar/urgent was het kwaliteitsrisico in jouw ogen?
- Wat waren specifieke uitdagingen op het gebied van onderwijskwaliteit?
- Wat maakte het lastig voor jullie om aan de normen voor onderwijskwaliteit te voldoen?

#### Begeleiding: welke begeleiding heeft de school ontvangen en welke effecten zijn zichtbaar?

- Hoe zijn jullie van ondersteuningsvraag naar aanpak gekomen?
- Op welke filosofie of principes was de aanpak gebaseerd?
- Wat was het achterliggende, langeretermijndoel waar de ondersteuning aan diende bij te dragen?
- Welke interventie(s) zijn ingezet?
- Welke interventies waren helpend en welke waren minder helpend?
- Welke interventie is jullie vooral bijgebleven en waarom?

- Wat is blijven liggen in het begeleidingstraject?
- Welke effecten van de begeleiding hebben jullie gezien?
- Welke vaardigheden hebben jullie met elkaar opgedaan als school?
- Hoe zijn jullie verder aan de slag gegaan met de aangereikte adviezen?
- Welke rol hadden de leidinggevenden/het MT hierin?
- Wat is blijvend veranderd in de school?

#### **Evaluatie: welke preventieve maatregelen en verbeterpunten zien jullie?**

- Als je kijkt naar het traject en de situatie waarin jullie zaten: wat hadden jullie kunnen doen?
- Op welke manier hadden jullie potentiële risico's kunnen verminderen?
- Wat was daarvoor nodig geweest?
- Wat doen jullie nu anders in de manier waarop jullie de kwaliteit monitoren?

#### **Afsluiting**

- Wat hebben jullie gewaardeerd in de begeleiding?
- Wat hebben jullie gemist in de begeleiding?
- Als je een tip mag geven: op welke manieren kan Leren verbeteren scholen nog beter ondersteunen om risico's te verminderen?
- Willen jullie nog iets noemen, waar niet naar is gevraagd?

## Bijlage 2 Resultaten

### Bijlage 2.1 Uitdagingen op het gebied van onderwijskwaliteit

Standaard	Welke specifieke uitdagingen waren er op het gebied van onderwijskwaliteit?	Aantal afdelingen	Percentage van totaal afdelingen met risico op deze standaard
OPO	Doelgericht en samenhangend curriculum Nederlandse taal	6	46%
	Doelgericht en samenhangend curriculum rekenen/wiskunde	3	23%
	Doelgericht en samenhangend curriculum burgerschap	8	62%
	Kerndoeldekkend curriculum passend bij de leerlingpopulatie	4	31%
	Herkenbaarheid van uitvoering van het curriculum in de onderwijspraktijk	7	54%
	Anders, namelijk...	4	31%
OP1	Doelgericht en samenhangend aanbod	5	100%
	Dekkend aanbod voor examenprogramma's	1	20%
	Aanbod passend bij de leerlingpopulatie	3	60%
	Herkenbaarheid van uitvoering van het aanbod in de onderwijspraktijk	3	60%
	Vorbereiding van leerlingen op vervolgonderwijs, de arbeidsmarkt en de samenleving	0	0%
	Anders, namelijk...	0	0%
OP2	Systematisch informatie verzamelen van alle leerlingen en onderwijsdomeinen	18	53%
	Goed werkende cyclus voor zicht op ontwikkeling	27	79%
	Afstemming onderwijs op groepen leerlingen en individuele leerlingen	24	71%
	Uitvoering van passende begeleiding en ondersteuning	18	53%
	Gestructureerd werken aan de bestrijding van achterstanden	15	44%
	Anders, namelijk...	3	9%
OP3	Creëren een passend en stimulerend leerklimaat	37	84%
	Gestructureerd en efficiënt verloop van de les	35	80%

Standaard	Welke specifieke uitdagingen waren er op het gebied van onderwijskwaliteit?	Aantal afdelingen	Percentage van totaal afdelingen met risico op deze standaard
	Hoge verwachtingen van leerlingen	34	77%
	Gerichte feedback geven	24	55%
	Afstemmen van tempo, instructie en verwerking op de leerbehoeften van leerlingen	32	73%
	Anders, namelijk...	11	25%
OP6	Borging van kwaliteit van toetsing door examencommissie	2	67%
	Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA) en een examenreglement	3	100%
	Examinering verloopt in de praktijk volgens het PTA en het examenreglement	2	67%
	Anders, namelijk...	0	0%
VS1	Zorg dragen voor sociale, fysieke en psychische veiligheid van de leerlingen	4	67%
	Beschrijving van maatregelen in het veiligheidsbeleid	3	50%
	Monitoring sociale veiligheid en welbevinden	2	33%
	Voorkomen en adequaat optreden tegen (digitaal) pesten, agressie en geweld	2	33%
	Anders, namelijk...	0	0%
VS2	Vorbereiding van leerlingen op leven in de maatschappij	4	80%
	Oefenplaats voor ontwikkelen sociale en maatschappelijke competenties	1	20%
	Schoolklimaat in overeenstemming met democratische basiswaarden	1	20%
	Voorbeeldfunctie personeel	2	40%
	Anders, namelijk...	1	20%
OR1	Leerresultaten passend bij de leerlingpopulatie	15	71%
	Gemiddelde eindexamenresultaten op of boven de normering	7	33%
	Gemiddelde doorstroom in de bovenbouw ligt op of boven de normering	10	48%
	Opleidingsniveau leerlingen onderbouw in lijn met hun basisschooladvies	1	5%

Standaard	Welke specifieke uitdagingen waren er op het gebied van onderwijskwaliteit?	Aantal afdelingen	Percentage van totaal afdelingen met risico op deze standaard
	Weinig vertraging leerlingen onderbouw gedurende hun schoolloopbaan	3	14%
	Anders, namelijk...	4	19%
OR2	Leerlingpopulatie in beeld	3	60%
	Hoge verwachtingen van leerlingen m.b.t. sociale en maatschappelijke competenties	0	0%
	Vervolgonderwijs en samenleving als uitgangspunt voor competenties	0	0%
	Eigen onderbouwde doelstellingen en normen voor sociale en maatschappelijke resultaten	1	20%
	Meting van competenties en analyse van resultaten	4	80%
SKA1	Gedragen visie, ambities en doelen gericht op goed onderwijs	22	67%
	Afstemming visie, ambities en doelen op bestuur en leerlingpopulatie	13	39%
	Sturing op het behalen van beoogde doelen	27	82%
	Stelsel van kwaliteitszorg gericht op het realiseren, borgen en verbeteren van de onderwijskwaliteit	32	97%
	Schoolplan, kwaliteitsbeleid, onderwijskundig beleid en personeelsbeleid	16	48%
	Anders, namelijk...	4	12%
SKA2	Realisatie van doelen voor goed onderwijs vanuit ambities	26	67%
	Realisatie professionele leer en verbetercultuur	28	72%
	Gezamenlijke uitvoering van het stelsel van kwaliteitszorg	34	87%
	Deskundigheidsbevordering personeel en eigen verantwoordelijkheid	17	44%
	Onderwijskundig leiderschap	34	87%
	Anders, namelijk...	2	5%
SKA3	Evalueren, analyseren en beoordelen beleidsrealisatie	19	66%
	Intern en extern actief informatie ophalen voor monitoring	17	59%
	Organiseren van tegenspraak en dialoog	9	31%
	Gebruikmaking van analyses voor ontwikkeling en verbetering	19	66%

<b>Standaard</b>	<b>Welke specifieke uitdagingen waren er op het gebied van onderwijskwaliteit?</b>	<b>Aantal afdelingen</b>	<b>Percentage van totaal afdelingen met risico op deze standaard</b>
	Informereren belanghebbenden over doelen en werkwijze	9	31%
	Anders, namelijk...	2	7%

## Bijlage 2.2 Ingezette interventies en obstakels onderwijskwaliteit

Toelichting: In deze bijlage staan de ingezette interventies in relatie tot overige obstakels van invloed op de onderwijskwaliteit. Per obstakel hebben we bij 75% tot 100% het vakje roze gekleurd, bij 50% tot 75% lichtgeel. Lees als: bij trajecten met het obstakel 'vele personele wisselingen' is bij 62% van de trajecten de coaching van de directeur ingezet als interventie. Het begeleiden bij het opstellen van het verbeterplan is het vaakst ingezet (bij 82% van de trajecten die te maken hebben met vele personele wisselingen). Bij 'anders namelijk' gaat het met name over het ondersteunen van de kwaliteitszorgmedewerker of lesbezoeken.

	Beperkte financiële middelen (n = 4)	Onge-schikte leer-midde-len (n = 2)	Slechte faciliteiten/huis-vesting (n = 4)	Perso-neels-tekort (n = 8)	Veel perso-nele wisselin-gen (n = 21)	Wisse-ling in leider-schap (n = 39)	Beperkte profes-sionele ontwik-kelings-moge-lijkheden (n = 14)	Gebrek aan ouder-betrok-kenheid (n = 1)	Culturele en taal-kundige verschil-len (n = 6)	Fre-quente hervorm-ing organi-satie (n = 8)	Verwaar-lozing (n = 21)	Gebrek aan onder-wijskun-dig leider-schap (n = 39)	Gebrek aan kansen-realisatie (n = 3)	Verande-ring leer-lingen-popula-tie (n = 3)	Sterke groei van leer-lingen-aantal-len (n = 5)	Sterke krimp van leer-lingen-aantal-len (n = 5)
Coaching van de directeur	75%	100%	50%	75%	61%	71%	64%	100%	43%	88%	43%	29%	100%	0%	33%	40%
Coaching van het managemen team	100%	100%	100%	75%	70%	83%	86%	100%	86%	88%	33%	34%	0%	33%	0%	40%
Coaching van leraren	25%	50%	50%	25%	22%	20%	21%	100%	43%	25%	24%	27%	0%	100%	50%	40%
Coaching van secties	25%	50%	25%	25%	30%	24%	21%	100%	57%	38%	0%	5%	0%	0%	17%	0%
Begeleiding opstellen verbeterplan	75%	100%	75%	75%	78%	66%	64%	100%	71%	100%	19%	12%	67%	0%	33%	20%
Begeleiding opstellen kwaliteitsdoc umenten	75%	100%	75%	50%	52%	41%	43%	100%	100%	50%	10%	10%	33%	0%	17%	20%
Begeleiding uitvoeren verbeterplan	75%	100%	50%	75%	70%	56%	71%	100%	71%	100%	19%	12%	33%	0%	17%	20%

	Bepaalde financiële middelen (n = 4)	Onge-schikte leer-midde-len (n = 2)	Slechte faciliteiten/huis-vesting (n = 4)	Perso-neels-tekort (n = 8)	Veel perso-nele wisselin-gen (n = 21)	Wisse-ling in leider-schap (n = 39)	Bepaalde profes-sionele ontwik-kelings-moge-lijkheden (n = 14)	Gebrek aan ouder-betrok-kenheid (n = 1)	Culturele en taal-kundige verschil-len (n = 6)	Fre-quente hervor-ming organi-satie (n = 8)	Verwaar-lozing (n = 21)	Gebrek aan onder-wijskun-dig leider-schap (n = 39)	Gebrek aan kans-enrealisatie (n = 3)	Verande-ring leer-lingen-popula-tie (n = 3)	Sterke groei van leer-lingen-aantal-len (n = 5)	Sterke krimp van leer-lingen-aantal-len (n = 5)
Scholing	75%	50%	75%	25%	26%	27%	21%	100%	43%	13%	24%	15%	33%	0%	0%	40%
Review	25%	0%	25%	38%	30%	34%	36%	0%	29%	38%	48%	32%	100%	100%	83%	60%
Anders, namelijk:	0%	0%	0%	25%	35%	27%	43%	0%	29%	25%	81%	76%	100%	100%	67%	100%