

# De rol van de lerarenopleiding bij innovatieprocessen in het primair onderwijs

Een onderzoek naar de samenwerking in opbrengstgericht werken binnen de onderwijsketen

Martine Derks, Pabo Hogeschool Arnhem en Nijmegen

**Samenvatting** | *In Nederland willen de PO-raad en HBO-raad de samenwerking rondom het opbrengstgericht werken<sup>1</sup> intensiveren. Het werken vanuit ambitieuze streefdoelen op het vlak van de leerresultaten van leerlingen zou volgens Kervezee en Wintels (2010) niet alleen een impuls moeten geven aan de kwaliteitsverbetering van het primair onderwijs, maar ook aan de lerarenopleiding. Tussen 2010 en 2012 is dit, met ondersteuning van het kenniscentrum Kwaliteit van Leren<sup>2</sup>, door de Arnhemse locatie van de Pabo van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen onderzocht. In het onderzoek is gekeken in hoeverre de invoering van opbrengstgericht werken bijdraagt aan de professionalisering van (aanstaande) leraren binnen de beroepspraktijk en welke factoren van invloed zijn op de kwaliteit van de samenwerking tussen scholen en de lerarenopleiding. Het onderzoek is uitgevoerd binnen een Krachtig Meesterschap project<sup>3</sup>. Voor het onderzoek hebben leraren tweemaal een vragenlijst ingevuld waarbij ze op een vierpuntschaal aan konden geven op welke wijze zij zich binnen de beroepspraktijk ontwikkelen. Bij de laatste meting hebben ze ook aan kunnen geven wat daarvan de effecten waren op de eigen onderwijspraktijk. Ook studenten, die binnen dit project participeerden, hebben deze vragenlijst ingevuld en zijn bevraagd door middel van een interviewleidraad. De resultaten laten zien dat de invoering van opbrengstgericht werken bijdraagt aan verbetering van de professionaliseringskansen van leraren op de werkplek, maar dat dit nog onvoldoende effect heeft op de leerkansen van leerlingen en toekomstige leraren (studenten). In de discussie en conclusie wordt geschetst wat dit betekent voor de samenwerking tussen het primair onderwijs en de lerarenopleiding en welke uitdagingen er liggen voor vervolgonderzoek.*

## Inleiding

De Arnhemse locatie van de Pabo van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) wil zich inzetten voor de optimale ontplooiing van kinderen in de basisschool. De missie is om innovatieve leraren voor het basisonderwijs op te leiden. Dat vereist gedegen vakmanschap en een intensieve samenwerking met het werkveld. Al langere tijd wordt binnen de Pabo dan ook geïnvesteerd in de samenwerking met scholen. De invoering van opbrengstgericht werken zou een impuls kunnen geven aan de verdere vormgeving van deze samenwerking. Tussen 2010 en 2012 is samen met tien scholen van het bestuur SCO R'IJssel, onderzoek gedaan naar de effecten van de samenwerking in opbrengstgericht werken en de betekenis daarvan voor de scholen en

<sup>1</sup>. Met de invoering van opbrengstgericht werken wordt van Nederlandse scholen gevraagd om de gerealiseerde onderwijsopbrengsten te verantwoorden en te verbeteren .

<sup>2</sup>. Binnen de Faculteit Educatie van de Hogeschool Arnhem Nijmegen draagt het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren met behulp van toegepast onderzoek bij aan het leren in de beroepspraktijk en het onderwijs van de Hogeschool

<sup>3</sup>. Krachtig Meesterschap is vanaf 2008 in Nederland een stimuleringsmaatregel geweest waarmee scholen en de lerarenopleiding gefaciliteerd werden om te werken aan meer en beter opgeleide leraren.

de lerarenopleiding. Het onderzoek is uitgevoerd binnen een van de projecten van Krachtig Meesterschap. Het bestuur SCO RIJssel heeft met behulp van deze stimuleringsmaatregel, samen met de Pabo ingezet op de volgende drie interventies:

- 1 Het formuleren van ambitieuze streefdoelen op bestuurs- en schoolniveau met betrekking tot de leerresultaten voor rekenen, taal en lezen.
- 2 Professionalisering van teams en vakspecialisten binnen scholen om zowel het opbrengstgericht werken als de vakinhoudelijke expertise binnen de beroepspraktijk te verbeteren.
- 3 Schooltaken<sup>4</sup> waarmee studenten vanaf het tweede studiejaar kunnen bijdragen aan het opbrengstgericht werken in de school en daarbij begeleiding krijgen van opleiders uit de lerarenopleiding.

De schooltaken waren vanuit het perspectief van de Pabo niet nieuw. Deze werden reeds benut voor de samenwerking met het werkveld in de Academische Opleidingschool<sup>5</sup>. De verwachting was dat de interventies bij zouden dragen aan het vakmanschap van (aanstaande) leraren en de leeransen voor leerlingen binnen de deelnemende scholen. In opdracht van het bestuur is onderzocht in hoeverre deze ambitie gedurende het project is gerealiseerd en wat daarbij belangrijke succesfactoren zijn. Op die manier zou na de projectfase de samenwerking voort gezet en verbeterd kunnen worden.

## Opbrengstgericht werken en leergemeenschappen

Vernooy (2002) geeft aan dat binnen effectieve scholen de leeransen van leerlingen kunnen toenemen, omdat zij meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces krijgen. Juist daardoor kunnen hun leerresultaten verbeteren. Dat vereist dat leraren vanuit hoge verwachtingen gaan werken. Het gaat niet meer om het afstemmen op de gemiddelde leerling in een groep, maar om het beste uit ieder kind te halen. Bij opbrengstgericht werken gaat het dan ook niet alleen om het verbeteren van de vakdidactische kwaliteit van leraren, maar ook om de pedagogische opvattingen die daaronder liggen. In het inspectierapport schrijft Roeters (2012) dat het bij de kwaliteitsverbetering van het onderwijs moet gaan om het beter afstemmen van het onderwijs op de verschillen tussen leerlingen. Niet alleen de zwakkere, maar ook de sterkere leerling moet voldoende uitdaging ervaren. Naast kwaliteiten op het vlak van instructie en klassenmanagement, eist dit van (aanstaande) leraren dat zij zich ook ontwikkelen wat betreft complexere vaardigheden voor het beroep. Het inzetten van leerlinggegevens bij het voorbereiden van onderwijs is zo'n complexere vaardigheid. Naast het gebruik van kwantitatieve gegevens over de leerprestaties, zouden ook de kwalitatieve gegevens over de betrokkenheid van leerlingen benut moeten worden. Binnen de literatuur zien we dat terug in de definiëring van opbrengstgericht werken. Oomens, Aarsen, Eck en Kieft (2008) omschrijven opbrengstgericht werken als een cyclische werkwijze waarbij de betrokkenen zich in hun professionele handelen laten sturen door de uitkomsten van metingen van observatiegegevens van leerlinggedrag, op basis van vooraf gestelde doelen, zoals bijvoorbeeld toetscores, gesteld op het

<sup>4</sup> Schooltaken zijn leertaken voor studenten die, in plaats van door het instituut, door de directeur vanuit actuele ontwikkelingen binnen zijn schoolorganisatie geformuleerd worden.

<sup>5</sup> De Academische Opleidingschool is een door het ministerie erkend samenwerkingsverband van scholen en lerarenopleidingen. Hierin wordt het opleiden van leraren verbonden aan praktijkgericht onderzoek en onderwijsontwikkeling. Op deze scholen wordt 40% van het curriculum van de lerarenopleiding uitgevoerd.

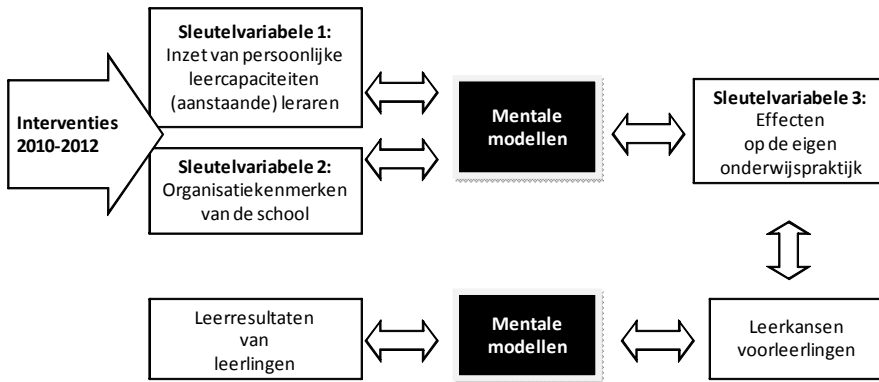
niveau van bestuur, school en leraar. Dit moet leiden tot maximale leeropbrengsten. Vanuit deze definitie is de waarschuwing van Visscher en Ehren (2011) dan ook goed te begrijpen. Een te sterke gerichtheid op de leerresultaten zou de zogenaamde 'try-harder-effecten' binnen scholen kunnen versterken en innovatie van binnenuit kunnen belemmeren. En juist het innoveren van binnenuit zou een belangrijke opbrengst moeten zijn van deze cyclische werkwijze. Volgens Diggele en Berenschot (2011) kan men innovatie binnen scholen beschouwen als een proces waarin teams steeds professioneler worden in de ontwikkeling en verbetering van de eigen werkzaamheden. Teams die middels onderzoek projectmatig aan verbetering van de eigen werkzaamheden werken kunnen als een leergemeenschap beschouwd worden. Verbiest (2011) benadert innovatie binnen leergemeenschappen meer inhoudelijk en benadrukt dat innovatie alleen kan slagen als de verbetering bijdraagt aan het beter uitgaan van verschillen tussen leerlingen. Teams die aan verbetering van onderwijs werken vanuit mentale modellen waarin de methode of het vak centraal blijft staan, komen nauwelijks tot innovatie van het eigen onderwijs. Vanuit het perspectief van de lerarenopleiding is het van belang om studenten te laten participeren binnen een beroepspraktijk waarin het professioneel leren van teams en het innoveren van onderwijs aan elkaar verbonden zijn. Juist binnen een dergelijke omgeving participeren aanstaande leraren binnen denkprocessen die noodzakelijk zijn voor de professionele ontwikkeling. Popeijus en Geldens (2007) spreken ook wel over leergemeenschappen waarin (aanstaande) leraren cyclisch en planmatig leren werken aan schoolontwikkeling. Trendanalyses, opbrengsten van leerlingen, observaties in de klas en gegevens vanuit teambesprekingen worden naast het gebruik van theorie dan belangrijke bronnen die een uitspraak doen over de kwaliteit van het leren in de onderwijsorganisatie. Vanuit deze bronnen kan men zichzelf de juiste vragen gaan stellen die van belang zijn om het onderwijsproces van binnenuit te innoveren. Pas vanuit goede vragen kunnen diepgaande leerprocessen binnen de beroepspraktijk ontstaan en kunnen, zoals Senge (1992) beschrijft, de normen en waarden van waaruit professionals werken, veranderen.

Vanuit bovenstaande inzichten zal dan ook met name gekeken moeten worden in hoeverre de interventies binnen dit project hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van leergemeenschappen.

## Drie sleutelvariabelen binnen leergemeenschappen

Om de effecten van de eerder genoemde interventies te kunnen achterhalen is gebruik gemaakt van het theoretisch kader van Timperley e.a. (2007). De theorie komt uit de klassieke leertheorie voort. Binnen deze theorie gaat men ervan uit dat de kwaliteit van de input en output iets zegt over de kwaliteit van een leerproces. Men spreekt ook wel van de 'zwarte doos' in het leerproces. In het theoretisch kader van Timperley e.a. (2007), zoals dat in figuur 1 (p.46) is gevisualiseerd, treden de zwarte dozen op bij zowel de (aanstaande) professional als de leerling. In dit evaluerend onderzoek ligt de focus op de eerste 'zwarte doos' en op basis daarvan kunnen voorzichtige uitspraken gedaan worden over de mate waarin de leerkansen bij leerlingen zijn verbeterd.

De eerste twee sleutelvariabelen in figuur 1 (p.46) omvatten de voorwaarden voor het professioneel leren van (aanstaande) leraren. Verbiest (2011) meent dat de ontwikkeling van leergemeenschappen alleen kan slagen als de leraar zelf meer gebruik gaat maken van zijn persoonlijke leercapaciteiten en als er door de kenmerken van de organisatie ruimte gaat ontstaan om als team van en met elkaar te leren. Ook Borghans (2012) wijst erop dat professionalisering op de



*Figuur 1. Het beïnvloedingsproces van leerprocessen binnen de beroepspraktijk bij (aanstaande) leraren en leerlingen*

werkplek een beroep doet op de organisatiekenmerken van scholen. Men kan niet van leraren verwachten dat zij hun persoonlijke leercapaciteiten optimaal in kunnen zetten als het werk zelf daarbij een belemmerende factor is. Teams moeten met elkaar willen samenwerken, de kwaliteit van het eigen onderwijs willen evalueren en collectief kunnen experimenteren met de toepassing van nieuwe inzichten. Datzelfde geldt voor studenten die hierbinnen participeren. Als de schooltaken niet leiden tot samenwerking tussen studenten en leraren, zal dat de opleidingskwaliteit niet ten goede komen.

Het effect van de professionalisering op de werkplek zegt echter ook iets over de kwaliteit van leren. Als de voorwaarden voor het leren op de werkplek verbeteren, maar (aanstaande) leraren na afloop van het project aangeven dat het nauwelijks effect heeft gehad op de eigen onderwijspraktijk, dan worden wellicht de technische vaardigheden door leraren toegepast, maar zijn de pedagogische opvattingen die hieronder moeten liggen niet veranderd. Men kan zich dan afvragen of de professionalisering heeft geleid tot verbetering van de leerkansen voor leerlingen en in dit onderzoek nemen we dit als derde sleutelvariabele mee.

Zowel Coburn (2003) als Verbiest (2011) menen dat professionalisering van (aanstaande) leraren in leergemeenschappen pas is geslaagd als ook de opvattingen over leren en goed onderwijs zijn aangescherpt. Pas dan, geeft Verbiest (2011) aan, kunnen de leerkansen voor leerlingen zich verbeteren. Alleen als leerlingen meer betrokken worden bij het formuleren van leerdoelen en ondersteuning krijgen in het zelfsturend leren zullen de leerkansen voor leerlingen toe gaan nemen. Om te kunnen achterhalen in welke mate de interventies in het project effect hebben gehad op deze derde sleutelvariabele in leergemeenschappen, zijn de onderstaande vier items tijdens het onderzoek voorgelegd aan leraren:

- ▶ Bij de voorbereiding van onderwijsactiviteiten ben ik meer gebruik gaan maken van leerlinggegevens.
- ▶ Ik heb de instructiekwaliteit kunnen verbeteren, doordat ik recente inzichten uit de vakdidactiek toe ben gaan passen.
- ▶ Ik heb mijn klassenmanagement aangepast, om beter af te kunnen stemmen op de verschillen tussen leerlingen.

- ▮ Ik ben meer gaan investeren in het verbeteren van de betrokkenheid en eigen verantwoordelijkheid van leerlingen.

Naarmate leraren vaker aangeven dat er ook effecten zijn op de laatste twee items, mag men verwachten dat de interventies leiden tot de ontwikkeling van nieuwe onderwijspraktijken waarin de leerkansen van leerlingen toenemen.

## Probleemstelling en onderzoeksvraag

De samenwerking met het werkveld in opbrengstgericht werken moet vanuit het perspectief van de lerarenopleiding leiden tot de ontwikkeling van leergemeenschappen. Pas dan kan een lerarenopleiding met recht zeggen dat zij bijdraagt aan de optimale ontplooiing van leerlingen en de professionalisering van leraren. Dat is een complex proces. Met dit onderzoek wordt gekeken in hoeverre de interventies binnen dit project toereikend zijn om deze ambitie te kunnen realiseren en wat dit vraagt van de samenwerking tussen scholen en de lerarenopleiding. Dit wordt onderzocht aan de hand van de volgende twee deelvragen:

- ▮ Wat zijn de effecten van de interventies op de drie sleutelvariabelen van leergemeenschappen?
- ▮ In welke mate kunnen studenten binnen deze samenwerking zich beter ontwikkelen en wat zijn daarbij belangrijke voorwaarden voor de beroepspraktijk en de lerarenopleiding?

## Onderzoeksopzet

Er is gebruik gemaakt van zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek. De mate waarin de interventies effect hebben gehad op de eerste twee sleutelvariabelen van leergemeenschappen, is met een vragenlijst onderzocht. Leraren konden op de items hun mening geven met behulp van een vierpuntschaal. Deze vragenlijst is tweemaal afgenomen, zodat met een gepaarde T-toets de effecten van de interventies berekend konden worden. Bij de tweede meting, die als evaluatie van het project beschouwd kan worden, is dezelfde vragenlijst aan leraren voorgelegd maar hebben leraren tevens aan kunnen geven wat het project heeft opgeleverd voor de eigen onderwijspraktijk. Op die manier kan er ook een uitspraak worden gedaan over de derde sleutelvariabele. Tenslotte hebben leraren met behulp van een open vraag aan kunnen geven binnen welk activiteit, individueel of als team, zij het meest geleerd hebben over het opbrengstgericht werken. Met behulp van de respons zijn we in dit onderzoek tot vier categorieën gekomen voor deze activiteiten. Door deze te kwantificeren kon gekeken of leraren binnen succesvolle scholen zich op een andere wijze professionaliseerden op het vlak van opbrengstgericht werken. Om succesvolle scholen op te kunnen sporen, is bij dit onderzoek gewerkt met een 70%-norm. Bij een vierpuntschaal ligt dit op 3,2.

Studenten hebben slechts eenmaal de vragenlijst ingevuld. Wel zijn deze resultaten vergeleken met een controlegroep bestaande uit studenten die stage lopen op een Academische Opleidingschool, omdat ook deze studenten met schooltaken werken.

Daarnaast zijn studenten met behulp van een semigestructureerd interview bevraagd en is in kaart gebracht wat binnen de lerarenopleiding en de beroepspraktijk belangrijke voorwaarden zijn om als student te kunnen profiteren van een intensievere samenwerking tussen het werkveld en de lerarenopleiding.

Tabel 1

Berekening van de betrouwbaarheid middels Cronbach's Alpha over de data van de tien deelnemende scholen

Schaal	Cronbach's alpha 2011	Cronbach's alpha 2012	Aantal Items
Persoonlijke leercapaciteiten	.631	.715	6
Organisatiekenmerken van de school	.762	.785	8
Effecten op de onderwijspraktijk		.734	4

Tabel 2

Gepaarde T-toets op item-niveau over de data Persoonlijke Leercapaciteiten

Item	t	df	p
In deze school zoek ik bij de bespreking van leerlingresultaten naar een betere aanpak voor het onderwijs in de eigen groep.	4.571	125	.001
In deze school reflecteer ik op mijn opvatting over goed onderwijs	3.219	127	.002
In deze school ga ik als leraar regelmatig na op welke wijze mijn aanpak van invloed is op leerlingen	2.624	126	.010
In deze school stel ik me als leraar op de hoogte van goede praktijkvoorbeelden binnen mijn team	5.414	122	.001
In deze school maak ik als leraar gebruik van nieuwe inzichten uit onderwijskundig onderzoek.	3.541	122	.001
In deze school laat ik me als leraar inspireren door goede praktijkvoorbeelden uit andere scholen.	1.215	120	.227

Tabel 3

Gepaarde T-toets op item-niveau over de data Organisatiekenmerken van de school

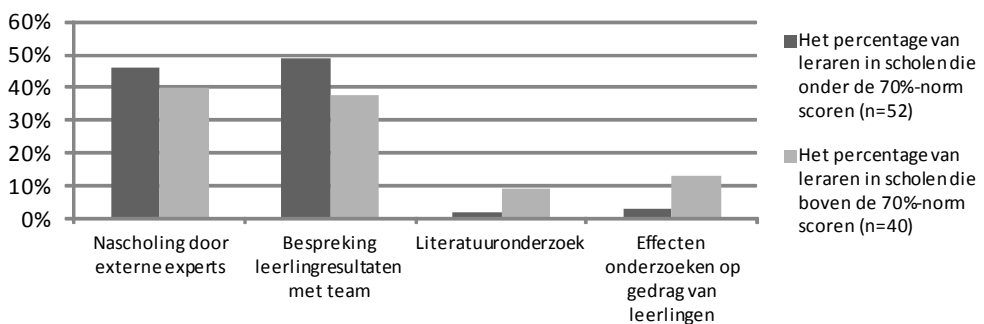
Item	t	df	p
In onze school voelt het team zich verantwoordelijk voor het leren van alle leerlingen.	3.541	122	.001
In ons team werken we samen om vanuit een gezamenlijke visie nieuwe inzichten toe te passen in ons onderwijs.	1.574	125	.118
In onze school hebben we gemakkelijk toegang tot vakliteratuur over nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs.	1.840	123	.068
In ons team wordt er tijd en ruimte gecreëerd om leerkrachten van en met elkaar te laten leren.	1.382	115	.170
In onze school hebben we gemakkelijk toegang tot experts binnen ons team.	4.908	121	.001
Tijdens de bespreking van leerlingresultaten getuigen de relaties in ons team van vertrouwen en respect.	3.147	123	.002
In ons team durven we elkaar aan te spreken op het professioneel functioneren	.953	126	.342
In ons team worden initiatieven om het onderwijs te verbeteren door collega's gewaardeerd.	2.407	126	.018

## Verantwoording van de vragenlijst

Bij de ontwikkeling van de vragenlijst zijn items toegevoegd aan de verkorte versie van de COPL-vragenlijst van Verbiest (2008). De COPL-vragenlijst is ontwikkeld in het kader van een studie naar de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen en leek een goede bron voor de ontwikkeling van de vragenlijst voor dit onderzoek. Uiteindelijk zijn er voor de voormeting twee en voor de nameting drie schalen ontwikkeld waarvan bij beide de Cronbach's Alpha is berekend. In tabel 1 wordt zichtbaar dat de betrouwbaarheid van de drie schalen rond de gewenste waarde van 0,7 ligt.

## Onderzoeksresultaten

De dataverzameling is gestart in 2011 en is de eerste keer door 108 leraren van SCO R'IJssel ingevuld. In 2012 was de respons iets groter en hebben 118 leraren de vragenlijst ingevuld. Dat betekent dat bij beide metingen zeker 70% van het personeel heeft meegedaan in het onderzoek en aan heeft kunnen geven welke veranderingen zij hebben ervaren gedurende de looptijd van het project. Uit de resultaten van het onderzoek is duidelijk geworden dat de interventies effect hebben gehad op de eerste twee sleutelvariabelen van een leergemeenschap. Zo blijkt uit de berekening van de gepaarde T-toets in tabel 2 en 3 dat met 95% zekerheid over een significante verbetering gesproken kan worden. In tabel 2 scoren 5 van de 6 items op de schaal 'Persoonlijke Leercapaciteiten' bij de tweede meting hoger. Dit zijn de items die in de grijs gearceerde delen. Uit tabel 3 wordt duidelijk dat de schaal 'Organisatiekenmerken de school' minder opzienbarend zijn veranderd. Slechts vier van de acht items scoren bij de tweede meting significant hoger.



*Figuur 2. Het verschil in waardering voor de activiteiten gedurende het project tussen de deelnemende scholen.*

Deze verbeterslag wil niet zeggen dat de gemiddelde score op of boven de 70% norm is komen te liggen. Op schoolniveau ligt dat anders. Van de tien deelnemende scholen zijn er vier scholen die aan het einde van het project wel op of boven de 70%-norm uit zijn gekomen. Uit de respons op de open vraag, die door 92 leraren is beantwoord, zijn na een kwalitatieve analyse een viertal categorieën naar voren gekomen. Bij een vergelijking tussen scholen onderling blijkt dat leraren in scholen die op de twee schalen boven de 70%-norm scoren, zich meer professionaliseren vanuit praktijkgericht onderzoek. Figuur 2 laat zien dat de leraren in deze scholen vaker aangeven dat het bestuderen van theorie over onderzoek naar de effecten van een nieuwe

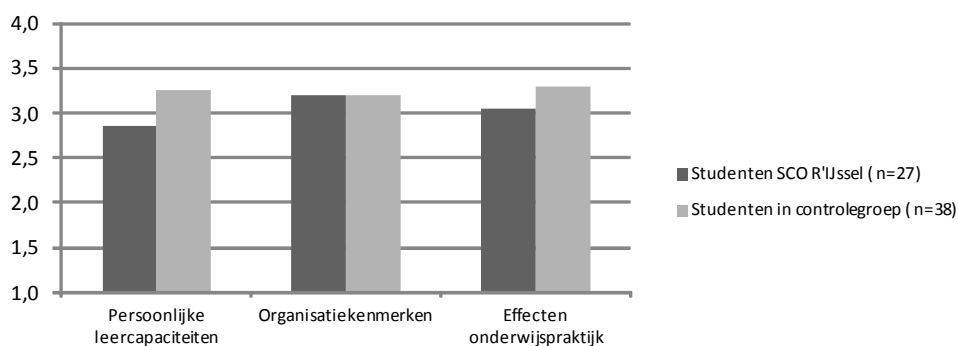
werkwijze voor hen een waardevolle manier is geweest om zich te ontwikkelen op het vlak van opbrengstgericht werken. Deze groep scoort dan ook wat lager, in vergelijking met de leraren in scholen die onder de 70%-norm scoren, op het leren van externe experts en de bespreking van leerlingresultaten met het team Een mooi voorbeeld is onderstaande uitspraak van een leraar uit een van de vier scholen:

*"Ik heb het meest geleerd over opbrengstgericht werken toen ik zelf de effecten van modeling bij begrijpend lezen op het gedrag van leerlingen ging registreren. Ik ben daardoor ook meer gaan lezen over deze manier van werken met leerlingen."*

Tenslotte hebben leraren bij de laatste meting ook aan kunnen geven welke effecten het project heeft gehad op de eigen onderwijspraktijk. Het is duidelijk (zie tabel 4) dat leraren ervan overtuigd zijn dat ze gedurende het project meer gebruik zijn gaan maken van leerlinggegevens. Op de overige aspecten wordt de 70%-norm niet gehaald en men kan zich dan ook afvragen of de interventies hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van nieuwe onderwijspraktijken waarin de leeransen van leerlingen zich verbeteren.

Tabel 4  
Itemgemiddelden en spreiding van de schaal 'Effecten onderwijspraktijk' op bestuursniveau

Item	M	SD
Meer gebruik maken van leerlinggegevens bij de voorbereiding van onderwijsactiviteiten	3.20	.58
Instructiekwiteit verbeterd met recente vakdidactische inzichten	3.08	.57
Klassenmanagement aangepast om beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen	3.09	.54
Verbetering van de betrokkenheid en eigen verantwoordelijkheid van leerlingen	2.89	.69



Figuur 3. Het verschil in waardering voor de sleutelvariabelen van leer-gemeenschappen bij studenten binnen SCO R'Ussel en een controle-groep binnen de Academische Opleidingschool.



Ook studenten hebben de vragenlijst ingevuld. De resultaten zijn vergeleken met een controle-groep bestaande uit studenten verbonden aan een Academische Opleidingsschool, omdat ook deze studenten met behulp van schooltaken bijdragen aan verbeterprocessen van het onderwijs in de stageschool. Daaruit blijkt dat studenten binnen SCO R'IJssel lager scoren op de schaal 'Persoonlijke Leercapaciteit' en 'Effecten onderwijspraktijk'. Het is duidelijk dat er geen onderscheid is in de waardering voor de organisatiekenmerken van de scholen (zie figuur 3). Tijdens de interviews met studenten werd duidelijk dat de schooltaken, in tegenstelling tot de schooltaken binnen de Academische Opleidingsschool, nauwelijks aansloten bij verbeterprocessen waar ook leraren aan deelnamen. Studenten werden met de schooltaken vooral ingezet op het remediëren van zwakke leerlingen op het vlak van rekenen, lezen of taal. Bij de begeleiding en beoordeling van deze taken werden de studenten begeleid door een instituutsopleider. Doordat de schooltaken onvoldoende waren ingebed binnen de schoolorganisatie, hadden de mentor en de stagebegeleider nauwelijks zicht op deze schooltaken. Studenten kunnen daardoor nauwelijks profiteren van kennisdeling met experts binnen de schoolorganisatie.

Veel studenten waren ook niet overtuigd van de meerwaarde van de schooltaken voor leerlingen. Doordat het accent van de schooltaken op het remediëren zat en de focus met name gericht was op het verbeteren van de leerresultaten, ervoeren zij een grote kloof tussen de visie op leren en onderwijs van waaruit zij in de lerarenopleiding werden opgeleid en de werkwijze binnen de scholen. Daarnaast, zo gaven studenten aan, waren ook de instituutsopleiders onvoldoende in staat om hen bij schooltaken te begeleiden. De begeleiding van instituutsopleiders is gericht op het toepassen van vakdidactische inzichten. Om als student bij te kunnen dragen aan de beroepspraktijk, zou meer maatwerk nodig zijn. Studenten willen feedback op de wijze waarop ze vakdidactische inzichten toe kunnen passen bij het inzetten van de gebruikte methodes in de beroepspraktijk. Tenslotte, gaven de studenten aan, doen schooltaken rondom het opbrengstgericht werken ook een groot beroep op de onderzoeksvaardigheden. Studenten willen daarbij meer ondersteuning vanuit de opleiding. Zo gaven studenten aan dat ze veel meer zouden willen oefenen met het gebruik maken van leerlinglevens uit leerlingvolgsystemen, methodegebonden toetsen en kwalitatieve onderzoekstechnieken om in de beroepspraktijk de effecten van de eigen werkwijze op leerlingen aan te kunnen tonen.

## Discussie en conclusie

Bij het project is ingezet op het werken vanuit ambitieuze streefdoelen op bestuurs- en schoolniveau met betrekking tot de leerresultaten voor rekenen, taal en lezen. Om deze streefdoelen te realiseren is geïnvesteerd in de professionalisering van teams en vakspecialisten binnen scholen om het opbrengstgericht werken en de vakinhoudelijke expertise binnen de scholen te verbeteren. Daarnaast formuleerden directeuren schooltaken waarmee studenten vanaf het tweede studiejaar, onder begeleiding van instituutsopleiders uit de lerarenopleiding, ingezet konden worden bij de verbetering van de leerresultaten. Met dit evaluerend onderzoek is het effect van deze interventies op de drie sleutelvariabelen van leergemeenschappen onderzocht en verkend in welke mate dit bijdraagt aan de opleidingskwaliteit van studenten. De resultaten moeten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden omdat het slechts om een kleine groep scholen gaat en een beperkt aantal studenten binnen dit project heeft meegedaan.

Met betrekking tot de eerste deelvraag laten de resultaten zien dat de interventies een aanzet geven voor de ontwikkeling van leergemeenschappen. Met name op de schaal "Persoonlijke Leercapaciteit" worden de effecten zichtbaar. De invoering van opbrengstgericht werken lijkt leraren uit te dagen in hun professionele ontwikkeling. Ook op de schaal "Organisatiekenmerken van de school" worden de effecten zichtbaar. Er ontstaat een vorm van collectieve verantwoordelijkheid en openheid voor verbetering van het onderwijs. De onderzoekende houding van leraren is daarin een belangrijke factor. Binnen de meest succesvolle scholen geven leraren vaker aan dat zij zich gedurende het project hebben kunnen professionaliseren door eigen onderzoeksactiviteiten te ondernemen. Om dat in de toekomst bij leraren te kunnen stimuleren, wordt er een groot beroep gedaan op het onderwijskundig leiderschap van directeuren. De betrokkenheid voor onderzoek bij leraren kan immers alleen toenemen als er in een vlot tempo goede resultaten geboekt worden die leiden tot betekenisvolle veranderingen voor de onderwijspraktijk (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Onderzoeksactiviteiten die leiden tot kennisontwikkeling en inzicht in de situatie, de eigen doelen en opvattingen of de effectiviteit van nieuwe interventies (Mathijssen, 2012) dragen bij tot duurzame ontwikkelingen binnen scholen. Deze verbeterslag is noodzakelijk om de effecten met betrekking tot de derde sleutelvariabele van leergemeenschappen te verbeteren. Leraren geven aan dat zij gedurende de projectperiode wel meer gebruik zijn gaan maken van leerlinggegevens, maar dat het onvoldoende heeft geleid tot verbetering van de instructie, het klassenmanagement en de pedagogische opvattingen over goed onderwijs. Men kan zich dus afvragen of de leeransen van leerlingen binnen dit project zijn verbeterd. Datzelfde geldt ook voor de opleidingskansen van studenten binnen de beroepspraktijk. Ook die nemen binnen dit project nauwelijks toe. De schooltaken van de studenten zouden beter ingebed moeten worden binnen de schoolorganisatie en ook daarin heeft de directeur van de school een belangrijke rol. Toch zal ook de opleidingsdidactiek binnen het curriculum van de lerarenopleiding aangepast moeten worden. Er zal voor studenten meer ruimte moeten komen om te oefenen met deelvaardigheden waardoor zij beter in staat zijn om in de beroepspraktijk bij te dragen aan het opbrengstgericht werken. Daarnaast zullen instituutsopleiders na moeten gaan op welke wijze de effectieve feedback op de ontwikkeling van studenten binnen de opleiding en de beroepspraktijk verbeterd kan worden.

Om de ambitie van Kervezee en Wintels (2010) te kunnen realiseren wordt er in de toekomst een groot beroep gedaan op het onderwijskundig leiderschap van directeuren binnen het primair onderwijs en de lerarenopleidingen. Het sturen op het resultaatgericht werken is onvoldoende om de samenwerking op het vlak van opbrengstgericht werken te kunnen verbeteren. Er zal ook gewerkt moeten worden aan een cultuur waarin professionals vanuit een onderzoekende houding samen werken aan de verbetering van het onderwijs en het opleiden van studenten. Lerarenopleidingen kunnen hier een belangrijke rol in vervullen. Zij zullen met besturen na moeten gaan welke eisen dat stelt aan scholen en het plaatsingsbeleid van studenten. Scholen die willen investeren in het opleiden van studenten en de kwaliteit van praktijkgericht onderzoek in de eigen schoolorganisatie zijn belangrijke partners voor de lerarenopleiding. Juist op die manier kan afstemming tussen het curriculum binnen de beroepspraktijk en het opleidingsinstituut versterkt worden. Uit onderzoek is bekend dat dit een belangrijke voorwaarde is om de opleidingskwaliteit van studenten te kunnen verbeteren (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Toch zou binnen deze samenwerking een derde partij betrokken moeten worden. Geijssel en Krüger (2005) menen dat praktijkgericht onderzoek in de onderwijspraktijk niet zonder de ondersteuning van onderzoekers kan. Zij zouden beter in staat zijn om een selectie te maken uit

de data en in gesprek met een team tot een goede vraagstelling voor praktijkgericht onderzoek te komen. Juist op die manier zou er bij de professionals meer eigenaarschap kunnen ontstaan. Toch is dat laatste alleen waardevol als er voldoende aandacht is voor de sociale dimensie van praktijkgericht onderzoek. Alleen dan kunnen er leergemeenschappen ontstaan, waarin onderzoekers de rol van adviseur en coach leren vervullen, (aanstaande) leraren en instituutsopleiders zich op het vlak van praktijkgericht onderzoek professionaliseren en de eigen onderwijspraktijk verbeteren en de formele leiders van deze leergemeenschappen meer ervaring krijgen met het stimuleren van een onderzoekende houding bij de leden van de leergemeenschap. Dat vereist samenwerking die gebaseerd is op gelijkwaardigheid. Wil de lerarenopleiding bijdragen aan innovatieprocessen binnen het primair onderwijs, dan zullen zij niet alleen moeten investeren in de ontwikkeling van het curriculum, maar ook in de kwaliteit van de samenwerking tussen drie partijen. Het is dan ook de moeite waard om in een vervolgonderzoek te achterhalen of de samenwerking met de derde partij meer effecten heeft op het onderwijs aan leerlingen en welke factoren dit proces bevorderen.

## Referenties

- Borghans, L., Golsteyn, B., & Grip, A. de (2006). *Meer werken is meer leren*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Coburn, C. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32, 6, 3-12.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: National Academy of Education
- Diggele, J. van, & Berenschot, R. (2011). Succesvol innoveren vanuit de kracht van mensen. *Onderwijsinnovatie*, pp. 32-36.
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Geijssel, F.P., & Krüger, M.L. (2005). Leren van onderzoek: De benutting van datafeedback ten behoeve van schoolontwikkeling. pp. 82 (4), 327-342.
- Kervezee, C.K., & Wintels, M. (2010). *Agenda Samenwerking PO-raad en HBO-raad*. Lunteren.
- Mathijssen, I. (2012). Betrekken van belanghebbenden bij praktijkonderzoek. In Bolhuis, S. en Koos, Q. (red.) *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Oomens, M., Aarsen, E., Eck, P., Kieft, M, e.a. (2008). *Opbrengstgericht werken door scholen voor primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon.
- Popeijus, H.L., & Geldens, J.J.M. (2007). *Onderzoekend leren onderwijzen in leerwerk gemeenschappen* (visiestuk, 1e druk). Helmond: Kempellectoraat.
- Roeters, A. (2012). *De staat van het onderwijs. Hoofdlijnen uit het onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Senge (1992). *De vijfde discipline. De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum books.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling*. Nijmegen: Faculteit Educatie.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best synthesis iteration*. New Zealand: Ministry of Education.
- Thurlings, M. (2012). Goede feedback geven aan leraren: het kan. *Meso Magazine*, pp. 29-3.
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Vernooy, K. (2002). *De goede school nader bekeken*. Op [www.dyade.nl](http://www.dyade.nl).

Visscher, A., & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken*. Analyse in opdracht van de Kenniskamer van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management. Universiteit Twente.