

In de regio Utrecht-Amersfoort hebben vijf academische basisscholen vanaf het schooljaar 2012-2013 deelgenomen aan het vierjarige schoolverbeteringsproject: het Academische Opleidingsscholen project (AOS-project). Het uiteindelijke doel van het project was de scholen te leren systematisch en doelgericht te werken aan schoolontwikkeling. Om dit doel te realiseren is nauw samengewerkt tussen het kenniscentrum van de Hogeschool Utrecht, Instituut Theo Tijssen, het bestuur en de scholen.

Deze rapportage is een bijlage bij het onderzoeksrapport dat verschenen is over het project: Op basis van data de schoolontwikkelingsagenda bepalen (2016).

In deze rapportage zijn de vijf casebeschrijvingen opgenomen, die zijn geschreven door de coördinatoren van de deelnemende scholen in samenwerking met een docent van de Hogeschool Utrecht. Het doel van de casebeschrijvingen is om zicht te krijgen op het verloop van het implementatieproces op de individuele scholen. Iedere school beschrijft de resultaten die zijn behaald, de successen die zijn geboekt, maar ook de knelpunten die ze hebben ervaren tijdens de uitvoering van het project op de school.



HOGESCHOOL
UTRECHT

Kenniscentrum
Educatie



Academische basisschool
Utrecht - Amersfoort

GEBRUIK VAN DATA IN DE SCHOOL



Bijlage van het rapport:
Data als basis voor schoolontwikkeling

ISBN 978-90-71909-22-1



9 789071 909221 >

J.J. Kunst
A.A.M. Houtveen

J.J. Kunst
A.A.M. Houtveen

DATA ALS BASIS VOOR SCHOOLONTWIKKELING

**Schoolontwikkeling op de academische
opleidingsscholen Utrecht/Amersfoort 2012-2016**

A.A.M. Houtveen

J.J. Kunst

Hogeschool Utrecht
Kenniscentrum Educatie

Padualaan 97
Postbus 14007
3508 SB Utrecht

Telefoon: 088 – 481 7148
E-mail: lectoraatlezen@hu.nl

Kenniscentrum Educatie rapportnummer 16-03
Titel: Data als basis voor schoolontwikkeling
Subtitel: Schoolontwikkeling op de academische opleidingsscholen
Utrecht/Amersfoort 2012-2016

ISBN /EAN:978-90-71909-21-4

NUR-code: 100
NUR-omschrijving: Educatieve uitgaven algemeen

Uitgever: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie van de Faculteit
Educatie
Drukkerij: Tuijtel
Fotograaf: Mirjam Roest

© 2017 Hogeschool Utrecht
Kenniscentrum Educatie
University of Applied Sciences Utrecht
Research centre for Education

Auteur: Houtveen, A.A.M.
Co-auteur: J.J. Kunst

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het Kenniscentrum Educatie van de Faculteit Educatie.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission of the Department.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	1
Hoofdstuk 1	1
VERBETEREN VAN OPBRENGSTEN DOOR ONDERZOEK	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Doelstelling en haalbaarheid	3
1.3 De projectstructuur	7
1.4 Onderzoeksvragen	8
1.5 Opbouw van het rapport	9
Hoofdstuk 2	10
KENMERKEN VAN EFFECTIEVE LERAREN EN SCHOLEN	10
2.1 Inleiding	10
2.2 Effectief leerkrachtgedrag	10
2.3 Voorwaarden voor effectief leerkrachtgedrag op schoolniveau	15
2.4 Werken aan structurele schoolontwikkeling	17
2.4.1 Planmatig aansturen, bewaken, evalueren en borgen van structurele schoolontwikkeling	17
2.4.2 Aansluiten bij de schoolontwikkeling	20
Hoofdstuk 3	22
AANVANKELIJK LEZEN	22
3.1 Inleiding	22
3.2 Hoe ziet een effectief aanvankelijk leesprogramma eruit?	22
3.3 Praktische uitwerking van het programma voor aanvankelijk lezen	26

Hoofdstuk 4	32
UITVOERING VAN DE CYCLI DOELGERICHT WERKEN AAN OPBRENGSTEN	32
4.1 Inleiding	32
4.2 Vastleggen afspraken op schoolniveau	33
4.2.1 Kaders van het onderwijsaanbod	33
4.2.2 Inplannen en afstemmen van besprekingen, toetsmomenten en observaties	36
4.2.3 Taakverdeling binnen de school	36
4.3 De cyclus op groepsniveau	37
4.4 De cyclus op schoolniveau	40
Hoofdstuk 5	47
OPZET VAN HET ONDERZOEK	47
5.1 Inleiding	47
5.2 Opzet van het onderzoek	47
5.3 Variabelenkeuze en operationalisatie	48
5.3.1 Variabelen op leerlingniveau	49
5.3.2 Variabelen op leerkrachtniveau	49
5.3.3 Variabelen voor het meten van de voorwaarden voor effectief leerkrachtgedrag op schoolniveau.	53
5.3.4 Variabelen voor het meten van het projectmatig en systematisch werken aan schoolontwikkeling	55
5.3.5 Variabelen voor het meten van het vermogen tot veranderen	60
5.4 Data-analyse	60
Hoofdstuk 6	62
SCHOOLONTWIKKELING BINNEN DE ACADEMISCHE OPLEIDINGSSCHOLEN	62
6.1 Inleiding	62
6.2 Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag	63

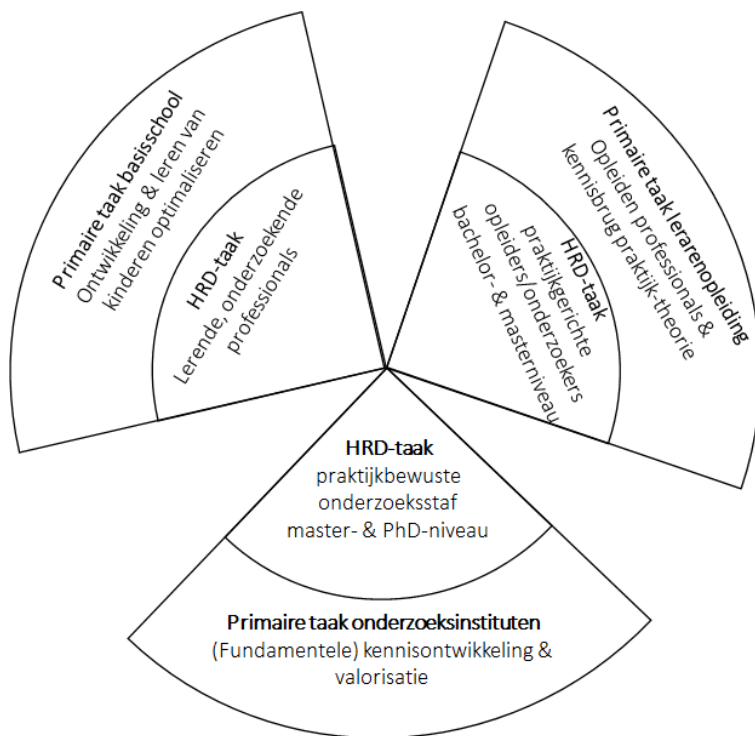
6.2.1 Ontwikkeling in effectief leerkrachtgedrag	63
6.2.2 Ontwikkeling in de pedagogische relatie van de leerkracht met zijn leerlingen in de groep	68
6.2.3 Ontwikkeling in effectief gebruik van de tijd door de leerkracht en taakgerichtheid van de leerlingen	68
6.2.4 Ontwikkeling in het uitvoeren van de evaluatieve cyclus door de leerkracht	71
6.3 Ontwikkeling in realisatie van de voorwaarden voor effectief leerkrachtgedrag op schoolniveau in het AOS-project	74
6.3.1 Ontwikkeling in het stellen van doelen	74
6.3.2 Ontwikkeling in het vastleggen van het leerstofaanbod	75
6.3.3 Ontwikkeling in het inroosteren van tijd voor aanvankelijk lezen	77
6.3.4 Ontwikkeling in het afnemen van toetsen	78
6.4 Ontwikkeling in het projectmatig en systematisch werken aan het AOS-project	78
6.4.1 Ontwikkeling in projectmatig werken	79
6.4.2 Ontwikkeling in doelgericht werken aan opbrengsten	81
6.5 Ontwikkeling in het vermogen tot veranderen in het AOS-project	86
6.6 Ontwikkeling in leerlingvorderingen in het AOS-project	87
6.7 Samenvatting en conclusies	89
Hoofdstuk 7	101
NAAR ZELFSTANDIG WERKEN AAN	
SCHOOLONTWIKKELING	101
7.1 Inleiding	101
7.2 Voorwaarden voor het zelfstandig toepassen van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten	102
7.2.1 De kwaliteit van de volgsystemen	103
7.2.3 Kennis van beschrijvende statistiek	105
7.2.2 ICT-vaardigheden en kennis van Excel	108

7.2.5 Vastleggen van de afspraken om de cycli uit te kunnen voeren	110
7.2.6 Eenduidige terminologie	112
7.3 Innovatiecapaciteit van de scholen	114
7.3.1 Projectmatige aanpak	114
7.3.2 Professionele schoolcultuur	117
7.3.3 Onderwijskundig leiderschap	120
7.4 Samenvatting en conclusies	122
Hoofdstuk 8	128
VERKLEINING VAN DE KLOOF TUSSEN THEORIE EN PRAKTIJK	128
8.1. Inleiding	128
8.2. De projectstructuur	128
8.3 Successen en knelpunten binnen de samenwerking	130
8. 4 Suggesties voor vervolgstappen	133
Literatuur	135

Woord vooraf

Al sinds 2001 werken de Katholieke Scholenstichting Utrecht (KSU) en de Stichting voor Katholiek Primair Onderwijs Amersfoort e.o. (KPOA) samen met de lerarenopleiding primair onderwijs van respectievelijk Hogeschool Domstad en Hogeschool Utrecht (HU). De eerste pilots Professional Development Schools gingen over in structureel opleiden in de school, vanaf 2006 als zogenaamde academische opleidingsscholen (AOS). In het AOS-project zijn in de studie jaren 2012-2013 t/m 2015-2016 veel onderzoeksdata verzameld die in deze publicatie hebben geresulteerd.

Deze data laten zien dat ondanks zeventien jaar intensieve samenwerking een aantal kernvraagstukken die we in deze samenwerking tegenkomen, diep verankerd zijn in de verschillen in perspectief tussen basisscholen, lerarenopleidingen en onderzoeksinstituten:



Deze perspectiefverschillen maken dat het belang en de grondhouding van leerkrachten, lerarenopleiders en onderzoekers in de onderlinge samenwerking voortdurend botsen.

Leerkrachten zijn primair gericht op de ontwikkeling en het leren van kinderen. Zij staan 25 uur in de week voor de groep en moeten voortdurend handelend beslissingen nemen over interventies in het leerproces van kinderen. Of het nu kinderen zijn van rijke of arme komaf, met laag of hoog opgeleide ouders, gelovig of ongelovig, met Nederlands als moedertaal of anderstalig, met of zonder functiestoornis, met of zonder instabiele thuissituatie en allemaal divers in hun begaafdheden. Een complexe klus die iedere dag opnieuw de nodige voorbereidingstijd vraagt, los van al het afstemmingsoverleg met collega's in parallelgroepen, met interne begeleiders, met collega's uit een andere bouw, met ambulante begeleiders, met ouders/verzorgers, medewerkers uit de kinderopvang, jeugdhulpverleners, etcetera.

Om daarin goed te blijven functioneren volgen zij binnen hun 40 uren werkweek ook nog gerichte vakdidactische scholing vanuit een onderzoekende, op data gebaseerde houding en verbeteren zo voortdurend hun eigen handelingsbekwaamheid.

Leerkrachten zijn bij uitstek 'reflective practitioners'.

Lerarenopleiders zijn primair gericht op de ontwikkeling en het leren van adolescenten. Net als leerkrachten 'reflective practitioners', maar dan met betrekking tot jongeren die een kennisbasis eigen moeten maken waarop ze (later) in de onderwijspraktijk beredeneerde beslissingen kunnen nemen over interventies in het leerproces van kinderen. Naast lessen binnen hun vak zullen opleidingsdocenten met collega's van andere vakken moeten nadenken hoe zij studenten goed kunnen helpen om de kloof tussen praktijk en theorie van het lesgeven aan kinderen te overbruggen.

Om daarin goed te kunnen functioneren moeten opleiders zicht hebben op de veelvuldig terugkerende, complexe beroepstaken waarvoor leerkrachten zich geplaatst zien. Het verrichten van praktijkonderzoek kan daarbij een belangrijke rol vervullen.

Om dit betekenisvol te kunnen zullen zij zich gedegen moeten scholen in de methodologie en methodiek van praktijkgericht onderzoek. Bijvoorbeeld door te participeren in een onderzoeksproject.

Onderzoekers zijn primair gericht op het uitvoeren van onderzoek. Als ‘reflective researcher’ staan ze vooral stil bij de vraag of uitgevoerd onderzoek de wetenschappelijke toets der kritiek kan doorstaan. In het kader van valorisatie is het voor hen van belang dat de vergaarde inzichten relevant zijn voor de beroepspraktijk en hun weg vinden naar deze praktijk via publicaties, het opleidingsprogramma van de lerarenopleiding en post HBO-programma’s.

In het AOS-project hebben wij deze conflicterende perspectieven en belangen aan den lijve ervaren. Onderzoeksvragenlijsten en observatielijsten die met zorg waren voorbereid, kwamen soms slecht getimed in de beroepspraktijk terecht. Scholen konden niet altijd tijd vrij maken wanneer dat in het kader van het onderzoek noodzakelijk was en omgekeerd kon de HU niet altijd opleiders leveren die van toegevoegde waarde waren voor leerkrachten in de beroepspraktijk. Lopende het project werden leerkrachten, lerarenopleiders en onderzoekers zich steeds bewuster van elkaars perspectief en werden activiteitenplanningen op elkaar afgestemd. Nu het project ten einde is kunnen we zeggen dat zaken veel beter lopen en dat iedereen beter heeft geleerd vanuit elkaars perspectief te kijken naar de onderlinge samenwerking.

Het goede nieuws is dat wij een constructieve en productieve samenwerking met elkaar konden opbouwen die er uiteindelijk in resulteerde dat het leren van kinderen in basisscholen en meer concreet het leren lezen in basisscholen een positieve impuls heeft gekregen.

Namens de academische opleidingsscholen van KSU en KPOA wil ik daarom alle betrokken leerkrachten, lerarenopleiders en onderzoekers bijzonder bedanken voor al hun inspanningen. Deze publicatie is mede daarvan het tastbare resultaat.

Een bijzonder woord van dank zijn wij daarbij verschuldigd aan Willy van Dijk – Roest en dr. Thoni Houtveen. Zij hebben zich als ‘boundary crossers’ vanuit het werkveld primair onderwijs en het wetenschappelijk onderzoek opgesteld en hebben zich met engelen-geduld als ambassadeurs van het (effectief) leren van kinderen in basisscholen ingespannen om lerarenopleiders te betrekken bij de actuele beroepspraktijk. Dat leidde tot een spannende expeditie met mooie resultaten.

Wij hopen dat de ervaringen van het AOS-project hun vervolg krijgen in de werkplaats voor onderwijsonderzoek (WoW), de verdere invulling van lectoraten bij de HU alsmede de masterontwikkeling voor leraren primair onderwijs. Wij wensen betrokkenen daarbij veel succes.

drs. Winfried Roelofs

Voorzitter stuurgroep Academische Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort

Hoofdstuk 1

VERBETEREN VAN OPBRENGSTEN DOOR ONDERZOEK

1.1 Inleiding

In de regio Utrecht en Amersfoort wordt gewerkt aan het vormgeven van academische opleidingsscholen in samenwerking tussen een vijftal scholen van de katholieke schoolbesturen (KSU en KPOA) en het Instituut Theo Thijssen (ITT), de pabo van de Hogeschool Utrecht. De motivatie voor de start van de academische opleidingsscholen was gelegen in een aantal gezamenlijk ervaren knelpunten:

1. Het eerste knelpunt betreft de kloof tussen de aangeboden theorie op de opleiding en de praktijk op de scholen. De opleiding slaagt er niet altijd in adequaat aan te sluiten bij en in te spelen op de praktijk op de basisschool. De opleidingsinhouden zijn soms gedateerd, soms te idealistisch, soms te weinig concreet en soms zelfs irrelevant voor de beroepspraktijk.
2. Het tweede knelpunt betreft de kloof tussen de basisschoolpraktijk en wetenschappelijke kennis: de scholen slagen er niet steeds in hun lespraktijk wetenschappelijk te onderbouwen en te evalueren. Omgekeerd is wetenschappelijke kennis niet altijd even toegankelijk voor practici.
3. Het derde knelpunt betreft de kloof tussen de inhouden die de opleiding aanbiedt en de beschikbare wetenschappelijke kennis. De opleidingsinhouden zijn niet steeds gebaseerd op de beschikbare wetenschappelijke kennis. (www.academischebasisschool.nl).

Een academische opleidingsschool wordt landelijk als volgt gedefinieerd: 'Academische Opleidingsscholen, zijn scholen die het opleiden in de school verbinden met schoolontwikkeling, onderwijsinnovatie en onderzoek binnen de school. Op dergelijke scholen versterken onderwijspraktijk, de opleiding van leerkrachten op de werkplek en het wetenschappelijk onderzoek elkaar. Leerkrachten ontwikkelen zo tevens een onderzoeksrol om hun lespraktijk te versterken. In nauwe samenwerking met hogescholen en universiteiten wordt een 'academische school' of 'professional development school' vormgegeven waar leren, opleiden, reflectie op beroep, ontwikkelingsgericht onderzoek, kenniscirculatie en innovatie hand in hand gaan' (OCW, 2005, p 8.).

Op de academische opleidingsscholen in de regio Utrecht/Amersfoort is vooral veel aandacht gegeven aan de onderzoeksfunctie binnen deze scholen. Academische opleidingsscholen onderscheiden zich van de reguliere opleidingsscholen, doordat de opleidingsfunctie altijd verbonden is met het doen van onderzoek. Dit stelt extra eisen aan het verwerven van competenties van leerkrachten en de inrichting van gezamenlijke opleidingsprocessen. In een academische opleidingsschool ligt meer nadruk op de leerkracht als onderzoeker en op innovatie van het opleidingsproces. Binnen een bestuurlijk netwerk functioneren de scholen als kenniscentrum voor innovatie en personele ontwikkeling. Zij implementeren nieuwe praktijken en genereren op basis van onderzoek nieuwe kennis, die zij direct weer kunnen gebruiken bij hun vernieuwingen. Kortom, binnen academische opleidingsscholen wordt gewerkt aan systematische schoolontwikkeling met gebruik van kennis uit onderzoek en het doen van praktijkonderzoek (Beleidskader Academische Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort, 2011).

Om de scholen te ondersteunen bij het systematisch werken aan hun eigen schoolontwikkeling is vanaf het schooljaar 2012-2013 een vierjarig schoolverbeteringsproject gestart: het Academische Opleidingsscholen project (AOS-project). In dit project werken de vijf academische opleidingsscholen en instituutopleiders van ITT, onder begeleiding van het Lectoraat Geletterdheid (HU), samen aan het verbeteren van de leesprestaties van hun leerlingen door de kwaliteit van het curriculum, de instructie, de zorgstructuur en de schoolleiding te verbeteren. Dit schoolverbeteringsproces wordt gestuurd door tweejaarlijks binnen de scholen, naast leerling gegevens, gegevens te verzamelen over de kwaliteit van de genoemde onderdelen. Na elke meting wordt door de scholen een interventieplan opgesteld: data-driven-decision-making. In de voorliggende rapportage wordt verslag gedaan van de ontwikkeling die de betreffende scholen hebben doorgemaakt. In het vervolg van dit hoofdstuk is de doelstelling van het project wat nader uitgewerkt, gevolgd door een beknopte analyse van de haalbaarheid ervan. Vervolgens wordt de structuur waarmee in het project gewerkt wordt beschreven en worden de onderzoeksvragen gepresenteerd. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een weergave van de opbouw van het rapport.

1.2 Doelstelling en haalbaarheid

Het uiteindelijke doel van de academische opleidingsscholen is het verkleinen van de al veel eerder en vaker geconstateerde kloof tussen theorie en praktijk, door versterking van de samenwerking tussen de beroepspraktijk, de opleidingen en de kennisinstellingen. Eén van de activiteiten om dit doel te bereiken, betreft een vierjarig schoolverbeteringsproject, waarin met de scholen doelgericht gewerkt wordt aan het verbeteren van de leeropbrengsten van de leerlingen door de kwaliteit van het onderwijs te vergroten. Het uiteindelijke doel van het schoolverbeteringsproject is het scholen leren systematisch te werken aan schoolontwikkeling door onderzoeksgegevens te benutten voor de besluitvorming over de te nemen interventies om de leeropbrengsten te verhogen. Dit vereist het verzamelen van gegevens over de kwaliteit van het onderwijs, het analyseren van deze gegevens en het nemen van maatregelen om de kwaliteit te verhogen: data-driven-decision-making.

In het project is op leerling niveau gekozen voor het verbeteren van de prestaties bij lezen. Leeropbrengsten hebben immers altijd betrekking op een bepaalde inhoud. De systematiek van doelgericht werken aan schoolontwikkeling met het oog op het verbeteren van de prestaties van leerlingen kan echter in principe op elk inhoudelijk domein toegepast kan worden.

Tegelijkertijd is de keuze voor het domein lezen geen toevallige keuze. Lezen is een domein waarop al meer dan een halve eeuw onderzoek op verricht wordt en waarover een zeer ruime kennisbasis beschikbaar is, die scholen kunnen benutten om de prestaties van hun leerlingen te verbeteren. Ook het onderzoeksdomein leerkracht effectiviteit en schooleffectiviteit kan zich bogen op een zeer lange onderzoekstraditie. Hierdoor is er eveneens voldoende wetenschappelijke kennis beschikbaar over de factoren op leerkracht en schoolniveau die van invloed zijn op het verbeteren van de leerling prestaties in het algemeen, die binnen de praktijk van het basisonderwijs toegepast kan worden. Het beschikbaar zijn van voldoende wetenschappelijke kennis is een voorwaarde om verantwoord interventies op te stellen.

De doelstelling van het project getuigt van de verwachting dat het mogelijk is de leesachterstanden van de leerlingen te verminderen onafhankelijk van de achtergrond of het milieu van afkomst van de leerlingen (Houtveen & Van de Grift, 2007; 2012; Houtveen, Brokamp & Smits, 2012; National Reading Panel, 2000). Het realiseren van de doelstelling vraagt van de scholen kennis van recente inzichten over het proces van de ontwikkeling van lezen zodat gekozen kan worden voor een effectief curriculum. Tevens vraagt het realiseren van de doelstelling kennis van recente inzichten over goed onderwijs voor alle leerlingen, zoals het belang van instructiekwaliteit, tijd om te leren en differentiatie. Uit de literatuur over effectieve schoolverbetering blijkt dat het handelen van de leerkracht op basis van een goed leerstofaanbod het meest belangrijk is als het gaat om het verbeteren van de leerling-prestaties (zie voor een overzicht van de literatuur, Van den Hurk, Houtveen, Terpstra, Hotho-Toppers & Van de Grift, 2016). Tegelijkertijd is duidelijk dat inhoudelijke vernieuwing gericht op het verbeteren van het leren van de leerlingen, niet blijvend succesvol is, wanneer deze niet planmatig wordt ingevoerd en aangestuurd (Teddlie & Reynolds, 2000; Elmore, 2007). In het project is de mate waarin bovengenoemde aspecten van effectief leesonderwijs op de scholen worden uitgevoerd, vastgesteld met behulp van observatie-instrumenten en vragenlijsten. De resultaten op de metingen met deze instrumenten geven richting aan de volgende stappen in het schoolontwikkelingsproces, doordat ze de benodigde interventies zichtbaar maken.

Tenslotte zijn er steeds meer aanwijzingen, dat het succesvol werken aan schoolontwikkeling door individuele scholen moet worden ondersteund op bestuurlijk niveau. Daarbij gaat het er ondermeer om, dat er vanuit het bestuurlijk niveau voldoende ondersteuning beschikbaar is die gericht is op het veranderen van de lespraktijk in de school en het vergroten van de leiderschapscapaciteit op de scholen (Fullan, 2000; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002; Hamilton, McCaffrey & Stecher, 2004; Levin, 2008; Levin & Fullan, 2008). Ook is het vormen van netwerken van betrokkenen van belang, zodat de deelnemers van elkaar kunnen leren en door interactie met elkaar nieuwe kennis opbouwen (Lomos, Hofman & Bosker, 2011). In het project is de betrokkenheid van de schoolbesturen georganiseerd door de verantwoordelijk beleidsmedewerker in de projectstaf op te nemen (zie 1.3 projectstructuur).

Tevens zijn als onderdeel van de projectstructuur netwerken van alle betrokkenen gevormd, zowel binnen elke afzonderlijke school, als schooloverstijgend (zie 1.3 projectstructuur). Hierdoor wordt gewerkt aan het vormen van een professionele leergemeenschap van betrokkenen.

De doelstelling van het project getuigt bovendien van de verwachting dat het mogelijk is scholen te leren sturing te geven aan het onderwijsvernieuingsproces.

Uit de literatuur over vernieuwing van het onderwijs is kennis beschikbaar over welke innovatiestrategieën het meest effectief zijn. Dit betreft: doelgerichtheid, het werken met geïntegreerde invoeringsstrategieën en data-driven-decision-making (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002; Fullan, 2000; Hamilton, McCaffrey & Stecher, 2004, in: Houtveen & Van der Velde, 2011). Deze innovatiestrategieën maken expliciet deel uit van het AOS-project.

De meest leidende innovatiestrategie is 'doelgerichtheid'. Hiermee wordt bedoeld, dat gericht toegewerkt wordt naar een concreet geformuleerd niveau van functioneren van de leerlingen. Een focus op leerling-resultaten blijkt de eerste voorwaarde te vormen om deze resultaten ook daadwerkelijk te verbeteren (Timperley e.a., 2007; Timperley, 2008). In het AOS-project is de focus op concrete leerling-doelen aangebracht door het schoolontwikkelingsproces te starten vanuit een analyse van de leerling-resultaten bij lezen en te kiezen voor een aspect van het leesdomein waarop verbetering van de prestaties het meest wenselijk/noodzakelijk is. Het focussen op leerling-resultaten is een trendbreuk in de Nederlandse onderwijspraktijk. Het stellen van hoge doelen voor alle leerlingen en het gericht toewerken naar het realiseren van deze doelen vormde ook voor de aan het project deelnemende academische opleidingsscholen een cultuuromslag.

Het gebruik van geïntegreerde innovatiestrategieën is de tweede succesvolle innovatiestrategie (Fullan, 1994; Hopkins, 2001; Teddlie & Reynolds, 2000; in: Houtveen & Van der Velde, 2011). Dit houdt in dat er sprake dient te zijn van een mix van top-down en bottom-up aanpak. In de opzet van het AOS-project is eveneens gebruik gemaakt een geïntegreerde innovatiestrategie. Aan de scholen is bij de start van het project gevraagd een plan te maken dat uitgaat van hun eigen situatie (bottom-up) en dit vervolgens uit te werken op basis van een aantal top-down geformuleerde eisen.

De top-down geformuleerde eisen betreffen o.a. het afnemen van gestandaardiseerde toetsen bij alle leerlingen, het tweejaarlijks invullen van door het lectoraat aangeleverde vragenlijsten door de leerkrachten, de kartrekker/ib-er van het project en de schoolleider, het tweejaarlijks uitvoeren van lesobservaties bij de betrokken leerkrachten met behulp van de door het lectoraat aangeleverde observatie instrumenten, het opstellen van een schoolverbeterplan op basis van de gegevens uit het leerlingvolgsysteem, de vragenlijsten en de observaties, het deelnemen aan de gezamenlijke bijeenkomsten van het academieteam en het instellen van een structuur binnen de school om het project aan te sturen: de regiegroep.

De derde succesvolle innovatiestrategie is data-driven-decision-making. Het gebruik van (onderzoeks)gegevens om leerling-prestaties te optimaliseren wordt momenteel internationaal erkend als een krachtige aanpak (Ehren & Swanborn, 2012; Faber & Visscher, 2014; Florez & Sammons, 2013; McNaughton, Lai & Hsiao, 2012; Lai, 2015). De aanpak bestaat uit de volgende componenten: het bepalen van de startsituatie, het definiëren van de gewenste situatie en het formuleren van interventies die kunnen leiden tot de gewenste situatie. In de praktijk van het basisonderwijs hebben de gegevens die gebruikt worden om interventies te formuleren veelal slechts betrekking op het leerling-niveau en omvatten veelal uitsluitend toetsgegevens. Het effect daarvan is, dat de hoge verwachtingen van data-driven-decision-making vaak niet waargemaakt worden (Blok, Ledoux & Roeleveld, 2015). Om de kracht van de aanpak te versterken, hebben we het model uitgebreid. In het uitgebreidere model, worden niet alleen gegevens verzameld over de prestaties van de leerlingen, maar ook over de kwaliteit van het onderwijs (instructiekwaliteit, onderwijsaanbod, gebruik van de tijd en differentiatie) en gegevens over de kwaliteit van het management en het onderwijskundig leiderschap. De werkzaamheid van dit model is onderzocht in verschillende schoolverbeteringsprojecten en uiterst effectief gebleken (Houtveen & Van de Grift, 2007;2012; Houtveen, Brokamp & Smits, 2012; Houtveen, Van de Grift & Brokamp, 2013). In het AOS-project wordt dit uitgebreide model van data-driven-decision-making toegepast en de scholen geleerd de verzamelde gegevens met elkaar in verband te brengen om tot een onderbouwde keuze voor de inhoud van het interventieplan voor de komende periode te komen. Elke nieuwe interventieperiode brengt op deze manier de scholen op een hoger niveau van schoolontwikkeling en zal naar verwachting resulteren in optimalisering van de leerling-resultaten.

1.3 De projectstructuur

Het systematisch werken aan schoolontwikkeling op basis van gegevens over de leerlingen en de kwaliteit van het onderwijs zoals hierboven beschreven, is naar verwachting alleen goed te realiseren in samenwerking tussen beroepspraktijk, schoolbestuur, opleiding en kennisinstelling. Bovendien zal het project op een projectmatige wijze uitgevoerd dienen te worden om een goede implementatie te realiseren.

Om die reden wordt er in het project gewerkt met een gelaagde projectstructuur, waarin wetenschap, opleiding, praktijk en bestuur, ieder zijn taken en verantwoordelijkheden heeft. De lagen binnen het project zijn de projectstaf, de instituutsopleiders, het academieteam en de regiegroepen op de vijf deelnemende scholen.

Projectstaf

Het project staat onder wetenschappelijke leiding van de lector geletterdheid van de Hogeschool Utrecht. De lector vormt samen met een onderzoeker en een vertegenwoordiger van de deelnemende schoolbesturen de projectstaf. De projectstaf geeft sturing aan het project en is verantwoordelijk voor de inhoud. De projectstaf bereidt de bijeenkomsten voor de instituutsopleiders en het academieteam voor. De onderzoekers dragen zorg voor aanlevering van de instrumenten, de dataverzameling en terugkoppeling van de verzamelde gegevens naar de scholen. De vertegenwoordiger van de deelnemende schoolbesturen bespreekt de ontwikkelingen gedurende het project met de scholen en zorgt ervoor dat het project op bestuurlijk niveau op de agenda staat.

Externe begeleiders

De externe begeleiding van de scholen wordt verzorgd door docenten van Instituut Theo Thijssen (instituutsopleiders). De begeleiding bestaat uit het uitvoeren van observaties, en het mede aansturen van het project door deelname aan de regiegroep. Vijf keer per jaar is er een bijeenkomst van de instituutsopleiders met de onderzoekers. Tijdens deze bijeenkomsten worden de instituutsopleiders geschoold op het gebied van begeleidersvaardigheden, op het gebied van kennis van het leesproces en de leesdidactiek en in onderzoeksvaardigheden. Dit laatste betreft met name het interpreteren van en met elkaar in verband brengen van de op de scholen verzamelde gegevens.

Het academieteam

Het academieteam bestaat uit de projectstaf, de instituutsopleiders en de kartrekkers onderzoek van de betreffende scholen. Het academieteam komt drie keer per jaar bijeen voor scholing, intervisie en uitwisseling van ervaringen. Tijdens de scholing ontvangen zij de resultaten op de toetsen, de observatie-instrumenten en de vragenlijsten van hun eigen school, leren deze gegevens te interpreteren om vervolgens de vertaalslag te maken naar interventies op hun eigen school.

Regiegroep

Binnen de school wordt het project aangestuurd door een regiegroep. De regiegroep bestaat in elk geval uit de kartrekker onderzoek, een lid van het management, de externe begeleider en in het geval van een heel grote school ook de coördinatoren van de bouwen.

Het is de bedoeling dat in het project wordt gewerkt met een model van geleidelijke overdracht van verantwoordelijkheden. Bij de start van het project hebben de scholen alle benodigde instrumenten vanuit het lectoraat aangereikt gekregen. De observaties zijn uitgevoerd door de externe begeleiding. De gegevens werden geanalyseerd door de onderzoekers en in tabelvorm aan de scholen aangeleverd. Ook bij het interpreteren van de resultaten zoals voortgekomen uit toetsen, vragenlijsten en observatiegegevens, het aan elkaar verbinden van de bevindingen en het schrijven van het interventieplan werd ondersteuning vanuit het lectoraat en de externe begeleiding geboden. Per projectjaar is vervolgens nagegaan welke werkzaamheden door de regiegroep overgenomen kunnen worden.

1.4 Onderzoeksvragen

In de evaluatie van het AOS-project staan de volgende vragen centraal:

1. Is het mogelijk de leeropbrengsten voor taal/lezen te verhogen door systematisch te werken aan schoolontwikkeling op basis van onderzoeksgegevens?
 - a. Zijn de leerling-resultaten op het gebied van lezen verbeterd in de loop van het AOS-project?

- b. Heeft het gebruik van data bijgedragen aan verdere schoolontwikkeling van de deelnemende scholen?
- 2. Zijn de scholen voldoende toegerust om zelfstandig systematisch aan hun schoolontwikkeling te werken?
- 3. Heeft de gekozen projectstructuur als vormgeving van een professionele leer, bijgedragen aan het verkleinen van de kloof tussen theorie en praktijk?

1.5 Opbouw van het rapport

Zoals in het voorgaande aangegeven is de gangbare benadering van data-driven-decision-making in het AOS-project uitgebreid. In het uitgebreide model, worden niet alleen gegevens verzameld over de prestaties van de leerlingen, maar ook over de kwaliteit van het onderwijs (instructiekwaliteit, onderwijsaanbod, gebruik van de tijd en differentiatie) en gegevens over de aansturing van het schoolontwikkelingsproces en het onderwijskundig leiderschap. De keuze van deze aspecten is gebaseerd op het beschikbare empirische onderzoek met betrekking tot effectief leerkrachtgedrag en schooleffectiviteit. In hoofdstuk 2 is deze empirische onderbouwing opgenomen. Hoofdstuk 3 is gewijd aan de achtergrondkennis waarop de vernieuwing van het aanvankelijk leesonderwijs die in het AOS-project is geïntroduceerd, is gebaseerd. Tevens is het op deze kennis gebaseerde programma voor aanvankelijk lezen beschreven. In hoofdstuk 4 is de systematiek van doelgericht werken aan opbrengsten door onderzoeksgegevens te benutten voor de besluitvorming over de te nemen interventies beschreven. Hoofdstuk 5 heeft betrekking op de opzet van het onderzoek. In hoofdstuk 6 wordt de schoolontwikkeling die plaats heeft gevonden op de scholen gedurende het AOS-project beschreven en worden de vorderingen die de leerlingen hebben doorgemaakt gepresenteerd. In hoofdstuk 8 wordt de vraag beantwoord of de scholen na afloop van het project in voldoende mate zijn toegerust om verder zelfstandig te werken met de systematiek van doelgericht werken aan opbrengsten. Het rapport wordt afgesloten met het beantwoorden van de vraag of de kloof tussen theorie en praktijk door de gekozen opzet van het project verkleind is en worden aanbevelingen voor vervolgstappen gedaan.

Hoofdstuk 2

KENMERKEN VAN EFFECTIEVE LERAREN EN SCHOLEN

2.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 is aangegeven dat wanneer scholen hun leerling-prestaties willen optimaliseren, het van belang is dat zij hun onderwijs vormgeven in overeenstemming met de wetenschappelijke kennis over effectief leerkrachtgedrag en kenmerken van effectieve scholen. In het onderhavige hoofdstuk wordt de beschikbare empirische onderbouwing kort gepresenteerd. Achtereenvolgens komt aan de orde de kennis over effectief leerkrachtgedrag (paragraaf 2.2), kennis over de voorwaarden die op schoolniveau gerealiseerd dienen te zijn om een leerkracht zijn werk optimaal te kunnen laten uitvoeren (paragraaf 2.3) en kennis over de voorwaarden waaronder een vernieuwing blijvend succesvol kan zijn (paragraaf 2.4).

2.2 Effectief leerkrachtgedrag

Na bijna een halve eeuw onderzoek is er sprake van een verregaand uitgekristalliseerd onderzoeksdomein naar effectief leerkrachtgedrag dat een omvangrijke knowledge-base heeft opgeleverd over welke kenmerken van het pedagogisch-didactisch handelen van leraren bijdragen aan de leerprestaties van leerlingen. Het onderzoeksprogramma op dit domein heeft een grote ontwikkeling doorgemaakt waarin door de toepassing van steeds krachtiger onderzoeksdesigns en steeds geavanceerdere analysetechnieken, sprake is van een aanzienlijke evidentie ten aanzien van wat effectief leerkrachtgedrag uitmaakt. Kort samengevat is de ontwikkeling als volgt. Aanvankelijk zien we veel onderzoeken op een kleinschalig niveau, waaronder casestudies. Bij deze categorie van onderzoeken horen ook de zogenaamde ‘outlierstudies’, in dit geval zijn dit onderzoeken naar scholen met eenzelfde leerling populatie die heel goed, of juist heel slecht presteren. Vervolgens zien we grootschaliger onderzoek op meerdere scholen en met een groter aantal leerlingen.

Deze stap in de designkeuze is van groot belang uit het oogpunt van generaliseerbaarheid van de gevonden verbanden tussen leerkracht- en schoolkenmerken en leerling-prestaties, naar de populatie van scholen, leerkrachten en leerlingen. In dit zogenoemde correlatieve onderzoek werd aanvankelijk alleen gekeken naar verschillen in leerling-prestaties bij de uitstroom van leerlingen uit een bepaalde groep of schooltype. Later maakte ontwikkelingen in de statistische programmatuur het mogelijk, deze bevindingen te corrigeren voor verschillen in beginsituatie van de leerlingen. Hierdoor werd het mogelijk een veel zuiverder beeld te verkrijgen van de bijdrage (toegevoegde waarde) die het onderwijs levert aan de ontwikkeling van de leerlingen, los van hetgeen de leerlingen bij de start van het onderwijs zelf inbrengen. Een verdere ontwikkeling is het in toenemende mate gebruiken van observatiegegevens om zicht te krijgen op de kwaliteit van het instructiegedrag van leraren, in plaats van te werken met vragenlijsten. Observatie met gestandaardiseerde instrumenten levert veel objectievere en daarmee meer betrouwbare kennis op over het functioneren van leraren, dan zelfwaarnemingen via schriftelijke vragenlijsten. Een volgende stap in het onderzoeksdomein is het uitvoeren van veldexperimenten en klassieke (quasi)experimenten. Dit type onderzoeksdesign is het meest krachtig omdat hierin groepen respondenten worden vergeleken die bij voorkeur ad random zijn toegewezen aan een treatment- of een controle conditie. Hierdoor is dit het enige design waarvan de resultaten geïnterpreteerd mogen worden in termen van effecten.

De laatste vijftien jaar, wordt zowel in het correlatieve onderzoek, als in het (quasi-)experimentele onderzoek gebruik gemaakt van multi-niveau analyses. Bij multilevel analyse worden gegevens van een lager niveau naar een hoger niveau gebracht zodat die op dat niveau in de analyse kunnen worden opgenomen. Met een dergelijke techniek kan worden getoetst of onafhankelijke variabelen van verschillend niveau (bijvoorbeeld het aantal lessen / schoolniveau; de gevolgde instructie / leraar niveau; intelligentie / leerling niveau) invloed hebben op een afhankelijke variabele (de leerprestaties van de leerlingen). Deze analyse techniek maakt het mogelijk zicht te krijgen op de feitelijke invloed van het onderwijs op de prestaties van de leerlingen, zonder dat hierbij verschillen tussen de leerlingen in bijvoorbeeld intelligentie en milieu een rol spelen.

Uit het onderzoek waarbij van deze techniek gebruik is gemaakt, blijkt, dat 15 tot 30% van de variantie in leerling resultaten wordt veroorzaakt door variabelen op het niveau van de leerkracht. Anders gezegd: leraren kunnen, afhankelijk van de leerstof, 15-30% van de verschillen in de prestaties van hun leerlingen beïnvloeden (Bosker & Witziers, 1996; Brandsma & Knuver, 1989; Houtveen & Van de Grift, 2007; Wijnstra, Ouwens & Béguin, 2003).

In de loop van de tijd is op het domein leerkrachteffectiviteit steeds geprobeerd de bevindingen tot dan toe te bundelen in systematische reviews en meta-reviews. In deze (meta)reviews zijn de bevindingen van eerdere studies naar de effectiviteit van het pedagogisch didactisch handelen van leraren, samengevat. Dit levert een concreet overzicht op van welke activiteiten van leraren leiden tot meer leerwinsten en betere prestaties bij de leerlingen (Cotton, 1995; Creemers, 1991, 1994; Ellis & Worthington, 1994; Hattie, 2009; Ko & Sammons, 2013; Levine & Lezotte, 1990, 1995; Marzano & Waters, 2008; Purkey, & Smith, 1983, 1985; Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995; Scheerens, 1992; Scheerens & Bosker, 1997; Van de Grift, 1994; Walberg & Haertel, 1992). Het gaat hierbij om drie groepen van activiteiten: de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen tijdens het lesgeven zelf, het monitoren van de vorderingen van de leerlingen en het bieden van hulp aan leerlingen die meer ondersteuning of een andere aanpak nodig hebben.

Kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen tijdens de les

Het pedagogisch-didactisch handelen tijdens het geven van een les heeft betrekking op de volgende aspecten:

- het realiseren van een veilig en stimulerend onderwijsleerklimaat,
- de les efficiënt organiseren,
- het bieden van duidelijke- en gestructureerde instructie,
- het geven van een intensieve en activerende les,
- het afstemmen van het onderwijs op verschillen en
- het aanleren van leerstrategieën

Deze observeerbare leraar gedragingen zijn uitgewerkt in een observatie instrument (Van de Grift, 2007; Van de Grift & Lam, 1998). Dit ICALT (International Comparative Analysis of Learning and Teaching) observatie instrument wordt momenteel zowel nationaal als internationaal ingezet, met name in inductietrajecten, en is in voldoende mate onderzocht op betrouwbaarheid en validiteit (Van de Grift, 2007; Van de Grift & Lam, 1998; Van de Grift, van der Wal & Torenbeek, 2011). Tegen deze achtergrond is in het AOS-project, naast enkele andere instrumenten, eveneens van dit instrument gebruik gemaakt.

Monitoren van de vorderingen van de leerlingen

Van leerkrachten wordt verwacht, dat zij goede resultaten behalen bij hun leerlingen. Leerlingen verschillen echter sterk van elkaar in achtergrond en aanleg. Van leerkrachten wordt verwacht dat zij deze verschillen kennen en in hun onderwijs rekening houden met deze verschillen. Dit vraagt dat leerkrachten de vorderingen van hun leerlingen te monitoren en hun onderwijs waar nodig aan te passen. Om leerkrachten hierbij te ondersteunen is door Kool en van der Leij (1985) een model voor planmatig werken ontwikkeld. In dit model worden een aantal fasen onderscheiden: signaleren, analyseren en diagnosticeren, plannen, uitvoeren en evalueren. De evaluatie dient tegelijkertijd als signalering voor de volgende planperiode. Het model heeft dus een cyclisch karakter. In de loop van de tijd is het model uitgebreid door het stellen van doelen expliciet op te nemen (Houtveen e.a., 2003). Zonder doelen is het immers niet duidelijk op basis waarvan wordt gesignaleerd. Dit aspect is tegen deze achtergrond aan het oorspronkelijke model voor planmatig handelen toegevoegd. Recent zijn in het model tevens vragen opgenomen over de doelen die een leerkracht zichzelf stelt ten aanzien van zijn eigen handelen, gericht op het bereiken van de doelen bij zijn leerlingen.

1. Doelen stellen

De doelen die door de leerkracht worden opgesteld voor de leerlingen in zijn groep zijn afgeleid van de schooldoelen. Omdat de cyclus meerdere malen per jaar wordt doorlopen worden er niet alleen einddoelen voor de groep opgesteld maar ook tussendoelen die de leerlingen op een bepaald moment in het schooljaar moeten hebben bereikt.

2. Signaleren

De leerkracht signaleert door tijdig toetsen af te nemen. Op schoolniveau zijn afspraken gemaakt welke toetsen op welk moment worden afgenomen. Het minimum aantal af te nemen toetsen is voor ieder leerjaar vastgelegd waardoor er preventief of tijdig kan worden ingegrepen bij dreigende problemen. Na afloop van de toetsperiode worden de toetsresultaten door de leerkracht ingevoerd in het leerlingvolgsysteem en worden de resultaten vermeld op een groepsoverzicht.

3. Analyseren en diagnosticeren

Tijdens de groepsbespreking reflecteert de leerkracht samen met het teamlid die de groepsbespreking leidt, op zijn eigen handelen. In het gesprek wordt aan de orde gesteld, of de groep de doelen heeft bereikt, hoe de groep het gemiddeld doet, tegen welke knelpunten de leerkracht aan loopt, of de kwaliteit van de instructie in de klas van voldoende kwaliteit is en welke doelen de leerkracht zichzelf stelt ten aanzien van zijn eigen handelen. Tevens komt aan de orde welke leerlingen extra interventies nodig hebben en hoe de leerkracht dit zou kunnen organiseren.

4. Plannen, uitvoeren evalueren

De gekozen interventies om problemen bij de leerlingen te voorkomen of te verhelpen worden vastgelegd en vervolgens uitgevoerd door de leerkracht in de klas. Tevens legt de leerkracht vast hoe hij gaat werken aan verdere verbetering van zijn instructiegedrag. De leerkracht houdt tijdens de uitvoering van de plannen in een logboek bij hoe de uitvoering verloopt. Aan het einde van een vooraf vastgestelde periode worden de resultaten die de geplande interventies hebben opgeleverd geëvalueerd, door opnieuw toetsen af te nemen bij de leerlingen.

Het monitoren van de vorderingen van de leerlingen op groepsniveau vormt een onderdeel van het proces van doelgericht werken aan opbrengsten dat binnen de school als geheel wordt uitgevoerd. Hoe dit proces als geheel vorm krijgt, wordt in hoofdstuk 3 beschreven.

2.3 Voorwaarden voor effectief leerkrachtgedrag op schoolniveau

Hoewel de leerkracht binnen de school de meeste invloed kan hebben op het bereiken van goede resultaten door de leerlingen, is er tevens op schoolniveau een aantal maatregelen aanwijsbaar die –indirect- doorwerken op de prestaties van de leerlingen. Dit betreft maatregelen die ervoor zorgen, dat het onderwijs dat op een school wordt aangeboden niet afhankelijk is van de individuele leerkrachten, maar dat er sprake is van een schoolaanbod. Daarbij gaat het op de eerste plaats om het maken van afspraken over de doelen die de school met de leerlingen wil bereiken. Voorts is het van belang afspraken te maken over het curriculum dat aan de leerlingen over alle groepen heen wordt aangeboden. Dit curriculum moet geschikt zijn om de doelen te bereiken en moet zodanig over de groepen worden verdeeld, dat er sprake is van een doorgaande lijn in het onderwijsaanbod. Tevens gaat het om het maken van afspraken over de inzet van de beschikbare tijd per curriculum onderdeel in elk van de groepen. Daarbij staat steeds de vraag centraal of de verdeling van de tijd zodanig is, dat de doelen gerealiseerd kunnen worden, gegeven de leerling populatie. Tenslotte gaat het om het maken van afspraken over de inzet van toetsen om zicht te houden op de vorderingen van de leerlingen en dus op de mate waarin de doelen worden bereikt.

Doelen stellen.

Doelen geven richting aan het handelen. Op schoolniveau worden concrete operationele doelen gesteld. Dit betreft niet alleen de doelen voor de leerlingen, maar ook doelen voor leerkrachten ten aanzien van de kwaliteit van de instructie. De doelen op leerkracht- en leerling-niveau worden afgeleid van de schooldoelen. Door leerling doelen concreet te maken is het mogelijk het aanbod te bepalen en na te gaan of de doelen bereikt worden. Door het stellen van doelen voor de leerkrachten is het mogelijk de professionalisering van leerkrachten systematisch vorm te geven.

Het vastleggen en inplannen van het aanbod

Voor het basisonderwijs is wettelijk vastgelegd wat in het onderwijs aan bod moet komen. Dit aanbod staat beschreven in de kerndoelen. De uitgewerkte inhoud en wat de leerling in verschillende leerjaren moet beheersen, is niet wettelijk vastgelegd. Scholen zijn vrij om te bepalen op welke wijze en in welke volgorde zij de leerstof aanbieden en welke leerstof wordt getoetst. Daarbij kan

gebruik gemaakt worden van de uitwerking van kerndoelen en referentieniveaus in tussendoelen en leerlijnen.

Bovenstaande impliceert dat op schoolniveau wordt bepaald hoe het aanbod voor de leerlingen (met bijbehorende (tussen)doelen) in de verschillende leerjaren wordt vormgegeven om het gewenste eindniveau te behalen. Daarbij is het belangrijk dat ook daadwerkelijk wordt vastgelegd wat het aanbod voor elke groep omvat en dat hier een doorgaande lijn in is aangebracht, zodat de individuele leerkracht hier houvast aan heeft.

Tijd

Tijd op het rooster is een essentiële voorwaarde voor het leren. Kinderen verschillen sterk in de tijd die ze nodig hebben om te leren. Waar eerder gedacht werd, dat zwakke leerlingen op een geheel andere wijze leren, is uit onderzoek duidelijk geworden, dat zwakke leerlingen vooral veel meer tijd nodig hebben om een vaardigheid onder de knie te krijgen. Deze verschillen tussen leerlingen vragen om een pro-actief beleid op schoolniveau, waarin op voorhand rekening is gehouden met de verschillen in leertijd. Als oplossing wordt recent de Response to Intervention benadering voorgestaan. Bij deze benadering wordt in het onderwijsaanbod gewerkt met meerdere lagen die verschillen in intensiteit in aanbod en tijd. De eerste laag wordt gevormd door basale instructie van een kerncurriculum aan de gehele groep. Voor leerlingen die hieraan, gezien hun resultaten, niet voldoende hebben, wordt de instructie geïntensiveerd en de tijd om te oefenen uitgebreid. In de praktijk blijkt deze tweede laag voor ongeveer 25 % van de leerlingen noodzakelijk. Wanneer voor een enkel kind ook deze extra interventies geen voldoende vorderingen opleveren, volgt nogmaals uitbreiding van de tijd om instructie te herhalen en oefening uit te breiden (3^e laag) (Haager, Klinger & Vaughn, 2007). Ook de realisatie van dit lagen model vraagt organisatie en planning op schoolniveau.

Afnemen van toetsen

In het onderwijs is het (op de meeste scholen) gebruikelijk dat er toetsen worden afgenomen bij leerlingen en/of dat leerlingen worden geobserveerd. Toets- en observatiegegevens van de leerlingen geven informatie over de vraag of het onderwijsaanbod passend is geweest voor de leerlingen.

Dit betekent dat alle gebruikte instrumenten moeten passen bij hetgeen aangeboden wordt en zicht moeten geven op de vraag of de daarbij behorende doelen worden bereikt. Tevens dienen de resultaten aangrijpingspunten te bieden om vervolgstappen te zetten.

Aan het begin van ieder schooljaar wordt op schoolniveau een planning opgesteld waarin wordt aangegeven welke toetsen op een bepaald moment in het schooljaar worden afgenomen, hoe deze gegevens worden geregistreerd en hoe en door wie de gegevens worden besproken.

De meeste scholen beschikken over een leerlingvolgsysteem waarin de toetsresultaten en leerling-kenmerken kunnen worden ingevoerd. Leerlingvolgsystemen kunnen gebruikt worden om verschillende overzichten te genereren: schooloverzichten zoals trendanalyses en dwarsdoorsneden, groepsoverzichten en individuele leerling-rapporten. Afhankelijk van het moment in de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten wordt gekozen voor het passende overzicht.

2.4 Werken aan structurele schoolontwikkeling

Structurele schoolontwikkeling, gericht op het verbeteren van het leren van leerlingen, kan niet blijvend succesvol zijn, wanneer deze niet planmatig wordt aangepakt, aangestuurd en geborgd en wanneer er geen verbinding is tussen de professionele ontwikkeling van de teamleden en de schoolontwikkeling (Elmore, 2007; Teddlie & Reynolds, 2000). In het onderstaande worden deze aspecten van structurele schoolontwikkeling nader uitgewerkt.

2.4.1 Planmatig aansturen, bewaken, evalueren en borgen van structurele schoolontwikkeling

Structurele schoolontwikkeling vraagt om een planmatige aanpak. Hiermee wordt bedoeld:

Er worden operationele doelen geformuleerd: Er wordt gewerkt vanuit doelen, die geformuleerd zijn in termen van te bereiken leerling-resultaten. Het stellen van doelen geeft richting aan de activiteiten (zie ook: Timperley, 2008).

Er wordt een projectplan opgesteld: Het plan vormt de neerslag van de projectmatige werkwijze en geeft houvast bij de uitvoering van het project.

In het plan wordt in elk geval aangegeven welke operationele doelen men nastreeft, door middel van welke activiteiten men die doelen wil bereiken en borgen en op welke wijze en op welke tijdstippen wordt geëvalueerd.

De vernieuwingen worden gecoördineerd en aangestuurd. Het geven van sturing is een zeer belangrijk element bij implementatie van vernieuwingen en

zeker om tot structurele schoolontwikkeling te komen. Het is daarom noodzakelijk dat er een coördinatie- of regiegroep in het leven wordt geroepen, die tijd ter beschikking heeft voor de uitvoering van haar taken.

Het voeren van overleg en het regelmatig communiceren over de voortgang van de vernieuwing vormt een belangrijk aspect van planmatig werken aan een vernieuwing. Immers mede door een goede overleg- en communicatiestructuur kan ervoor gezorgd worden dat de uitgezette lijn wordt bewaakt en de voortgang van het proces in de gaten gehouden wordt. Daarbij hebben schoolleider en coördinator ieder hun eigen verantwoordelijkheden en taken. Van de schoolleider wordt vooral ook onderwijskundig leiderschap verwacht.

Data-driven-decision-making. De volgende stappen in het vernieuwingsproces gericht op het verbeteren van de opbrengsten, worden gezet op basis van data. Zoals eerder aangegeven is er de laatste jaren in Nederland veel aandacht voor opbrengstgericht werken. De opbrengsten van een school verbeteren vraagt om een samenhangende onderwijskundige aanpak op alle niveaus in de school (OCW, 2011). Het gaat daarbij om het bewust, systematisch en cyclisch werken aan het streven naar maximale opbrengsten, waarbij expliciete doelen worden gesteld op school-, groeps- en leerling-niveau. Het realiseren van doelen op alle niveaus is een noodzakelijke voorwaarde om leerling-prestaties te verbeteren. Opbrengstgericht werken veronderstelt, dat schoolteams gegevens verzamelen op alle genoemde niveaus. Tevens veronderstelt opbrengstgericht werken dat scholen de verzamelde data op alle drie niveaus kunnen interpreteren en dat ze verbanden kunnen leggen tussen schoolgegevens, gegevens over het functioneren van de leerkracht en gegevens over de vorderingen van de leerlingen. Tenslotte veronderstelt opbrengstgericht werken dat schoolteams de uitkomst van de gelegde verbanden tussen de verzamelde data gebruiken voor kwaliteitsbeleid (Teddle & Reynolds, 2000). Deze samenhangende aanpak wordt echter veelal niet uitgevoerd. Integendeel, opbrengstgericht werken is vrijwel uitsluitend gaan betekenen het verzamelen en analyseren van gegevens over de vorderingen van de leerlingen.

Mede door de aandacht voor handelingsgericht werken en de 1-zorgroute, hebben scholen zich de laatste jaren sterk gericht op de evaluatieve cyclus die de leerkracht doorloopt voor de individuele leerling, voor subgroepen leerlingen en deels voor de hele groep. Om de evaluatieve cyclus goed uit te kunnen voeren verzamelt de leerkracht toets-resultaten, analyseert deze en past op basis van de leerlingresultaten het onderwijs in de groep aan. De schoolleider verzamelt op

schoolniveau de groepsoverzichten, analyseert deze en bepaalt op basis daarvan hoe lezen, rekenen en taal zich hebben ontwikkeld (Amsing e.a, 2009).

Op de meeste scholen is het minder gebruikelijk doelen te stellen en instrumenten in te zetten op school- en groepsniveau (voorwaarden op schoolniveau en leerkracht handelen), waardoor het niet mogelijk is na te gaan of op schoolniveau en op leerkrachtniveau de onderwijskwaliteit voldoende is om goede resultaten bij de leerlingen mogelijk te maken. Toets- en observatiegegevens van de leerlingen geven informatie over de vraag of het onderwijsaanbod passend is geweest voor de leerlingen. De gegevens die verkregen worden uit instrumenten op school- en leerkrachtniveau (observaties van de leerkrachten, vragenlijsten) geven informatie over de kwaliteit van het onderwijs en over op welke aspecten van deze kwaliteit aanpassingen wenselijk zouden zijn. Dit betekent dat alle gebruikte instrumenten moeten passen bij hetgeen aangeboden wordt, zicht moeten geven op de vraag of de daarbij behorende doelen worden bereikt en de resultaten moeten kunnen worden gebruikt om vervolgstappen te zetten.

Een ontbrekende schakel in het opbrengstgericht werken is met andere woorden, het verbinden van leerling-resultaten aan factoren op groeps- en schoolniveau die van invloed zijn op de leerprestaties. Waarom scholen die verbinding niet leggen is niet duidelijk. In de literatuur worden de volgende mogelijke oorzaken genoemd: a. het ontbreken van onderwijskundig leiderschap, waarbij de schoolleider een sterke focus heeft op leerling-resultaten; b. het ontbreken van een professionele schoolcultuur, waarin systematisch aandacht wordt besteed aan leeropbrengsten en de factoren die daarop van invloed zijn; c. het ontbreken van een goede taakverdeling binnen de school; d. het ontbreken van openheid binnen de school die het bespreken van o.a. de kwaliteit van de instructie van de leerkrachten mogelijk maakt; e. het ontbreken van instrumenten die zicht geven op de factoren die van invloed zijn op de leerprestaties; f. het ontbreken van documentatie met betrekking tot de concrete uitvoering van de evaluatieve cyclus op alle niveaus binnen de school; g. het ontbreken van competenties en vaardigheden binnen de school om data te kunnen interpreteren en data van verschillende niveaus aan elkaar te verbinden, resulterend in gerichte interventies (Ledoux e.a., 2005; Ledoux e.a., 2009; Earl & Fullan, 2003; Fullan, 2007; Earl & Katz, 2006).

Op basis van onze ervaring met het werken en begeleiden van grote groepen scholen, lijkt ons dat van de genoemde oorzaken, het ontbreken van instrumenten om de betreffende aspecten in kaart te brengen en het ontbreken

van de kennis en vaardigheid om data te kunnen interpreteren en data van verschillende niveaus aan elkaar te verbinden, het meest belangrijk. In het rijtje ontbreekt een andere, heel basale oorzaak, namelijk het gegeven dat de beschikbare systemen leerlingvolgsystemen zijn. Er zijn geen leerkracht- en schoolvolgsystemen voorhanden.

Op basis van de ervaringen uit eerdere schoolverbeteringsprojecten (zie bijvoorbeeld Houtveen, Brokamp en Smits, 2012) is ten behoeve van het AOS-project het model ‘Doelgericht werken aan opbrengsten’ ontwikkeld, waarin de beoogde systematische en cyclische werkwijze om te komen tot optimalisering van de leerling-prestaties in een werkwijze is uitgeschreven. In hoofdstuk 3 is deze werkwijze integraal opgenomen. Scholen kunnen met dit model stapsgewijs toewerken naar het verbinden van de data op schoolniveau, leerkrachtniveau en leerling-resultaten, met als doel het opstellen van een interventieplan voor een beperkte periode. Daarna start de cyclus van data verzamelen, interpreteren, verbinden en opstellen van een interventieplan opnieuw. Het verbinden van leerling-resultaten met leerkracht- en schoolgegevens lukt alleen als deze gegevens beschikbaar zijn. Dat betekent dat een school zou moeten beschikken over gegevens met betrekking tot:

- Voorwaarden op schoolniveau, waaronder het vastleggen en inplannen van het aanbod, het stellen van doelen, tijd op het rooster, afnemen van toetsen en het inplannen en uitvoeren van de evaluatieve cyclus
- Op leerkrachtniveau: het uitvoeren van de evaluatieve cyclus, de kwaliteit van de instructie, het effectief gebruik van de lestijd en de pedagogische relatie van de leerkracht met zijn leerlingen
- Op schoolniveau: het vergroten van het vermogen van het team om te veranderen.

In het AOS-project krijgen de scholen observatie-instrumenten en vragenlijsten aangereikt waarmee deze kenmerken van leerkracht- en schooleffectiviteit betrouwbaar in beeld kunnen worden gebracht.

2.4.2 Aansluiten bij de schoolontwikkeling

In de innovatieliteratuur wordt expliciet aandacht gevraagd voor het gegeven, dat niet alleen objectieve kenmerken van organisatieontwikkeling en/of van de vernieuwing zelf bepalend zijn voor het welslagen van vernieuwingen, maar ook de interpretaties die personen aan de aard van de vernieuwing en de mogelijke

consequenties ervan voor zichzelf, de school of de leerlingen geven (Fullan, 1999). Bepaalde reacties en problemen komen voort uit de betekenis die personen/leerkrachten geven aan een nieuwe situatie die bij een vernieuwing ontstaat. Het is belangrijk om die reacties en problemen te analyseren en te begrijpen. Vragen die leerkrachten (zich) stellen en zorgen die ze uitdrukken zijn immers geen toevallige verschijnselen, maar juist duidelijke signalen van bepaalde verwachtingen en ervaringen rond een vernieuwing. Het is daarom belangrijk om bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen aandacht aan de persoonlijke betekenisverlening te besteden (Evans, 1999). Deze betekenisverlening, kan een belangrijke verklaring vormen voor tegenvallende implementatie van de gewenste vernieuwing in het leerkracht gedrag. Om implementatie te bevorderen dient men daarom bij de start van een vernieuwingsproces uit te gaan van de competentie, motivatie en betrokkenheid van leerkrachten en daar in de loop van het proces steeds over in gesprek te blijven. Tevens wordt vooral van de wijze waarop leerkrachten hun contacten met anderen in de school ervaren (relaties, mate van samenwerking) en de mate waarin leerkrachten het gevoel hebben door de schoolleiding te worden ondersteund een sterke doorwerking verwacht op de feitelijke implementatie van vernieuwingen. In onderzoek is hier in beperkte mate ondersteuning voor gevonden (Scheerens & Bosker, 1997; Van de Grift, 1994). In het AOS-project zijn hierover derhalve vragen opgenomen.

Een ander aspect van aansluiten bij schoolontwikkeling is dat de gekozen vernieuwing logisch is, gezien de resultaten die bij de leerlingen tot dan toe geboekt worden en de aanpak die tot dan toe gevolgd wordt.

Dit vraagt om het maken van een sterkte/zwakte analyse van de leerling-resultaten. Hier is in het AOS-project mee gestart.

Hoofdstuk 3

AANVANKELIJK LEZEN

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt op basis van de onderzoeksliteratuur een schets gegeven van de componenten van het programma voor aanvankelijk lezen dat op de academische opleidingsscholen is geïntroduceerd.

Typerend voor het programma is, dat het aanbod zich richt op de kern van waar het om gaat bij beginnend lezen: de kernconcepten. Kernconcepten markeren wat belangrijk is bij het beginnend leesonderwijs en wat niet of minder belangrijk is. Sommige kennis en vaardigheden zijn absoluut essentieel voor het leren lezen, terwijl andere kennis en vaardigheden minder belangrijk zijn. Door te werken met kernconcepten wordt duidelijk wat de meest relevante aspecten van de instructie in beginnend lezen zijn (Carnine, 1994; Coyne, Kame'enui & Simmons, 2001; Kame'enui & Carnine (Eds.), 1998).

Simmons en Kame'enui (1998) identificeerden drie kernconcepten binnen het beginnend leesonderwijs: fonologisch bewustzijn, begrip van het alfabetisch principe en vloeiend lezen. In het kader van het AOS-project gaat het om aanvankelijk lezen. Het programma is overgenomen van het LIST-project (Houtveen, Brokamp & Smits, 2012). De in het onderstaande beschreven tekst is ontleend aan Houtveen, Brokamp & Smits (2012).

3.2 Hoe ziet een effectief aanvankelijk leesprogramma eruit?

Lezen is het proces van het ontlenen van betekenis aan tekst, waarbij gebruik wordt gemaakt van kennis over het geschreven alfabet en kennis over de klankstructuur van gesproken taal om tot begrip te komen.

Om van een woord naar de betekenis te gaan, moeten beginnende lezers eerst het alfabetisch principe toepassen. Dit vraagt om het vertalen van de letters in het woord in hun fonologische pendant, het onthouden van de correcte volgorde van de klanken, het samenvoegen van de klanken en het zoeken in het geheugen naar een bestaand woord, dat correspondeert met de aaneenschakeling van klanken. Meer gevorderde lezers kunnen het alfabetisch principe ook gebruiken

om meer complexe lettercombinaties en patronen te herkennen (Coyne, e.a., 2001).

Instructie van het alfabetisch principe leert kinderen de relaties tussen de letters (grafemen) van geschreven taal en de individuele klanken (fonemen) van gesproken taal: de leeshandeling of klank-teken koppeling. De kinderen moet geleerd worden de klank-tekenkoppeling te gebruiken om woorden te lezen en te schrijven. Systematische en expliciete instructie van het alfabetisch principe geeft een significante verbetering te zien van de woordherkennings- en de spellingvaardigheden van jonge kinderen, evenals van het begrijpend lezen. Tevens draagt systematische en expliciete instructie van het alfabetisch principe in significant hogere mate bij aan het voorkomen van leesproblemen bij zwakke leerlingen en aan het verhelpen van leesproblemen dan niet-systematische instructie of geen instructie. De instructie is het meest effectief wanneer de instructie gegeven wordt in een vroeg stadium van de schoolloopbaan (kleuterschool en groep 1) (Armbruster e.a., 2003; Brown & Felton, 1990; Foorman, e.a., 1998; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994; Lovett e.a., 1994; NRP, 2000; Snow, Burns & Griffin, 1998; Torgesen, e.a., 1999; Vellutino e.a., 1996).

Kenmerkend voor een programma waarin het *alfabetisch principe* systematisch wordt aangeleerd, is:

1. dat de directe instructie van een set klank-tekenkoppelingen (letters en woordstructuren) in een duidelijk *voorafbepaalde* volgorde aangeboden wordt. In deze set moeten de belangrijkste klank-tekenkoppelingen van zowel klinkers als medeklinkers zijn opgenomen. De naam en de vorm van alle letters en woordstructuren en alle belangrijke klank-tekenrelaties moeten aangeleerd worden. De kinderen oefenen met de aangeboden klank-tekenkoppelingen en leren deze te gebruiken om woorden te decoderen die de geleerde klank-tekenkoppelingen bevatten. In het programma dienen derhalve in ruime mate materialen opgenomen te zijn, die de kinderen in de gelegenheid stellen de klank-tekenkoppelingen die ze aan het leren zijn, te *oefenen* door het lezen van woorden, zinnen en tekst;
2. dat sprake is van een multi-sensorieële benadering, waarin de letters tegelijkertijd worden uitgesproken en geschreven. Schrijven is van groot belang voor het leren van de letters en de leeshandeling. Het gaat hier niet om mooi schrijven, maar om het koppelen van een (grote) schrijfbeweging aan de letter (Bara, Gentaz & Colé, 2007; Conrad, 2008; Ehri, 1989, 2000;

Graham, Harris, Fink-Chorzempa, 2002; Longcamp, Anton, Roth & Velay, 2003; Longcamp e.a., 2008; Moats, 2005; Shahr-Yames & Share, 2008).

3. dat van begin af aan aandacht besteed te worden aan de betekenis van de woorden. Begrip is een integraal onderdeel van de automatisering van de woordherkenning. Als kinderen met lezen oefenen is het van belang om de woorden niet alleen te laten uitspreken, maar ook de betekenis te activeren. Dit is nodig om een geschreven woord zodanig in het geheugen te verankeren dat directe woordherkenning mogelijk wordt (Ehri, 2005);
4. dat een substantiële hoeveelheid materiaal opgenomen moet zijn, waarmee kinderen hun kennis van de klank-tekenkoppeling kunnen *toepassen* door te lezen en te schrijven. Dit betreft ondermeer boeken of verhalen die een groot aantal woorden bevatten die kinderen kunnen decoderen met behulp van de klank-tekenkoppelingen (letters en woordstructuren) die ze hebben geleerd en aan het leren zijn. Goed geschreven en boeiende teksten, waarin woorden staan die de kinderen kunnen ontcijferen, geven hen de kans om hun vaardigheden met gemak en accuratesse toe te passen. Hierbij leren zij zichzelf nieuwe woorden door middel van hun relatie met bekende woorden (Snow,e.a.,1998).
5. dat de kinderen tevens de gelegenheid moeten worden geboden om woorden te spellen en hun eigen verhalen te schrijven met de klank-tekenkoppelingen (letters en woordstructuren) die ze aan het leren zijn (Armbruster, e.a., 2003; Treiman, 1998).

Instructie van het alfabetisch principe is echter geen *volledig* leesprogramma voor beginnende lezers. Naast instructie over de letters en de leeshandeling, moeten kinderen hun kennis van het alfabet verankeren door:

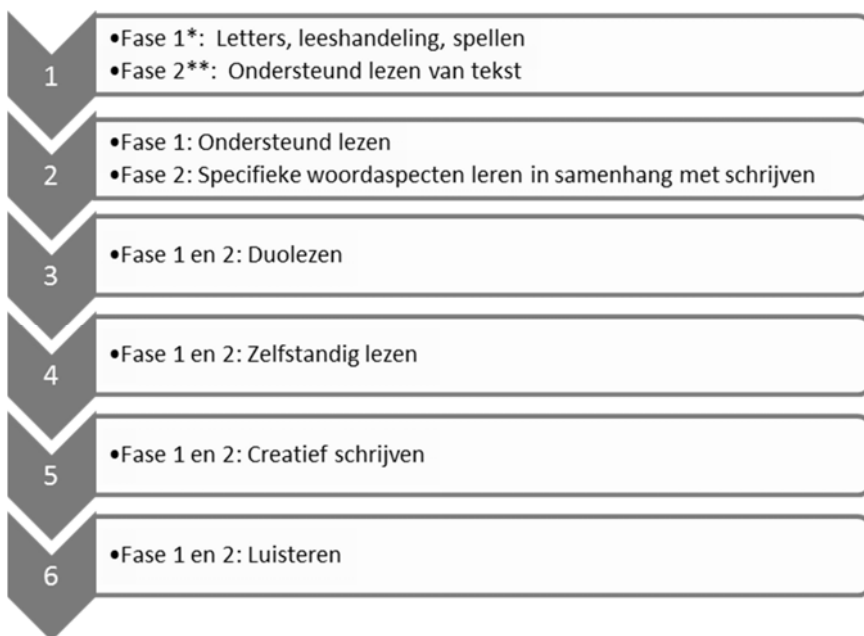
1. Te luisteren naar verhalen en informatieve teksten die aan ze worden voorgelezen. Aan kinderen moeten dagelijks betekenisvolle en motiverende verhalen, evenals informatieve teksten voorgelezen worden, ter bevordering van de waardering voor en het begrip van teksten;
2. Dagelijks zelfstandig lezen van tekst die interessant is voor de kinderen (fictie en non-fictie) en die net onder hun frustratieniveau ligt. Dit draagt bij aan het ontwikkelen door de leerlingen van het begrip van geschreven taal (Chapman, Filipenko, McTavish, & Shapiro, 2007; Duke, 2000).

3. Dagelijks ondersteund lezen en herlezen van teksten die ietwat *moeilijker* zijn dan de tekst die de leerlingen zelfstandig kunnen lezen. Daarbij is het van groot belang om in het aanvankelijk leesproces voldoende ondersteuning te geven. Het heeft op geen enkel moment zin om kinderen te laten aanmodderen. Aarzelend lezen met veel nadenkpauzes leidt niet tot automatisering maar tot cognitieve overbelasting en vermoeidheid. Aangewezen ondersteuningsvormen zijn: *voorlezen, koorlezen en voorzeggen*.
4. Dagelijks gelegenheid bieden, met ondersteuning van de leerkracht om tekst te schrijven voor verschillende doeleinden, waaronder verhalen, boodschappenlijstjes, mededelingen aan anderen etc. Schrijfactiviteiten dragen bij aan het ontwikkelen van het besef van de communicatieve functie van geschreven taal. Tevens worden door middel van schrijfactiviteiten de schrijf- en spellingvaardigheden van de leerlingen geoefend. Daarbij dient in het begin invented spelling te worden toegestaan (Armbruster e.a., 2003; IRA/NAEYC, 1998; NRP, 2000; Snow e.a., 1998).

Op basis van de hierboven beschreven kennis is voor het onderdeel aanvankelijk lezen in het LIST-project een blokkenmodel ontwikkeld, waarin de verschillende aspecten die tezamen een volledig leesprogramma vormen, zijn uitgewerkt (zie figuur 3.1). Dit blokkenmodel vormt het kerncurriculum (laag 1), bedoeld voor alle leerlingen in groep 3.

Voor de leerlingen die moeite hebben letters te onthouden en/of de leeshandeling te leren, wordt de instructie geïntensiveerd door de kinderen voor te bereiden op hetgeen in de gehele groep aan de orde komt in een klein groepje (preteaching) en tevens hetgeen in de grote groep aan de orde is geweest nogmaals te oefenen (laag 2).

FIGUUR 3.1: BLOKKENMODEL AANVANKELIJK LEZEN



*Fase 1 is de fase waarin de letters en de leeshandeling geleerd worden t/m drieklankwoorden.

**Fase 2 is de fase waarin langere woorden en nieuwe woordstructuren geleerd worden en waarin het lezen gaat versnellen. (bron: Houtveen, e.a., 2012).

3.3 Praktische uitwerking van het programma voor aanvankelijk lezen

In deze paragraaf wordt beschreven hoe het aanvankelijk lezen in het LIST-project is vormgegeven in achtereenvolgens fase 1 en fase 2 van het aanvankelijk leesproces. Daarbij komt per fase eerst het kerncurriculum aan bod, gevolgd door de extra interventies voor leerlingen die niet voldoende hebben aan deze instructieblokken om de doelen te bereiken. Laag 1 is voor alle leerlingen en behelst minimaal 85 minuten per dag. Laag 2 behelst een uitbreiding voor leerlingen die onvoldoende vooruitgaan. De extra interventies moeten naadloos op het leesonderwijs aansluiten en vormen een aanvulling op dat onderwijs, geen vervanging er voor.

3.3.1 Het programma in fase 1 van het aanvankelijk leesproces

Fase 1 behelst de periode in groep drie waarin de letters en de leeshandeling geleerd worden. Normaliter loopt deze fase in het basisonderwijs van september tot februari; Veilig leren lezen kern 1 tot en met 6.

Deze fase is afgelopen als de leerlingen alle letters aangeboden hebben gekregen en bijna alle letters kunnen benoemen. Bovendien zijn de leerlingen tegen het einde van deze fase in staat om eenvoudige nieuwe drieklank woorden te ontcijferen. Dit ontcijferen kan nog langzaam verlopen en soms worden nog fouten gemaakt. De leeshandeling is bij de meeste leerlingen nog erg belastend voor het werkgeheugen omdat de klank-tekenkoppeling nog niet geautomatiseerd is.

Laag 1: Het kerncurriculum, zes instructieblokken

Doelgroep

Het kerncurriculum is bedoeld voor alle leerlingen die starten met het formele onderwijs in aanvankelijk lezen. Een uitzondering daarop vormen de kinderen die aan het begin van het schooljaar al AVI M3 halen (voor het S(B)O is dit AVI M3-instructie (zie Wentink, 2010). Aan deze kinderen wordt tijdens blok 1, 2 en 3 van begin af aan een hardop ondersteund lezen aanpak aangeboden. Dit kan HOMMEL zijn (zie verderop in dit hoofdstuk). Als er meerdere leerlingen zijn binnen de groep die al AVI M3 beheersen kunnen deze ook binnen de eigen groep leesduo's vormen. Dit duo lezen vervangt blok 1,2 en 3 tot alle letters zijn aangeboden in het aanvankelijk leesproces. De blokken 4,5 en 6 van het kerncurriculum doen deze leerlingen wel gewoon mee, evenals de herhaling van blok 1 op andere momenten van de dag.

Inhoud

De LIST werkwijze voor aanvankelijk lezen gaat uit van een aantal vaste dagelijkse activiteiten die in blokken van meestal 10 minuten gestalte krijgen en op deze manier tot instructieroutines worden. Het betreft de volgende activiteiten:

1. Letters, leeshandeling, spelling
2. Ondersteund lezen
3. Duolezen
4. Zelfstandig lezen
5. Creatief schrijven
6. Luisteren (voorlezen, smaakontwikkeling en woordenschat)

1. Letters en leeshandeling leren in samenhang met schrijven (*3 x 10 minuten*)
Binnen blok 1 wordt gebruik gemaakt van de leesletters, dit dient immers ter ondersteuning van het leesleerproces.

De belangrijkste instructie elementen zijn:

- Voordoen:
 - railsletters, overtrekken met de vinger, en vormen in de lucht terwijl de letter simultaan wordt uitgesproken;
 - samen woordenlijst maken met de nieuwe letter, leerkracht schrijft op het bord, simultaan uitspreken.
- Samen doen:
 - leerlingen schrijven letter (simultaan met uitspreken);
 - leerlingen schrijven woorden met de nieuwe letter (simultaan spreken en schrijven).

Er kan daarbij gebruik gemaakt worden van gebaren en rijmpjes uit bijvoorbeeld spreekbeeld/lezen moet je doen.

- dagelijks spelmoment in heterogeen groepje (drietal, viertal) (*1 x 10 minuten*).
2. Ondersteund lezen met de gehele groep (voorlezen, koorlezen) (*1 x 10 minuten*)
- met behulp van digibord;
 - nieuwe woordjes (de nadruk ligt daarbij aanvankelijk op spellend lezen, later neemt de nadruk op spellend lezen af ten gunste van direct lezen, de leerkracht kan er voor kiezen om de woorden eerst voor te lezen, of meteen samen met de kinderen in koor);
 - zinnen en teksten.
3. Elkaar voorlezen (duo's) (*1 x 10 minuten*)
- woorden en teksten die al ondersteund gelezen zijn + nieuwe woorden en teksten voor kinderen die relatief snel gaan.

Praktische uitvoering en materiaal bij duolezen:

Het is meestal handig om kinderen naast elkaar van één blad te laten lezen. Daarbij kan gebruik gemaakt worden van boekjes en/of werkbladen met woorden en zinnen (let op: niet allemaal structuurwoorden).

De duo's worden samengesteld op grond van de voorkeuren van de kinderen. Het leerrendement is hoger als kinderen met elkaar bevriend zijn. In het begin van fase 1 kunnen ze om beurten een woord lezen. Als de één een fout leest dan wijst de ander het woord aan en spelt het. Degene die de fout gelezen heeft zegt het hele woord.

Na kern twee kan op een andere manier feedback gegeven worden; de partner zegt dan alleen de letter(s) correct voor die fout benoemd werden. De leerling die de fout maakte zegt het correcte woord.

Het is van belang om geen twee raders bij elkaar te zetten, twee raders geven elkaar geen goede feedback.

4. Zelfstandig lezen (1x 10 minuten)

Tijd inlassen waarin kinderen voor zichzelf lezen (ook al is dat maar doen alsof). De leerkracht is model en leest daarom zelf ook tijdens dit blok.

- leren kiezen van een boekje;
- praten over boeken.

5. Creatief schrijven (1 x 10 minuten)

In dit blok schrijven de kinderen zelf functioneel. Invented spelling is hierbij toegestaan. De leerkracht is model.

Gebruik in het schriftje elke dag een nieuwe bladzij, schrijf er minimaal eens per week de datum boven.

6. Luisteren (1 x 15 minuten)

De leerkracht leest leeftijdsadequate teksten voor. Deze teksten komen niet uit de leesmethode! Het is van belang om daarbij ook regelmatig voor te lezen uit aantrekkelijke informatieboeken.

Na het voorlezen gaat de leerkracht in gesprek met de kinderen over de inhoud van de tekst. Ook kan de leerkracht minilesjes geven n.a.v. de tekst. Deze minilesjes zijn gericht op smaakontwikkeling (leren kiezen) en op de diepere lagen van de tekst.

Praktische uitvoering

De eerste drie blokken worden aangesloten gegeven, in de volgorde zoals hierboven aangegeven. De overige drie worden verspreid over de dag, aangeboden. Voor blok 1 geldt bovendien dat dit blok twee keer per dag wordt

aangeboden. Bovendien wordt de leeshandeling dagelijks in een heterogeen groepje geoefend met het spelletje drietal of viertal.

Het verdient aanbeveling alle weekdays de blokken in dezelfde volgorde aan te bieden. Dit maakt het mogelijk om tot vaste instructieroutines te komen die uiteindelijk niet veel overgangstijd meer kosten.

In de beginfase van het leesleerproces beheersen kinderen vaak nog niet de leeshandeling. Dit betekent dat in kern 1 het nog moeilijk kan zijn om met blok 3 te werken, laat dit blok dan ook weg. Wat wel kan in kern 1 is het lezen van namen uit de klas via het bord.

Ook het werken met drietal kan nog moeilijk zijn. We raden aan hiermee te leren werken door synthese en structureeroefeningen te doen met drietal via het digibord. De leerlingen moeten in kern 1 leren omgaan met het ritme van de 6 blokken.

Gebruik van de methode

Als de genoemde activiteiten in de handleiding van de methode voorkomen dan voert de leerkracht ze uit volgens de aanwijzingen in de methode. Als ze er niet instaan dan voert de leerkracht ze toch uit. Dit betekent dat de leerkracht de handleiding van de methode leest vanuit het perspectief van deze blokken. Hierbij zal aanvankelijk ondersteuning nodig zijn van de begeleider.

De leerkracht selecteert vanuit kennis van grondprincipes en van de genoemde activiteiten wat al dan niet bruikbaar is in het leesonderwijs. Het optimaal vormgeven van het leesleerproces is het uitgangspunt; niet de methode. De methode vormt echter wel de leidraad voor de volgorde en de planning van de letteraanbieding.

De LIST werkwijze betekent dat een aantal onderdelen van de methode vervallen omdat deze niet passen in de beschreven effectieve instructieroutines.

Laag 2: Preteaching en reteaching

Doelgroep

Laag 2 is bedoeld voor de kinderen die moeite hebben letters te onthouden en/of de leeshandeling te leren. Laag 2 wordt aangeboden bovenop laag 1.

Om te bepalen welke kinderen het betreft is na elk meetmoment vastgesteld bij welke toetsscore een leerling in aanmerking komt voor laag 1. Na elk toetsmoment vindt met andere woorden een nieuwe groepsindeling plaats en

wordt voor elke leerling opnieuw bepaald of laag 1 voldoende is of dat extra interventies nodig zijn. De criteria voor indeling na elke toetsafname zijn vastgelegd in het zogenoemde groepssignaleringsformulier. Tevens zijn groepsindelingsformulieren ontwikkeld, waarop de leerkracht de scores van de leerlingen kan noteren om vervolgens tot een keuze voor indeling in een laag te komen. Aangezien de criteria voor het aanbieden van extra interventies verschillend zijn voor het reguliere en het speciaal (basis)onderwijs zijn voor beide schoolsoorten afzonderlijke formulieren ontwikkeld (zie 3.6).

Praktische uitvoering

De inhoud van laag 2 in de eerste fase van het aanvankelijk leesonderwijs is preteaching en reteaching van hetgeen in de groep is aangeboden. Het gaat om het voordoen en samen doen van letters, leeshandeling, de schrijfbeweging en woordjes lezen. Bij de preteaching worden de kinderen voorbereid op hetgeen in de grote groep aan de orde gaat komen. Bij reteaching gaat het om het nogmaals herhalen van hetgeen in de grote groep aan de orde is geweest. Door een nieuwe letter op de bank van het kind te plakken, kan deze de gehele dag door kort herhaald worden. Cruciaal bij preteaching en reteaching is, dat er gewerkt wordt met dezelfde didactiek en dezelfde inhoud als in de klassikale les, zodat geen verwarring optreedt.

Bij zwakke leerlingen is het van belang dat er gefocust wordt op de sterke kanten van de kinderen en ze niet gelabeld worden als zwakke lezer. Dit kan ondermeer door de kinderen die zorg nodig hebben vlak bij je te zetten, vaker naar ze te lachen en meer oogcontact met ze te onderhouden. Tevens is het vooral bij deze leerlingen van belang als leerkracht model te staan door hardop denkend voor te doen, gerichte feedback te geven en de kinderen in de gelegenheid te stellen even na te denken over een antwoord, door drie seconden te wachten na het stellen van een vraag (Collins Block, 1997, p. 10).

Zowel de preteaching als de reteaching neemt dagelijks ongeveer 10 minuten in beslag. Er wordt gewerkt in groepjes van maximaal 5 kinderen.

Hoofdstuk 4

UITVOERING VAN DE CYCLI DOELGERICHT WERKEN AAN OPBRENGSTEN

4.1 Inleiding

Doelgericht werken aan opbrengsten staat voor het bewust, systematisch en cyclisch werken aan het streven naar maximale opbrengsten, waarbij concrete doelen worden gesteld op school-, leerkracht- en leerling-niveau. Het realiseren van doelen op alle niveaus is een noodzakelijke voorwaarde om leerling-prestaties te verbeteren. Opbrengstgericht werken veronderstelt derhalve, dat schoolteams gegevens verzamelen op alle genoemde niveaus. Tevens veronderstelt opbrengstgericht werken dat scholen de verzamelde data op alle drie niveaus kunnen interpreteren en dat ze verbanden kunnen leggen tussen schoolgegevens, gegevens over het functioneren van de leerkracht en gegevens over de vorderingen van de leerlingen. Tenslotte veronderstelt opbrengstgericht werken dat schoolteams de uitkomst van de gelegde verbanden tussen de verzamelde data gebruiken voor kwaliteitsbeleid. Dit veronderstelt dat schoolteams verbanden kunnen leggen tussen leerling-resultaten, leerkrachtgegevens en schoolgegevens, dit kunnen interpreteren en de uitkomsten kunnen gebruiken voor kwaliteitsbeleid.

Het doelgericht werken aan opbrengsten wordt uitgevoerd in een tweetal cycli: een cyclus op groepsniveau en een cyclus op schoolniveau. Deze cycli vinden deels parallel aan elkaar plaats en in beide cycli heeft de intern begeleider een spil functie. In de cyclus op groepsniveau worden de toetsresultaten van de leerlingen in verband gebracht met het handelen van de leerkracht in de klas van de betreffende groep, tegen de achtergrond van de afspraken op schoolniveau. Het doel van deze cyclus is het vaststellen van het aanbod aan de leerlingen voor de periode tot aan de volgende toetsing en het vastleggen van verbeterpunten in het handelen van de leerkracht. In de cyclus op schoolniveau worden de toetsresultaten van de leerlingen van alle groepen in verband gebracht met het handelen van alle leerkrachten, eveneens tegen de achtergrond van de afspraken op schoolniveau.

Het doel is het formuleren van interventies voor de periode tot aan de volgende toetsing. Deze interventies kunnen zowel betrekking hebben op het aanbod, als op de kwaliteit van de instructie, als op de voorwaarden op schoolniveau en de aansturing van het proces.

Omdat in het AOS-project wordt gewerkt aan het verbeteren van de leerling-prestaties op het gebied van lezen worden deze cycli in dit hoofdstuk uitgewerkt voor het leesonderwijs. De systematiek is echter universeel en ook te gebruiken binnen andere vakgebieden. De vakspecifieke afspraken van het lezen dienen dan gewijzigd te worden in vakspecifieke afspraken voor een ander vakgebied. Daarmee is overigens tevens gezegd, dat doelgericht werken aan opbrengsten in zijn uitwerking curriculum specifiek is.

Het systematisch werken aan optimalisering van de opbrengsten start met het maken van afspraken op schoolniveau. Welke afspraken dit betreft komt aan de orde in paragraaf 3.2.. De cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau wordt beschreven in paragraaf 3.3. en de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau in paragraaf 3.4..

4.2 Vastleggen afspraken op schoolniveau

Voorafgaand aan de uitvoering van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten worden op schoolniveau afspraken gemaakt over: a. de kaders van het onderwijsaanbod aan de leerlingen, b. de activiteitenkalender, waarin toetsafnames, het uitvoeren van klassenobservaties en het voeren van de gesprekken in het kader van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten zijn vastgelegd en c. de taakverdeling binnen het management.

4.2.1 Kaders van het onderwijsaanbod

Het kader voor uitvoering van het onderwijs in de groepen omvatten het vastleggen van concrete doelen voor leerlingen én leerkrachten, het vastleggen van de toetsen/instrumenten die gebruikt worden om na te gaan in hoeverre de doelen worden bereikt, het vastleggen en inplannen van het aanbod per groep en over de groepen heen en het vastleggen van de tijd op het rooster voor alle leerlingen en extra tijd voor de zwakkere leerlingen.

Doelen stellen en het verzamelen van (toets/observatie) gegevens

Het stellen van doelen geeft richting aan het handelen binnen de school. Het gaat hier om het stellen van doelen voor de leerlingen en het stellen van doelen voor leerkrachten ten aanzien van het handelen in de klas. Deze doelen moeten concreet worden omschreven in termen van meetbare resultaten, alleen dan kan immers nagegaan worden of de doelen worden bereikt. Voor het leesonderwijs betekent dit concreet dat er voor de leerlingen wordt vastgelegd wat het minimum te behalen doel is aan het eind van de basisschool, bijvoorbeeld 80% van de leerlingen verlaat de school met minimaal AVI Plus, 80% van de leerlingen leest minimaal 25 boeken per jaar. Van deze einddoelen worden de tussendoelen voor de verschillende groepen afgeleid, ook hiervoor geldt dat deze concreet worden omschreven in termen van behaalde resultaten. De geformuleerde doelen betreffen minimum doelen. In tabel 3.1 is een voorbeeld opgenomen van een gedeelte van een dergelijk overzicht.

Tabel 4.1 Voorbeeld overzicht doelen op leerling-niveau			
	Maand	Doel	% leerlingen
Groep 2	Januari	6 letters	80% van de leerlingen
	Juni	12 letters	80% van de leerlingen
Groep 3	Oktober	Herfstsignalering alle onderdelen voldoende	80% van de leerlingen
	Januari	AVI M3	80% van de leerlingen
		DMT C-niveau	75% van de leerlingen
	Juni	AVI E3	80% van de leerlingen
		DMT C-niveau	75% van de leerlingen
Groep 4	Januari	AVI M4	80% van de leerlingen
	Juni	AVI E4	80% van de leerlingen
Groep 5	Oktober	10 boeken	80% van de leerlingen
	Januari	AVI M5 15 boeken	80% van de leerlingen
		AVI E5 25 boeken	80% van de leerlingen

Op schoolniveau wordt vastgelegd welke toetsen worden afgenomen in de groepen en hoe vaak deze toetsen worden afgenomen. Op de meeste scholen is het gebruikelijk om de toetsen in te plannen op een toetskalender. Het gaat hier om de niet methode-gebonden toetsen die gebruikt worden om zicht te krijgen op de stand van zaken op leerling-, groeps- en schoolniveau. Om resultaten met elkaar te kunnen vergelijken is het aan te raden om bij het opstellen van de toetskalender uit te gaan van schoolweken. Een toets wordt daardoor ieder

schooljaar afgenomen na eenzelfde aantal schoolweken, op deze manier wordt de toetsafname niet beïnvloed door de vakantiespreiding.

Naast het concreet omschrijven van de doelen voor de leerlingen worden ook de doelen voor de leerkrachten concreet omschreven, zodat leerkrachten weten wat er van hen wordt verwacht. Deze doelen zijn leidend, vanzelfsprekend worden de instrumenten die gebruikt worden om de stand van zaken in kaart te brengen afgestemd op de doelen. Het heeft geen zin doelen te stellen die niet kunnen worden gemeten. Voor het meten van de kwaliteit van het pedagogisch didactisch handelen van leerkrachten wordt in het AOS-project gebruik gemaakt van het observatie-instrument ICALT. Daarnaast wordt tijdens de observatie nagegaan of de leerlingen taakgericht zijn, in welke mate de leerkracht het zelfvertrouwen en competentiegevoel van de leerlingen bevordert en hoeveel tijd er wordt besteed aan de verschillende onderdelen van het directe instructie model.

In tabel 4.2 is een voorbeeld opgenomen van een overzicht met doelen voor de leerkrachten die voortgezet lezen geven op de instrumenten die in dit project worden gebruikt.

Tabel 4.2 Voorbeeld doelen voor leerkrachten die voortgezet lezen geven	
<i>1. Kwaliteit van de instructie</i>	doel
a. Veilig en stimulerend leerklimaat	.75
b. Efficiënte lesorganisatie	.75
c. Duidelijke en gestructureerde instructie	.75
d. Intensieve en activerende les	.75
e. Afstemmen van instructie en verwerking op verschillen	.75
f. Leerstrategieën aanbieden	.75
<i>2. Pedagogisch gedrag</i>	
a. Bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoel	.80
<i>3. Effectief gebruik van de lestijd en time on task</i>	
a. Duur van de gehele les in minuten tijdens de observatie	30 minuten
a1. Tijd besteed aan instructie voor de hele groep	5 minuten
a2. Tijd besteed aan oefening (lezen) voor de hele groep	20 minuten
a3. Tijd besteed aan de afsluiting voor de hele groep	5 minuten
b. Taakgerichte leertijd (gemiddeld percentage van de leerlingen dat taakgericht is)	90% van de leerlingen

Door concrete doelen op te stellen voor de leerkrachten, is het mogelijk vast te stellen op welke aspecten aan leerkracht kan werken aan verbetering van de kwaliteit van zijn onderwijs.

Vastleggen en inplannen van het aanbod

Op schoolniveau is de doorgaande lijn voor het leesonderwijs vastgelegd, dat wil zeggen er is beschreven wat er aan de orde zou moeten komen over de gehele schoolperiode. Daarnaast is vastgelegd wat er in de verschillende groepen aan de orde zou moeten komen. Dit aanbod hangt nauw samen met de doelen die gerealiseerd moeten worden. De leerkracht kan op basis daarvan de lesstof voor zijn groep inplannen op het weekrooster.

Tijd

Bij de voorwaarde tijd gaat het erom dat het minimum aantal minuten per week dat door de leerkrachten moet worden besteed aan lezen wordt vastgelegd op schoolniveau. Dit betreft zowel de tijd voor lezen voor alle leerlingen, als de extra tijd voor de zwakke leerlingen. Langs deze weg is in feite het differentiatie-model vormgegeven. Met behulp van de vastgelegde tijd op schoolniveau kan de leerkracht zijn weekrooster invullen.

4.2.2 Inplannen en afstemmen van besprekingen, toetsmomenten en observaties

Aan het begin van het schooljaar wordt een planning gemaakt waarin toetsen, observaties en besprekingen worden vastgelegd. Omdat er tijdens de uitvoering van de cyclus verbindingen worden gelegd tussen leerling-, leerkracht en schoolniveau is het noodzakelijk dat de toetsmomenten, observaties en besprekingen in de tijd op elkaar worden afgestemd. Het heeft geen zin een bespreking te houden als er geen recente resultaten zijn die gebruikt worden tijdens de bespreking. Ook kunnen de verschillende niveaus niet met elkaar in verband worden gebracht als de besprekingen niet op elkaar worden afgestemd.

4.2.3 Taakverdeling binnen de school

De schoolleider is de eindverantwoordelijke voor de schoolontwikkeling. Dat betekent niet dat de schoolleider alle taken die verband houden met schoolontwikkeling zelf dient uit te voeren. Het is de taak van de schoolleider om te initiëren, te sturen, te coördineren en te controleren. Wat betreft het initiëren zorgt hij voor een heldere taakverdeling met daaraan verbonden het aantal uren binnen de normjaartaak dat kan worden besteed aan deze taken.

Het gaat hierbij om de volgende taken binnen het project:

- Vastleggen en inplannen van het aanbod
- Inplannen van besprekingen
- Planning van het project
- Tijd op het rooster
- Vastleggen doelen leerlingen
- Vastleggen doelen leerkrachten
- Vastleggen toetsen
- Houden groepsbesprekingen met de leerkrachten
- Maken van schooloverzichten van de resultaten
- Leiden teamvergadering
- Houden van POP-gesprekken

Het lid van het managementteam dat belast is met een bepaalde taak, ziet erop toe of afspraken gemaakt op schoolniveau in voldoende mate worden uitgevoerd en of er zich problemen voordoen tijdens de uitvoering.

4.3 De cyclus op groepsniveau

De cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau omvat twee stappen:

1. De voorbereiding
2. De gespreksvoering

Tijdens de voortgangsbespreking op groepsniveau, staat het handelen van de leerkracht in de groep centraal. Het gaat in de groepsbespreking niet om de individuele leerlingen, indien nodig kunnen deze besproken worden in de leerlingbespreking. Uitgangspunt en basis voor de groepsbespreking zijn de gegevens die door de leerkracht worden aangeleverd. Samen met de leerkracht wordt door de intern-begeleider nagegaan of de groep de doelen heeft bereikt, hoe de groep het gemiddeld doet, hoe het aanbod door de leerkracht is vormgegeven en of de leerkracht de afspraken zoals op schoolniveau vastgelegd, heeft gerealiseerd. De uitkomsten van de voortgangsbesprekingen in elk van de groepen, vormen de input voor de voortgangsbespreking op schoolniveau.

Stap 1: Voorbereiding

Voorafgaand aan de voortgangsbespreking op groepsniveau bereiden zowel de groepsleerkracht als de intern begeleider het gesprek voor.

Voorbereiding door de leerkracht

De voorbereiding door de leerkracht bestaat uit het invullen van een aantal formulieren en het vervolgens aanleveren van deze formulieren aan de intern begeleider. Het gaat dan om:

1. Overzicht groepsscores. In dit overzicht zijn de door de leerlingen behaalde resultaten en de gehanteerde aanpak opgenomen. Op het overzicht groepsscores staat tenminste:
 - Algemene gegevens zoals naam groep, leerkracht, periode
 - De op schoolniveau afgesproken doelen voor de leerlingen van de betreffende groep
 - De gemiddelde score die door de leerlingen is gehaald op de toetsen met de bijbehorende standaarddeviatie
 - Het percentage leerlingen uit de groep dat de doelen heeft gehaald
 - de individuele resultaten die de leerlingen hebben gehaald op de toetsen van de twee laatste toetsmomenten, resultaten met betrekking tot motivatie en taakgerichtheid, of de leerling een boek kan kiezen en de genrevoorkeur van de leerling
 - De gehanteerde aanpak waarin de leerling de afgelopen periode is geplaatst
 - De laatste twee kolommen op het overzicht groepsscores bestaan uit de gehanteerde aanpak voor de komende periode en indien nodig de specifieke aandachtspunten per leerling waar de leerkracht op moet interveniëren tijdens de uitvoering van de leesles (bijvoorbeeld: boekkeuze, taakgerichtheid, samenwerken etc.). Of deze kolommen al ingevuld worden voorafgaand aan de bespreking hangt af van het feit of het duidelijk is voor de leerkracht in welke aanpak de leerling moet worden geplaatst en waar de specifieke aandachtspunten voor de leerlingen liggen.
2. Aanbod door de leerkracht. Op dit overzicht staan alle afspraken die zijn gemaakt op schoolniveau met betrekking tot het leerkrachtgedrag. De leerkracht vult het overzicht leerkrachtgegevens in met behulp van de resultaten uit de observatie en de door hem ingevulde vragenlijst binnen het project.

Op het formulier ‘aanbod door de leerkracht’ staan:

- de tijd op het rooster
- de mate van werken met de evaluatieve cyclus doorloopt;
- de uitvoering van de geplande interventies
- de kwaliteit van de instructie
- de tijdsbesteding en de taakgerichtheid van de leerlingen
- de kwaliteit van de pedagogische relatie met de leerlingen
- de afspraken met betrekking tot de verbeterpunten in zijn eigen handelen over de voorafgaande en de komende periode

3. Reflectie over de afgelopen periode

Met behulp van de overzichten bereidt de leerkracht zich voor op de bespreking. Hij reflecteert daarbij op zijn eigen handelen. Vragen die hij zichzelf kan stellen zijn bijvoorbeeld: Hebben mijn leerlingen de doelen gehaald die we op schoolniveau hebben vastgesteld, Heb ik de aanpakken uitgevoerd zoals we hebben afgesproken? Waarom heb ik dat wel of niet gedaan? Heb ik tijdens de leesles rekening gehouden met de aandachtspunten van de leerlingen? Is het mij gelukt om aan mijn persoonlijke doel te werken? Tijdens deze reflectie maakt de leerkracht aantekeningen van punten die hij wil bespreken op de groepsbespreking.

Voorbereiding door de interne begeleider.

De voorbereiding door de intern begeleider op de voortgangsbespreking bestaat uit het van een reactie voorzien van de door de leerkracht aangeleverde formulieren. Met behulp van deze gegevens bouwt de interne begeleider voor zichzelf een beeld op van de groep. Om een beeld op te bouwen, vergelijkt de IB-er de gegevens zoals deze zijn aangeleverd met de afspraken die op schoolniveau zijn gemaakt. Het opbouwen van het beeld resulteert in een lijst met bespreekpunten die tijdens de groepsbespreking aan de orde zou moeten komen.

Stap 2: De gesprekvoering

Tijdens het gesprek doorloopt de IB-er, samen met de leerkracht, de volgende stappen:

1. Terugblik

- a) Hoe stond de groep er de vorige keer voor, zowel ten aanzien van de leerlingresultaten als ten aanzien van het functioneren van de leerkracht?
- b) Wat waren n.a.v. de vorige voortgangsbespreking de afgesproken interventies en zijn deze gerealiseerd? Niet gerealiseerde interventies worden opnieuw genoteerd als te nemen interventies in de komende periode.

2. Stand van zaken

- a) Hoe staan we er nu voor t.a.v. de leerling-resultaten? Worden de doelen gemiddeld genomen behaald? Wordt er voldoende groei behaald? Is het percentage leerlingen dat het doel behaalt volgens afspraak? Zijn de interventies die de leerkracht voor de komende periode voor de individuele leerlingen heeft gepland akkoord?
- b) Zijn de afspraken die op schoolniveau waren gemaakt met betrekking tot tijd op het rooster en de cyclus van planmatig werken door de leerkracht gerealiseerd?
- c) Zijn de afspraken die op schoolniveau waren gemaakt over de 'kwaliteit van de instructie, tijdsbesteding tijdens de les en het bevorderen van zelfvertrouwen door de leerkracht' en 'hoe staat de leerkracht in het project' door de leerkracht gerealiseerd?

3. Vooruitkijken en interventies plannen

De leerkracht en IB-er maken samen afspraken over de interventies voor de komende periode.

4.4 De cyclus op schoolniveau

De cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau omvat drie stappen:

- 1. De voorbereiding
- 2. De gespreksvoering
- 3. Vastleggen van de interventies

Tijdens de voortgangsbespreking op schoolniveau, gaat het om het opbouwen van inzicht in de kwaliteit van het onderwijs en de resultaten die behaald worden over alle groepen heen. De uitkomst van de voortgangsbesprekingen vormt de input voor het maken van afspraken over interventies.

Stap 1: Voorbereiding

Voorafgaand aan de voortgangsbesprekingen op schoolniveau bereiden zowel de IB-er als de regiegroep (of het managementteam) de besprekingen voor.

Voorbereiding door de interne begeleider

De voorbereiding door de IB-er bestaat uit het invullen van een tweetal formulieren. Dit betreft:

1. Het formulier schooloverzicht van alle groepen. In dit formulier zet de IB-er de gegevens op leerling-niveau van alle groepen naast elkaar. Tevens bundelt de IB-er de gegevens over het aanbod van de leerkrachten van alle leerkrachten. Deze ordening vindt uiteraard plaats op basis van de door de individuele leerkracht aangeleverde en in de voortgangsbespreking op groepsniveau besproken gegevens. Hierin is ook een samenvatting van de inventarisatie van de werkpunten van de leerkrachten opgenomen.
2. Het formulier schoolgegevens. Op dit overzicht staan alle afspraken die zijn gemaakt op schoolniveau over de tijd op het rooster voor de onderscheiden aanpakken bij lezen en de afspraken over het inplannen van het leerstof aanbod. Tevens staan hierin de afspraken ten aanzien van het werken aan schoolontwikkeling en de afspraken ten aanzien van de aansluiting van het project bij de schoolontwikkeling. De coördinator vult het overzicht schoolgegevens in met behulp van de vragenlijsten die zijn ingevuld door de teamleden met niet lesgebonden taken.

Deze formulieren en de samenvatting van de inventarisatie van de werkpunten voor de leerkracht worden voorafgaand aan de bespreking overhandigd aan de (overige) leden van de regiegroep.

Voorbereiding door de regiegroep

De voorbereiding door de regiegroep bestaat uit het van een reactie voorzien van de door de IB-er aangeleverde formulieren.

Tijdens de voorbereiding op het managementoverleg bouwt ieder lid van het managementteam voor zichzelf een beeld op met betrekking tot de stand van zaken op schoolniveau. De gegevens worden vergeleken met de afspraken die zijn gemaakt op schoolniveau. De schooloverzichten worden stapsgewijs doorlopen. Door de verbinding met de groepsbespreking is het mogelijk gezamenlijke successen en knelpunten die ervaren worden door de leerkrachten van de verschillende groepen, naar schoolniveau te tillen.

Stap 2: Gespreksvoering

De gespreksvoering op schoolniveau bestaat uit twee besprekingen; (1) de regiegroepbespreking en (2) de teambespreking.

Regiegroepbespreking

Tijdens deze bespreking doorloopt de regiegroep de volgende stappen:

1. Terugblik

- a) Hoe stonden de groepen er de vorige keer voor, zowel ten aanzien van de leerlingresultaten, als ten aanzien van het functioneren van de leerkrachten, als ten aanzien van de zaken op schoolniveau (tijd op het rooster, leerstofplanning en taakverdeling)?
- b) Wat waren naar aanleiding van de vorige voortgangsbespreking de afgesproken interventies en zijn deze gerealiseerd? Niet gerealiseerde interventies worden opnieuw genoteerd als te nemen interventies in de komende periode.

2. Stand van zaken

- a) Hoe staan we er nu voor ten aanzien van de leerlingresultaten in alle groepen? Worden de doelen gemiddeld genomen behaald? Wordt er voldoende groei behaald? Is het percentage leerlingen dat het doel behaalt volgens afspraak?
- b) Zijn de afspraken die op schoolniveau waren gemaakt met betrekking tot tijd op het rooster en de cyclus van planmatig werken door de leerkrachten gerealiseerd?
- c) Zijn de afspraken die op schoolniveau waren gemaakt over de 'kwaliteit van de instructie, tijdsbesteding tijdens de les en het bevorderen van zelfvertrouwen door de leerkracht' en 'hoe staat de leerkracht in het project' door de leerkrachten gerealiseerd?

- d) Zijn de afspraken die op schoolniveau waren gemaakt rondom de differentiatie, tijd op het rooster en leerstofplanning daadwerkelijk gerealiseerd?
- e) Is de taakverdeling op orde? Zijn er taken die niet belegd zijn of juist dubbel zijn belegd?

3. Vooruitkijken en interventies plannen

Vervolgens wordt er nagegaan of er verklaringen kunnen worden gevonden voor succesvolle en/of tegenvallende resultaten. De verklaringen worden in eerste instantie gezocht in de gegevens op schoolniveau, daarna op leerkrachtniveau. Het is immers voor een leerkracht niet mogelijk om goed onderwijs te geven als de voorwaarden voor goed onderwijs niet in orde zijn. Het overleg resulteert in een overzicht met aandachts- en bespreekpunten voor de teambespreking. Er worden afspraken gemaakt over welke gegevens/tabellen worden gepresenteerd tijdens de teambespreking en wat moet worden besproken met individuele leerkrachten (POP-gesprekken).

Teambespreking

Naar aanleiding van de bespreking in de regiegroep, wordt er een bespreking met het gehele team gehouden waarin de resultaten worden besproken. Het uitgangspunten van deze bespreking zijn de resultaten en de daaraan door de regiegroep gekoppelde interventies. Doel van deze bespreking is, dat het gehele team het met elkaar eens wordt over de interventies die de komende periode centraal moeten staan.

Tijdens de teambespreking worden de opbrengsten van de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten overzichtelijk gepresenteerd.

De leerling-resultaten worden in verband gebracht met de resultaten op school- en leerkrachtniveau, waardoor het team zicht krijgt op mogelijke verklaringen van de stijgende of dalende leerling-resultaten en er keuzes kunnen worden gemaakt voor interventies die passen bij de schoolontwikkeling.

Dit gaat als volgt in zijn werk:

a. Presenteren van de leerling-resultaten.

Bij het presenteren van de leerling-resultaten maakt een school gebruik van de mogelijkheden die het leerlingvolgsysteem biedt en van de door de interne begeleider gemaakte schooloverzichten. Tijdens de presentatie van de leerlingresultaten staan de volgende vragen centraal:

- Hoe presteren de jaargroepen in vergelijking met andere groepen in Nederland?
- Zijn er groepen met een prestatiepatroon dat afwijkt van wat op school gebruikelijk is?
- Welk percentage leerlingen heeft de door ons opgestelde doelen behaald?
- Hoe doen de verschillende groepen het door de jaren heen op een bepaald meetmoment? (hiervoor heeft men de trendanalyse nodig uit het leerlingvolgsysteem)
- Is er een opvallende stijging of daling van de resultaten te zien in een bepaald schooljaar? (hiervoor heeft men de trendanalyse nodig uit het leerlingvolgsysteem)
- Zijn er effecten waarneembaar van de door ons ingezette schoolontwikkeling?
- Is er een groep leerlingen die door de jaren heen afwijkt van de andere groepen?
- Is er in alle groepen op een bepaald moment een opvallende stijging of stagnatie van de resultaten?

De presentatie van de leerlingresultaten wordt afgesloten met een samenvatting van de meest opvallende zaken.

Na de presentatie van de leerling-gegevens, wordt er met het team gezocht naar mogelijke verklaringen voor successen en/of tegenvallende resultaten. Deze verklaringen worden gezocht in de presentatie van de gegevens met betrekking tot de stand van zaken op leerkracht- en schoolniveau.

b. Presentatie van gegevens met betrekking tot de stand van zaken op leerkracht- en schoolniveau.

Deze presentatie heeft als doel zicht te krijgen op de stand van zaken met betrekking tot de ontwikkeling die door de school is ingezet. Er worden tijdens de presentatie nog geen conclusies getrokken. De gegevens worden vergeleken met de afspraken die zijn gemaakt op schoolniveau en de daarbij behorende doelen.

De presentatie van de gegevens op school- en leerkrachtniveau wordt afgesloten met een samenvatting van de meest opvallende zaken.

c. Analyseren van de gegevens: zoeken naar aanknopingspunten voor verdere verbetering.

Bij het analyseren van de gegevens wordt gestart met de samenvatting van de leerling-resultaten. De mogelijke aanknopingspunten voor verbetering worden geïnventariseerd en besproken met het schoolteam. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen aanknopingspunten die betrekking hebben op schoolniveau en aanknopingspunten die betrekking hebben op leerkrachtniveau, de implementatie op schoolniveau is immers voorwaardelijk voor de implementatie op leerkrachtniveau. Naast de aanknopingspunten voor verbetering wordt ook gekeken naar de acties van de afgelopen periode die hebben geleid tot het verhogen van de leerling-resultaten. Vervolgens wordt met het hele team besloten hoe en op welke manier er de volgende periode gewerkt wordt aan het verbeteren van het onderwijs.

Bij deze stap is het belangrijk dat de juiste keuzes worden gemaakt door het schoolteam. Wanneer er meerdere oorzaken zijn aan te wijzen voor de tegenvallende resultaten is het zaak prioriteit te geven aan die aspecten die snel opgelost kunnen worden.

Stap 3: Vastleggen van de interventies

De interventies worden vervolgens op twee niveau vastgelegd, te weten het schoolniveau en het niveau van de individuele leerkracht

a. Opstellen en uitvoeren van het interventieplan voor de school.

Tijdens de teamvergadering is er samen met het team besloten aan welke aspecten men de komende tijd wil gaan werken en wat de doelen zijn die men wil bereiken. Deze afspraken worden vastgelegd in het interventieplan voor de school. In dit interventieplan wordt beschreven op welke manier er gewerkt gaat worden aan het realiseren van de doelen, hoe dit wordt begeleid, gecoördineerd, wie verantwoordelijk is en hoe en wanneer wordt geëvalueerd.

Een goede taakverdeling bij de uitvoering is van groot belang. Hierbij moet een school denken aan: wie gaat het proces monitoren, bij wie en wanneer kan de leerkracht aangeven dat hij ondersteuning nodig heeft voor de uitvoering van het interventieplan? Op welke ondersteuning kan de leerkracht rekenen? Hoe wordt coördinatie en monitoring gefaciliteerd door de directie van de school?

b. POP-gesprekken

POP-gesprekken worden over het algemeen gevoerd tussen een lid van de directie en één individuele leerkracht. Het is belangrijk dat het directielid over de juiste gegevens betreffende de leerkracht beschikt. Tijdens de bespreking van

de voortgang in de regiegroep, is besloten welke aspecten worden besproken met de individuele leerkrachten. Tijdens het POP-gesprek wordt met de leerkracht besproken waarom het hem of haar niet lukt om de doelen die zijn afgesproken te bereiken. Er kan eventueel in gezamenlijk overleg worden besloten tot individuele professionalisering van de leerkracht of tot wisseling van groep/klas.

Hoofdstuk 5

OPZET VAN HET ONDERZOEK

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de opzet en uitvoering van het onderzoek besproken. In paragraaf 5.2 komt de opzet van het onderzoek aan de orde en worden de onderzoeksvragen gepresenteerd. In 5.3 wordt de variabelenkeuze en operationalisatie van de variabelen op leerling-, leerkracht- en schoolniveau beschreven. De data-analyse staat vermeld in paragraaf 5.4.

5.2 Opzet van het onderzoek

Zoals aangegeven in hoofdstuk 1, staan in het onderzoek drie vragen centraal:

1. Is het mogelijk de leeropbrengsten voor taal/lezen te verhogen door systematisch te werken aan schoolontwikkeling op basis van onderzoeksgegevens?
 - a. Zijn de leerling-resultaten op het gebied van lezen verbeterd in de loop van het AOS-project?
 - b. Heeft het gebruik van data bijgedragen aan verdere schoolontwikkeling van de deelnemende scholen?
2. Zijn de scholen voldoende toegerust om zelfstandig systematisch aan hun schoolontwikkeling te werken?
3. Heeft de gekozen projectstructuur als vormgeving van een professionele leer, bijgedragen aan het verkleinen van de kloof tussen theorie en praktijk?

Ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag is gekozen voor een longitudinale onderzoeksopzet met herhaalde metingen.

Tabel 5.1 Monitoring van het project AOS

	Juli 2012	November 2012	Januari 2013	Mei 2013	November 2013	Januari 2014	Mei 2014
Schoolniveau		X		X	X		X
Leerkrachtniveau		X		X	X		X
Leerling-niveau	X		X	X		X	X

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen worden bij de schoolleider, kartrekker (coördinator binnen de school) en de leraren die lesgeven op het gekozen verbeteringsdomein, twee keer per jaar schriftelijke vragenlijsten afgenomen. Tevens worden de betreffende leerkrachten tweemaal per jaar geobserveerd bij de uitvoering van een leesles.

Om na te gaan of de leerling-resultaten zijn verbeterd in de loop van het project worden twee keer per jaar toetsgegevens verzameld. Deze gegevens worden steeds bij de opeenvolgende cohorten verzameld.

De beide andere onderzoeksvragen zijn beantwoord door kwalitatieve analyse van de verslagen van de bijeenkomsten met de scholen en de case-beschrijvingen die de scholen van hun ontwikkeling hebben gemaakt. Deze case-beschrijvingen zelf zijn gebundeld in een afzonderlijk rapport (Kunst & Houtveen (red), 2016).

In de volgende paragraaf staan de instrumenten die gebruikt zijn ter beantwoording van onderzoeksvraag 1 beschreven.

5.3 Variabelenkeuze en operationalisatie

Er zijn in het onderzoek ter beantwoording van onderzoeksvraag 1 vijf groepen variabelen onderscheiden: variabelen om de leerling-vorderingen bij lezen in kaart te brengen, variabelen voor het meten van effectief leerkrachtgedrag, variabelen voor het meten van de mate waarin de school de voorwaarden voor het realiseren van effectief leerkrachtgedrag op schoolniveau op orde heeft, variabelen met betrekking tot het projectmatig werken aan de uitvoering van het project en variabelen voor het in kaart brengen van de professionele cultuur in de scholen.

5.3.1 Variabelen op leerling-niveau

Bij de start van het project werd duidelijk dat de scholen onderling gebruik maken van verschillende toetsen. Dit maakte vergelijking van de resultaten niet goed mogelijk. Om eenheid in het project te krijgen is besloten om bij alle leerlingen die bij het project betrokken zijn tweemaal per jaar gegevens te verzamelen over de vorderingen bij het hardop lezen van een tekst en het hardop lezen van losse woorden. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de Herfstsignalering, AVI-toets en de Drie Minuten Toets (Jongen & Krom, 2009).

5.3.2 Variabelen op leerkrachtniveau

De variabelen op leerkrachtniveau hebben betrekking op effectief leerkrachtgedrag in zijn algemeenheid, effectieve leesinstructie, effectieve tijdsbesteding, de pedagogische relatie met de leerlingen en het uitvoeren van de evaluatieve cyclus. Voor elk van deze aspecten zijn variabelen opgenomen.

Voor het meten van de mate waarin het gedrag van de leerkracht gedurende de les voldoet aan de kenmerken van effectief leerkrachtgedrag, is gebruik gemaakt van het observatie-instrument ICALT (Van de Grift, 1994; 2007). Dit instrument bestaat uit zes Likert schalen die elk een aspect van effectief leerkrachtgedrag meten: 1. Het realiseren van een veilig en stimulerend leerklimaat; 2. Het realiseren van een efficiënte lesorganisatie waarin zo min mogelijk tijd verloren gaat aan management en lesovergangen; 3. Het geven van duidelijke en gestructureerde instructie; 4. Het geven van een intensieve les waarin de leerlingen actief betrokken zijn; 5. Het afstemmen van de instructie en verwerking tijdens de uitvoering van de les op verschillen tussen de leerlingen; 6. Het aanleren van leerstrategieën aan de leerlingen. In totaal bestaat het instrument uit 32 items die door de observator worden gescoord op vier antwoordmogelijkheden: 0= overwegend zwak, 1= meer zwak dan sterk, 2= meer sterk dan zwak en 3= overwegend sterk. De scores 0 en 1 worden gezien als onvoldoende, 2 en 3 zijn voldoende.

In de instrumenten voor het meten van de kwaliteit van de instructie bij aanvankelijk lezen zijn de volgende fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Terugblik en activering van de voorafgaande leerstof; 2. Groepsinstructie en begeleide inoefening; 3. Verwerking; 4. Afsluiting. Voor zowel de eerste fase van het aanvankelijk leesproces als voor de tweede fase van

het aanvankelijk leesproces zijn afzonderlijke instrumenten geconstrueerd. De instrumenten bestaan uit respectievelijk 43 en 46 uitspraken, die voorzien zijn van vier antwoordmogelijkheden (0= volmondig nee; 3= volmondig ja). De meeste uitspraken hebben betrekking op instructiegedrag dat in het kader van het LIST-project wenselijk is. Tevens zijn enkele uitspraken opgenomen waarin gedrag is verwoord dat niet wenselijk is, maar dat naar verwachting bij aanvang van het project nog in hoge mate voor zal komen omdat het in de periode voorafgaand aan LIST gangbare praktijk was (bijv. het werken met werkbladen). Deze uitspraken worden bij de berekeningen uiteraard omgescoord. De observator vult de uitspraken in na afloop van de geobserveerde les (Houtveen, Brokamp & Smits, 2012).

In aanvulling op de bovengenoemde aspecten van effectief leerkrachtgedrag, wordt tevens in kaart gebracht in welke mate de leerkrachten het zelfvertrouwen en het competentiegevoel van leerlingen bevordert. Om tot leren te komen is een zekere mate van zelfvertrouwen nodig. Dit zelfvertrouwen bouwen leerlingen op, doordat zij in de schoolse situatie succes ervaringen opdoen. Succeservaringen leiden tot de ontwikkeling van een gevoel van competentie bij leerlingen en dit gevoel van competentie resulteert in de ontwikkeling van zelfvertrouwen. Om in kaart te brengen in welke mate de leerkracht actief bijdraagt aan het ontwikkelen van het zelfvertrouwen van leerlingen door hun competentiegevoel te bevorderen, wordt gebruik gemaakt van een observatie instrument (Houtveen & Booij, 1994). Het instrument bestaat uit 9 uitspraken die na afloop van de les door een observator worden gescoord (antwoordmogelijkheden 0-5). Het effectief gebruiken van de lestijd wordt eveneens vastgesteld door middel van observatie.

De observator houdt bij hoeveel tijd wordt besteed aan instructie, begeleide inoefening en verwerking voor alle leerlingen en de zwakke leerlingen en aan de afsluiting van de les. Tevens wordt gescoord welk percentage van de leerlingen taakgericht is. Dit wordt vastgesteld door na elke twee minuten het aantal leerlingen dat oplet te tellen.

Tabel 5.2 Overzicht van de instrumenten op leerkrachtniveau
1. Effectief leerkrachtgedrag
a. Veilig en stimulerend leerklimaat (4)
b. Efficiënte lesorganisatie (4)
c. Duidelijke en gestructureerde instructie (7)
d. Intensieve en activerende les (7)
e. Afstemmen van instructie en verwerking op verschillen (4)
f. Leerstrategieën aanbieden (6)
2. Effectieve leesinstructie (43/46)
3. Bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoel (9)
4. Effectief gebruik van de lestijd en time on task
a. Duur van de gehele les in minuten tijdens de observatie
b. Tijd besteed aan instructie voor de hele groep
c. Tijd besteed aan instructie voor de zwakke lezers
d. Tijd besteed aan oefening voor de hele groep
e. Tijd besteed aan oefening voor de zwakke lezers (tijdens de les)
f. Tijd besteed aan de afsluiting voor de hele groep
g. Taakgerichte leertijd
5. Werken met de evaluatieve cyclus
<i>Doelen stellen</i>
a. De mate waarin doelen t.a.v. het lezen worden opgesteld (3)
b. Het percentage leerkrachten dat doelen opstelt t.a.v. zijn eigen handelen (1)
c. De kwaliteit van de doelen voor de leerkracht (6)
<i>Signaleren</i>
a. Het aantal toetsen dat wordt afgenomen in groep 3 (3)
b. Kwaliteit van de afname van de toetsen in groep 3 (6)
c. Het percentage van de leerkrachten dat een groepsoverzicht opstelt (1)
d. Kwaliteit van het groepsoverzicht (11)
<i>Analyseren en diagnosticeren</i>
a. Reflectie op gegeven onderwijs tijdens de groepsbespreking (21)
<i>Plannen, uitvoeren en evalueren</i>
a. Het percentage leerkrachten dat een groepsplan opstelt (1)
b. Kwaliteit van het groepsplan (13)
c. Het percentage van de leerkrachten dat een plan opstelt ten aanzien van zijn eigen handelen (1)
d. Het percentage van de leerkrachten dat bij de uitvoering van de plannen een logboek gebruikt (1)
e. Uitvoering en evaluatie van de plannen (7)

Het werken met de evaluatieve cyclus omvat de volgende stappen: 1. Het stellen van concrete doelen, 2. het tussentijds nagaan of de doelen bereikt worden, door tijdig te signaleren, 3. het reflecteren op het onderwijs dat is aangeboden en 4. Het opstellen van interventieplannen en het uitvoeren en evalueren daarvan. Van de leerkracht wordt verwacht dat hij de evaluatieve cyclus volledig doorloopt. Om dit vast te stellen is gebruik gemaakt van bestaande vragenlijsten voor het meten van de mate van planmatig handelen door de leerkrachten aanvankelijk lezen (Houtveen, Brokamp & Smits, 2009). Deze vragenlijsten zijn op een aantal aspecten gewijzigd of aangevuld.

Doelen stellen

Om het onderwijs richting te kunnen geven worden er voor de leerlingen doelen gesteld. Aan de leerkrachten is om die reden gevraagd of er doelen zijn vastgelegd voor hun groep op schoolniveau; hierbij gaat het om het einddoel voor hun groep maar ook om tussentijdse doelen. Daarnaast is aan de leerkrachten gevraagd of zij deze doelen voor hun groep onderschrijven. De uitspraken kunnen beantwoord worden met ja en nee. Naast vragen met betrekking tot het stellen van doelen voor de leerlingen zijn er ook vragen opgenomen met betrekking tot het stellen van doelen voor de leerkrachten.

Signaleren

De leerkracht signaleert door tijdig toetsen af te nemen. Er is een minimum aan toetsen dat nodig is om goed te kunnen signaleren zodat er preventief kan worden gehandeld bij dreigende leesproblemen. Aan de leerkrachten is gevraagd welke toetsen worden afgenomen en hoe vaak deze toetsen worden afgenomen bij alle leerlingen. Het minimum aantal af te nemen toetsen in groep 3 bestaat uit drie toetsen, namelijk de herfstsignalering (1 keer), de AVI-toets (2 keer per jaar voor alle leerlingen) en de Drie Minuten Toets (twee keer per jaar voor alle leerlingen).

Ten aanzien van het registreren van de resultaten van de leerlingen is nagevraagd of de leerkracht gebruik maakt van een groepsoverzicht en welke gegevens op dit groepsoverzicht staan. De uitspraken kunnen beantwoord worden met ja en nee.

Analyseren en diagnosticeren.

Tijdens de groepsbespreking reflecteert de leerkracht samen met het teamlid dat de groepsbespreking leidt op zijn eigen handelen. Deze schaal bestaat uit de oorspronkelijke schaal reflectie op gegeven onderwijs (Houtveen, Brokamp & Smits, 2009), aangevuld met een aantal items met betrekking tot reflectie op de doelen die door de leerkracht worden opgesteld ten aanzien van zijn eigen leerkrachtgedrag. De uitspraken kunnen beantwoord worden met 0=nee, 1=ten dele, 2= grotendeels en 3= ja, helemaal.

Plannen, uitvoeren en evalueren.

Als laatste stap in de cyclus zijn vragen opgenomen met betrekking tot het opstellen, uitvoeren en evalueren van de plannen. In eerste instantie is gevraagd of er een groepsplan en een persoonlijk plan van de leerkracht wordt opgesteld.

Vervolgens is gevraagd welke gegevens op het groepsplan staan vermeld (de kwaliteit van het groepsplan). Daarnaast is gevraagd of de leerkracht tijdens de uitvoering van de plannen gebruik maakt van een logboek. De uitspraken kunnen beantwoord worden met ja en nee. De schaal uitvoering en evaluatie van de plannen bestaat uit 7 uitspraken die beantwoord kunnen worden met 0=dit doe ik niet, 1=dit doe ik zelden, 2= dit doe ik regelmatig en 3=dit doe ik altijd.

5.3.3 Variabelen voor het meten van de voorwaarden voor effectief leerkrachtgedrag op schoolniveau.

Op schoolniveau moeten de voorwaarden worden beschreven die het mogelijk maken voor de leerkracht om effectief leesonderwijs te kunnen geven. De variabelen hebben betrekking op het stellen van doelen, het vastleggen en inplannen van het aanbod voor het lezen, de tijd die op het rooster is ingepland voor de verschillende groepen en het afnemen van toetsen om tijdig te kunnen signaleren. De uitspraken zijn voorgelegd aan alle teamleden met niet lesgevende taken (o.a. schoolleider, interne begeleider, bouwcoördinatoren en kartrekkers), indien zij de eerstverantwoordelijke zijn voor het vastleggen van de betreffende voorwaarde. Om na te gaan of leerkrachten op de hoogte zijn van deze voorwaarden en het daardoor voor hen mogelijk is om het onderwijs in de klas af te stemmen op de afspraken die gemaakt zijn op schoolniveau, zijn de uitspraken ook opgenomen in de vragenlijst voor de leerkrachten.

Voor het in kaart brengen van deze variabelen is gebruik gemaakt van bestaande vragenlijsten (Houtveen, Brokamp & Smits, 2009). Deze bestaande vragenlijsten zijn op een aantal aspecten gewijzigd of aangevuld.

Doelen stellen

De schaal opstellen en vastleggen van doelen voor leerlingen op schoolniveau bestaat uit drie uitspraken met betrekking tot het minimum einddoel, de tussendoelen en het concreet formuleren van de doelen in termen van het te bereiken AVI-niveau. Daarnaast is ook gevraagd of er doelen worden gesteld voor het pedagogisch didactisch handelen van de leerkrachten in de klas. Tevens is met een zestal uitspraken gerelateerd aan de schalen van het ICALT-instrument gevraagd naar de kwaliteit van deze doelen. De uitspraken kunnen beantwoord worden met ja en nee.

Aanbod

Om na te gaan in hoeverre er in de scholen sprake is van een goed onderwijsaanbod zijn er vragen opgenomen met betrekking tot het vastleggen en het inplannen van het aanbod. De schaal voor het meten van de mate waarin er sprake is van een doorgaande lijn, bestaat uit 10 uitspraken (Houtveen, Brokamp & Smits, 2009). De schaal voor het meten van de mate waarin het aanbod voor het aanvankelijk lezen wordt ingepland bestaat uit 6 uitspraken (Houtveen, Brokamp & Smits, 2009). Bij het beantwoorden wordt aangegeven in welke mate de uitspraak binnen de school wordt uitgevoerd (0=nee, 1=ten dele, 2=grotendeels en 3=ja, helemaal).

Tijd

Om zicht te krijgen op de vraag of er voldoende tijd wordt besteed aan lezen is gevraagd naar afspraken op schoolniveau over het aantal minuten per week dat door de leerkrachten moet worden ingepland op het rooster voor aanvankelijk lezen voor alle leerlingen en voor de zwakke leerlingen.

Afnemen van toetsen

Zowel voor de leerkracht in de klas als op schoolniveau is het belangrijk het minimum aantal af te nemen toetsen vast te stellen. Een voorwaarde om opbrengstgericht te kunnen werken is dat de toetsen in de verschillende groepen op elkaar zijn afgestemd.

Op die manier krijgt men op schoolniveau zicht op de stand van zaken. Om die reden is gevraagd welke toetsen worden afgenomen en hoe vaak deze toetsen worden afgenomen bij alle leerlingen.

Tabel 5.3 Overzicht van de instrumenten voor het meten van het meten van de voorwaarden voor effectief leerkrachtgedrag op schoolniveau

1. Doelen stellen
a. De mate waarin doelen voor de leerlingen t.a.v. het lezen worden opgesteld (3)
b. Doelen vastleggen t.a.v. het pedagogisch en didactisch handelen in de klas.
c. Kwaliteit van de doelen voor de leerkracht (6)
2. Aanbod
a. Aanwezigheid van een doorgaande lijn (10)
b. inplannen van het aanbod voor het aanvankelijk lezen (6)
3. Tijd
a. Tijd op het rooster voor alle leerlingen
b. Extra tijd op het rooster voor leerlingen die onvoldoende vorderen
4. Afnemen van toetsen
a. Aantal toetsen dat wordt afgenomen in groep 3 (3)
b. Kwaliteit van de afname van de toetsen in groep 3 (6)

Het minimum aantal af te nemen toetsen in groep 3 zijn drie toetsen, namelijk de herfstsignalering (1 keer), de AVI-toets (2 keer per jaar voor alle leerlingen) en de Drie Minuten Toets (twee keer per jaar voor alle leerlingen).

5.3.4 Variabelen voor het meten van het projectmatig en systematisch werken aan schoolontwikkeling

De variabelen voor het meten van projectmatig werken hebben betrekking op het planmatig aansturen, bewaken, evalueren en borgen van de schoolontwikkeling. Hierbij gaat het om het stellen van doelen in termen van leerling-resultaten, leerkrachtgedrag en de kaders op schoolniveau, het opstellen van een projectplan, de coördinatie en aansturing van de vernieuwing en werken volgens de cyclus van doelgericht werken aan opbrengsten. Om de stand van zaken op deze aspecten in kaart te brengen is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van bestaande vragenlijsten, indien bepaalde onderdelen ontbraken op de vragenlijsten, zijn deze nieuw toegevoegd.

Het stellen van doelen voor het project

De streefdoelen voor de leerlingen en de doelen voor de leerkracht en de kaders op schoolniveau zijn aangereikt binnen het project. In welke mate deze doelen door de scholen worden gehanteerd is bij de scholen nagevraagd.

Het opstellen van een projectplan

Om na te gaan in hoeverre de school een projectplan opstelt, is gebruik gemaakt van een bestaande schaal met 6 uitspraken, waarin wordt gevraagd of er een draaiboek (per schooljaar) aanwezig is en welke afspraken in het draaiboek zijn opgenomen (Houtveen e.a., 2000). De uitspraken kunnen beantwoord worden met ja en nee.

Coördinatie en aansturing van de vernieuwing

Coördinatie en aansturing zijn belangrijke aspecten van het leidinggeven aan een vernieuwing. Hierbij worden de volgende aspecten onderscheiden:

- *Instellen van een regiegroep*

Het is noodzakelijk dat er ten behoeve van de implementatie van het AOS-project een regiegroep in het leven wordt geroepen, waarin naast de coördinator, tenminste ook de schoolleider en de docent die de school

begeleidt deel van uitmaakt. In de vragenlijst is de uitspraak opgenomen of er een regiegroep is binnen de school

- *Zorgen voor de coördinatie van het project*

Aan de schoolleider is gevraagd of er een coördinator (kartrekker) is aangesteld voor het project

- *Duidelijkheid van taken van de coördinator*

De mate waarin de rol voor de interne coördinator duidelijk is in het project wordt nagegaan door middel van een instrument, dat bestaat uit vier uitspraken waar ja of nee op kan worden geantwoord. Tevens wordt gevraagd hoeveel uren de coördinator heeft voor zijn taken (Houtveen e.a., 2000).

- *Coördinatie en aansturing van het project door de kartrekker/ coördinator*

De interne coördinator is binnen het project een belangrijke schakel tussen de leerkrachten en de schoolleiding. De coördinator heeft als taak de leerkrachten zowel inhoudelijk als projectmatig te ondersteunen. In welke mate de interne coördinator deze taak uitvoert is gemeten met een tweetal bestaande instrumenten.

De eerste schaal heeft betrekking op de inhoudelijke aansturing door de interne coördinator en omvat 8 uitspraken. De tweede schaal heeft betrekking op de aansturing van de uitvoering van het project en omvat 7 uitspraken. De antwoorden op de uitspraken hebben betrekking op de frequentie van voorkomen van een activiteit genoemd in de uitspraken (vierpuntsschaal) (Houtveen, Brokamp & Smits, 2009).

- *Aansturing door de schoolleider*

Het geven van sturing is een belangrijke activiteit. Voor de schoolleider betekent dit dat hij een interne coördinator benoemt en dat hij de coördinator faciliteert door hiervoor uren toe te kennen. De mate van aansturing door de schoolleider is in kaart gebracht met behulp van een bestaand instrument, dat ingevuld wordt door de schoolleider. Het instrument bestaat uit vier uitspraken die met ja of nee kunnen worden beantwoord (Houtveen e.a., 2000).

- *Taakverdeling binnen de school*

Voorwaardelijk voor een goede uitvoering van het project is een heldere taakverdeling, zodat duidelijk is welk teamlid waar verantwoordelijk voor is. Aan alle teamleden met niet lesgevende taken is gevraagd voor welke activiteiten binnen de school hij of zij verantwoordelijk is.

Doelgericht werken aan opbrengsten.

Op schoolniveau is nagegaan in welke mate alle onderdelen van de cycli voor doelgericht werken aan opbrengsten worden gerealiseerd.

- *Het inplannen en afstemmen van besprekingen, observaties en toetsmomenten*

Voorwaardelijk voor het goed kunnen doorlopen van de cycli voor doelgericht werken is dat toetsen, observaties en besprekingen op elkaar zijn afgestemd in de tijd. Om in kaart te brengen in welke mate deze afstemming plaats vindt is gebruik gemaakt van een bestaande schaal (Houtveen, Brokamp & Smits, 2009). De schaal bestaat uit 12 uitspraken die met ja of nee beantwoord kunnen worden.

- *De cyclus van doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau*

De cyclus voor doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau bestaat uit twee stappen: de voorbereiding en de gespreksvoering. Ten behoeve van de voorbereiding levert de leerkracht de gevraagde gegevens in.

Om in kaart te brengen of dit ja dan nee gebeurd is, is een schaal ontwikkeld (5 items) die zowel door de leerkracht als door de IB-er wordt ingevuld. Met behulp van deze gegevens bouwt het teamlid dat de groepsbespreking leidt een beeld op van de groep.

Hij doet dit door de gegevens van de leerkracht te vergelijken met de afspraken die gemaakt zijn op schoolniveau. Of de IB-er dit beeld opbouwt, wordt gemeten met een instrument met 14 uitspraken waarop ja of nee geantwoord kan worden. Tijdens de groepsbespreking reflecteert de leerkracht samen met het teamlid dat de groepsbespreking leidt op zijn eigen handelen in relatie tot de afspraken die op schoolniveau zijn gemaakt. Samen wordt er nagegaan of de groep de doelen heeft bereikt, hoe de groep het gemiddeld doet, de organisatie van het onderwijs in de groep, knelpunten waar de leerkracht tegenaan loopt, de uitvoering van de leesles in de groep en de persoonlijke doelen van de leerkracht. Om in kaart te brengen in welke mate voor genoemde aspecten aan de orde komen

tijdens de groepsbespreking is een schaal geconstrueerd met 8 uitspraken die wordt ingevuld door het teamlid dat de groepsbespreking leidt op een vierpuntsschaal (0=nee,4=ja,helemaal).

- *De cyclus van doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau*
De cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau omvat drie stappen:
 1. De voorbereiding
 2. De gespreksvoering
 3. Vastleggen van de interventies

Stap 1. Ter voorbereiding op de regiegroep worden schooloverzichten gemaakt. De schooloverzichten zijn een samenvatting van hetgeen in de verschillende groepsbesprekingen aan de orde is geweest. In welke mate de benodigde schooloverzichten worden gemaakt en overhandigd, is zowel bij het teamlid dat de schooloverzichten heeft gemaakt als bij de overige leden van de regiegroep nagevraagd. Hiervoor zijn twee instrumenten ontwikkeld waarbij aangegeven kan worden of de benodigde schooloverzichten worden gemaakt (7 uitspraken) en of ze in bezit zijn van de leden van de regiegroep. Voor het management zijn drie uitspraken toegevoegd, omdat men mogelijk voor de leerlingresultaten tijdens het overleg beschikt over overzichten uit het gebruikte leerlingvolgsysteem (bijv. trendanalyse volgmodel leerlingen en jaargroepen en/ of een, dwarsdoorsnede).

Er kan ja of nee worden geantwoord. Tijdens de regiegroep bespreking worden de schooloverzichten besproken en wordt het teamoverleg voorbereid. Om in kaart te brengen in welke mate dit gebeurt, is een schaal ontwikkeld met 7 uitspraken die gescoord kunnen worden op een vierpuntsschaal.

Stap 2. Tijdens de teamvergadering worden de schooloverzichten gepresenteerd en besproken met het team. Om zicht te krijgen of dit gebeurt is een schaal geconstrueerd (10 uitspraken; ja of nee). Vervolgens wordt samen met het team geanalyseerd, dit wordt gedaan door de gegevens in verband te brengen met elkaar. Er wordt gezocht naar mogelijke oorzaken voor tegenvallende leerling-resultaten. Om in kaart te brengen in welke mate dit het geval is, is een schaal ontwikkeld met 9 uitspraken die beantwoord kunnen worden op een vierpuntsschaal.

Stap 3. Nadat is geanalyseerd wordt er samen met het team besloten welke interventies worden uitgevoerd. Deze interventies worden vastgelegd in een interventieplan. Om zicht te krijgen op de mate waarin de interventies worden vastgelegd en ingepland is een schaal ontwikkeld met 5 uitspraken waarin kan worden aangegeven in welke mate dit gebeurt binnen de school (0-4).

De resultaten van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten kunnen aanleiding geven tot een individueel gesprek tussen de schoolleider en een leerkracht in het POP-gesprek. In welke mate dit gebeurt binnen de school wordt nagevraagd met drie uitspraken die gescoord kunnen worden op een vierpuntsschaal.

Tabel 5.4 Overzicht van de instrumenten voor het meten van het projectmatig werken in het AOS-project

1. Projectmatig werken
a. Projectdoelen stellen
b. Opstellen projectplan
2. Leiding geven aan de implementatie van de vernieuwing
a. Instellen van een regiegroep
b. Benoemen van een coördinator
c. Duidelijkheid van taken van de kartrekker (4)
d. Coördinatie en aansturing van het project door de coördinator(15)
e. Aansturing door de schoolleider (4)
f. Taakverdeling
3. Het doorlopen van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten
a. Het inplannen en afstemmen van besprekingen, observaties en toetsmomenten (12)
Voorbereiding van de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau
b. het aanleveren van gegevens door de leerkracht aanvankelijk lezen (5)
c. Voorbereiding door het teamlid dat de groepsbespreking leidt, door het ontvangen van gegevens (6)
d. Voorbereiding door het teamlid dat de groepsbespreking leidt: beeld opbouwen met behulp van de ontvangen gegevens (5)
Gespreksvoering met de leerkrachten
e. Kwaliteit van de groepsbespreking (8)
Voorbereiden van de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau
f. Voorbereiding: maken van schooloverzichten (7)
g. Voorbereiding: beschikken over de juiste gegevens (10)
Gespreksvoering op schoolniveau
h. Kwaliteit van de regiegroep bespreking(7)
i. Bespreken van de stand van zaken in de teamvergadering
- Signaleren : Presenteren van schooloverzichten (10)
- Analyseren op schoolniveau (9)
Vastleggen van de interventies
j. Vastleggen en inplannen van interventies op schoolniveau (5)
k. Voeren van POP-gesprekken (6)

5.3.5 Variabelen voor het meten van het vermogen tot veranderen

Bij het vergroten van het vermogen van een school om te veranderen gaat het om drie aspecten. Om te kunnen veranderen binnen de school is het noodzakelijk dat er een professionele cultuur aanwezig is in de school, dat de schoolleider getypeerd kan worden als onderwijskundige leider en dat de teamleden bereid zijn tot vernieuwen van hun onderwijs.

Voor het meten van de professionele cultuur binnen de school is een vragenlijst afgenomen die bestaat uit 17 uitspraken (Houtveen e.a., 1995). Alle teamleden kunnen op elk van de vragen aangeven in welke mate de uitspraken betrekking hebben op het eigen schoolteam. De uitspraken worden gescoord op een zespuntsschaal (0=geheel onwaar, 5=geheel waar).

De mate van onderwijskundig leiderschap is in kaart gebracht met de Onderwijskundig Leiderschapsschaal (Van de Grift, 1987). Deze schaal bestaat uit 15 uitspraken, waarmee nagegaan kan worden wat de kwaliteit van het onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding is in de ogen van de teamleden binnen de eigen school. De uitspraken worden gescoord op een zespuntsschaal.

Tabel 5.5 Overzicht van de instrumenten voor het meten van het vermogen tot veranderen

- | |
|---|
| 1. Professionele samenwerking binnen het team (17) |
| 2. Onderwijskundig leiderschap van de schoolleider (15) |
| 3. Bereidheid om vernieuwingen in te voeren (10) |
-

Voor het meten van de vernieuwingsbereidheid is gebruik gemaakt van een vragenlijst bestaande uit 10 uitspraken die door alle teamleden is ingevuld (Houtveen e.a., 1995). De uitspraken worden gescoord op een zespuntsschaal (0=geheel onwaar, 5=geheel waar) naar de mate waarin de uitspraak betrekking heeft op het eigen schoolteam.

5.4 Data-analyse

Om onderzoeksvraag 1 te beantwoorden, zijn over de gebruikte instrumenten en toetsen op elke meetmoment beschrijvende analyses uitgevoerd. Om na te gaan of de verschillen tussen de gemiddelde scores op beide metingen betekenisvol zijn, zijn effectgroottes van de verschillen berekend. Vanwege het kleine aantal deelnemers in deze studie is zoveel mogelijk van bestaande

instrumenten gebruik gemaakt, waarvan in eerdere studies gebleken is dat ze voldoende homogeen zijn. Door het kleine aantal was het opnieuw berekenen van de Cronbach's alpha niet aangewezen.

Om de onderzoeksvragen 2 en 3 te beantwoorden, zijn de case-beschrijvingen en de verslagen van de vergaderingen van het leerteam kwalitatief geanalyseerd, volgens de aanwijzingen van Yin (2010).

Hoofdstuk 6

SCHOOLONTWIKKELING BINNEN DE ACADEMISCHE OPLEIDINGSSCHOLEN

6.1 Inleiding

Het uiteindelijke doel van het AOS-project is dat de scholen systematisch werken aan de verbetering van de kwaliteit van hun onderwijs en daardoor de resultaten van hun leerlingen verbeteren. Het project startte met een sterke/zwakte analyse van de leerling-resultaten met als doel te bepalen op welk aspect van het lezen de meeste aanleiding bestond om op in te zetten. Uit de analyse kwam naar voren dat het voor alle vijf scholen aangewezen was te starten met verbetering van het aanvankelijk lezen. In dit hoofdstuk wordt de vraag beantwoord of het de academische opleidingsscholen gelukt is, om de leeropbrengsten op het gebied van aanvankelijke lezen te verhogen, door systematisch te werken aan schoolontwikkeling. Met systematisch werken aan schoolontwikkeling wordt bedoeld, dat de scholen op basis van gegevens die met een zekere regelmaat verzameld worden over zowel de leerling-vorderingen als over het functioneren van leerkrachten en management, interventies plannen om het functioneren van de leerkrachten en het management te verbeteren.

De groei in schoolontwikkeling in de vier schooljaren waarin het project is uitgevoerd, is afgemeten aan de ontwikkeling op een viertal aspecten waarvan uit onderzoek bekend is, dat een hoge mate van realisatie van deze aspecten bijdragen aan de groei in leerprestaties van de leerlingen. Dit betreft: de kwaliteit van het leerkrachtgedrag, de aanwezigheid van organisatorische voorwaarden op schoolniveau voor effectief leerkrachtgedrag, projectmatig en doelgericht werken aan verbetering van de leerling-resultaten en de aanwezigheid van een professionele schoolcultuur. In paragraaf 6.2 worden de ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag beschreven. De ontwikkeling in de voorwaarden voor effectief leerkrachtgedrag op schoolniveau komt aan de orde in paragraaf 6.3. De ontwikkeling in het projectmatig werken aan de realisatie van het AOS-project komt aan de orde in paragraaf 6.4 en de ontwikkeling in de mate waarin de school tot verandering in staat is, in 6.5 Of de groei in schoolontwikkeling zichtbaar wordt in verbetering van de leesprestaties bij aanvankelijk lezen, is beschreven in 6.6. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en conclusies.

6.2 Ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag

Om de ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag van de leerkrachten van groep 3 van de deelnemende scholen in kaart te brengen is nagegaan of het leerkrachtgedrag effectiever is geworden en of zij het zelfvertrouwen en competentiegevoel van de leerlingen in hogere mate zijn gaan bevorderen. Tevens is nagegaan of de lestijd in de loop van het project effectiever wordt gebruikt. Ten slotte is nagegaan welke ontwikkelingen zich hebben voorgedaan ten aanzien van het doorlopen van de evaluatieve cyclus.

6.2.1 Ontwikkeling in effectief leerkrachtgedrag

De effectiviteit van het gedrag van de leerkrachten van groep 3 is in kaart gebracht door twee keer per schooljaar een leesles te observeren met het ICALT –instrument (Van de Grift, 2007). De observatoren zijn getraind in de uitvoering van de observatie. Het observatie-instrument bestaat uit 6 schalen die elk een aspect van effectief leerkrachtgedrag meten: 1. Het realiseren van een veilig en stimulerend leerklimaat; 2. Het realiseren van een efficiënte lesorganisatie waarin zo min mogelijk tijd verloren gaat aan management en lesovergangen; 3. Het geven van duidelijke en gestructureerde instructie; 4. Het geven van een intensieve les waarin de leerlingen actief betrokken zijn; 5. Het afstemmen van instructie en verwerking op verschillen tussen de leerlingen; 6. Het aanleren van leerstrategieën aan de leerlingen. De scores op de schalen van het observatie-instrument lopen van 0 tot 3. Een score tussen 0 en 1 betekent een onvoldoende vaardigheid op de betreffende schaal. Een score tussen 1 en 2 duidt op een voldoende vaardigheid en een score boven de 2 op een goede vaardigheid.

In tabel 6.1 zijn de gemiddelde scores en de standaarddeviaties opgenomen. Tevens zijn in de tabel de effectgroottes van het verschil tussen de eerste meting in oktober 2012 en de laatste meting in maart 2016 opgenomen. De effectgrootte kan geïnterpreteerd worden als proportie van een standaarddeviatie. Een effectgrootte van 1.30 en meer wordt gezien als een zeer groot effect. Bij een effectgrootte tussen .80 en 1.29 is sprake van een groot effect. Een effectgrootte tussen .50 en .79 is te beschouwen als een middelgroot effect en een effectgrootte tussen .20 en .49 wordt als een klein effect beschouwd. Tussen -.19 en .19 is sprake van geen of een verwaarloosbaar effect (Cohen, 1978).

Tabel 6.1 Ontwikkeling in effectief leerkrachtgedrag bij de leerkrachten van groep 3 in het AOS-project

	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	ES
Aantal geobserveerde leerkrachten	6	9	10	7	3	7	8	8	
a. Veilig en stimulerend leerklimaat	2.67 (.34)	2.42 (.59)	2.60 (.41)	2.71 (.51)	2.92 (.14)	3.00 (.00)	3.00 (.00)	2.78 (.41)	.29
b. Efficiënte lesorganisatie	2.08 (.38)	2.14 (.52)	2.48 (.30)	2.54 (.57)	2.67 (.38)	2.41 (.63)	2.63 (.50)	2.75 (.30)	1.99
c. Duidelijke en gestructureerde instructie	2.31 (.50)	2.11 (.51)	2.46 (.37)	2.35 (.56)	2.38 (.58)	2.75 (.29)	2.70 (.21)	2.88 (.14)	1.68
d. Intensieve en activerende les	1.79 (.52)	1.71 (.48)	1.94 (.64)	1.90 (.96)	2.14 (.25)	2.52 (.43)	2.29 (.40)	2.34 (.52)	1.06
e. Afstemmen van instructie en verwerking op verschillen	1.42 (1.04)	1.31 (.46)	1.65 (1.09)	1.57 (1.12)	1.83 (.80)	2.75 (.35)	2.09 (.86)	2.44 (.69)	1.20
f. Leerstrategieën aanleren	.31 (.36)	.70 (.57)	.80 (.58)	.79 (.94)	2.08 (.12)	2.33 (.45)	1.67 (.65)	1.60 (1.02)	1.59

Bij de start van het project scoorden de leerkrachten van groep 3 op de eerste drie aspecten van effectief leerkrachtgedrag gemiddeld al goed. Dit betreft het realiseren van een veilig en stimulerend leerklimaat, zorgen dat de les goed is georganiseerd en het geven van duidelijke en gestructureerde instructie. Van de eerste drie indicatoren is bekend dat ze tot de basisvaardigheden van een leerkracht behoren en ook eenvoudiger zijn te realiseren door de leerkrachten. De verschillen tussen de leerkrachten zijn echter groot.

Het geven van een intensieve en activerende les en het afstemmen van de instructie en verwerking op verschillen tussen de leerlingen, wordt bij de start van het project gemiddeld door de leerkrachten voldoende gescoord. De verschillen tussen de leerkrachten zijn bij deze laatste schaal echter zodanig groot, dat duidelijk is, dat er ook leerkrachten zijn die hier een onvoldoende op scoren. Op de laatste schaal, het aanleren van leerstrategieën wordt bij de start van het project gemiddeld een onvoldoende score behaald.

Wanneer we de resultaten van de observaties aan het eind van het project vergelijken met de observaties aan de start, ontstaat het volgende beeld: Op alle aspecten van effectief leerkrachtgedrag hebben de leerkrachten gemiddeld een betekenisvolle ontwikkeling doorgemaakt. De grootste ontwikkeling is waarneembaar ten aanzien van het klassenmanagement van de leerkrachten, het geven van duidelijke en gestructureerde instructie en het aanleren van leerstrategieën. Op deze aspecten is sprake van een zeer groot effect. Bij het aanleren van leerstrategieën zijn de verschillen tussen de leerkrachten wel zeer

groot. Bij het geven van een intensieve en activerende les en het afstemmen van instructie en verwerking op verschillen tussen de leerlingen, is de effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste observatie groot te noemen.

Met het ICALT instrument is het mogelijk zicht te krijgen op de kwaliteit van het leerkrachtgedrag in zijn algemeenheid. In het AOS-project is vanaf het schooljaar 2013-2014 een inhoudelijke vernieuwing van het aanvankelijk leesonderwijs geïntroduceerd.

Bij aanvankelijk lezen gaat het om de implementatie van het kerncurriculum zoals dat vorm krijgt door dagelijks te werken met vaste instructieblokken en indien nodig het inzetten van extra interventies. Het kerncurriculum betreft: 1. Expliciete instructie van de klank-tekenkoppeling in samenhang met schrijven; 2. Ondersteund lezen; 3. Duolezen; 4. Zelfstandig lezen; 5. Creatief schrijven; 6. Luisteren. De eerste drie instructieblokken worden dagelijks eenmaal vormgegeven als een aaneengesloten les, die op hoofdlijnen is opgezet conform het directe instructiemodel. Voor het in kaart brengen van de kwaliteit van het instructiegedrag bij het geven van deze drie blokken zijn voor beide fasen van het aanvankelijk leesproces observatie-instrumenten geconstrueerd. Hierin zijn de volgende fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Terugblik en activering van de voorafgaande leerstof; 2. Groepsinstructie en begeleide inoefening; 3. Verwerking; 4. Afsluiting. De instrumenten bestaan uit respectievelijk 43 en 46 uitspraken, die voorzien zijn van vier antwoordmogelijkheden (0= volmondig nee; 3= volmondig ja). De meeste uitspraken hebben betrekking op instructiegedrag dat in het kader van het LIST-project wenselijk is. Tevens zijn enkele uitspraken opgenomen waarin gedrag is verwoord dat niet wenselijk is, maar naar verwachting bij aanvang van het project nog in hoge mate voor zal komen omdat het in de periode voorafgaand aan LIST gangbare praktijk was (bijv. Het werken met werkbladen). Deze uitspraken worden bij de berekeningen uiteraard omgescoord.

De blokken 4, 5 en 6 worden verspreid over de schooldag gegeven. Ook wordt in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces blok 1 tweemaal herhaald, verspreid over de dag. Hierdoor is het praktisch niet haalbaar om ook deze blokken te observeren. Hetzelfde geldt voor de activiteiten die vallen onder laag 2, te weten preteaching en reteaching in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces en preteaching en het werken met open spellingsoftware in de tweede fase.

Om toch enig zicht te krijgen op de implementatie van deze onderdelen is aan de observatoren gevraagd om na afloop van de observatie, na te gaan of de betreffende blokken en eventueel de activiteiten uit laag 2, zichtbaar op het dagrooster voorkomen en hoeveel tijd voor elk van de blokken en activiteiten is ingepland. Ook voor laag 2 bij aanvankelijk lezen, het geven van preteaching en reteaching is nagegaan in hoeverre hiervoor tijd door de leerkrachten is ingeroosterd.

Tabel 6.2 Ontwikkeling in effectieve leesinstructie bij de leerkrachten van groep 3 in het AOS-project

	2014	2014-2015	2015-2016	ES		
	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	ES
Aantal geobserveerde leerkrachten	4	4	10	6	6	
Laag 1						
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij aanvankelijk lezen blok 1, 2 en 3 (43/46)	.49 (.11)	.55 (.10)	.69 (.15)	.56 (.15)	.67 (.17)	1.20
Per onderdeel van de les:						
a. Organisatie en klassenmanagement (4)	.69 (.13)	.40 (.28)	.65 (.13)	.60 (.18)	.75 (.22)	.31
b. Terugblik en activering van de voorgaande lesstof (4)	.28 (.23)	.69 (.06)	.61 (.38)	.70 (.26)	.83 (.15)	2.99
c. Groepsinstructie en begeleide inoefening Fase 1 Blok 1: Letters, leeshandeling & spelling (15) Fase 2 Blok 2: Woordaspecten in samenhang met schrijven (13)	.41 (.31)	.76 (.04)	.69 (.16)	.57 (.23)	.56 (.27)	.52
d. Begeleide inoefening van het ondersteund lezen Fase 1 Blok 2: (8) Fase 2 Blok 1: (11)	.62 (.14)	.53 (.27)	.70 (.20)	.50 (.20)	.71 (.19)	.52
e. Verwerking Blok 3: Verwerking van de leerstof in duo's (9)	.53 (.24)	.44 (.30)	.78 (.22)	.62 (.36)	.66 (.28)	.49
f. Afsluiting (3)	.00 (.00)	.06 (.11)	.43 (.44)	.28 (.39)	.65 (.44)	1.87
2. Mate waarin de blokken 4 t/m 6 zijn ingeroosterd						
Zelfstandig lezen (blok 4)	25%	100%	100%	83.3%	100%	
Creatief schrijven (blok 5)	25%	100%	100%	83.3%	66.7%	
Luisteren (blok 6)	25%	100%	100%	83.3%	83.3%	
Laag 2						
3. Mate waarin laag 2 is ingeroosterd						
- preteaching	0%	25%	88.9%	25%	50%	
- reteaching/ open spelling software	0%	50%	33.3%	0%	0%	

Op vier van de vijf scholen zijn de leerkrachten met deze aanpak bij aanvankelijk lezen gaan werken. De ontwikkeling die de leerkrachten in het werken met deze aanpak hebben doorgemaakt, staat vermeld in tabel 6.2.

Uit de tabel kan afgelezen worden, dat het werken met de instructieblokken 1, 2 en 3 voor de leerkrachten een grote overgang was. Bij de start van het werken met de nieuwe opzet, werd gemiddeld nog niet de helft van de activiteiten die door de observatoren zijn gescoord goed uitgevoerd. In de loop van het project hebben de leerkrachten grote vooruitgang geboekt. Uit de laatste observatie in maart 2016 komt naar voren dat de leerkrachten gemiddeld ruim tweederde van de instructieactiviteiten uit het instrument goed uitvoeren. De effectgrootte van het verschil is groot, namelijk ruim een standaarddeviatie. We kunnen dan ook concluderen dat de kwaliteit van de instructie bij aanvankelijk lezen in de loop van het project zeer sterk verbeterd is. Dit geldt voor de les als geheel, maar tevens voor de onderscheiden onderdelen van het directe instructiemodel. Op de onderdelen, het geven van een terugblik en het afsluiten van de les, is de groei het grootst.

Zoals gezegd beschikken we voor de blokken 4, 5 en 6 uit het kerncurriculum niet over observatiegegevens, maar alleen over gegevens over het percentage leerkrachten dat deze blokken op het rooster heeft opgevoerd. Aan het eind van het project wordt het blok zelfstandig lezen door alle betrokken leerkrachten ingeroosterd. Vier van de zes leerkrachten heeft dan ook creatief schrijven op het rooster staan en vijf van de zes leerkrachten leest dagelijks aan de leerlingen voor. In vergelijking met de start van het project is dit een positieve ontwikkeling. We concluderen dat ook de blokken 4, 5 en 6 uit het programma voor aanvankelijk op de academische opleidingsscholen, goed vorm hebben gekregen.

Voor de implementatie van laag 2 bij aanvankelijk lezen geldt, dat aan het eind van het project, preteaching door de helft van de leerkrachten wordt ingezet om zwakke leerlingen extra ondersteuning te bieden. Bij aanvang van het werken met deze vernieuwde aanpak voor aanvankelijk lezen, werd deze vorm van extra ondersteuning in het geheel niet aangeboden. Het tweede element van laag 2: reteaching in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces en het werken met open spelling software in de tweede fase van het aanvankelijk leesproces, is op de academische opleidingsscholen niet van de grond gekomen.

6.2.2 Ontwikkeling in de pedagogische relatie van de leerkracht met zijn leerlingen in de groep

De mate waarin de leerkrachten het zelfvertrouwen en gevoelens van competentie bij de leerlingen bevordert is eveneens vastgesteld door middel van observatie. In het project is afgesproken, dat als doel een score van .90 gehanteerd wordt, omdat zelfvertrouwen een basisvoorwaarde is. Bij afwezigheid hiervan komen leerlingen überhaupt niet tot leren.

Tabel 6.3 Ontwikkeling in het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoel van leerlingen door de leerkrachten van groep 3 in het AOS-project over de schooljaren 2012-2013 tot 2015-2016

	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	ES
Aantal geobserveerde leerkrachten	6	9	10	7	6	11	8	8	
Bevorderen zelfvertrouwen en competentiegevoel (9)	.62 (.33)	.60 (.37)	.77 (.11)	.80 (.11)	.81 (.11)	.85 (.10)	.91 (.08)	.88 (.09)	1.16

Gemiddeld blijken de leerkrachten van groep 3 bij de start van het AOS-project een voldoende relatie met hun leerlingen te hebben, maar de score zit zeer ver af van het gestelde doel van .90. Tevens is er sprake van grote verschillen tussen de leerkrachten. Er zijn leerkrachten die het zelfvertrouwen en de gevoelens van competentie van hun leerlingen sterk bevorderen, maar er zijn ook leerkrachten die ondermeer door hun lichaamstaal een weinig positieve houding naar hun leerlingen uitstralen. Bij de observaties aan het eind van het project in maart 2016, is de gemiddelde score .88. De leerkrachten hebben op dit punt in de loop van het project een duidelijke groei doorgemaakt. Tevens zijn de onderlinge verschillen zeer sterk afgenomen. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting is dan ook groot te noemen. Het projectdoel op dit onderdeel van het leerkrachthandelen is in het project gemiddeld zo goed als behaald.

6.2.3 Ontwikkeling in effectief gebruik van de tijd door de leerkracht en taakgerichtheid van de leerlingen

Om het effectief gebruik van de lestijd door de leerkrachten in kaart te brengen is door middel van observatie vastgesteld hoeveel tijd een aanvankelijk leesles in beslag neemt. Tevens is vastgesteld of de leerlingen daadwerkelijk opletten

tijdens de instructie, of aan het oefenen zijn. De taakgerichtheid van de leerlingen is vastgesteld door iedere twee minuten van de leesles te tellen hoeveel leerlingen opletten of aan het oefenen zijn.

Tabel 6.4 Ontwikkeling in gebruik van de tijd door de leerkrachten en taakgerichtheid van de leerlingen in het AOS-project

	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	ES
Aantal geobserveerde leerkrachten	6	9	10	11	6	11	8	8	
1. Totale lestijd									
a. Aaneengesloten lestijd (blok 1,2 en 3)	50 (18)	46 (14)	39 (8)	38 (19)	40 (8)	41 (8)	44 (14)	36(8)	-1.08
b. Zelfstandig lezen (blok 4)				30(-)	11(3)	21(7)	32(26)	20(12)	-.83
c. Creatief schrijven (blok 5)				10(-)	11(3)	19(13)	13(7)	15(10)	.50
d. Luisteren (blok 6)				10(-)	13(3)	14(2)	14(10)	13(3)	1.0
2. Percentage leerlingen dat taakgericht is	79 %	74 %	85%	87 %	81%	83%	86%	77%	

Aan het aanvankelijk leesonderwijs dient 425 minuten per week geïnvesteerd te worden. Dat is 85 minuten per dag. Gezien de concentratieboog van jonge kinderen en het belang van herhalen ten behoeve van het inprenten van de aan te leren letters, is het van belang dat de leesactiviteiten verspreid over de dag plaatsvinden.

Bij aanvang van het project werd gemiddeld in groep 3 50 minuten per dag aaneengesloten aan lees-instructie besteed. Dit is veel te lang om effectief te kunnen zijn. Het is ons niet bekend of er op dat moment nog andere leesactiviteiten verspreid over de dag plaatsvonden. De indruk bestaat dat de totale tijd die besteed werd aan het leesonderwijs te gering was.

In de meest gebruikte methodes voor het aanvankelijk lezen is het gebruikelijk dat er *tijdens* de les wordt gedifferentieerd in instructie tussen leerlingen. De zwakkere krijgen na de instructie aan de gehele groep nog extra, verlengde instructie. De andere leerlingen beginnen dan al met de verwerkingsopdracht. Ook op de academische opleidingsscholen werd bij de start van het project op deze manier gewerkt. Uit onderzoek is bekend dat deze werkwijze voor de zwakke lezer niet effectief is (zie hoofdstuk 3). Leren lezen is immers een vaardigheid die door oefenen wordt verkregen. De uitleg over een nieuwe letter bijvoorbeeld kan heel kort zijn. In een effectief besteedde les zou het overgrote deel van de tijd dan ook aan het oefenen besteed dienen te worden.

Aan het eind van het tweede projectjaar zijn vier van de vijf academische opleidingsscholen overgegaan tot implementatie van een kerncurriculum voor aanvankelijk lezen door dagelijks te werken met vaste instructieblokken. Dit kerncurriculum wordt aangeboden aan alle leerlingen (laag 1). De methode wordt daarbij gebruikt als bronnenboek en niet volledig gevolgd. Indien nodig worden er daarenboven voor de zwakke leerlingen extra interventies ingezet (laag 2). Het kerncurriculum betreft: 1. Expliciete instructie van de klank-tekenkoppeling in samenhang met schrijven; 2. Ondersteund lezen; 3. Duolezen; 4. Zelfstandig lezen; 5. Creatief schrijven; 6. Luisteren. De eerste drie instructieblokken worden dagelijks eenmaal vormgegeven als een aaneengesloten les. De tijdsduur van deze les is 30 minuten. Daarnaast wordt in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces blok 1 tweemaal herhaald (2 x 10 minuten). De overige blokken worden verspreid over de dag gegeven. Zelfstandig lezen en creatief schrijven in totaal 10 minuten. Tevens wordt 15 minuten per dag voorgelezen.

Voor laag 2 (pre-teaching en re-teaching) dient 10 minuten ingepland te worden.

Bij de lesobservatie van maart 2014 wordt zichtbaar dat de scholen de onderscheiden blokken van het kerncurriculum aan het implementeren zijn. De tijd besteed aan blok 1,2 en 3 bedraagt dan gemiddeld 38 minuten. De verdeling van de tijd over de blokken is nog niet optimaal. De tijd op het rooster voor zelfstandig lezen is met dertig minuten veel te veel, terwijl de tijd die ingeroosterd is voor voorlezen met tien minuten, te gering is.

Aan het eind van het project is bedraagt die tijd die besteed wordt aan blok 1,2 en 3 gemiddeld 36 minuten. Dit is een forse afname ten opzichte van de beginsituatie. Ook zijn de verschillen tussen de scholen veel kleiner geworden. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting is groot.

De tijdsverdeling over de blokken is aan het eind van het project enigszins verbeterd, maar nog niet optimaal. De totale tijd die dagelijks beschikbaar is voor laag 1, is ruim voldoende.

Eerder is aangegeven dat slechts de helft van de leerkrachten pre-teaching is gaan inzetten in het project. De leerkrachten die dit doen hebben hiervoor voldoende tijd ingeroosterd (10 minuten). Re-teaching wordt niet gegeven.

Ondanks de lange lesduur, was de taakgerichtheid van de leerlingen bij aanvang van het project al hoog. De taakgerichtheid blijft ook bij de lessen gegeven volgens het blokkenmodel hoog.

6.2.4 Ontwikkeling in het uitvoeren van de evaluatieve cyclus door de leerkracht

Het werken met de evaluatieve cyclus omvat de volgende stappen: 1. Het stellen van concrete doelen, 2. het tussentijds nagaan of de doelen bereikt worden, door tijdig te signaleren, 3. het reflecteren op het onderwijs dat is aangeboden en 4. Het opstellen van interventieplannen en het uitvoeren en evalueren daarvan.

Tabel 6.5 Ontwikkeling in werken met de evaluatieve cyclus door de leerkrachten in groep 3 van over de schooljaren 2012-2013 tot 2015-2016

	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	ES
Aantal leerkrachten	9	10	12	11	10	10	7	7	
1. Doelen stellen									
a. De mate waarin doelen voor de leerlingen t.a.v. het lezen worden opgesteld (3)	.72 (.31)	.86 (.17)	.77 (.31)	.80 (.31)	.88 (.21)	.92 (.19)	.94 (.15)	.91 (.16)	.74
b. Het percentage van de leerkrachten dat doelen opstelt t.a.v. het pedagogisch en didactisch handelen in de klas.	67%	79%	64%	73%	80%	90%	71%	71%	
c. Kwaliteit van de doelen voor de leerkracht (6) ^a	.79 (.30)	.96 (.10)	.92 (.16)	.90 (.19)	.95 (.07)	1.00 (.00)	1.00 (.00)	.92 (.22)	.49
2. Signaleren									
a. Afnemen van toetsen									
a1. Aantal toetsen dat wordt afgenomen in groep 3 (3)	2.54 (.52)	2.43 (.51)	2.60 (.83)	3.00 (.00)	3.00 (.00)	3.00 (.00)	3.00 (.00)	3.00 (.00)	1.17
a2 Kwaliteit van de afname van de toetsen in groep 3	.71 (.36)	.42 (.45)	.76 (.42)	1.00 (.00)	1.00 (.00)	1.00 (.00)	1.00 (.00)	1.00 (.00)	1.07
b. Het percentage van de leerkrachten dat een groepsoverzicht opstelt	100%	100%	100%	100%	100%	90%	100%	100%	
c. Kwaliteit van het groepsoverzicht (11)	.84 (.09)	.87 (.08)	.73 (.24)	.65 (.24)	.91 (.18)	.92 (.08)	.63 (.21)	.67 (.17)	-1.30
3. Analyseren en diagnosticeren									
a. Reflectie op gegeven onderwijs tijdens de groepsbespreking(21)	.62 (.14)	.66 (.15)	.65 (.20)	.64 (.22)	.55 (.17)	.64 (.14)	.55 (.08)	.59 (.10)	-.24
4. Plannen, uitvoeren en evalueren									
a. Het percentage leerkrachten dat een groepsplan opstelt	78%	80%	100%	70%	90%	80%	100%	100%	
b. Kwaliteit van het groepsplan (13) ^b	.74 (.13)	.84 (.14)	.82 (.12)	.81 (.11)	.81 (.06)	.78 (.08)	.81 (.06)	.80 (.11)	.50
c. Het percentage van de leerkrachten dat een persoonlijk plan opstelt	17%	30%	25%	10%	60%	10%	86%	29%	
d. Het percentage leerkrachten dat tijdens de uitvoering van de plannen gebruik maakt van een logboek.	0%	0%	0%	0%	50%	70%	71%	43%	
e. Uitvoering en evaluatie van de plannen (7)	.58 (.07)	.58 (.10)	.62 (.12)	.61 (.18)	.57 (.13)	.59 (.13)	.75 (.15)	.69 (.11)	1.23

In welke mate de leerkracht de cyclus uitvoert is beschreven in tabel 6.5. De scores op de schalen zijn gestandaardiseerd door de score te delen door de maximaal mogelijke score op de schaal. Hierdoor komen de scores op alle schalen te liggen tussen 0 en 1 waardoor vergelijking tussen de scores vergemakkelijkt wordt.

Doelen stellen

In de loop van het project is de mate waarin de leerkrachten doelen stellen voor hun leerlingen en deze doelen onderschrijven gemiddeld toegenomen van .72 naar .91. Er is sprake van een middelgroot effect. De onderlinge verschillen tussen de leerkrachten zijn sterk afgenomen. Het aantal leerkrachten dat doelen opstelt ten aanzien van het verbeteren van hun eigen pedagogisch-didactisch handelen is in de loop het project gelijk gebleven (6 leerkrachten).

Van de leerkrachten die persoonlijke doelen opstellen is de kwaliteit van die doelen goed aan het eind van het project. Dat wil zeggen dat de doelen die leerkrachten zichzelf stellen betrekking hebben op het verbeteren van aspecten van effectief leerkrachtgedrag zoals waargenomen in de observaties.

Signaleren

De leerkracht signaleert door tijdig toetsen af te nemen. Er is een minimum aan toetsen dat nodig is om goed te kunnen signaleren zodat er preventief kan worden gehandeld bij dreigende leesproblemen. Voor de leerlingen van groep 3 geldt een minimum van drie toetsen: herfstsignalering (1 keer per jaar bij alle leerlingen), AVI en DMT (2 keer per jaar bij alle leerlingen). Bij de start van het project worden deze toetsen nog niet standaard bij alle leerlingen op de juiste meetmomenten afgenomen. Aan het eind van de het project worden de toetsen volgens afspraak afgenomen. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting is op beide aspecten groot.

Al bij de start van het project wordt door alle leerkrachten aangegeven dat ze na het afnemen van de toetsen een groepsoverzicht opstellen. De kwaliteit van het groepsoverzicht is echter afgenomen gedurende het project. Om de kwaliteit van het groepsoverzicht in kaart te brengen is aan de leerkrachten gevraagd wat aspecten op het groepsoverzicht worden vermeld. De laatste drie uitspraken van deze schaal gaan over extra tijd, extra instructie en extra ondersteuning van de leerlingen. Gedurende het project zijn leerkrachten zich bewust geworden van het feit dat verlengde instructie niet extra is maar in plaats van bijvoorbeeld verwerking komt. Het betreft dan ook deze uitspraken waarop laag wordt

gescoord, omdat deze verlengde instructie nog niet wordt gerealiseerd zoals we eerder in dit hoofdstuk hebben aangegeven.

Analyseren en diagnosticeren

Tijdens de groepsbespreking reflecteert de leerkracht samen met het teamlid dat de groepsbespreking leidt op zijn eigen handelen. Tijdens de bespreking wordt nagegaan of de groep de doelen heeft bereikt, wat de gemiddeld score van de groep is, hoe het onderwijs in de groep georganiseerd is, tegen welke knelpunten de leerkracht aan loopt, of de leesles in de groep wordt uitgevoerd zoals bedoeld en aan welk concreet verbeterpunt ten aanzien van zijn eigen handelen de leerkracht wil werken. Bij de start van het project werden twee derde van de vragen die hier betrekking op hebben, gemiddeld positief beantwoord door de leerkrachten. Hier is in de loop van het project geen verandering in opgetreden.

Plannen, uitvoeren en evalueren

Bij aanvang van het project stelde ongeveer tachtig procent van de leerkrachten op basis van de toets gegevens een groepsplan op. Aan het eind van het project is dit 100 procent. Bij de leerkrachten die een groepsplan opstellen, is de kwaliteit bij de start gemiddeld al voldoende. Aan het eind van het project is de kwaliteit van het groepsplan gemiddeld verder toegenomen. Het verschil tussen de eerste en laatste meting bedraagt gemiddeld een halve standaarddeviatie, hetgeen geïnterpreteerd kan worden als een middelgroot effect.

Hoewel de leerkrachten wel doelen zijn gaan stellen die betrekking hebben op hun eigen pedagogisch-didactisch handelen, worden de activiteiten die daarvoor uitgevoerd moeten worden, nog nauwelijks vastgelegd in een plan. Aan het eind van het project, wordt dit door slechts 2 van de 7 leerkrachten die gegevens hebben aangeleverd, gedaan.

Geen van de leerkrachten waren bij de start van het project gewend gebruik te maken van een logboek om bijzonderheden te schrijven die zich voordoen tijdens de uitvoering van het groepsplan. Aan het eind van het project, geven 3 leerkrachten aan dit te doen.

De uitvoering en evaluatie van de plannen is bij aanvang van het project gemiddeld onvoldoende. Gedurende het project zien we gemiddeld een verbetering. Het doel, dat gesteld is op .75 is daarmee nog net niet bereikt. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting is echter wel degelijk groot te noemen.

Ten aanzien van het werken met de evaluatieve cyclus op de academische opleidingsscholen is in het project op vrijwel alle onderdelen van de cyclus een ontwikkeling waar te nemen. De cyclus wordt echter nog niet volledig uitgevoerd. Met name de reflectie van de leerkracht op zijn eigen handelen in termen van tijd, aanbod en instructie wordt nog onvoldoende gerealiseerd. Hier is in de loop van het project ook geen verandering in opgetreden. Een gevolg hiervan is dat ook me het opstellen, vastleggen en uitvoeren van verbeterpunten ten aanzien van het eigen pedagogisch-didactisch handelen is nog slechts in beperkte mate van de grond gekomen.

6.3 Ontwikkeling in realisatie van de voorwaarden voor effectief leerkrachtgedrag op schoolniveau in het AOS-project

In deze paragraaf wordt ingegaan op de mate van implementatie van de voorwaarden voor effectief leerkrachtgedrag op schoolniveau. Wanneer de voorwaarden niet op orde zijn, zal de effectiviteit van het leerkrachtgedrag in de groepen niet optimaal zijn.

De voorwaarden voor effectief leerkrachtgedrag hebben betrekking op: het stellen van doelen, het vastleggen en inplannen van het aanbod, de tijd op het rooster en maken van afspraken over het afnemen van toetsen. Deze voorwaarden vormen het kader voor het doelgericht werken aan opbrengsten binnen de school.

Vragen met betrekking tot deze voorwaarden zijn zowel voorgelegd aan de leerkrachten die het aanvankelijk leesonderwijs verzorgen, als aan de teamleden met niet-lesgevende taken die verantwoordelijk zijn voor de realisatie van deze voorwaarden. Voor leerkrachten is het immers noodzakelijk dat zij op de hoogte zijn van deze voorwaarden, zodat zij hun onderwijs in de klas hierop kunnen afstemmen.

6.3.1 Ontwikkeling in het stellen van doelen

Het stellen van doelen voor leerlingen en leerkrachten moet op schoolniveau zijn vastgelegd. Het stellen van doelen geeft richting aan het handelen binnen de school. Het gaat hier om einddoelen, streefdoelen en het vastleggen van tussendoelen voor de verschillende groepen. Daarnaast is ook gevraagd of er doelen worden gesteld voor het pedagogisch didactisch handelen van de leerkrachten in de klas. Door persoonlijke doelen op te stellen kan de leerkracht

doelgericht werken aan het aanscherpen van de kwaliteit van de instructie in de klas.

Tabel 6.6 Ontwikkeling in het stellen van doelen op schoolniveau in het AOS-project

	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
	Okt	Mrt	Okt	Mrt	Okt	Mrt	Okt	Mrt	ES
	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	
Aantal scholen	4	5	4	5	4	4	5	5	
a. Het opstellen en vastleggen van doelen voor de leerlingen op schoolniveau (3)	.33 (.35)	.54 (.33)	.35 (.34)	.65 (.25)	.60 (.55)	.71 (.44)	.83 (.19)	.90 (.07)	2.42
Aantal scholen	5	5	5	5	5	5	5	5	
b. Het opstellen en vastleggen van doelen op schoolniveau voor de leerkracht t.a.v. het handelen in de klas(1)	40%	60%	60%	60%	80%	100%	100%	100%	

In tabel 6.6 staan de antwoorden zoals gegeven door de teamleden met niet lesgevende taken die verantwoordelijk zijn voor het opstellen van doelen.

Bij de start van het project geven deze teamleden gemiddeld aan, dat op schoolniveau slechts in zeer beperkte mate de doelen die met de leerlingen bereikt moeten worden, worden vastgelegd. De verschillen tussen de scholen zijn zeer groot. Aan het eind van het project is de mate waarin doelen worden gesteld voor de leerlingen gemiddeld fors toegenomen en zijn de verschillen tussen de scholen sterk afgenomen. De effectgrootte van het verschil tussen de situatie bij de start van het project en aan het eind van het project is dan ook zeer groot.

Wat betreft het percentage van de leerkrachten dat doelen opstelt ten aanzien van het eigen persoonlijk handelen in de klas, wordt door de teamleden met niet lesgevende taken aangegeven dat dit aan het eind van het project op alle vijf de scholen wordt gedaan.

6.3.2 Ontwikkeling in het vastleggen van het leerstofaanbod

Het aanbod met betrekking tot het leesonderwijs moet binnen de school worden vastgelegd en ingepland, zodat helderheid bestaat over een doorgaande lijn in het aanbod binnen de school en de leerkrachten hieraan houvast hebben bij het maken van hun planningsen. Het criterium voor zowel het vastleggen als het

inplannen van het aanbod is gesteld op 1.0: er wordt vanuit gegaan dat dit op schoolniveau is vastgelegd. De vragen die betrekking hebben op het aanbod zijn gesteld aan de daarvoor verantwoordelijke teamleden met niet lesgevende taken en aan de leerkrachten van groep 3. In tabel 6.7 zijn de bevindingen gepresenteerd. Ook nu zijn de scores gestandaardiseerd, waardoor ze tussen 0 en 1 liggen. Het aantal items in elk van de schalen staat tussen haakjes vermeld.

Tabel 6.7 Ontwikkeling in het vaststellen en inplannen van het aanbod op schoolniveau in het AOS-project

	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
	Okt	Mrt	Okt	Mrt	Okt	Mrt	Okt	Mrt	ES
	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	
Aantal scholen	5	5	5	5	5	5	5	5	
Volgens de teamleden met niet lesgebonden taken									
Vastleggen van het aanbod bij lezen (10)	.60 (.18)	.64 (.15)	.64 (.17)	.62 (.15)	.78 (.13)	.74 (.10)	.71 (.23)	.84 (.04)	1.84
Inplannen van het aanbod bij het aanvankelijk lezen (6)	.82 (.18)	.63 (.40)	.89 (.10)	.82 (.14)	.93 (.13)	.85 (.15)	.91 (.06)	.97 (.04)	1.15
Volgens de leerkrachten									
Aantal leerkrachten	9	10	12	11	10	10	7	7	
Vastleggen van het aanbod bij het aanvankelijk lezen (10)	.46 (.14)	.65 (.20)	.72 (.17)	.69 (.18)	.73 (.19)	.73 (.22)	.70 (.22)	.67 (.23)	1.14
Inplannen van het aanbod bij het aanvankelijk lezen (6)	.78 (.14)	.84 (.19)	.89 (.10)	.83 (.13)	.91 (.11)	.86 (.13)	.85 (.13)	.86 (.12)	.61

Het vastleggen van het aanbod op schoolniveau, is bij de start van het project volgens de teamleden met niet lesgebonden taken gemiddeld voor 60 procent gerealiseerd. De verschillen tussen de scholen zijn groot. In de loop van het project is het vastleggen van het aanbod gemiddeld toegenomen tot ruim tachtig procent en zijn de verschillen tussen de scholen drastisch verkleind. De effectgrootte van het verschil tussen de situatie bij de start van het project en die aan het eind van het project is zeer groot.

Het oordeel van de leerkrachten over de mate waarin het aanbod is vastgelegd op schoolniveau wijkt af van het oordeel van de teamleden met niet lesgebonden taken. Bij de start van het project is het vastleggen van het aanbod volgens hen nog in beperkte mate gerealiseerd. Aan het eind van het project is dit naar de mening van de leerkrachten voor bijna 70 procent gerealiseerd. De verschillen tussen de leerkrachten in hun waarneming van de situatie op dit punt, zijn echter in de loop van het project toegenomen.

Het inplannen van het aanbod voor het aanvankelijk lezen is bij de start van het project volgens alle respondenten al in hoge mate gerealiseerd. In de loop van het project is het inplannen van het aanbod volgens zowel de leerkrachten als de

teamleden met niet lesgebonden taken sterk verbeterd. Ook op dit punt loopt de waarneming van de situatie uiteen tussen beide respondentgroepen. Volgens de teamleden met niet lesgebonden taken is het inplannen van de aanbod voor het aanvankelijk leesonderwijs vrijwel volledig gerealiseerd. De leerkrachten zien gemiddeld nog ruimte voor verbetering.

6.3.3 Ontwikkeling in het inroosteren van tijd voor aanvankelijk lezen

Om te kunnen vorderen met lezen is het noodzakelijk dat er voldoende tijd wordt ingeroosterd voor het lezen. De minimale tijd die op het rooster zou moeten staan voor het aanvankelijk lezen bedraagt 425 minuten per week voor alle leerlingen. Voor de zwakke lezers is uitbreiding van de tijd nodig met 100 minuten per week. In tabel 6.8 is een overzicht gegeven van de tijd die op het rooster staat voor het aanvankelijk lezen op de academische opleidingsscholen.

Tabel 6.8 Tijd op het rooster voor aanvankelijk lezen in minuten per week in het AOS-project

	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
	Okt	Mrt	Okt	Mrt	Okt	Mrt	Okt	Mrt	ES
	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	
Aantal scholen	4	4	2	1	3	4	4	5	
Volgens de teamleden met niet lesgebonden taken									
Tijd op het rooster voor aanvankelijk lezen	305.83 (89)	356.67 (137)	422.50 (124)	262.50 (-)	341.25 (5)	449.17 (58)	395.00 (45)	415 (62)	1.42
Extra tijd op het rooster voor zwakke leerlingen	67.50 (11)	50.00 (14)	67.50 (11)	60.0	66.67 (12)	100.00 (45)	66.50 (17)	79.56 (22)	.69
Volgens de leerkrachten									
Aantal leerkrachten	9	10	12	11	10	10	7	7	
Tijd op het rooster voor aanvankelijk lezen	383.33 (86)	462.50 (119)	440.83 (111)	436.82 (100)	459.44 (122)	472.22 (132)	437.00 (103)	330.00 (167)	-.42
Extra tijd op het rooster voor zwakke leerlingen	50.00 (13)	57.50 (14)	83.57 (28)	89.29 (63)	75.50 (29)	116.43 (77)	96.00 (38)	75.83 (35)	1.04

Bij de start van het project ligt het aantal minuten dat voor het aanvankelijk leesonderwijs is ingepland volgens de leerkrachten die op dat moment de vragenlijst hebben ingevuld gemiddeld 45 minuten onder het gewenste aantal. Het aantal opgegeven minuten ‘danst’ per meting op en neer. Het aantal leerkrachten dat de vragenlijst heeft ingevuld wisselt ook sterk per meting. De opgave van de tijd die op het rooster staat voor aanvankelijk lezen, is met andere woorden sterk wisselend per leerkracht. Tevens wijkt de door de leerkrachten opgegeven tijd sterk af van de opgave van de beschikbare tijd door de teamleden

met niet lesgebonden taken. De verschillen in opgegeven tijd tussen de teamleden met niet lesgebonden taken en de leerkrachten doen vermoeden dat er geen duidelijke afspraken zijn over de tijd op het rooster voor aanvankelijk lezen. Dit geldt ook voor de extra tijd op het rooster die zou moeten worden ingepland voor zwakke lezers.

6.3.4 Ontwikkeling in het afnemen van toetsen

Aan de teamleden met niet lesgevendende taken is gevraagd welke gestandaardiseerde toetsen worden afgenomen en hoe vaak deze worden afgenomen (kwaliteit van de afname).

Tabel 6.9 Ontwikkeling in het gebruik van toetsen in het AOS-project

	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	ES
Aantal scholen	5	5	5	5	5	5	5	5	
1. Aantal toetsen dat wordt afgenomen in groep 3 (3)	2.25 (.96)	2.20 (.84)	2.60 (.89)	3.00 (.00)	3.00 (.00)	3.00 (.00)	3.00 (.00)	3.00 (.00)	1.11
2. Kwaliteit van de afname van de toetsen in groep 3	.58 (.32)	.40 (.43)	.57 (.32)	.60 (.43)	.67 (.58)	.71 (.48)	.67 (.58)	.89 (.10)	1.31

Het is de bedoeling dat er een drietal toetsen met betrekking tot het aanvankelijk lezen worden afgenomen: de herfstsignalering, de AVI en de DMT. Zoals uit tabel 6.9 afgelezen kan worden, zijn de afspraken hierover aan het eind van het tweede projectjaar op schoolniveau vastgelegd. En deze afspraken zijn gecontinueerd. Er is sprake van een groot effect. Bij de start van het project was nog niet op elke school vastgelegd hoe vaak de betreffende toetsen moeten worden afgenomen en werden de toetsen ook niet bij alle leerlingen afgenomen. In de loop van het project zijn op dit punt grote stappen gezet.

6.4 Ontwikkeling in het projectmatig en systematisch werken aan het AOS-project

Om tot succesvolle invoering van onderwijsvernieuwing te komen, dient een school projectmatig en systematisch aan de betreffende vernieuwing te werken. Hierdoor vindt schoolontwikkeling plaats. Projectmatig werken omvat de

volgende onderdelen: het opstellen van een projectplan waaraan de uitvoering van de vernieuwing is vastgelegd en het organiseren van coördinatie en aansturing van de vernieuwing.

Het vliegwiel van het schoolontwikkelingsproces wordt in het AOS-project gevormd door het systematisch toepassen van de cycli van doelgericht werken aan opbrengsten. In deze paragraaf wordt de ontwikkeling geschetst op deze aspecten van projectmatig en systematisch werken en doelgericht werken .

6.4.1 Ontwikkeling in projectmatig werken

Aan de scholen is gevraagd of zij een projectplan (draaiboek) opstellen waarin per projectjaar wordt uitgewerkt wat de planning is voor het komende jaar, wat het tijdspad is, wie verantwoordelijk is voor de activiteiten en op welk moment het project wordt geëvalueerd.

Tabel 6.10 Ontwikkeling in projectmatig werken in het AOS-project

	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	Okt $\bar{x}$ (SD)	Mrt $\bar{x}$ (SD)	ES
Aantal scholen	5	5	5	5	5	5	5	5	
1. Aantal scholen dat een draaiboek opstelt	3	3	3	3	4	2	3	4	
2. Kwaliteit van het draaiboek (6)*	.36 (.28)	.46 (.34)	.57 (.52)	.52 (.39)	.83 (.14)	.28 (.40)	.55 (.38)	.47 (.36)	.34
3. Instellen regiegroep	5	5	5	5	5	5	5	5	
4. Benoemen van een coördinator	5	5	5	5	5	5	5	5	
5. Duidelijkheid van taken van de coördinator/kartrekker (4)	.75 (.35)	1.00 (.00)	1.00 (.00)	1.00 (.00)	1.00 (.00)	1.00 (.00)	1.00 (.00)	1.00 (.00)	1.01
4. Aansturing door de coördinator/kartrekker									
4a. inhoudelijke aansturing (7)	.48 (.31)	.51 (.15)	.58 (.31)	.56 (.22)	.49 (.32)	.49 (.30)	.74 (.37)	.69 (.31)	.68
4b aansturing van de uitvoering van het project (8)	.69 (.17)	.75 (.09)	.92 (.09)	.73 (.15)	.83 (.08)	.81 (.08)	.88 (.08)	.81 (.08)	.90
5. Aansturing door de schoolleider (4)	.25 (.29)	.85 (.14)	.92 (.17)	.80 (.15)	.83 (.08)	.81 (.08)	.88 (.08)	.81 (.18)	2.55

*de score heeft hier betrekking op de scholen die een projectplan hebben

Slechts drie van de vijf scholen stelden bij de start van het project een draaiboek op voor de invoering van het project. Aan het eind van het project zijn dat er vier. Van de scholen die een draaiboek maken werd bij de start van het project een derde van de zaken die in een draaiboek opgenomen zouden moeten worden gerealiseerd. Aan het eind van het project is hierin duidelijk een verbetering

opgetreden. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting is klein.

Bij de start van het project is aan de scholen gevraagd een regiegroep in te stellen die het project aanstuurt, coördineert en bewaakt. In de regiegroep zitten tenminste de eerst verantwoordelijke voor het project, de kartrekker, en de schoolleider.

De kartrekker is aangesteld door de schoolleider en wordt voor deze taak ook gefaciliteerd binnen de school. Alleen dan is het mogelijk de taak goed uit te voeren. Daarnaast is het belangrijk dat er duidelijke afspraken zijn gemaakt tussen de kartrekker en de schoolleider, zodat de kartrekker weet wat zijn of haar verantwoordelijkheden zijn.

Alle scholen hebben bij aanvang van het project direct een kartrekker benoemd en een regiegroep ingesteld. De taken van de kartrekker zijn bij de start nog niet geheel duidelijk, maar bij de laatste meting is de taakomschrijving helder.

Bij de start van het project wordt een kleine 70 procent van de activiteiten uit de schaal die de aansturing door de kartrekker van de uitvoering van het project beoogd te meten, daadwerkelijk uitgevoerd. Aan het eind van het project is hierin een aanzienlijke verbetering opgetreden. De effectgrootte van het verschil tussen de situatie bij de start en het eind van het project is groot.

Van inhoudelijke aansturing van het project door de kartrekker, was bij de start van het project in geringe mate sprake. Aan het eind van het project is hierin een behoorlijke groei waarneembaar. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting is middelgroot.

De dagelijkse leiding en de inhoudelijke aansturing van het project ligt bij de kartrekker. De schoolleider blijft echter eindverantwoordelijk en dient te zorgen voor facilitering en vertaling van de afspraken in het beleid van de school.

Bij de start van het project nemen de schoolleiders in beperkte mate hun verantwoordelijkheid op dit punt. Aan het eind van het project is de betrokkenheid van de schoolleiders zeer sterk toegenomen. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting is zeer groot.

Voorwaardelijk voor een goede uitvoering van het project is een heldere taakverdeling tussen de teamleden met niet lesgebonden taken, zodat eenieder weet waar hij of zij verantwoordelijk voor is. In de vragenlijst is nagevraagd wie verantwoordelijk is voor de volgende taken op schoolniveau:

- doelen voor de leerlingen

- doelen voor de leerkrachten
- vastleggen en inplannen van het aanbod
- tijd op het rooster
- toetsplanning
- groepsbespreking
- managementoverleg
- schoolontwikkelingsvergadering
- POP-gesprekken
- planning van het project

Het is niet mogelijk om de resultaten hiervan in een tabel op te nemen, aangezien de taakverdeling per school sterk verschilt. Uit de overzichten per school kunnen we echter concluderen, dat er op de scholen bij de start van het project veel onduidelijkheid bestond over de taakverdeling. Het verbeteren hiervan werd voor de scholen dan ook veelal de eerste interventie die ze in het kader van het project pleegden. Aan het eind van het tweede projectjaar was de taakverdeling tussen alle betrokkenen inmiddels helder.

6.4.2 Ontwikkeling in doelgericht werken aan opbrengsten

Het doelgericht werken aan opbrengsten wordt uitgevoerd in twee cycli: een cyclus op groepsniveau en een cyclus op schoolniveau. Deze cycli vinden deels parallel aan elkaar plaats en in beide cycli heeft de intern begeleider een spilfunctie. In de cyclus op groepsniveau worden de toets-resultaten van de leerlingen in verband gebracht met het handelen van de leerkracht in de klas van de betreffende groep, tegen de achtergrond van de afspraken op schoolniveau. Het doel van deze cyclus is het vaststellen van het aanbod aan de leerlingen voor de periode tot aan de volgende toetsing en het vastleggen van verbeterpunten in het handelen van de leerkracht. In de cyclus op schoolniveau worden de toets-resultaten van de leerlingen van alle groepen in verband gebracht met het handelen van alle leerkrachten, eveneens tegen de achtergrond van de afspraken op schoolniveau.

Het doel is het formuleren van interventies voor de periode tot aan de volgende toetsing. Deze interventies kunnen zowel betrekking hebben op het aanbod aan de leerlingen, als op de kwaliteit van de instructie, als op de voorwaarden op schoolniveau.

Voorafgaand aan de uitvoering van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten, dienen de kaders met betrekking tot het onderwijsaanbod aan de leerlingen op schoolniveau vastgesteld te worden. De mate waarin dit in de eerste jaren van het project is gebeurd, is beschreven in paragraaf 6.4 van dit hoofdstuk.

Tevens dient er een activiteitenkalender gemaakt te worden waarin de afstemming in de tijd van de toetsafnames, de klassenobservaties en het voeren van gesprekken in het kader van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten zichtbaar gemaakt is. Elk van deze aspecten van het doelgericht werken aan opbrengsten zijn twee maal per jaar schriftelijk bevraagd bij betrokkenen. De resultaten staan in tabel 6.11.

Inplannen en afstemmen van besprekingen, toetsmomenten en observaties

Bij aanvang van het project blijken de scholen gemiddeld al in behoorlijk hoge mate over een activiteitenkalender te beschikken waarin de toetsafnames, de klassenobservaties en het voeren van de gesprekken op elkaar zijn afgestemd in de tijd. Aangezien deze afstemming voorwaardelijk is voor het goed kunnen uitvoeren van de cycli, moet de score op deze schaal optimaal zijn. Dit blijkt ook na 2 jaar gemiddeld niet het geval te zijn. Er heeft op dit aspect een kleine ontwikkeling plaatsgevonden in de projectperiode.

Cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau

De cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau bestaat uit twee stappen: de voorbereiding en de gespreksvoering.

Voorafgaand aan de groepsbespreking overhandigt de leerkracht zijn gegevens aan degene die de groepsbespreking leidt. Bij de start van het project leverden de leerkrachten gemiddeld de benodigde gegevens gemiddeld slechts in beperkte mate aan. In de loop van het project heeft zich wel een ontwikkeling voorgedaan in de mate waarin deze gegevens worden aangeleverd.

Tabel 6.11 Ontwikkeling in het doorlopen van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten in het AOS-project (n=5)

	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
	Okt	Mrt	Okt	Mrt	Okt	Mrt	Okt	Mrt	ES
	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	
1. Het inplannen en afstemmen van besprekingen, observaties en toetsmomenten (12)	.64 (.08)	.61 (.27)	.67 (.21)	.62 (.17)	.44 (.25)	.65 (.06)	.65 (.20)	.68 (.12)	.39
Cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau									
1.Voorbereiden van de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op groeps-niveau									
1a. het aanleveren van gegevens door de leerkracht aanvankelijk lezen (5)	.45 (.18)	.44 (.31)	.63 (.22)	.56 (.25)	.56 (.23)	.62 (.19)	.72 (.18)	.60 (.18)	.83
1b. Voorbereiding door het teamlid dat de groeps-bespreking leidt, door het ontvangen van gegevens (5)	.43 (.06)	.57 (.21)	.30 (.20)	.50 (.17)	.53 (.12)	.53 (.17)	.53 (.31)	.60 (.20)	1.07
1c. Voorbereiding door het teamlid dat de groepsbespreking leidt: beeld opbouwen met behulp van de ontvangen gegevens (14)	.45 (.31)	.62 (.15)	.56 (.15)	.69 (.11)	.48 (.18)	.46 (.12)	.63 (.17)	.71 (.19)	1.06
2.Gespreksvoering met de leerkrachten									
2a.Kwaliteit van de groepsbespreking (8)	.66 (.07)	.69 (.27)	.58 (.08)	.68 (.28)	.57 (.17)	.66 (.25)	.70 (.17)	.81 (.04)	2.89
Cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau									
3. Voorbereiden van de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau									
Percentage van de scholen dat schooloverzichten maakt	-	-	-	-	-	-	-	-	
3b. Voorbereiding: beschikken over de juiste gegevens (10)	-	-	-	-	-	-	-	-	
4.Gespreksvoering op schoolniveau									
4a.Kwaliteit van de regiegroep bespreking(7)	.58 (.25)	.73 (.13)	.64 (.15)	.58 (.09)	.73 (.25)	.65 (.22)	.69 (.10)	.68 (.21)	.43
4b.Bespreken in de teamvergadering									
- Signaleren : Presenteren van schooloverzichten (10)	.53 (.16)	.65 (.14)	.51 (.11)	.68 (.10)	.53 (.08)	.56 (.18)	.44 (.24)	.60 (.20)	.39
- Analyseren op schoolniveau (9)	.50 (.08)	.56 (.20)	.45 (.12)	.47 (.11)	.28 (.15)	.34 (.16)	.30 (.12)	.42 (.17)	-.89
5.Vastleggen van de interventies									
5a.Vastleggen en inplannen van interventies op schoolniveau (5)	.63 (.10)	.67 (.15)	.53 (.22)	.60 (.18)	.61 (.26)	.55 (.24)	.59 (.16)	.63 (.31)	.0
5b.Voeren van POP-gesprekken (6)	.34 (.12)	.60 (.18)	.44 (.21)	.44 (.18)	.33 (.25)	.48 (.25)	.53 (.26)	.33 (.16)	-.07

De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting is groot. Desalniettemin is de voorbereiding verre van optimaal.

Bij de start van het project bereidden degenen die het gesprek met de leerkracht over de voortgang in de groep voeren, zich al in redelijke mate voor door een beeld op te bouwen van de stand van zaken in de groep op basis van de aangeleverde gegevens. Bijna de helft van de vragen die hier betrekking op hebben werden gemiddeld al positief beantwoord. In de loop van het project is deze inhoudelijke voorbereiding gemiddeld sterk verbeterd en zijn de verschillen tussen de ib-ers afgenomen. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting is groot.

Tijdens het gesprek met de leerkracht staat het handelen van de leerkracht in de groep centraal. Met de leerkracht wordt nagegaan of de groep de doelen heeft bereikt, wat de gemiddelde score van de groep is, of het onderwijs in de groep goed georganiseerd is, tegen welke knelpunten de leerkracht aanloopt, of de leesles wordt uitgevoerd zoals bedoeld. Na afloop van het gesprek wordt vastgelegd welke extra interventies de leerkracht neemt voor de zwakke leerlingen en aan welke aspecten van zijn eigen handelen hij gaat werken.

De groepsbespreking wordt bij aanvang van het project al in behoorlijk hoge mate gevoerd zoals beoogd. Twee derde van de uitspraken uit de vragenlijst komen al aan de orde tijdens de groepsbespreking. Aan het eind van het project is de kwaliteit sterk toegenomen. Er is sprake van een zeer groot effect.

Cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau

De cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau omvat drie stappen: de voorbereiding, de gespreksvoering en het vastleggen van interventies.

Ter voorbereiding van de gesprekken die op schoolniveau gevoerd gaan worden, worden schooloverzichten gemaakt. Een schooloverzicht is een samenvatting (liefst in tabelvorm) van hetgeen in de verschillende groepsbesprekingen aan de orde is geweest.

Bij de start van het project maakte slechts 1 school een schooloverzicht. Op alle andere momenten waarop dit is nagevraagd, gaven steeds twee scholen aan een groepsoverzicht te maken. De samenstelling van deze tweetallen was echter steeds verschillend. Het maken van schooloverzichten en daarmee het voorbereiden van de bespreking van de gegevens is met andere woorden niet goed geïmplementeerd gedurende het project.

Tijdens de regiegroepvergadering worden de resultaten van de groepsbesprekingen besproken en wordt de teamvergadering waarin dit

onderwerp geagendeerd wordt, voorbereid. De kwaliteit van de regiegroepbespreking is bij de start van het project redelijk hoog. In de loop van het project is gemiddeld een lichte ontwikkeling waarneembaar.

Het is de bedoeling dat de schooloverzichten tijdens de teamvergadering worden gepresenteerd en besproken met het team. Vervolgens dienen samen met het team de resultaten te worden geanalyseerd. Dit wordt gedaan door de gegevens met elkaar in verband te brengen en daardoor oorzaken voor tegenvallende leerling-resultaten op het spoor te komen. Bij de start van het project was het op de academische opleidingsscholen al in redelijke mate de gewoonte om schooloverzichten in het team te presenteren. Aan het eind van het project is een kleine groei waar te nemen in de mate waarin dit gemiddeld op de scholen gebeurt. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting is klein. Optimaal is de score gemiddeld echter nog niet. Het gezamenlijk analyseren van de schooloverzichten gebeurde op deze scholen bij de start van het project gemiddeld eveneens al in redelijke mate, al verschilden de scholen daar onderling sterk in. De scholen hebben hier geen ontwikkeling in doorgemaakt. De achteruitgang in gemiddelde score is veroorzaakt doordat op twee van de vijf scholen de schoolleiding niet stabiel was.

Nadat de resultaten zijn geanalyseerd worden er besluiten genomen over welke interventies uitgevoerd gaan worden om tot verbetering van de leerling-resultaten te komen. Op de scholen was dit bij de start van het project gemiddeld al in behoorlijke mate gerealiseerd. Twee derde van de vragen die hier betrekking op hebben werden positief beantwoord. Ook ten aanzien van dit aspect moeten we constateren dat hierop in de loop van het project gemiddeld geen ontwikkeling heeft plaatsgevonden.

De resultaten van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten kunnen aanleiding geven tot agendering in het POP-gesprek. Tijdens het POP-gesprek kan worden besloten tot verdere professionalisering van de leerkracht of tot wisseling van groep/klas. Bij aanvang van het project gebeurde dit gemiddeld op de scholen nog in beperkte mate en waren de verschillen tussen de scholen zeer groot. Uit tabel 6.11 kan afgelezen worden dat deze score aan het eind van het project nog vrijwel gelijk is aan die aan het begin van het project. Er is met andere woorden geen groei in het aanbrengen van verbinding tussen schoolontwikkeling en individuele ontwikkeling van de leerkrachten.

6.5 Ontwikkeling in het vermogen tot veranderen in het AOS-project

In deze paragraaf wordt ingegaan op de ontwikkeling in het vermogen van de academische opleidingsscholen om te veranderen en zich verder te ontwikkelen. Om te kunnen veranderen is het noodzakelijk dat er sprake is van professionele samenwerking binnen de school, dat de schoolleider getypeerd kan worden als onderwijskundig leider en dat de teamleden bereid zijn tot het vernieuwen van hun onderwijs.

Voor het meten van de professionele samenwerking binnen het team, is een vragenlijst voorgelegd aan zowel alle teamleden met niet lesgebonden taken, inclusief de schoolleider en aan alle leerkrachten die het onderwijs in aanvankelijk lezen verzorgen.

Tabel 6.12 Ontwikkeling in het vermogen tot veranderen op de scholen die deelnemen aan het AOS-project in de schooljaren 2012-2013 tot 2015-2016

	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
	Okt	Mrt	Okt	Mrt	Okt	Mrt	Okt	Mrt	ES
	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	$\bar{x}$ (SD)	
Aantal scholen	5	5	5	5	5	5	5	5	
1. Professionele samenwerking binnen het team (17)									
a. Volgens de teamleden met niet lesgebonden taken	.81 (.10)	.76 (.12)	.70 (.12)	.71 (.07)	.74 (.15)	.76 (.14)	.73 (.13)	.67 (.11)	-1.33
b. Volgens de leerkrachten aanvankelijk lezen	.76 (.09)	.78 (.10)	.72 (.11)	.74 (.10)	.73 (.10)	.71 (.12)	.69 (.08)	.63 (.17)	-.09
2. Onderwijskundig leiderschap van de schoolleider (15)									
a. Volgens de teamleden met niet lesgebonden taken	.69 (.14)	.64 (.13)	.63 (.17)	.66 (.15)	.72 (.09)	.73 (.11)	.70 (.18)	.58 (.20)	-.64
b. Volgens de leerkrachten aanvankelijk lezen	.62 (.23)	.60 (.14)	.61 (.24)	.55 (.21)	.61 (.15)	.61 (.16)	.58 (.12)	.54 (.12)	-.44
3. Bereidheid om vernieuwingen in te voeren (10)									
a. Volgens de teamleden met niet lesgebonden taken	.69 (.16)	.62 (.13)	.60 (.12)	.62 (.10)	.61 (.15)	.64 (.13)	.64 (.14)	.60 (.14)	-.60
b. Volgens de leerkrachten aanvankelijk lezen	.64 (.18)	.62 (.16)	.61 (.13)	.65 (.17)	.60 (.16)	.54 (.14)	.53 (.12)	.51 (.17)	-.74

Bij de start van het project is naar de mening van zowel de teamleden met niet lesgebonden taken, als naar de mening van de leerkrachten van groep 3, gemiddeld in hoge mate sprake van professionele samenwerking binnen het team. Aan het eind van het project is de waardering voor de professionele samenwerking binnen het team gemiddeld nog steeds redelijk hoog te noemen. Er is echter wel sprake van een duidelijke daling in de waardering voor de professionele samenwerking binnen het team waarneembaar.

Naar de mening van de teamleden met niet lesgebonden taken (exclusief de schoolleider zelf) en de leerkrachten, functioneren de schoolleiders aan het

begin van het project gemiddeld in redelijke mate als onderwijskundig leider. Aan het eind van het project is een duidelijke daling waarneembaar in de waardering voor het onderwijskundig leiderschap van de schoolleider. De verklaring hiervoor zal waarschijnlijk gezocht kunnen worden in het vertrek van de schoolleider op een van de scholen. Twee van de vijf scholen hadden ook al tijdens de uitvoering van het project met wisseling van de schoolleider te maken.

Op de aan het project deelnemende scholen, is bij de start van het project de vernieuwingsbereidheid zowel naar de mening van de teamleden met niet lesgebonden taken, als naar de mening van de leerkrachten, gemiddeld redelijk hoog. In de loop van het project neemt de vernieuwingsbereidheid van beide groepen betekenisvol af.

6.6 Ontwikkeling in leerlingvorderingen in het AOS-project

Het uiteindelijke doel van het AOS-project op de scholen is het behalen van goede leesresultaten bij de leerlingen. In deze paragraaf wordt de vraag beantwoord, of het projectmatig en systematisch werken op de academische opleidingsscholen in de het project heeft geleid tot verbetering van de leesresultaten van de leerlingen in groep 3. Daarbij is zowel gekeken naar de resultaten op de tekstleestoets (AVI-toets), als naar de resultaten op de woordleestoets (DMT).

Ontwikkeling in de leesprestaties op de AVI-toets in het AOS-project

De vaardigheid van de leerlingen in het hardop lezen van teksten is gemeten met de AVI-toets. De AVI-toets is zo genormeerd dat 75% van de leerlingen het gestelde doel voor een bepaald meetmoment zou moeten halen. Voor de leerlingen van groep 3 geldt dat het gestelde doel in juni AVI E3 (2) is en in januari AVI M3 (1). In tabel 6.13 staan de gemiddelde scores en standaarddeviaties op deze toets vermeld op de januari- en junimeting met deze toets over de schooljaren 2012-2013 tot en met 2015-2016 van de betreffende cohorten. Ook is het percentage leerlingen dat het gestelde doel behaald heeft vermeld. Tevens is de junimeting opgenomen van het schooljaar voorafgaand aan de start van het project. Dit toetsmoment geeft immers de beste indicatie van de leesprestaties voorafgaand aan de start van het project.

Tabel 6.13 Resultaten op de AVI-toets van de groep 3 cohorten van de AOS-scholen in de schooljaren 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016

	2012 juni	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
		jan	juni	jan	juni	jan	juni	jan	juni	ES
Aantal leerlingen	163	178	173	185	218	205	192	155	150	
doel	E3(2)	M3(1)	E3(2)	M3(1)	E3(2)	M3(1)	E3(2)	M3(1)	E3(2)	
Gem. (SD)	2.20 (1.79)	.97 (1.27)	2.38 (1.71)	1.25 (1.24)	2.72 (1.41)	1.24 (1.38)	2.61 (2.06)	1.35 (1.19)	2.83 (1.45)	.39
% doel behaald	62.0%	60.1%	70.5%	70.3%	85.3%	65.9%	68.8%	74.2%	86.0%	

Voorafgaand aan de start van het project behalen de leerlingen gemiddeld ruim het doel voor het meetmoment in juni. De verschillen tussen de leerlingen zijn echter zeer groot, bijna twee AVI-niveaus (1.79). Dat betekent dat er leerlingen zijn die nog niet kunnen decoderen, zij behalen een score lager dan 1. Het percentage leerlingen dat het doel bereikt aan het eind van groep 3 in het schooljaar voorafgaand aan het project is slechtst 62%. Met andere woorden: 38% van de leerlingen uit groep drie gaat naar groep vier met een leesachterstand. De leerlingen gaan gemiddeld met sprongen vooruit vanaf het moment dat de meeste van de scholen zijn gaan werken met een vernieuwd curriculum voor aanvankelijk lezen waarin gewerkt wordt met een zogenaamd blokkenmodel. In het schooljaar 2014-2015 is er sprake van een terugval in de resultaten. Voor deze daling is vooral één school verantwoordelijk. In 2014-2015 is de leerkracht van groep 3 uitgevallen en hebben er twee invalkrachten voor de groep gestaan. De schoolleiding had te laar in de gaten dat het niet goed ging. Op de laatste meting in juni 2016 bedraagt de gemiddelde score van de leerlingen 2.83. De verschillen tussen de leerlingen zijn nog steeds groot, maar minder groot dan bij de eerste meting. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en de laatste meting is .39. Dat kan geïnterpreteerd worden als een klein, maar betekenisvol verschil.

Deze verbetering in de prestaties van de onderscheiden cohorten leerlingen is ook terug te zien in het percentage leerlingen dat het gestelde doel voor dat moment haalt. In juni 2012 behaalde 62 procent van de leerlingen een voldoende score op ES. In juni 2014 is dit 85.3 procent. Dit percentage ligt 10 procent hoger dan de landelijke norm.

Ontwikkeling in de leesprestaties op de DMT in de eerste twee jaren van het AOS-project

Bij het aanvankelijk lezen speelt het kunnen decoderen op woordniveau nog een belangrijke rol. Het kunnen decoderen van de leerlingen bij het lezen van losse woorden is gemeten met de Drie Minuten Toets.

In tabel 6.14 staan de gemiddelde vaardigheidsscores en standaarddeviaties op deze toets vermeld op de januari- en junimeting met deze toets over de schooljaren 2012-2013 tot en met 2015-2016 van de betreffende cohorten. Tevens is de junimeting opgenomen van het cohort dat in groep 3 zat voorafgaand aan de start van het project.

Tabel 6.14 Resultaten op de DMT-toets van de groep 3 cohorten van de AOS-scholen in de schooljaren 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016

	2012 juni	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		ES
	$\bar{x}$ (SD)	jan $\bar{x}$ (SD)	juni $\bar{x}$ (SD)	jan $\bar{x}$ (SD)	juni $\bar{x}$ (SD)	jan $\bar{x}$ (SD)	juni $\bar{x}$ (SD)	jan $\bar{x}$ (SD)	juni $\bar{x}$ (SD)	ES
Aantal leerlingen	158	163	160	212	237	205	200	190	186	
Landelijk gemiddelde vaardigheidsscore*	35.98 (17.56)	23.28 (14.50)	35.98 (17.56)	23.28 (14.50)	35.98 (17.56)	23.28 (14.50)	35.98 (17.56)	23.28 (14.50)	35.98 (17.56)	
Gemiddelde vaardigheidsscore op de scholen	34.56 (18.20)	22.61 (13.80)	34.09 (16.67)	25.63 (13.71)	40.15 (17.24)	24.93 (15.90)	36.15 (20.66)	26.98 (15.42)	38.09 (17.42)	.20

De gemiddelde vaardigheidsscores van de leerlingen uit groep 3 van cohort 2011-2012, liggen net iets onder het landelijk gemiddelde. De verschillen tussen de leerlingen zijn wat groter dan landelijk het geval is. Aan het eind van het project scoren de leerlingen die dan in groep 3 zitten duidelijk boven het landelijk gemiddelde. De effectgrootte van het verschil tussen de junimeting 2012 en de junimeting 2016 is klein, maar betekenisvol.

We kunnen concluderen, dat zowel op de AVI als op de DMT groep 3 van cohort 2013-2014 betekenisvol hoger scoort dan groep 3 van cohort 2011-2012.

6.7 Samenvatting en conclusies

In dit rapport is de vraag beantwoord of het mogelijk is de leeropbrengsten op de academische opleidingsscholen het gebied van aanvankelijk lezen, te verhogen door systematisch te werken aan schoolontwikkeling. Met systematisch werken aan schoolontwikkeling wordt bedoeld, dat scholen op basis van gegevens die regelmatig verzameld worden over zowel de leerlingvorderingen als over het functioneren van de leerkrachten en management, interventies plannen om het functioneren van de leerkrachten en het management te verbeteren.

De groei in schoolontwikkeling is afgemeten aan de ontwikkeling op een viertal aspecten waarvan uit onderzoek bekend is, dat een hoge mate van realisatie van deze aspecten bijdragen aan de groei in leerprestaties van de leerlingen. Dit betreft: de kwaliteit van het leerkrachtgedrag, de aanwezigheid van organisatorische voorwaarden op schoolniveau voor effectief leerkrachtgedrag, projectmatig en doelgericht werken aan verbetering van de leerling resultaten en de aanwezigheid van een professionele schoolcultuur.

Ontwikkeling in kwaliteit van het leerkrachtgedrag

Om de ontwikkelingen in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag van de leerkrachten van groep 3 van de deelnemende scholen in kaart te brengen is nagegaan of a. het leerkrachtgedrag effectiever is geworden en b. of zij het zelfvertrouwen en competentiegevoel van de leerlingen in hogere mate zijn gaan bevorderen. Tevens is nagegaan of c. de lestijd in de loop van de twee onderzochte projectjaren effectiever wordt gebruikt. Ten slotte is nagegaan welke ontwikkelingen zich hebben voorgedaan ten aanzien van het doorlopen van de evaluatieve cyclus (d.).

Bij het vaststellen van de effectiviteit van het leerkrachtgedrag is zowel gekeken naar de pedagogisch-didactische vaardigheden in zijn algemeenheid, als meer specifiek naar de kwaliteit van het instructiegedrag bij aanvankelijk lezen.

Bij niet curriculum specifieke effectief leerkrachtgedrag gaat het om de volgende gedragingen: 1. Het realiseren van een veilig en stimulerend leerklimaat; 2. Het realiseren van een efficiënte lesorganisatie waarin zo min mogelijk tijd verloren gaat aan management en lesovergangen; 3. Het geven van duidelijke en gestructureerde instructie; 4. Het geven van een intensieve waarin de leerlingen actief betrokken zijn; 5. Het afstemmen van instructie en verwerking op verschillen tussen de leerlingen; 6. Het aanleren van leerstrategieën aan de leerlingen. Bij de start van het project scoorden de leerkrachten van groep 3 op de eerste drie aspecten van effectief leerkrachtgedrag gemiddeld al goed. Het geven van een intensieve en activerende les en het afstemmen van de instructie en verwerking op verschillen tussen de leerlingen, wordt bij de start van het project gemiddeld eveneens voldoende gescoord. De verschillen tussen de leerkrachten zijn bij deze laatste schaal echter zodanig groot, dat duidelijk is, dat er ook leerkrachten zijn die hier een onvoldoende op scoren. Op de laatste schaal, het aanleren van leerstrategieën wordt bij de start van het project gemiddeld een onvoldoende score behaald.

In de loop van het project, hebben de leerkrachten op alle aspecten van niet curriculum specifiek effectief leerkrachtgedrag gemiddeld een betekenisvolle ontwikkeling doorgemaakt. De grootste ontwikkeling is waarneembaar ten aanzien van het klassenmanagement van de leerkrachten, het geven van duidelijke en gestructureerde instructie en het aanleren van leerstrategieën.

Bij aanvankelijk lezen gaat het om de implementatie van het kerncurriculum zoals dat vorm krijgt door dagelijks te werken met vaste instructieblokken en indien nodig het inzetten van extra interventies. Het kerncurriculum betreft: 1. Expliciete instructie van de klank-tekenkoppeling in samenhang met schrijven; 2. Ondersteund lezen; 3. Duolezen; 4. Zelfstandig lezen; 5. Creatief schrijven; 6. Luisteren. De eerste drie instructieblokken worden dagelijks eenmaal vormgegeven als een aaneengesloten les. De kwaliteit van deze les is geobserveerd. Met het instrument wordt gekeken naar de organisatie en klassenmanagement, de terugblik op en activering van de voorafgaande leerstof, en naar de kwaliteit van de groepsinstructie, begeleide inoefening, Voor de overige blokken en de extra interventies voor zwakke leerlingen, is nagegaan of deze op het dagrooster voorkomen en hoeveel tijd voor elk van de blokken en activiteiten is ingepland.

De kwaliteit van de instructie bij aanvankelijk lezen is in de loop van het project zeer sterk verbeterd. Dit geldt voor de les als geheel, maar tevens voor de onderscheiden onderdelen van het directe instructiemodel. Op de onderdelen, het geven van een terugblik en het afsluiten van de les, is de groei het grootst. Voor de overige blokken geldt, dat het blok zelfstandig lezen door alle betrokken leerkrachten wordt ingeroosterd. Vier van de zes leerkrachten heeft dan ook creatief schrijven op het rooster staan en vijf van de zes leerkrachten leest dagelijks aan de leerlingen voor. Ook de blokken 4, 5 en 6 uit het programma voor aanvankelijk hebben op de academische opleidingsscholen goed vorm hebben gekregen.

Er is nog weinig aandacht voor extra interventies voor de zwakke leerlingen. De helft van de leerkracht heeft preteaching in geroosterd. Reteaching komt nog niet voor.

In de loop van de het project, hebben de leerkrachten gemiddeld een grote groei doorgemaakt in de mate waarin zij het zelfvertrouwen en de gevoelens van competentie van hun leerlingen bevorderen.

Tevens zijn de leerkrachten de beschikbare lestijd effectiever gaan besteden, door invoering van het blokkenmodel.

Het werken met de evaluatieve cyclus omvat de volgende stappen: 1. Het stellen van concrete doelen, 2. het tussentijds nagaan of de doelen bereikt worden, door tijdig te signaleren, 3. het reflecteren op het onderwijs dat is aangeboden en 4. Het opstellen van interventieplannen en het uitvoeren en evalueren daarvan. Ten aanzien van het werken met de evaluatieve cyclus op de academische opleidingsscholen is in het project op vrijwel alle onderdelen van de cyclus een forse ontwikkeling waar te nemen. De cyclus wordt echter op leerkrachtniveau nog niet volledig uitgevoerd. Met name de reflectie van de leerkracht op zijn eigen handelen in termen van tijd, aanbod en instructie wordt nog onvoldoende gerealiseerd. Reflectie van de leerkracht op het eigen handelen is de vernieuwing die in het project is geïntroduceerd ten opzicht van de traditionele evaluatieve cyclus. Een gevolg van het weinig reflecteren op eigen handelen, is dat ook met het opstellen, vastleggen en uitvoeren van verbeterpunten ten aanzien van het eigen pedagogisch-didactisch handelen nog slechts in beperkte mate van de grond is gekomen.

Ontwikkeling in de voorwaarden op schoolniveau voor effectief leerkrachtgedrag

Op schoolniveau moeten enkele voorwaarden gerealiseerd zijn, die het mogelijk maken voor de leerkracht om effectief leesonderwijs te kunnen geven. Dit betreft de volgende voorwaarden: het stellen van doelen, het vastleggen en inplannen van het aanbod, de tijd op het rooster en maken van afspraken over het afnemen van toetsen. Deze voorwaarden vormen het kader voor het doelgericht werken aan opbrengsten binnen de school.

Bij de start van het project geven de teamleden zonder lesgevende taken aan, dat op schoolniveau slechts in zeer beperkte mate de doelen die met de leerlingen bereikt moeten worden, worden vastgelegd. Aan het eind van het projectjaar is de mate waarin doelen worden gesteld voor de leerlingen gemiddeld fors toegenomen en zijn de verschillen tussen de scholen sterk afgenomen.

Volgens de teamleden met niet lesgevende taken, stellen alle leerkrachten op hun school doelen op voor verbetering van hun eigen handelen in de groep. Dit is in tegenspraak tot wat de leerkrachten hierover aangeven.

Het vastleggen en inplannen van het aanbod voor aanvankelijk lezen is in de loop van het project zeer sterk verbeterd. Opvallend is, dat ook op dit punt het oordeel van de teamleden met niet lesgebonden taken steeds veel hoger uitvalt dan het oordeel van de leerkrachten van groep 3.

De minimale tijd die op het rooster zou moeten staan voor het aanvankelijk lezen bedraagt 425 minuten per week voor alle leerlingen. Voor de zwakke lezers is uitbreiding van de tijd nodig met 100 minuten per week. Bij de start van het project ligt het aantal minuten dat voor het aanvankelijk leesonderwijs is ingepland volgens de leerkrachten gemiddeld 45 minuten onder het gewenste aantal. Het aantal opgegeven minuten 'danst' per meting op en neer. Het aantal leerkrachten dat de vragenlijst heeft ingevuld wisselt ook sterk per meting. De opgave van de tijd die op het rooster staat voor aanvankelijk lezen, is met andere woorden sterk wisselend per leerkracht. Tevens wijkt de door de leerkrachten opgegeven tijd sterk af van de opgave van de beschikbare tijd door de teamleden met niet lesgebonden taken. De verschillen in opgegeven tijd tussen de teamleden met niet lesgebonden taken en de leerkrachten doen vermoeden dat er geen duidelijke afspraken zijn over de tijd op het rooster voor aanvankelijk lezen. Dit geldt ook voor de extra tijd op het rooster die zou moeten worden ingepland voor zwakke lezers.

Het is de bedoeling dat er een drietal toetsen met betrekking tot het aanvankelijk lezen worden afgenomen: de herfstsignalering, de AVI en de DMT. Vanaf het eind van het tweede projectjaar is bij alle scholen op schoolniveau afgesproken dat deze toetsen worden afgenomen. Bij de start van het project was dit nog niet het geval. De kwaliteit van de toetsafname is in de loop van het project eveneens sterk verbeterd.

Ontwikkeling in het projectmatig en systematisch werken aan schoolontwikkeling

Om tot succesvolle invoering van onderwijsvernieuwing te komen, dient een school projectmatig en systematisch aan de betreffende vernieuwing te werken. Projectmatig werken omvat het opstellen van een projectplan en het organiseren van coördinatie en aansturing van de vernieuwing. Vliegwielen voor het schoolontwikkelingsproces is het consequent toepassen van de cycli van doelgericht werken aan opbrengsten.

Niet alle scholen stellen voor de invoering van het project jaarlijks een plan op. Van de scholen die een draaiboek maken werd bij de start van het project een derde van de zaken die in een draaiboek opgenomen zouden moeten worden gerealiseerd. Aan het eind van het project is hierin bij deze scholen een kleine verbetering in opgetreden.

Bij de start van het project is aan de scholen gevraagd een regiegroep in te stellen die het project aanstuurt, coördineert en bewaakt. In de regiegroep zitten tenminste de eerst verantwoordelijke voor het project, de kartrekker, en de schoolleider.

De kartrekker is aangesteld door de schoolleider en wordt voor deze taak ook gefaciliteerd binnen de school. Alleen dan is het mogelijk de taak goed uit te voeren. Daarnaast is het belangrijk dat er duidelijke afspraken zijn gemaakt tussen de kartrekker en de schoolleider, zodat de kartrekker weet wat zijn of haar verantwoordelijkheden zijn.

Alle scholen hebben bij aanvang van het project direct een kartrekker benoemd. De taken van de kartrekker zijn bij de start nog niet geheel duidelijk, maar bij de laatste meting is de taakomschrijving helder.

Van inhoudelijke aansturing van het project door de kartrekker, was bij de start van het project in geringe mate sprake. Aan het eind van het project is hierin een behoorlijke groei waarneembaar. De dagelijkse leiding en de inhoudelijke aansturing van het project ligt bij de kartrekker. De schoolleider blijft echter eindverantwoordelijk en dient te zorgen voor facilitering en vertaling van de afspraken in het beleid van de school.

Bij de start van het project nemen de schoolleiders in beperkte mate hun verantwoordelijkheid op dit punt. Aan het eind van het project is de betrokkenheid van de schoolleiders zeer sterk toegenomen.

Het doelgericht werken aan opbrengsten wordt uitgevoerd in twee cycli: een cyclus op groepsniveau en een cyclus op schoolniveau. Deze cycli vinden deels parallel aan elkaar plaats en in beide cycli heeft de intern begeleider een spilfunctie. In de cyclus op groepsniveau worden de toets-resultaten van de leerlingen in verband gebracht met het handelen van de leerkracht in de klas van de betreffende groep, tegen de achtergrond van de afspraken op schoolniveau. Het doel van deze cyclus is het vaststellen van het aanbod aan de leerlingen voor de periode tot aan de volgende toetsing en het vastleggen van verbeterpunten in het handelen van de leerkracht. In de cyclus op schoolniveau worden de toets-resultaten van de leerlingen van alle groepen in verband gebracht met het

handelen van alle leerkrachten, eveneens tegen de achtergrond van de afspraken op schoolniveau.

De cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau bestaat uit twee stappen: de voorbereiding en de gespreksvoering.

Voorafgaand aan de groepsbespreking overhandigt de leerkracht zijn gegevens aan degene die de groepsbespreking leidt. Bij de start van het project leverden de leerkrachten gemiddeld de benodigde gegevens slechts in beperkte mate aan. In de loop van het project heeft zich wel een ontwikkeling voorgedaan in de mate waarin deze gegevens worden aangeleverd. Desalniettemin blijft de voorbereiding verre van optimaal.

Bij de start van het project bouwden de ib-ers voorafgaand aan het gesprek, in redelijke mate een beeld op van de stand van zaken in de groep op basis van de aangeleverde gegevens. In de loop van het project is deze inhoudelijke voorbereiding gemiddeld sterk verbeterd en zijn de verschillen tussen de ib-ers afgenomen.

Tijdens het gesprek met de leerkracht staat het handelen van de leerkracht in de groep centraal. Met de leerkracht wordt nagegaan of de groep de doelen heeft bereikt, hoe de groep het gemiddeld doet, de organisatie van het onderwijs in de groep, knelpunten waar de leerkracht tegenaan loopt, de uitvoering van de leesles in de groep en de persoonlijke doelen van de leerkracht. Tevens wordt in het gesprek vastgelegd welke maatregelen de leerkracht neemt voor de leerlingen en aan welke aspecten van zijn eigen handelen hij gaat werken.

De groepsbespreking wordt bij aanvang van het project al in behoorlijk hoge mate gevoerd zoals beoogd. Twee derde van de uitspraken uit de komen daadwerkelijk aan de orde tijdens de groepsbespreking. Aan het eind van het project is de kwaliteit volgens de teamleden met niet lesgebonden taken zeer sterk toegenomen.

Samenvattend heeft er in de loop van het project een sterke ontwikkeling plaatsgevonden in de kwaliteit van de uitvoering van de cyclus van doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau. Met name de kwaliteit van het gesprek en de voorbereiding daarvan door de ib-er is sterk verbeterd. De actieve inbreng van de leerkracht blijkend uit het aanleveren van de benodigde gegevens (met name over zijn eigen handelen), blijft nog enigszins achter.

De cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau omvat drie stappen: de voorbereiding, de gespreksvoering en het vastleggen van interventies.

Ter voorbereiding van de gesprekken die op schoolniveau gevoerd gaan worden, worden schooloverzichten gemaakt. Een schooloverzicht is een samenvatting (liefst in tabelvorm) van hetgeen in de verschillende groepsbesprekingen aan de orde is geweest.

Bij de start van het project werden er slechts in zeer beperkte mate schooloverzichten gemaakt op de betrokken scholen. In de loop van het project heeft er op dit punt geen ontwikkeling plaatsgevonden.

Tijdens de regiegroepvergadering worden de resultaten van de groepsbesprekingen besproken en wordt de teamvergadering waarin dit onderwerp geagendeerd wordt, voorbereid. De kwaliteit van de regiegroepbespreking is bij de start van het project redelijk hoog. In de loop van de eerste twee projectjaren zit hier echter gemiddeld geen ontwikkeling in. Het niet of onvolledig aanleveren van en beschikken over de juiste gegevens lijkt daarmee ook gevolgen te hebben voor de kwaliteit van het functioneren van de regiegroep.

Het is de bedoeling dat de schooloverzichten tijdens de teamvergadering worden gepresenteerd en besproken met het team. Vervolgens dienen samen met het team de resultaten te worden geanalyseerd. Dit wordt gedaan door de gegevens met elkaar in verband te brengen en daardoor oorzaken voor tegenvallende leerling-resultaten op het spoor te komen. Bij de start van het project was het op de academische opleidingsscholen al in redelijke mate de gewoonte om schooloverzichten in het team te presenteren. Aan het eind van het project is een kleine groei waar te nemen in de mate waarin dit gemiddeld op de scholen gebeurt.

Het gezamenlijk analyseren van de schooloverzichten gebeurde op deze scholen bij de start van het project gemiddeld eveneens als in redelijke mate, al verschilden de scholen daar onderling sterk in. De scholen hebben hier geen ontwikkeling in doorgemaakt. De achteruitgang in gemiddelde score is veroorzaakt doordat op twee van de vijf scholen de schoolleiding niet stabiel was.

Nadat de resultaten zijn geanalyseerd worden er besluiten genomen over welke interventies uitgevoerd gaan worden om tot verbetering van de leerling-resultaten te komen. Op de scholen was dit bij de start van het project gemiddeld

al in behoorlijke mate gerealiseerd. Twee derde van de vragen die hier betrekking op hebben werden positief beantwoord. Ook ten aanzien van dit aspect moeten we constateren dat hierop in de loop van het project gemiddeld geen ontwikkeling heeft plaatsgevonden.

De resultaten van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten kunnen aanleiding geven tot agendering in het POP-gesprek. Tijdens het POP-gesprek kan worden besloten tot verdere professionalisering van de leerkracht of tot wisseling van groep/klas. Zowel bij aanvang als bij het eind van het project gebeurde dit gemiddeld op de scholen nog in beperkte mate en waren de verschillen tussen de scholen zeer groot. Er is met andere woorden geen groei in het aanbrengen van verbinding tussen schoolontwikkeling en individuele ontwikkeling van de leerkrachten.

Samenvattend constateren we, dat aan de belangrijkste voorwaarde voor het uitvoeren van de cyclus van doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau niet voldaan is: slechts twee van de vijf scholen maken schooloverzichten van alle op groepsniveau verzamelde gegevens over de leerling vorderingen en het leerkrachthandelen. De kwaliteit van de bespreking van de verzamelde gegevens zowel in de regiegroepbespreking als in de bespreking met het team is licht verbeterd. Er is gemiddeld geen groei waarneembaar in het maken van analyses op schoolniveau, noch in het vastleggen en inplannen van interventies op schoolniveau. Dit is ook moeilijk te realiseren, wanneer de benodigde gegevens daarvoor niet volledig beschikbaar zijn.

Ontwikkeling in het vermogen tot veranderen in het AOS-project

Om te kunnen veranderen is het noodzakelijk dat er sprake is van professionele samenwerking binnen het team, dat de schoolleider getypeerd kan worden als onderwijskundig leider en dat de teamleden bereid zijn tot het vernieuwen van hun onderwijs.

Bij de start van het project is elk van deze aspecten in hoge mate aanwezig. Aan het eind van het project is zowel de mate van professionele samenwerking binnen het team, als de waardering voor het onderwijskundig leiderschap van de schoolleider, als de vernieuwingsbereidheid van betrokkenen afgenomen.

Conclusie

Ter beantwoording van de vraag of er in het AOS-project voldoende schoolontwikkeling heeft plaatsgevonden om daarvan effecten op de leerling resultaten te mogen verwachten, concluderen we het volgende:

De kwaliteit van zowel het niet domeinspecifieke instructiegedrag, als de instructie bij aanvankelijk lezen, is sterk tot zeer sterk verbeterd. Tevens hebben de leerkrachten een grote groei doorgemaakt in de mate waarin zij het zelfvertrouwen en de gevoelens van competentie van hun leerlingen bevorderen. Ook wordt de beschikbare tijd voor aanvankelijk lezen effectiever besteed. Bij de start van het project was er in het geheel geen tijd ingeruimd voor zwakke lezers naast het werken met de methode. In de loop van het project heeft zich hierin in beperkte mate een ontwikkeling in voorgedaan. Tenslotte concluderen we dat op vrijwel alle aspecten van de evaluatieve cyclus een forse ontwikkeling plaats heeft gevonden. Een uitzondering daarop vormt de reflectie van de leerkracht op zijn eigen handelen in termen van tijd, aanbod en instructie. wordt nog onvoldoende gerealiseerd. Reflectie van de leerkracht op het eigen handelen is de vernieuwing die in het project is geïntroduceerd ten opzicht van de traditionele evaluatieve cyclus. Een gevolg van het weinig reflecteren op eigen handelen, is dat ook het opstellen, vastleggen en uitvoeren van verbeterpunten ten aanzien van het eigen pedagogisch-didactisch handelen nog slechts in beperkte mate van de grond is gekomen.

Ook op het gebied van de voorwaarden op schoolniveau die het de leerkrachten mogelijk moeten maken hun werk zo effectief mogelijk te doen, is sprake van ontwikkeling. De mate waarin doelen worden vastgelegd voor de leerlingen op schoolniveau is fors toegenomen. Ook is aan het eind van het project duidelijk afgesproken welke toetsen daarvoor benut worden. Het vastleggen en inplannen van het aanbod voor aanvankelijk lezen is in de loop van het project sterk verbeterd. Het oordeel van leerkrachten en de teamleden met niet lesgebonden taken loopt hier echter sterk uiteen. Eenzelfde verschil is aangetroffen bij de opgave van de beschikbare tijd voor aanvankelijk lezen op het rooster. De verschillen in opgegeven tijd tussen de teamleden met niet lesgebonden taken en de leerkrachten doen vermoeden dat er geen duidelijke afspraken zijn over de tijd op het rooster voor aanvankelijk lezen. Dit geldt ook voor de extra tijd op het rooster die zou moeten worden ingepland voor zwakke lezers.

Van ontwikkeling in projectmatig werken, is nog slechts beperkt sprake. Niet alle scholen beschikken over een projectplan. De scholen hebben we allemaal een regiegroep ingesteld, met daarbinnen als spil een kartrekker. De inhoudelijke aansturing van het project door de kartrekker neemt in de loop van het project sterk toe. Hetzelfde geldt voor de betrokkenheid van de schoolleiders. Deze neemt in de loop van het project zelfs sterk toe.

Ten aanzien van het werken met de cycli van doelgericht werken aan opbrengsten, zijn er opvallende verschillen tussen de ontwikkeling in het werken met de cyclus op groepsniveau en in het werken met de cyclus op schoolniveau. Er heeft in de loop van het project een sterke ontwikkeling plaatsgevonden in de kwaliteit van de uitvoering van de cyclus van doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau. Met name de kwaliteit van het gesprek en de voorbereiding daarvan door de ib-er is sterk verbeterd. De actieve inbreng van de leerkracht blijkt uit het aanleveren van de benodigde gegevens (met name over zijn eigen handelen), blijft nog enigszins achter.

Op schoolniveau is niet voldaan aan de belangrijkste voorwaarde voor het uitvoeren van de cyclus van doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau: slechts twee van de vijf scholen maken schooloverzichten van alle op groepsniveau verzamelde gegevens over de leerling vorderingen en het leerkrachthandelen. De kwaliteit van de bespreking van de verzamelde gegevens zowel in de regiegroepbespreking als in de bespreking met het team is licht verbeterd. Er is gemiddeld geen groei waarneembaar in het maken van analyses op schoolniveau, noch in het vastleggen en inplannen van interventies op schoolniveau. Dit is ook moeilijk te realiseren, wanneer de benodigde gegevens daarvoor niet volledig beschikbaar zijn.

Op basis van deze resultaten trekken we de conclusie dat schoolontwikkeling op de academische opleidingsscholen vooral heeft plaatsgevonden ten aanzien van het handelen van de leerkrachten van groep 3 en ten aanzien van het werken met de cyclus voor doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau. De ontwikkeling op schoolniveau blijft nog achter. De kwaliteit van het leerkrachtgedrag is echter de meest belangrijke verklarende variabele voor leerling prestaties. Op grond van de ontwikkeling in kwaliteit van het leerkrachtgedrag mag derhalve toch ontwikkeling in leesprestaties van de leerlingen van groep 3 op de betreffende scholen verwacht worden.

En die zien we dan ook, zowel op de tekstleestoets (AVI-toets), als op de woordleestoets (DMT).

Het percentage leerlingen dat het doel bereikt op de tekstleestoets (AVI-toets)aan het eind van groep 3 in het schooljaar voorafgaand aan het project is slechtst 62%. Met andere woorden: 38% van de leerlingen uit groep drie gaat naar groep vier met een leesachterstand. In juni 2016 behaald 86 procent van de leerlingen het doel. Dit percentage ligt 10 procent hoger dan de landelijke norm.

De gemiddelde vaardigheidsscores van de leerlingen uit groep 3 van cohort 2011-2012, liggen op de woordleestoets (DMT) net iets onder het landelijk gemiddelde. De verschillen tussen de leerlingen zijn wat groter dan landelijk het geval is. Aan het eind van het project scoren de leerlingen die dan in groep 3 zitten duidelijk boven het landelijk gemiddelde.

We kunnen concluderen, dat zowel op de AVI als op de DMT groep 3 van cohort 2015-2016 betekenisvol hoger scoort dan groep 3 van cohort 2011-2012.

Daarmee is de vraag of het mogelijk is de leeropbrengsten op de academische opleidingsscholen op het gebied van aanvankelijk lezen te verhogen door systematisch te werken aan schoolontwikkeling positief beantwoord.

Hoofdstuk 7

NAAR ZELFSTANDIG WERKEN AAN SCHOOLONTWIKKELING

7.1 Inleiding

Het doel van het project dat met de academische opleidingsscholen is uitgevoerd, is uiteindelijk dat de scholen hun schoolontwikkeling na afloop van het project zelfstandig ter hand kunnen nemen door de systematiek van doelgericht werken aan opbrengsten te hanteren.

Zoals eerder is verwoord, vraagt het verbeteren van de opbrengsten van een school om een samenhangende onderwijskundige aanpak op alle niveaus in de school. Het gaat daarbij om het bewust, systematisch en cyclisch werken aan het streven naar maximale opbrengsten, waarbij expliciete doelen worden gesteld op school-, groeps- en leerling-niveau. Het realiseren van doelen op alle niveaus is een noodzakelijke voorwaarde om leerling-prestaties te verbeteren. Doelgericht werken aan opbrengsten veronderstelt dan ook, dat schoolteams gegevens verzamelen op alle genoemde niveaus. Tevens veronderstelt doelgericht werken opbrengsten dat scholen de verzamelde data op alle drie niveaus kunnen interpreteren en dat ze verbanden kunnen leggen tussen schoolgegevens, gegevens over het functioneren van de leerkracht en gegevens over de vorderingen van de leerlingen. Tenslotte veronderstelt doelgericht werken aan opbrengsten dat schoolteams de uitkomst van de gelegde verbanden tussen de verzamelde data gebruiken voor kwaliteitsbeleid (Teddle & Reynolds, 2000).

Deze samenhangende onderwijskundige aanpak is op de AOS-scholen onder begeleiding geïntroduceerd en heeft sterk verbeterde leerlingresultaten bij het aanvankelijk lezen opgeleverd.

Op basis van de resultaten zoals beschreven in hoofdstuk 6, hebben we echter geconcludeerd, dat schoolontwikkeling op de academische opleidingsscholen vooral heeft plaatsgevonden ten aanzien van het handelen van de leerkrachten van groep 3 en ten aanzien van het werken met de cyclus voor doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau. De ontwikkeling op schoolniveau blijft nog achter. Een zwak punt in het uitvoeren van de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op schoolniveau is met name dat er geen schooloverzichten gemaakt worden. Het gevolg daarvan is, dat er geen goed

overzicht op schoolniveau opgebouwd kan worden en het derhalve lastig is, de volgende interventie te bepalen.

Met deze conclusie is strikt genomen de vraag of de AOS-scholen nu volledig zelfstandig in staat zijn de geïntroduceerde samenhangende werkwijze: het werken met de cycli doelgericht werken aan opbrengsten zelfstandig vorm te geven, al negatief beantwoord.

In dit hoofdstuk wordt geprobeerd op basis van kwalitatieve analyses in beeld te brengen in welke mate de voorwaarden waaraan voldaan moet zijn om de samenhangende onderwijskundige aanpak uit te kunnen voeren aan het eind van het project op de AOS-scholen aanwezig zijn. Op basis daarvan kunnen aanbevelingen geformuleerd worden zowel voor de betreffende scholen als voor nieuwe scholen die met deze aanpak gaan werken, om de kans op zelfstandig hanteren van de systematiek te vergroten. De voorwaarden waaraan voldaan moet zijn om de samenhangende aanpak uit te kunnen voeren zijn onder te brengen in a. voorwaarden die betrekking hebben op de beschikbaarheid van 'tools' die nodig zijn voor de uitvoering van de systematiek en de kennis en vaardigheden die nodig zijn om de systematiek toe te kunnen passen en b. voorwaarde met betrekking tot de innovatiecapaciteit van de school.

Voor het beantwoorden van deze vraag is gebruik gemaakt van de informatie die voortkomt uit de bijeenkomsten met de scholen en docenten die gedurende het gehele project hebben plaatsgevonden, de door de scholen verzorgde presentaties en de gemaakte casebeschrijvingen.

In paragraaf 7.2 wordt beschreven of voldaan is aan de voorwaarden om de cycli doelgericht werken aan opbrengsten zelfstandig uit te kunnen voeren. In paragraaf 7.3 is de vraag beantwoord of de innovatiecapaciteit van de scholen voldoende is om de systematiek vol te kunnen houden. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en conclusie.

7.2 Voorwaarden voor het zelfstandig toepassen van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten

Om de cycli doelgericht werken aan opbrengsten zelfstandig te kunnen uitvoeren zou aan de volgende voorwaarden voldaan moeten zijn:

- a. Er moet een volgsysteem aanwezig zijn waarin de gegevens die nodig zijn voor het uitvoeren van de cycli in opgenomen kunnen worden;

- b. De school beschikt over kennis van beschrijvende statistiek;
- c. De school beschikt over voldoende ICT-vaardigheden en kennis van Excel;
- d. Vastleggen van de afspraken;
- e. Hanteren eenduidige terminologie

In de volgende paragrafen wordt per voorwaarde beschreven wat onder deze voorwaarde wordt verstaan, op welke wijze het lectoraat heeft bijgedragen om deze voorwaarde te realiseren, welke ontwikkeling de scholen hebben doorgemaakt en of dit heeft geleid tot het zelfstandig uitvoeren van de betreffende voorwaarde.

7.2.1 De kwaliteit van de volgsystemen

In hoofdstuk 1 is aangegeven dat wanneer scholen hun leerling-prestaties willen optimaliseren, het van belang is dat zij hun onderwijs vormgeven in overeenstemming met de wetenschappelijke kennis over effectief leerkrachtgedrag en kenmerken van effectieve scholen. Om na te kunnen gaan of het onderwijs op deze wijze wordt vormgegeven is het noodzakelijk om hierover gegevens te verzamelen. Dit vraagt om een systeem waarin al deze gegevens kunnen worden opgeslagen en geanalyseerd. Idealiter zouden de gegevens binnen één systeem beschikbaar dienen te zijn. Voor het volgen van de leerlingvorderingen zijn verschillende leerlingvolgsystemen voorhanden. Een geautomatiseerd systeem voor het volgen van schoolontwikkeling bestaat echter niet. Deze omissie zou ondervangen kunnen worden wanneer binnen de bestaande leerlingvolgsystemen er voldoende mogelijkheden zijn om zelf aanvullende toetsen, observaties en vragenlijsten aan te maken waarin gegevens kunnen worden ingevoerd en waarin de school zelf kan bepalen, op welke wijze de output eruit ziet. Voor het doelgericht werken aan opbrengsten zou dit betekenen dat via het systeem, zowel leerlingoverzichten, als groepsoverzichten en schooloverzichten gegenereerd kunnen worden. In deze overzichten zouden zowel individuele scores, als gemiddelde scores en standaarddeviatie opgenomen dienen te zijn. Met behulp van deze overzichten is het voor scholen mogelijk de cycli doelgericht werken aan opbrengsten uit te voeren. Doelgericht werken aan opbrengsten vraagt met andere woorden om een gecombineerd leerling-, leerkracht- en schoolvolgsysteem.

Bijdrage van het lectoraat

Gedurende het project is door het lectoraat geletterdheid in deze behoefte voorzien, door instrumenten beschikbaar te stellen waarin wetenschappelijke kennis over effectief leerkrachtgedrag en kenmerken van effectieve scholen is geoperationaliseerd. Het betreft instrumenten met betrekking tot

- effectief leerkrachtgedrag
- de voorwaarden op schoolniveau
- het projectmatig werken aan de uitvoering van het project
- de professionele cultuur in de scholen.

Deze instrumenten zijn gedigitaliseerd en ingevoerd in een systeem (Formdesk) dat de mogelijkheid biedt de scores op elke van de betreffende instrumenten direct naar de invuller terug te koppelen. Vanuit het systeem ontvangen de scholen derhalve direct een overzicht van de resultaten per instrument (observatie/vragenlijst) en per individu. Binnen Formdesk is het echter niet mogelijk om de scores van de verschillende respondenten binnen een school (leerkrachten en teamleden met niet lesgebonden taken) te ordenen. Het maken van een overzicht van de gemiddelde scores en de verschillen tussen de respondenten, vraagt van de onderzoekers bewerking van de gegevens in het rekenprogramma SPSS.

Voor het maken van groepsoverzichten van de leerlingresultaten is zoveel als mogelijk gebruik gemaakt van de leerlingvolgsystemen. Ook de groepsoverzichten vragen echter om een statistische bewerking van de onderzoekers, omdat de systemen niet alle gegevens kunnen opleveren, die nodig zijn om een beeld op te bouwen van de groep als geheel (zie hieronder). Deze door de onderzoekers aangeleverde groepsoverzichten en tabellen met de gemiddelde scores op elk van de instrumenten, vormden de input voor het uitvoeren van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten.

Ontwikkeling op de scholen

Bij de start van het project werd op de scholen niet optimaal en/of niet correct gebruik gemaakt van de leerlingvolgsystemen. Hierin hebben de scholen een zeer grote ontwikkeling in doorgemaakt. Tegelijkertijd constateren we, dat deze kennis sterk persoonsgebonden is.

Bij de start van het project was het op de scholen niet gebruikelijk om instrumenten in te zetten die informatie geven over de kwaliteit van het leerkrachtgedrag en het onderwijs. Dat betekent dat er ook geen behoefte was

aan een systeem waarin deze gegevens konden worden ingevoerd. Gedurende het project is deze behoefte ontstaan.

Zelfstandige uitvoering van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten

Het zelfstandig uitvoeren van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten vraagt om de beschikbaarheid van een goed functionerend leerling-, leerkracht- en schoolvolg-systeem. In het bovenstaande hebben we geconstateerd dat er uitsluitend leerlingvolgsystemen bestaan. Leerkracht- en schoolvolgsystemen zijn niet beschikbaar. Tevens leveren ook de leerlingvolgsystemen niet alle gegevens die nodig zijn om een goed beeld van de leerlingresultaten op te bouwen. Met name is het niet mogelijk de spreiding in de toetsresultaten (verschillen tussen de leerlingen) te berekenen.

Voor het uitvoeren van de cycli waren en zijn de scholen afhankelijk van de door de onderzoekers aangeleverde overzichten.

7.2.3 Kennis van beschrijvende statistiek

Om zicht te krijgen op de stand van zaken gedurende het project moeten de scholen de door de onderzoekers aangeleverde tabellen kunnen lezen en interpreteren. Dat wil zeggen ze moeten enige kennis hebben van beschrijvende statistiek. Beschrijvende statistiek bevat onder meer frequenties en centrum- en spreidingsmaten. Frequentievragen kenmerken zich doordat er gevraagd wordt naar 'hoe veel...' of 'wat is de verdeling...'. Frequenties worden uitgedrukt in aantallen en/of percentages. Voorbeelden hiervan binnen het AOS-project zijn:

- overzicht van individueel behaalde scores van de leerlingen op een toets (groepsoverzicht)
- het aantal leerlingen
- het percentage leerlingen dat het doel op een bepaalde toets heeft gehaald
- het percentage leerkrachten dat aangeeft doelen op te stellen voor de leerlingen

Bij variabelen op leerling- en leerlingniveau, zoals toetsscores of gegevens uit de vragenlijsten, zal een frequentietabel weinig relevante informatie opleveren. Het worden grote tabellen waarvan de informatie zo gedetailleerd is dat het geen overzicht oplevert. In dat geval is het zinvoller om beschrijvende statistieken als gemiddelde en standaarddeviatie te gebruiken. Voorbeelden hiervan binnen het AOS-project zijn:

- de gemiddeld behaalde score en de standaarddeviatie op een leestoets van een bepaalde groep
- het gemiddelde en de standaarddeviatie op de schaal: vastleggen en inplannen van het aanbod.

Door centrum- en spreidingsmaten te gebruiken krijgt de school zicht op de stand van zaken, zowel wat het gemiddelde betreft als de onderlinge verschillen. Ook is het daardoor mogelijk de resultaten te vergelijken met landelijke resultaten en met eerdere metingen.

Bijdrage van het lectoraat

Gedurende het project is door het lectoraat kennis aangereikt met betrekking tot beschrijvende statistiek. Na de afname van toetsen, observaties en vragenlijsten zijn door de onderzoekers van het kenniscentrum de resultaten geanalyseerd en op leerling-, leerkracht- en schoolniveau en in tabelvorm aan de scholen aangeleverd. Onder iedere tabel is door de onderzoekers een korte algemene beschrijving gegeven van wat er uit de tabel af te lezen is (beschrijvende statistiek). Om de scholen te leren de tabellen goed te lezen, is tijdens de bijeenkomsten aan de hand van een stappenplan geoefend. Bijvoorbeeld voor de leerlingresultaten:

Bekijk de tabel met de AVI-resultaten. Beschrijf achtereenvolgens:

- Het aantal leerlingen
- Het gemiddelde niveau van de verschillende groepen
- De spreiding binnen de groepen
- Niveau in vergelijking met landelijke normen
- Het percentage leerlingen dat het doel heeft gehaald
- Het niveau in vergelijking met voorgaande afnamemoment
- De verschillen tussen de groepen

Tijdens de bijeenkomsten is veelvuldig geoefend met het interpreteren en verbinden van de leerlingresultaten aan de resultaten zoals voortgekomen uit vragenlijsten en observatiegegevens. Daarnaast hebben de scholen ondersteuning gehad bij het schrijven van de interventieplannen. Deze ondersteuning is gegeven door het lectoraat en door de externe begeleiders. Ook hebben de scholen jaarlijks een casebeschrijving gemaakt waarin met behulp van beschrijvende statistiek werd weergegeven wat er uit de tabellen viel af te lezen. Hierbij konden de scholen gebruik maken van een voorbeeldcasebeschrijving die gemaakt is door de projectleiding, waardoor ze

stap voor stap door het proces van het schrijven van een casebeschrijving zijn geleid.

Per projectjaar is vervolgens nagegaan welke werkzaamheden door de regiegroep overgenomen konden worden.

Ontwikkeling op de scholen

Het project is gestart met presentaties van de scholen met betrekking tot de stand van zaken van de leerling resultaten. Iedere school heeft daarbij gebruik gemaakt van gegevens die beschikbaar waren binnen de school. Waar de ene school presenteerde door gebruik te maken van trendanalyses en andere overzichten vanuit de leerlingvolgsystemen, presenteerde de andere school door gebruik te maken van handgeschreven overzichten waarop toets scores van individuele leerlingen waren geschreven. Geen van de scholen maakte daarbij gebruik van frequentie en centrum- of spreidingsmaten. Na de presentaties zijn door het lectoraat de leerling resultaten opgevraagd vanuit de leerlingvolgsystemen. Hieruit bleek dat de resultaten zoals gepresenteerd door de scholen niet in alle gevallen overeen kwamen met de resultaten die door de onderzoekers uit het leerlingvolgsysteem zijn gehaald. De oorzaak hiervan was dat de resultaten die de scholen hebben gebruikt voor de startpresentaties in veel gevallen niet volledig waren door het ontbreken van toets resultaten van enkele leerlingen en in enkele gevallen ontbrekende groepen. Door de scholen te wijzen op deze verschillen door te kijken naar de 'n', zijn de scholen zich bewust geworden van het feit dat het van groot belang is eerst na te gaan op welke resultaten de overzichten vanuit de leerlingvolgsystemen zijn gebaseerd, alvorens er conclusies aan te verbinden voor eventuele vervolgstappen. Door gebruik te maken van centrum- en spreidingsmaten hebben de scholen een omslag gemaakt van het kijken naar de resultaten van individuele leerlingen, naar resultaten op groeps- en schoolniveau. Op de meeste scholen was het bij de start van het project al de gewoonte om een groepsoverzicht te maken met daarop individuele scores van de leerlingen van de groep. Men was het niet gewend om naar gemiddelde en percentages van de groep te kijken. Gedurende het project hebben we kunnen constateren dat begrippen als gemiddelde, standaarddeviatie, percentages etc. tijdens de bijeenkomsten steeds meer werden gebruikt door de scholen. Aan het eind van het project is aan de scholen gevraagd een overkoepelende casebeschrijving te maken over de vier jaren dat ze hebben deelgenomen aan het AOS-project, tevens hebben de scholen een presentatie gehouden op de laatste bijeenkomst. Voor zowel de casebeschrijving als de presentatie is geen voorbeeld aangereikt door het lectoraat. Door geen

voorbeeld aan te reiken is het mogelijk om na te gaan of de scholen gebruik maken van beschrijvende statistiek. Niet alle scholen maken gebruik van beschrijvende statistiek bij de tabellen die zijn gebruikt tijdens de eindpresentatie. Enkele scholen beschrijven wel de gemiddelde scores en percentage leerlingen dat het doel heeft behaald. Gezien de laatste casebeschrijving en de eindpresentatie kunnen we concluderen dat het voor de meeste scholen nog niet de gewoonte is te beschrijven wat er in de tabellen is te lezen.

7.2.4 ICT-vaardigheden en kennis van Excel

Om de cycli van doelgericht werken aan opbrengsten te kunnen uitvoeren zijn overzichten nodig waarin de verzamelde gegevens op leerling, leerkracht- en schoolniveau zijn geordend. Om deze overzichten te kunnen maken moeten scholen beschikken over de juiste ICT-vaardigheden en kennis van Excel.

Maken van overzichten binnen de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau

De eerste stap voor de leerkracht is het maken van een overzicht met groepsscores. Om het overzicht te maken haalt de leerkracht de individuele resultaten van de leerlingen uit het leerlingvolgsysteem en zet deze naast elkaar in een Excel bestand, dit geldt voor de resultaten op de AVI-toets en de DMT. Hierbij wordt zowel het huidige als het vorige niveau opgenomen. Bij leerlingvolgsystemen die gebruik maken van Excel kan dit overzicht worden gegenereerd vanuit het leerlingvolgsysteem. Het overzicht wordt vervolgens uitgebreid met een aantal kolommen voor respectievelijk motivatie, de aanpak van de afgelopen en de komende periode, een aantekening over het feit of de leerling kan samenwerken en, alleen indien nodig, eventuele aandachtspunten voor de komende periode. Voordat de leerkracht het gemiddelde van zijn groep kan uitrekenen moet hij de resultaten op de AVI-toets omzetten naar een getal, omdat er anders geen gemiddelde kan worden berekend. Vervolgens berekent de leerkracht met behulp van formules in Excel de gemiddelde score en de bijbehorende standaarddeviatie van de verschillende toetsen die zijn afgenomen in zijn groep. Als laatste handeling voor het maken van het overzicht groepsscores rekent de leerkracht met behulp van formules uit welk percentage van de leerlingen het doel op de AVI-toets voor dat moment heeft behaald. Met

behulp van het overzicht groepsscores krijgt de leerkracht zicht op de stand van zaken in zijn groep.

De volgende stap voor de leerkracht is zicht krijgen op de stand van zaken betreffende zijn aanbod in de groep. Dit vraagt dat de leerkracht, nadat de observatie en de vragenlijst zijn ingevuld, de scores gaat berekenen. Hiervoor telt hij per schaal de scores bij elkaar op en deelt de uitkomst door de maximaal te behalen score. Deze berekeningen zijn in Excel mogelijk met de daarvoor beschikbare formules. De scores worden hierdoor gestandaardiseerd, op alle schalen wordt nu een score behaald tussen 0 en 1. De leerkracht neemt vervolgens alle scores over op het tweede formulier dat behoort bij de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten: aanbod door de leerkracht.

De laatste stap voor de leerkracht is het vergelijken van het 'overzicht groepsscores' en het 'aanbod door de leerkracht' met de afspraken op schoolniveau. Hierbij let de leerkracht op overeenkomsten en verschillen door de scores met elkaar te vergelijken. De leerkracht kan ervoor kiezen twee kleurpotloden te gebruiken, waarbij 'groen' staat voor 'is in overeenstemming met wat we op school hebben afgesproken' en 'rood' voor 'is niet in overeenstemming met wat we op schoolniveau hebben afgesproken en interventie is nodig'.

De cyclus op schoolniveau

De eerste stap die wordt uitgevoerd in de cyclus op schoolniveau is het maken van overzichten van de groepen en leerjaren. Het overzicht groepen wordt alleen gemaakt als er binnen de school sprake is van parallelgroepen. Het doel van deze overzichten is na te gaan of er grote verschillen zijn binnen de groepen of leerjaren. Op deze overzichten staan de gemiddelde scores van de verschillende groepen (leerjaren) naast elkaar, het gaat om zowel de resultaten van de leerlingen als de resultaten met betrekking tot het effectief leerkrachtgedrag en het aanbod door de leerkracht.

Hiervoor is het nodig dat de scores van de verschillende groepen bij elkaar worden opgeteld en dat er vervolgens een gemiddelde en een standaarddeviatie wordt berekend. De IB-er of een ander verantwoordelijk lid van het managementteam of de regiegroep berekent deze scores met behulp van formules in Excel.

Een volgende stap is het maken van het overzicht van de resultaten van de vragenlijsten zoals deze zijn ingevuld door de teamleden met niet lesgebonden taken. Net als bij de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau, dienen schaalscores te worden berekend. Hiervoor worden de

scores op de verschillende items bij elkaar opgeteld en gedeeld door de maximaal te behalen score, waardoor ook deze scores zijn gestandaardiseerd en een bereik hebben van 0-1. De scores worden overgenomen op het overzicht schoolgegevens.

De laatste stap is het vergelijken van de schooloverzichten met de afspraken op schoolniveau, waarbij het managementteam of de regiegroep net als de leerkracht gebruik kan maken van de twee verschillende kleuren potloden.

Bijdrage van het lectoraat

Door het lectoraat zijn gedurende het project alle resultaten op leerling-, groeps- en schoolniveau verzameld en geanalyseerd. Na de toets afnames, de observaties en het invullen van de vragenlijsten zijn de scores door onderzoekers berekend en naar de scholen teruggekoppeld in de vorm van tabellen met gemiddelde scores, de standaarddeviatie en percentages. Tijdens een aantal bijeenkomsten met het academieteam is in de laatste twee projectjaren geoefend met het berekenen van gemiddeldes en percentages, zowel met de leerling resultaten als met de ingevulde observaties en vragenlijsten.

Ontwikkeling op de scholen

De scholen hebben in de projectperiode geleerd de door de onderzoekers aangeleverde tabellen te lezen en te analyseren. De betekenis van hetgeen in de tabellen staat is met andere woorden helder. Het is echter niet gelukt de scholen zelf overzichten te laten maken op groeps- en schoolniveau. Op basis van onze bevindingen vanuit de bijeenkomsten denken wij dat hier twee redenen voor zijn; ten eerste de (deels) ontbrekende kennis op het gebied van ICT en Excel, waarmee eenvoudige statistische berekeningen kunnen worden uitgevoerd die de scholen nodig hebben om de gegevens te kunnen analyseren en ten tweede lijkt een cruciale factor de hoeveelheid beschikbare tijd te zijn. De stappen die gezet moeten worden, om van een overzicht met individuele scores een groeps- en schooloverzicht te maken vraagt veel tijd, en deze tijd is niet altijd beschikbaar.

7.2.5 Vastleggen van de afspraken om de cycli uit te kunnen voeren

Om een verbinding te kunnen leggen tussen leerling-resultaten en factoren op groeps- en schoolniveau die van invloed zijn op de leerprestaties is het van belang dat de school een activiteitenkalender opstelt, waarin alle toetsen,

observaties, vragenlijsten en vergaderingen zijn opgenomen. De volgorde waarin de activiteiten op de kalender worden ingepland sluit aan bij de cycli doelgericht werken aan opbrengsten, zodat de gegevens ten tijde van de groeps- en teambesprekingen daadwerkelijk beschikbaar zijn. Tevens dient vastgelegd te worden welke taken elk teamlid heeft, zodat zij weten wat er van hen verwacht wordt bij de verschillende opeenvolgende stappen in de cycli, zowel wat betreft de voorbereiding als wat betreft de gespreksvoering. Een hiaat in één van de stappen van de cycli betekent dat dit gevolgen heeft voor de volgende stap; bijvoorbeeld als niet is vastgelegd wat de leerkracht voorafgaand aan de bespreking op groepsniveau moet aanleveren aan de IB-er, dan zullen de benodigde gegevens veelal niet compleet zijn, waardoor de IB-er het gesprek niet volledig kan voorbereiden en zullen tijdens de bespreking niet alle aspecten van het leerkracht handelen aan de orde komen, waardoor mogelijk interventies die nodig zijn, over het hoofd kunnen worden gezien.

Bijdrage van het lectoraat

Het lectoraat heeft in deze voorwaarde voorzien door voorafgaand aan de start van het schooljaar een activiteitenkalender toe te sturen aan de scholen. De activiteitenkalender zoals deze is aangereikt door het lectoraat is opgesteld in schoolweken en zo ontwikkeld dat deze past bij de cycli doelgericht werken aan opbrengsten. Op de activiteitenkalender is aangegeven wanneer gegevens worden verzameld op leerling-, leerkracht- en schoolniveau. Door uit te gaan van schoolweken is de activiteitenkalender ieder schooljaar te gebruiken, hiervoor hoeft de school alleen de datum aan te passen die bij een bepaalde schoolweek hoort. Daarnaast hebben de scholen een voorbeeld ontvangen waarin beschreven stond hoe de verschillende besprekingen die op een school plaatsvinden kunnen worden gekoppeld aan de activiteitenkalender. Omdat de activiteitenkalender moest worden afgestemd op de toets- en zorgkalender van de scholen en dit veelal de taak is van de interne begeleider, zijn de interne begeleiders vanaf het tweede jaar ook expliciet uitgenodigd om aanwezig te zijn tijdens de bijeenkomsten van het academieteam.

Ontwikkeling op de scholen

Bij de start van het project beschikten de meeste scholen over een toets- en zorgkalender, veelal door de IB-er gemaakt, waarop de toetsen, leerling- en groepsbesprekingen waren ingepland. Voor het inplannen van de toetsen hield men zich over het algemeen aan de richtlijnen zoals deze door het CITO zijn aangegeven, waarbij voor de afname van toetsen in de meeste gevallen gekozen

kan worden uit twee maanden, voor het afnemen van de AVI-toets staat op de toetskalender januari/februari vermeld. Wij zijn van mening dat het met een dergelijke tijdsperiode niet mogelijk is de toetsresultaten van meerdere schooljaren te vergelijken met elkaar. Op de door de scholen gebruikte kalenders waren de groeps- en leerlingbesprekingen niet afgestemd op de toetsen. Het verzamelen van gegevens over effectief leerkrachtgedrag en effectieve schoolkenmerken was niet gebruikelijk op de scholen en derhalve ook niet ingepland op de kalenders. Bouw- en teamvergaderingen werden ingepland, maar hadden geen verbinding met de groepsbesprekingen. Het werken met een activiteitenkalender waarin de planning was gebonden aan schoolweken heeft in eerste instantie ook veel stof doen opwaaien. Gedurende de eerste twee jaren van het project ontvingen wij regelmatig mailtjes van de scholen waarin gevraagd werd of de leerlingtoetsen twee of drie weken later aangeleverd konden worden. Ook hebben wij geconstateerd dat het in de eerste twee projectjaren regelmatig voorkwam dat bijvoorbeeld de AVI- toets van mei, nog eens herhaald werd in juni of juli. Daarnaast hebben wij gedurende het eerste jaar van het project kunnen constateren dat er geen duidelijke afspraken waren gemaakt op de scholen wat betreft de verdeling van de taken die nodig zijn voor het doorlopen van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten, omdat men anders niet kan beschikken over de juiste gegevens. Het inplannen en afstemmen van toetsen, observaties en vragenlijsten op besprekingen en het vastleggen van de taken die ieder teamlid heeft bij het uitvoeren van de cycli heeft ertoe geleid dat de scholen tijdig over de juiste gegevens beschikken en dat de resultaten in de leerlingvolgsystemen over het algemeen compleet zijn. De scholen hebben wat betreft het vastleggen van de afspraken om de cycli te kunnen doorlopen een grote ontwikkeling doorgemaakt. Op de meeste scholen is het maken van een planning in schoolweken gewoonte geworden. Wij kunnen concluderen dat het de scholen gelukt is om dit zelfstandig te kunnen uitvoeren.

7.2.6 Eenduidige terminologie

Een laatste voorwaarde voor het uitvoeren van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten is het concreet beschrijven van de stappen binnen de cycli, zodat de termen die gebruikt worden in de cycli voor iedereen duidelijk zijn. Als er binnen de school bijvoorbeeld wordt gesproken over het ‘overzicht groepsscores’ weet ieder teamlid welk formulier wordt bedoeld en wat op het formulier staat, wie het op welk moment moet invullen etc. Datzelfde geldt voor

het beschrijven van de besprekingen, op die manier is het bij elk teamlid bekend wat er onder een bepaalde bespreking wordt verstaan. Bij voorkeur wordt dit bij de start van ieder schooljaar kort herhaald, zodat ook bij nieuwe teamleden de gebruikte termen duidelijk zijn en er geen spraakverwarring ontstaat.

Bijdrage van het lectoraat

Het project is gestart met een door het lectoraat ontwikkelde schematische weergave van doelgericht werken aan opbrengsten. In het schema werden drie besprekingen benoemd: de groepsbespreking, het managementoverleg en de schoolontwikkelings-vergadering. Ook bestaande documenten die op de meeste scholen werden gebruikt, als groepsoverzicht en groepsplan, waren in het schema opgenomen. Het schema heeft in belangrijke mate bijgedragen aan het inzichtelijk maken van de verbinding tussen de verschillende niveaus binnen de school. Daarnaast heeft het schema ook geleid tot onduidelijkheid: gedurende de bijeenkomsten bleek dat er niet gesproken werd vanuit een gemeenschappelijk referentiekader. De door ons gebruikte termen in het schema voor besprekingen en documenten bleken op elke school verschillend te zijn ingevuld. Deze onduidelijkheid heeft geleid tot het ontwikkelen van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten, met daarin nieuwe terminologie voor besprekingen en documenten. Alle stappen in de cycli zijn concreet uitgewerkt. Deze nieuwe cycli zijn opgenomen in hoofdstuk 4 van deze rapportage. Aan het eind van het derde projectjaar zijn de nieuwe cycli geïntroduceerd.

Ontwikkeling op de scholen.

Bij de start van het project bleek uit de vragenlijsten dat de terminologie binnen de scholen niet altijd even duidelijk was. Dit konden we afleiden uit de antwoorden op de vragen waarin gevraagd werd naar bijvoorbeeld het aantal groepsbesprekingen dat werd gehouden en de vragen naar het wel of niet maken van groepsplannen en groepsoverzichten. Binnen de scholen werden deze vragen niet eensluidend beantwoord. Na invoering van de nieuwe terminologie hebben de scholen aangegeven dat de nieuwe termen verhelderend zijn. We hebben dit ook teruggezien in de antwoorden op de vragen hoe vaak bepaalde besprekingen worden gehouden in de school en welke formulieren er worden gebruikt bij het uitvoeren van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten. Wel hebben de scholen aangegeven de cycli ook te willen uitwerken voor andere vakgebieden zodat de cycli doelgericht werken aan opbrengsten kan worden geïntegreerd in hun bestaande cyclus van kwaliteitszorg binnen de school, waardoor oude en nieuwe termen niet langer naast elkaar bestaan; scholen

werken met groepsplannen en groepsoverzichten bij de andere vakgebieden en daarnaast met het nieuwe overzicht groepsscores voor lezen. De nieuwe cycli ‘doelgericht werken aan opbrengsten’ zoals deze in hoofdstuk 4 is opgenomen is binnen het AOS-project alleen uitgewerkt voor het vakgebied lezen. We concluderen, dat de scholen deze voorwaarde in voldoende mate hebben gerealiseerd voor het vakgebied lezen.

7.3 Innovatiecapaciteit van de scholen

De tweede voorwaarde voor het systematisch werken aan schoolontwikkeling door het blijvend hanteren van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten is de innovatiecapaciteit van de school. De innovatiecapaciteit kan onder andere afgemeten worden aan de volgende aspecten: de mate waarin het doelgericht werken projectmatig wordt aangepakt, de schoolcultuur en het onderwijskundig leiderschap van de schoolleider. In het vervolg van deze paragraaf wordt ingegaan op hoe het met de innovatie capaciteit van de scholen op deze punten gesteld is.

7.3.1 Projectmatige aanpak

Een projectmatige aanpak kenmerkt zich op schoolniveau door duidelijke procedures voor de besluitvorming, waarin alle stappen die gezet worden zijn vastgelegd in een draaiboek. In het draaiboek of projectplan wordt in ieder geval aangegeven welke (operationele) doelen men nastreeft, hoe en door middel van welke activiteiten men die doelen wil bereiken en op welke wijze en op welke tijdstippen wordt geëvalueerd (zie 2.4.1). Bij het beschrijven van de procedures is het niet alleen van belang dat de wijze waarop de stappen worden uitgevoerd wordt beschreven, maar vooral ook wie voor elk van de activiteiten verantwoordelijk is. De taakverdeling en verantwoordelijkheden binnen de organisatie moeten helder zijn. Een projectmatige aanpak voorkomt ad-hoc acties en dwingt de school koers te houden.

Voor het project als geheel geldt evenzeer dat gewerkt dient te worden met een project structuur op basis waarvan het project als geheel aangestuurd kan worden.

Bijdrage van het lectoraat

Om het project te coördineren en aan te sturen is er gewerkt met een gelaagde projectstructuur waarin wetenschap, opleiding, praktijk en bestuur, ieder zijn taken en verantwoordelijkheden heeft. De projectstaf, bestaande uit de lector, een onderzoeker en een vertegenwoordiger van het bestuur van de deelnemende scholen heeft sturing gegeven aan het project en was verantwoordelijk voor de inhoud. De onderzoekers van het lectoraat hebben zorggedragen voor aanlevering van de instrumenten, de dataverzameling en terugkoppeling van de resultaten naar de scholen. Eén van de voorwaarden die door de projectstaf is gesteld om deel te nemen aan het project is dat er op iedere school een regiegroep in het leven werd geroepen die het project binnen de school aanstuurt en coördineert, in de regiegroep zit tenminste de kartrekker, de externe begeleider en de schoolleider.

Een draaiboek met daarin de beschreven procedures is als zodanig niet aangereikt door het lectoraat omdat de stappen die iedere school zet om de leerlingprestaties te verbeteren worden gezet naar aanleiding van de stand van zaken met betrekking tot effectief leerkrachtgedrag en effectieve schoolkenmerken binnen de eigen school. De scholen hebben echter wel een voorbeeld casebeschrijving ontvangen waarin ze stapsgewijs door het proces werden geleid om een volgende stap te zetten in hun schoolontwikkeling. Deze casebeschrijving diende als draaiboek. In de voorbeeldcasebeschrijving zijn de einddoelen op leerling-, leerkracht- en schoolniveau aangegeven. Het overzicht van de resultaten van de eigen school, dat gemaakt werd door de onderzoekers van het lectoraat, kon door de scholen integraal worden opgenomen in de casebeschrijving. Het was op basis hiervan mogelijk voor de scholen hun eigen resultaten te vergelijken met de projectdoelen en op basis daarvan de volgende stappen te bepalen in het project.

Ontwikkeling op de scholen

Een projectmatige aanpak vraagt om een heldere taakverdeling en taakomschrijving. Bij de start van het project is geconstateerd, dat niet voor alle taken die betrekking hebben op doelgericht werken aan opbrengsten, een teamlid verantwoordelijk was. Op de meeste scholen werd dit één van de eerste interventies: er werd een verantwoordelijke binnen de school aangewezen om erop toe te zien dat de afspraken op schoolniveau werden nageleefd en er zijn teamleden aangewezen die verantwoordelijk zijn voor het leiden van één of meerdere besprekingen. Toch is de taakverdeling een kwetsbaar punt gebleken. Wanneer een teamlid vanwege omstandigheden niet aanwezig is of niet goed

functioneert, ontbreekt er onmiddellijk een schakel in de systematiek. Tijdens de uitvoering van het project hebben we kunnen constateren dat wisselingen binnen het management en het afwezig zijn van de coördinator direct leidden tot stagnatie in de schoolontwikkeling. In een enkel geval heeft het project om die reden gedurende een flinke periode zelfs helemaal stilgelegen.

Vanaf de start van het project was op iedere school een coördinator aanwezig die door de schoolleider is gefaciliteerd om het project te coördineren en aansturen. In het AOS-project is niet vastgelegd welk teamlid de taak zou moeten krijgen als coördinator. Naast het systematisch en doelgericht werken aan opbrengsten was één van de doelen van het AOS-project het verkleinen van de kloof tussen wetenschap, opleiding en praktijk. Om die reden is er op de meeste scholen voor gekozen om de taak van coördinator van het project neer te leggen bij de schoolopleiders, zij hebben immers zowel contacten met de opleiding als binnen de school. Gedurende het project werd duidelijk dat het meer voor de hand had gelegen, om deze taak bij de interne begeleider neer te leggen. Mede omdat deze een belangrijke spilfunctie heeft in de cycli doelgericht werken aan opbrengsten. Vanaf het derde jaar is aan de interne begeleiders gevraagd aanwezig te zijn bij de bijeenkomsten van het academieteam, of tenminste deel uit te maken van de regiegroep binnen de school. Niet voor alle scholen bleek dit mogelijk te zijn. Ook de schoolleider hoorde deel uit te maken van de regiegroep, dit bleek niet op alle scholen het geval te zijn. Op scholen waar het niet gelukt is de schoolleider deel te laten nemen aan de regiegroep, is wel een ander lid van het managementteam aan de regiegroep toegewezen, waardoor het wel mogelijk was op beleidsniveau besluiten te nemen.

Aan de scholen is gevraagd vanaf de start van het project ieder jaar een casebeschrijving te maken waarin het proces dat de scholen doormaken zichtbaar wordt. Het gebruiken van de casebeschrijving als draaiboek is niet mogelijk gebleken. Hiervoor zijn een aantal oorzaken aan te wijzen:

- casebeschrijving is gezien als taak van de coördinator en 'leefde' niet als zodanig binnen de regiegroep en het schoolteam;
- casebeschrijving is niet gezien als groeidocument, maar als een noodzakelijk iets dat aan het eind van het schooljaar moest worden gemaakt;

Omdat het voor de scholen moeilijk was te bepalen welke interventies te zetten als volgende stap in het schoolontwikkelingsproces, is in het derde projectjaar

aan het eind van het resultatenoverzicht door de onderzoekers een concreet en compact interventieplan toegevoegd dat de scholen konden gebruiken voor het plannen van de interventies. Dit interventieplan bevat: de verbeterpunten, de doelen voor de komende periode, het teamlid dat verantwoordelijk is voor de coördinatie en uitvoering, tijdens welke besprekingen de interventies aan de orde worden gesteld, het moment waarop- wordt geëvalueerd en als laatste of de interventies zijn afgerond en kunnen worden opgenomen in de afspraken. De scholen hebben aangegeven dat het interventieplan concreet en werkbaar was.

7.3.2 Professionele schoolcultuur

Of de onderwijsvernieuwing daadwerkelijk wordt gerealiseerd hangt onder andere af van de mate waarin er sprake is van een professionele cultuur binnen de school. In hoeverre is er een focus op de leerlingresultaten en voelen de teamleden zich gezamenlijk verantwoordelijk voor het behalen van goede resultaten? Gezamenlijke verantwoordelijkheid houdt in dat evaluatie plaatsvindt van alle aspecten van het onderwijs, zowel op leerling-, leerkracht- als op schoolniveau. De consequentie is dat je als leerkracht bereid bent om te veranderen wanneer de leerlingresultaten daar aanleiding toe geven. Deze veranderingen dienen gebaseerd te zijn op recente kennis die er is rond effectief leerkrachtgedrag en effectieve scholen. Indien recente kennis teveel verschilt van de eigen praktijk is het noodzakelijk in gesprek gaan met de leerkrachten over de wijze waarop met de nieuwe inzichten kan worden aangesloten bij de eigen praktijk. Om weerstanden te voorkomen en implementatie van de vernieuwing te bevorderen is het van belang om al vanaf de start van het vernieuwingsproject rekening te houden met bovenstaande factoren. Hierdoor krijgen de verschillende teamleden niet het gevoel dat er ‘iets bij’ komt en zullen zij meer gemotiveerd zijn om de verandering in te zetten en te behouden. De verandering start met communicatie over de noodzaak van de verandering. Als de noodzaak duidelijk is kunnen er gezamenlijke doelen worden opgesteld op leerling-, leerkracht- en schoolniveau, zodat voor alle teamleden duidelijk is waar naar wordt gestreefd. Er wordt voortdurend met het team nagegaan of de doelen zijn bereikt en/ of welke verandering(en) moet(en) worden ingezet om de doelen te bereiken. Om na te gaan wat de stand van zaken is op een bepaald moment wordt gebruik gemaakt van instrumenten (observaties en vragenlijsten) waarin expliciete kennis rondom effectief leerkrachtgedrag en kennis van

effectieve scholen is geoperationaliseerd. De resultaten van de observaties en de vragenlijsten worden vergeleken met de door de school opgestelde doelen.

Bijdrage van het lectoraat

Door het lectoraat is bij de start van het project van elke school afzonderlijk een sterkte-zwakte analyse gemaakt, zodat de scholen zicht kregen op de stand van zaken op hun eigen school en hun eigen verbeterpunt konden kiezen. Door de sterkte-zwakte analyse heeft de school zicht gekregen op de noodzaak van de verandering (urgentiebesef). Tijdens de bijeenkomsten hebben de scholen de gelegenheid gekregen ervaringen met elkaar uit te wisselen over de voortgang van het project op hun eigen school, over de successen die behaald werden gedurende het project en over de problemen waar de scholen tegen aan liepen. Daarnaast zijn er individuele gesprekken geweest tussen de scholen en de projectstaf waarin de doelen die de school wilde bereiken, indien nodig, concreter zijn gemaakt zodat successen behaald konden worden. Om ervoor te zorgen dat alle leerkrachten beschikten over recente kennis rondom effectief leesonderwijs zijn er bijeenkomsten georganiseerd voor de leerkrachten, waarin door het lectoraat deze kennis is gedeeld, zodat alle leerkrachten beschikten over deze kennis.

Ontwikkeling op de scholen

Op de meeste deelnemende scholen was een cultuurverandering nodig: van activiteitengericht naar doelgericht werken. Dat er op de scholen in geringe mate sprake was van een doelgerichte cultuur blijkt uit het feit dat bijvoorbeeld de resultaten in de leerlingvolgsystemen niet compleet waren en dat er geen doelen op schoolniveau waren vastgelegd. Om doelgericht te kunnen werken aan het verbeteren van opbrengsten is een doelgerichte cultuur nodig. In een meer activiteitengerichte cultuur is men niet gewend een onderwijsvernieuwing te kiezen op basis van een sterkte-zwakte analyse. Tijdens de bijeenkomst waarin naast de sterkte-zwakte analyse ook de onderzoeksopzet is besproken waren geen leerkrachten aanwezig. Het was de taak van de regiegroep, waaronder de externe begeleider, om de sterkte-zwakte analyse en de onderzoeksopzet te presenteren binnen de school, zodat op die wijze draagvlak voor het project gecreëerd zou worden. Door deze taak toe te delen aan de regiegroep werd verondersteld dat de regiegroep vanaf de start al beschikte over de kennis die nodig is om data te kunnen lezen en te kunnen interpreteren en dat zij de onderzoeksopzet konden toelichten aan het team. Dit bleek niet op alle scholen het geval te zijn. Voor de leerkrachten was het niet duidelijk waarom er een

vragenlijst moest worden ingevuld en waarom ze geobserveerd moesten worden. Op de meeste scholen was het gebruikelijk dat één of twee keer per jaar een klassenbezoek werd uitgevoerd door de directie als input voor het functioneringsgesprek met de leerkracht. Hierdoor voelde een klassenbezoek voor de leerkracht als beoordeling. Het twee keer per jaar observeren van leerkrachten heeft dan ook gezorgd voor veel weerstand, zowel bij de leerkracht als bij het teamlid dat de observatie samen met de externe begeleider uitvoerde. De cijfermatige terugkoppeling van de observatie werd gevoeld als een beoordeling en niet als een overzicht dat kon worden gebruikt voor verdere ontwikkeling ten aanzien van pedagogisch didactische vaardigheden van de leerkracht. Daarnaast gaven de observatoren aan dat zij niet gewend waren aan het geven van feedback gericht op het leerkrachthandelen. Tijdens de bijeenkomsten met zowel de docenten als de academieteams is regelmatig aandacht geweest voor de kwaliteit van het geven van feedback. Gedurende het project raakten de leerkrachten en de observatoren eraan gewend dat de observatie bedoeld was om een bijdrage te leveren aan het optimaliseren van de kwaliteit van het onderwijs in de klas van de individuele leerkracht, maar ook van het hele team. Door na afloop van de gesprekken met de leerkrachten de aandachtspunten van de observaties te bundelen was het mogelijk gezamenlijke successen en knelpunten die ervaren worden naar schoolniveau te tillen en indien mogelijk interventies op schoolniveau te plannen. De scholen hebben hierin een grote ontwikkeling doorgemaakt door de deuren van de klaslokalen 'open te zetten'.

Tijdens één van de bijeenkomsten met het academieteam bleek dat er in het eerste jaar van het project weerstand bij de leerkrachten was ontstaan ten aanzien van de uitvoering van het project in de klas. Door de regiegroep werden veranderingen in de klassen voorgesteld, maar voor de leerkrachten was het niet duidelijk waarop deze veranderingen waren gebaseerd: lesroosters moesten worden aangepast, de methode kon niet meer volledig worden gevolgd, toetsen moesten in een bepaalde week worden afgenomen etc. Een mogelijke oorzaak voor deze weerstand bij de leerkrachten was dat de regiegroep en de externe begeleider niet over voldoende kennis beschikten om in gesprek te gaan met de leerkrachten over de wijze waarop met de nieuwe inzichten kon worden aangesloten bij de bestaande praktijk in de klas. Om de weerstand te overwinnen is besloten bijeenkomsten te organiseren voor de leerkrachten van alle scholen waarin deze kennis door het lectoraat is gedeeld. Deze bijeenkomst is als zeer verhelderend ervaren.

Een volgend punt van aandacht betreffende de cultuur binnen de school heeft betrekking op de scholen die werken vanuit een ander onderwijsconcept: scholen waarbij leerlingen in heterogeen samengestelde groepen zitten en waarbij leerlingen hun eigen onderwijs inplannen gedurende de dag. In eerste instantie stond het project bij deze scholen, zowel wat betreft het doelgericht werken aan opbrengsten als de uitvoering van de vernieuwing van het leesonderwijs in de klassen, haaks op hun onderwijsconcept. Op basis van de leerlingresultaten hebben deze scholen ervoor gekozen hun onderwijsconcept (deels) aan te passen, zodat ook op deze scholen de leerlingresultaten verbeterden.

Samenvattend kunnen wij concluderen dat op de scholen een omslag heeft plaatsgevonden van een activiteitengerichte cultuur naar een meer doelgerichte cultuur. Er worden over het algemeen op basis van data besluiten genomen over de in te zetten interventies die moeten leiden naar het verbeteren van de leerlingprestaties. Tevens is de schoolcultuur openen geworden en zijn de leerkrachten het observeren in de klas gaan waarderen als input voor hun professionele ontwikkeling.

7.3.3 Onderwijskundig leiderschap

De cruciale rol van de schoolleider komt in de innovatieliteratuur steeds terug. Het realiseren van de onderwijsvernieuwing vraagt voortdurende sturing en begeleiding gericht op de innovatie, waarbij de focus gericht blijft op het behalen van goede leerling resultaten. Dit vraagt een goede overleg- en communicatiestructuur die er mede voor kan zorgen dat de uitgezette lijn wordt bewaakt en de voortgang van het proces in de gaten gehouden wordt. De communicatie is bovenal open en is gericht op het verbeteren en benutten van de kwaliteiten van de (individuele) teamleden. Bij de communicatie maakt de schoolleider gebruik van data om samen met het team de stand van zaken te bespreken, te evalueren en na te gaan 'wat werkt'. De schoolleider is met andere woorden betrokken bij de onderwijsvernieuwing en steunt en stimuleert zijn team om het onderwijs te vernieuwen.

Bijdrage van het lectoraat

Zoals eerder aangegeven was één van de voorwaarden om deel te nemen aan het project dat er op iedere school een regiegroep in het leven werd geroepen die het project binnen de school aanstuurt en coördineert, en dat de schoolleider ook

in de regiegroep zit. Op die wijze blijft de schoolleider betrokken de ontwikkelingen in het project. Daarnaast werd de schoolleider voor elke bijeenkomst van het academieteam uitgenodigd.

Bij het volledig uitvoeren van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten, zoals deze door het lectoraat is ontwikkeld, is een belangrijke rol weggelegd voor de regiegroep. Indien de schoolleider deelneemt aan de regiegroep kan hij de uitgezette lijn bewaken en de voortgang van het proces in de gaten houden.

Ontwikkeling op de scholen

In het AOS-project kunnen grote verschillen geconstateerd worden in de betrokkenheid van de schoolleiders bij het project. Deze conclusie trekken we op basis van 1. aanwezigheid en inbreng van de schoolleider tijdens de bijeenkomsten van het academieteam, 2. gesprekken met de coördinatoren (kartrekkers) en de docenten en 3. opmerkingen die door de verschillende teamleden zijn gemaakt bij het invullen van de vragenlijsten bij de schaal 'onderwijskundig leiderschap van de schoolleider'.

Ten aanzien van de aanwezigheid en inbreng van de schoolleider tijdens bijeenkomsten van het academieteam kan opgemerkt worden, dat van slechts twee van de vijf scholen de schoolleider iedere bijeenkomst van het academieteam aanwezig was. Deze schoolleiders toonden zich zeer betrokken bij het project.

Enkele coördinatoren gaven aan. Het gevoel te hebben alleen de verantwoordelijkheid te dragen voor het project. De overleggen die gepland zijn met de regiegroep bestaan op die scholen vaak uit overleggen tussen de docent van de opleiding en de coördinator.

Enkele teamleden hebben aangegeven dat zij de vragen over het onderwijskundig leiderschap niet konden beantwoorden omdat de items die in de vragenlijst aan de orde kwamen geen betrekking hadden op de schoolleider, maar in de meeste gevallen op een locatieleider, bouwcoördinator of op de IB-er.

Niet op alle scholen had de schoolleider zitting in de regiegroep. Op scholen waar het niet gelukt is de schoolleider deel te laten nemen aan de regiegroep, is op een later moment wel een ander lid van het managementteam aan de regiegroep toegewezen, waardoor het mogelijk was op beleidsniveau besluiten te nemen. In enkele gevallen lag de verantwoordelijkheid van het project alleen bij de coördinator. Gedurende het project hebben we kunnen constateren dat de voortgang van het project zeer kwetsbaar is wanneer de verantwoordelijkheid slechts op de schouders van één teamlid ligt. Bij langdurige afwezigheid van de

coördinator bleek het project volledig stil te liggen en was dit ook zichtbaar in de tegenvallende leerlingresultaten.

Ondanks deze opmerkingen blijkt uit de vragenlijsten, dat de betrokkenheid van de schoolleiders in de loop van het project sterk is toegenomen.

7.4 Samenvatting en conclusies

Het doel van het AOS-project is uiteindelijk dat de scholen hun schoolontwikkeling na afloop van het project zelfstandig ter hand kunnen nemen door de systematiek van doelgericht werken aan opbrengsten te hanteren.

In dit hoofdstuk is geprobeerd op basis van kwalitatieve analyses in beeld te brengen in welke mate de voorwaarden waaraan voldaan moet zijn om de samenhangende onderwijskundige aanpak uit te kunnen voeren aan het eind van het project op de AOS-scholen aanwezig zijn. Op basis daarvan kunnen aanbevelingen geformuleerd worden zowel voor de betreffende scholen als voor nieuwe scholen die met deze aanpak gaan werken, om de kans op zelfstandig hanteren van de systematiek te vergroten. De voorwaarden waaraan voldaan moet zijn om de samenhangende aanpak uit te kunnen voeren zijn onder te brengen in a. voorwaarden die betrekking hebben op de beschikbaarheid van 'tools' die nodig zijn voor de uitvoering van de systematiek en de kennis en vaardigheden die nodig zijn om de systematiek toe te kunnen passen en b. voorwaarde met betrekking tot de innovatiecapaciteit van de school.

Is voldaan aan de voorwaarden voor het zelfstandig toepassen van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten?

Om de cycli doelgericht werken aan opbrengsten zelfstandig te kunnen uitvoeren zou aan de volgende voorwaarden voldaan moeten zijn: a. Er moet een volgsysteem aanwezig zijn waarin de gegevens die nodig zijn voor het uitvoeren van de cycli opgenomen zijn; b. De school beschikt over kennis van beschrijvende statistiek; c. De school beschikt over voldoende ICT-vaardigheden en kennis van Excel; d. De school beschikt over een activiteitenkalender waarop toetsafnamen, lesobservaties en besprekingen op elkaar zijn afgestemd; e. Binnen de school wordt een eenduidige terminologie gehanteerd.

Het zelfstandig uitvoeren van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten vraagt om de beschikbaarheid van een goed functionerend leerling-, leerkracht-

en schoolvolgsysteem. Er bestaan echter uitsluitend leerlingvolgsystemen, waarin een beperkte selectie aan toetsen is opgenomen. Leerkracht- en schoolvolgsystemen zijn niet beschikbaar.

Voor het uitvoeren van de cycli waren en zijn de scholen daardoor afhankelijk van de door de onderzoekers aangeleverde overzichten.

Een vervolgstap zou kunnen zijn om met de ontwikkelaars van de leerlingvolgsystemen in gesprek te gaan om de mogelijkheden om zelf toetsen en andersoortige instrumenten toe te voegen, uit te breiden. Eén van de meest gebruikte leerlingvolgsystemen, Parnassys, blijkt mogelijkheden te hebben om vragenlijsten op te nemen en uit te zetten op verschillende niveaus binnen de school in het geïntegreerde programma Integraal http://www.integraal.nl/pages/integraal/Wat_doet_Integraal.php

Om gebruik te kunnen maken van Integraal moet een training gevolgd worden die verzorgd wordt door speciaal daarvoor gecertificeerde trainers. Daarnaast worden voor het gebruik van het systeem kosten in rekening gebracht. De kosten zijn afhankelijk van de schoolgrootte. De andere leerlingvolgsystemen hebben voor zover ons bekend deze mogelijkheden niet.

Bij de start van het project waren de scholen niet gewend om naar gemiddelden binnen een groep en de spreiding in resultaten binnen een groep te kijken. Aan het eind van het project is dit wel het geval.

Om de cycli van doelgericht werken aan opbrengsten te kunnen uitvoeren zijn overzichten nodig waarin de verzamelde gegevens op leerling, leerkracht- en schoolniveau zijn geordend. Om deze overzichten te kunnen maken moeten scholen beschikken over de juiste ICT-vaardigheden en kennis van Excel.

De scholen hebben in de projectperiode geleerd de door de onderzoekers aangeleverde tabellen te lezen en te analyseren. De betekenis van hetgeen in de tabellen staat is met andere woorden helder. Het is echter niet gelukt de scholen zelf overzichten te laten maken op groeps- en schoolniveau. Het ontbreken van voldoende kennis van ICT en Excel is hier mede debet aan. Naast het al eerder genoemde gegeven dat er geen systemen bestaan waarbinnen dit automatisch gebeurt.

Als vervolgstap zou hier derhalve eveneens het in gesprek gaan met de ontwikkelaars van de leerlingvolgsystemen om de mogelijkheden uit te breiden om zelf toetsen en andersoortige instrumenten toe te voegen, geformuleerd kunnen worden. Een alternatief is om de scholen te leren hoe zij handmatig

schaalscores kunnen berekenen. In beide gevallen wordt gekozen voor het omzeilen van het ontbreken van voldoende technische vaardigheden.

Een verdere verbetering kan gezocht worden in de wijze waarop de gegevens door de onderzoekers worden aangeleverd. De scholen dienden tot nu toe de gegevens uit de veelheid aan tabellen nog zelf te ordenen in hun groepsoverzichten en schooloverzichten. Door het ontwikkelen van standaardformulieren voor het maken van groepsoverzichten en schooloverzichten en het door de onderzoekers direct daarin plaatsen van de resultaten, komen in feite kant en klare groepsoverzichten en schooloverzichten beschikbaar. Deze werkwijze vergroot de kans dat scholen met de schooloverzichten kunnen gaan werken en op basis daarvan interventies/schoolbeleid formuleren. De zelfstandigheid van de scholen in het maken van schooloverzichten wordt hiermee niet bevorderd. Het zou echter wel een goede tussenstap kunnen zijn. Voor de onderzoekers betekent dit dat voor iedere stap in de cycli doelgericht werken aan opbrengsten de overzichten worden aangeleverd. Dit betreft de volgende overzichten:

1. Voor iedere groep een overzicht groepsscores met daarop de behaalde scores van de individuele leerlingen en de groepsscores (gemiddelde en standaarddeviatie). De scholen kunnen dit overzicht aanvullen met specifieke aandachtspunten per leerling en de aanpak waarin de leerlingen n.a.v. de behaalde scores worden geplaatst. Hierdoor wordt het overzicht tevens het interventieplan voor de groep.
2. Voor iedere leerkracht een overzicht met zijn eigen resultaten van de observatie en de door hem ingevulde vragenlijsten. Bij duo leerkrachten ontvangen de leerkrachten daarnaast ook een overzicht met de gemiddelde scores van hen samen. Dit overzicht dient benut te worden in het gesprek met de IB-er binnen de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten op groepsniveau.
3. Voor de cyclus op schoolniveau worden de overzichten 1 en 2 door de onderzoekers naast elkaar gezet in een schooloverzicht. Indien er meerdere groepen van een bepaald leerjaar zijn worden er ook schooloverzichten gemaakt waarop de gemiddelde scores per leerjaar worden weergegeven, zowel op leerling- als op leerkrachtniveau.
4. Het laatste overzicht bevat de mate van realisatie van de voorwaarden op schoolniveau.

Door de overzichten te koppelen aan de besprekingen en een beschrijving te maken van wat er aan de orde zou moeten komen tijdens de bespreking en welk overzicht de scholen op een bepaald moment in de cycli daarbij kunnen

gebruiken, is het voor scholen eenvoudiger om de cycli uit te voeren en verbindingen te leggen tussen leerling-, leerkracht- en schoolniveau. Het maken van bovengenoemde overzichten door onderzoekers is tijdrovend. Deels kunnen de overzichten automatisch gegenereerd worden, deels echter ook niet. Dit geldt met name voor het maken van overzichten voor de scholen die meerdere groepen 3 en meerdere leerkrachten in groep 3 hebben.

Om een verbinding te kunnen leggen tussen leerling-resultaten en factoren op groeps- en schoolniveau die van invloed zijn op de leerprestaties is het van belang dat de school een activiteitenkalender opstelt, waarin alle toetsen, observaties, vragenlijsten en vergaderingen zijn opgenomen en waarbij het van belang is dat deze in de tijd goed op elkaar zijn afgestemd. Aan deze voorwaarde is nu op alle scholen voldaan.

Een laatste voorwaarde voor het uitvoeren van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten is het concreet beschrijven van de stappen binnen de cycli, zodat de termen die gebruikt worden in de cycli voor iedereen duidelijk zijn. We concluderen, dat de scholen deze voorwaarde in voldoende mate hebben gerealiseerd voor het vakgebied lezen.

Kortom, aan drie van de vijf voorwaarden voor het zelfstandig toepassen van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten is op de AOS scholen voldaan. Cruciaal blijft dat de volgsystemen uitgebreid moeten worden met data op groeps- en schoolniveau en dat de stap naar het opstellen van groeps- en schooloverzichten voor de scholen verkleind moet worden. Wanneer hier geen maatregelen worden genomen zullen de scholen afhankelijk blijven van het kenniscentrum.

Is de innovatiecapaciteit van de scholen voldoende om het project zelfstandig voort te kunnen zetten?

De tweede voorwaarde voor het systematisch werken aan schoolontwikkeling door het blijvend hanteren van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten is de innovatiecapaciteit van de school. De innovatiecapaciteit is a. de mate waarin het doelgericht werken projectmatig wordt aangepakt, b. de aanwezigheid van een professionele samenwerkingscultuur binnen de school en c. onderwijskundig leiderschap van de schoolleider.

Om het project vorm te geven is op alle scholen een regiegroep ingesteld en zijn de taken van alle betrokkenen bij het project duidelijk vastgelegd. De aansturing van het project is en blijft echter sterk persoonsgebonden en daardoor kwetsbaar. Om het project projectmatig te kunnen uitvoeren is een draaiboek of projectplan nodig waarin wordt aangegeven welke (operationele) doelen men nastreeft, hoe en door middel van welke activiteiten men die doelen wil bereiken en op welke wijze en op welke tijdstippen wordt geëvalueerd.

Aan de scholen is gevraagd vanaf de start van het project ieder jaar een casebeschrijving te maken waarin het proces dat de scholen doormaken zichtbaar wordt. Het gebruiken van de casebeschrijving als draaiboek en als route om de volgende interventie te plannen, is niet mogelijk gebleken.

In het derde projectjaar is door de onderzoekers een compact format opgesteld dat de scholen konden gebruiken voor het plannen van de interventies.

De scholen hebben aangegeven dat het format werkbaar was.

Of het doelgericht werken aan opbrengsten daadwerkelijk gerealiseerd wordt, is uiteraard niet alleen afhankelijk van de aanwezigheid van de benodigde instrumentele vaardigheden, maar juist ook van de cultuur in de school. Is er binnen de school een focus op het behalen van leerlingresultaten? Voelen de leerkrachten zich als team verantwoordelijk voor het behalen van goede resultaten bij alle leerlingen? En vooral ook: ben je als leerkracht bereid zichtbaar te maken hoe je functioneert en ben je bereid je gedrag bij te stellen wanneer dat de leerlingen ten goede zou kunnen komen?

Samenvattend kunnen wij concluderen dat op de scholen een omslag heeft plaatsgevonden van een activiteitengerichte cultuur naar een meer doelgerichte cultuur. Er worden over het algemeen op basis van data besluiten genomen over de in te zetten interventies die moeten leiden naar het verbeteren van de leerlingprestaties. Tevens is de schoolcultuur openen geworden en zijn de leerkrachten het observeren in de klas gaan waarderen als input voor hun professionele ontwikkeling.

De cruciale rol van de schoolleider komt in de innovatieliteratuur steeds terug. In het AOS-project kunnen grote verschillen geconstateerd worden in de betrokkenheid van de schoolleider bij het project. Ook is het ontbreken van stabiliteit in het management van de scholen een risico factor gebleken.

Samenvattend concluderen we, dat de AOS-scholen een zeer sterke ontwikkeling hebben doorgemaakt ten aanzien van hun innovatiecapaciteit. Met

name de omslag van activiteitengericht werken naar doelgericht werken en de sterk vergrote openheid binnen de teams is hoopgevend voor het voortzetten van de in het AOS-project geïntroduceerde werkwijze.

Hoofdstuk 8

VERKLEINING VAN DE KLOOF TUSSEN THEORIE EN PRAKTIJK

8.1. Inleiding

De motivatie voor de start van de academische opleidingsscholen was gelegen in het verkleinen van de kloof tussen theorie en praktijk, door de samenwerking te versterken tussen de beroepspraktijk, de opleidingen en de kennisinstellingen. Eén van de activiteiten om dit doel te bereiken, betreft het vierjarige schoolverbeteringsproject waarvan de resultaten in de voorgaande hoofdstukken zijn gepresenteerd. In dit project is gewerkt met een structuur waarin de verbinding tussen scholen, de opleiding en het aan de opleiding verbonden kenniscentrum is georganiseerd. De keuze van deze projectstructuur, zou verkleining van de kloof tussen theorie en praktijk naar onze inschatting kunnen faciliteren. In dit hoofdstuk staat de vraag centraal of dit inderdaad het geval is geweest.

In paragraaf 8.2 is beschreven hoe de projectstructuur is vormgegeven en welke vormen van samenwerking binnen elk van de lagen zijn ontstaan die in potentie bij zouden kunnen dragen aan het verkleinen van de kloof tussen theorie en praktijk. In paragraaf 8.3 wordt ingegaan op de successen en knelpunten binnen elk van de lagen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met enkele suggesties voor vervolgstappen die gezet zouden kunnen worden om de verkleining van de kloof tussen theorie en praktijk verder te realiseren.

8.2. De projectstructuur

Om toe te werken naar verkleining van de kloof tussen theorie en praktijk, is het van belang een zodanige opzet van het project te kiezen dat verbinding tussen de vertegenwoordigers van theorie en praktijk georganiseerd is. Tegen deze achtergrond is gekozen voor een gelaagde projectstructuur, waarin alle partijen in elk van de lagen vertegenwoordigd zijn en waarin de afzonderlijke lagen zo zijn samengesteld dat er steeds sprake is van verbinding tussen de lagen. De lagen binnen het project zijn de projectstaf, de instituutsopleiders, het academieteam, de regiegroepen van de scholen en de schoolteams.

De projectstaf bestond uit de lector, een onderzoeker en een afgevaardigde van het bestuur. Door de projectstaf zijn de bijeenkomsten met zowel de instituutsopleiders als de bijeenkomsten met het academieteam voorbereid. Dit heeft tot regelmatig overleg geleid met betrekking tot de voortgang van het project, waarbij gebruik werd gemaakt van de aangeleverde data door de scholen en van de input tijdens de bijeenkomsten met de instituutsopleiders en de bijeenkomsten met het academieteam. Tijdens deze overleggen was er naast het bespreken van de stand van zaken met betrekking tot de voortgang van het project in het algemeen, ook aandacht voor de voortgang binnen de individuele scholen en het functioneren van de instituutsopleiders. Indien nodig hebben er individuele gesprekken plaatsgevonden op de scholen en/of met de betrokken instituutsopleiders, zodat er een duidelijk beeld kon worden gevormd van de successen die werden gehaald en de problemen waar men tegenaan liep. Door de samenstelling van de projectstaf kon de kloof tussen wetenschap en praktijk verkleind worden.

De volgende (tussen)laag in de projectstructuur bestond uit de instituutsopleiders. De instituutsopleiders vormden de verbindende schakel tussen wetenschap en praktijk op de scholen. Zij maakten deel uit van de regiegroepen op de scholen waardoor zij de kartrekker en schoolleider konden ondersteunen en begeleiden bij het coördineren en aansturen van het project binnen de school. Deze taak voor de instituutsopleiders veronderstelt dat zij beschikken over begeleidersvaardigheden, over inhoudelijke kennis en over de vaardigheid onderzoeksgegevens te vertalen in interventies die gezet zouden moeten worden binnen de school. Om de instituutsopleiders te ondersteunen bij de uitvoering van deze taak vond er vijf keer per jaar een bijeenkomst plaats waarbij zij werden geschoold op het gebied van begeleidersvaardigheden, onderzoeksvaardigheden, kennis van schoolontwikkeling en inhoudelijke kennis rondom effectief leesonderwijs. Deze bijeenkomsten werden geleid door de onderzoeker uit de projectstaf.

Op de scholen wordt het project gecoördineerd en aangestuurd door de regiegroep waarin tenminste een lid van het managementteam zitting heeft, de voor dit project gefaciliteerde coördinator/kartrekker en zoals hierboven aangegeven, de instituutsopleider.

De meest brede laag binnen de projectstructuur werd gevormd door het academieteam. Op de bijeenkomsten van het academieteam waren alle actoren van het project aanwezig: projectstaf, instituutsopleiders, kartrekkers en schoolleiders. De bijeenkomsten stonden in het teken van kennisoverdracht, intervisie en uitwisselen van ervaringen. Door de aanwezigheid van

vertegenwoordigers van zowel praktijk, opleiding als wetenschap, boden deze bijeenkomsten mogelijkheden om te werken aan verkleining van de kloven tussen wetenschap en opleiding, wetenschap en praktijk en praktijk en opleiding.

8.3 Successen en knelpunten binnen de samenwerking

In deze paragraaf wordt beschreven, op welke punten de samenwerking binnen en tussen de onderscheiden lagen van de projectstructuur succesvol was en welke knelpunten zich voordeden.

Samenwerking in de projectstaf

In de projectstaf zaten de lector, een onderzoeker en een vertegenwoordiger van de deelnemende besturen. Door de directe betrokkenheid van het bestuur was het mogelijk het project op bestuurlijk niveau op de agenda te zetten. Wanneer zich knelpunten voordeden bij de uitvoering van het project, werd door het bestuur als eindverantwoordelijke contact opgenomen met de scholen. Indien nodig vonden er dan gesprekken plaats tussen de projectstaf en de school om de knelpunten helder te krijgen. Daarnaast heeft deze samenwerking ertoe geleid dat veranderingen en wisseling van personeel, met name directie, binnen de scholen snel bekend waren bij de projectstaf, waardoor hier vlot op kon worden ingespeeld, door de nieuwe directie in te werken in het project wanneer daar behoefte aan was. In de samenwerking tussen lectoraat en bestuur hebben zich geen knelpunten voorgedaan.

Samenwerking tussen de projectstaf en de instituutsopleiders

Om de instituutsopleiders te ondersteunen bij de uitvoering van hun taak op de scholen waren er vijf keer per jaar bijeenkomsten van het kenniscentrum met de instituutsopleiders. De instituutsopleiders toonden zich zeer betrokken tijdens de bijeenkomsten en hebben aangegeven dat deze vorm van samenwerking als positief te ervaren. Als positieve opbrengsten werd ondermeer genoemd: de betrokkenheid bij (grootschalig) onderzoek, het opdoen van nieuwe kennis rondom effectief leesonderwijs en schoolontwikkeling en het krijgen van inzicht in implementatieprocessen op de scholen. Er zijn echter ook knelpunten te melden.

Het eerste en meest belangrijke knelpunt is het ontbreken van een verbinding met de organisatiestructuur van de pabo. Door het lectoraat is op verschillende

terreinen de meest actuele kennis in het project ingebracht. Het is bekend dat deze actuele kennis lang niet altijd al deel uitmaakt van het curriculum van de opleiding. Door het ontbreken van een verbinding met de curriculumcommissie van de opleiding is het niet waarschijnlijk dat deze kennis een plek in de opleiding heeft gekregen. De aan de instituutopleiders overgedragen kennis, is individu gebonden gebleven en niet structureel verwerkt in de opleiding. Hier is sprake van een omissie in de projectstructuur.

Tevens deden zich praktische knelpunten voor bij de uitvoering van de rol van externe begeleider door de instituutopleiders.

Op de eerste plaats dienden de instituutopleiders te beschikken over specifieke inhoudelijke kennis die nodig was om de scholen te kunnen begeleiden bij de uitvoering van het project. Ook vraagt het begeleiden van scholen om een andere rol dan die van docent aan een lerarenopleiding. Bij het toedelen van deze taak aan de betreffende docenten, was hiermee echter geen rekening gehouden. De docenten werden geconfronteerd met een grotendeels nieuw terrein. Ook voelden niet alle docenten zich even gemakkelijk thuis in hun nieuwe rol van schoolbegeleider. In het project zijn verschillende maatregelen getroffen om deze hiaten op te vangen door onder andere een taalexpert van een ander instituut toe te voegen aan de regiegroep van een school. Ook zijn vanuit het lectoraat lezingen verzorgd zowel binnen als buiten de academieteams om aan de inhoudelijke informatiebehoefte tegemoet te komen. Voor de toekomst zou het wenselijk zijn meer aandacht te besteden aan de match tussen instituutopleider en project.

Verder bleek het heel lastig om de bijeenkomsten met de instituutopleiders in het kader van het project af te stemmen op de roosters van de opleiding. Door de onderzoeker werd ieder jaar in maart voorafgaande aan het komende studiejaar een activiteitenkalender gemaakt waarop de bijeenkomsten voor het project waren ingepland, zodat het roosterbureau hiermee rekening kon houden. Dat is slechts ten dele gelukt. Regelmatig is het voorgekomen dat docenten niet aanwezig konden zijn tijdens bijeenkomsten doordat er tegelijkertijd werd verwacht dat zij op de opleiding aanwezig moesten zijn voor vergaderingen of dat zij vanwege roosterwijzigingen of vervanging van ziekte van collega 's moesten lesgeven.

Samenwerking tussen opleiding en scholen

De samenwerking tussen opleiding en scholen bestond bij de start van het project vooral uit het begeleiden van de studenten op de scholen. Het project vroeg echter om een andere vorm van samenwerking waarbij de opleiding werd

betrokken bij de schoolontwikkeling. Daarbij kregen de instituutsopleiders een andere rol: van hen werd gevraagd de scholen zowel inhoudelijk als projectmatig te ondersteunen en te begeleiden bij het vertalen van onderzoeksresultaten naar interventies voor de school om een volgende stap in hun ontwikkeling te maken. Om dit te realiseren maakte de instituutsopleider deel uit van de regiegroep op de school. Voor de scholen had dit een meerwaarde. Door samen te werken met een extern betrokkene binnen de school, was het eenvoudiger de stap te maken van activiteitengerichte scholen naar doelgerichte scholen.

Tegelijkertijd deden zich enkele knelpunten voor. Het eerste knelpunt betreft het feit dat de betrokken instituutsopleiders geen taaldocenten waren, waardoor de inhoudelijke kennis ten aanzien van effectief leesonderwijs ontbrak. Ondersteuning op dit gebied konden zij daardoor niet leveren.

Een tweede knelpunt betreft het betrekken van de studenten bij het onderzoek op de scholen. Het streven was de onderzoeken van de studenten op te nemen in het project, zodat op die wijze het onderzoek dat door de studenten werd uitgevoerd niet op zichzelf stond, maar aansloot bij de behoefte van de school. We hebben kunnen constateren dat dit op een aantal scholen gedeeltelijk is gelukt. Op deze scholen is ervoor gekozen de onderzoeksgegevens die vanuit het project beschikbaar waren om te zetten naar onderzoeksvragen voor de studenten. Dit bleek echter niet altijd mogelijk te zijn, vanwege het feit dat de onderzoekscyclus op de PABO niet aansloot bij de cycli die door de school werden uitgevoerd.

Samenwerking tussen lectoraat en scholen

De samenwerking tussen het lectoraat en de scholen kwam vooral tot stand tijdens de bijeenkomsten van het academieteam. In het project is er samengewerkt met een kleine groep scholen, hierdoor was de betrokkenheid van het lectoraat bij de ontwikkeling op de scholen groot en waren de lijnen tussen lectoraat en de scholen kort. De korte lijnen maakten dat er tijdig kon worden ingegrepen wanneer de resultaten of uitwisseling tijdens de bijeenkomsten daar aanleiding toe gaven. Ook hadden de scholen de mogelijkheid via de mail te communiceren om op die wijze inhoudelijke ondersteuning te vragen aan de onderzoeker van het lectoraat.

Omdat de interne begeleider bij de uitvoering van de cycli doelgericht werken aan opbrengsten de spil is in het verbinden van de cyclus op groepsniveau met de cyclus op schoolniveau, is de interne begeleider vanaf het derde projectjaar gevraagd aanwezig te zijn tijdens de bijeenkomsten van het academieteam.

Daarnaast is door de onderzoekers ondersteuning geboden bij het interpreteren van de resultaten, door opmerkingen op te nemen onder de tabellen die de scholen na ieder toetsmoment ontvingen. Op die wijze was het voor scholen eenvoudiger een keuze te maken voor de interventies. Als laatste willen we de individuele gesprekken noemen die plaats hebben gevonden tussen het lectoraat en de regiegroepen of leden van het managementteam van de scholen, waarin de stand van zaken van het project werd besproken of waarin samen naar oplossingen werd gezocht voor de problemen waar de school tegenaan liep tijdens de uitvoering van het project.

8. 4 Suggesties voor vervolgstappen

De subsidierегeling Academische Opleidingsschool is aan het eind van het schooljaar 2015-2016 afgelopen. In de regio Amersfoort/Utrecht zijn en worden volop plannen ontwikkeld om de samenwerking tussen werkveld en opleiding verder te versterken. Tot slot van dit hoofdstuk willen we enkele suggesties doen voor deze planvorming op basis van de ervaringen bij de uitvoering van het AOS-project.

1. **Structuur.** De gelaagde projectstructuur waarin alle partijen in elk van de lagen vertegenwoordigd zijn en waarin de afzonderlijke lagen zo zijn samengesteld dat er steeds sprake is van verbinding tussen de lagen is een goed model gebleken om de kloof tussen theorie en praktijk te helpen verkleinen. Daarbij kunnen ook kanttekeningen geplaatst worden. Het verkleinen van de kloof vraagt om een structurele relatie tussen besturen, scholen, opleidingen en kenniscentra. Een project kan daarin ondergebracht worden. Bij de uitvoering van het AOS-project stond het project teveel op zichzelf. Zo was de structuur niet voldoende gelinkt aan de bestaande besluitvormingsstructuren binnen de opleiding. De consequenties voor het curriculum van de lerarenopleiding zijn derhalve onvoldoende gecommuniceerd;
2. **Vernieuwing curriculum opleiding.** We bevelen aan, het curriculum van de lerarenopleiding op het gebied van Taal state of the art te maken. Tevens bevelen we aan het model doelgericht werken aan opbrengsten zoals onderbouwd en toegepast in het AOS-project in het curriculum op te nemen;
3. **Rollen instituutsopleiders.** Verkleinen van de kloof tussen theorie en praktijk vraagt om een intensievere samenwerking tussen instituutsopleiders en de scholen. Dit vraagt om een herdefiniëring van de

rol van deze instituutsopleiders: hun taak is dan niet alleen het doceren aan studenten, maar tevens het begeleiden van scholen bij hun schoolontwikkeling.

4. **Verdere professionalisering leerkrachten.** Om de scholen te leren systematisch te werken aan hun schoolontwikkeling zijn er twee grote vernieuwingen in het AOS-project geïntroduceerd. Te weten: doelgericht werken aan opbrengsten en vernieuwing van het aanvankelijk leesonderwijs. Om deze kennis te verankeren is verdere scholing van tenminste enkele personeelsleden vereist.

Literatuur

- Amsing, H., Lutje Spelberg, H. Minnaert, A. & Greveling, L. (2009). *Het Pedagogisch Quotient*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Armbruster, B.B., Lehr, F. & Osborn, J. (2003). *Put Reading First. The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Bara, F., Gentaz, E. & Colé, P. (2007). Haptics in learning to read with children from low socio-economic status families. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 645-663.
- Blok, H., Ledoux, G., & Roeleveld, J. (2015). Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: een effectieve weg naar onderwijsverbetering? *Pedagogische Studiën*, 92(3), 167-178.
- Bosker, R.J., & Witziers, B. (1996). *The magnitude of school effects or: Does it really matter which school a student attends?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Brandsma, H.P., & Knuver, J.W.M. (1989). Effects of school and classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic's. *International Journal of Educational Research*, 13, 777-788
- Brown, I. & Felton, R. (1990). Effects of instruction on beginning reading skills in children at risk for reading disability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 223-241.
- Carnine, D. (1994). Introduction to the mini-series: Diverse learners and prevailing, emerging, and research-based educational approaches and their tools. *School Psychology Review*, 23(3), 341-350.
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M. & Shapiro, J. (2007). First Graders' Preferences for Narrative and/or Information Books and Perceptions of Other Boys' and Girls' Book Preferences. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, (30), 531-553.
- Collins Block, C. (1997). *Literacy Difficulties: Diagnosis and Instruction*. Orlando, FL: Harcourt Brace & Company.

- Conrad, N.J. (2008). From Reading to Spelling and Spelling to Reading: Transfer Goes Both Ways. *Journal of Educational Psychology* (100), 869-878.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis, 1995 update*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Coyne, M.D., Kame'enui, E.J. & Simmons, D.C. (2001). Prevention and Intervention in Beginning Reading: Two Complex Systems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 62-73.
- Creemers, B. P. (1991). *Effectieve instructie: Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. 's Gravenhage: SVO.
- Creemers, B. P. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many*. Psychology Press.
- Donovan, C., Smolkin, L. & Lomax, R. (2000). Beyond the independent-level text: considering the reader? Text match in first graders self-selections during recreational reading. *Reading Psychology*, 21(4), 309-333.
- Duke, N.K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-224.
- Earl, L. & Fullan, M. (2003). Using Data in Leadership for Learning. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 383-394.
- Earl, L. M., & Katz, S. (Eds.). (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
- Ehren, M. C., & Swanborn, M. S. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. *School effectiveness and school improvement*, 23(2), 257-280.
- Ehri, L.C.(1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 356-365.

- Ehri, L.C. (2000). Learning to read and learning to spell: two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-49.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to Read Words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ellis, E.S. & Worthington, L.A. (1994). *Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality tools for Educators. Technical report no. 5*. Oregon: University of Oregon.
- Elmore, R. F. (2007). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Evans, R. (1999). *The Human Side of School Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Faber, J. M., & Visscher, A. J. (2014). Wat kleine scholen van elkaar kunnen leren. *Didactief*, 44(4), 40-41.
- Flórez, T. & Sammons, P. (2013) *A literature review of Assessment for Learning: effects and impact*. University of Oxford, Department of Education and CfBT.
- Fullan, M. (1994). *Coordinating Top-Down and Bottom-up Strategies for Educational Reform*. Ontario: Educational Reform Studies.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Hove (UK): Psychology Press.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of educational Change*, 1(1), 5-27.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Graham, S., Harris, K.R. & Fink-Chorzempa, B. (2002). Contribution of Spelling Instruction to the Spelling, Writing and Reading of Poor Spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669-686.
- Haager, D., Klinger, J. & Vaughn, S. (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

- Hamilton, L.S., McCaffrey, D.F. & Stecher, B.M.(2004). Studying Large-Scale Reforms of Instructional Practice: An example from Mathematics And Science. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (1), pp 1-31.
- Hatcher, P., Hulme, C. & Ellis, A.W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-44.
- Hattie, J. A. C. (2009). Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. *Abingdon: Routledge*.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London/New York: Routledge Falmer.
- Houtveen, A. A. M., & Booi, N. (1994). *Het meten van integrale leerlingzorg: Adaptief onderwijs en schoolontwikkeling*. ISOR/Afdeling Onderwijsonderzoek, Universiteit Utrecht.
- Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2012). Improving reading achievements of struggling learners. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (1), 71-93.
- Houtveen, A.A.M. & Van der Velde, V. (2011). *Opbrengst van taalbeleid*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K. & Smits, A.E.H. (2009). *Lezen is weer leuk. Achtergronden en ontwikkelingen in het eerste projectjaar van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Smits, A. E. H. (2012). Lezen, lezen, lezen. *Achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.

- Houtveen, T., Grift, W. van de, & Brokamp, S. (2013). Fluent Reading in Special Elementary Education. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 555-569.
- Houtveen, A. A. M., Mijs, D., Vernooy, K., Grift, W. J. C.M. van de, & Koekebacker, E. (2003). *Risicoleerlingen bij technisch lezen. Beschrijving en evaluatie van het project 'Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen'*. Utrecht: ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- Hurk, H.T.G. van den, Houtveen, A.A.M., Terpstra, O., Hotho-Toppers, S. & Grift, W.J.C.M. van de (2016). *Effecten van data-feedback. Het verbeteren van de instructievaardigheden van de leraren in de master Educational Needs van het Seminarium voor Orthopedagogiek*. Utrecht: Kenniscentrum Educatie.
- IRA/NAEYC (1998). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. Position Statement of the International Reading Association and of the National Association for the Education of Young Children*. Newark, DE: IRA/NAEYC.
- Jongen, J. & Krom, R. (2009). *DMT en AVI groep 3 tot en met 8*. Arnhem: Cito
- Kame'enui, E.J. & Carnine, D.W. (Eds.). (1998). *Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ko, J., & Sammons, P. (2013). *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. CfBT Education Trust.
- Kool, E. & Leij. A. van der (1985). Planmatig handelen. In: *Leij, A. van der (red). Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs* (pp 69-88). Nijkerk: Intro.
- Lai, M.K.(2015). The impact of data-use professional development on student achievement: The Learning Schools Model. Paper presented at the AERA. Chicago, Illinois, 16-20 april, 2015.
- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Ledoux, G., Boogaard, M., Veen, A., & Bremer, F. (2005). *Evalueren van onderwijsverbetering op scholen. Handreikingen bij het kiezen van instrumenten en het inrichten van een schoolspecifieke monitor*. Rotterdam/Amsterdam: Dienst Stedelijk Onderwijs Gemeente Rotterdam/ SCO-Kohnstamm Instituut.
- Levin, B. (2008). Learning about System Renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (2).289-303.
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational management administration & leadership*, 36(2), 289-303.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1995). Effective schools research. In: J.A. Banks & C.A. McGee Banks (eds). *Handbook of Research on Multicultural Education*, pp 525-547. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lomos, C., Hofman, R.H. & Bosker, R.J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(4), 121-148.
- Longcamp, M., Anton, J.L., Roth, M. & Velay, J.L. (2003). Visual presentation of single letters activates a premotor area involved in writing. *NeuroImage*, 19, 1492-1500.
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.C., Anton, J.L., Roth, M., Nazarian, B. & Velay, J.L. (2008). Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience* 20, 802-815.
- Lovett, M., Borden, S., DeLuca, T., Lacerenza, L., Benson, N. & Brackstone, D. (1994). Treating the core deficits of developmental dyslexia: Evidence of transfer of learning after phonologically- and strategy-based reading training programs. *Developmental Psychology*, 30, 805-822.
- Marzano, R.J. & Waters, T. (2008). *District Leadership that works. Striking the right balance*. Bloomington: Solution Tree Press.

- Mason, J.M., Peterman, C.L., Powell, B.M. & Kerr, B.M. (1989). Reading and writing attempts by kindergartners after book reading by teachers. In J.M. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 105-120). Boston: Allyn & Bacon.
- McNaughton, S., Lai, M. K., & Hsiao, S. (2012). Testing the effectiveness of an intervention model based on data use: A replication series across clusters of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 203-228.
- Ministerie van OCW. (2005). *Subsidieregeling diepte project voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008*. Den Haag: ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen.
- Moats, L.C. (2006). How Spelling Supports Reading. And why is it more regular and predictable than you may think. *American Educator* 29(4), 12-22.
- Moats, L.C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading & Writing*, 22, 379-399.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 427-452.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1985). School Reform: The District Policy Implications of the Effective Schools Literature. *The Elementary School Journal* 85(3), 352-389.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools*. London: Institute of Education.
- Scheerens, J. (1992). Effective schooling. *Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international Handbook of School Effectiveness Research*. London/New York: Falmer Press.
- Shahar-Yames, D. & Share, D. L. (2008). Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 22-39.
- Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- Timperley, H. (2008). *Teacher Professional Learning and Development*. Educational Practices Series-18. UNESCO International Bureau of Education.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? In J.L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torgesen, J., Wagner, R., Rashotte, C., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T. & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 579-593.
- Van de Grift, W.J.C.M. (1987). Zelfpercepties van onderwijskundig leiderschap. *Schoolleiding en management*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 33-42.
- Van de Grift, W. J. C. M. (1994). *Technisch rapport van het onderzoek onder 386 basisscholen, ten behoeve van de evaluatie van het basisonderwijs*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.
- Van de Grift, W.J.C.M. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49 (2), 127-152.

- Van de Grift, W. J. C. M., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Development in teaching skills. *Pedagogische studiën*, 88(6), 416-432.
- Van de Grift, W.J.C.M., & Lam, J. (1998). *Het didactisch handelen in het basisonderwijs*. Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 23(2), 224-241.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., Sipay, E.R., Small, S.G., Pratt, A., Chen, R. & Denckla, M.B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.
- Walberg, H. J., & Haertel, G. D. (1992). Educational psychology's first century. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 6.
- Wentink, H. (2010). De toetsgekte. *Tijdschrift voor Remedial Teaching* 3, 6-10.
- Wijnstra, J., Ouwens, M. & Béquin, A. (2003). *De toegevoegde waarde van de basisschool*. Arnhem: Citogroep.