

Het optimaliseren van vakdidactische leerkracht- vaardigheden bij lezen



Mirjam Snel, Anja Kamphuis, Thoni Houtveen
Henk van den Hurk (red.)



INSTITUUT
THEO THIJSSSEN

Samenwerking ■ Opleiding ■ Scholen

Aan dit project is deelgenomen door:

- Anja Kamphuis (schoolopleider DOK12)
- Rachel Naron (bouwteamleider St. Josephschool)
- Bea Standaar (teamleider), opgevolgd door Judith van Doorninck (schoolopleider de Torenuil)
- Marjan Jacobs (schoolopleider), opgevolgd door Patricia Pouw (schoolopleider de Kameleon)
- Mirjam Snel (hogeschool hoofddocent taal aan de HUpabo)
- John Beeckman (docent taal HUpabo)
- Albert van Zanten (docent taal HUpabo)
- Thoni Houtveen (lector bij het lectoraat Geletterdheid)
- Henk van den Hurk (onderzoeker bij het lectoraat Geletterdheid)

Voor hun medewerking aan de interviews met stakeholders zijn we dank verschuldigd aan:

- Pascalle Lucassen (medewerker kwaliteitszorg Trinamiek en lid kernteam BOIS)
- Yvette ten Barge (medewerker kwaliteitszorg KPOA en lid kernteam BOIS)
- Peter Lorist (beleidsmedewerker opleidingsraad)
- Henk Jacobs (vertegenwoordiger van de opleiding in kernteam BOIS)
- Paul Maasen (coördinator werkplekleren en teamleider HUpabo)

Projectcoördinator: Willy van Dijk

Vormgeving en illustraties: Mirjam Roest, Quasi Grafische Producties

Uitgave: Utrecht, 2018

INHOUD

1. Inleiding	4
2. Leren lesgeven met behulp van observaties	6
3. Hoe kan het nog beter?	8
3.1 Het programma	9
3.1.1 Programma eerste cohort	9
3.1.2 Programma tweede en derde cohort	10
3.2 Enkele voorbeelden	11
4. Het kan inderdaad beter!	14
5. Wat vraagt dat van de organisatie?	16
5.1 Interviews met schoolopleiders	16
5.2 Interviews met overige stakeholders	19
6. Conclusies	22
7. Literatuur	23



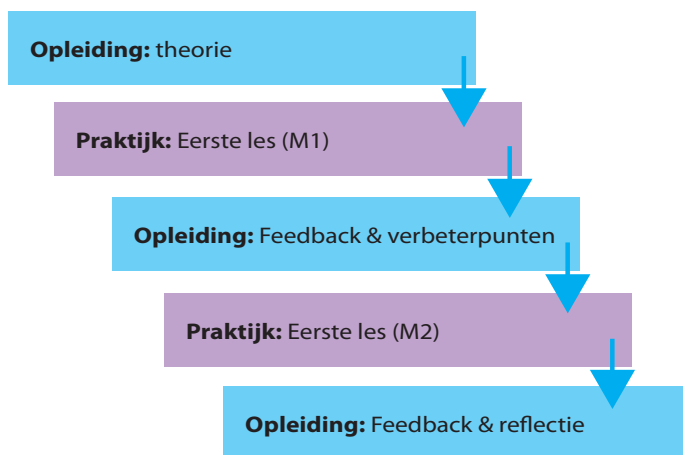
De opleiding van leerkrachten vindt plaats in samenwerking tussen scholen voor primair onderwijs en opleidingsinstituten. In onze regio gaat het om de samenwerking tussen de HUpabo en zo'n 250 opleidingsscholen in de wijde omgeving van Utrecht en Amersfoort. Een van de kerntaken in die samenwerking is het opleiden van leraren primair onderwijs. Binnen deze kerntaak wordt aan studenten geleerd wat effectief leerkrachtgedrag inhoudt. Hiertoe wordt de voor verschillende vak- en vormingsgebieden benodigde kennis aangeboden. Daarnaast wordt studenten geleerd om deze kennis toe te passen, met andere woorden: studenten leren om effectief les te geven. Een van de onderdelen van het curriculum van de pabo betreft het vakgebied Nederlands en meer in het bijzonder de vakdidactiek van het leesonderwijs. Ook bij dit onderdeel van het curriculum is de samenwerking tussen opleidingsinstituut en omliggende scholen evident. De vakdidactische kennisbasis van effectief leesonderwijs is onderdeel van het curriculum van het opleidingsinstituut. Studenten brengen de theoretische kennis in de praktijk tijdens de lessen die zij verzorgen in de stages op de opleidingscholen.

Hierbij doet zich de vraag voor naar optimale mogelijkheden om studenten voor te bereiden op het verzorgen van effectieve leesinstructie aan hun toekomstige leerlingen. In eerder onderzoek is aangetoond dat het integreren van kennis en vaardigheden essentieel is voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten (Timperley, 2008). Een stevige verbinding tussen kennis en vaardigheden stelt leerkrachten in staat om hun theoretische kennis in te zetten bij het organiseren en uitvoeren van hun lessen (Borko, 2004; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Ingvarson, 2005). Leerkrachten blijken vooral vatbaar voor leerervaringen die zij opdoen in hun professionele praktijk (Borko, 2004; Spillane & Louis, 2002). Die ervaringen bij het dagelijks uitoefenen van hun beroep kunnen er toe leiden dat leerkrachten hun vakdidactisch handelen aanpassen. Wanneer dat aangepaste handelen leidt tot betere leerresultaten bij de leerlingen, zijn leerkrachten sterker geneigd om vast te houden aan dat geoptimaliseerde gedrag (Guskey, 2002; Guskey & Yoon, 2009). Bovenstaande is uiteraard ook van toepassing bij studenten van de opleiding leraar primair onderwijs.

De hierboven beschreven uitgangspunten leiden tot een opleidingsmodel waarin de op het opleidingsinstituut aangeboden kennis direct wordt gerelateerd aan het uitvoerend handelen van de studenten in de onderwijspraktijk. Binnen het lectoraat Geletterdheid heeft een verdere uitwerking plaatsgevonden in een cyclisch model voor observaties en data-gestuurde feedback. Dit model wordt vanaf het cursusjaar 2010-2011 ingezet in het project Opbrengst Gericht Werken (OGW) op de HUpabo. In dit model zijn drie componenten uitgewerkt die sterk blijken samen te hangen met de professionele ontwikkeling van (aankomende) leraren. Het betreft: het observeren van gedrag, het geven (en ontvangen) van feedback en het benutten van data ten behoeve van de professionele ontwikkeling (Houtveen, 2018).

Kenmerkend voor het toegepaste cyclisch model voor observatie en data-feedback is, dat er gewerkt wordt met een afwisseling tussen theorie op de opleiding en het uitvoeren van een les in de praktijk. Een schematische weergave van dit model is opgenomen in figuur 1. De eerste stap van dit model vindt plaats op het opleidingsinstituut. In drie onderwijseenheden krijgen de studenten theorie aangeboden over effectieve instructie bij verschillende domeinen binnen de leesontwikkeling van leerlingen. In de onderwijseenheid 'Technisch gesproken reken ik daarop' betreft dit de instructie bij interactief voorlezen, de onderwijseenheid 'Instructievaardigheden taal en Engels' betreft de instructie bij aanvankelijk lezen en de onderwijseenheid 'Beeld van het kind' vestigt de aandacht op de instructie bij stillezen. De tweede stap van het model vindt plaats in de onderwijspraktijk waar de studenten een les verzorgen die wordt geobserveerd met behulp van door het lectoraat Geletterdheid aangeleverde gestandaardiseerde observatie-instrumenten (Houtveen, A. A. M. Brokamp & Smits, 2012). De observaties worden uitgevoerd door de praktijkopleiders van de betrokken opleidingscho-

len. De observatieresultaten worden ingevoerd in een digitaal systeem waardoor de gegevens onmiddellijk worden doorgestuurd naar de betreffende studenten en hun observatoren. De derde stap van het model vindt wederom plaats op het opleidingsinstituut. In onderling overleg met de docent van de onderwijseenheid en met medestudenten wordt de data-gestuurde feedback op de uitgevoerde lessen in verband gebracht met de aangeboden kennis over effectieve leesinstructie. De bevindingen uit deze vergelijking kunnen leiden tot het formuleren van verbeterpunten in het didactisch handelen van de studenten. In de vierde stap van het model probeert de student zijn lesgedrag te verbeteren. Evenals de eerste les wordt ook deze tweede les geobserveerd door de praktijkopleider met behulp van de door het lectoraat Geletterdheid ontwikkelde gestandaardiseerde observatie-instrumenten. Ook hier worden de observatie resultaten geregistreerd en doorgestuurd naar de betrokkenen. De vijfde en laatste stap van het model vindt opnieuw plaats op de opleiding waar de studenten wordt gevraagd te beschrijven welke vooruitgang zij hebben geboekt en op welke punten nog verbetering mogelijk is.



Figuur 1: De afwisseling tussen theorie en praktijk in de toepassing van een cyclisch model voor data-gestuurde feedback (Van den Hurk, Houtveen, Snel & Kamphuis, 2016)

Het hierboven beschreven cyclisch model van observaties en data-gestuurde feedback kenmerkt zich door de volgende kerncomponenten (Houtveen, 2018):

1. De verbinding tussen kennis over het vakdidactisch handelen en de uitvoering in de praktijk is vastgelegd in een protocol.
2. De uitgevoerde lessen worden geobserveerd met gestandaardiseerde observatie-instrumenten van voldoende psychometrische kwaliteit.
3. In de loop van een onderwijseenheid worden minimaal twee lessen geobserveerd waardoor de data-gestuurde feedback een cyclisch karakter krijgt en waardoor zicht ontstaat op ontwikkeling.
4. Er is sprake van een actieve verwerking van de observatieresultaten doordat deze in verband worden gebracht met de aangeboden vakdidactische kennis.
5. De actieve verwerking van de observatieresultaten vindt plaats door discussie tussen studenten onderling en met de docent van de betreffende onderwijseenheid.
6. De studenten zijn eigenaar van hun eigen ontwikkeling onder meer door het vastleggen van concrete verbeterpunten in hun eigen didactisch handelen.
7. De docenten geven richting aan de ontwikkeling van de studenten door hun voortgang te monitoren en doordat de werkwijze is geïntegreerd in de toetsing.

2. LEREN LESGEVEN MET BEHULP VAN OBSERVATIES

Inmiddels is gebleken dat het in het OGW-project toegepaste cyclisch model voor observatie en data-feedback in de eerste projectjaren heeft geleid tot een significante groei in de kwaliteit van instructie van pabo-studenten bij interactief voorlezen, aanvankelijk lezen en stillezen (Neven-Hummel, Houtveen, & Van den Hurk, 2014; Van den Hurk, Houtveen, Van de Grift, & Cras, 2014). Opvallend hierbij is dat deze verbetering in de kwaliteit van instructie wordt verkregen in een relatief korte periode van gemiddeld vijf weken. Het is uiteraard de vraag of het steeds weer opnieuw lukt om dezelfde resultaten te bereiken met behulp van de in hoofdstuk 1 beschreven pendel tussen theorie en praktijk. Om deze vraag te beantwoorden is gekeken naar de resultaten van de studenten die in de cursusjaren 2014-2015 tot en met 2017-2018 de betreffende onderwijseenheden hebben gevolgd. In deze paragraaf worden de resultaten gepresenteerd die de studenten in de afgelopen vier cursusjaren hebben behaald op voor- en nameting bij de observaties interactief voorlezen, aanvankelijk lezen en stillezen. Om een zuiver beeld te verkrijgen zijn alleen de resultaten meegenomen van de studenten die twee observaties hebben aangeleverd.

Bij de observaties van de lessen interactief voorlezen is onder meer gekeken naar de lestijd die de studenten nodig hebben voor activiteiten in het kader van organisatie en klassenmanagement. Naar verwachting zal die tijd afnemen naarmate de studenten meer ervaring hebben in de verzorging van dergelijke lessen. Daarnaast is gekeken naar de kwaliteit van de instructie bij voorlezen. Die kwaliteit van het instructiegedrag wordt bepaald door het gemiddelde resultaat op de items van het observatie instrument en wordt uitgedrukt in een schaalscore die varieert tussen 0 en 1. Gestreefd wordt naar een schaalscore van .75, wat betekent dat 75 % van het doelgedrag door de student tijdens de geobserveerde les wordt vertoont. Een laatste aspect betreft het pedagogisch handelen van de student, om precies te zijn de wijze waarop de student het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens van de leerlingen weet te bevorderen. Ook hier wordt gestreefd naar een minimale schaalscore van .75. De resultaten van de studenten die in de afgelopen vier jaar zijn geobserveerd bij de lessen interactief voorlezen zijn weergegeven in tabel 1.

TABEL 1: RESULTATEN INTERACTIEF VOORLEZEN 2014-2015 t/m 2017-2018

	<i>n</i>	<i>MM1</i>	<i>MM2</i>	<i>sig.</i>	<i>ES</i>
Tijd voor organisatie en klassenmanagement (m:ss)	448	2:34 (4:16)	2:19 (2:57)		-.07
Kwaliteit van instructie bij voorlezen	448	.76 (.16)	.84 (.13)	**	.55
Bevorderen zelfvertrouwen / competentiegevoelens	448	.82 (.13)	.88 (.11)	**	.50

** $p < .01$

Uit de in tabel 1 gepresenteerde resultaten valt af te leiden dat er in de afgelopen 4 cursusjaren gegevens over twee meetmomenten bekend zijn van 448 studenten. Uit de resultaten valt af te leiden dat zich gemiddeld in de loop van de onderwijsperiode een significante verbetering voordoet op 2 van de 3 onderzochte variabelen. Hoewel de studenten bij de tweede geobserveerde les gemiddeld genomen een fractie minder tijd kwijt zijn aan het organiseren en managen van de les, is het verschil met het gemiddelde resultaat bij de observaties van de eerste lessen niet significant. Tijdens de tweede observatie neemt de kwaliteit van instructie gemiddeld significant toe met ruim een halve standaarddeviatie ($E.S. = .55$). Daarnaast weten de studenten tijdens de tweede les het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens van hun leerlingen gemiddeld genomen beter te bevorderen ($E.S. = .50$).

Ook bij de lessen aanvankelijk lezen is gekeken naar de lestijd die de studenten nodig hebben voor activiteiten in het kader van organisatie en klassenmanagement. Daarnaast is gekeken naar de kwa-

liteit van de instructie bij aanvankelijk lezen en naar het bevorderen van het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens van de leerlingen. Voor deze beide aspecten zijn schaalscores weergegeven die variëren van 0 tot 1. De resultaten van de studenten die in de afgelopen vier jaar zijn geobserveerd bij de lessen aanvankelijk lezen zijn weergegeven in tabel 2.

TABEL 2: RESULTATEN AANVANKELIJK LEZEN 2014-2015 t/m 2017-2018

	<i>n</i>	<i>MM1</i>	<i>MM2</i>	<i>sig.</i>	<i>ES</i>
Tijd voor organisatie en klassenmanagement (m:ss)	177	3:14 (6:37)	2:41 (3:56)		-.10
Kwaliteit van instructie bij aanvankelijk lezen	180	.65 (.16)	.74 (.15)	**	.58
Bevorderen zelfvertrouwen / competentiegevoelens	180	.86 (.11)	.90 (.09)	**	.40

** $p < .01$

In de afgelopen vier cursusjaren zijn gegevens verzameld over twee geobserveerde lessen van 180 studenten. Bij een deel van de observaties zijn geen gegevens ingevuld met betrekking tot de tijdvariabelen. De kwaliteit van instructie bij aanvankelijk lezen ($E.S. = .58$) en het leerkrachtgedrag waarmee zelfvertrouwen en competentiegevoelens van leerlingen worden bevorderd ($E.S. = .40$), is gemiddeld genomen significant toegenomen bij de tweede lesobservatie. Ook hier blijkt dus in de loop van de onderwijseenheid gemiddeld genomen een verbetering op te treden bij twee van de drie onderzochte variabelen.

Ook bij de lessen stillezen is gekeken naar dezelfde factoren: het tijdverlies voor het organiseren en managen van de les, de kwaliteit van de instructie bij stillezen en het bevorderen van het zelfvertrouwen en van competentiegevoelens bij de leerlingen. De resultaten van de studenten die in de afgelopen vier jaar zijn geobserveerd bij de lessen stillezen zijn weergegeven in tabel 3. In de afgelopen vier cursusjaren zijn gegevens verzameld over twee geobserveerde lessen van 211 studenten. Bij één van deze studenten zijn geen gegevens ingevuld met betrekking tot de tijdvariabelen. Uit de in tabel 3 gepresenteerde gegevens valt af te leiden dat de kwaliteit van instructie bij stillezen ($E.S. = .41$) en het leerkrachtgedrag waarmee zelfvertrouwen en competentiegevoelens van leerlingen worden bevorderd ($E.S. = .46$), gemiddeld genomen is toegenomen bij de tweede lesobservatie.

TABEL 3: RESULTATEN STILLEZEN 2014-2015 t/m 2017-2018

	<i>n</i>	<i>MM1</i>	<i>MM2</i>	<i>sig.</i>	<i>ES</i>
Tijd voor organisatie en klassenmanagement (m:ss)	210	2:22 (1:47)	2:18 (1:30)		-.06
Kwaliteit van instructie bij stillezen	211	.77 (.15)	.83 (.14)	**	.41
Bevorderen zelfvertrouwen / competentiegevoelens	211	.81 (.15)	.87 (.11)	**	.46

** $p < .01$

Met deze beschrijving van de resultaten van de afgelopen drie cursusjaren wordt bevestigd dat het werken met een systematiek van herhaalde observaties en data-gestuurde feedback over de jaren heen leidt tot een verbetering van het instructiegedrag van de deelnemende studenten bij de lessen interactief voorlezen, aanvankelijk lezen en stillezen.

3. HOE KAN HET NOG BETER?

In het voorgaande hebben we gezien dat het toepassen van een cyclisch model van observaties en data-gestuurde feedback leidt tot een significante verbetering van het instructiegedrag van studenten bij de lessen interactief voorlezen, aanvankelijk lezen en stillezen. Verder hebben we gezien dat die verbeteringen in het instructiegedrag consistent zijn, dat wil zeggen zich telkens opnieuw voordoen bij nieuwe groepen studenten.

Naast deze succeservaringen zijn er ook zaken die minder goed lopen (zie verder: Neven-Hummel et al., 2014). Deze knelpunten worden voor een deel veroorzaakt doordat er in dit project wordt samengewerkt door collega's die bij verschillende organisaties werkzaam zijn in uiteenlopende functies. In dit samenwerkingsproces is de communicatie en de informatievoorziening kwetsbaar gebleken. Zo wordt bijvoorbeeld aan praktijkopleiders gevraagd om te observeren met voor hen onbekende gestandaardiseerde observatie-instrumenten. De praktijkopleiders worden hierop voorbereid door middel van een toelichting in de vorm van een informatiebrochure. Deze brochure wordt verspreid via de schoolopleiders die bij het bureau voor werkplekleren als contactpersoon staan geregistreerd. In de praktijk blijkt echter dat niet alle praktijkopleiders de benodigde informatie op tijd ontvangen. Dit betekent dus dat de praktijkopleiders, die een voornamelijk uitvoerende rol hebben, slechts zeer beperkt zijn geïnformeerd over de achtergrond, de inhoud en het gebruik van de toegepaste observatie-instrumenten. Ook zijn de praktijkopleiders niet geïnformeerd over de effectiviteit van feedback en niet getraind in het geven van feedback.

Naast de knelpunten op praktisch en organisatorisch niveau worden ook op inhoudelijk niveau knelpunten geconstateerd. Zo zijn zowel het curriculum van de opleiding als de gehanteerde observatie-instrumenten gebaseerd op recente wetenschappelijke inzichten. In de praktijk blijkt dat deze inzichten in sommige gevallen afwijken van de op scholen gehanteerde werkwijze. Het uitvoeren van de voorgeschreven lessen en observaties is voor studenten dan erg lastig. Daarnaast kunnen opleidingsscholen in een dergelijke situatie onvoldoende profiteren van de in de opleiding reeds doorgevoerde vernieuwingen. De genoemde knelpunten zijn veelal te relateren aan de wijze waarop het opleidingsinstituut en de participerende scholen bij de uitvoering van dit project met elkaar samenwerken.

Het is dan ook de vraag op welke wijze de samenwerking tussen het opleidingsinstituut en de opleidingsscholen kan worden verbeterd. In het project versterking samenwerking opleiding en scholen is de uitdrukkelijke wens geformuleerd om scholen en praktijkopleiders meer te betrekken bij het opleiden van studenten. Een versterking van de samenwerking tussen opleiding en scholen moet leiden tot een samenwerking die wordt gekenmerkt door een gezamenlijke inspanning om goede leraren op te leiden en waarin de praktijkopleiders veel meer worden toegerust voor de uitvoering van hun rol als opleider van studenten. In deze samenwerkingsrelatie kan het aanbod uit het curriculum van de pabo tevens in meer directe zin doorwerken op de scholen. Omgekeerd kunnen de ervaringen die in de praktijk worden opgedaan bij het werken met de observatie-instrumenten en het geven van feedback weer leiden tot aanpassingen in de aanpak en in het curriculum van de pabo. Deze uitgangspunten hebben geleid tot het hieronder beschreven programma.

3.1 *Het programma*

Het in dit project gevolgde programma is direct gerelateerd aan het curriculum van de HUpabo waar de onderdelen interactief voorlezen, aanvankelijk lezen en stillezen een vaste plek hebben in onderwijsseenheden die worden aangeboden in het eerste en tweede leerjaar. In de opbouw van het programma is er dan ook voor gekozen om deze vaste roostering in het curriculum van de HUpabo te volgen. Dit betekent dat de inhoudelijke onderwerpen zijn besproken vlak voor of tijdens de momenten waarop deze in het curriculum aan de orde waren. Een schematisch overzicht van de opeenvolging van onderwerpen in de afzonderlijke projectjaren is weergegeven in figuur 2.

	2014 - 2015				2015 - 2016				2016 - 2017				2017 - 2018			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Cohort 1				IV	AL	SL										
Cohort 2							IV	AL	SL							
Cohort 3												IV	AL	SL		

Figuur 2: Verdeling van onderwerpen over de projectjaren
 IV = Interactief Voorlezen; AL = Aanvankelijk Lezen; SL = Stillezen

In het curriculum van de HUpabo worden onderwijseenheden aangeboden in vier blokken in het cursusjaar. Het onderdeel Interactief Voorlezen maakt deel uit van een onderwijseenheid in het vierde blok van het eerste leerjaar. De onderdelen Aanvankelijk lezen (eerste en tweede blok) en Stillezen (derde blok) maken deel uit van onderwijseenheden die worden aangeboden in het tweede leerjaar. Dit schematische overzicht maakt duidelijk dat er in de loop van het project drie verschillende cohorten studenten zijn betrokken. Er is gekozen voor een beschrijving van het programma per cohort.

3.1.1 Programma eerste cohort

In het programma van het eerste cohort zijn voor elk inhoudelijk onderwerp (interactief voorlezen, aanvankelijk lezen en stillezen) twee bijeenkomsten georganiseerd. De bijeenkomsten werden inhoudelijk vormgegeven door een onderzoeker van het lectoraat Geletterdheid, de hoofddocent-taal van de HUpabo en een schoolopleider en gevolgd door de schoolopleiders van de deelnemende scholen en door de praktijkopleiders die betrokken waren bij het observeren van de studenten in de betreffende onderdelen. De bijeenkomsten duurden twee uur en werden aangeboden op twee verschillende locaties. Elk onderdeel startte met een informatieve bijeenkomst waarin werd ingegaan op de theoretische- en empirische kennis die wordt aangeboden tijdens de lessen op de HUpabo. Daarbij was ook aandacht voor de vakdidactiek van het betreffende onderdeel. De tweede bijeenkomst was ingericht als een training. In deze trainingsbijeenkomsten werd het te hanteren observatie-instrument toegelicht en is het gebruik van dit instrument geoefend met behulp van videobeelden. Daarnaast was tijdens deze trainingsbijeenkomsten aandacht voor de wijze waarop de studenten effectieve data-gestuurde feedback kan worden gegeven naar aanleiding van de geobserveerde lessen. Ook het geven van effectieve feedback werd geoefend met behulp van de geobserveerde filmfragmenten. Tot slot is in de trainingsbijeenkomsten gesproken over het in de onderwijseenheden gevolgde tijdspad (zie figuur 1) en de deadlines voor de aan te leveren observaties.

3.1.2 Programma tweede en derde cohort

Mede op grond van een tussentijdse evaluatie met de deelnemers is in onderling overleg besloten om het programma vanaf het tweede cohort anders in te richten. Er werd besloten dat per cohort 8 bijeenkomsten van twee uur gepland zouden worden, waarbij gewerkt zou worden met een zogenaamde 'train-de-trainer' constructie. De schoolopleiders kregen de taak om de verkregen informatie verder te delen met de betreffende praktijkopleiders van hun school, zo mogelijk met alle teamleden uit een betreffende bouw. Uitdrukkelijk is afgesproken dat, indien gewenst, ook praktijkopleiders zouden kunnen participeren in de centrale bijeenkomsten.

In de loop van het project werd duidelijk dat er bij de deelnemende scholen veel meer behoefte was aan informatie over inhoudelijke vernieuwingen in het leesonderwijs. In de verschillende bijeenkomsten hebben daarom tal van aan de observatie-instrumenten gerelateerde onderwerpen de revue gepasseerd. Een overzicht van deze onderwerpen is opgenomen in figuur 3.

OVERZICHT VAN DE BESPROKEN ONDERWERPEN

Algemeen	Differentiatie tijdens leeslessen Uitgangspunten en onderbouwing van LIST Het belang van creatief schrijven
Interactief Voorlezen	De organisatie en vormgeving van een interactieve voorleesles Vragen stellen bij interactief voorlezen Het gebruik van de voorschotbenadering Het gebruik van 'invented spelling'
Aanvankelijk Lezen	Schrijven als ondersteuning bij lezen Het blokkenmodel bij aanvankelijk lezen Duo-lezen De overgang van hardop lezen naar stillezen
Stillezen	Leesmotivatie Verschillende ondersteuningsvormen bij lezen Jeugdliteratuur en het kiezen van (geschikte) boeken Het voeren van leesgesprekken Mini-lessen

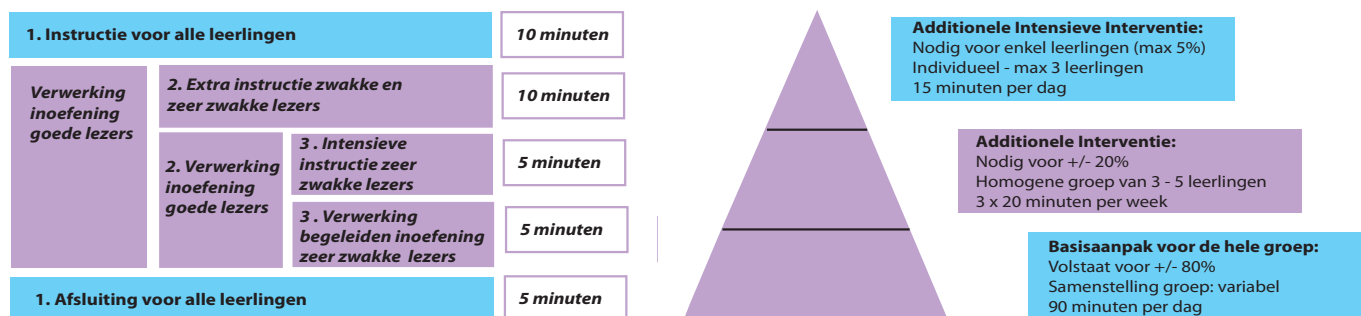
Figuur 3: Overzicht van de onderwerpen die zijn besproken in de centrale kernteam bijeenkomsten

3.2 Enkele voorbeelden

In het kader van deze rapportage is het niet mogelijk om alle inhoudelijke informatie te delen die tijdens de bijeenkomsten is besproken. Vandaar dat er is gekozen voor drie exemplarische voorbeelden die in de afzonderlijke bijeenkomsten aan de orde zijn gesteld.

DIFFERENTIATIE

In een van de bijeenkomsten is het thema differentiatie tijdens de leesles aan de orde geweest. Er is onder meer gesproken over het verschil tussen divergent en convergent differentiëren. Het uitgangspunt bij divergent differentiëren ligt bij de eigen ontwikkeling van het kind. In deze wijze van differentiëren worden geen vaste doelen gesteld voor de hele groep. Er is, met andere woorden geen duidelijke norm waaraan leerlingen op een bepaald moment moeten voldoen. Deze uitgangspunten leiden tot een werkwijze waarin verschillende subgroepen van leerlingen met een ander aanbod werken naar eigen doelen. In een convergent differentiatie model worden vaste doelen gesteld voor alle leerlingen in de groep. Bij deze wijze van differentiëren volgen alle leerlingen een basisaanbod en is er extra instructie en begeleiding voor risicoleerlingen. Dit betekent dus dat er sprake is van een differentiatie in aanbod (zie bijvoorbeeld Houtveen, Brokamp & Smits, 2012).



Figuur 4 : Twee modellen voor convergente differentiatie. INTERACTIEF VOORLEZEN

De organisatie en de vormgeving van een interactieve voorleesles is besproken aan de hand van een prentenboek uit de serie Beer en Egel (Schubert & Schubert, 2001). Aan de hand van dit concrete voorbeeld is onder meer gekeken naar de wijze waarop je als leerkracht het stellen van vragen als hulpmiddel kunt gebruiken om de interacties rond het voor te lezen boek te sturen. Het uitgangspunt hierbij is dat de leerkracht het aantal onderbrekingen beperkt waardoor de kinderen zoveel mogelijk ‘in het verhaal’ blijven.

‘Dit is belangrijk voor de beleving van het verhaal en het leesplezier. Zie je dat ze afgeleid raken of vragen ze om uitleg? Probeer kinderen dan weer bij het verhaal te betrekken of geef kort antwoord op hun vraag. Merken ze iets op? Dan kun je daar kort op ingaan. Ga vervolgens weer snel terug naar het verhaal. Maak bijvoorbeeld een bruggetje: ‘Hoe zou het verder gaan met ...? Kom we gaan kijken!’

(*Koerhuis & Op den Kamp, 2015*)

CREATIEF SCHRIJVEN ALS ONDERSTEUNING VAN DE LEESONTWIKKELING

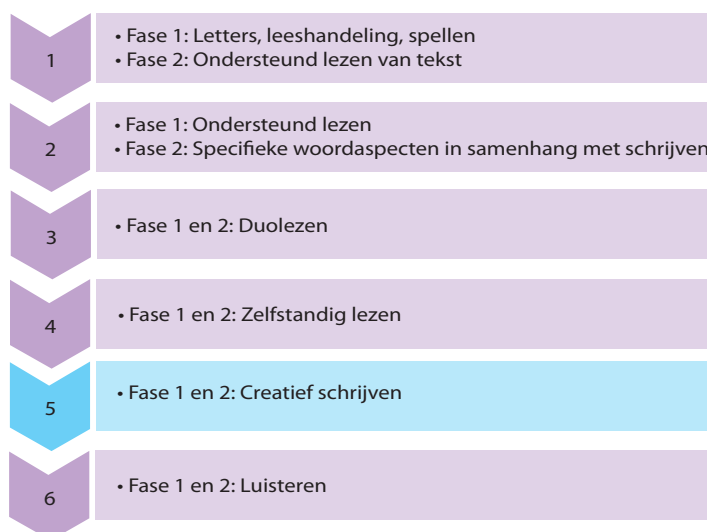
Schrijfopdrachten kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van het besef van de communicatieve functie van de taal. Daarnaast oefenen de leerlingen met deze schrijfopdrachten hun schrijf- en spellingsvaardigheden (Houtveen et al., 2012). Daarnaast wordt zowel het fonemisch bewustzijn als het alfabetisch principe geoefend, beide aspecten zijn belangrijke voorwaarden voor het ontwikkelen van de leesvaardigheid (Adams, 1990; NICHD, 2000). Het belang van het uitvoeren van ondersteunende creatieve schrijfopdrachten wordt echter door weinig leerkrachten onderschreven. In een uiteenzetting over wat werkt in de aanpak van risicolezers merkt Allington (2013) bijvoorbeeld op:

‘However, on my visits to primary grade classrooms, I have noticed almost no inventive writing activity, while also noting many decoding worksheets that have been assigned and completed’.

(*Allington, 2013, p522*)

In het blokkenmodel aanvankelijk lezen (zie figuur 5) is er dan ook voor gekozen om specifiek tijd en ruimte te reserveren voor schrijfactiviteiten, die daarmee een integraal onderdeel vormen voor de basisaanpak van alle leerlingen (Houtveen et al., 2012).

Figuur 5: Het blokkenmodel aanvankelijk lezen (Houtveen et al., 2012)



4. HET KAN INDERDAAD BETER!

Het in hoofdstuk 3 beschreven programma had tot doel om de samenwerking tussen de opleiding en de scholen te versterken. Deze versterkte samenwerking zou dan moeten leiden tot nog beter opgeleide studenten. In dit project gaat het om de concrete vraag of de studenten die op hun werkplek worden begeleid door de bij dit project betrokken praktijkopleiders een grotere ontwikkeling doormaken in hun leerkrachtvaardigheden dan studenten die worden begeleid door niet getrainde praktijkopleiders. Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is in het cursusjaar 2014-2015 een kleinschalig quasi-experiment uitgevoerd bij het onderdeel interactief voorlezen. In dit experiment zijn 9 studenten in de experimentele groep geobserveerd en van feedback voorzien door getrainde praktijkopleiders.

Allereerst is onderzocht of de praktijkopleiders die de trainingsbijeenkomsten hebben gevolgd betere, meer op de taak gerichte feedback geven op de geobserveerde lessen dan de praktijkopleiders die deze training niet hebben gevolgd. Om deze vraag te beantwoorden is een vragenlijst ontwikkeld bestaande uit 20 vragen gericht op drie belangrijke aspecten van effectieve feedback (Hattie & Timperley, 2007). Het gaat hierbij om feed-up, feed-back en feed-forward (zie figuur 6).

Feed-Up	Het verbinden met de vooraf gestelde doelen ⇒ De voorbereiding van de student
Feed-Back	Focus op de mate waarin deze doelen zijn bereikt ⇒ De uitvoering van de les
Feed-Forward	Geeft richting aan de activiteiten in de toekomst ⇒ De voorbereiding van de volgende les

Figuur 6: Aspecten van feedback (Hattie & Timperley, 2007)

Met de ontwikkelde vragenlijst kan worden nagegaan of de praktijkopleiders hun feedback weten te richten op de relevante kenmerken van een effectieve leesles. De vragen zijn voorgelegd aan de praktijkopleiders en beantwoord op een zes-puntschaal waarop de antwoordmogelijkheden uiteenlopen van 'dat heb ik helemaal niet gedaan' tot 'dat heb ik zeer expliciet aan de orde gesteld'. Enkele voorbeelden: 'Ik heb met de student gesproken over de tijd die de student voor deze les had ingepland' (Feed-up), 'Met de student heb ik de items van de observatielijst doorgenomen' (Feed-back) en 'Ik heb de student laten verwoorden aan welke aspecten zij de volgende les gaat werken' (Feed-forward). De resultaten op deze vragenlijst zijn weergegeven in tabel 4.

TABEL 4: KWALITEIT VAN HET GEVEN VAN FEEDBACK (Interactief voorlezen in 2014-2015)

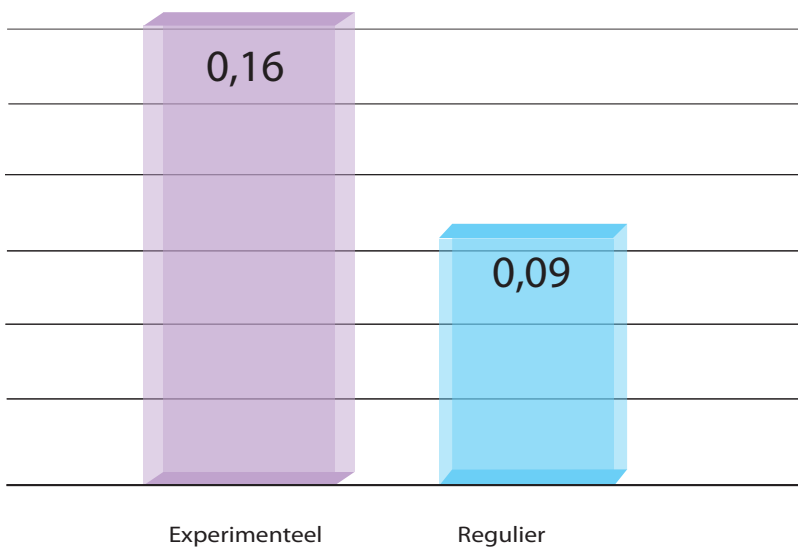
	<i>Experimentele groep (n=9)</i>	<i>Controle groep (n=9)</i>	<i>Effect Grootte (Cohen's d)</i>
Feed-up (8)	.62 (.12)	.51 (.13)**	.88
Feed-back (9)	.74 (.10)	.60 (.16)**	1.08
Feed-forward (3)	.85 (.08)	.59 (.24)**	1.63

** $p < .01$

Uit tabel 4 is af te leiden dat getrainde praktijkopleiders blijken hun feedback veel meer te richten op relevante aspecten van effectief instructiegedrag bij interactief voorlezen, dan de praktijkopleiders die geen training hebben gevolgd. De verschillen tussen de getrainde praktijkopleiders en de praktijkopleiders die geen training hebben gevolgd zijn groot (bij feed-up en feed-back) en zelfs zeer groot te noemen (feed-forward).

De vraag is nu of verbeterde feedback ertoe bijdraagt dat studenten beter gaan lesgeven. Deze vraag is onderzocht bij 9 eerstejaars studenten die in het tweede semester van het cursusjaar 2014-2015 waren geplaatst op aan dit project deelnemende scholen. Als controlegroep is een groep van negen studenten gebruikt van wie de praktijkopleiders eveneens de vragenlijst feedback hebben ingevuld.

De kwaliteit van de door de studenten gegeven voorleesles die de studenten geven is geobserveerd met een gestandaardiseerd observatie instrument (Houtveen, A. A. M. Brokamp & Smits, 2012). Het gebruikte observatie-instrument is beschreven in hoofdstuk 2. Uit deze beschrijving is gebleken dat de studenten bij de tweede geobserveerde voorleesles gemiddeld genomen significant beter presteren dan bij de eerste geobserveerde les. Ook uit een analyse van de ontwikkeling van de instructievaardigheden blijkt dat studenten in de onderscheiden subgroepen in de loop van de onderwijsperiode een duidelijke groei doormaken. De verschillen in deze groei zijn weergegeven in figuur 7.



Figuur 7: Groei van de kwaliteit van instructie bij Interactief voorlezen (n=9)

Uit de in figuur 7 gepresenteerde gegevens blijkt dat de studenten uit de experimentele groep op het tweede meetmoment hun instructiekwaliteit met 16 % weten te verbeteren. Bij de studenten uit de controlegroep is het verschil tussen de beide observaties gemiddeld 9%. Dit betekent dat de studenten die feedback kregen van een praktijkopleider die getraind was in het geven van feedback, hun instructiegedrag meer verbeteren dan de studenten wiens praktijkopleider niet getraind was in het geven van feedback.

5. WAT VRAAGT DAT VAN DE ORGANISATIE?

In hoofdstuk 2 hebben we gezien dat het werken met lesobservaties en data-gestuurde feedback in het pabocurriculum structureel leidt tot een verbetering in de kwaliteit van instructie van pabostudenten bij de lessen interactief voorlezen, aanvankelijk lezen en stillezen. Verder hebben we gezien dat het mogelijk is om de feedback van de praktijkopleiders te richten op de relevante aspecten van een goede leesinstructie. Met een kleine groep studenten is aangetoond dat deze meer gerichte wijze van feedback leidt tot een grotere leerwinst bij de betrokken studenten. We mogen dan ook voorzichtig concluderen dat de uitgevoerde versterking van de samenwerking tussen opleiding en scholen effectief is in de verbetering van de kwaliteit van instructie bij interactief voorlezen en mogelijk ook bij aanvankelijk lezen en stillezen.

Deze conclusie rechtvaardigt de vraag welke consequenties getrokken kunnen worden voor de betrokken organisaties (het opleidingsinstituut en de opleidingsscholen). Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn aan het eind van de projectperiode interviews georganiseerd met de schoolopleiders van de aan dit project deelnemende scholen en met een vijftal stakeholders uit de bestaande organisatie van 'samenwerking tussen opleiding en scholen'. Om deze interviews te kunnen toespitsen zijn twee literatuurstudies uitgevoerd. Een beknopt verslag van de literatuurstudie en een verslag van de interviews met de schoolopleiders is te lezen in paragraaf 5.1. In paragraaf 5.2 wordt de studie beschreven naar de structuur en de organisatie van samenwerking en van de interviews met de overige stakeholders in de samenwerking.

5.1 Interviews met schoolopleiders

De ankerpunten voor de interviews met de schoolopleiders zijn afkomstig uit een literatuurstudie naar het werken met professionele leergemeenschappen, waarvan verslag wordt uitgebracht in figuur 8. De interviews met de schoolopleiders waren vooral gericht op de wijze waarop binnen dit project is samengewerkt, de inhoud en de opbrengsten van het project in relatie tot de geïnvesteerde tijd en op de voortzetting van de samenwerking in bredere context.



LITERATUURSTUDIE NAAR PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAPPEN

Het concept van professionele leergemeenschap (professional community) wordt vanuit verschillende invalshoeken benaderd waardoor, ook na 30 jaar onderzoek, nog geen universele definitie beschikbaar is (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). In deze uitwerking kiezen we voor een definitie van Wenger (1998) waarin een professionele leergemeenschap, in zijn termen een 'community of practice', wordt gedefinieerd als een groep mensen die een set problemen of een passie voor een bepaald onderwerp delen en die hun kennis op dat gebied verdiepen door op structurele basis met elkaar over dit onderwerp te communiceren.

Onderzocht is aan welke kenmerken een professionele leergemeenschap moet voldoen om effectief te zijn, dat wil zeggen, om uiteindelijk een bijdrage te kunnen leveren aan de prestaties van de leerlingen (Kruse, Louis, & Bryk, 1995; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Mittendorff, Geijsel, Hoeve, de Laat, & Nieuwenhuis, 2006; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Samenvattend kan worden gesteld dat een professionele leergemeenschap kan worden getypeerd als een groep mensen die deel uitmaken van dezelfde mini-cultuur, zoals het onderwijs. Deze mensen zijn bekend met elkaars werkgebied en streven naar gemeenschappelijke en gedeelde leer- en/of werk uitkomsten. Dit betreft met name een constante focus op het leren van de leerlingen. Een professionele leergemeenschap is het meest krachtig, wanneer de leden gericht toewerken naar vooraf concreet geformuleerde doelen, door expliciet van elkaar te leren. Dit veronderstelt wederzijds vertrouwen en openheid. Om het functioneren van een professionele leergemeenschap te beoordelen en te optimaliseren kunnen de volgende richtlijnen gehanteerd worden:

- 1) Het formuleren van doelstellingen
 - a) Het doel van de professionele leergemeenschap is geoperationaliseerd in concrete opbrengsten.
- 2) Het organiseren van het collectieve leerproces
 - a) Er is gezorgd voor intensieve interactie tussen de leden.
 - b) De bijeenkomsten hebben betrekking op een inhoudelijk onderwerp.
 - c) De impliciete kennis waar de deelnemers over beschikken wordt door middel van interactie geëxpliciteerd.
 - d) De onderwijspraktijk wordt gedeprivatiseerd. Dit betekent dat leerkrachten elkaar in de groep observeren en aan elkaar feedback geven.

Figuur 8: Verslag van de uitgevoerde literatuurstudie naar professionele leergemeenschappen

De wijze van samenwerking

De betrokken schoolopleiders geven aan dat het bestaan van een gezamenlijk doel cruciaal is voor het proces van samenwerking. Die gezamenlijke doelstelling is van belang voor een gedeeld eigenaarschap en verantwoordelijkheid waarin vanuit gelijkwaardigheid gezamenlijke plannen worden gemaakt en acties worden uitgevoerd.

In dit project wordt op verschillende niveaus samengewerkt. Enerzijds is sprake van samenwerking in de gezamenlijke bijeenkomsten van het kernteam, daarnaast is sprake van samenwerking op de afzonderlijke basisscholen.

Samenwerking in het kernteam

Er wordt door de schoolopleiders een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de samenwerking in de verschillende projectjaren. Aanvankelijk leefde het idee dat de doelen op voorhand waren bepaald door de hogeschool en het kenniscentrum. De schoolopleiders voelden zich geen mede-eigenaar van het project dat zij als 'opgelegd' hebben ervaren. Dit kwam tot uiting in het feit dat taken en verantwoordelijkheden vooral door de coördinatoren van het project werden opgepakt en dat tijdens de bijeenkomsten niet iedereen aanwezig was. Gaandeweg kregen de schoolopleiders steeds meer zicht op

de volle breedte van de projectdoelstellingen en de implicaties daarvan in de praktijk. Door een aanpassing van de werkwijze in het tweede jaar kwam er meer ruimte voor een inbreng van de scholen. In grote lijnen kan worden gesteld dat de schoolopleiders een duidelijke groei hebben bemerkt in de kwaliteit van de samenwerking in het kernteam. Succesvol daarbij was dat de onderwerpen vanuit gelijkwaardigheid en veiligheid werd besproken en ideeën werden uitgewisseld. Tevens werkte het bevorderlijk dat er door de geringe omvang van de groep sprake was van korte lijntjes en dat de samenstelling van de groep relatief stabiel was. Daarnaast was sprake van duidelijke vergadermomenten en was de reistijd naar de bijeenkomsten te overzien.

Samenwerking op de basisscholen

Het bleek lastig om collega's op de basisscholen te enthousiasmeren voor het project. Er moest veel energie gestopt worden in het onder de aandacht brengen van het onderwerp 'lezen'. Mede door de waa van de dag legden leerkrachten hun prioriteiten vaak ergens anders, zoals bijvoorbeeld bij het onverwacht moeten invallen. Eén school gaf zelfs aan liever voor een andere inhoudelijke verdieping te hebben gekozen. De leerkrachten die studenten in hun groep begeleidden waren meer betrokken. Zij waren met name geïnteresseerd in de organisatie en de uitvoering van de observaties. Voor een goede doorwerking van de samenwerking tussen de school, de opleiding en het kenniscentrum zijn volgens de schoolopleiders verschillende factoren van belang. Zo wordt onder meer gewezen op de noodzaak van duidelijke steun en commitment van de directie (het management). Die steun is van belang om het onderwerp op de (beleids)agenda van de school te krijgen. Daarnaast is het van belang dat de juiste mensen (zoals bijvoorbeeld een bouwcoördinator of een leesspecialist) worden benaderd om deel te nemen aan de bijeenkomsten van het kernteam. Ook moet voldoende tijd voor deelname kunnen worden vrijgemaakt. Een succesvolle samenwerking vraagt daarnaast ook om het voldoen aan bepaalde randvoorwaarden. Dit begint al met het simpele feit dat er voldoende studenten in de juiste groepen moeten worden geplaatst. Daarnaast moeten scholen bereid zijn om de studenten hun opdracht te laten uitvoeren (bij aanvankelijk lezen betekent dit heel concreet: het blokkenmodel te laten uitvoeren). Een laatste voorwaarde waaraan blijkbaar niet in alle gevallen voldaan kon worden is het feit dat de praktijkopleider (die moet observeren) op dezelfde dag moet werken als de studenten stage lopen.

Inhoud en opbrengsten

De schoolopleiders geven aan op jaarbasis ongeveer 48 uur te hebben geïnvesteerd in het voorbereiden en bijwonen van de bijeenkomsten van het kernteam en in de directe uitwerking van de resultaten. Daarnaast is 12 tot 18 uur geïnvesteerd in de begeleiding van studenten en het voorbereiden van besprekingen op schoolniveau.

De schoolopleiders geven aan dat zij door deelname aan dit project meer zicht hebben gekregen op het curriculum van de opleiding. Daarnaast hebben zij meer kennis verworven over de drie onderwerpen die aan de orde zijn gesteld, over effectief didactisch handelen van de leerkracht bij deze domeinen en over het observeren van dit effectieve didactische leerkracht handelen. Deelname aan dit project heeft daarnaast gezorgd voor een uitbreiding van het professionele netwerk en dat er op de basisschool een gezamenlijke taal is ontstaan over de onderwerpen die in de bijeenkomsten aan de orde zijn gesteld.

De schoolopleiders geven aan dat er in het kernteam voldoende diepgaand gesproken is over de inhoud van het project. De informatie over de onderwerpen interactief voorlezen, aanvankelijk lezen en stillezen was helder en goed op niveau. De kennisdeling binnen de scholen had echter intensiever gekund. De onderwerpen zijn alleen besproken met de collega's die direct betrokken waren bij het begeleiden van studenten. De betrokken leerkrachten hebben dit vooral gezien als een leerproces van en voor de student en niet als een leerproces voor zichzelf. Volgens de bij dit project betrokken schoolopleiders is het van belang om de besproken onderwerpen ook op teamniveau aan de orde te stellen en 'levend te houden'. Als dit niet in voldoende mate plaats vindt, dan zakt de aandacht weg.

De schoolopleiders tonen zich matig tevreden over de verhouding van de geïnvesteerde tijd en de opbrengsten op schoolniveau. Zij gaven aan met name behoefte te hebben aan opbrengsten die direct toepasbaar zijn in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Voortzetting van de samenwerking

Tot slot is gekeken naar mogelijkheden om de samenwerking zoals in dit project uitgevoerd te verbeteren. De schoolopleiders geven aan dat hun voorkeur uitgaat naar deelname aan kortlopende en intensieve projecten. Deze projecten moeten aansluiten bij de beleidsplannen van de school. Daarnaast moet voldoende helderheid zijn over de gezamenlijke doelstelling, de inhoud en de wijze waarop het project wordt uitgevoerd (wie doet wat en wanneer?). Tot slot moeten alle praktische zaken in de uitvoering goed en duidelijk zijn geregeld. Zo moet bijvoorbeeld gekozen worden voor een geschikte locatie voor overleg, met voldoende parkeerplaatsen waardoor de reistijd beperkt blijft. Ook moet zij voorzien in de vervanging op schoolniveau.

Volgens de schoolopleiders vraagt een eventuele uitbreiding en schaalvergroting om aanvullende maatregelen. Zo moet bijvoorbeeld worden gekozen voor een samenwerking met scholen die op een beperkte afstand liggen. Daarnaast moet er voor worden gezorgd dat alle praktijkopleiders worden betrokken bij de kennisoverdracht, bijvoorbeeld door centrale bijeenkomsten te organiseren. Gezamenlijk moeten er duidelijk en reële doelen worden geformuleerd die haalbaar zijn in de praktijk. Ook de praktische planning van de bijeenkomsten moet duidelijk zijn waardoor scholen daarop kunnen anticiperen. Tot slot verdient het de voorkeur om te werken met een organisatie-model waarin ruimte is voor het maken van inhoudelijke keuzes (bijvoorbeeld een keuze in het volgen van workshops).

6.2 Interviews met overige stakeholders

De ankerpunten voor de interviews met de overige stakeholders zijn afkomstig uit een literatuurstudie naar het werken met professionele leergemeenschappen, waarvan verslag wordt uitgebracht in figuur 9. In deze interviews is vooral gefocust op de vraag onder welke specifieke voorwaarden de in dit project op kleinschalig niveau toegepaste werkwijze kan worden uitgebreid naar een grotere groep opleidingsscholen. In deze uitwerking is er voor gekozen om de resultaten te clusteren in drie thema's, te weten: het nut en de noodzaak van de samenwerking, de organisatie en de structuur van de samenwerking en de communicatie en besluitvorming in het samenwerkingsproces.

LITERATUURSTUDIE NAAR DE STRUCTUUR VAN DE SAMENWERKING TUSSEN ORGANISATIES

Er is sprake van samenwerking wanneer twee of meerdere personen of instanties hun inspanningen richten op het bereiken van eenzelfde doel. Een samenwerkingsproces heeft alleen kans van slagen als alle betrokkenen het nut en de noodzaak er van inzien. Dit betekent dat de samenwerking voor alle betrokkenen moet leiden tot tastbare voordelen, dat er sprake moet zijn van een zekere balans tussen kosten en opbrengsten en van een redelijk machtsevenwicht (Van Delden, 2009).

Een optimale vorm om een dergelijke samenwerking te coördineren wordt getypeerd als een samenwerking in netwerken (Van Delden, 2009). Dergelijke organisatienetwerken regelen zowel de onderlinge afhankelijkheden tussen de betrokkenen als de uitwisseling van informatie tussen de verschillende instanties, terwijl tegelijkertijd de flexibiliteit gehandhaafd blijft (Powell, 1990; Van Delden, 2009). Onderzoek van Van Delden (2009) toont aan dat een bestaande of goed functionerende samenwerking tussen organisaties kan leiden tot een beter functioneren van een netwerksamenwerking. De aansturing van de samenwerking heeft de kenmerken van een zogenaamde Network Administrative Organisation (Provan & Kenis, 2008; Van Delden, 2009). Dit betekent dat er sprake is van een duidelijke en rechtstreekse aansturing vanuit één instantie. In die aansturing is sprake van een strakke coördinatie, geregeld vanuit één centraal punt.

Het proces van besluitvorming kan worden weergegeven als een systeem met een input- een throughput- en een outputfase (Klijn & Koppenjan, 2000). Dit betekent dat er in besluitvormingsprocessen zowel sprake is van een zekere hiërarchie als van overleg (voorlichting, communicatie en eventueel scholing). Dit vraagt om een onderhandelend bestuur dat is gericht op een interactieve besluitvorming.

Het bovenstaande houdt in dat de factoren die van invloed zijn op het succes van de samenwerking zijn in te delen in drie categorieën:

- Nut en noodzaak
- Organisatie en structuur
- Communicatie en besluitvorming

Figuur 9: Verslag van de literatuurstudie naar structuur van de samenwerking tussen organisaties

Nut en noodzaak

Door de huidige omstandigheden op de arbeidsmarkt is een investering in opleiden van nieuwe collega's bittere noodzaak. Het belang van het opleiden van studenten wordt door de scholen dan ook gezien als een belangrijke taak. In de komende jaren is er, mede onder invloed van het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap als van de PO-raad, expliciet aandacht voor de versterking van het concept opleidingsschool.

Bij het opleiden van studenten zijn verschillende functionarissen betrokken. Behalve de betrokken student zelf gaat het hierbij om de praktijkopleider, de schoolopleider en de instituutopleider. In het proces van begeleiden en beoordelen van studenten zijn er verschillende taken, die mogelijk in de toekomst anders verdeeld kunnen worden. Het kan dus zijn dat een bepaalde taak onderdeel gaat worden van het takenpakket van een instituutopleider of juist wordt uitgevoerd op de opleidingsschool. Hoe de verdeling van taken ook gaat uitpakken, het is in ieder geval van belang dat de bij dit proces betrokken begeleiders worden toegerust en gefaciliteerd voor het uitvoeren van de toegewezen taken. De uitvoering van deze taken betreft een structurele voorziening waarvan de kosten ingeschat moeten worden.

Binnen het concept van de opleidingsschool bestaat naast een verplichting tot het opleiden van nieuwe collega's ook een verplichting tot het verder professionaliseren van het zittende personeel. Voor deze ontwikkeling en professionalisering van leerkrachten zijn, veelal op bestuursniveau, duidelijke keuzen gemaakt. Bij de scholen is een duidelijke behoefte te bespeuren aan de domein specifieke inhoudelijke inbreng vanuit het opleidingsinstituut en het kenniscentrum (bijvoorbeeld op het gebied van taal, lezen en rekenen, maar ook op meer technische aspecten als data-gebruik en data-feedback). Desondanks blijkt nieuwe kennis, die onder meer via het pabo curriculum wordt aangeboden aan de studenten, slechts in geringe mate door te sijpelen naar de scholen. De kans dat nieuwe kennis en informatie wordt geadopteerd heeft vooral te maken met de voedingsbodem op de betreffende scholen. Een geschikte voedingsbodem wordt vooral gecreëerd wanneer wordt gezorgd voor een duidelijke aansluiting bij de onderwerpen die op de scholen aan de orde zijn. Daarnaast is het van belang te zorgen voor een duidelijke afstemming waardoor de school en haar leerkrachten 'eigenaar' blijven van een eventueel te starten ontwikkeling, waarmee een grotere kans op succes is gewaarborgd. Bij de uitwisseling van informatie is een duidelijke verbinding met het kenniscentrum van belang. De resultaten van een inspanning zijn immers alleen zichtbaar te maken wanneer ze duidelijk worden geregistreerd en gedocumenteerd.

Organisatie en structuur

Het nut van en de noodzaak tot samenwerking wordt in de regio Utrecht al geruime tijd onderkend. De samenwerking tussen de opleiding en het werkveld is georganiseerd in de opleidingsraad die bestaat uit vertegenwoordigers van 15 schoolbesturen, de Universiteit Utrecht, het HU-kenniscentrum en de HUpabo. Deze opleidingsraad is het besluitvormend orgaan van waaruit een regieteam van vier personen is gemandateerd om sturing te geven aan de ontwikkeling van het werkplekleren en de gemaakte afspraken binnen de samenwerkingsovereenkomst. Naast de opleidingsraad is er een BOIS-overleg (Bovenschools Opleiden In School) dat wordt aangestuurd door een kernteam bestaande uit twee leden vanuit de deelnemende besturen en één coördinator vanuit de opleiding. In deze werkwijze is het gremium van de schooldirecties niet of in onvoldoende mate betrokken waardoor voornamelijk op bestuurlijk niveau over de samenwerking wordt gesproken. Het verdient de voorkeur om bij een verdere uitbreiding en intensivering aan te sluiten bij de bestaande samenwerkingsstructuur.

De investeringen in de samenwerking hebben geleid tot verschillende samenwerkingsrelaties tussen instituutopleiders en schoolopleiders. De kwaliteit van de samenwerking tussen beide functionarissen is bevorderlijk voor verdere gezamenlijk uit te werken inspanningen op inhoudelijk vlak. Een combinatie van een instituutopleider en meerdere schoolopleiders kan worden beschouwd als een professionele leergemeenschap (PLG). Dergelijke PLG's kunnen waar nodig verder worden uitgebreid met een aanvulling van een inhoudelijk deskundige vanuit de pabo en het kenniscentrum. Omdat in een dergelijke samenwerking de persoonlijke relaties tussen de verschillende deelnemers een belangrijke rol spelen lijkt het raadzaam om deze PLG's niet te vaak te laten wisselen van samenstelling. Bestaande kennisnetwerken kunnen in dit opzicht worden gebruikt en eventueel zelfs verder worden uitgebreid. Wanneer bij deze samenwerking inhoudelijke keuzen zouden prevaleren behoort daarbij een samenwerking tussen scholen van verschillende besturen tot de mogelijkheid. Een dergelijke inhoudelijke samenwerking moet wel worden georganiseerd en gecoördineerd. Deze taken kunnen worden uitgevoerd door een hiertoe in te stellen projectroep of coördinatiegroep.

Communicatie en besluitvorming

In de bestaande samenwerking is sprake van een gelaagde opzet waarin de basis wordt gevormd door de scholen. Alle scholen zijn aangesloten bij bestuursorganisaties die weer zijn vertegenwoordigd in de opleidingsraad. In dit proces zijn verschillende functionarissen betrokken, ieder met hun eigen specifieke taken en verantwoordelijkheden. Informatie over projecten en aanpakken moet gericht zijn op alle lagen in die organisatie. Het is dan ook van belang dat de juiste informatie bij de juiste persoon terecht komt. Centrale ontwikkelthema's worden doorgaans op bestuursniveau afgestemd door

een medewerker kwaliteitszorg. De directeuren bewaken vervolgens de ontwikkelagenda op schoolniveau waarbij een belangrijke taak in de uitvoering is weggelegd voor de (bovenschoolse) schoolopleiders. Voor de ontwikkeling op inhoudelijke thema's zijn daarnaast op schoolniveau nog verschillende coördinatoren actief (denk bijvoorbeeld aan een reken-, taal- en cultuur coördinator). Dit maakt de communicatie binnen een dergelijk traject erg kwetsbaar. Dit betekent dat moet worden gewaarborgd dat alle relevante personen over de juiste informatie beschikken. Mogelijk kan de bestaande website (www.werkvelditt.hu.nl) hier een rol in spelen.

Door de schoolopleiders wordt het belang van zowel het opleiden van studenten als van de eigen professionalisering duidelijk onderkend. Desondanks ervaren velen van hen de hoeveelheid werk die dit met zich meebrengt als een 'extra' inspanning. Een gevoel van onvrede over een te volgen werkwijze ligt dan op de loer. Dit gevoel wordt in sommige gevallen nog versterkt omdat niet duidelijk is gecommuniceerd over het hoe en waarom van de te volgen werkwijze. Zo wordt bijvoorbeeld concreet genoemd dat voor veel praktijkopleiders niet duidelijk is waarom werken met gestandaardiseerde observatie-instrumenten en het verstrekken van data-gestuurde feedback beter is dan de reguliere wijze van het nabespreken van lessen. Hieruit blijkt dat een duidelijke communicatie over uitgangspunten, doelstellingen en werkwijzen met alle betrokkenen van groot belang is.



6. CONCLUSIES

Bij de afronding van het project Versterking Samenwerking Opleiding en Scholen zijn de conclusies van dit project in de vorm van het onderstaand advies aangeleverd aan de projectleiding:

In het curriculum van de HUpabo wordt bij het vakgebied Nederlands sinds enkele jaren gewerkt met een procedure van lesobservaties en data-gestuurde feedback. Het betreft observaties van lessen interactief voorlezen, aanvankelijk lezen en stillezen. In het project Versterking Samenwerking Opleiding en Scholen is deze werkwijze uitgebreid door praktijkopleiders te scholen in het gebruik van de observatie-instrumenten en in het verstrekken van feedback op de geobserveerde lessen. Deze aanvulling wordt zowel door de scholen als door de docenten van de opleiding als waardevol ervaren. Ook kan met enige voorzichtigheid gezegd worden dat de studenten die feedback krijgen van geschoolde praktijkopleiders een grotere groei doormaken in hun vakdidactisch handelen dan studenten van niet geschoolde praktijkopleiders.

Vanuit deze ervaringen, mede op grond van gesprekken gevoerd met stakeholders uit de onderwijs- en opleidingspraktijk, formuleren we de volgende deeladviezen:

Deeladvies 1.

Wij adviseren een pilotproject op te zetten waarin opleidingsinstituut en scholen gezamenlijk en in afstemming de begeleiding van studenten verzorgen bij de ontwikkeling van hun vakdidactische vaardigheden bij lezen.

Deeladvies 2.

Wij adviseren om in deze pilot tevens aandacht te besteden aan verdere inhoudelijke professionalisering van de betrokken leerkrachten van de deelnemende scholen.

Deeladvies 3.

We adviseren het pilot project te monitoren.

Deeladvies 4.

De werkwijze moet worden ingebed in de bestaande samenwerkingsstructuur tussen opleiding en scholen.

Deeladvies 5.

Voor de uitvoering van deze samenwerking moet een projectstructuur worden gehanteerd waarin alle betrokken geledingen (scholen, opleiding en kenniscentrum) zijn vertegenwoordigd.

Deeladvies 6.

Er moet worden aangesloten bij de lopende initiatieven rond opleiden in de school.

Deeladvies 7.

Bij de uitvoering van de samenwerking moet worden gewerkt volgens de kenmerken van een professionele leergemeenschap.

7. LITERATUUR

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press
- Allington, R. L. (2013). What really matters when working with struggling readers. *Reading Teacher*, 66(7), 520–530. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1154>
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: October, (November 2004), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bus, Adriana G. (1995). *Geletterde peuters en kleuters: Theorie en praktijk van ontluikende geletterdheid*. Amsterdam: Boom.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 19(7), 495–500. <https://doi.org/10.2307/20446159>
- Hattie Helen E-Mail Address, J. T., Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, .77(1), 16–7. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Houtveen, A. A. M. Brokamp, S. K., & Smits, A. E. H. (2012). *Lezen, Lezen, Lezen! Achtergrond en evaluatie van het Leesinterventieproject voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A. A. M. (2018). *Goed Geletterd. Opbrengsten van het lectoraat Geletterdheid 2006-2018*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Ingvanson, L. Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10).
- Klijn, E. H., & Koppenjan, J. F. (2000). Public Management and policy networks: foundations of a network approach to governance. *Public Management*, 2(2), 135–158.
- Koerhuis, I. & Op den Kamp, M. (2015). Interactief voorlezen: ja! Maar hoe? Handvatten bij interactief voorlezen. *De wereld van het jonge kind*. (sep) 10-14.
- Kruse, S. ., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis & S. D. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 23–44). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 722–731. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.003>
- Mittendorff, K., Geijssels, F., Hoeve, A., de Laat, M., & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 298–312. <https://doi.org/10.1108/13665620610674971>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Neven-Hummel, M., Houtveen, A. A. M., & Van den Hurk, H. T. G. (2014). *Feedback helpt! Evaluatie van het project Opbrengstgericht Werken op de pabo over de schooljaren 2010/2011 t/m 2013/2014*. Utrecht.
- Powell, W. W. (1990). Neither market nor hierarchy: network forms of organization. *Research in Organizational Behavior*, 12, 295–336.
- Provan, K. G., & Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229–252. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015>

- Spillane, J. P., & Louis, K. S. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 83–104. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00005.x>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. *Journal of Educational Change* (Vol. 7). <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *The International Academy of Education*, 1(18), 1–30. <https://doi.org/10.1002/hrm>
- Van Delden, P. (2009). *Samenwerking in de publieke dienstverlening. Ontwikkelingsverloop en resultaten*.
- Van den Hurk, H. T. G., Houtveen, A. A. M., Snel, M. J. & Kamphuis, A. (2016, 7 januari). Effects of expert feedback on the quality of student teacher's reading instruction. Paper gepresenteerd op ICSEI 2016 Glasgow UK.
- Van den Hurk, H. T. G., Houtveen, A. A. M., Van de Grift, W. J. C. M., & Cras, D. W. P. (2014). Data-feedback in teacher training. Using observational data to improve student teachers' reading instruction. *Studies in Educational Evaluation*, 42. <https://doi.org/10.1016/j.stu-educ.2013.10.009>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: University Press.

