Monitoring en evaluatie maatregelen gelijke onderwijskansen – vrijroosteren van leraren

Rapportage subsidieronde 1 en 2

Rianne Exalto, Suzanne Gerritsen, Ton Klein (Oberon)
Annemarie van Langen, Tessa Jenniskens (KBA)

KBA Nijmegen

Oberon
onderzoek | advies

Managementsamenvatting

De afgelopen jaren is er veel aandacht voor kansengelijkheid binnen het onderwijs. In oktober 2016 is het Actieplan Gelijke Kansen door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) gepresenteerd[1]. Onderdeel van het Actieplan Gelijke Kansen is dat onderwijsinstellingen in de gelegenheid worden gesteld voorstellen in te dienen voor interventies die kansengelijkheid moeten bevorderen. Deze gesubsidieerde interventies zijn gestart in de schooljaren 2017/2018 (tranche 1) en 2019/2020 (tranche 2) en worden in een meerjarig onderzoek gemonitord en geëvalueerd. De interventies hebben betrekking op vier maatregelen:

1. Doorstroomprogramma's primair onderwijs (po) – voortgezet onderwijs (vo);
2. Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding;
3. Doorstroomprogramma's vmbo-havo en vmbo-mbo;
4. Verbeteren doorstroom mbo-hbo.

In dit rapport beschrijven we de monitoring en evaluatie van de interventies binnen maatregel 2: *het vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding.* Het gaat hier om beide tranches scholen die deze subsidie hebben ontvangen.

De subsidieregeling

De subsidieregeling 'Vrijroosteren van leraren voor deelname aan coachingsactiviteiten en het intensief begeleiden van leerlingen 2017–2019'[2] biedt een aantal scholen de gelegenheid om gedurende twee jaar leraren deel te laten nemen aan coaching activiteiten en achterstandsleerlingenintensief te begeleiden. Het doel van de subsidieregeling is dus enerzijds de professionalisering van leraren en anderzijds het bieden van ondersteuning specifiek aan achterstandsleerlingen. Op basis van het onderzoek naar de eerste subsidieronde, de ervaringen van DUS-I en de sectorraden zijn er voor de tweede subsidieronde een aantal wijzigingen doorgevoerd in de subsidieregeling. Zo moeten minstens vijf leerkrachten betrokken zijn bij de aanvraag van de subsidie. Daarnaast moet de link tussen de activiteiten voor leraren en de begeleiding voor leerlingen voldoende duidelijk zijn en moet ingezet worden op nieuwe activiteiten of intensivering van al bestaande activiteiten. Deze maatregel impliceert een ketenreactie en effecten op meerdere niveaus: de professionalisering van leraren leidt ertoe dat zij de leerlingen beter kunnen begeleiden om vervolgens tot betere leerresultaten van leerlingen te komen.

De onderzoeksopzet

Het doel van het onderzoek was om zicht te krijgen op de aanpak, implementatie en opbrengsten van de activiteiten binnen de interventies. Bij het monitoren en evalueren van de activiteiten binnen deze maatregel is ervoor gekozen een aantal interventies intensiever te volgen als casestudy. Om tot een goede selectie van casestudies te komen is een literatuurstudie uitgevoerd, waarin gefocust is op de professionalisering van leraren. Op basis van een analyse van de subsidieaanvragen hebben we vervolgens cases geselecteerd waarvan wij, op basis van de uitkomsten van de literatuurstudie, verwachtten dat de activiteiten op deze scholen effectief zouden zijn. Hierbij zijn alle 44 toegekende plannen uit beide tranches geanalyseerd, waarvan 26 voor het primair onderwijs en 18 voor het voortgezet onderwijs.

Door het open karakter van de subsidieregeling zagen we een grote diversiteit aan activiteiten. De professionalisering van de leraren is grofweg te verdelen in twee typen coaching: enerzijds op didactisch gebied en anderzijds op pedagogisch gebied. De vorm van coaching is in de eerste tranche in de meeste gevallen een combinatie van zowel team- als individuele coaching. In de tweede tranche zien we dat ongeveer de helft van de scholen zich op beide vormen van coaching richt en de andere helft kiest voor

[1] https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/gelijke-kansen/

[2] Zie voor subsidieregeling: https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2019-32395.html

een van beide. De begeleiding van leerlingen richt zich op achterstandsleerlingen (soms is dit een specifiek groepje leerlingen, soms betreft het alle leerlingen van de school) en heeft vaak betrekking op het verbeteren van cognitieve basisvaardigheden (taal, lezen en rekenen) en metacognitieve (studie)vaardigheden, met als doel om de schoolprestaties te verbeteren.
We kozen ervoor om de scholen te selecteren waar we het grootste effect verwachtten op het schoolsucces van achterstandsleerlingen en/of op leraargedrag dat schoolsucces van achterstandsleerlingen ondersteunt. Uiteindelijk zijn dertien van de 44 interventies, waarvan zeven in het primair onderwijs en zes in het voortgezet onderwijs, geselecteerd om als casestudy te dienen in het onderzoek.

Voor de monitoring en evaluatie van de interventies binnen maatregel 2 is een aantal specifieke onderzoeksvragen opgesteld. De onderzoeksvragen zijn opgedeeld in twee delen: onderzoeksvragen over de aanpak en implementatie van de interventies (monitoring) en onderzoeksvragen over de opbrengsten van de interventies (evaluatie):

Aanpak en implementatie

1. Hoe geven scholen organisatorisch vorm aan de coaching van leraren en begeleiding van leerlingen?
2. Welke leraren doen mee aan coaching? Wat zijn de doelen van de coaching? Wat is de inhoud van de coaching?
3. Welke leerlingen ontvangen gerichte begeleiding? Wat zijn de doelen van de begeleiding? Wat is de inhoud van de begeleiding?
4. Welke motieven/argumenten hebben scholen voor de specifieke inhoudelijke en organisatorische vormgeving van de coaching en begeleiding?
5. Wat zijn de verwachtingen (in termen van effecten) van de coaching en begeleiding?

Opbrengsten coaching en begeleiding

6. Wat zijn de ervaringen van deelnemende scholen, leraren en leerlingen met de coaching en de begeleiding?
7. Wat zijn succesfactoren en knelpunten bij uitvoering van de programma's?
8. In welke mate worden de beoogde effecten per programma door de betreffende coaching en begeleiding gerealiseerd?
9. Hoe stromen de leerlingen die hebben deelgenomen aan het programma door in hun verdere schoolloopbaan, in vergelijking met vergelijkbare niet-deelnemers?
10. Hoe ontwikkelen de leraren zich qua competenties en competentiebeleving?
11. Hoe ontwikkelt het werkplezier van de leraren zich?

De onderzoeksopzet waarmee we deze vragen wilden beantwoorden bestond uit twee delen: een *overkoepelend onderzoek* en een *maatwerkonderzoek*. Het overkoepelende onderzoek was voor iedere case gelijk, zodat we de activiteiten zoveel mogelijk met elkaar konden vergelijken. Het maatwerkonderzoek varieerde per case en sloot nauw aan bij de specifieke inhoud, doelstelling en context van de activiteiten, maar is waar mogelijk gekoppeld aan de instrumenten uit het overkoepelende deel.

We hebben de interventies onderzocht aan de hand van drie onderzoeksactiviteiten. Allereerst zijn er op twee momenten interviews gehouden met relevante betrokkenen. Hierbij zijn ten minste de schoolleider en betrokken leraren van de scholen geïnterviewd. Waar mogelijk zijn ook leerlingen en/of externe betrokkenen geïnterviewd. Deze interviews vonden plaats in november-december 2018 (tranche 1) en in januari-februari 2020 (tranche 2) en vervolgens nogmaals aan het eind van schooljaar

2018/19 (tranche 1) en oktober-november 2021 (tranche 2). De tweede activiteit was een vragenlijst onder leerlingen. In deze vragenlijst zijn we ingegaan op zelfregulatie, zelfvertrouwen, welbevinden en motivatie van de leerlingen. Omdat de activiteiten van scholen zowel gericht zijn op het direct verbeteren van resultaten als studievaardigheden, het vergroten van het zelfvertrouwen en het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling, hebben we ervoor gekozen de vragenlijst te richten op deze vier onderwerpen. Daarnaast hebben we, ter validering van de interviews, in subsidieronde 1 een of enkele activiteiten geobserveerd op de scholen. Deze observaties dienden om meer inzicht te verkrijgen in de praktijk van de activiteiten op de scholen.
Tenslotte hebben we ook leerlingresultaten opgevraagd op de scholen, om te analyseren in hoeverre er verandering in resultaten te zien is tijdens de periode waarin de activiteiten plaatsvonden. We rapporteren niet over de leerresultaten van de leerlingen, omdat dit geen betrouwbare vergelijking oplevert.

Aan de hand van de resultaten voortkomende uit de bovenstaande beschreven onderzoeksopzet hebben we antwoord gegeven op de onderzoeksvragen. De volledige onderzoeksvragen en beantwoording daarvan beschrijven we hieronder in de conclusie.

Conclusie

In de conclusie gaan we allereerst in op de verschillen tussen subsidieronde 1 en 2. Daarna beantwoorden we de onderzoeksvragen, zoals hierboven benoemd. We beantwoorden deze vragen op basis van zowel de resultaten uit de analyse op de 44 toegekende subsidieplannen als de dertien casestudies.

Verschillen subsidieronde 1 en subsidieronde 2
Ondanks de aanscherpingen van de criteria voor subsidieronde 2, zien we geen verschillen tussen subsidieronde 1 en 2 in de subsidieplannen. Het belangrijkste verschil dat we terugzien in de cases is de invloed van de COVID19-pandemie in subsidieronde 2 op de inhoud, uitvoering en opbrengsten van de interventies op de scholen. Door de corona-maatregelen kon een aantal activiteiten bijvoorbeeld niet of alleen online plaatsvinden. Ook is op één van de vo-scholen de doelgroep gewijzigd, namelijk leerlingen die vanwege het thuisonderwijs extra moeite hadden met het volgen van onderwijs.

Onderzoeksvraag 1. Hoe geven scholen organisatorisch vorm aan de coaching van leraren en begeleiding van leerlingen?
In de toegekende plannen zien we terug dat de leraren veelal vrij geroosterd worden om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. Als er specifieke activiteiten zijn voor de begeleiding van leerlingen, zoals het voeren van gesprekken met leerlingen, dan worden de leraren hier ook voor vrij geroosterd. Ook bij de dertien casestudies zien we dat leraren veelal worden vrijgeroosterd voor professionaliseringsactiviteiten en/of de begeleiding van leerlingen. Op een aantal scholen wordt de begeleiding van de leerlingen geboden in de vorm van verbeterde lessen. In deze gevallen hoeven leraren niet vrijgeroosterd te worden voor de begeleiding van leerlingen.

Bij de casestudies is de meerderheid van de activiteiten nieuw opgezet. Hierdoor is er in de eerste periode vooral tijd besteed aan het opzetten van de activiteit en vervolgens aan de professionalisering van leraren. Tegelijkertijd met de professionaliseringsactiviteiten of daarna zijn de activiteiten voor leerlingen gestart. We zien hierbij dat niet alle scholen in dezelfde mate vorm geven aan een koppeling tussen de activiteiten voor leraren en de activiteiten voor leerlingen; op sommige scholen ontbreekt deze koppeling.

De professionaliseringsactiviteiten van de leraren hebben veelal de vorm van wat in de literatuur 'meer vernieuwende activiteiten' worden genoemd (Van Veen et al., 2010). Dit zijn activiteiten waarbij leraren een actieve, lerende rol hebben en waarbij de context van de leraar bepalend is voor de inhoud van de activiteit. Dit zien we terug op iedere school binnen één of meerdere activiteiten.

Onderzoeksvraag 2. Welke leraren doen mee aan coaching? Wat zijn de doelen van de coaching? Wat is de inhoud van de coaching?
Van de 44 toegekende plannen richten verreweg de meeste plannen zich op zowel team- als individuele begeleiding. Veel scholen maken gebruik van een externe expert voor het coachen en trainen van leraren. De activiteiten richten zich veelal op een sterker taalaanbod, maar de manier waarop scholen hier vorm aan geven is zeer divers.

Ook binnen de dertien geselecteerde cases zien we dat de professionalisering van leraren bestaat uit zowel team- als individuele begeleiding. Op de meeste scholen start de professionalisering in een kleiner groepje leraren en wordt vervolgens de rest van het team erbij betrokken. De leraren die starten hebben vaak affiniteit met coaching of het doel van de professionalisering. In de praktijk blijkt het lastig te zijn om vervolgens de rest van het team er later bij te betrekken of om de opgedane kennis over te dragen. Dat komt door verschillende factoren, bijvoorbeeld door een gebrek aan tijd of structurele momenten voor overdracht of doordat leraren minder affiniteit hebben met de activiteit. Voor de scholen uit subsidieronde 2 vormden de corona-maatregelen ook een belemmerende factor.

De doelen en de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten zijn vaak gericht op leraarvaardigheden met betrekking tot taal, rekenen, executieve functies en/of het individueel (of in kleine groepjes) begeleiden van leerlingen. Soms is de inhoud echter ook vraaggestuurd vanuit de leraren. De inhoud van de activiteiten wordt op de meeste scholen nauw afgestemd op de context van de school, de leerlingpopulatie en de behoeften van het team. Voor de professionaliseringsactiviteiten wordt er vaak een externe expert ingezet. Verschillende leraren noemen het voordeel van een externe expert dat deze persoon veel kennis heeft maar ook zorgdraagt voor structuur en continuïteit in de activiteiten.

Onderzoeksvraag 3. Welke leerlingen ontvangen gerichte begeleiding? Wat zijn de doelen van de begeleiding? Wat is de inhoud van de begeleiding?
In de 44 aanvragen zien we dat met name leerlingen met achterstanden gerichte begeleiding ontvangen. Hierbij gaat het om leerachterstanden (vaak taal en/of rekenen) enerzijds en leerlingen uit achterstandsgebieden of met een leerlinggewicht anderzijds (waarbij beide groepen vaak overlap kennen). Ook zien we dat een aantal scholen zich (deels) richt op leerlingen met gedragsproblemen of een niet-Nederlandse achtergrond.

Binnen de geselecteerde cases richt de begeleiding zich ook op verschillende typen achterstandsleerlingen. Binnen een aantal cases profiteert de gehele populatie leerlingen van de activiteiten. Enerzijds doordat op een aantal scholen de professionalisering van docenten zich richt op het verbeteren van de lessen, waar vervolgens alle leerlingen van profiteren. Anderzijds doordat er voor gekozen is (nagenoeg) alle leerlingen als doelgroep van de begeleiding te zien. Vier cases hebben echter (ook) een specifiekere doelgroep begeleiding geboden, waarbij het meestal gaat om leerlingen met een achterstand op taal en/of rekenen.
In de 44 toegekende plannen zien we dat zowel individuele- als groepsbegeleiding voorkomt. In de dertien cases streven ze er naar de vaardigheden en de kennis van leerlingen te vergroten, zowel op het gebied van taal en rekenen als executief. Uiteindelijk is het doel om hiermee de resultaten van de leerlingen te verbeteren.

Dit doel zien we ook terug als we naar de inhoud van de activiteiten kijken. Zowel binnen de 44 toegekende plannen als de dertien geselecteerde cases valt op dat de meeste begeleiding zich inhoudelijk richt op het verbeteren van de kennis en vaardigheden van de leerlingen, in de vorm van huiswerkbegeleiding of extra lessen en instructietijd. Een aantal scholen richten zich ook op het verbeteren van studievaardigheden (zoals werkhouding en executieve functies). Daarnaast zien we in de cases relatief vaak terugkomen dat leraren leergesprekken of begeleidingsgesprekken voeren om leerlingen bewust te maken van hun leerproces of om het zelfvertrouwen van leerlingen te verhogen.

Onderzoeksvraag 4. Welke motieven/argumenten hebben scholen voor de specifieke inhoudelijke en organisatorische vormgeving van de coaching en begeleiding?
Deze onderzoeksvraag beantwoorden we aan de hand van de dertien casestudies. In de cases zien we dat alle scholen ervan overtuigd zijn dat beter toegeruste leraren uiteindelijk leiden tot beter onderwijs, wat vervolgens zorgt voor betere begeleiding en prestaties van leerlingen. Op alle scholen zitten leerlingen met (grote) achterstanden en de scholen willen deze zoveel mogelijk weg werken. Het vraagt veel van leraren om dit te bewerkstelligen. Vanuit deze visie vinden de scholen de professionalisering van leraren erg belangrijk. Sommige scholen kiezen er voor om al bestaande activiteiten door te zetten. Zij vinden het belangrijk dat deze al lopende activiteiten worden gecontinueerd omdat het voorziet in een behoefte. Door de subsidie werd het weer voor een periode van twee jaar mogelijk om hier mee door te gaan. Andere scholen zetten vanuit dezelfde visie nieuwe activiteiten op, met het idee om deze activiteiten ook nadat de subsidie is afgelopen te continueren. Iedere school of ieder bestuur heeft daarbij voor een vorm gekozen die past bij de eigen context en behoefte van de school.

Onderzoeksvraag 5. Wat zijn de verwachtingen (in termen van effecten) van de coaching en begeleiding?
In eerste instantie verwachten de scholen dat de professionalisering van de leraren leidt tot beter onderwijs voor de leerlingen. Beter onderwijs zal er vervolgens toe leiden dat leerlingen betere leerresultaten halen. De scholen verwachten eerst vooral opbrengsten voor de leraren, die er vervolgens voor zorgen dat er ook doelen bij de leerlingen behaald worden. Voor de leerlingbegeleiding is de overkoepelende verwachting dat de begeleiding ervoor zorgt dat leerlingen beter gaan presteren door ze vakinhoudelijk bij te spijkeren, betere studievaardigheden aan te leren of door een toename in het zelfvertrouwen en zelfbewustzijn. Dit geldt voor cases uit beide subsidierondes, maar de cases uit subsidieronde 2 hebben veelal hun verwachtingen moeten bijstellen door de impact van de coronapandemie.

Onderzoeksvraag 6. Wat zijn de ervaringen van deelnemende scholen, leraren en leerlingen met de coaching en de begeleiding?
De ervaringen van de scholen zijn overwegend positief, voor zowel de professionalisering van leraren als de begeleiding van leerlingen. Iedere school bereikt in bepaalde mate zijn doel of ziet ten minste verbetering. Op sommige scholen wellicht minder dan gehoopt, bijvoorbeeld omdat de voorbereiding meer tijd kostte dan gedacht of omdat het moeilijk bleek om andere collega's te motiveren. Op andere scholen levert het juist meer op dan verwacht, bijvoorbeeld omdat het lukt om meer leerlingen te begeleiden dan van te voren ingeschat of omdat de coaching de leraren meer oplevert dan zij hadden gedacht. De cases uit subsidieronde 2 zijn over het algemeen tevreden met hoe de uitvoering is verlopen, maar dit is wel minder dan zij van tevoren voor ogen hadden vanwege de coronamaatregelen.

Leraren
Voor veruit de meeste leraren draagt de professionalisering ook bij aan hun competentiebeleving en werkplezier. De grote meerderheid van de leraren die we hebben gesproken zijn dan ook overwegend positief over de professionaliseringsactiviteiten. Zij zijn vooral positief over dat zij als leraar nieuwe kennis op hebben gedaan en/of vaardigheden hebben ontwikkeld en dat zij hier tijd voor kregen (het

hoefde er niet 'bij', maar leraren werden vrijgeroosterd). Over de verspreiding van de kennis onder de andere leraren en de borging zijn de scholen het minst tevreden. De verspreiding loopt soms moeizaam en over de borging is nog veel onzeker. Er wordt wel over borging gesproken en nagedacht, maar er zijn nog geen concrete stappen ondernomen.

Leerlingen
Op de scholen waar de begeleiding van leerlingen een aanzienlijke rol speelt in de activiteiten lijken ook de leerlingen tevreden met de begeleiding. Ze geven aan vooruitgang te zien in hun prestaties, manieren van leren of zelfvertrouwen als gevolg van de begeleiding die ze ontvangen. Op de scholen waar met name aandacht is voor professionalisering van leraren is het moeilijk om te bepalen hoe de leerlingen de begeleiding ervaren, of zich zelfs bewust zijn van het bestaan hiervan.

Onderzoeksvraag 7. Wat zijn succesfactoren en knelpunten bij uitvoering van de programma's?
We zien verschillende succesfactoren en knelpunten. Voor de leraren is de belangrijkste succesfactor de mogelijkheid vrijgeroosterd te worden, vanwege de volgende punten:

- de subsidiemaatregel biedt meer tijd en ruimte om aan de activiteiten te besteden (zowel voor professionalisering als leerlingbegeleiding);
- de subsidiemaatregel draagt bij aan structuur en regelmaat in de activiteiten;
- door de beschikbare tijd kunnen leraren tijd besteden aan activiteiten die zij belangrijk vinden, maar normaal gesproken niet kunnen uitvoeren.
- Door de subsidie ontstaat er een geformaliseerde aandacht voor een bepaald thema, waardoor deze aandacht vanzelfsprekender wordt.

De leerlingen die we gesproken hebben geven aan vooral tevreden te zijn over het een-op-een contact met de leraren en de mogelijkheid om aan persoonlijke doelen te werken.

De belangrijkste knelpunten zijn enerzijds knelpunten die buiten de macht van de subsidiemaatregel liggen, zoals het lerarentekort. Anders zien we op een aantal scholen ook praktische- en inhoudelijke knelpunten die meer binnen de invloedsfeer van de scholen liggen, zoals:

- kennis gaat verloren door het verloop van leraren;
- een activiteit sluit onvoldoende aan bij de behoefte van de leraren;
- de overdracht naar collega's vindt onvoldoende plaats;
- er worden teveel zaken tegelijkertijd aangepakt;
- rooster-technische problemen, bijvoorbeeld bij het plannen van gesprekken.

Onderzoeksvraag 8. In welke mate worden de beoogde effecten per programma door de betreffende coaching en begeleiding gerealiseerd?
Over het al dan niet realiseren van de beoogde effecten kunnen we nu uitspraak doen op basis van de ervaren opbrengsten volgens schoolleiders, leraren en leerlingen. De betrokkenen noemen dat de beoogde doelen grotendeels worden behaald.

De belangrijkste opbrengst van de professionalisering van leraren is dat leraren vaardiger zijn geworden. Hierdoor voelen zij zich competenter om goed les te geven en/of leerlingen te begeleiden.

Ook de leerlingen stellen te zijn vooruitgegaan op de doelen die gesteld waren. Ze hebben meer zelfvertrouwen gekregen of geven aan het beter te doen in de klas. Ondanks dat de betrokkenen deze opbrengsten terug zien, blijkt dit niet uit resultaten van de leerlingvragenlijst. Voor zowel het po als het vo rapporteren we niet over de leerresultaten van de leerlingen, omdat dit geen betrouwbare vergelijking oplevert. Ten eerste hebben we niet kunnen meten of de professionalisering van leraren

goed uitgevoerd is, wat een voorwaarde is voor een effect op leerresultaten van leerlingen. Ten tweede zijn de activiteiten in subsidieronde 2 vaak anders uitgevoerd vanwege de coronamaatregelen. Tot slot hebben leerlingen als gevolg van corona onderwijsachterstanden opgelopen, zowel in het po als het vo.

Op basis van onze resultaten lijkt het er op dat het beter werkt om het aantal activiteiten en doelen te beperken om de meeste opbrengsten te behalen. De scholen die zich richten op één of twee activiteiten noemen hogere opbrengsten in vergelijking met de scholen die zich richten op veel verschillende activiteiten. Als er sprake is van deze versnippering over meerdere activiteiten, noemen de betrokkenen ook opbrengsten maar deze lijken wat meer aan de oppervlakte te blijven. Op een aantal scholen zijn vanuit de professionalisering van leraren ook producten ontwikkeld ten behoeve van schoolontwikkeling. Deze producten kunnen andere leraren in de school of binnen het bestuur ook gebruiken.

Onderzoeksvraag 9. Hoe stromen de leerlingen die hebben deelgenomen aan het programma door in hun verdere schoolloopbaan, in vergelijking met vergelijkbare niet-deelnemers?
Deze onderzoeksvraag kunnen we niet beantwoorden. Het was moeilijk om voldoende leerlinggegevens van de cases en controlescholen te verzamelen. Daarnaast speelt deze effectvraag, vergeleken met de andere maatregelen, een minder grote rol in dit onderzoek. In de andere maatregelen gaat het over een schakelmoment in de schoolloopbaan van de leerlingen, daar is bij deze maatregel geen sprake van.

Onderzoeksvraag 10. Hoe ontwikkelen de leraren zich qua competenties en competentiebeleving?
Zowel de leraren als de schoolleiders noemen dat de leraren zich hebben ontwikkeld in hun leraar-vaardigheden en daarmee competenter zijn geworden. De leraren zelf ervaren dat ook zo; zij voelen zich beter toegerust om les te geven of leerlingen te begeleiden. De professionaliseringsactiviteiten sluiten grotendeels aan bij de lespraktijk van de leraar en geven leraren handvatten om de opgedane kennis ook daadwerkelijk in praktijk te brengen.

Een klein aantal leraren, van een klein aantal cases, is minder enthousiast over de professionaliseringsactiviteiten of noemt dat de activiteit onvoldoende aansluit bij de lespraktijk. Bij hen zien we dan ook minder opbrengsten ten aanzien van competenties en competentiebeleving. Ook bij leraren van scholen uit subsidieronde 2 zien we minder opbrengsten ten aanzien van competenties en competentiebeleving. Opnieuw zijn de coronamaatregelen hier de oorzaak waardoor niet alle professionaliseringsactiviteiten door konden gaan of deze hebben digitaal plaatsgevonden.

Onderzoeksvraag 11. Hoe ontwikkelt het werkplezier van de leraren zich?
Het werkplezier van de meeste leraren lijkt ten tijde van de subsidieactiviteiten toegenomen. Hiervoor noemen leraren de volgende oorzaken:

- Leraren worden vrijgeroosterd en daardoor wordt de werkdruk minder;
- Het geeft leraren de gelegenheid zich in een onderwerp te verdiepen en deze kennis vervolgens in de praktijk toe te kunnen passen;
- Leraren voelen zich competenter;
- Het geeft de leraren veel plezier om binnen de individuele leerlingbegeleiding meer contact te hebben met leerlingen en een band op te bouwen.

Discussie

Binnen de toegekende subsidieplannen zagen we veel variatie, zowel qua inhoud als kwaliteit. Uit deze plannen hebben we dertien cases geselecteerd waarvan wij verwachtten dat deze plannen effectief zouden zijn. Bij de dertien onderzochte cases zien we meerdere aspecten uit de literatuurstudie

duidelijk terugkomen. Zo zijn de activiteiten vrijwel allemaal gerelateerd aan de lespraktijk, hebben de activiteiten structureel plaatsgevonden en werden de activiteiten zo vormgegeven dat dit ook daadwerkelijk zou moeten leiden tot professionalisering van leraren. Een aspect dat we nog minder terug zagen komen, was de mate waarop leraren betrokken waren bij en inspraak hadden in (de doelen van) de activiteiten. Op sommige scholen zagen we dat duidelijk terug, maar op andere scholen is dat wat onduidelijk gebleven. Wat we wel zagen, was dat betrokken en gemotiveerde leraren onontbeerlijk zijn voor het slagen van de activiteiten. Daarmee is het een belangrijk aspect van de activiteiten, maar in dit onderzoek hebben we onvoldoende inzicht verkregen in hoe de activiteiten op de scholen tot stand zijn gekomen.

Qua inhoud zien we ook binnen de geselecteerde cases veel variatie, zowel in de context als in de vormgeving en uitvoering van de activiteiten. Het verschilt tussen de scholen in welke mate zij vanuit de subsidie nieuwe activiteiten zijn gestart of de subsidie hebben ingezet om al bestaande activiteiten verder door te zetten. Er zijn ook overeenkomsten tussen scholen: de nadruk in de activiteiten ligt vooral op de professionalisering van de leraren, met het idee dat dit leidt tot opbrengsten voor de leerlingen (de ketenreactie; Guskey, 2002). Ook zien we dat de professionalisering zich richt op vaardigheden van leraren, veelal met betrekking op vakinhoud en didactiek voor taal, rekenen en executieve functies en de interactievaardigheden met leerlingen.

De opbrengsten van de activiteiten zijn vooral de ervaren opbrengsten van leraren, schoolleiders en leerlingen. Het is onvoldoende gelukt om resultaten in kaart te brengen aan de hand van de leerlingvragenlijsten. Een beperking van het huidige onderzoek is dat een 0-meting niet meer mogelijk was. Op het moment dat het onderzoek startte, waren de scholen al geruime tijd begonnen aan de uitvoering van de activiteiten. Voor subsidieronde 2 is de uitvoering sterk beïnvloed door de coronamaatregelen. Daarnaast zat er een korte periode tussen de twee afnamemomenten van de vragenlijst.

Van scholen met relatief veel achterstandsleerlingen vragen we extra inspanningen om te compenseren voor de achtergrondkenmerken van deze leerlingen en om de onderwijsachterstanden weg te werken (Creemers & Kyriakides, 2008). De leraar heeft daarin een cruciale rol: Hattie (2009) geeft zelfs aan dat de professionele kwaliteit van de leraar de belangrijkste factor is voor de kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast is de veranderende context het beroep van leraar veelzijdiger geworden dan vroeger (Snoek et al., 2017). Om het leraarschap toekomstbestendig te houden moet het adaptief vermogen van de docent worden vergroot bij leraren, in scholen en in lerarenopleidingen en beleidsorganisaties (Lockhorst et al., 2020). Het is mede daarom ook belangrijk dat leraren zich voldoende toegerust voelen om les te geven, zeker op scholen met relatief veel achterstandsleerlingen. Binnen de cases noemen de meeste leraren dat zij zich, naar aanleiding van de professionaliseringsactiviteiten, competenter voelen in het lesgeven en het begeleiden van leerlingen. Een belangrijke succesfactor daarin was dat de activiteiten voor een langere periode structureel aangeboden konden worden en dat leraren hiervoor ook daadwerkelijk werden vrijgeroosterd. Leraren ervoeren dat er tijd en ruimte voor was, en dat gaf hen meer werkplezier, uitdaging in het vak en contact met collega's. Dezelfde resultaten zien we ook terug bij de werkplaatsen onderwijsonderzoek po, een programma van NRO waarbij leraren worden vrijgeroosterd voor het uitvoeren van onderzoek (Klein, Lockhorst, Exalto, de Jong & Vergoossen, 2020). Deze opbrengsten hebben als bijvangst dat ze ook kunnen helpen om het vak van leraar aantrekkelijker te maken en om leraren aan de school te binden.

De verwachting is dat deze professionalisering vervolgens ook zal leiden tot leerlingresultaten. Daar hebben we tot nu toe nog beperkt zicht op. Tegelijkertijd zien we ook een aantal risico's in deze focus op de professionalisering van de leraren. Door het hoge verloop onder leraren op een aantal scholen, gaat

kennis soms verloren en de verspreiding binnen het team blijft soms ook achter. Wanneer er in de interventies is gewerkt aan schoolverbetering, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van draaiboeken, leskisten of kijkwijzers is dat risico wat minder groot. Daarnaast blijft het de vraag of de professionalisering lang en intensief genoeg is geweest en op welke termijn het dan realistisch is om leerlingresultaten te verwachten. De literatuur geeft hierover geen eenduidig antwoord. Een ander knelpunt is het lerarentekort, waardoor het niet altijd mogelijk is om leraren vrij te roosteren. Borging van de activiteiten is daarom een extra belangrijk punt voor de scholen om deze ontwikkeling vast te blijven houden en de kennis in de school te houden.

Aanbevelingen voor de praktijk

Op basis van de resultaten van het onderzoek zijn we tot een aantal aanbevelingen en handvatten gekomen voor de praktijk die een goede implementatie van de activiteiten kunnen bevorderen.

- **Richt je op niet te veel activiteiten tegelijk, maar implementeer er een of enkele goed.**

Scholen die zich vanuit de subsidie op één of twee activiteiten focussen, lijken meer tevreden over de opbrengst dan scholen die met de subsidie veel verschillende activiteiten tegelijkertijd uitvoeren. Als er sprake is van versnippering over meerdere activiteiten, lijken de opbrengsten meer aan de oppervlakte te blijven. Dit geldt ook voor het meten en evalueren van de activiteiten. Als activiteiten herkenbaar en omvangrijker zijn, is het makkelijker om de activiteiten te monitoren en evalueren.

- **Laat leraren meedenken met het vormgeven van (de doelen van) de activiteiten en houd rekening met de context van de school.**

Leraren met inspraak in (de doelen van) de activiteiten, voelen zich meer betrokken, zijn enthousiaster en zien de meerwaarde in van de professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast zorgt het er voor dat de interventie ook aansluit bij de wensen en behoeften van de leraren. De inhoud van de activiteiten werd bij de meeste casestudies nauw afgestemd op de context van de school, de leerlingpopulatie en de behoeften van het team, wat naar verwachting leidt tot hogere opbrengsten van de professionalisering.

- **Start met meerdere leraren**

Voortbordurend op aansluiting bij wensen en behoeften van de leraren, is het ook verstandig vanaf het begin meerdere leraren te betrekken bij de activiteiten om de uitvoering minder kwetsbaar te maken. Zo kunnen andere leraren de activiteiten voortzetten, als een collega (tijdelijk) uitvalt. Daarnaast biedt het starten met meerdere leraren ook ruimte voor leren van en met elkaar, dat door de meeste leraren als positief is ervaren. Ook met het oog op borging en ‘schoolbrede’ implementatie is het aan te raden meteen meerdere leraren actief te betrekken bij de activiteiten.

- **Aandacht voor de leerlingen**

Een van de succesfactoren die op veel scholen benoemd werd door zowel de leraren als de leerlingen was het een-op-een contact tussen leerling en leraar dat nu mogelijk was. Het bieden van individuele begeleiding, of begeleiding in kleine groepjes, waarbij veel (persoonlijke) aandacht naar de leerling gaat draagt bij aan een positieve houding en het bevorderen van het zelfbewustzijn en zelfvertrouwen van leerlingen.

- **Aansluiting tussen professionalisering van leraren en begeleiding van leerlingen.**

Om ervoor te zorgen dat de leerlingen maximaal profiteren van de activiteiten is het raadzaam om de coaching van de leraren duidelijk aan te laten sluiten bij de (extra) begeleiding leerlingen. Op die manier kunnen de leraren hun opgedane kennis direct in de praktijk brengen.

- **Besteed aandacht aan de borging van de activiteiten en het verspreiden van kennis die in eerste instantie bij een klein groepje leraren zit.**

Een van de nadelen van een subsidie is dat deze eindigt. Om ervoor te zorgen dat de opgedane kennis en vaardigheden niet verloren gaan is het belangrijk te investeren in een brede verspreiding hiervan binnen het team. Door vanaf het begin aandacht te besteden aan kennisdeling en borging van het proces en de opbrengsten op verschillende niveaus in de organisatie vergroot je de kans dat de activiteiten ook na de subsidie kunnen blijven bestaan. Ook het bedenken van activiteiten die passen binnen breder schoolbeleid draagt bij aan een goede borging van deze activiteiten.

- **Betrokken en actieve rol van de schoolleider.**

Een betrokken schoolleider die achter de plannen staat is belangrijk voor de implementatie en borging. Zo kan een schoolleider de plannen benoemen in officiële stukken (schoolplan, communicatie richting bestuur), de activiteiten prioriteit geven, ruimte bieden voor het onderwerp op studiedagen of tijdens overleggen en uitvoerders ondersteunen en stimuleren.

Inhoudsopgave

1 Inleiding 17
1.1 Leeswijzer 17

2 Subsidieregeling 18
2.1 Eerste subsidieronde (2017-2019) 18
2.2 Tweede subsidieronde (2019-2021) 19
2.3 Effecten op meerdere niveaus 20

3 Proces tot definitieve onderzoeksopzet 21
3.1 Beginfase van het project 21
3.2 Beschrijving subsidieaanvragen 22
3.3 Bijstellen onderzoeksaanpak 24

4 Definitieve onderzoeksopzet 26
4.1 Onderzoeksvragen 26
4.2 Onderzoeksopzet 26

5 Beschrijving cases 32
5.1 Uitgangspositie van de scholen 32
5.2 Doelen en activiteiten 33

6 Resultaten 35
6.1 Professionaliseren van leraren 35
6.2 Begeleiden van leerlingen 47
6.3 Aansluiting professionalisering leraren en begeleiden van leerlingen 56
6.4 Borging van de activiteiten 56

7 Conclusies 58
7.1 Verschillen subsidieronde 1 en subsidieronde 2 58
7.2 Onderzoeksvragen 59
7.3 Discussie 65
7.4 Aanbevelingen voor scholen en besturen 66

Bijlage 1 Samenvatting literatuurstudie 70
Bijlage 2 Interviewleidraden 72
Bijlage 3 Leerlingvragenlijst 75
Bijlage 4 Format analysekader selectie cases 81
Bijlage 5 Format analysekader resultaten 83
Bijlage 6 Overzicht doelen en activiteiten per school 85
Bijlage 7 Schoolrapporten 90

1 Inleiding

De afgelopen jaren is er veel aandacht voor kansengelijkheid binnen het onderwijs. De belangrijkste aanleiding hiervoor waren verschillende publicaties waarin werd geconstateerd dat de onderwijskansen van leerlingen in toenemende mate uit elkaar lopen (zie o.a. Inspectie van het Onderwijs, 2016; OECD, 2016). Zowel vanuit individueel, maatschappelijk als economisch perspectief wordt het als problematisch gezien dat kinderen uit bepaalde sociale groepen in de samenleving hun talenten niet optimaal kunnen benutten, bijvoorbeeld omdat er weinig ouderlijke ondersteuning is, leraren met een bias naar de kinderen kijken, overgangen in het onderwijs niet soepel verlopen of er sprake is van segregatie.

In oktober 2016 is het Actieplan Gelijke Kansen door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) gepresenteerd[3]. Het plan omvat een aantal beleidsmaatregelen om gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen aan de hand van vier actielijnen:

1. Soepele overgangen
2. Stimulerend onderwijs
3. Sterke netwerken
4. Onderzoek en kennisopbouw

Onderdeel van het Actieplan Gelijke Kansen is dat onderwijsinstellingen in de gelegenheid worden gesteld voorstellen in te dienen voor interventies die kansengelijkheid moeten bevorderen. Deze gesubsidieerde interventies zijn gestart in het schooljaar 2017/2018 en worden in een meerjarig onderzoek gemonitord en geëvalueerd. De interventies hebben betrekking op vier maatregelen:

1. Doorstroomprogramma's primair onderwijs (po) – voortgezet onderwijs (vo);
2. Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding;
3. Doorstroomprogramma's vmbo-havo en vmbo-mbo;
4. Verbeteren doorstroom mbo-hbo.

In dit onderzoekrapport beschrijven we de monitoring en evaluatie van de uitgevoerde interventies binnen maatregel 2. De interventies zijn uitgevoerd in de periode 2017/2018 – 2018/2019. De subsidieronde is nogmaals herhaald voor een tweede tranche gedurende de periode 2019/2020 – najaar 2021. Deze rapportage gaat over de interventies die zijn uitgevoerd in beide subsidierondes.

1.1 Leeswijzer

In het rapport starten we met een beschrijving van de subsidiemaatregel (hoofdstuk 2). Vervolgens beschrijven we het proces tot de definitieve onderzoeksopzet en schetsen we een beeld van de inhoud van alle toegekende subsidieplannen (hoofdstuk 3). In hoofdstuk 4 gaan we in op de definitieve onderzoeksopzet. Daarna volgt een beschrijving van de scholen die geselecteerd zijn als casestudie (hoofdstuk 5), gevolgd door de resultaten van de professionaliseringsactiviteiten voor leraren en de begeleiding van leerlingen (hoofdstuk 6). Tot slot geven we antwoord op de onderzoeksvragen en beschrijven we een discussie (hoofdstuk 7).

Het onderzoek betreft scholen uit zowel het po als het vo, daarom spreken we in het rapport over 'leraren'.

[3] https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/gelijke-kansen/

2 Subsidieregeling

2.1 Eerste subsidieronde (2017-2019)

De subsidieregeling 'Vrijroosteren van leraren voor deelname aan coachingsactiviteiten en het intensief begeleiden van leerlingen 2017–2019'[4] biedt een aantal specifieke scholen de gelegenheid om gedurende twee jaar hun leraren deel te laten nemen aan coachingsactiviteiten en hun leerlingen met achterstanden intensief te begeleiden. Het doel van de subsidieregeling is dus enerzijds de professionalisering van leraren en anderzijds het bieden van ondersteuning specifiek aan achterstandsleerlingen. De subsidieregeling schrijft het volgende voor.

"De subsidie wordt in ieder geval besteed aan het betalen van de kosten voor het vrijroosteren van leraren voor elk van de navolgende activiteiten:

1. *Coaching*
   De wijze waarop het bevoegd gezag de coachingstrajecten wenst in te vullen is vormvrij. Het kan bijvoorbeeld gaan om (een combinatie van) individuele coaching, teamcoaching, intervisie of co-teaching. Er kan gewerkt worden met een meer ervaren leraar of met een extern ingehuurde coach.
2. *Intensieve begeleiding van leerlingen*
   De wijze waarop het bevoegd gezag de intensieve begeleiding van leerlingen door leraren kan vormgeven is vrij. De begeleiding dient zich ten minste te richten op (een van de) navolgende aspecten:
   • Gevraagde werkhouding in het vervolgonderwijs, bijvoorbeeld door reflectie op de eigen rol en vaardigheden. Hierbij wordt de leerling ook begeleid bij het verbeteren van de studievaardigheden zoals de ontwikkeling van een eigen leerstrategie en het leren plannen en organiseren van de leeractiviteiten.
   • Persoonlijke begeleiding en coaching, bijvoorbeeld ter bevordering van het zelfvertrouwen en/of de zelfstandigheid van de leerling.
   • Vakinhoudelijk 'bijspijkeren' op onderdelen van een vak. Bijvoorbeeld op onderdelen van het vak wiskunde die in het vmbo niet zijn behandeld en in het havo wel aan bod komen of op specifieke taal-, lees- en/of rekenvaardigheden.
   • Stimuleren van niet-cognitieve vormen van talent. Bijvoorbeeld het creatieve, sportieve of muzikale talent van leerlingen. Dit kan bijdragen aan het bevorderen van het zelfvertrouwen van de leerling.
   • Het leren benutten van netwerken of hulpbronnen uit de omgeving.

Scholen zijn vrij in de selectie van de leerlingen die ze intensieve begeleiding op grond van dit beleidskader aanbieden. Daarnaast kan er binnen de pilot aandacht worden besteed aan:

3. *Ontwikkelactiviteiten door leraren.*
   Activiteiten gericht op onderwijsontwikkeling en -innovatie voor achterstandsleerlingen. Leraren kunnen bijvoorbeeld samen lessen of toetsen voor de doelgroep ontwikkelen. Ook kunnen leraren gezamenlijk aan de slag gaan met het verstevigen van de advisering naar het vervolgonderwijs."

[4] Zie voor subsidieregeling: https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2019-32395.html

Deze regeling is specifiek gericht op het bieden van mogelijkheden aan het onderwijsveld om te experimenteren met activiteiten rondom coaching van leraren en intensieve begeleiding van achterstandsleerlingen. Het opdoen van ervaringen hiermee is van belang voor de doorontwikkeling van het beleid op het gebied van professionalisering van leraren en gelijke kansen in het onderwijs. De regeling is uitsluitend gericht op scholen met een substantieel aandeel achterstandsleerlingen (op basis van leerlinggewicht in po en armoedeprobleemcumulatiegebied in vo). Po-scholen die aanspraak konden maken op subsidie hadden een po-vestiging met minimaal 30 tot maximaal 50 procent gewichtenleerlingen. In het vo betrof dit vestigingen die voor Leerplusbekostiging 2016 in aanmerking kwamen. Als extra criterium gold een bovengrens van apc-leerlingen (percentage leerlingen dat woont in een armoedeprobleemcumulatiegebied) per vestiging: voor vmbo maximaal 50 procent, voor havo maximaal 70 procent en voor vwo maximaal 85 procent[5]. Deze bovengrens is opgenomen om de mogelijke effecten van interventies niet te laten ondersneeuwen in allerlei andere interventies in het kader van onderwijsachterstandenbeleid.

In totaal is voor deze maatregel voor de totale subsidieperiode (schooljaar 2017/18 en 2018/19) een bedrag van € 5,8 miljoen beschikbaar. Per aanvrager gaat het om een maximumbedrag van € 290.000.

De regeling schrijft verder nog voor dat de leraren uiterlijk begin 2018 met de deelname aan de coachingsactiviteiten moesten starten en dat de activiteiten doorlopend plaatsvinden in de schooljaren 2017/18 en 2018/19. Verder moet het bevoegd gezag leraren vrijroosteren voor deelname aan de coachingsactiviteiten en voor vervanging zorgen. Ook moeten de leraren in staat worden gesteld om de kennis te benutten ten behoeve van onderwijsontwikkeling en innovatie (op gebied van onderwijs aan achterstandsleerlingen).

2.2 Tweede subsidieronde (2019-2021)

In eerste instantie zou de subsidiemaatregel éénmalig zijn (2017 – 2019). Later is besloten om de subsidiemaatregel nogmaals te herhalen voor de periode 2019-2021. Door de impact van COVID op de uitvoering van de interventies is de periode van de tweede subsidieronde verlengd tot december 2021. Op basis van het onderzoek naar de eerste subsidieronde, ervaringen van DUS-I en de sectorraden zijn er voor de tweede subsidieronde vijf wijzigingen in de subsidieregeling doorgevoerd ten opzichte van de eerste subsidieronde, namelijk de volgende[6]:

1. *"De scholen worden ten eerste gevraagd leraren te betrekken bij de planvorming voor de aanvraag van deze subsidie. De betrokkenheid van tenminste vijf leraren zorgt voor draagvlak bij de uitvoering, een substantiële inzet van leraren en behoud van kennis, ook bij een eventueel verloop van leraren.*
2. *Ten tweede wordt gevraagd om de opgedane kennis van leraren door de coaching toe te passen bij de activiteiten voor de intensieve begeleiding van (achterstands)leerlingen. Dit moet ervoor zorgen dat de coachingsactiviteiten voor het juiste doel worden ingezet.*
3. *Ten derde wordt verduidelijkt dat de subsidie moet worden ingezet voor nieuwe activiteiten of de intensivering van bestaande activiteiten waarmee de doelstelling van dit beleidskader wordt behaald. Het betreft immers een pilot. Daarbij moet worden toegelicht hoe de geplande activiteiten voor het coachen van leraren en intensief begeleiden van leerlingen met elkaar*

[5] Zie https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2019-32395.html
[6] Zie: https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2021-3259.html

samenhangen en bijdragen aan het doel om achterstandsleerlingen gelijke kansen te geven. Dit moet versnippering voorkomen.

4. *Ten vierde wordt aangescherpt dat de activiteiten moeten leiden tot betere begeleiding van en daarmee gelijke kansen voor achterstandsleerlingen. Daarom dient dit ook in het plan expliciet te worden onderbouwd. Voorts wordt de aanvraagperiode voor de subsidie eerder in het jaar opengesteld, zodat scholen voor aanvang van het nieuwe schooljaar weten of zij een subsidie ontvangen en daardoor bij aanvang van het schooljaar met de activiteiten kunnen starten.*
5. *Tot slot wordt de procedure voor loting verduidelijkt, wanneer er na de eerste lotingsronde geld overblijft."*

In totaal is voor deze maatregel, net als in subsidieronde 1, voor de totale subsidieperiode een bedrag van € 5,8 miljoen beschikbaar. Per aanvrager gaat het om een maximumbedrag van € 290.000.

2.3 Effecten op meerdere niveaus

Deze maatregel impliceert een ketenreactie en effecten op meerdere niveaus: de professionalisering van leraren leidt ertoe dat zij de leerlingen beter kunnen begeleiden om vervolgens tot betere leerresultaten van leerlingen te komen. Deze redenering wordt bijvoorbeeld beschreven door Guskey (2002). Guskey redeneert dat in een systematische evaluatie van effecten rekening gehouden moet worden met verschillende niveaus van effecten, die op elkaar voortbouwen, ofwel tredes. Effect op het ene niveau heeft invloed op, en is zelfs nodig voor, het effect op een volgend niveau. Deze redenering gebruikt Oberon ook in het onderzoek naar het onderwijsprogramma van stichting leraar[7], gericht op een cultuurverandering binnen scholen. Hierbij wordt bijvoorbeeld geredeneerd dat een goede uitvoering (trede 1) leidt tot enthousiaste leraren (trede 2), wat noodzakelijk is voor een goede cultuurverandering (trede 3)[8]. Deze redenering impliceert binnen het onderzoek naar maatregel 2 dat professionalisering van leraren nodig is voor leraren met goede leraar- en instructievaardigheden, wat uiteindelijk zal leiden tot betere leerresultaten van leerlingen. Daarmee verwachten we op termijn dus effecten op zowel leraar- als leerlingniveau.

[7] https://stichting-leerkracht.nl/

[8] https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2019/05/eerste-resultaten-onderzoek-naar-leerkracht-programma-2019.pdf

3 Proces tot definitieve onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk beschrijven we de oorspronkelijke onderzoeksopzet, de aanvragen voor de subsidie en het proces tot de bijgestelde onderzoeksopzet.

3.1 Beginfase van het project

Bij de start van het project, in 2017, was nog niet bekend hoe de subsidieaanvragen van de besturen eruit zagen, omdat deze toen nog niet voor de onderzoekers beschikbaar waren. In het onderzoeksvoorstel (Wolbers et al., 2017) hebben we het onderzoek daarom alleen op hoofdlijnen geschetst. Overkoepelend voor alle vier de maatregelen maakten we onderscheid tussen een implementatiemonitor, een effectmeting en een verklarende evaluatie. Onderdeel van het overkoepelende plan was bijvoorbeeld ook het opzetten van een quasi-experimenteel design, waarin deelnemers aan de interventie worden vergeleken met een controlegroep. In het onderzoeksvoorstel beschreven we daarbij dat we voor maatregel 2 het eerste jaar wilden gebruiken om tot een definitieve aanpak te komen (een 'pilotjaar'). Toentertijd gingen we er vanuit dat we de overkoepelende aanpak, met een effectmeting onder alle deelnemende scholen en/of besturen, konden uitvoeren aan de hand van vragenlijsten, eindtoetsscores en doorstroomgegevens van deelnemende leerlingen. Als verdieping op de resultaten die dit zou opleveren wilden we tien case studies uitvoeren onder po en vo scholen, waarbij we gesprekken wilden voeren met betrokkenen van de scholen en besturen (Wolbers et al., 2017). Uiteindelijk bleken de opzet, anders dan bij de overige drie maatregelen van maatregel 2 en de inhoud van de subsidieaanvragen niet goed geschikt voor de overkoepelende onderzoeksopzet en is er gekozen voor een alternatieve aanpak. We gaan later nog nader in op de kenmerken van de ingediende aanvragen en waarom de oorspronkelijke aanpak niet goed geschikt bleek.

3.1.1 Uitkomsten literatuurstudie

Voordat de aanvragen beschikbaar werden gesteld hebben we een literatuuronderzoek uitgevoerd naar mogelijke effectieve interventies in het thema van de subsidiemaatregel (zie Bijlage 1). Daarbij hebben we gezocht naar literatuur omtrent professionalisering van leraren in relatie tot het begeleiden van leerlingen. Al snel bleek echter dat literatuur die de combinatie van beide onderdelen behandelt schaars is. Daarom kozen we ervoor om ons in de literatuurstudie vooral te richten op de professionalisering van leraren. Deze keuze hebben we gemaakt vanuit de veronderstelling dat scholen zich hier met name op zouden richten en dat professionalisering van leraren uiteindelijk leidt tot betere leerling resultaten (de in hoofdstuk 2 beschreven 'ketenreactie'). Uit de literatuurstudie is gebleken dat een professionaliseringsactiviteit ten eerste aan een aantal (praktische) voorwaarden moet voldoen:

- De activiteit moet aan de lespraktijk gerelateerd zijn;
- Actief leren door leraren is belangrijk;
- Duur en intensiteit spelen een rol: de interventie moet voldoende intensief zijn over een langere periode.

Daarnaast bleken met name co-teaching en coaching als observatie en feedback goede professionaliseringsmethoden te zijn. Deze informatie uit de literatuurstudie hebben we meegenomen in de analyse en selectie van de aanvragen.

3.1.2 Nadere typering subsidieaanvragen

Nadat we de subsidieaanvragen van de besturen ontvingen hebben we deze allereerst uitvoerig bestudeerd. Daarna hebben we de aanvragers telefonisch gesproken en een online enquête bij hen afgenomen. Hiermee hebben we geprobeerd zoveel mogelijk inzicht te verkrijgen in de inhoud van de ingediende plannen. De uitkomsten hiervan beschrijven we in de volgende paragraaf.

3.2 Beschrijving subsidieaanvragen

In deze paragraaf beschrijven we de goedgekeurde aanvragen die bij het ministerie van OCW zijn ingediend voor zowel subsidieronde 1 als subsidieronde 2.

3.2.1 Overzicht subsidieaanvragen

Voor subsidieronde 1 zijn er in totaal 41 subsidieaanvragen ingediend bij OCW. Van deze subsidieaanvragen zijn er in totaal 24 toegekend (16 aanvragen voor het po en 8 aanvragen voor het vo). Voor subsidieronde 2 zijn er in totaal 28 aanvragen ingediend bij OCW en zijn er 20 toegekend (10 aanvragen voor het po en 10 aanvragen voor het vo). Hieronder zijn de 44 toegekende aanvragen van subsidieronde 1 en 2 beschreven. Het aantal scholen dat deelnam binnen een subsidieaanvraag varieerde van één school tot twintig scholen per aanvraag.

3.2.2 Inhoud subsidieaanvragen

De plannen die de aanvragers ingediend hebben, verschillen sterk in aard en omvang. Een aantal aanvragers heeft duidelijk en gedetailleerd verwoord welke activiteiten ze zullen uitvoeren en om welke doelgroep het gaat, terwijl andere aanvragers slechts kort en globaal aangeven wat de plannen zijn. Ook variëren de plannen sterk qua inhoud en qua hoeveelheid activiteiten die aangeboden worden door de scholen. Daarnaast beschrijven sommige aanvragers nieuwe activiteiten, terwijl anderen activiteiten voortzetten die nu ook al op de school of scholen lopen. Bij een deel van de plannen is er sprake van een combinatie tussen nieuwe en al bestaande activiteiten. Voor de tweede subsidieronde zijn de eisen aan de aanvragen iets veranderd, zoals een duidelijkere link tussen activiteiten voor leraren en begeleiding van leerlingen en dat het moet gaan om nieuwe activiteiten of de intensivering van al bestaande activiteiten (zie Paragraaf 2.2). Ondanks deze aanscherping zagen we ook in deze tweede subsidieronde een grote variatie in omvang en inhoud van de plannen.

Doelgroep

De subsidie is gericht op leerlingen met een achterstand. Veel plannen richten zich op de gehele schoolpopulatie, er wordt dan geen specifieke doelgroep gedefinieerd. In de meeste gevallen is dat omdat de school oordeelt dat alle leerlingen achterstandsleerlingen zijn, en soms omdat de school een nieuw schoolconcept wil invoeren aan de hand van de subsidie. In de beschrijvingen van de scholen over de doelgroep zien we twee benaderingen van achterstand, hoewel dit vaak resulteert in dezelfde groep leerlingen. Allereerst hebben de leerlingen vaak een leerachterstand. Daarnaast komen de leerlingen uit deze doelgroep vaak uit wijken of buurten met een grote achterstandspopulatie. De leerlingen hebben vaak te maken met een onveilige buurt, huiselijk geweld, armoede, criminaliteit en psychische problematiek. Deze leerlingen lopen een grotere kans op leer- en ontwikkelingsachterstanden, als ze die nog niet hebben.

Als scholen wel een specifieke doelgroep definiëren, is dat meestal een groep leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond. Deze leerlingen hebben vaker te maken met leerachterstanden, vooral op het

gebied van taal. Nederlands is niet altijd hun thuistaal, waardoor ze moeite hebben dat volledig onder de knie te krijgen. Ook ontvangen scholen voor veel leerlingen uit de doelgroepen extra bekostiging. Andere voorbeelden van specifieke doelgroepen zijn leerlingen met gedragsproblemen of leerlingen met een taal- en/of rekenachterstand (in het po gaat dit in een aantal gevallen om relatieve achterstand tot hun vermoedelijke talent en niet per se een absolute achterstand ten opzichte van de rest). Ten slotte zijn er ook scholen die aangegeven dat ze het programma in de onder- of bovenbouw aanbieden, of dat ze het aanbieden voor afvallers uit het praktijkonderwijs.

Coaching van de leraren

Bij de beschrijving van de coaching van de leraren richten we ons allereerst op de inhoud van de coaching. Vervolgens beschrijven we de vorm van de coaching.

Inhoud

Bij de inhoud van de coaching zien we grofweg twee typen coaching. Dit betreft enerzijds coaching op didactisch gebied, anderzijds op pedagogisch gebied. De coaching op didactisch gebied is meestal gericht op het lesgeven en/of begeleiden van leerlingen binnen het taal- en rekenonderwijs of op het gebied van executieve vaardigheden. Het kan hierbij bijvoorbeeld gaan om het aanleren van nieuwe instructiemodellen of het invoeren van nieuwe lesmethoden. In de tweede subsidieronde zien we dat er ook een school heeft ingezet op vaardigheden voor het digitaal lesgeven, wat voor de school relevant was vanwege de coronamaatregelen. Met name in het primair onderwijs zien we ook regelmatig dat leraren gecoacht en begeleid worden bij het ontwikkelen en toepassen van differentiatievaardigheden. De coaching op pedagogisch gebied is gericht op het begeleiden van leerlingen wanneer zij problemen ervaren of probleemgedrag vertonen. Hierbij worden leraren bijvoorbeeld gecoacht in het individueel begeleiden van leerlingen die probleemgedrag vertonen of het voeren van gesprekken met leerlingen en ouders.

Vorm

In de plannen worden verschillende manieren van coaching van leraren beschreven. In subsidieronde 1 richten veel scholen zich op zowel team- als individuele coaching van leraren; een enkele school beperkt zich tot een van de twee. In subsidieronde 2 zien we dat ongeveer de helft van de scholen zicht op beiden vormen van coaching richt, de andere helft richt zich of op individuele coaching of op coaching van een team.

We zien in de plannen van zowel subsidieronde 1 als subsidieronde 2 dat veel scholen de hulp hebben ingeroepen van externe coaches/experts. Deze coaches en experts richten zich veelal op het trainen en coachen van de leraren op het gebied van taal- en rekenonderwijs (of bijvoorbeeld nieuwe methoden) en het voeren van gesprekken met leerlingen en ouders. Hoewel dit ook in het vo voorkomt, zien we dit iets vaker terug in de plannen in het po.
Daarnaast zien we in veel plannen intervisie, collegiale consultatie/feedback en/of co-teaching terugkomen. Zowel in het po als in het vo vindt dit plaats, in verschillende vormen. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat een externe expert of specialist in de klas komt meekijken, dat ervaren leraren de startende leraren observeren of dat leraren samen lessen voorbereiden en elkaar hierop beoordelen. Het doel hierbij is meestal het herkennen van problemen en verbeterpunten om elkaar vervolgens te helpen deze problemen aan te pakken en vaardigheden verder te ontwikkelen.

Begeleiding van de leerlingen
Ook in de begeleiding van de leerlingen maken we onderscheid tussen inhoud en vorm van de begeleiding.

Inhoud
De begeleiding van de leerlingen kent verschillende inhoudelijke aspecten. In veel gevallen, in zowel po als vo, is de begeleiding gericht op het ontwikkelen van de reken- en taalvaardigheid van de leerlingen. Daarnaast zien we in het vo ook een aantal keer terugkomen dat leerlingen ondersteuning krijgen bij vakken, vaak op eigen verzoek. De doelgroep bestaat meestal uit leerlingen met leerachterstanden, die de scholen vakinhoudelijk bijspijkeren. Ook richten sommige scholen zich bij de begeleiding op het verder ontwikkelen van de executieve vaardigheden van leerlingen. Hierbij gaat het vaak om de werkhouding, 'leren leren', en vaardigheden zoals plannen, organiseren en zelfregulatie.
Ten slotte komt het begeleiden in de verbetering van de sociaal-emotionele vaardigheden en persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen terug in de plannen van een aantal scholen. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om persoonlijke groei, ontwikkelen van zelfvertrouwen, gedrag in de klas en relaties met anderen.

Vorm
Zowel in po als vo geven scholen vaak zowel individuele- als groepsbegeleiding aan leerlingen. De vakinhoudelijke begeleiding vindt plaats in de vorm van extra steunlessen/verlengde instructie of huiswerkbegeleiding voor woordenschat, taal, rekenen of andere vakken waar leerlingen moeite mee hebben. Soms gebeurt dit in groepsvorm, door extra begeleiding in kleine groepjes aanvullend op de reguliere lestijd of door differentiatie in de klas (eventueel met inzet van een extra leraar). Soms krijgen leerlingen individuele ondersteuning in vakinhoud.
Individuele begeleiding vindt ook plaats in de vorm van individuele gesprekken tussen de leraar en leerling. Deze gesprekken zijn bijvoorbeeld gericht op het gedrag en het bevorderen van het zelfvertrouwen van leerlingen. Daarnaast hebben de gesprekken tussen leraar en leerlingen soms de vorm van een leergesprek. Hierbij spreken leraar en leerling leerdoelen met elkaar af en worden deze ´gemonitord' in de gesprekken die volgen.

3.3 Bijstellen onderzoeksaanpak

Vanwege de korte looptijd en grote diversiteit in de plannen is er, anders dan in het oorspronkelijke onderzoeksvoorstel was voorgesteld, in het definitieve onderzoeksplan voor gekozen om bij de monitoring en evaluatie van maatregel 2 een beperkt aantal aanvragen uitvoerig te onderzoeken; namelijk die waarvan op basis van de bestudeerde literatuur mag worden verwacht dat de voorgestelde activiteiten effectief zouden zijn. Door een aantal casestudies uit te voeren konden we een uitvoeriger inzicht in een aantal activiteiten krijgen (die verwacht effectief zijn), in plaats van een globaler en oppervlakkiger inzicht te krijgen in alle interventies.

3.3.1 Selectie cases
Voor beide subsidierondes zijn alle gehonoreerde aanvragen geanalyseerd. Na het analyseren van alle aanvragen hebben we cases geselecteerd waarvan wij, op basis van literatuur, verwachtten dat de activiteiten op deze scholen effectief zouden zijn. Om de selectie in cases te maken is een aantal stappen doorlopen. Allereerst hebben we de uitkomsten van de analyse van de aanvragen en de telefonische gesprekken verwerkt in een analysekader (zie Bijlage 4). In dit analysekader hebben we de

plannen onder andere gecategoriseerd naar doelgroep van leraren en leerlingen, type interventie, periode, intensiteit, betrokken partijen en eventuele bijzonderheden. Na het invullen van het kader zijn we overgegaan op de selectie van de cases. Hierbij moest een aantal keuzes gemaakt worden:

1. Welke criteria hanteren we voor de selectie?
2. Hoeveel cases nemen we mee?
3. Welke cases worden geselecteerd?

De criteria die we gehanteerd hebben om de selectie te maken zijn gebaseerd op de literatuurstudie die is uitgevoerd (zie paragraaf 3.1.1 en Bijlage 1). We kozen ervoor om de scholen te selecteren waar we het grootste effect verwachtten op het schoolsucces van achterstandsleerlingen en/of op leraargedrag dat schoolsucces van achterstandsleerlingen ondersteunt. Deze twee criteria liggen het dichtst bij het doel van de subsidieregeling. Op basis van de gekozen criteria zijn de plannen in het analysekader ingedeeld van 'vermoedelijk zeer effectief' naar 'vermoedelijk totaal ineffectief' (Oberon, 2018). In de selectie van cases uit de tweede subsidieronde hebben we nog een aantal criteria toegevoegd op basis van onze ervaringen uit de eerste subsidieronde, namelijk:

- Is er sprake van maximaal één of twee interventies?
- Is de interventie grotendeels gefinancierd vanuit de subsidie?
- Is de interventie nieuw?

Na het indelen van de plannen naar effectiviteit volgde de selectie van de definitieve cases. In het kader bleven uiteindelijk een aantal cases over waarvan we verwachtten dat ze effectief zouden zijn. Om uiteindelijk tot de definitieve selectie te komen zijn in subsidieronde 1 de criteria aangevuld met pragmatische aspecten, namelijk in hoeverre het doen van onderzoek op dat moment nog mogelijk zou zijn. De meeste scholen waren namelijk al gestart met de uitvoering van de activiteiten. De scholen waarbij we op basis hiervan twijfels hadden over de 'onderzoekbaarheid' van hun programma zijn hierdoor uiteindelijk afgevallen. Voor subsidieronde 2 was dit minder aan de orde door veranderingen in de subsidieprocedure. Uiteindelijk zijn voor subsidieronde 1 vier scholen in het po en drie scholen in het vo geselecteerd om als casestudy te dienen in het onderzoek. Voor subsidieronde 2 zijn 3 po scholen en 3 vo scholen geselecteerd voor deelname. Voor subsidieronde 2 zijn er drie scholen in het po en drie scholen in het vo geselecteerd. Ofschoon de aanvragen (ingediend door het bevoegde gezag) soms op meerdere scholen betrekking hebben, is per aanvraag één school aangewezen als deelnemer aan het onderzoek. Zo mogelijk kozen we dan voor de school waar de vernieuwing was geïnitieerd en vaak ook het beste was doordacht.

Door het beperkte aantal vermoedelijk effectieve programma's hebben we ervoor gekozen de meest veelbelovende cases te selecteren en daardoor geen mogelijkheid gehad om de representativiteit van de cases mee te nemen in onze keuze. De gekozen cases zijn dus niet representatief voor de rest van de scholen die subsidie hebben ontvangen en de overige scholen in Nederland.

4 Definitieve onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk beschrijven we de definitieve onderzoeksopzet. Aan de hand van deze opzet en onderstaande onderzoeksvragen hebben we het onderzoek uitgevoerd bij de dertien geselecteerde scholen.

4.1 Onderzoeksvragen

Voor de monitoring en evaluatie van de interventies binnen maatregel 2 is een aantal specifieke onderzoeksvragen opgesteld. De onderzoeksvragen zijn opgedeeld in twee delen: onderzoeksvragen over de aanpak en implementatie van de interventies (monitoring) en onderzoeksvragen over de opbrengsten van de interventies (evaluatie).

4.1.1 Aanpak en implementatie

12. Hoe geven scholen organisatorisch vorm aan de coaching van leraren en begeleiding van leerlingen?
13. Welke leraren doen mee aan coaching? Wat zijn de doelen van de coaching? Wat is de inhoud van de coaching?
14. Welke leerlingen ontvangen gerichte begeleiding? Wat zijn de doelen van de begeleiding? Wat is de inhoud van de begeleiding?
15. Welke motieven/argumenten hebben scholen voor de specifieke inhoudelijke en organisatorische vormgeving van de coaching en begeleiding?
16. Wat zijn de verwachtingen (in termen van effecten) van de coaching en begeleiding?

4.1.2 Opbrengsten coaching en begeleiding

17. Wat zijn de ervaringen van deelnemende scholen, leraren en leerlingen met de coaching en de begeleiding?
18. Wat zijn succesfactoren en knelpunten bij uitvoering van de programma's?
19. In welke mate worden de beoogde effecten per programma door de betreffende coaching en begeleiding gerealiseerd?
20. Hoe stromen de leerlingen die hebben deelgenomen aan het programma door in hun verdere schoolloopbaan, in vergelijking met vergelijkbare niet-deelnemers?
21. Hoe ontwikkelen de leraren zich qua competenties en competentiebeleving?
22. Hoe ontwikkelt het werkplezier van de leraren zich?

4.2 Onderzoeksopzet

Op basis van het proces dat voorafgegaan is aan het onderzoek (hoofdstuk 3) en de onderzoeksvragen (4.1) is de onderzoeksopzet tot stand gekomen voor een onderzoek naar dertien cases. Hieronder beschrijven we het onderzoeksdesign, de gebruikte onderzoeksinstrumenten en de wijze van dataverzameling. Vervolgens beschrijven we de analyse van de resultaten.

4.2.1 Onderzoeksdesign

Om zowel overkoepelende uitkomsten over de cases te onderzoeken als uitkomsten specifiek per case, is de opzet opgedeeld in twee delen:

- **Overkoepelend onderzoek**. Dit deel is voor iedere case gelijk, zodat we de activiteiten zoveel mogelijk met elkaar kunnen vergelijken en de resultaten op metaniveau kunnen beoordelen. In dit deel nemen we interviews af op basis van gestandaardiseerde interviewleidraden, voeren observaties uit van de activiteiten op basis van een gestandaardiseerd observatie-instrument en leggen een vragenlijst voor aan deelnemende leerlingen.
- **Maatwerkonderzoek**. Dit deel varieert per case en sluit nauw aan bij de specifieke inhoud, doelstelling en context van de activiteiten, maar is waar mogelijk gekoppeld aan de instrumenten uit het overkoepelende deel. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om case-specifieke aanvullingen in de interviewleidraden, het observatie-instrument en de leerlingenvragenlijst. Ook beoordelen we per case welke gegevens over de betrokken leerlingen we opvragen uit het leerlingvolgsysteem van de school (bijv. toetsscores, vo-adviezen of doorstroomgegevens). Voor zover mogelijk hebben we bij elke case ook een controlegroep van leerlingen betrokken om zodoende de resultaten van deelnemers aan de interventie te kunnen vergelijken met die van niet-deelnemers. Tevens is besloten om de gegevens die we uit het leerlingvolgsysteem opvragen over de deelnemende leerlingen, zo mogelijk ook van een of meer eerdere leerlingencohorten van dezelfde school te verzamelen, als vergelijkingsmateriaal.

Het onderscheid tussen het overkoepelende onderzoek en het maatwerkonderzoek geeft aan welke data we bij alle cases verzamelen en welke data we specifiek per case verzamelen. In de praktijk verzamelen we deze data op dezelfde momenten, waarin de twee delen van het onderzoek met elkaar zijn verbonden.

4.2.2 Onderzoeksinstrumenten

Interviewleidraden

Voor de gesprekken die gevoerd zijn met de betrokkenen hebben we verschillende leidraden opgesteld. De eerste leidraad hebben we opgesteld voor de kennismaking met de schoolleiders en/of kartrekkers en is gebaseerd op de onderzoeksvragen, om zo al een eerste beeld hiervan te krijgen voor de betreffende scholen. Voor de interviews met meerdere betrokkenen hebben we voor iedere groep respondenten een interviewleidraad opgesteld. Dit heeft geresulteerd in een interviewleidraad, waarin per functie (schoolleiders, leraren, leerlingen en externe begeleiders of experts) de accenten iets werden verlegd. Per school hebben we bepaald welke respondentgroepen relevant waren om te interviewen. Zo zijn op niet elke school externe begeleiders of experts en leerlingen geïnterviewd. De interviewleidraden zijn gebaseerd op de onderzoeksvragen en de literatuurstudie. De volgende onderwerpen zijn in de leidraden verwerkt:

- doelen en verwachtingen (kennismakingsgesprek);
- implementatie (kennismakingsgesprek, interview);
- ervaren opbrengsten (interview);
- borging (interview).

Op twee momenten zijn er interviews afgenomen (zie ook '4.2.3 Dataverzameling'), namelijk bij de start van de interventie en tegen het einde van de subsidieperiode. In het po en het vo zijn dezelfde interviewleidraden gebruikt, zie Bijlage 2.

Vragenlijsten

Voor de vragenlijsten hebben we zoveel mogelijk gebruikgemaakt van al bestaande instrumenten die in eerder onderzoek valide en betrouwbaar zijn gebleken (Driessen, Elshof, Mulder en Roeleveld, 2015; Kester et al, 2018; Vandevelde, Van Keer en Rosseel, 2013). Deze vragenlijsten gaan over zelfregulatie,

cognitief zelfvertrouwen, welbevinden en motivatie bij leerlingen en in het po ook over het welbevinden van de leerling in de relatie met de leraar. We hebben in deze vragenlijst voor zelfregulatie gekozen, omdat dit voor alle scholen in beide subsidierondes een (bijkomend) doel was voor de leerlingen. Door middel van een voor- en nameting en waar mogelijk een controlegroep, hebben we geprobeerd de ontwikkeling van leerlingen op dit gebied in kaart te brengen.

De vragenlijst voor het po (groep 7 en 8) bestaat uit 34 stellingen waarvoor de leerlingen op een vijfpuntsschaal konden aangeven in hoeverre ze het met de stelling eens zijn (van 'klopt helemaal niet' tot 'klopt precies'). De stellingen zijn verdeeld over de volgende acht schalen, die uit eerder onderzoek voldoende betrouwbaar bleken om te gebruiken:

1. Cognitief zelfvertrouwen
2. Taakmotivatie
3. Taakoriëntatie
4. Planning
5. Doorzettingsvermogen
6. Self-efficacy
7. Evaluatie product
8. Relatie leerling-leraar

De schalen 'zelfvertrouwen', 'taakmotivatie' en 'relatie leerling-leraar' zijn overgenomen uit eerder onderzoek van Driessen, Elshof, Mulder en Roeleveld (2015). De overige schalen uit de vragenlijst zijn afkomstig uit het onderzoek van Kester et al (2018). Zij hebben de vragenlijst gebaseerd op het onderzoek van Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013). Omwille van de lengte van de vragenlijst, hebben wij ervoor gekozen om niet alle stellingen over te nemen of stellingen aan te passen. Er zijn daarom items met de laagste factorlading binnen een schaal of items die veel leken op items uit andere schalen geschrapt. Sommige items zijn opnieuw geformuleerd.

In het voortgezet onderwijs is ook een vragenlijst bij leerlingen afgenomen, gericht op zelfregulatie. Deze vragenlijst is overgenomen uit het onderzoek Doorbraak ICT van Kester et al (2018) en bestaat uit 32 stellingen. De stellingen zijn verdeeld over de volgende zes schalen, die voldoende betrouwbaar waren gebleken uit het onderzoek van Kester et al. (2018):

1. Taakanalyse
2. Planning
3. Doorzettingsvermogen
4. Evaluatie product
5. Evaluatie proces
6. Self-efficacy zelfregulatie

Iedere schaal bestaat uit drie tot negen stellingen, die vanuit de theorie bezien bij elkaar horen. In tabel 4.1 staat een overzicht met een korte beschrijving per schaal en het aantal stellingen voor po en vo. Voor de volledige vragenlijsten, zie Bijlage 3.

Tabel 4.1 Overzicht vragenlijsten primair- en voortgezet onderwijs.

Schaal	Omschrijving	Aantal stellingen po	Aantal stellingen vo
Zelfvertrouwen	Deze schaal meet het cognitief zelfvertrouwen van de leerling (Driessen et al., 2015).	5	-
Taakmotivatie	Deze schaal meet de mate waarin leerlingen gericht zijn op het ontwikkelen van hun vaardigheden, op leren en het begrijpen van schoolwerk. De vragen zijn niet gericht op de vergelijking met andere leerlingen, maar op hun eigen prestaties en ontwikkeling (Driessen et al., 2015).	4	-
Taakanalyse	Deze schaal geeft aan in hoeverre leerlingen voorkennis activeren, de taak bekijken op moeilijkheid en zien wat er van ze gevraagd wordt met deze opdracht (Kester et al., 2018).	3	5
Planning	Deze school heeft betrekking op de planningsvaardigheden van leerlingen, bijvoorbeeld een tijdsindeling maken (Kester et al., 2018).	3	5
Doorzettingsvermogen	Deze schaal meet het doorzettingsvermogen van de leerling (Kester et al., 2018).	3	6
Self-efficacy	Deze schaal gaat in op het geloof en vertrouwen van de leerling in zijn of haar eigen competentieniveau.	6	-
Evaluatie product	Deze schaal gaat over de evaluatie van de opdracht (het product; Kester et al., 2018).	3	3
Relatie leraar - leerling	Deze schaal met het welbevinden van de leerling in de relatie met de leraar (Driessen et al., 2015)	6	-
Evaluatie proces	Deze schaal gaat over de evaluatie van het proces van de opdracht.	-	4
Self-efficacy zelfregulatie	Deze schaal vraagt een inschatting van de leerling over hoe goed hij zijn eigen leerproces kan reguleren.	-	9

Op bijna alle po- en vo-scholen zijn vragenlijsten bij de leerlingen afgenomen. Over het verloop hiervan weiden we verder uit onder het kopje *dataverzameling* (zie onder).

Ondersteunende observaties

Ter validering van de interviews hebben we een of enkele activiteiten geobserveerd op de scholen. Deze observaties dienden om meer inzicht te verkrijgen in de praktijk van de activiteiten op de scholen. Het kan hierbij gaan om een activiteit rondom de professionalisering van leraren en/of een activiteit rondom de begeleiding van leerlingen.

4.2.3 Dataverzameling

Voor subsidieronde 1 is in de periode najaar 2019 – voorjaar 2019 de data verzameld. Voor subsidieronde 2 heeft de dataverzameling in de periode voorjaar 2020 – najaar/winter 2021 plaatsgevonden, zie Tabel 4.2.

Tabel 4.2 Overzicht dataverzameling subsidieronde 1 en 2.

4.2a Subsidieronde 1.

	Najaar /winter 2019	Voorjaar 2019	Voorjaar 2020
Kennismaking met schoolleider en/of projectleider	X		
Interview schoolleiding en, indien aanwezig, projectleider	X	X	
Interview leraren		X	
Interview externe partij*		X	
Interview leerlingen*		X	
Observatie op school		X	
Vragenlijst leerlingen**	X	X	
Opvragen resultaten LOVS (leerling- en onderwijs-volg-systeem).			X

* Alleen op de scholen waarbij het relevant of mogelijk was.

** Dit is niet op alle scholen mogelijk gebleken.

4.2b Subsidieronde 2.

	Voorjaar 2020	Najaar 2021
Kennismaking met schoolleider en/of projectleider	X	
Interview schoolleiding en, indien aanwezig, projectleider	X	X
Interview leraren	X	X
Interview externe partij*		X
Interview leerlingen*		X
Observatie op school		X
Vragenlijst leerlingen**	X (po: oktober 2020)	X
Opvragen resultaten LOVS (leerling- en onderwijs-volg-systeem).		X

* Alleen op de vo-scholen waarbij het relevant of mogelijk was.

** Dit is niet op alle scholen mogelijk gebleken.

Leerlingvragenlijst

Zoals in Tabel 4.2 te zien is was het de bedoeling op twee momenten (voor-/nameting) de vragenlijst bij leerlingen af te nemen, om na te kunnen gaan in hoeverre de leerlingen zich ontwikkelen op bepaalde vaardigheden in de periode van interventies. Bij aanvang van het onderzoek in subsidieronde 1 waren de activiteiten overigens al gestart, waardoor de voormeting geen zuivere nulmeting betreft. Voor subsidieronde 2 heeft de nulmeting plaatsgevonden op het moment dat de interventies net waren gestart. Na afloop van de periode van interventies vond de nameting plaats. Daarnaast was het de bedoeling om bij elke school in de casestudy een controleschool te zoeken (onder hetzelfde bestuur, met een vergelijkbare populatie) en de vragenlijst daar op dezelfde twee momenten af te nemen, zodat de resultaten tussen scholen die wel en geen subsidie hebben ontvangen konden worden vergeleken. Om het invulgemak te vergroten zijn de vragenlijsten in het basisonderwijs klassikaal met de leerlingen afgenomen. Dit betekent dat alle leerlingen de vragenlijst tegelijk invulden, waarbij de leraar rondliep om vragen te beantwoorden. In het voortgezet onderwijs is de vragenlijst soms klassikaal ingevuld en soms door leerlingen zelfstandig.

Dit alles is in het po succesvoller verlopen dan in het vo. Op alle scholen in het po is de vragenlijst op twee momenten afgenomen. Daarnaast zijn er in het po controlescholen bereid gevonden om deel te nemen. In het vo is op drie van de zes scholen de vragenlijst aan het begin van het onderzoek afgenomen; op vo-school 1 is dit uiteindelijk niet gelukt vanwege bezwaren van de school en op vo-school 6 is de interventie niet van de grond gekomen. Het afnemen van de vragenlijst na afloop van de activiteiten bleek op de andere vo-scholen niet altijd goed mogelijk. Een deel van de leerlingen was inmiddels van school af en door personeelswisselingen bleek het niet altijd goed mogelijk de leerlingen hiervoor nogmaals te bereiken. Hierdoor is de nameting bij slechts een beperkt aantal leerlingen afgenomen. Ook is het niet mogelijk gebleken om goede controlescholen te vinden in het vo, omdat de scholen aangaven dat hun populatie leerlingen zo specifiek is dat deze niet te vergelijken is met andere scholen binnen het schoolbestuur. Dit had ook te maken met de selectie van leerlingen die deelnamen aan de activiteiten, zoals op vo-school 2 waar slechts een aantal leerlingen geselecteerd werden op basis van verschillende kenmeren als motivatie, onderpresteren en schoolprestaties. In onderstaande tabel is de respons per meting weergegeven.

Tabel 4.3 Respons leerlingvragenlijst per sector voor subsidieronde 1 en 2

	Primair onderwijs		**Voortgezet onderwijs**	
	Voormeting	*Nameting*	*Voormeting*	*Nameting*
Scholen casestudy	403	403	197	31
Controlescholen	142	142	X	X

4.2.4 Analyse

Na de dataverzameling hebben we een analyse gedaan op de verzamelde data (van de interviews, observaties en vragenlijsten). Om de data uit de interviews te analyseren hebben we een kader (zie Bijlage 5) opgesteld op basis van de literatuurstudie en de onderzoeksvragen. In dit kader hebben we drie overkoepelende thema's onderscheiden, namelijk:

- de professionalisering van leraren;
- de begeleiding van leerlingen;
- de aansluiting tussen deze beide thema's.

Binnen deze thema's hebben we de relevante onderdelen uit de literatuurstudie en de onderzoeksvragen ingedeeld. Vervolgens hebben we dit kader aan de hand van de interviews en observaties ingevuld, waarbij getracht is de overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende scholen te benoemen. De literatuurstudie en daarmee dit kader zijn niet uitputtend. Omdat er in de literatuurstudie hoofdzakelijk is gekeken naar professionalisering van leraren in relatie tot de begeleiding van leerlingen, ontbreekt er informatie over de afzonderlijke onderdelen (professionalisering van leraren en begeleiden van leerlingen).

Om de data uit de vragenlijsten te analyseren hebben we de betrouwbaarheid van de schalen berekend. Wanneer een schaal voldoende betrouwbaar bleek hebben we een t-test gedaan om het verschil in gemiddelden (tussen beide meetmomenten) op te toetsen op significantie. De uitkomsten hiervan zijn beschreven in hoofdstuk 6.2.

5 Beschrijving cases

In dit hoofdstuk beschrijven we de uitgangspositie en vervolgens de doelen en activiteiten van de scholen. Een individuele beschrijving van iedere case kan in Bijlage 6 worden gelezen.

5.1 Uitgangspositie van de scholen

Om de resultaten van de activiteiten goed te kunnen duiden, schetsen we eerst de uitgangspositie van de scholen. Door verschillende uitgangsposities van de scholen, zien we ook verschillen in de ervaringen en opbrengsten van iedere school. De uitvoering, de ervaren opbrengsten en de borging van de activiteiten zijn mede afhankelijk van de fase van implementatie van de activiteit. Op sommige scholen is de subsidie ingezet om al lopende activiteiten te financieren terwijl op andere scholen nieuwe activiteiten zijn gestart, zie Tabel 5.1. Op geen van de scholen zijn enkel de bestaande activiteiten voortgezet. Voor de nieuwe activiteiten is er in de eerste periode van de subsidie tijd besteed aan het opzetten van de activiteiten. Daarna zijn de professionaliseringsactiviteiten gestart. De leerlingbegeleiding is tegelijkertijd met de professionaliseringsactiviteiten gestart of daarna. Op vo-school 6 is de interventie niet van de grond gekomen. De beschrijving van vo-school 6 in dit rapport is dan ook enkel gebaseerd op het beoogde interventieplan.

Tabel 5.1 Overzicht activiteiten per school (nieuw of al bestaande activiteiten).

	Alleen nieuwe activiteiten	Alleen voortzetten van al bestaande activiteiten	Zowel nieuwe als al bestaande activiteiten
Ronde 1			
Po-school 1			X
Po-school 2	X		
Po-school 3			X
Po-school 4			X
Vo-school 1	X		
Vo-school 2	X		
Vo-school 3			X
Ronde 2			
Po-school 5	X		
Po-school 6[i]	X		
Po-school 7	X		
Vo-school 4			X
Vo-school 5			X[ii]
Vo-school 6	X		

Noot. [i] *Deze case bestaat eigenlijk uit twee scholen die in 2022 zullen fuseren. Beide scholen hebben de interventie op eenzelfde manier ingezet.* [ii] Vanwege de coronapandemie konden de nieuwe activiteiten niet doorgaan en zijn uiteindelijk alleen de bestaande activiteiten uitgebreid.

Tegelijkertijd zien we, op basis van de interviews, dat ook andere factoren binnen de school een rol spelen bij de implementatie, ervaren opbrengsten en borging van de activiteiten. Factoren die daarbij een rol hebben gespeeld[9]:

- Lerarentekort (vooral in het po);
- Verloop onder leraren (vooral in het po);
- Team met een aantal inflexibele of conservatieve leraren (of leraren met kleine deeltijdaanstellingen;
- Werkdruk;
- (Professionaliserings-)Cultuur op de school;
- Leiderschap van de schoolleider;
- Professionaliseringsbeleid bestuur;
- Benadering van de interventie, top-down of bottom-up;
- Type leerlingenpopulatie/ouders en schoolgrootte.

In de tweede subsidieronde hebben de COVID19-maatregelen voor scholen de implementatie, ervaren opbrengsten en borging van de activiteiten, veelal in negatieve zin, sterk beïnvloed. Op sommige scholen heeft een deel van de activiteiten online plaatsgevonden in plaats van fysiek. Op andere scholen bleek dit niet mogelijk of niet effectief, waardoor een aantal activiteiten niet door zijn gegaan. Zo zijn op po-school 5 als gevolg van restricties, lesuitval en personeelstekort vanwege de coronapandemie geen zelfontworpen lessen aangeboden (zoals de bedoeling was), maar is gekozen voor een bestaande methode. Daarnaast is veel aandacht uitgegaan naar het organiseren van onderwijs dat aansluit bij de corona-maatregelen (bijvoorbeeld digitaal lesgeven), waardoor minder tijd besteed kon worden aan de interventie.

Alle scholen hebben een populatie die gekenmerkt wordt door een hoog aandeel achterstandsleerlingen. Vanuit de subsidieregeling was vereist dat scholen die subsidie zouden ontvangen aan een aantal voorwaarden voldeden omtrent het aandeel achterstandsleerlingen (beschreven in hoofdstuk 2). Het aandeel achterstandsleerlingen verschilt desondanks toch nog flink per school. Daarnaast waren er andere verschillen tussen de scholen in de populatie van de leerlingen, bijvoorbeeld met betrekking tot onderwijsniveau (vo) en culturele achtergrond van de leerlingen.

5.2 Doelen en activiteiten

De doelen en activiteiten van de scholen bestaan uit twee delen: enerzijds de professionalisering van de leraren en anderzijds de begeleiding van leerlingen. Hieronder lichten we de professionalisering van leraren en begeleiding van leerlingen verder toe.

5.2.1 Professionalisering van de leraren

De professionalisering van leraren heeft betrekking op het verbeteren van hun kennis/inzicht en pedagogische en didactische vaardigheden. Hierbij gaat het meestal om leraarvaardigheden ten behoeve van onderwijs in een bepaald domein (taal/lezen, rekenen) en/of executieve en sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen. Hier wordt op verschillende manieren aan gewerkt. Vormen die we vaak terug zien komen zijn training, coaching en lesbezoeken gevolgd door feedback. Soms wordt dit door een (externe) specialist begeleid. Op meerdere scholen start eerst een klein groepje leraren en

[9] Dit is een willekeurige opsomming en genoemde factoren hangen vaak sterk samen.

wordt de opgedane kennis en vaardigheden vervolgens verder aan andere collega's overgedragen. Op een aantal scholen wordt gewerkt met een kartrekker waarbij de interventie dus vanuit één leraar gestart wordt die deze rol op zich neemt.

5.2.2 Begeleiding van leerlingen

In de meeste cases is het uitgangspunt dat de professionalisering van leraren alle leerlingen ten goede komt, zowel in de lessen als begeleiding van leerlingen. De doelen richten zich dan veelal ook op verbeterde lessen of begeleiding van leraren. Dit uitgangspunt van scholen zien we ook terug in de literatuur (Guskey, 2002). De doelen die specifiek op de leerlingen zijn gericht, gaan vaak om maatwerk met betrekking tot het bijspijkeren van vakinhoud en het versterken van executieve functies.

Een aantal cases heeft om die reden dan ook geen specifieke activiteiten voor leerlingen opgezet. De professionalisering van de leraren richt zich sterk op de vakinhoud en dit komt de algemene kwaliteit van de lessen ten goede. Zo is er op vo-school 3 sterk ingezet op het taal- en rekenbeleid in de school. Naast dat de leerlingen extra steunlessen krijgen, zijn er geen specifieke activiteiten voor leerlingbegeleiding opgezet. Op po-school 6 is er schoolbreed ingezet op 'bewegend leren', waarbij leraren leren om werkvormen rondom dit concept in hun reguliere lessen in te zetten. Ook hier zijn dus geen specifieke activiteiten voor leerlingbegeleiding opgezet. In andere cases zijn er wel specifieke activiteiten opgezet om (alle of een specifieke groep) leerlingen beter te begeleiden. Bijvoorbeeld door leergesprekken met leerlingen te voeren, zoals op po-school 1, 2 en 5 of extra mentorgesprekken met en bijlessen voor leerlingen, zoals op vo-school 4 en 5.

In de tabel in bijlage 6 staat een overzicht met de doelen en activiteiten per school. In dit overzicht is ook het type school opgenomen voor het voortgezet onderwijs.

6 Resultaten

In dit hoofdstuk beschrijven we de bevindingen van de dertien cases po en vo aan de hand van het analysekader dat is gebaseerd op de onderzoeksvragen en de literatuurstudie. Voor de volledige literatuurstudie, zie Bijlage 1.

De in deze rapportage onderzochte maatregel heeft betrekking op twee onderdelen, namelijk het vrijroosteren en professionaliseren van leraren en het begeleiden van leerlingen. In de literatuurstudie is gezocht naar literatuur over de koppeling tussen deze twee onderdelen. Het doel van dit hoofdstuk is om de belangrijkste bevindingen vanuit de cases te beschrijven. Hiervoor gebruiken we de literatuurstudie en onderzoeksvragen als kapstok.

De bevindingen beschrijven we voor het po en het vo gezamenlijk. Waar we verschillen zien tussen de sectoren, beschrijven we dat.

6.1 Professionaliseren van leraren

Scholen roosteren leraren vrij, zodat zij kunnen deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Op po-school 1 en 3 is het vrijroosteren ook ingezet om extra handen in de klas te geven en zo de werkdruk te verminderen. Na de professionaliseringsactiviteiten zetten de leraren de opgedane kennis in gedurende de lessen of in begeleiding aan kleine groepjes of individuele leerlingen. In deze paragraaf beschrijven we de professionalisering van leraren aan de hand van de volgende onderdelen:

- verwachtingen van schoolleiders en leraren over de opbrengsten van de activiteiten;
- inhoud;
- randvoorwaarden;
- vorm;
- succesfactoren en knelpunten;
- ervaren opbrengsten.

Deze onderdelen zijn gebaseerd op de indeling van het analysekader, zie Bijlage 5.

Ter validering van de interviews hebben we een of enkele activiteiten geobserveerd op de scholen. Deze observaties dienden om meer inzicht te verkrijgen in de praktijk van de activiteiten op de scholen. De verwachting van betrokkenen op de scholen bij alle cases is dat leraren door deze activiteiten beter toegerust zijn om goed les te geven, en dat betere lessen en leraren vervolgens leiden tot gunstigere opbrengsten voor de leerlingen. Men verwacht in eerste instantie meer effecten te zien bij de leraren dan bij de leerlingen. Dit is in lijn met de ketenredenering (Guskey, 2002). In de activiteiten is meestal een directe link met de professionalisering van de leraren, terwijl dat voor de begeleiding van de leerlingen niet altijd zo is. Een nadeel hiervan is dat als de leraar vertrekt, de kennis ook verloren gaat. Dit benadrukt het belang van een goede borging van de activiteiten (zie ook ‘6.4 Borging’).

Visie van de scholen
Op vo-school 1 wordt er bewust ingezet op het begeleiden van alle nieuwe leraren op de school. De school wordt gekenmerkt door een groot stedelijke context met veel achterstandsleerlingen. Het vraagt veel van leraren om hier les te geven en al helemaal voor startende leraren. Vanuit de lerarenopleiding zijn deze leraren volgens de schoolleider onvoldoende toegerust om in de praktijk aan de slag te gaan. Door deze startende leraren door ervaren leraren te laten coachen, worden ze competenter. Tevens zorgt dit ook voor minder verloop van leraren binnen de school. Ook op po-school 1 is veel aandacht voor startende leraren in grootstedelijke context.

Vo-school 4 en 5 hebben daarentegen geen specifieke doelgroep van leraren waar de interventie zich op richt. De visie van de school is dat alle leraren uiteindelijk in staat moeten zijn om de leerlingen op een passende manier te coachen en begeleiden. Po-school 6 sluit hierop aan. Ook hier is de interventie niet gericht op een specifieke groep leraren. Het doel is dat alle leraren leren werken met werkvormen passend bij “Bewegend leren”.

6.1.1 Inhoud

De scholen hebben verschillende doelen met de professionaliseringsactiviteiten. Overkoepelend gezien richten al deze scholen zich op het verder ontwikkelen van leraar-vaardigheden. Dit kan zijn om vervolgens betere lessen aan te bieden (bijvoorbeeld door te werken aan instructie- of differentiatievaardigheden, meer inzicht in de leerlijnen of opbrengstgericht werken) of om (betere) individuele begeleiding aan (achterstands)leerlingen te bieden (zoals inzicht verkrijgen in de leerstrategieën van leerlingen).

Als we naar de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten kijken, zien we dat de doelen enerzijds gaan over vakinhoud en/of didactische vaardigheden en anderzijds over meer pedagogische vaardigheden. In het po vaak gaan de doelen vaker over vakinhoud of didactische vaardigheden (vooral voor onderwijs in taal/lezen en rekenen) of over de onderliggende executieve functies die leerlingen moeten beheersen/toepassen bij bijvoorbeeld taal en rekenen. De doelen van vo-school 3 en 5 sluiten hier ook bij aan. Op vo-school 1, 2 en 4 gaan de doelen minder over vakinhoud of didactische vaardigheden, al komen deze onderwerpen soms wel terug als leraren daar behoefte aan hebben (zie het kader hieronder). Op deze vo-scholen staan meer pedagogische doelen centraal.

Vraag gestuurd werken vanuit leraren
Op vo-school 1, 2 en 4 is de professionalisering van de leraren deels vraaggericht; namelijk uitgaande van wat de leraren inbrengen. Zo krijgen startende leraren op vo-school 1 coaching van een ervaren leraar. Iedere twee à drie weken komen de startende leraar en coach samen om te bespreken hoe het gaat. Zij stellen leerdoelen op en bespreken hoe zij aan deze doelen gaan werken. Daarnaast bezoeken de coaches regelmatig lessen van de startende leraren, om te zien hoe de leraren zich ontwikkelen.

Op vo-school 2 is een PLG gestart met zes leraren. Deze leraren begeleiden als studiecoach een aantal leerlingen. De geboden begeleiding stemt de leraar af op de leerling. De begeleiding richt zich op studievaardigheden, sociaal-emotionele vaardigheden en executieve vaardigheden. In de PLG bespreken leraren waar zij tegenaan lopen in de begeleiding van de leerlingen en geven elkaar tips. *"De coaches durven aan te geven als zij iets niet weten, bijvoorbeeld hoe met een leerling om te gaan. De PLG-bijeenkomsten zijn daarbij een soort intervisie; we geven open feedback en coaches voelen zich door elkaar gesteund"* (procesbegeleider vo-school 2). Ook zoeken de leraren literatuur op rondom thema's die vaak terugkomen in de begeleiding, zoals executieve functies.

Op vo-school 4 zijn drie leraren opgeleid tot vakbekwame coaches. Zij dienen als vraagbaak voor alle leraren in de school. Wanneer leraren vragen hebben over het coachen van leerlingen, kunnen zij bij deze drie vakbekwame coaches terecht.

Vraaggestuurd werken zien we ook in het po terug. Zo is er op po-school 6 een leraar die graag iets wil gaan doen met Bewegend leren. Vervolgens krijgt zij het helemaal schoolteam mee om met Bewegend leren te gaan starten.

De professionalisering richt zich op een aantal scholen ook op interactievaardigheden van leraren in het contact met de leerlingen. Het verschilt tussen de scholen in welke mate dat aan bod komt. Uit de literatuurstudie maken we op dat een goede interactie tussen de leraar en de leerling op twee manieren kan leiden tot hogere leerprestaties van de leerling: namelijk door een betere aansluiting bij de leerling en/of doordat de leerling zich meer gezien wordt en daardoor meer motivatie en/of eigenaarschap ervaart. We zien deze professionalisering op interactievaardigheden vooral terug op po-school 1, 2 en 5 en op vo-school 2, zie het kader hieronder.

Interactievaardigheden
Op po-school 1 en vo-school 2 wordt er nadrukkelijk aandacht besteed aan de interactie tussen de leraar en de leerling. Op po-school 1 houden de leraren 'leergesprekken' met leerlingen over de persoonlijke resultaten en doelen van de leerling. Een projectgroep heeft eerst onderzocht hoe de leergesprekken het beste georganiseerd kunnen worden en heeft daar een aantal tools bij geselecteerd. De tool is een instrument waarop de leerling invult hoe hij/zij zichzelf beoordeelt en waaraan hij/zij wil en moet werken. Er zijn meer tools, passend bij de verschillende leeftijdsgroepen. Aan de hand van de ingevulde tool wordt het leergesprek gevoerd. Vervolgens zijn andere leraren getraind in het voeren van leergesprekken, het vertalen van de resultaten in concrete doelen en het monitoren van deze doelen. Ook op po-school 2 en 5 worden leergesprekken met leerlingen gevoerd.

Een aantal leerlingen op vo-school 2 wordt individueel of in kleine groepjes door leraren begeleid. De leraren hebben daarvoor eerst gewerkt aan een begeleidingsmodel en coachvaardigheden binnen een PLG. "*Een gesprek voeren kan iedereen, maar coachen is echt een ander verhaal"* (leraar vo-school 2).

6.1.2 Randvoorwaarden

Uit de literatuurstudie die voor deze subsidiemaatregel is uitgevoerd (zie Bijlage 1) komen een aantal randvoorwaarden voor professionalisering van leraren. Zo is één van de voorwaarden dat de professionalisering gerelateerd is aan de lespraktijk. Dit zien we duidelijk terug bij alle dertien cases. Andere belangrijke randvoorwaarden die voortkomen uit de literatuurstudie zijn:

- de interventie sluit aan bij het bredere schoolbeleid;
- leraren hebben inspraak in (de doelen van) de interventie;
- de interventie is op het hele team gericht;
- de professionalisering is van substantiële duur en intensiteit.

Hieronder lichten we toe in welke mate we deze randvoorwaarden terug zien komen bij de dertien cases.

Aansluiting bij breder schoolbeleid

Het is belangrijk dat de activiteiten binnen het bredere schoolbeleid passen om ervoor te zorgen dat de activiteiten niet tijdelijk van aard zijn en ook voldoende gedragen wordt binnen de school (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Uiteindelijk zijn de activiteiten van alle cases erop gericht om de onderwijskwaliteit te verhogen, wat in zekere zin ook past binnen het schoolbeleid. Op po-school 1, 6 en 7 en vo-school 3 en 4 zien we deze aansluiting tussen het schoolbeleid en de interventie het duidelijkste terug komen (zie het kader hieronder).

Aansluiting breder schoolbeleid en de interventies
Op vo-school 3 wordt er sterk ingezet op het taal- en rekenbeleid in de school. De interventie vanuit de subsidie maakt onderdeel uit van een meerjarig beleid van de school. Ook po-school 7 zet in op het verbeteren van de technische leesvaardigheid, wat als één van de jaardoelen in het schoolbeleid opgenomen is.

Op vo-school 4 wordt de nadruk gelegd op de coaching van achterstandsleerlingen. Binnen de interventie functioneren leraren als coach. Daarnaast wordt er binnen de school gewerkt met peercoaching. Leerlingen uit de bovenbouw worden peercoach van leerlingen uit de onderbouw, na hier een training voor gevolgd te hebben.

Ook op po-school 1 zien we duidelijk terug dat de interventie aansluit bij een breder beleid binnen de school. Op deze school is er veel aandacht voor professionalisering, bijvoorbeeld via de begeleiding van startende leraren en 'borgingsbezoeken' bij de lessen van de ervaren leraren (door taal- en reken-specialisten). De subsidieactiviteiten sluiten hier naadloos bij aan.

Tot slot zien we op po-school 6 ook een aansluiting met breder beleid binnen de school. Na een constatering van de Inspectie van het Onderwijs dat de leerlingen op de school te passief achterover hangen, heeft één leerkracht het initiatief genomen om te starten met Bewegend leren. Vervolgens heeft zij dit met enthousiasme ook op andere collega's over weten te brengen en wordt Bewegend leren het speerpunt van het nieuwe schoolbeleid wanneer de twee scholen gaan fuseren.

Inspraak in (de doelen van) de activiteit
Daarnaast is het belangrijk dat leraren inspraak hebben in (de doelen van) de activiteit. Het verschilt tussen de cases in welke mate we deze aspecten terugzien. Er is vaak wel ruimte voor inspraak van leraren in (de doelen van) de activiteit, maar dit is vaak beperkt. Op vo-school 2 zien we de meeste ruimte voor inspraak. Op deze school wordt er gewerkt met een PLG, een vorm die zich goed leent voor inspraak vanuit de leraren. We zien ook dat scholen de activiteitenplannen soms wat aanpassen naar de context en behoefte van de eigen school, zoals po-school 2. Ook vo-school 5 heeft de activiteitenplannen aangepast naar eigen behoefte, dit kwam voornamelijk door de onvoorziene coronamaatregelen (zie het kader hieronder).

Een eigen stempel
Het plan voor po-school 2 was vooral ontwikkeld door een beleidsmedewerker van het schoolbestuur. De basisschool heeft er niettemin in de loop van de subsidieperiode een eigen stempel opgedrukt, bijvoorbeeld door de nadruk te leggen op de leergesprekken rondom de executieve functies, door de voorgestelde selectiecriteria voor de deelnemende leerlingen niet over te nemen en door de leerdoelen en interventies niet uitsluitend te richten op taal en lezen.

Op vo-school 5 was het plan om onder andere workshops aan te bieden aan leraren over het coachen van achtertandsleerlingen (op didactisch gebied maar ook op gebied van bijvoorbeeld zelfvertrouwen of keuzes maken). Vanwege de coronamaatregelen moesten de leraren digitaal les geven, waardoor er een behoefte ontstond om hier meer over te leren. Daarom zijn de workshops gericht op hoe het best online lesgegeven kan worden.

Interventie gericht op het hele team

De mate waarin het hele team deelneemt aan de activiteit verschilt. In twaalf cases (enkel vo-school 1 niet) zien we dat uiteindelijk alle leraren tot de doelgroep behoren van de activiteit. Op de po-scholen zijn er vaak meerdere activiteiten per school. Alle leraren zijn dan wel betrokken, maar soms wel bij verschillende activiteiten. Bij de meeste activiteiten wordt er eerst gestart met een kleiner groepje leraren dat vervolgens kennis of vaardigheden verder overdraagt aan collega's. Dit laatste onderdeel, de overdracht naar collega's, verloopt niet altijd even soepel vaak trager of moeizamer dan van te voren gedacht (po-school 1, 4 en 5, vo-school 2 en 3). Zo noemt ook de schoolleider van vo-school 2: *"voor de andere leraren heeft het nog niet heel veel opgeleverd. Men probeert hen wel te betrekken bij de opbrengsten uit de PLG, maar echte betrokkenheid creëren en vaardigheden doorgeven blijkt nog lastig".* Dat deze verspreiding soms moeizaam verloopt, heeft te maken met verschillende factoren. Bijvoorbeeld omdat er niet structureel tijd voor verspreiding vrij wordt gemaakt of omdat andere leraren minder affiniteit met het onderwerp hebben. Ook corona heeft hier een rol in gespeeld voor de scholen in de tweede subsidieronde. Bijvoorbeeld op vo-school 5: *"Er zou een intervisietraject georganiseerd worden, maar dit ging niet door. We hebben het online geprobeerd, maar dat werkte niet."* Op po-school 5 zou de leraar die de rol van kartrekker op zich nam de andere leraren coachen op basis van lesbezoeken en zouden leraren ook bij elkaar in de klas kijken. Door de coronamaatregelen heeft de kartrekker de leraren enkel van afstand kunnen coachen. Hierdoor de schoolleider: *"Er is meer gebruik gemaakt van de zendmethode dan van de uitwisselingsmethode".*

Op vo-school 1 is dit wat anders vormgegeven; daar zijn er twee doelgroepen: startende leraren en ervaren leraren. Op deze school worden startende leraren gecoacht door meer ervaren leraren. De activiteit is voor alle startende leraren, maar niet alle ervaren leraren nemen deel. Een soortgelijk onderscheid wordt er gemaakt op po-school 1. De activiteit voor beide groepen is gericht op hetzelfde onderwerp (werken met Nieuwsbegrip en de Vertaalcirkel en het uitvoeren van Leergesprekken), maar de training en coaching die de leraren krijgen, verschilt per doelgroep.

Selectie van leraren en verspreiding binnen het team

Op de meeste scholen start er eerst een groepje leraren met de activiteit, dat dit vervolgens verder verspreid naar collega's. Dit eerste groepje startende collega's wordt vaak geselecteerd op motivatie, affiniteit en/of ervaring. Zo is er op vo-school 3 een taalcoördinator aangesteld. Samen met een groepje enthousiaste leraren en met een externe begeleider heeft de taalcoördinator gewerkt aan het taalbeleid op de school. Vervolgens zijn zij op zoek gegaan naar meer leraren om het taalbeleid verder te integreren. Dit was moeilijk, omdat deze leraren hier minder enthousiast over waren en het lastig was om hen hiervoor te activeren. *"Het is van groot belang dat we taal bij meer leraren onder de aandacht brengen. Je kan wel voor de klas gaan staan en hele verhalen vertellen, maar als de leerlingen de helft niet begrijpen van wat jij zegt… Het taalgebruik moet aansluiten bij het niveau van de leerlingen" (taalcoördinator vo-school 3).* Op een aantal andere scholen zien we soortgelijke situaties waarin het moeilijk is om de activiteit verder in de school te verspreiden.

Op po-school 4 is gestart met een verbetertraject rekenen. Gedurende de uitvoeringsperiode zijn drie aspecten of thema's aangepakt die in alle groepen 3 tot en met 8 bij rekenen een rol spelen, namelijk automatiseren, het drieslagmodel en het handelingsmodel. Voor elk van de drie thema's is een cyclus van circa acht weken doorlopen, waarin dezelfde vier stappen zijn gezet:

1. Elke cyclus start met een overleg van de stuurgroep rekenen die bestaat uit vertegenwoordigers uit elk leerjaar. In het overleg bespreekt de stuurgroep het betreffende rekenthema in relatie tot de resultaten van de eigen leerlingen. De stuurgroep wordt gecoacht door externe rekenspecialisten.
2. De resultaten uit het overleg worden door elk lid van de stuurgroep teruggekoppeld naar de eigen leerjaarbespreking; het overleg met alle leraren in hetzelfde leerjaar (dat zijn er gemiddeld acht, het betreft een grote basisschool). Met de subsidie is het aantal uren voor dit overleg uitgebreid. In deze extra tijd hebben de leraren – onder leiding van het stuurgroep lid – het onderwijs over het betreffende rekenthema in het eigen leerjaar verder uitgewerkt voor een langere onderwijsperiode. Per thema worden de leerlingen ingedeeld in drie niveaugroepen en bespreken de leraren hoe het thema in deze groepen moet worden aangeboden.
3. Vervolgens bieden de leraren de onderwijsactiviteiten aan en worden daarbij geobserveerd door een interne coach. Na afloop vindt er een nagesprek plaats waarin de leraar feedback krijgt van de coach.
4. Na afloop van de onderwijsperiode rond het thema wordt deze in het leerjaaroverleg geëvalueerd onder leiding van de vertegenwoordiger uit de stuurgroep. Deze evaluatie wordt tevens gebruikt als startpunt voor de volgende cyclus.

Op po-school 6 zijn twee leraren (de 'kartrekkers') gestart met het ontwikkelen van een aantal lesideeën/werkvormen rondom het onderwijsconcept "Bewegend leren". De ontwikkelde lesideeën hebben de kartrekkers eerst zelf uitgeprobeerd in hun eigen groepen. Na eventuele aanpassingen werden deze per e-mail overgedragen aan de overige leraren die de lesideeën vervolgens in hun eigen lessen konden toepassen.

Duur en intensiteit

Tot slot is het belangrijk dat de professionalisering een substantiële duur en intensiteit kent. In de meeste cases zien we dat de professionaliseringsactiviteiten regelmatig plaatsvinden en over de looptijd van een wat langere periode. Dat kan zijn omdat de subsidie voor al lopende activiteiten is aangewend

(zoals [deels] op po-school 1). Bij een aantal cases is het plan soms minder intensief uitgevoerd dan gepland, maar lijkt de duur, intensiteit en continuïteit voldoende te zijn, zoals bij po-school 5 en vo-school 4 (zie kader hieronder). Betrokken leraren noemen het ook een succesfactor dat de professionalisering structureel geboden wordt over een langere periode. De duur en intensiteit kan ook verschillen per onderdeel van het plan.

Intensiteit van de activiteiten
Op vo-school 4 zijn er twee leraren opgeleid tot coach door een bètacoach. Deze drie coaches samen dienen als vraagbaak in de school voor de andere leraren. De intensiteit van de coaching van leraren is dus sterk afhankelijk van het eigen initiatief van de leraren. Wanneer zij niet met vragen naar de coaches gaan, zal de intensiteit laag zijn en wanneer zij dit wel doen, kan de intensiteit hoog zijn. Volgens de coaches zijn zij goed te vinden voor vragen door de leraren: *"Wij staan wel bekend bij onze collega's als degene die kunnen helpen bij vragen over ISK. De collega's kunnen ons vragen stellen, en wij kunnen hen bijvoorbeeld tools meegeven om makkelijker met ouders te communiceren. De hulp is dus vrijblijvend, maar docenten komen wel echt naar ons toe."*

Op po-school 5 zou de aangewezen kartrekker kennissessies verzorgen voor teambrede kennisdeling over executieve vaardigheden. Door de situatie op school als gevolg van de coronapandemie is dit slechts gedeeltelijk—hoofdzakelijk bij de start van het traject—gelukt.

6.1.3 Vorm

De cases verschillen sterk in de manier waarop zij de professionaliseringsactiviteiten vormgeven. Het overkoepelende doel van de meeste cases is hetzelfde, namelijk het verder ontwikkelen van de vaardigheden van leraren om de begeleiding van leerlingen op vakinhoudelijk gebied en/of executieve vaardigheden te verbeteren.

De cases werken op verschillende manieren aan deze doelen en iedere case geeft op een andere manier vorm aan de interventie. Tegelijkertijd zien we ook overeenkomsten. In de literatuur over professionele ontwikkelingen spreek men over traditioneel versus vernieuwend. Met traditioneel bedoelt men de manier waarop professionalisering voorheen vooral werd vormgegeven, namelijk door lezingen en conferenties die niet op de werkplek gesitueerd zijn en waarbij leraren vooral een passieve rol vervullen. De inhoud is veelal niet afgestemd op de context en de vraagstukken van de leraar. Meer vernieuwde activiteiten zijn interventies waarbij leraren een actieve, lerende rol hebben en waarbij de context van de leraar bepalend is voor de inhoud van de activiteit. Voorbeelden hiervan zijn onderlinge samenwerking in projectgroepen, coaching, collegiale consultatie en intervisie. De indeling tussen traditioneel en vernieuwend impliceert dat vernieuwend beter zou zijn dan traditioneel. Uit onderzoek is hiervoor nog geen eenduidig bewijs gevonden (Van Veen et al., 2010).

In de cases zien we vooral vormen terug van vernieuwende professionaliseringsactiviteiten. Voor alle cases geldt dat de professionaliseringsactiviteiten gerelateerd zijn aan de context van de leraar (zie ook 6.1.3. Randvoorwaarden). We zien dat er op nagenoeg alle scholen professionaliseringsactiviteiten zijn die ruimte bieden om actief en onderzoekend te leren. Bijvoorbeeld door gezamenlijk lessen voor te bereiden via Lesson Study (po-school 2 en 4), tijdens coachingsmomenten (po-school 1, 3, 5, 6 en 7, vo-school 1), door in een PLG onderzoek uit te voeren of hulpvragen te bespreken (vo-school 2 en 3), lesbezoeken (po-school 6 en 7, vo-school 5 en 6) of intervisiebijeenkomsten (vo-school 5). Kanttekening hierbij is dat de coronamaatregelen in de tweede subsidieronde invloed hebben gehad op de uitvoering,

waardoor lesbezoeken en intervisiebijeenkomsten niet altijd (fysiek) konden doorgaan. Binnen alle activiteiten wordt er een beroep gedaan op een actieve en onderzoekende houding en rol van de leraren. Dit heeft vooral betrekking op het zelf analyseren en construeren van problemen en oplossingen in verband met de lespraktijk en hoeft niet te betekenen dat leraren zelf onderzoek doen (Van Veen et al., 2010).

We zien ook verschillende professionaliseringsactiviteiten terugkomen waarbij de interactie tussen leraren centraal staat zoals bij coaching, intervisie, feedback geven, lesobservaties en co-teaching. Dit kan in de vorm van een PLG zijn (vo-school 2) of door coaching door een externe expert (po-school 1, vo-school 3) en/of collega/specialist (po-school 4, 5, 6 en 7, vo-school 1 en vo-school 4).

Interactie tussen leraren
Op po-school 4 werken de leraren met intercollegiale coaching in het kader van het verbetertraject rekenen. De leraren worden tijdens de rekenlessen geobserveerd door een collega (interne coach). De interne coaches worden gecoacht door een externe rekenspecialist.

Voorafgaand aan de lesobservatie heeft de uitvoerende leraar de eigen competenties rond de voorbereide les ingeschaald door de zogenoemde focuslijst in te vullen. De interne coach observeert aan de hand van deze ingevulde focuslijst de les. Na afloop vindt er een nagesprek plaats waarin de coach feedback geeft aan de geobserveerde leraar. Men bespreekt de sterke en minder sterke punten van de les, wat er mogelijk beter zou kunnen en op welke manier. Er zijn veel leraren die tijdens dit traject zowel gecoacht zijn als gecoacht hebben.

Op po-school 7 wordt eveneens met intercollegiale coaching gewerkt. De twee taal-leesspecialisten hebben regelmatig klassenbezoeken afgelegd om lessen te observeren en te monitoren op basis van de Kwaliteitskaart Technisch lezen. Na afloop van de lesobservatie vond er een gesprek plaats en kreeg de groepsleerkracht (en eventueel de onderwijsassistent) aanwijzingen over eventuele verbeterpunten. Ook de leerkracht zelf kon feedback geven op het werken met de Kwaliteitskaart, en suggesties doen voor verbeteringen.

Ervaren opbrengsten
Leraren en schoolleiders ervaren meerdere opbrengsten van de professionaliseringsactiviteiten:

- Op alle scholen noemen leraren dat zij vaardigheden verder hebben ontwikkeld, waardoor zij zich competenter voelen in het geven van onderwijs en/of begeleiden van leerlingen.
- Ook de schoolleiders zien dit terug bij de leraren en zijn over het algemeen tevreden over de professionalisering.
- Naast het ontwikkelen van vaardigheden bij leraren, zijn er binnen de professionaliseringsactiviteiten producten ontwikkeld, zie kader hieronder.
- De opbrengsten komen ook overeen met de doelen die de scholen van te voren gesteld hebben. Soms is de uitvoering wat anders verlopen dan gepland (er zijn bijvoorbeeld juist wat meer of minder leerlingen begeleid of het tijdspad is veranderd), maar de overkoepelende doelen worden grotendeels behaald. Op sommige scholen zijn er, mede door de pandemie, ook zaken blijven liggen. Men is dan vooral tevreden over het deel dat wél aangepakt is.
- De activiteiten dragen bij aan werkdrukverlaging bij de leraren (vooral in het po). Leraren worden vrijgeroosterd, maar zij moeten in deze tijd wel andere werkzaamheden uitvoeren. Er is zo meer ruimte om aan andere zaken te werken en (mede) daardoor ervaren leraren minder werkdruk.

Het lijkt er ook op dat het beter werkt om het aantal activiteiten en doelen te beperken en niet te veel te versnipperen in verschillende activiteiten om de meeste opbrengsten te behalen. Een vraag die nu bij de betrokkenen speelt, is hoe deze activiteiten te borgen in de organisatie als de subsidie stopt (zie ook 6.4 borging).

Producten en leerlijnen in de school
Binnen verschillende activiteiten zijn ook producten of materialen ontwikkeld voor op de school. Zo hangt er op vo-school 3 in alle klassen nu een poster met regels voor taalverzorging en zijn er overal leeskisten aanwezig om in te zetten gedurende lesuren waarop een leraar is uitgevallen. De producten worden ook na een tijdje nog steeds gebruikt. Al blijft het volgens de taalcoördinator wel belangrijk om dit bij de andere leraren onder de aandacht te houden.

Op po-school 2 is een kwaliteitskaart ontwikkeld. Op deze kaart worden de uitkomsten van de leergesprekken met leerlingen en de leerdoelen vastgelegd. Vervolgens wordt er op basis van deze kaart een geschikte interventie voor de leerling vastgesteld. De kwaliteitskaart kan later weer worden hergebruikt.

Op po-school 5 is er een kijkwijzer Executieve functies ontwikkeld voor het systematisch inrichten en observeren van een les. De kijkwijzer is bedoeld om in te zetten door de schoolleiding als middel om te controleren of de leerkrachten werken conform de gemaakte afspraken. Op po-school 7 is een vergelijkbare Kwaliteitskaart ontwikkeld.

Po-school 6 heeft de lesideeën die gedurende de interventie zijn ontwikkeld, gebundeld in een waaier. Hierin worden de lesideeën beschreven en aanwijzingen voor benodigde materialen genoemd. Een professionele vormgever is aan de slag gegaan om een duurzame versie van de waaier te ontwerpen. Deze wordt ook beschikbaar gesteld voor andere scholen binnen het bestuur.

De meeste leraren zijn enthousiast over de professionaliseringsactiviteiten die zij hebben gevolgd. Naast dat zij noemen dat zij vaardigheden verder hebben ontwikkeld en zich competenter voelen, noemen zij andere opbrengsten van de professionaliseringsactiviteiten:

- het leidt tot een open collegiale sfeer;
- de activiteiten zorgen voor bewustwording bij leraren;
- het leidt tot meer zelfvertrouwen tijdens het lesgeven in het algemeen;
- door de goede 1-op-1 begeleiding van leerlingen verbetert de relatie tussen leerling en leraar;
- er is sprake van verdieping.

“De begeleiding creëert een open sfeer. Als begeleiding de norm is en je later een collega tegenkomt die met de handen in het haar zit, ben je sneller geneigd om elkaar te helpen” (leraar vo-school 1).

Daarnaast zien we dat de opbrengsten kunnen verschillen per activiteit binnen een school. Zo is er bijvoorbeeld op po-school 4 voor taal een groepje leraren getraind. Zij hebben vervolgens andere leraren getraind. De leraren die eerst door een externe specialist zijn getraind ervaren meer opbrengsten op het gebied van taal dan de andere leraren.

Er is een aantal leraren minder enthousiast over de coaching. Dat kwam omdat de coaching in een onveilige context werd geboden (zoals op po-school 2, waar een deel van het plan bestond uit een

Lesson Study traject met leraren van een andere school) of omdat leraren wat terughoudend zijn. Op po-school 3 kregen leraren coaching in het werken met chromebooks in het onderwijs. Volgens de ICT-specialist verloopt dit nu wel goed, maar had hier meer uitgehaald kunnen worden. Daarbij speelt de instelling van de leraren een rol: "*Sommigen willen gewoonweg niet veranderen of vernieuwen"* (ICT-specialist po-school 3). Voor deze leraren heeft de coaching dan ook tot minder opbrengsten geleid. Op vo-school 5 wordt aangegeven dat alle leraren wel openstaan voor de coaching, maar dat voornamelijk de nieuwe leraren hier baat bij hebben.

Werkdruk en werkplezier

Voor veel leraren heeft het vrijroosteren en de activiteiten ook geholpen in het verlagen van de werkdruk. Door het vrijroosteren is er meer ruimte ontstaan om aan andere zaken te werken, want het werkplezier kan verhogen. Dit was vooral het geval op de po-scholen in de eerste subsidieronde. Op po-school 1, 2, 6, 6 en 7 werden de lessen van leraren overgenomen terwijl zij deelnamen aan professionaliserings- of begeleidingsactiviteiten. Ook werd op po-school 1 een tweede leraar tijdens de begrijpend leesles ingezet, zodat er in kleinere (niveau)groepen kon worden gewerkt. Deze verlaging van werkdruk leidde ook tot meer werkplezier. Ook de leraren uit het vo noemen dat zij door de activiteiten meer plezier in hun werk ervaren. De leraren die leerlingbegeleiding hebben geboden (individueel of in kleine groepjes) halen ook veel voldoening uit het contact met de leerling en het opbouwen van een onderlinge band, zie het kader hieronder. Zowel in het po als in het vo ervoeren de leraren ook veel werkplezier door het volgen van coaching en/of de mogelijkheid te sparren en overleggen met collega's.

Anders dan in de eerste subsidieronde, gaven po-scholen in de tweede subsidieronde niet aan dat het vrijroosteren heeft bijgedragen aan het verlagen van de werkdruk. Mogelijk komt dit door de coronapandemie in deze periode. De coronamaatregelen hebben zowel voor leraren als schoolleiders voor een hogere werkdruk gezorgd.[10]

Contact met leerlingen

Op vo-school 2 bieden de leraren individuele begeleiding aan de leerlingen. Als één van de belangrijkste opbrengsten van de activiteiten noemen zij dat ze veel voldoening halen uit het opbouwen van een persoonlijke band met de leerlingen en dat zij zien hoe leerlingen groeien en vooruitgang boeken.

Ook de leerlingen ervaren opbrengsten van het contact met de leraar:
"Bijvoorbeeld voor mijn presentatie bij maatschappijleer. Dat vond ik heel spannend. De juf gaf mij handige tips, […]. Het heeft geholpen, ik heb een 8 gehaald! De tips gebruik ik de volgende keer weer en zal altijd aan met een presentatie aan u terug blijven denken mevrouw!' (leerling vo-school 2).

Op vo-school 4 halen de leraren ook voldoening uit de coaching van leerlingen. De coördinator geeft bijvoorbeeld aan: "*Als je merkt dat iets aanslaat, en dat kinderen meer willen, motiveert dat leraren weer om hun werk extra goed te doen."*

Ook op po-school 2 geven de leraren aan erg blij te zijn met de individuele begeleiding en persoonlijke leergesprekken met leerlingen: *'Ik was zo blij dat ik eindelijk weer eens tijd had om met de leerlingen één-op-één te spreken. Dat heb ik jaren gemist.'*

[10] https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2021/10/12/gevolgen-van-16-maanden-corona-voor-het-onderwijs

6.1.4 Succesfactoren en knelpunten

De leraren en schoolleiders zien verschillende succesfactoren in de activiteiten die hebben bijgedragen aan de ervaren opbrengsten. Succesfactoren in de professionaliseringsactiviteiten die leraren en schoolleiders zoal noemen zijn[11]:

- door het vrijroosteren van leraren ontstaat er tijd en ruimte om structureel aan de activiteiten te werken;
- er was tijd en ruimte om met collega's te kunnen sparren;
- coaching en begeleiding door een meer ervaren (externe) expert;
- projectleiding door één (extern) persoon om zorg te dragen voor een goede uitvoering;
- ruimte voor hulpvragen vanuit de leraren;
- structuur en regelmaat in de professionalisering van leraren;
- tijd en ruimte voor (de band met) de leerlingen (bij activiteiten met individuele begeleiding of begeleiding in kleine groepjes leerlingen);
- enthousiasme en motivatie onder leraren.

Verschillende succesfactoren in de praktijk

Door de persoonlijke begeleiding lukt het leraren om de leerlingen beter te begeleiden. *"Eerst maakte je tijdens het mentoruur alleen een planning, maar verder deed je er niks mee. Nu heeft een andere docent mij één-op-één geholpen met het leren. Tijdens de huiswerkbegeleiding maak ik dan mijn huiswerk, dat werkt beter."* (leerling vo-school 5).

Op po-school 2 is het in contact komen met de leraren van de andere scholen, inclusief het uitwisselen van ervaringen, is door de leraren als waardevol ervaren. Daarover vertelt een van de leerkrachten het volgende: *'Samen met enkele leraren van andere scholen heb ik in kaart gebracht welke interventies allemaal toegepast kunnen worden voor een bepaald thema. Het is fijn om deze kennis te delen met andere leraren.* Doordat deze contacten zijn gelegd, zal de drempel om informatie te delen in de toekomst lager zijn.

Op po-school 3 geeft een medewerker van het schoolbestuur als succesfactor op de lange termijn aan '*dat het team nu veel meer gewend is dat een collega, een andere leerkracht, naast je kan gaan staan om je te ondersteunen en coachen. Dat was nieuw voor ze, het was wennen, maar dat is nu normaal geworden'.*

Op po-school 7 zien we dat de rol van de schoolleider een belangrijke succesfactor is. De schoolleider heeft de taal-leesspecialisten steeds de ruimte geboden om het thema technisch leesonderwijs op de agenda van teambijeenkomsten of studiedagen te zetten. Ook had de schoolleider het verbeteren van het technisch leesonderwijs als jaardoel opgenomen in het jaarplan, waardoor alle teamleden op de hoogte waren en de urgentie ervan niet ter discussie stelden. Ook in de toekomst zal het mede van de schoolleider afhangen of het lukt de vernieuwde aanpak schoolbreed goed vast te houden; bijvoorbeeld door er teambijeenkomsten aan te blijven besteden en te blijven faciliteren dat de klasbezoeken worden afgelegd, groepsbesprekingen worden gehouden en leraren worden gecoacht.

Tegelijkertijd ervaren de betrokkenen ook verschillende knelpunten, zoals[12]:

[11] De succesfactoren zijn in willekeurige volgorde genoemd.

[12] De knelpunten zijn in willekeurige volgorde genoemd.

- impact van de COVID19-maatregelen (alleen voor scholen uit subsidieronde 2);
- organisatorische knelpunten, zoals rooster-technische problemen;
- de opstart van de activiteiten duurde soms langer dan gedacht;
- door het lerarentekort moesten vrijgeroosterde leraren af en toe toch voor de klas staan;
- door het verloop onder leraren ging er soms opgedane kennis verloren;
- één van de activiteiten sloot te weinig aan op de dagelijkse praktijk van de leraren;
- het kennisdelen en overbrengen van kennis naar collega's bleek in de praktijk moeilijk;
- op een aantal scholen waren meerdere ongemotiveerde en conservatieve leraren wat de uitvoering van de activiteiten belemmerde;
- externe gebeurtenissen, zoals een fusietraject of het afschaffen van de rekentoets (waardoor het moeilijker is om vo-leerlingen te motiveren voor het vak rekenen);
- teveel activiteiten tegelijkertijd uit willen voeren, waardoor er versnippering ontstaat;
- het tijdelijke karakter van de financiering.

Verschillende knelpunten in de praktijk
Een van de grootste knelpunten in het basisonderwijs is het lerarentekort. Zo wordt op po-school 4 aangegeven dat er grote stappen zijn gezet, maar dat het de vraag is hoe lang de school kan profiteren van de toegenomen vaardigheden bij leraren. Het lerarentekort en een groot verloop onder leerkrachten maken dit erg lastig.

Op vo-school 3 en 4 werd aangegeven dat met het met name rooster-technisch niet altijd gemakkelijk is om individuele gesprekken te plannen. Daarnaast geeft de schoolleider van vo-school 3 aan dat de kennisdeling onder andere, niet-deelnemende, leraren achterblijft. Het blijkt lastig om echte betrokkenheid onder hen te creëren, waardoor het moeilijk is om opgedane kennis en vaardigheden met deze leraren te delen.

Gedurende subsidieronde 2 zijn er veel knelpunten in de praktijk ontstaan door coronamaatregelen, zoals online onderwijs, uitval van leraren en de beperkte mogelijkheden om met meerdere leraren in één ruimte te zijn. Deze knelpunten hebben er in de praktijk voor gezorgd dat het moeilijk was om de voorgenomen activiteiten toch zo veel mogelijk door te laten gaan.

6.2 Begeleiden van leerlingen

Naast het vrijroosteren van leraren is het begeleiden van leerlingen onderdeel van de subsidie. De begeleiding van leerlingen doen de scholen op verschillende manieren en met verschillende intensiteit. Op een aantal scholen is hier uitgebreid aandacht voor en zijn hiervoor soms meerdere activiteiten opgezet, terwijl op andere scholen de focus nagenoeg volledig op de professionalisering van leraren ligt. In deze paragraaf beschrijven we deze begeleiding aan de hand van de volgende onderdelen:

- verwachtingen;
- inhoud;
- randvoorwaarden;
- vorm;
- ervaren opbrengsten;
- succesfactoren en knelpunten.

6.2.1 Verwachtingen

De verwachtingen rondom de begeleiding van leerlingen verschillen ook per school. Zo wordt er op po-school 4 en 6 en vo-school 3 nauwelijks specifieke aandacht besteed aan de begeleiding van leerlingen en wordt verwacht dat de professionalisering van leraren automatisch bij de leerlingen tot betere leerprestaties zal leiden (zie kader). Op vo-school 4 en 5 ligt de nadruk juist meer op de begeleiding van leerlingen in plaats van op de coaching van leraren. Op de scholen waar begeleiding van leerlingen een groter onderdeel van het programma uitmaakt is de verwachting over het algemeen ook dat leerlingen betere leerresultaten zullen halen, al dan niet via een vergroot zelfvertrouwen, meer motivatie of zelfregulatievaardigheden. Op po-school 3 is de professionalisering en begeleiding deels losgekoppeld: het subsidiegeld wordt onder andere besteed aan het begeleiden van een 'passend-onderwijsachtige'-klas (GiS) maar de betreffende leraar ontvangt geen coaching of professionalisering.

Weinig aandacht voor leerlingbegeleiding

Op po-school 6 wordt geen specifieke aandacht besteed aan leerlingbegeleiding. De professionaliseringsactiviteiten zijn erop gericht om leraren te leren werken met de werkvormen rondom Bewegend leren. In deze activiteiten leren leraren met name hoe zij deze nieuwe werkvormen toepassen en, anders dan op veel andere scholen, leren zij niet hoe zij leerlingen beter kunnen begeleiden. Desondanks is de verwachting wel dat de leerlingen van de professionaliseringactiviteiten zullen profiteren. De werkvormen rondom Bewegend leren zouden namelijk beter aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

6.2.2 Inhoud

De inhoud van de begeleiding van leerlingen kent grofweg twee mogelijkheden, namelijk vakinhoud enerzijds en algemene vaardigheden, zoals executieve- en sociaalemotionele vaardigheden, anderzijds. Door middel van het vakinhoudelijk bijspijkeren en het vergroten van het zelfvertrouwen, het verbeteren van executieve vaardigheden en de focus op zelfregulatie wordt geprobeerd de leerresultaten van de leerlingen te verbeteren.

Algemene vaardigheden

De scholen bieden verschillende activiteiten ter bevordering van de vaardigheden in brede zin aan. Bij deze vaardigheden gaat het bijvoorbeeld om executieve functies als plannen, reflecteren en motivatie of om het vergroten van het zelfvertrouwen van leerlingen.
Op po-school 1, 2 en 5 voeren de leraren bijvoorbeeld individuele leergesprekken met de leerlingen, waarin ze ingaan op persoonlijke doelen en resultaten. Het doel hiervan is om de leerling meer 'eigenaar te maken' van het eigen leerproces door een beroep te doen op intrinsieke motivatie, zelfkennis en zelfsturing. Op po school 2 en 5 gaan de leergesprekken altijd over executieve functies, op po school 1 kan het ook over andere zaken, zoals rekenen, gaan.

Op vo-school 2 voeren de coaches op regelmatige basis gesprekken met leerlingen, waarin ingegaan wordt op plannen, analyseren van resultaten, vaardigheden als presenteren en zelfreflectie door de leerlingen. Leraar en leerling bekijken samen hoe de leerling zich hierop ontwikkeld en hoe deze vaardigheden nog verder ontwikkeld kunnen worden. Op vo-school 5 hebben de leerlingen samen met een leraar een planning gemaakt. Volgens een van de leerlingen zat de meerwaarde vooral in de hierop volgende 1-op-1 begeleiding om te leren leren met de planning.

6.2.3 Randvoorwaarden

Uit de literatuurstudie komen twee randvoorwaarden naar voren voor het effectief begeleiden van leerlingen:

- Leraren die de begeleiding uitvoeren dienen over de juiste vaardigheden en ervaring te beschikken om dit te kunnen doen, waarbij dit versneld kan worden door professionalisering van leraren.
- De noodzaak van een substantiële duur en intensiteit van de activiteiten.

Juiste vaardigheden bij leraren

Bij nagenoeg alle cases, in zowel po als vo, is er sprake van het professionaliseren van leraren, juist om hen de benodigde vaardigheden aan te leren om leerlingen goed te kunnen begeleiden. De betrokken leraren beschikten bij aanvang niet noodzakelijkerwijs over de juiste vaardigheden, maar hebben deze, tenminste deels, verkregen door de professionaliseringsactiviteiten binnen de cases. Daarnaast wordt in een aantal cases gebruikgemaakt van ervaren leraren binnen de school die wel over de juiste vaardigheden en ervaring beschikken.

Substantiële duur en intensiteit

Zoals gezegd in de inleiding vindt in het voortgezet onderwijs niet bij iedere case in dezelfde mate begeleiding van leerlingen plaats. Dit heeft ook gevolgen voor de intensiteit waarmee de leerlingen begeleid worden; die verschilt per case. Op vo-school 2, 4 en 5 wordt door middel van persoonlijke begeleiding en gesprekken wekelijks aandacht en tijd besteed aan de begeleiding van leerlingen. Op vo-school 1 en 3 gebeurt dit in mindere mate of zelfs nauwelijks. In het primair onderwijs vindt op nagenoeg iedere school een vorm van leerlingbegeleiding plaats. In enkele gevallen zijn bepaalde onderdelen minder intensief uitgevoerd dan gepland (onder andere als gevolg van de coronapandemie), maar blijft de intensiteit op andere onderdelen substantieel. In enkele andere cases is het zo dat al bestaande activiteiten nu gefinancierd worden met deze subsidie. Voor deze cases is het moeilijk om te oordelen over de intensiteit. Dat de subsidie stopt, is voor scholen een punt van zorg. Het risico is dat de aandacht voor de leerlingen verslapt of dat alleen een specifiek cohort leerlingen ervan profiteert, maar het daarna weer verdwijnt.

6.2.4 Vorm

De vorm waarin de begeleiding van leerlingen wordt aangeboden verschilt sterk per school. Het overkoepelende doel van de begeleiding is in alle cases uiteindelijk wel hetzelfde, namelijk betere leerresultaten en een verhoogd leerrendement bij de deelnemende leerlingen. Deze resultaten kunnen zowel direct (zoals leerresultaten voor taal/lezen en/of rekenen) als indirect (motivatie, executieve functies) zijn. Binnen de cases zijn daarnaast ook andere doelen benoemd, mede omdat die belangrijk zijn in het behalen van het uiteindelijke doel. Hierbij gaat het om differentiatie naar niveau, het kunnen aanbieden van maatwerkinterventies, het verbeteren van studie- en executieve vaardigheden, het verbeteren van de werkhouding, het verhogen van het zelfvertrouwen en het beter aansluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen.

Doelgroep

Het is belangrijk om te kijken naar de groep leerlingen op wie de verschillende activiteiten zich richten. Deze is namelijk niet op alle scholen hetzelfde. Hoewel het aandeel achterstandsleerlingen op alle scholen aanzienlijk is[13], bestaan er verschillen tussen de leerlingen die deelnemen aan de activiteiten.

[13] Een van de voorwaarden voor het verkrijgen van de subsidie.

In het po verschilt de doelgroep per school. Op sommige scholen is de gehele populatie leerlingen de doelgroep, terwijl op een van de basisscholen (po-school 3, zie kader) de doelgroep juist verschilt per activiteit. Op vo-school 1 en 3 vormt de gehele leerlingpopulatie op school de doelgroep, terwijl de andere scholen zich op een specifieke doelgroep richten. Een voorbeeld is vo-school 2, die zich richt op achterstandsleerlingen met potentieel. Deze leerlingen presteren minder goed dan van ze verwacht mag worden en de begeleiding moet hen helpen hun potentieel waar te maken. Ook vo-school 4 heeft een specifieke doelgroep geformuleerd, namelijk oud ISK-leerlingen[14]. In onderstaande tabel is/zijn de doelgroep(en) per school weergegeven.

Tabel 6.1 Doelgroep per school

School	Doelgroep
Po-school 1	Alle leerlingen in groep 3 t/m 8
Po-school 2	Alle leerlingen in groep 5 t/m 8 met uitzondering van de 'uitersten' (zeer hoog presterend: interventie niet nodig, zeer laag presterend: van interventie wordt geen verbetering verwacht)
Po-school 3*	Afhankelijk van interventie: *Alle leerlingen (bij Taal/Lezen en Leren met ICT) • Leerlingen met speciale onderwijsbehoefte en grote taalachterstand • Midden- en hoogpresteerders (bij rekenen)
Po-school 4	Alle leerlingen in groep 3 t/m 8
Po-school 5	Alle leerlingen, maar vooral middenmoters **
Po-school 6	Alle leerlingen
Po-school 7	Alle leerlingen (aparte interventies voor de onderbouw [groep 1/2] en de hogere groepen [3 t/m 8])
Vo-school 1	Alle leerlingen
Vo-school 2	Leerlingen met een achterstand van wie meer verwacht wordt
Vo-school 3	Alle leerlingen
Vo-school 4	Oud ISK-leerlingen
Vo-school 5	Vmbo-leerlingen uit armoedeprobleemcumulatiegebieden
Vo-school 6	Afstroom-leerlingen (die op hun vorige school het niveau niet gehaald hebben)

* Op po-school 3 verschilt de doelgroep per activiteit

** Leerlingen met gemiddelde taal- en rekenprestaties ontvangen daarnaast extra instructie en begeleiding.

Doelgroep po-school 3 en po-school 5

Op po-school 3 verschilt de doelgroep per aangeboden activiteit. Een van de trajecten is een aparte klas waar leerlingen in geplaatst worden die anders naar het speciaal onderwijs doorverwezen zouden worden. De rekenspecialist richt zich daarentegen juist op extra begeleiding van midden- en hoogpresteerders. Ten slotte heeft de school interventies met betrekking tot taal en lezen en Leren met ICT. De coaching gebeurt hierbij vooral bij de leraren, maar alle leerlingen in groep 3 t/m 8 profiteren hiervan.

Po-school 5 richtte zich in eerste instantie ook op een specifieke doelgroep, namelijk leerlingen met gemiddelde taal- en rekenprestaties (zogenoemde 'middenmoters'). Uiteindelijk hebben alle leerlingen van de school met de methode voor executieve vaardigheden (Breinhelden) gewerkt. De middenmoters ontvingen daarnaast wel extra instructie en begeleiding.

[14] Leerlingen die voorheen in een Internationale Schakelklas (ISK) zaten.

Extra instructietijd achterstandsleerlingen
Een ander belangrijk aspect in de vorm van de interventie is het wel of niet aanbieden van extra instructietijd aan achterstandsleerlingen. Op basis van de literatuurstudie lijkt dit een effectieve maatregel te zijn in het begeleiden van achterstandsleerlingen. Het doel van de extra instructietijd is vaak het kunnen bieden van maatwerk-interventies en persoonlijke aandacht. Tien scholen bieden activiteiten aan met dit doel, maar de vorm waarin dit gebeurt verschilt sterk. In het po gebeurt dit door individuele bijspijkersessies (pre-teaching, verlengde instructie) en leergesprekken, differentiatie in twee niveaugroepen tijdens de reguliere les of extra instructie en begeleiding in kleine (niveau)groepjes. In het vo bestaat de begeleiding van leerlingen op school 3 volledig uit het bieden van extra 'steunlessen' taal en rekenen aan alle leerlingen van de school. Vo-school 1 en 2 bieden deze extra begeleidingsmomenten aan door middel van extra mentoruren en persoonlijke begeleidingsmomenten. De focus op lesinhoud is hierbij echter minder sterk aanwezig. Op vo-school 4 volgen de leerlingen extra NT2-lessen en is er tijdens de zaterdagschool ruimte voor extra ondersteuning voor een vak waar de leerlingen zichzelf voor aanmelden. Ook op vo-school 5 kunnen de leerlingen zelf kiezen voor welk vak zij extra ondersteuning nodig hebben, deze krijgen ze dan tijdens de huiswerkklas.

Extra lessen vo-school 3
Op vo-school 3 bestaat de begeleiding volledig uit het bieden van extra lessen en waar nodig steunlessen voor taal en rekenen. Op de school is getracht via het aanstellen van een rekencoördinator en een taalcoördinator het reken- en taalbeleid op de school te veranderen. Naar aanleiding hiervan krijgen de leerlingen rekenen als apart vak aangeboden en volgen leerlingen wanneer nodig extra steunlessen in taal en rekenen. Op deze manier proberen ze de resultaten van de leerlingen omhoog te brengen. Een andere (neven)opbrengst van het verbeteren van het taalbeleid is dat leraren ook in de reguliere lessen meer bewust zijn van het belang van taal en de leerlingen hiervan profiteren.

Praktische organisatie
Ten slotte is het belangrijk te kijken naar de manier waarop de activiteiten praktisch georganiseerd worden. We zien dat op elf scholen de begeleiding van de leerlingen vrijwel geheel tijdens reguliere schooltijd wordt aangeboden. Op po-school 4 en vo-school 5 vindt een klein onderdeel van de interventie buiten schooltijd plaats. Op po-school 4 bieden externe partijen activiteiten aan de leerlingen aan (theaterschool, extra-curriculaire vakken) en op vo-school 5 kunnen de leerlingen deelnemen aan de huiswerkklas.
We zien in zowel het po als het vo dat er op scholen speciaal uren worden ingeroosterd om activiteiten uit te voeren. Dit gebeurt bijvoorbeeld door extra mentoruren in het rooster op te nemen, extra taal- en rekenuren in te roosteren en/of door een leraar bepaalde uren vrij te roosteren om leerlingen te kunnen begeleiden. Verder zien we dat scholen een extra leraar in de klas zetten om te kunnen differentiëren (po), leraar en leerling elke week samen naar een geschikt moment zoeken voor een begeleidingsmoment (vo) of dat leerlingen uit de klas worden gehaald om door een rekenspecialist te worden begeleid.

6.2.5 Ervaren opbrengsten
Ten slotte is het belangrijk om te bekijken welke opbrengsten de programma's voor de deelnemende leerlingen hebben. We beschrijven eerst de opbrengsten die de betrokkenen op de po- en vo-scholen ervaren. Daarna beschrijven we de resultaten van de leerlingvragenlijst en de leerlinggegevens. In de

opbrengsten beperken we ons tot ervaren opbrengsten en eerste metingen, dit zijn geen harde effectmetingen.

De scholen noemen een aantal gemeenschappelijke opbrengsten:

- verbeterde prestaties op de kernvakken (taal/lezen en rekenen);
- verbeterde prestaties op (nagenoeg) alle vakken (om achterstanden hierin weg te werken);
- ontwikkelde studievaardigheden, executieve vaardigheden en leerstrategieën, leren reflecteren en bewustwording;
- leerlingen voelen zich meer gezien en gehoord en ontwikkelen hierdoor zelfvertrouwen en motivatie.

Wanneer we terugkijken op de doelen die voorafgaande aan de subsidie op de scholen waren gesteld zien we dat deze overeenkomen met de ervaren opbrengsten. Op de scholen hadden ze zich vaak ten doel gesteld om ten eerste de resultaten te verhogen, maar tevens om de leerlingen meer zelfvertrouwen te geven en de executieve vaardigheden te verbeteren.

Verbeterde leerprestaties

De eerste opbrengsten van de begeleiding van leerlingen zijn betere prestaties van leerlingen bij de (kern)vakken. Deze opbrengsten worden op een aantal van de scholen genoemd. Met name op de scholen waar de leerlingbegeleiding (mede) gericht is op de cognitieve vakken wordt aangegeven dat de leerprestaties van de leerlingen omhoog zijn gegaan.

Verbeterde studievaardigheden, leerstrategieën, leren reflecteren, bewustwording en concentratie

Niet alleen de leerprestaties van de deelnemende leerlingen verbeteren, maar ook op studievaardigheden en (het toepassen van) leerstrategieën ontwikkelen zij zich. Op meerdere scholen wordt dit als een opbrengst van de begeleiding gezien. De leerlingen kunnen na deelname bijvoorbeeld beter plannen en leren nieuwe leerstrategieën toepassen. Daarnaast wordt op meerdere scholen aangegeven dat leerlingen beter leren reflecteren en zich bewust worden van hun leerproces. Het zelf stellen van doelen, het nadenken over hoe deze doelen te bereiken en het proberen daar sturing aan te geven hebben een positieve invloed op de leerlingen, hun werkhouding en hun leerresultaten. Ook wordt gezien dat de concentratie van de leerlingen is verbeterd door de interventie.

Plannen, leerstrategieën, bewustwording en concentratie
Op vo-school 2 wordt onder andere gefocust op plannen en het aanleren van nieuwe leerstrategieën, zodat de leerlingen beter door krijgen hoe ze voor toetsen kunnen leren en hun huiswerk kunnen maken. Tijdens de een-op-een begeleidingsmomenten gaan de leraar en de leerling hiermee aan de slag, wat volgens de leerlingen zelf goed werkt: *"vroeger begon ik een nacht van tevoren met leren, nu begin ik vijf à zes dagen van tevoren al. Ik heb wel geleerd dat plannen echt nodig is".* Een andere leerling heeft veel aan nieuwe leerstrategieën: *"alle tips hebben zo goed geholpen dat ik denk dat ik dit volgend jaar ook nog kan doen. De beste tip die ik heb gehad is om 'schrijvend te leren, in plaats van alleen maar te stampen".* En op po-school 1 zien ze ook opbrengsten in de bewustwording: *'De leerlingen worden zich meer bewust van het eigen leerproces. Dat is ook een van de speerpunten van onze school, eigenaarschap van leren'.*

Ook op po-school 2 wordt aangegeven dat de leerlingen erg enthousiast zijn over de leergesprekken en dat deze hen echt helpen. Zo hoort de school vanuit de ouders regelmatig terug dat leerlingen ook thuis nog veel bezig zijn met de afgesproken leerdoelen: *'Af en toe kregen we zelfs van ouders de vraag of de leerling huiswerk mee kon krijgen, om zo ook thuis aan de doelen te werken.'.* Daarnaast zorgen de gesprekken en de ondersteuning op maat ervoor dat leerlingen een betere werkhouding ontwikkelen en meer intrinsiek gemotiveerd raken.

Leerlingen voelen zich meer gezien en gehoord en ontwikkelen hierdoor zelfvertrouwen
Een andere belangrijke opbrengst die op de scholen wordt ervaren heeft te maken met de 'zachte' vaardigheden van leerlingen, zoals zelfvertrouwen en sociaal emotionele vaardigheden. Zo is het een-op-een contact tijdens leergesprekken en begeleidingsmomenten heel belangrijk in de begeleiding. Leerlingen voelen zich hierdoor gezien en gehoord, wat een grote invloed op hun zelfvertrouwen heeft. De leerlingen kunnen hun hart luchten en krijgen de aandacht die ze in de klas niet of niet genoeg krijgen. Tevens kunnen leraren ook meer maatwerk bieden, omdat zij de individuele behoefte van de leerling beter kennen. Op vo-school 4 noemen de leerlingen dat ze meer zelfvertrouwen hebben gekregen om bijvoorbeeld ook buiten school Nederlands te spreken, enerzijds omdat ze de taal beter hebben geleerd en anderzijds omdat ze hebben geleerd over bijvoorbeeld de Nederlandse cultuur en het Nederlandse onderwijssysteem.

Naast de hierboven genoemde opbrengsten die op meerdere scholen ervaren worden, kwam ook een aantal andere opbrengsten naar voren. Bijvoorbeeld dat de niet-deelnemende leerlingen ook profijt zullen hebben van de begeleiding van deelnemende leerlingen. De gedachte hierachter is dat wanneer deelnemers uit de klas worden gehaald de rest van de groep ook meer aandacht krijgt. Ook wordt genoemd dat andere leerlingen profiteren wanneer hun klasgenoten nieuwe leerstrategieën of betere planningstechnieken beheersen. Zo lieten de leerlingen op po-school 5 bij terugkomst in de klas de andere leerlingen (en de groepsleraar) zien wat zij tijdens de extra instructie geleerd hadden. Op deze manier profiteerde ook de rest van de klas van deze extra instructie. Daarnaast wordt op een vo-school aangegeven dat de tevredenheid van leerlingen en ouders is toegenomen, blijkens een intern tevredenheidsonderzoek. Aangegeven wordt dat de activiteiten die zijn opgezet vanuit de subsidie bij aan de gemeenschapsvorming binnen de school.

Resultaten leerlingvragenlijst
Naast ervaren opbrengsten hebben we ook de resultaten van de vragenlijst die onder leerlingen is afgenomen geanalyseerd. Voor deze analyses hebben we de gegevens van leerlingen uit subsidieronde

1 en subsidieronde 2 samengevoegd. Eerst hebben we voor zowel het po als het vo een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd, zie Tabel 6.2 en Tabel 6.3. Vervolgens hebben we voor het po een t-test uitgevoerd voor de betrouwbare schalen om te kijken of het verschil in gemiddelden tussen de voor- en nameting significant is.[15] Voor de schalen waar een significant verschil tussen de voor- en nameting bestond (taakmotivatie en evaluatie) hebben we een vergelijking gedaan met de controlegroep. Het bleek dat de casescholen en controlescholen niet van elkaar verschilden in de afname op beide schalen. Voor het vo hebben we de vergelijking tussen de twee meetmomenten niet kunnen maken, omdat de respons in het vo onvoldoende toereikend was. Daarnaast hebben de leerlingen van één vo-school een aangepaste vragenlijst ingevuld (met dezelfde schalen).[16] De schalen in deze vragenlijst waren niet voldoende betrouwbaar. Daarom is ervoor gekozen om de scores van deze leerlingen niet op te nemen in de analyses.

Tabel 6.2 Resultaten leerlingvragenlijst primair onderwijs (subsidieronde 1 en 2 samengevoegd)

	Casestudies (*N* = 403)		Controlescholen (*N* = 142)			
Schaal	Gemiddelde scores**				Cronbach's alpha[17]	
	Voormeting	*Nameting*	*Voormeting*	*Nameting*	*Voormeting*	*Nameting*
Cognitief zelfvertrouwen	3,73	3,75	3,52	3,56	0,77	0,82
Taakmotivatie	4,12	4,06*	3,96	3,79*	0,70	0,75
Self-efficacy	3,58	3,58	3,42	3,33	0,77	0,81
Evaluatie	3,72	3,56*	3,62	3,46*	0,75	0,78
Relatie leraar	4,02	3,95	3,79	3,54	0,82	0,86

* Het verschil tussen de gemiddelde score op meting 1 en meting 2 is significant ($p < 0,05$).

** Het betreft hier het aantal leerlingen dat de vragenlijsten zowel op meetmoment 1 als meetmoment 2 heeft ingevuld.

In de bovenstaande tabel zien we dat enkel het verschil tussen meting 1 en meting 2 bij de schalen *taakmotivatie* en *evaluatie* significant is. Opvallend genoeg zien we dat de gemiddelde scores in deze periode zijn gedaald, van 4,12 naar 4,06 (taakmotivatie) en van 3,72 naar 3,56 (Evaluatie). De leerlingen van de zeven po-scholen geven na afloop van de activiteiten gemiddeld een lagere score op deze schaal dan voordat de activiteiten plaatsvonden. De andere gevonden verschillen zijn niet significant. Ook de leerlingen van de controlescholen scoren significant lager op de schalen *taakmotivatie* en *evaluatie.* Dit lijkt vooral een leeftijdseffect, dat los staat van de interventie.

[15] De schalen voor taakoriëntatie, planning en doorzettingsvermogen waren niet voldoende betrouwbaar (resp. 0,55 , 0,47 en 0,65)

[16] Een aantal vragen zijn voor op verzoek van deze school aangepast, omdat de vraagstelling onvoldoende bij de leerlingen aansloot.

[17] Een betrouwbaarheidsanalyse is een manier om vast te stellen of meerdere items (stellingen in dit geval) samen een betrouwbare schaal vormen. De maat Cronbach's alpha weergeeft de betrouwbaarheid van de schaal. Een waarde boven de 0,7 is acceptabel; vanaf 0,8 is de waarde goed. Wanneer Cronbach's alpha kleiner is dan 0,7, vormen de items geen goede schaal (Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. Los Angeles [i.e. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.) De Cronbach's alpha is hier alleen berekend over de gegevens van de casestudies.

Tabel 6.3 Resultaten leerlingvragenlijst casestudies voortgezet onderwijs (voormeting: N = 197, nameting: N = 31)

Schaal	Gem. score		Cronbach's alpha	
	Voormeting	*Nameting*	*Voormeting*	*Nameting*
Taakanalyse	3,20	3,10	0,72	0,72
Planning	3,10	2,90	0,65	0,75
Doorzettingsvermogen	3,61	3,37	0,82	0,92
Evaluatie product	3,43	3,45	0,73	0,81
Evaluatie proces	2,79	2,66	0,75	0,90
Self-efficacy zelfregulatie	3,17	3,14	0,83	0,88

Door de grote verscheidenheid aan activiteiten, het geringe aantal respondenten en het grote aandeel hierin afkomstig van één school, de (te) korte tijd tussen de metingen en het kleine verschil in gemiddelde score kunnen we niet zomaar stellen dat de activiteiten een negatief effect hebben gehad op de mate van evaluatie bij de leerlingen. Daarnaast zou het ook kunnen zijn dat andere, niet aan de activiteiten gerelateerde, gebeurtenissen deze afname hebben veroorzaakt zoals een leeftijdseffect.

LOVS-gegevens

Om de effecten van de activiteiten op de leerresultaten te analyseren, hebben we de toetsgegevens opgevraagd bij de scholen. Namelijk de cijfers voor Nederlands en wiskunde. Daarnaast hebben we gevraagd naar het onderwijsniveau van de leerlingen. Voor het po is ook gevraagd naar LOVS gegevens met betrekking tot taal/lezen en rekenen.

Voor zowel het po als het vo rapporteren we niet over de leerresultaten van de leerlingen, omdat dit geen betrouwbare vergelijking oplevert. Wanneer we kijken naar de effectentrap van Guskey (2002), zien we dat het effect op het ene niveau invloed heeft op en zelfs nodig is voor het effect op een volgend niveau. Voordat we een effect op leerresultaten van leerlingen kunnen vinden, moet de professionalisering van leraren dus goed uitgevoerd zijn. Ten eerste hebben we niet kunnen meten of dit het geval is, mede omdat scholen zelf konden kiezen hoe zij de professionalisering van leraren vorm wilden geven. Ten tweede hebben de scholen uit de tweede subsidieronde in de interviews aangegeven dat de uitvoering vaak anders is gelopen dan gepland, vanwege de coronamaatregelen. Activiteiten zijn niet perse minder goed verlopen, maar vaak wel minder intensief. Om deze reden kunnen we dus ook geen effect op leerresultaten verwachten. Ten derde hebben leerlingen als gevolg van corona onderwijsachterstanden opgelopen, zowel in het primair als voortgezet onderwijs.[18] Een vergelijking in leerresultaten, zou daarmee geen eerlijke vergelijking zijn. Daarbij is er voor het vo geen controlegroep, waardoor we eventuele effecten niet kunnen toeschrijven aan de interventie.

6.2.6 Succesfactoren en knelpunten

Op het gebied van leerlingbegeleiding werden de volgende succesfactoren genoemd[19]:

- Het een-op-een contact tussen leraren en leerlingen;
- Het stellen van persoonlijke doelen en hier aan werken;
- Meer individuele instructietijd en begeleiding op maat;
- Op het gebied van resultaten: (nog) niet zozeer op individueel niveau, maar ten minste voor de schoolgemiddelde groei ten opzichte van andere scholen.

[18] https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2021/10/28/leervertragingen-en-zorgen-over-welzijn-door-corona

[19] Deze zijn in willekeurige volgorde opgesomd

Met name het een-op-een contact tussen leraren en leerlingen is een succesfactor die vaak genoemd is en waar scholen een grote meerwaarde van ervaren.

De knelpunten die genoemd werden zijn vaak meer van praktische aard, zoals een tekort aan tijd om echt goed te kunnen begeleiden. Zo geeft een rekenspecialist op een van de scholen het volgende aan: *"het programma zit erg vol op deze school, het is altijd maar 'vlug vlug'. Er moet veel tijd besteed worden aan taal, omdat leerlingen daarop vooral tekortschieten. Daardoor schiet rekenen er soms bij in".* Een ander knelpunt is de moeite die het soms kost om geschikte begeleidingsmomenten in de roosters van leraren en leerlingen te vinden. Inhoudelijke knelpunten zijn door geen van de scholen benoemd.

6.3 Aansluiting professionalisering leraren en begeleiden van leerlingen

We zien verschillen in de mate waarin de cases professionalisering en begeleiding op elkaar laten aansluiten. Op vijf scholen zien we professionaliseringsactiviteiten die direct aansluiten op de begeleiding van leerlingen (po-school 1, 2 en 4, vo-school 2 en 6). Op vo-school 2 zien we dit doordat leraren in een PLG worden geschoold in vaardigheden omtrent individuele leerlingbegeleiding. Deze vaardigheden brengen zij vervolgens direct in de praktijk door leerlingen individueel te begeleiden. Op po-school 1 en 2 gebeurt hetzelfde; leraren worden getraind in het voeren van leergesprekken met leerlingen en voeren deze gesprekken vervolgens ook met de leerlingen.

Er zijn ook activiteiten waar we een indirecte aansluiting zien tussen de professionalisering en begeleiding van leerlingen. Bijvoorbeeld bij de scholen waar leraren worden getraind en gecoacht op het aanbieden van betere lessen of het werken met een nieuw onderwijsmodel bij taal of rekenen. Op vo-school 5 hebben de leraren een workshop over digitaal lesgeven gevolgd, wat zij ook direct in de praktijk hebben kunnen brengen. Leerlingen worden daar niet per definitie (extra) in begeleid, maar hebben wel profijt van de professionalisering doordat de kwaliteit van de lessen naar verwachting vooruit is gegaan.

In het po zien we op twee scholen activiteiten waarin de professionalisering en begeleiding niet goed op elkaar aansluiten. Dit betreft niet alle activiteiten op deze scholen, maar een enkele activiteit. Zo zien we op po-school 3 dat er vanuit de subsidie een leraar wordt bekostigd voor de GiS klas (klas voor leerlingen die anders naar het sbo zouden gaan) en om de achterstanden van leerlingen in groep 2 en 3 in kaart te brengen. Hier is geen vorm van professionalisering voor leraren aan gekoppeld. Op po-school 4 zien we een soortgelijke situatie met betrekking tot de Theaterklas en Studieklas. Leerlingen krijgen dit aanbod, maar er is geen professionalisering voor leraren aangekoppeld. Deze activiteiten zijn slechts een klein onderdeel uit het totale plan. Bij de andere activiteiten zien we deze aansluiting wel.

6.4 Borging van de activiteiten

De subsidie voor de scholen uit ronde 1 was voor de periode 2017/18 – 2018/19 en voor de scholen uit ronde 2 voor de periode 2019/20 – 2020/21. Idealiter lukt het de scholen om ook na deze periode (een deel van) de activiteiten te blijven uitvoeren, ondanks dat deze subsidie hier niet meer voor beschikbaar is. Zoals ook beschreven in paragraaf 6.1 is de subsidie op de scholen veelal ingezet op de professionalisering van leraren. Door in te zetten op professionalisering van leraren, is de kans groter dat de kennis in de school blijft omdat de leraren immers professioneler zijn dan voorheen. Risico hierbij

is dat deze kennis verloren gaat bij het vertrek van een docent. Daarom is kennisdeling en borging van de activiteiten en kennis wel belangrijk, zodat de kennis van leraren niet verloren gaat als leraren (tijdelijk) niet meer werkzaam zijn op de school.

We zien dat alle scholen proberen om (een deel van) de activiteiten te borgen. Op sommige scholen is bijvoorbeeld de subsidie gebruikt om leraren te scholen en verwacht de schoolleiding en/of het bestuur dat de leraren dit na afloop van de subsidie in de reguliere tijd verder kunnen oppakken. Op andere scholen is er door het bestuur of de schoolleiding besloten om de kosten van bepaalde activiteiten over te nemen zodat dit doorgezet kan worden. Er zijn ook scholen waar de activiteiten door zullen gaan, maar dan in een afgeslankte variant of aan de hand van een opfriscursus. Op een aantal scholen zijn er ook producten ontwikkeld (zie paragraaf 6.1). Deze producten blijven in de school aanwezig en kunnen ook in de toekomst weer gebruikt worden. Dit vraagt wel een borging van de inzet van de producten in de schoolcultuur. Binnen het bestuur van vo-school 4 wordt er meer aandacht besteed aan het onderwerp coaching om dit breder in te zetten op alle scholen binnen het bestuur. Op po-school 5, 6 en 7 worden de materialen, kennis en ervaring die zijn opgedaan, gedeeld met andere scholen binnen het bestuur.

Aan de andere kant zien we ook dat een aantal activiteiten al langer op de scholen bestond en dat deze telkens met een andere subsidie gefinancierd worden. Tussen 2017 en 2019 werd deze subsidie hiervoor gebruikt. In de jaren voor 2017 en vermoedelijk ook na 2019 zoeken de besturen weer andere subsidies om al bestaande activiteiten mee te financieren. Voor subsidieronde 2 zijn de criteria aangescherpt. Het was alleen nog toegestaan om al bestaande activiteiten verder te intensiveren en te starten met nieuwe activiteiten. In de cases uit subsidieronde 2 waren dan ook geen scholen die enkel al bestaande activiteiten in het plan hebben opgenomen. Er waren in de praktijk wel scholen waar de uitvoering van de nieuwe activiteiten niet is doorgegaan, maar enkel het intensiveren van de al bestaande activiteiten vanwege de impact van COVID19 op het onderwijs gedurende de tweede subsidieronde.

7 Conclusies

In dit hoofdstuk beschrijven we de verschillen tussen subsidieronde 1 en subsidieronde 2 (paragraaf 7.1), geven we antwoord op de onderzoeksvragen (paragraaf 7.2) en schrijven we een discussie op basis van de bevindingen van beiden subsidierondes (paragraaf 7.3).

7.1 Verschillen subsidieronde 1 en subsidieronde 2

In het onderzoek zijn scholen gevolgd die gebruik maakten van de maatregel 'vrijroosteren van leraren en begeleiden van leerlingen in het kader van gelijke kansen voor leerlingen' in twee verschillende subsidierondes. We zien een aantal verschillen tussen de scholen uit subsidieronde 1 (2017/18 – 2018/19) en subsidieronde 2 (2019/20 – 2020/21). In deze paragraaf beschrijven we deze verschillen en de mogelijke oorzaken voor de verschillen.

In de analyse van alle toegekende subsidieplannen zien we geen noemenswaardige verschillen tussen subsidieronde 1 en 2, ook al zijn de criteria voor subsidieronde 2 aangescherpt. Uit alle toegekende aanvragen zijn zes cases geselecteerd. Alhoewel de cases op dezelfde wijze zijn geselecteerd, hebben we bij de selectie van cases voor subsidieronde 2 wel de ervaringen van het onderzoek uit de eerste ronde in het achterhoofd gehouden. Dat heeft gezorgd voor twee verschillen:

- We hebben meer gekeken naar cases die de focus legden op één of twee interventies, in plaats van meerdere interventies.
- We hebben specifieker nagevraagd of scholen daadwerkelijke een nieuwe interventies opstartten in plaats van al bestaande interventies doorzetten.

Dit verschil in selectie leidt mogelijk ook tot kleine verschillen in de (ervaren) opbrengsten.

Een belangrijk verschil is dat gedurende subsidieronde 2 de scholen te maken hadden met de maatregelen als gevolg van de COVID19-pandemie. Deze maatregelen hebben invloed gehad op de inhoud, uitvoering en opbrengsten van de interventies op de scholen. De looptijd van deze subsidieronde is daarom ook verlengd tot december 2021 in plaats van einde schooljaar 2020/21. Desalniettemin zien we dat vooral de uitvoering van de interventies veelal anders is verlopen dan in het plan beoogd. Voorbeelden van de impact van de corona maatregelen zijn:

- vooral professionaliseringsactiviteiten voor leraren zijn niet of in gewijzigde vorm doorgegaan. Doordat er minder volwassenen (gelijktijdig) in het lokaal of op school aanwezig mochten zijn of doordat vrijgeroosterde leraren zieke collega's moesten vervangen, zijn lesbezoeken en intervisiebijeenkomsten veelal niet door gegaan. Trainingen gingen ook niet door, of hebben digitaal plaats gevonden. Qua inhoud zijn de activiteiten in sommige gevallen ook bijgesteld om meer aan te sluiten bij de behoefte van leraren op dat moment, zoals het verbeteren van de vaardigheden om digitaal les te geven;
- activiteiten voor de begeleiding van leerlingen zijn meestal wel door gegaan, maar in een andere vorm. Zo zouden er op één po school vanuit professionaliseringsactiviteiten zelfgemaakte lessen worden ontwikkeld om de ontwikkeling van executieve functies bij leerlingen te stimuleren. Omdat de professionalisering van leraren niet door kon gaan, is er voor gekozen om de leerlingen aan de hand van een bestaande methode voor het werken aan executieve functies te gaan begeleiden;
- de doelgroep van de interventie is bij een aantal cases gewijzigd. Zo is er op één van de vo-scholen voor gekozen om de begeleiding vooral te richten op leerlingen die vanwege het thuisonderwijs extra moeite hadden met het volgen van onderwijs.

7.2 Onderzoeksvragen

In deze paragraaf beantwoorden we de onderzoeksvragen van het onderzoek naar de maatregel 'vrijroosteren van leraren en begeleiden van leerlingen in het kader van gelijke kansen voor leerlingen'.

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen gebruiken we zowel informatie uit alle toegekende plannen (44 plannen) als informatie over de dertien casestudies. Daarbij starten we de beantwoording van iedere vraag eerst met een beeld van alle toegekende aanvragen. Daarna gaan we specifieker in op de resultaten vanuit de casestudies.

7.2.1 Beschrijving coaching en begeleiding

Onderzoeksvraag 1. Hoe geven scholen organisatorisch vorm aan de coaching van leraren en begeleiding van leerlingen?

In de toegekende plannen zien we terug dat, conform het doel van de subsidie, de leraren veelal vrijgeroosterd worden om deel te nemen aan professionaliserings- en schoolverbeteringsactiviteiten. Als er specifieke activiteiten zijn voor de begeleiding van leerlingen, dan worden de leraren hier ook voor vrijgeroosterd, zoals voor het voeren van gesprekken met leerlingen. In de aanvragen zien we een grote variatie tussen hoeveel scholen een bestaande activiteit voortzetten, een nieuwe activiteit opstarten of dat er sprake is van een combinatie.

Ook bij de dertien casestudies zien we dat leraren veelal worden vrijgeroosterd voor professionaliseringsactiviteiten en/of de begeleiding van leerlingen. Op een aantal scholen wordt de begeleiding van de leerlingen geboden in de vorm van verbeterde lessen. In deze gevallen hoeven leraren niet vrijgeroosterd te worden voor de begeleiding van leerlingen. Als de leraren vrijgeroosterd worden, worden de lessen veelal overgenomen door andere leraren of een intern begeleider. In de praktijk lopen scholen er wel tegenaan dat het niet altijd lukt om leraren vrij te roosteren, bijvoorbeeld door het lerarentekort of ziekte/uitval door corona.

Bij de casestudies is de meerderheid van de activiteiten nieuw opgezet. Hierdoor is er in de eerste periode vooral tijd besteed aan het opzetten van de activiteit en vervolgens aan de professionalisering van leraren. Tegelijkertijd met de professionaliseringsactiviteiten of daarna zijn de activiteiten voor leerlingen gestart. Een aantal scholen hebben de subsidie ook ingezet om al bestaande activiteiten voort te zetten. Voor deze activiteiten was geen voorbereidingstijd meer nodig. Er waren geen cases waar enkel bestaande activiteiten werden voortgezet, dit was voor subsidieronde 2 ook niet meer toegestaan.

De professionaliseringsactiviteiten van de leraren hebben veelal de vorm van wat in de literatuur 'meer vernieuwende activiteiten' worden genoemd (Van Veen et al., 2010). Dit zijn interventies waarbij leraren een actieve, lerende rol hebben en waarbij de context van de leraar bepalend is voor de inhoud van de activiteit. Dit type activiteiten leidt ook tot schoolverbetering en zien we terug op iedere school binnen één of meerdere activiteiten.

Niet alle scholen geven in dezelfde mate vorm aan een koppeling tussen de activiteiten voor leraren en de activiteiten voor leerlingen. Waar deze twee typen activiteiten binnen sommige cases sterk op elkaar aansluiten ontbreekt deze relatie op andere scholen grotendeels.

Onderzoeksvraag 2. Welke leraren doen mee aan coaching? Wat zijn de doelen van de coaching? Wat is de inhoud van de coaching?
Van de 44 toegekende plannen richten verreweg de meeste plannen zich op zowel team- als individuele begeleiding. Veel scholen maken gebruik van een externe expert voor het coachen en trainen van leraren. De activiteiten richten zich veelal op het versterken van het aanbod in de kernvakken, maar de manier waarop scholen hier vorm aan geven is zeer divers.

Ook binnen de dertien bestudeerde cases zien we dat de professionalisering van leraren bestaat uit zowel team- als individuele begeleiding. Op de meeste scholen start de professionalisering in een kleiner groepje leraren en wordt vervolgens de rest van het team erbij betrokken. De leraren die starten hebben vaak affiniteit met coaching of het doel van de professionalisering. In de praktijk blijkt het soms lastig te zijn om vervolgens de rest van het team er later bij te betrekken of om de opgedane kennis over te dragen. Dat komt door verschillende factoren, bijvoorbeeld door een gebrek aan tijd of structurele momenten voor overdracht of doordat leraren minder affiniteit hebben met de activiteit. Voor de scholen uit subsidieronde 2 vormden de corona maatregelen ook een belemmerende factor.

De doelen en de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten zijn veelal gericht op pedagogisch-didactische leraarvaardigheden met betrekking tot taal/lezen, rekenen, executieve functies en/of het individueel (of kleine groepjes) begeleiden van leerlingen. Op een aantal vo-scholen ligt dit iets anders; daar is de inhoud vooral vraaggestuurd vanuit de leraar die coaching ontvangt. De inhoud van de activiteiten wordt op de meeste scholen nauw afgestemd op de context van de school, de leerlingpopulatie en de behoeften van het team. Voor de professionaliseringsactiviteiten wordt er vaak een externe expert ingezet. Verschillende leraren noemen het voordeel van een externe expert dat deze persoon veel kennis heeft maar ook zorgdraagt voor structuur en continuïteit in de activiteiten. Een enkele school was niet tevreden over de inzet van een externe expert.

Onderzoeksvraag 3. Welke leerlingen ontvangen gerichte begeleiding? Wat zijn de doelen van de begeleiding? Wat is de inhoud van de begeleiding?
In de 44 aanvragen zien we, in lijn met de doelen van de subsidiemaatregel, dat met name leerlingen met achterstanden gerichte begeleiding ontvangen. Hierbij gaat het om leerachterstanden (vaak taal/lezen en/of rekenen) enerzijds en/of leerlingen uit gezinnen met een verhoogd risico op onderwijsachterstand (bijvoorbeeld vanwege een migratieachtergrond en/of andere thuistaal), waarbij beide groepen vaak overlap kennen. Ook zien we dat een klein aantal aanvragen zich (deels) richt op leerlingen met gedragsproblemen.

Binnen de geselecteerde cases richt de begeleiding zich op verschillende groepen (achterstands)leerlingen. Op een aantal scholen profiteert de gehele populatie leerlingen van de activiteiten. Enerzijds doordat op een aantal scholen de professionalisering van leraren zich richt op het verbeteren van de reguliere lessen, waar vervolgens alle leerlingen van profiteren. Anderzijds doordat, in zowel po als vo, ervoor gekozen is (nagenoeg) alle leerlingen als doelgroep van de begeleiding te zien. Op deze scholen is het aandeel leerlingen met een achterstand dermate groot dat de school alle leerlingen wil laten profiteren. Een aantal cases hebben echter (ook) een specifiekere doelgroep begeleiding geboden, waarbij het meestal gaat om leerlingen met een achterstand op taal/lezen en/of rekenen. Dat is niet bij alle cases zo. Zo zijn er twee po-scholen en een vo-school die zich bewust richten op leerlingen uit de middenmoot (wat betreft prestaties bij de (kern)vakken) met meer potentie dan zij laten zien. Voor een aantal cases uit subsidieronde 2 geldt dat de doelgroep van leerlingen is gewijzigd onder invloed van de pandemie. Daarbij is er gekozen om de begeleiding te richten op de leerlingen die

dat door de sluiting van de scholen harder nodig hadden of juist begeleiding voor alle leerlingen in plaats van een aantal omdat dit in de uitvoering beter te realiseren was.

In de 44 toegekende plannen zien we dat zowel individuele- als groepsbegeleiding voorkomt. In de dertien cases streven ze er naar de vaardigheden en de kennis van leerlingen te vergroten, zowel op het gebied van taal/lezen en rekenen als executief. Uiteindelijk is het doel om hiermee de leerresultaten van de leerlingen te verbeteren en achterstanden te verkleinen.

Dit doel zien we ook terug als we naar de inhoud van de activiteiten kijken. Zowel binnen de 44 toegekende plannen als de dertien geselecteerde cases valt op dat de meeste begeleiding zich inhoudelijk richt op het verbeteren van de kennis en vaardigheden van de leerlingen, in de vorm van huiswerkbegeleiding of extra lessen en instructietijd. Een aantal scholen richten zich ook op het verbeteren van studievaardigheden (zoals werkhouding en executieve functies). Daarnaast zien we in de cases relatief vaak terugkomen dat leraren leergesprekken of begeleidingsgesprekken voeren om leerlingen bewust te maken van hun leerproces of om de motivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen te verhogen. In de 44 ingediende plannen lijkt dit relatief minder vaak voor te komen dan in de geselecteerde cases.

Onderzoeksvraag 4. Welke motieven/argumenten hebben scholen voor de specifieke inhoudelijke en organisatorische vormgeving van de coaching en begeleiding?
Deze onderzoeksvraag beantwoorden we aan de hand van de dertien casestudies; bij de overige aanvragen hebben we hier onvoldoende zicht op. In de cases zien we dat alle scholen ervan overtuigd zijn dat beter toegeruste leraren uiteindelijk leiden tot beter onderwijs wat vervolgens zorgt voor betere begeleiding en prestaties van leerlingen. Op alle scholen zitten leerlingen met (grote) achterstanden en de scholen willen deze zoveel mogelijk weg werken. Het vraagt veel van leraren om dit te bewerkstelligen. Vanuit deze visie vinden de scholen de professionalisering van leraren erg belangrijk. Sommige scholen kiezen er voor om al bestaande activiteiten door te zetten. Zij vinden het belangrijk dat deze al lopende activiteiten worden gecontinueerd omdat het voorziet in een behoefte. Door de subsidie werd het weer voor een periode van twee jaar mogelijk om hier mee door te gaan. Andere scholen zetten vanuit dezelfde visie nieuwe activiteiten op, met het idee om deze activiteiten ook nadat de subsidie is afgelopen te continueren of een blijvend schoolverbeteringsproces te hebben doorlopen. Iedere school of ieder bestuur heeft daarbij voor een vorm gekozen die past bij de eigen context en behoefte van de school. Waar de ene school behoefte heeft aan training om met een bepaalde methode te werken, heeft een andere school juist behoefte aan aanvullende individuele begeleiding van leerlingen.

Onderzoeksvraag 5. Wat zijn de verwachtingen (in termen van effecten) van de coaching en begeleiding?
In eerste instantie verwachten de scholen dat de professionalisering van de leraren leidt tot beter onderwijs voor de leerlingen. Beter onderwijs zal er vervolgens toe leiden dat leerlingen betere leerresultaten halen. De scholen verwachten eerst vooral opbrengsten voor de leraren, die er vervolgens voor zorgen dat er ook doelen bij de leerlingen behaald worden. Dit is in lijn met het model van Guskey (2002). Voor de leerlingbegeleiding is de overkoepelende verwachting dat de begeleiding ervoor zorgt dat leerlingen beter gaan presteren door vakinhoudelijk ze bij te spijkeren, betere studievaardigheden aan te leren of door een toename in het zelfvertrouwen en zelfbewustzijn.

Bovenstaande geldt voor de cases uit beide subsidierondes, maar de cases uit subsidieronde 2 hebben veelal hun verwachtingen moeten bijstellen door de impact van de coronapandemie.

7.2.2 Opbrengsten coaching en begeleiding

De onderzoeksvragen met betrekking tot de opbrengsten van de coaching van leraren en begeleiding van leerlingen beantwoorden we aan de hand van de dertien cases. Van de andere scholen met toegekende subsidieplannen hebben we hier geen zicht op.

Onderzoeksvraag 6. Wat zijn de ervaringen van deelnemende scholen, leraren en leerlingen met de coaching en de begeleiding?

De ervaringen van de scholen zijn overwegend positief, voor zowel de professionalisering van leraren als de begeleiding van leerlingen. Iedere school bereikt in bepaalde mate zijn doel of ziet ten minste verbetering. Op sommige scholen is die wellicht minder dan gehoopt, bijvoorbeeld omdat de voorbereiding meer tijd koste dan gedacht of omdat het moeilijk blijkt om andere collega's te motiveren. Op andere scholen levert het juist meer op dan verwacht, bijvoorbeeld omdat het lukt om meer leerlingen te begeleiden dan van te voren ingeschat of omdat de coaching de leraren (en de hele school) meer oplevert dan zij hadden gedacht. De cases uit subsidieronde 2 zijn ook overwegend positief, maar binnen de beperkte mogelijkheden van de coronamaatregelen. Gegeven de omstandigheden zijn zij tevreden met hoe de uitvoering is verlopen, maar dit is wel minder dan dat zij van te voren voor ogen hadden.

Leraren

Voor veruit de meeste leraren draagt de professionalisering ook bij aan hun competentiebeleving en werkplezier. De grote meerderheid van de leraren die we hebben gesproken zijn dan ook overwegend positief over de professionalisering activiteiten. Zij zijn vooral positief over dat zij als leraar nieuwe kennis op hebben gedaan en/of vaardigheden hebben ontwikkeld en dat zij hier tijd voor kregen (het hoefde er niet 'bij', maar leraren werden vrijgeroosterd). Daarnaast draagt de professionalisering van leraren ook bij aan schoolverbetering. Op een aantal scholen zijn documenten ontwikkeld, zoals kwaliteitskaarten of leeskisten, die beschikbaar blijven ook als leraren vertrekken. Over de verspreiding van de kennis onder de andere leraren en de borging zijn de scholen het minst tevreden. De verspreiding loopt soms moeizaam en over de borging is nog veel onzeker. Ondanks dat er wel over borging wordt gesproken en nagedacht, zijn er veelal nog geen concrete stappen ondernomen.

Leerlingen

Op de scholen waar de begeleiding van leerlingen een aanzienlijke rol speelt in de activiteiten lijken ook de leerlingen tevreden met de begeleiding. In het vo zijn ze daarover zelf bevraagd, en geven ze aan vooruitgang te zien in hun prestaties, manieren van leren of zelfvertrouwen als gevolg van de begeleiding die ze ontvangen. Op de scholen waar met name aandacht is voor professionalisering van leraren is het moeilijk om te bepalen hoe de leerlingen de begeleiding ervaren, of zich zelfs bewust zijn van het bestaan hiervan.

Onderzoeksvraag 7. Wat zijn succesfactoren en knelpunten bij uitvoering van de programma's?

We zien verschillende succesfactoren en knelpunten. Voor de leraren is de belangrijkste succesfactor de mogelijkheid is om leraren vrij te roosteren. Het vrijroosteren zien zij als een belangrijke succesfactor vanwege de volgende punten:

- de subsidiemaatregel biedt meer tijd en ruimte om aan de activiteiten te besteden (zowel voor professionalisering als leerlingbegeleiding);
- de subsidiemaatregel draagt bij aan structuur en regelmaat in de activiteiten. Tijdens de coronapandemie stond de structuur en regelmaat wel onder druk;

- door de beschikbare tijd kunnen leraren tijd besteden aan activiteiten die zij belangrijk vinden, maar normaal gesproken niet kunnen uitvoeren;
- door subsidie ontstaat er een geformaliseerde aandacht voor een bepaald thema (ondersteund door de schoolleider en/of bestuur), waardoor de rest van het team er ook positiever tegenover staat en de extra aandacht ervoor vanzelfsprekender wordt.

De leerlingen die we gesproken hebben geven aan vooral tevreden te zijn over het een-op-een contact met de leraren en de mogelijkheid om aan persoonlijke doelen te werken.

De belangrijkste knelpunten zijn enerzijds knelpunten die buiten de macht van de subsidiemaatregel liggen, zoals het lerarentekort en voor de cases uit subsidieronde 2 de coronapandemie en daaruit volgende maatregelen. Anders zien we op een aantal scholen ook praktische- en inhoudelijke knelpunten die meer binnen de invloedsfeer van de scholen liggen, zoals:

- kennis gaat verloren door het verloop van leraren;
- een activiteit sluit onvoldoende aan bij de behoefte van de leraren;
- de overdracht naar collega's vindt onvoldoende plaats;
- er worden teveel zaken tegelijkertijd aangepakt;
- rooster-technische problemen, bijvoorbeeld bij het plannen van gesprekken.

Onderzoeksvraag 8. In welke mate worden de beoogde effecten per programma door de betreffende coaching en begeleiding gerealiseerd?
Over het al dan niet realiseren van de beoogde effecten kunnen we uitsluitend uitspraken doen op basis van de ervaren opbrengsten volgens schoolleiders, leraren en leerlingen (en niet op basis van toetsresultaten). De betrokkenen noemen dat de beoogde doelen grotendeels worden behaald.

De belangrijkste opbrengst van de professionalisering van leraren is dat leraren vaardiger zijn geworden. Hierdoor voelen zij zich competenter om goed les te geven en/of leerlingen te begeleiden. Op een aantal scholen zijn vanuit de professionalisering van leraren ook producten ontwikkeld ten behoeve van schoolontwikkeling. Deze producten kunnen andere leraren in de school of binnen het bestuur ook gebruiken. Vanuit de theorie (Guskey, 2002) kunnen we stellen dat het belangrijk is dat deze doelen worden behaald om vervolgens ook doelen op leerlingniveau te kunnen behalen.

De betrokkenen zien ook opbrengsten bij de leerlingen. Ook de leerlingen stellen te zijn vooruitgegaan op de doelen die gesteld waren. Ze hebben meer zelfvertrouwen gekregen of geven aan het beter te doen in de klas. Ondanks dat de betrokkenen deze opbrengsten terug zien, blijkt dit niet uit resultaten van de leerlingvragenlijst in het primair onderwijs. Leerlingen laten geen significante positieve ontwikkeling zien op het gebied van executieve functies en het welbevinden in de relatie met de leraar. Een belangrijke verklaring hiervoor is dat er weinig tijd zat tussen beide afnamemomenten van de leerlingvragenlijst. In subsidieronde 1 zijn de vragenlijsten ook niet direct bij de start van de interventie afgenomen. Voor de scholen uit subsidieronde 2 geldt dat zij te maken hadden met coronamaatregelen die invloed hadden op het onderwijs van de leerlingen. Bovendien betreft het een kleine steekproef, verlopen de effecten bij leerlingen indirect (via de professionalisering van leraren en schoolverbetering) en is er een grote verscheidenheid aan activiteiten. Eventuele verschillen in scores kunnen we dan ook niet zomaar toeschrijven aan de interventies. In de interviews hebben we betrokkenen gevraagd naar de ervaren opbrengsten sinds de start van de interventie.

Op basis van onze resultaten uit subsidieronde 1 leek het er op dat het beter werkt om het aantal activiteiten en doelen te beperken om de meeste opbrengsten te behalen. De scholen uit subsidieronde 1 die zich richten op één of twee activiteiten noemen hogere opbrengsten in vergelijking met de scholen die zich richten op veel verschillende activiteiten. Als er sprake is van deze versnippering over meerdere activiteiten, noemen de betrokkenen ook opbrengsten maar deze lijken wat meer aan de oppervlakte te blijven. In subsidieronde 2 hebben we scholen geselecteerd die zich op één of twee interventies richten. Ondanks dat deze scholen te maken hadden met corona maatregelen, is het hen meestal goed gelukt om binnen de mogelijke kaders de interventies toch door te laten gaan en ziet men ook opbrengsten van de interventies. Het zou wellicht moeilijker geweest zijn om tot deze opbrengsten te komen als er meerdere interventies binnen een school waren ingezet.

Onderzoeksvraag 9. Hoe stromen de leerlingen die hebben deelgenomen aan het programma door in hun verdere schoolloopbaan, in vergelijking met vergelijkbare niet-deelnemers?
Deze onderzoeksvraag kunnen we niet beantwoorden, omdat het moeilijk was om voldoende leerlinggegevens van de cases en controlescholen te verzamelen. Dat heeft verschillende oorzaken:

- het is in de praktijk moeilijk gebleken om leerlinggegevens (over langere termijn) op te vragen. Zo hebben leerlingen de school verlaten of scholen zijn gefuseerd. Ook gaven scholen aan dit door verschillende factoren niet aan te kunnen leveren;
- het is in het vo onvoldoende gelukt om geschikte controlegroepen te vinden, waardoor we eventuele effecten niet toe kunnen schrijven aan de interventies.

Daarnaast speelt deze effectvraag, vergeleken met de andere maatregelen, een minder grote rol in dit onderzoek. In de andere maatregelen gaat het over een schakelmoment in de schoolloopbaan van de leerlingen, daar is bij deze maatregel geen sprake van.

Onderzoeksvraag 10. Hoe ontwikkelen de leraren zich qua competenties en competentiebeleving?
Zowel de leraren als de schoolleiders noemen dat de leraren zich hebben ontwikkeld in hun leraar-vaardigheden en daarmee competenter zijn geworden. De leraren zelf ervaren dat ook zo; zij voelen zich beter toegerust om les te geven of leerlingen te begeleiden. De professionaliseringsactiviteiten sluiten grotendeels aan bij de lespraktijk van de leraar en geven leraren handvatten om de opgedane kennis ook daadwerkelijk in praktijk te brengen.

Een klein aantal leraren, van een klein aantal cases uit het vo, is minder enthousiast over de professionaliseringsactiviteiten of noemt dat de activiteit onvoldoende aansluit bij de lespraktijk. Bij cases uit subsidieronde 2 zijn (onder invloed van de coronapandemie en daaruit volgende maatregelen) ook niet alle professionaliseringsactiviteiten door gegaan of hebben deze digitaal plaats gevonden. Bij deze leraren zien we dan ook minder opbrengsten ten aanzien van competenties en competentiebeleving.

Onderzoeksvraag 11. Hoe ontwikkelt het werkplezier van de leraren zich?
Het werkplezier van de meeste leraren lijkt door de subsidieactiviteiten toegenomen. Hiervoor noemen leraren de volgende oorzaken:

- Leraren worden vrijgeroosterd en daardoor wordt de werkdruk minder;
- Het geeft leraren de gelegenheid zich in een onderwerp te verdiepen en deze kennis vervolgens in de praktijk toe te kunnen passen;
- Leraren voelen zich competenter;

- Het geeft de leraren veel plezier om binnen de individuele leerlingbegeleiding meer contact te hebben met leerlingen en een band op te bouwen.

Leraren uit subsidieronde 2 noemen wel dat het werkplezier minder sterk is toegenomen door de aanpassingen die vanwege de coronamaatregelen gemaakt moesten worden binnen de interventies, zoals het annuleren van lesbezoeken en het digitaal begeleiden van leerlingen.

7.3 Discussie

Binnen de toegekende subsidieplannen zien we veel variatie, zowel qua inhoud als kwaliteit. Uit deze plannen hebben we dertien cases geselecteerd waarvan wij verwachtten dat deze plannen effectief zouden zijn. Bij de dertien onderzochte cases zien we meerdere aspecten uit de literatuurstudie duidelijk terugkomen. Zo zijn de activiteiten vrijwel allemaal gerelateerd aan de lespraktijk, hebben de activiteiten structureel plaatsgevonden en werden de activiteiten zo vormgegeven dat dit ook daadwerkelijk zou moeten leiden tot professionalisering van leraren en mogelijk ook tot schoolverbetering. Een aspect dat we soms nog minder zien terugkomen, is de mate waarop leraren betrokken zijn bij en inspraak hebben in (de doelen van) de activiteiten. Op sommige scholen zien we dat duidelijk terug, maar op andere scholen is dat wat onduidelijk. Wat we wel zien, is dat betrokken en gemotiveerde leraren onontbeerlijk zijn voor het slagen van de activiteiten. Daarmee is het een belangrijk aspect van de activiteiten, maar in dit onderzoek hebben we onvoldoende inzicht verkregen in hoe de activiteiten op de scholen tot stand zijn gekomen.

Qua inhoud zien we ook binnen de geselecteerde cases veel variatie, zowel in de context als in de vormgeving en uitvoering van de activiteiten. Het verschilt tussen de scholen in welke mate zij vanuit de subsidie nieuwe activiteiten zijn gestart of de subsidie hebben ingezet om al bestaande activiteiten verder door te zetten. Er zijn ook overeenkomsten tussen scholen: de nadruk in de activiteiten ligt vooral op de professionalisering van de leraren, met het idee dat dit leidt tot opbrengsten voor de leerlingen (de ketenreactie; Guskey, 2002). Ook zien we dat de professionalisering zich richt op vaardigheden van leraren, veelal met betrekking tot vakinhoud en didactiek voor taal/lezen, rekenen en executieve functies en interactievaardigheden in de omgang met leerlingen.

De opbrengsten van de activiteiten zijn vooral de ervaren opbrengsten van leraren, schoolleiders en leerlingen. Het is onvoldoende gelukt om resultaten in kaart te brengen aan de hand van de leerlingvragenlijsten. Een beperking van het huidige onderzoek is dat een 0-meting niet meer mogelijk was voor subsidieronde 1. Op het moment dat het onderzoek startte, waren de scholen al geruime tijd begonnen aan de uitvoering van de activiteiten. Voor subsidieronde 2 is de uitvoering sterk beïnvloed door de coronamaatregelen. Daarnaast zat er een korte periode tussen de twee afnamemomenten van de vragenlijst.

Van scholen met relatief veel achterstandsleerlingen worden extra inspanningen gevraagd om te compenseren voor eventuele tekortkomingen in de ouderlijke ondersteuning en om de onderwijsachterstanden weg te werken (Creemers & Kyriakides, 2008). De leraar heeft daarin een cruciale rol: Hattie (2009) geeft zelfs aan dat de professionele kwaliteit van de leraar de belangrijkste factor is voor de kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast is door de veranderende context het beroep van leraar veelzijdiger geworden dan vroeger (Snoek et al., 2017). Om het leraarschap toekomstbestendig te houden moet het adaptief vermogen van de docent worden vergroot bij leraren,

in scholen en in lerarenopleidingen en beleidsorganisaties (Lockhorst et al., 2020). Het is mede daarom ook belangrijk dat leraren zich voldoende toegerust voelen om les te geven, zeker op scholen met relatief veel achterstandsleerlingen. Binnen de cases noemen de meeste leraren dat zij zich, naar aanleiding van de professionaliseringsactiviteiten, competenter voelen in het lesgeven en het begeleiden van leerlingen. Een belangrijke succesfactor daarin was dat de activiteiten voor een langere periode structureel aangeboden konden worden en dat leraren hiervoor ook daadwerkelijk werden vrijgeroosterd. Leraren ervoeren dat er tijd en ruimte voor was, en dat gaf hen meer werkplezier, uitdaging in het vak en contact met collega's. Dezelfde resultaten zien we ook terug bij de werkplaatsen onderwijsonderzoek po, een programma van NRO waarbij leraren worden vrijgeroosterd voor het uitvoeren van onderzoek (Klein, Lockhorst, Exalto, de Jong & Vergoossen, 2020). Deze opbrengsten hebben als bijvangst dat ze ook kunnen helpen om het vak van leraar aantrekkelijker te maken en om leraren aan de school te binden.

De verwachting is dat deze professionalisering vervolgens ook zal leiden tot gunstigere leerlingresultaten. Daar hebben we tot nu toe echter maar beperkt zicht op. Tegelijkertijd zien we ook een aantal risico's in deze focus op de professionalisering van de leraren. Door het hoge verloop onder leraren op een aantal scholen, gaat kennis soms verloren en de verspreiding binnen het team blijft soms ook achter. Wanneer er in de interventies is gewerkt aan schoolverbetering, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van draaiboeken, leskisten of kijkwijzers is dat risico wat minder groot. Daarnaast blijft het de vraag of de professionalisering lang en intensief genoeg is geweest en op welke termijn het dan realistisch is om leerlingresultaten te verwachten. De literatuur geeft hierover geen eenduidig antwoord. Een ander knelpunt is het lerarentekort, waardoor het niet altijd mogelijk is om leraren vrij te roosteren. Borging van de activiteiten is daarom een extra belangrijk punt voor de scholen om deze ontwikkeling vast te blijven houden en de kennis in de school te houden.

7.4 Aanbevelingen voor scholen en besturen

Op basis van de resultaten van het onderzoek zijn we tot een aantal aanbevelingen en handvatten gekomen voor de praktijk die een goede implementatie van de activiteiten kunnen bevorderen.

- **Richt je op niet te veel activiteiten tegelijk, maar implementeer er een of enkele goed.**

Scholen die zich vanuit de subsidie op één of twee activiteiten focussen, lijken meer tevreden over de opbrengst dan scholen die met de subsidie veel verschillende activiteiten tegelijkertijd uitvoeren. Als er sprake is van versnippering over meerdere activiteiten, lijken de opbrengsten meer aan de oppervlakte te blijven. Dit geldt ook voor het meten en evalueren van de activiteiten. Als activiteiten herkenbaar en omvangrijker zijn, is het makkelijker om de activiteiten te monitoren en evalueren.

- **Laat leraren meedenken met het vormgeven van (de doelen van) de activiteiten en houd rekening met de context van de school.**

Leraren met inspraak in (de doelen van) de activiteiten, voelen zich meer betrokken, zijn enthousiaster en zien de meerwaarde in van de professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast zorgt het er voor dat de interventie ook aansluit bij de wensen en behoeften van de leraren. De inhoud van de activiteiten werd bij de meeste casestudies nauw afgestemd op de context van de school, de leerlingpopulatie en de behoeften van het team, wat naar verwachting leidt tot hogere opbrengsten van de professionalisering.

- **Start met meerdere leraren**

Voortbordurend op aansluiting bij wensen en behoeften van de leraren, is het ook verstandig vanaf het begin meerdere leraren te betrekken bij de activiteiten om de uitvoering minder kwetsbaar te maken. Zo kunnen andere leraren de activiteiten voortzetten, als een collega (tijdelijk) uitvalt. Daarnaast biedt het starten met meerdere leraren ook ruimte voor leren van en met elkaar, dat door de meeste leraren als positief is ervaren. Ook met het oog op borging en 'schoolbrede' implementatie is het aan te raden meteen meerdere leraren actief te betrekken bij de activiteiten.

- **Aandacht voor de leerlingen**

Een van de succesfactoren die op veel scholen benoemd werd door zowel de leraren als de leerlingen was het een-op-een contact tussen leerling en leraar dat nu mogelijk was. Het bieden van individuele begeleiding, of begeleiding in kleine groepjes, waarbij veel (persoonlijke) aandacht naar de leerling gaat draagt bij aan een positieve houding en het bevorderen van het zelfbewustzijn en zelfvertrouwen van leerlingen.

- **Aansluiting tussen professionalisering van leraren en begeleiding van leerlingen.**

Om ervoor te zorgen dat de leerlingen maximaal profiteren van de activiteiten is het raadzaam om de coaching van de leraren duidelijk aan te laten sluiten bij de (extra) begeleiding leerlingen. Op die manier kunnen de leraren hun opgedane kennis direct in de praktijk brengen.

- **Besteed aandacht aan de borging van de activiteiten en het verspreiden van kennis die in eerste instantie bij een klein groepje leraren zit.**

Een van de nadelen van een subsidie is dat deze eindigt. Om ervoor te zorgen dat de opgedane kennis en vaardigheden niet verloren gaan is het belangrijk te investeren in een brede verspreiding hiervan binnen het team. Door vanaf het begin aandacht te besteden aan kennisdeling en borging van het proces en de opbrengsten op verschillende niveaus in de organisatie vergroot je de kans dat de activiteiten ook na de subsidie kunnen blijven bestaan. Ook het bedenken van activiteiten en ontwikkelen van producten die passen binnen breder schoolbeleid draagt bij aan een goede borging van deze activiteiten.

- **Betrokken en actieve rol van de schoolleider.**

Een betrokken schoolleider die achter de plannen staat is belangrijk voor de implementatie en borging. Zo kan een schoolleider de plannen benoemen in officiële stukken (schoolplan, communicatie richting bestuur), de activiteiten prioriteit geven, ruimte bieden voor het onderwerp op studiedagen of tijdens overleggen en uitvoerders ondersteunen en stimuleren.

Literatuurlijst

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. J., & Lun, J. (2011) An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement, *Science, 333(*6045): 1034-103.

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84,* 261-271.

Blair, C. & Raver, C. C. (2012). Individual development and evolution: Experiential canalization of self-regulation. *Developmental Psychology, 48,* 647–657. doi: 10.1037/a0026472.

Bruin, G., Van Geel, S., & Kans, K. (2013). *Peer review in de praktijk*. Ecorys

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, *24*(2), 81-112.

Engelen, A. J. A., & Bergen, T. C. M. (2002). Op zoek naar de factoren die van coaching een krachtige leeromgeving voor leraren maken. *Pedagogische Studiën*, *79*(4), 305-321.

Guskey, T.R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership, 59*(6), 45-51.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge.

Kennedy, M. (1998). *Form and substance of in-service teacher education*. University of Wisconsin-Madison, Madison.

Kester et al., (2018). *Docent en leerling aan het stuur. Onderzoek naar leren op maat met ICT.* Utrecht: Universiteit Utrecht en Oberon, Leiden: Universiteit Leiden.

Klein, T., Lockhorst, D., Exalto, R., De Jong, A., & Vergoossen, H. (2020). *Werken de werkplaatsen? Werkplaatsen onderwijsonderzoek po. Eindrapportage.* Utrecht: Oberon.

Knapp, M. S. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education, 27*, 109-157.

Lockhorst, D., Brouwer, P., Pers, M., Schenke, W., Vries, B. de, & Walraven, A. (2020). *Adaptief vermogen in navigeren naar toekomstbestendig leraarschap. Expeditieteam Lerarenagenda 2019-2022: fase 2.* Den Haag: NRO.

Lubberman, J., & Pijpers. *Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties.* Overzichtsnotitie
Papay, J. P., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Laski, M. (2016). *Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data* (No. w21986). National Bureau of Economic Research.

Oberon, (2018). *Selectie cases en opzet PvA M2.* Utrecht: Oberon

Oberon, (2019). *PvA Maatregel 2 2e ronde.* Utrecht, Oberon

Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van Der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (red) (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelingen en groei van leraren in het onderwijs.* Amsterdam/Utrecht.

Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. Journal of Research in Science Teaching, 37(9), 963-980.

Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, *102*(7), 3628-51.

Van Veen, K., Zwart, R. C., & Meirink, J. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies voor leraren.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in Education. *Journal of Educational Psychology, 82,* 616-622.

Wolbers et al, (2017). *Offerte Gelijke Kansen.* Nijmegen: KBA, Amsterdam: Kohnstamm Instituut, SEO Utrecht: Oberon.

Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives, 6*(2), 112-121.

Bijlage 1 Samenvatting literatuurstudie

Om een gedegen plan van aanpak te kunnen opstellen, hebben we allereerst een literatuurstudie uitgevoerd. Het doel daarvan was om in kaart te brengen wat er bekend is in de (internationale) literatuur over mogelijk effectieve interventies die betrekking hebben op het thema van deze maatregel. Ook gebruiken we de resultaten om criteria vast te stellen om tot een goede keuze van de casestudies te komen (hierover meer in Paragraaf 1.4). Voor de literatuurstudie is gebruik gemaakt van Google Scholar, Google, Web of Science en ERIC. Daarnaast is de website van de gelijke kansen alliantie geraadpleegd (www.gelijke-kansen.nl/onderzoek).

Omdat maatregel 2 een 'dubbele' maatregel is (zowel gericht op leraren als leerlingen), was het moeilijk interventies of literatuur te vinden die het thema precies dekken. In de literatuurstudie is gezocht naar literatuur over de professionalisering van leraren, met waar mogelijk de focus op leerlingprestaties als uitkomstmaat. Een deel van de onderzoeken die we aantroffen heeft een quasi-experimenteel design, waarbij vergelijkingen gemaakt worden tussen groepen die wel en niet onderhevig zijn geweest aan de interventie (randomized controlled trials bleken helaas zeldzaam). Een ander deel van de studies is meer kwalitatief van aard. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om onderzoeken waarin op basis van literatuur conclusies getrokken worden, of onderzoeken waarbij gesprekken en interviews de onderzoeksmethoden vormden. De uitkomsten van de literatuurstudie kunnen grofweg ingedeeld worden in twee categorieën, namelijk 'voorwaarden voor een effectieve interventie' en 'effectieve professionaliseringsmethoden'.

Voorwaarden voor een effectieve interventie
Uit de literatuur blijkt dat een interventie idealiter aan een aantal voorwaarden voldoet, om de kans op effectiviteit te vergroten. Zo blijkt dat een interventie met name effectief is wanneer deze in de context plaatsvindt en gerelateerd aan de lespraktijk (Lubbermans & Pijpers, 2013). Daarnaast blijkt uit meerdere studies dat met name een focus op vakinhoud een sterke voorwaarde is voor het effectief professionaliseren van leraren. Interventies die gericht zijn op vakinhoud en ook op vakdidactiek, hebben een grotere kans om effectief te zijn (o.a. Desimone et al, 2002; Lubberman & Pijpers, 2013; Kennedy, 1998).
De literatuur leert ons tevens dat het belangrijk is te focussen op de manier waarop de interventie ingericht is, ofwel hoe de leraren hieraan onderworpen worden. Zo blijkt uit meerdere studies dat het actief leren door leraren een belangrijke rol speelt in de effectiviteit van een interventie. Het is belangrijk dat leraren zelf actief bezig zijn en onderzoeksactiviteiten ondernemen in het kader van de interventie (o.a. Desimone, 2002; Knapp, 2003).
Ten slotte is er nog een aantal voorwaarden te benoemen die te maken hebben met de implementatie, zoals de duur, de intensiteit en het onderhouden van de interventie. Wat betreft de duur zijn meerdere studies het erover eens dat een interventie een bepaalde investering aan uren moet hebben voordat het effectief kan worden. Het aantal uren dat in de literatuur genoemd wordt, varieert van minimaal 14 uur (Desimone, 2009) tot bijvoorbeeld 80 uur (Supovitz & Turner, 2000). Een precies aantal uren lijkt moeilijk te definiëren, maar een substantiële tijdsinvestering is volgens de literatuur altijd nodig. Daarnaast blijkt het belangrijk dat een interventie niet wordt uitgevoerd. De meest effectieve interventies blijken de interventies die onderhouden worden, en zo permanent mogelijk zijn (Lubberman & Pijpers, 2013;

Effectieve professionaliseringsmethoden

Voor dit deel van de literatuurstudie is een aantal typen interventies onderzocht. Allereerst is gezocht naar literatuur over co-teaching/intervisie en coaching. Dit type interventie lijkt effectief te zijn in het professionaliseren van leraren. Volgens de studie van Bruin, Van Geel en Kans (2013) blijkt 'peer review' met name effectief als het onder andere de volgende kenmerken bevat: er moet een goede motivator zijn, de schoolleiding moet het belang duidelijk maken en het moet gefaciliteerd worden (bijvoorbeeld door vrijroosteren). Ook het coachen van leraren is volgens de literatuur een effectieve manier om leraren te professionaliseren. Zo onderzocht Rockoff in 2008 een interventie waarin beginnende leraren een uur per week coaching ontvingen, gedurende een periode van 15 tot 53 weken. Uit deze studie bleek dat bij de leraren die langer gecoacht werden, de leerlingen beter gingen presteren op lezen en rekenen. Een belangrijke voorwaarde voor het effectief laten zijn van een dergelijke interventie (met name bij peer coaching), is het trainen van de coaches (Engelen & Bergen, 2002).

Wat betreft interventies die te maken hebben met observatie en feedback, blijkt uit de literatuur dat dit goede manieren van professionaliseren zijn. Een studie onderzocht de rol van feedback, wanneer een leraar met bepaalde vaardigheden werd gekoppeld aan een leraar die deze vaardigheden minder goed beheerste. Systematische feedback leidde in dit onderzoek tot betere leerprestaties van leerlingen (Papay, Taylor, Tyler & Laski, 2016). Uit ander onderzoek van Taylor en Tyler (2012) blijkt dat observatie van en feedback aan leraren ook zorgt voor betere leerprestaties van leerlingen. Er is nauwelijks bewijs gevonden voor de effectiviteit van interventies die zich richten op het pedagogisch handelen van leraren. Hierover kunnen we dus geen uitspraken doen.

Conclusie van de literatuurstudie

Deze literatuurstudie is opgebouwd uit twee componenten: de voorwaarden voor een effectieve interventie, en de methode van een effectieve interventie. Uit de literatuur is gebleken dat er een aantal voorwaarden is die belangrijk zijn voor een effectieve interventie: de interventie moet in context zijn, het actief leren door leraren is een belangrijk onderdeel, en de duur en intensiteit spelen een belangrijke rol.

Wat betreft de verschillende methoden die gehanteerd kunnen worden, lijken zowel co-teaching en coaching als observatie en feedback goede manieren te zijn om leraren effectief te professionaliseren. Voor beide methoden blijkt uit de literatuur dat deze methoden, wanneer ze voldoen aan bepaalde voorwaarden en kenmerken, positieve resultaten laten zien in het professionaliseren van leraren; tevens bleek bij beide methoden dat uiteindelijk ook de leerprestaties van leerlingen verbeterden door de interventies. Over de effectiviteit van interventies die zich richten op pedagogisch handelen van leraren is geen overtuigende literatuur gevonden..

Bijlage 2 Interviewleidraden

Kennismakingsgesprek

Het programma tot nu toe

1. Verloopt de uitvoering van de maatregel tot nu toe volgens plan? Zo niet, waarom niet?
   Hierbij gaat het om:
   - Ondernomen activiteiten
   - Intensiteit/frequentie
   - Doelgroep leerlingen
   - Doelgroep leraren
   - Planning
2. Zijn er nog wijzigingen of toevoegingen gedaan binnen of aan het programma? Zo ja, welke?
3. Hoe vinden de leraren de deelname aan het programma tot nu toe / hoe reageren de leraren tot nu toe op hun deelname het programma?
4. Hoe vinden de leerlingen de deelname aan het programma tot nu toe / hoe reageren de leerlingen tot nu toe op hun deelname het programma?
5. (Eventueel: hoe verloopt de samenwerking met de externe partner?)

Monitoronderzoek

6. Hoe lang zijn de huidige deelnemende leerlingen aan het programma al bezig met het programma?
7. Meet de school zelf effecten van de maatregel? Zo ja, wat wordt er wanneer bij wie gemeten en op welke manier?
8. In hoeverre verwachten jullie dat een nulmeting op dit moment onder de leerlingen zinvol kan zijn? (Met andere woorden, hoe “blanco” zijn de leerlingen op dit moment nog?)
9. En voor leraren?
10. *Toelichten controlegroep.* Wat zou een mogelijke controlegroep zijn?
11. Wat doet de school zelf aan kwaliteitszorg en het eventueel registreren van werkplezier en competentiebeleving van leraren?
12. Op welke manieren meet de school zelf effecten van de maatregel onder leraren?

Praktische uitvoering van de monitor

Om praktische afspraken te maken over de monitor / de evaluatie en het maken van een onderzoeksopzet op maat, zullen we moeten bespreken waar de focus van het programma op ligt en welke manier van meten / welke vragenlijsten hiervoor van belang zijn.

Denk bij het maken van praktische afspraken aan:

- *Onderzoeksinstrumenten + respondentgroepen (wat willen we afnemen bij wie)*
- *Wensen van de school (wat kunnen we wellicht meenemen in het onderzoek waar de school iets aan heeft?).*
- *Afname procedures (bijv vragenlijsten online, hoe verspreiden we die? Wat werkt handig voor de school?)*
- *Omgang met persoonsgegevens*
- *Planning*
- *Contactpersoon + gegevens om afspraken mee in te plannen etc.*

Interviews

Schoolbestuur/schoolleiding

1. Kunt u kort iets meer vertellen over de inhoud en de uitvoering van de interventie op uw school?
2. Wat is uw rol binnen de interventie?
3. Is deze rol zoals u vooraf verwacht had? Waarom wel/niet?
4. Verloopt de uitvoering zoals gepland? Waarom wel/niet?
    a. Op welke punten verloopt de uitvoering zoals verwacht?
    b. Op welke punten verloopt de uitvoering *niet* zoals verwacht?
5. De interventie bestaat uit coaching van leraren en begeleiding van leerlingen. Hoe verloopt de aansluiting tussen deze twee onderdelen?
6. Is er sprake van kennisdeling, verspreiding of overdracht naar andere leraren?
7. Wat heeft het opgeleverd voor leraren?
8. Wat heeft het opgeleverd voor welke leerlingen?
9. Voor wie werkt dit wel/niet? Waarom?
10. Succesfactoren / wat werkt nu het beste?
11. Knelpunten?
    a. Uitvoering
    b. Bij de leraren
    c. Bij de leerlingen
12. Hoe zorgen jullie voor de borging van de interventie? *Op bestuurlijk niveau en binnen de school*
13. Wat zou je de volgende keer hetzelfde of juist anders doen?

Projectleiding/externen

1. Kunt u kort iets meer vertellen over de inhoud en de uitvoering van de interventie op [naam school]?
2. Wat is uw rol binnen de interventie?
3. Is deze rol zoals u vooraf verwacht had? Waarom wel/niet?
4. Verloopt de uitvoering zoals gepland? Waarom wel/niet?
    a. Op welke punten verloopt de uitvoering zoals verwacht?
    b. Op welke punten verloopt de uitvoering *niet* zoals verwacht?
5. De interventie bestaat uit coaching van leraren en begeleiding van leerlingen. Hoe verloopt de aansluiting tussen deze twee onderdelen?
6. Is er sprake van kennisdeling, verspreiding of overdracht naar andere leraren? Wat heeft het opgeleverd voor leraren?
7. Wat heeft het opgeleverd voor welke leerlingen?
8. Voor wie werkt dit wel/niet? Waarom?
9. Succesfactoren / wat werkt nu het beste?
10. Knelpunten?
    a. Uitvoering
    b. Coaching leraren
    c. Begeleiding leraren
11. Hoe zorgt de school voor de borging van de interventie? *Op bestuurlijk niveau en binnen de school?*
12. Wat zou je de volgende keer hetzelfde of juist anders doen?

Leraren

1. Kunt u kort iets meer vertellen over de inhoud en de uitvoering van de interventie op uw school?
2. Wat is uw rol binnen de interventie?
3. Is deze rol zoals u vooraf verwacht had? Waarom wel/niet?
4. Verloopt de uitvoering zoals gepland? Waarom wel/niet?
    - Op welke punten verloopt de uitvoering zoals verwacht?
5. Op welke punten verloopt de uitvoering *niet* zoals verwacht?
6. De interventie bestaat uit coaching van leraren en begeleiding van leerlingen. Hoe verloopt de aansluiting tussen deze twee onderdelen?
7. Op welke manier heeft de coaching bijgedragen aan jouw professionalisering?
8. Heeft dit iets opgeleverd voor werkplezier en/of competentiebeleving?
9. Heeft dit iets opgeleverd m.b.t. de relatie met leerlingen?
10. Hoe duurzaam is de coaching?
11. Wordt de kennis die is opgedaan bij de coaching van de leraren nog verder binnen de school overgedragen? Bijvoorbeeld aan andere leraren.
12. Pedagogisch didactisch handelen?
    - Op basis van eerder besproken instrumenten/vragenlijsten?
13. Knelpunten
    - Uitvoering
    - Persoonlijk
    - Bij de leerlingen
14. Wat levert het op voor leerlingen? Aan welk onderdeel hebben ze het meest? Waarom?
15. Wat werkt wel/niet voor leerlingen en leraren? Waarom?

Leerlingen

1. Kun je kort vertellen wat voor soort extra begeleiding jij hebt gehad?
2. Wat heb jij/hebben jullie van de extra begeleiding geleerd?
3. Wat ging goed?
4. Wat kan beter?
5. Als je jezelf een cijfer mocht geven tussen 1 en 10: hoe zeker was je van jezelf m.b.t. *of* hoe goed was je in [*een beoogd effect van de interventie*] voordat de begeleiding startte?
6. Als je jezelf een cijfer mocht geven tussen 1 en 10: hoe is dat nu?
7. Schaalvragen eventueel herhalen met andere onderwerpen, afhankelijk van de interventie

Bijlage 3 Leerlingvragenlijst

Vragenlijst primair onderwijs

Onderzoek 'Vrij roosteren leraren'	*School:*	.....
KBA Nijmegen	*Groep:*	....
Schooljaar 2018/19 Meting 1	*ID leerling:*	....

Vragenlijst voor leerlingen in groep 7 en 8

Op de voor- en achterkant van dit blaadje staan vragen over school en jezelf. Het gaat bij deze vragen om jouw eigen mening. Er zijn geen foute antwoorden: je vult in wat jij er zelf van vindt.

- Let op: Je mag bij iedere vraag maar 1 antwoord geven. Als je twijfelt, kies dan het rondje dat het beste bij je past.
- Denk niet te lang na over een vraag; kies het antwoord dat het eerste bij je opkomt en maak het rondje daaronder zwart.
- Als je je antwoord wilt veranderen: zet een kruis door het foute antwoord en maak dan het rondje met het goede antwoord zwart.
- Wat jij ons vertelt, houden we geheim: we geven jouw antwoorden dus niet door aan anderen.

Nu gaan we even oefenen met het invullen van een vraag. Vul maar in wat JIJ vindt:

	Klopt helemaal niet	Klopt niet	Klopt soms wel, soms niet	Klopt	Klopt precies
Zwemmen is leuk	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

Snap je wat je moet doen? Als je iets niet snapt, kun je de juf of meester vragen om hulp.

Nu gaan we echt beginnen!

	Klopt helemaal niet	Klopt niet	Klopt soms wel, soms niet	Klopt	Klopt precies
Over school					
Ik weet zeker dat op school zelfs de moeilijkste taken me wel lukken	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik vind het fijn wanneer ik op school iets nieuws heb geleerd	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik kan op school zelfs de moeilijkste opdrachten maken als ik mijn best doe	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik vind het fijn wanneer ik op school iets heb geleerd dat ik belangrijk vind	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik kan ook moeilijke dingen op school wel leren	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik ben tevreden als ik op school iets heb geleerd dat ik begrijp	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik weet zeker dat dit jaar alles op school me wel zal lukken	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Als ik op school iets niet meteen snap, ga ik er juist extra mijn best voor doen	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik kan bijna alles op school, als ik het maar blijf proberen	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

(Draai het blaadje om)

	Klopt helemaal niet	Klopt niet	Klopt soms wel, soms niet	Klopt	Klopt precies
Hoe doe jij je schoolwerk?					
Voordat ik begin aan een opdracht, lees ik goed wat ik moet doen	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Als ik veel schoolwerk moet doen, begin ik op tijd	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Voordat ik begin met mijn werk, bedenk ik wat ik er al over weet	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Voordat ik begin met mijn schoolwerk, bedenk ik hoeveel tijd ik nodig zal hebben	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Voordat ik begin met mijn schoolwerk, bepaal ik wat ik eerst ga doen en wat ik erna ga doen	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik begin aan mijn schoolwerk, ook al wil ik liever andere dingen doen	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik ben goed in het bedenken hoe ik mijn schoolwerk ga aanpakken	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ook als ik mijn schoolwerk moeilijk of saai vind, doe ik mijn best	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik stop pas als mijn schoolwerk af is	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Als ik een opdracht moet maken die ik al eens eerder gedaan heb, bedenk ik of ik het toen goed had gedaan	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik kan mijn werk goed plannen	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik werk goed door en laat me niet afleiden	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik kan goed aangeven wat belangrijk en minder belangrijk is bij mijn schoolwerk	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Als iets niet lukt tijdens mijn schoolwerk, dan probeer ik het op een andere manier	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik ben er goed in mijn schoolwerk zelf te controleren	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

	Klopt helemaal niet	Klopt niet	Klopt soms wel, soms niet	Klopt	Klopt precies
En als je klaar bent met je schoolwerk?					
Na het maken van mijn werk kijk ik mijn antwoorden na	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Als ik mijn werk af heb, kijk ik of ik niks ben vergeten	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Als ik klaar ben, controleer ik of ik de opdracht goed heb gemaakt	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Over de juf/meester					
De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik kan met de juf/meester over problemen praten	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juf/meester over praten	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik voel me bij de juf/meester op mijn gemak	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
De juf/meester begrijpt mij	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik heb een goed contact met de juf/meester	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ik zou liever een andere juf/meester hebben	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst. Stop de vragenlijst in de envelop en plak deze dicht.

Vragenlijst voortgezet onderwijs

Beste leerling,

Je gaat nu een vragenlijst invullen over je schoolwerk, en hoe je daarmee omgaat. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 tot 15 minuten.

Het is belangrijk dat je de vragenlijst in één keer invult. Dan worden jouw antwoorden goed opgeslagen.

De vragenlijst is anoniem. Dat betekent dat jouw docent of ouders niet te zien krijgen wat jij hebt ingevuld.

Succes!

Wat is jouw leerlingnummer?

_____

Welk onderwijsniveau volg je?

Vmbo basis of vmbo kader

□ Vmbo-gl
□ Vmbo-tl of mavo
□ Havo
□ Vwo, atheneum of gymnasium

In welke klas zit je?

○ Klas 1
○ Klas 2
○ Klas 3
○ Klas 4
○ Klas 5
○ Klas 6

Je krijgt nu telkens een aantal stellingen te zien over hoe jij omgaat met je schoolwerk.
Geef per stelling aan hoe vaak jij dit doet: nooit, bijna nooit, soms, bijna altijd of altijd.

Er zijn geen goede of foute antwoorden, het gaat erom dat je het antwoord geeft dat het beste bij jou past.

1. Taakoriëntatie

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd
Voor ik begin aan mijn schoolwerk, lees ik de opdracht goed	○	○	○	○	○
Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Waarover gaat het? Wat weet ik er al over?'	○	○	○	○	○
Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Herken ik dit soort opdrachten?	○	○	○	○	○
Als ik een opdracht moet doen die ik al eens gedaan heb, vraag ik me af: 'Hoe heb ik dit toen	○	○	○	○	○
Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Wat vind ik er van (leuk, moeilijk, interessant, ...)?'	○	○	○	○	○

2. Planning

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd
Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Zal het mij lukken?'	○	○	○	○	○
Voor ik begin aan mijn schoolwerk, kijk ik wat ik eerst ga doen en wat ik daarna ga doen	○	○	○	○	○
Als ik mijn schoolwerk moeilijk vind, plan ik er meer tijd voor	○	○	○	○	○
Bij een grote taak of les, begin ik enkele dagen van te voren en doe ik elke dag een stukje	○	○	○	○	○
Voor ik begin aan mijn schoolwerk, kijk ik hoe lang ik er aan zal werken	○	○	○	○	○

3. Doorzettingsvermogen

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd
Ook als ik liever andere dingen wil doen, begin ik aan mijn schoolwerk	○	○	○	○	○
Ook als ik mijn schoolwerk moeilijk of saai vind, doe ik mijn best	○	○	○	○	○
Ook als ik liever andere dingen wil doen, werk ik mijn schoolwerk af	○	○	○	○	○
Ik hou vol tot mijn schoolwerk af is	○	○	○	○	○
Tijdens mijn schoolwerk, werk ik aandachtig en laat ik me niet afleiden	○	○	○	○	○
Als ik afgeleid ben tijdens mijn schoolwerk, probeer ik snel weer verder te werken	○	○	○	○	○

4. Evaluatieproduct

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd
Na mijn schoolwerk, kijk ik mijn antwoorden na	○	○	○	○	○
Na mijn schoolwerk, kijk ik of ik niets vergeten ben	○	○	○	○	○
Na mijn schoolwerk, kijk ik of ik alles gedaan heb wat gevraagd werd	○	○	○	○	○

5. Evaluatieproces

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd
Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Heb ik dit op een goede manier gedaan?'	○	○	○	○	○
Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Zal ik het de volgende keer op dezelfde manier doen of kies ik toch voor een andere manier?'	○	○	○	○	○
Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Is het goed gegaan?'	○	○	○	○	○
Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Wat vond ik ervan (leuk, moeilijk, saai, interessant, ...)?'	○	○	○	○	○

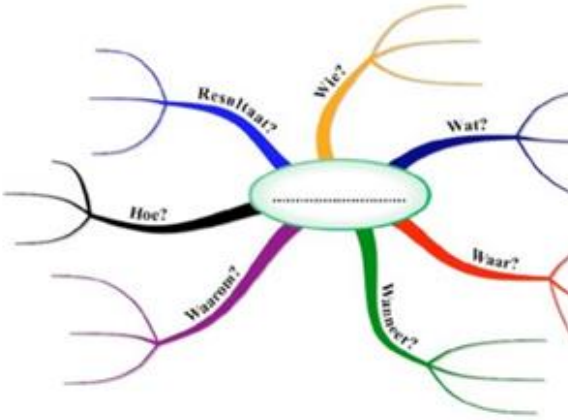
6. Self-efficacy zelfregulatie

Ik ben goed in...

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd
... vooraf nadenken op welke manier ik mijn schoolwerk ga aanpakken	○	○	○	○	○
... vooraf mijn schoolwerk plannen	○	○	○	○	○
... aandachtig werken tijdens mijn schoolwerk	○	○	○	○	○
... weten wat belangrijk en minder belangrijk is tijdens het leren	○	○	○	○	○
... aangeven wat belangrijke dingen zijn tijdens het leren	○	○	○	○	○
... het verband leggen tussen iets nieuws dat ik leer en wat ik al weet van vroeger	○	○	○	○	○
... mijn schoolwerk zelf controleren	○	○	○	○	○
... mijn manier van werken veranderen als iets niet goed gaat tijdens mijn schoolwerk	○	○	○	○	○

... een schema of mind map (woordenspin) maken tijdens het leren	○	○	○	○	○

Voorbeeld van een mindmap:



Dit was de laatste vraag! Dankjewel voor je medewerking. Jouw antwoorden zijn succesvol opgeslagen.

Bijlage 4 Format analysekader selectie cases

	Aanvraagnummer	*VRL17…* *VRL17…*
	sector	
Plannen bepaald op	**school- of bestuursniveau**	
Doelgroep	Allochtone kinderen	
	Lage SES	
	Leerachterstand	
	Gedragsproblemen	
	Alle lln	
Toelichting		
Onder of bovenbouw (VO)		
Selectie in leraren	**Zo ja, waarop?**	
Aansluiting programma lln en lk op elkaar		
Toelichting		
Coaching leraar	Vakinhoud	
	Pedagogisch handelen	
	Didiactisch handelen	
	Gesprekken	
	Anders	
Toelichting		
Door wie worden ze getraind?	IB-er	
	Ervaren docent	
	Externe experts	
	Anders	
Toelichting		
Op welke manier worden ze getraind?	Intervisie/co-teachign	
	Opleiden interne expert	
	Individuele coaching	
	Teamcoaching	
	Anders	
Toelichting		
Welke periode		
Hoe intensief		
Begeleiding leerlingen	Vakinhoud	
	Studievaardigheden	
	Socemo functies	
	Exec. Functies	
	Talentontwikkeling	
	Gedragsproblemen	

	Anders	
Toelichting		
Welke manieren?	Individueel/groep	
	Gesprekken	
	HW begeleiding	
	Extra lessen	
	Anders	
Toelichting		
Periode		
Hoe intensief?		
Bijzonderheden		

Bijlage 5 Format analysekader resultaten

	Primair onderwijs	Voortgezet onderwijs
Professionalisering van leraren		
Randvoorwaarden		
In context, gerelateerd aan lespraktijk		
Substantiële duur, intensiteit		
Gericht op het hele team		
Inspraak van leraren		
Samenhang met breder beleid in de school		
Vorm		
Doelgroep		
Doel		
Verwachtingen		
Actief en onderzoekend leren van leraren		
Vernieuwende vormen van professionalisering (feedback, intervisie, observaties)		
Praktisch: organisatorisch vormgeven		
Motieven en argumenten voor inhoudelijke en organisatorische vormgeving		
Inhoud		
(vak)inhoud		
Didactiek		
Interactievaardigheden		
Succesfactoren en knelpunten		
Succesfactoren		
Knelpunten		
Ervaren opbrengsten voor school en leraren		
Worden beoogde doelen bereikt?		
Competentie(beleving)		
Werkplezier		
Overig		
Begeleiding van leerlingen		
Randvoorwaarden		
Vaardigheden en ervaring leraar		
Substantiële duur, intensiteit		
Vorm		
Doelgroep		
Doel van de begeleiding		
Verwachtingen		
Aanbieden van extra lessen		
Praktisch: organisatorisch vormgeven		
Motieven en argumenten voor inhoudelijke en organisatorische vormgeving		

Inhoud		
Vakinhoud		
Vaardigheden		
Succesfactoren en knelpunten		
Succesfactoren		
Knelpunten		
Ervaren opbrengsten voor leerlingen		
Worden de beoogde doelen bereikt?		
Overig		
Aansluiting professionalisering leraren en begeleiding leerlingen		
In welke mate is er sprake van aansluiting?		
Borging		
In welke mate zijn de activiteiten geborgd?		

Bijlage 6 Overzicht doelen en activiteiten per school

	Doelen professionalisering leraren	**Activiteiten leraren**	**Doelen begeleiding leerlingen**	**Activiteiten leerlingen**
Primair onderwijs				
School 1	▪ Verhogen van de pedagogisch/didactische kennis en vaardigheden van leraren, met name wat betreft onderwijs in begrijpend lezen en rekenen en het voeren van leergesprekken.	▪ Training en coaching op gebied van begrijpend lezen, rekenen en voeren van leergesprekken met leerlingen. ▪ Extra ambulante inzet bij begrijpend leesonderwijs.	▪ Verbeteren prestaties begrijpend lezen. ▪ Verbeteren prestaties rekenen. ▪ Leerlingen eigenaar maken van hun eigen leerproces	▪ Differentiatie en verlengde instructie bij lessen begrijpend lezen; ▪ Verbeterde lessen rekenen; ▪ Leergesprekken.
School 2	▪ Verbeteren kennis en interactie-vaardigheden van leraren mbt executieve functies en studievaardigheden van leerlingen ; ▪ Verbeteren van kennis en vaardigheden van leraren op gebied van onderwijs in taal, lezen en kennis van de wereld.	▪ Training in het voeren van leergesprekken en ontwikkelen interventies; ▪ Uitvoeren van leergesprekken en aanbieden interventies; ▪ Gezamenlijke lesvoorbereidin g taal/lezen d.m.v. Lesson Study.	▪ Bevorderen van executieve functies en studie-vaardigheden; ▪ Verbeteren van leerling vaardigheden in de domeinen taal, lezen en kennis vd wereld.	▪ Verbeterde lessen; ▪ Leergesprekken; ▪ Volgen van interventies passend bij het leerdoel van de leerling.
School 3	▪ Verbeteren didactisch handelen bij taalonderwijs algemeen en werken met een nieuwe taalmethode; ▪ Verbeteren instructie- en differentiatievaardighed en bij taal, spelling en rekenen, ▪ werken met tablets (leren met ICT).	▪ Bekostiging extra leraren voor leerlingen met een achterstand en laag IQ; ▪ Coaching door externe taalspecialist en interne reken- en ICT-specialist.	▪ Verbeteren taalverwerving en vergroten woordenschat leerlingen in groep 2 en 3; ▪ Verbeteren reken-prestaties leerlingen in groep 3 – 8; ▪ Betere begeleiding van leerlingen met een taalachterstand en laag IQ.	▪ Verbeterde taal- en rekenlessen; ▪ Begeleiding van leerlingen met een taalachterstand en laag IQ.

School 4	▪ Verhogen kennis en vaardigheden op het gebied van rekenonderwijs, taal- en leesonderwijs en executieve functies.	▪ Coaching door externe coach en interne coaches op gebied van reken-, taal- en leesonderwijs ▪ Intercollegiale intervisie m.b.t. reken-, taal- en leesonderwijs d.m.v. Lesson Study; ▪ Aanbieden Studieklas en Theaterschool, ter verhoging van algemene ontwikkeling.	▪ Verhogen leerrendement rekenen en taalvaardigheid door differentiatie en extra individuele aandacht; ▪ Verbeteren van de executieve functies; ▪ Verhogen van de algemene kennis.	▪ Verbeterde taal- en rekenlessen; ▪ Individuele begeleiding en maatwerk (meer differentiatie naar niveau) voor leerlingen met een taal- en/of rekenachterstand ; ▪ Deelname van doelgroep-leerlingen aan Studieklas en Theaterschool.
School 5	▪ Verhogen kennis en vaardigheden op het gebied van ondersteuning en intensieve begeleiding van achterstandsleerlingen op de gebieden taal, rekenen en executieve vaardigheden; ▪ Het kunnen combineren van de basisvakken (taal en rekenen) met executieve vaardigheden; ▪ Professionalisering op het gebied van executieve vaardigheden.	▪ Schoolinterne coaching op het gebied van executieve vaardigheden en het werken met de methode ‘breinhelden’; ▪ Kennissessies voor kennisdeling over executieve vaardigheden; ▪ Coaching door externe coach op het gebeid van executieve vaardigheden.	▪ Ontwikkelen van de basisvaardigheden taal en rekenen naar het niveau passend bij de didactische leeftijd; ▪ Ontwikkelen van de gevraagde werkhouding ter voorbereiding op het vervolgonderwijs; ▪ Bevorderen van het zelfvertrouwen en/of de zelfstandigheid.	▪ Extra instructie en begeleiding in kleine groepjes voor leerlingen met gemiddelde taal- en rekenprestaties; ▪ Kindgesprekken en ontwikkeling van een persoonlijk stappenplan voor deelnemende leerlingen; ▪ Werken met de methode ‘breinhelden’.
School 6	▪ Leren te werken op basis van de visie/het onderwijsconcept van Bewegend leren.	▪ Schoolinterne coaching bij het toepassen van Bewegend leren; ▪ Training over Bewegend leren door extern expertisebureau .	▪ Beter aansluiten bij onderwijsbehoeften van leerlingen via het werken met Bewegend leren; ▪ Bestrijden van de achterstanden waarmee leerlingen de basisschool	▪ Verbeterde lessen door het toepassen van Bewegend leren.

			binnenkomen (vooral bij automatiseren en woordenschat).	
School 7	▪ Professionalisering van leraren in het lesgeven aan achterstandsleerlingen met een focus op taal/lezen, executieve vaardigheden en studievaardigheden.	▪ Schoolinterne coaching door taal-leesspecialisten; Training door externe deskundige over het werken volgens het EDI-model.	▪ Verbeteren van de taalverwerving, de technisch en begrijpend leesvaardigheden, executieve vaardigheden en het zelfvertrouwen, met als achterliggend doel het versoepelen van de overstap naar vo en verbeteren van de kansen op een gunstige vo-schoolloopbaan.	▪ Verbeterde lessen op het gebied van technisch lezen; Werken met de methode BOUW! (groep 1 en 2).

	Doelen professionalisering leraren	Activiteiten leraren	Doelen begeleiding leerlingen	Activiteiten leerlingen
Voortgezet onderwijs				
School 1 (vmbo-b, -k, -gl, mavo, havo en vwo)	▪ Leraren en mentoren leren gericht en bekwaam te handelen om de studievaardigheden van leerlingen te verhogen en verbeteren.	▪ Coaching en begeleiding van startende leraren door ervaren leraren.	▪ Leerlingen passen met behulp van intensieve begeleiding leerstrategieën toe (studievaardigheden) en verbeteren hiermee hun organisatievermogen, het meedoen in de klas, zelfvertrouwen en autonomie tijdens hun schoolloopbaan.	▪ Leerlingen krijgen meer mentoruren per week en volgen uren voor loopbaanoriëntatie en – begeleiding. Tijdens deze LOB-uren staat het 'leren leren' centraal.
School 2 (vmbo-g/t, havo en vwo)	▪ Leraren leren gericht en bekwaam te handelen om de studievaardigheden van leerlingen te verhogen en verbeteren; ▪ Het ontwikkelen, uitvoeren en overdragen van een werkwijze om achterstandsleerlingen gericht te begeleiden bij het leerproces om tot betere leerresultaten te komen.	▪ PLG (professionele leergemeenschap) voor leraren die leerlingen individueel gaan begeleiden; ▪ Coaching in gespreksvaardigheden; ▪ Individuele begeleiding van leerlingen.	▪ Verbeteren van leerstrategieën en studievaardigheden; ▪ Verhogen van leerresultaten.	▪ Individuele begeleiding van leerlingen (leerlingen met tekorten bij kernvakken, signalen van onderpresteren of lage motivatie voor school).
School 3 (vmbo-b, vmbo-k en vmbo-g/t).	▪ Coaching en vrij roosteren van leraren voor betere begeleiding van achterstandsleerlingen; ▪ Coaching en begeleiding m.b.t. taalbeleid in de school; ▪ Schoolbreed meer aandacht voor rekenonderwijs en coaching van leraren in aanbieden van rekenen in de vaklessen.	▪ Coaching door externe coach; ▪ Een pioniersgroep ontwikkelt een schoolbreed taalbeleid; ▪ Rekencoördinator brengt het rekenonderwijs binnen de secties onder de aandacht en coacht collega's.	▪ Verhogen van leerprestaties op het gebied van taal en rekenen.	▪ Steunlessen taal en rekenen; ▪ Betere taal- en rekenonderwijs geïntegreerd in de andere vakken.
School 4 (vmbo-t, havo, vwo)	▪ Leraren opleiden tot vakbekwame coaches	▪ Coaching van twee leraren door een interne bètacoach; ▪ Alle leraren kunnen naar deze drie expertcoaches voor vragen.	▪ Verbeteren van werkhouding en ontwikkelen van executieve vaardigheden; ▪ Verhelpen van taalachterstanden.	▪ NT2-lessen; ▪ Zaterdagschool met coaching op sociaal-emotioneel vlak en executieve functies en vakinhoudelijk gericht op het wegwerken van achterstanden.

School 5 (praktijkonderwijs, vmbo)	▪ Leraren worden getraind om APC-leerlingen optimaal te kunnen ondersteunen.	▪ Workshops; ▪ Lesbezoeken door een externe; ▪ Intervisiebijeenkomsten.	▪ De leerlingen behalen voor alle vakken minimaal een percentielscore van 50%; ▪ De leerlingen doen minimaal op één vak op een hoger niveau examen dan de opleiding waarvoor ze staan ingeschreven; ▪ Minimaal 70% van de leerlingen heeft een opleiding volgens het niveau van het eindadvies op de basisschool en minimaal 15% heeft een opleiding boven het eindadvies.	▪ Huiswerkklas waarin leerlingen in kleine groepen bijles krijgen; ▪ Keuzewerktijd om vakinhoud bij te spijkeren; ▪ Extra mentorgesprekken gericht op het zelfvertrouwen.
School 6 (vmbo, vmbo tl/havo).	▪ Het versterken van het pedagogisch handelen door middel van het vergroten van persoonlijk leiderschap.	▪ Lesbezoeken door Top-leraren; ▪ Lestaakreductie om de feedback van de Top-leraren te verwerken.	▪ Verstevigen van het zelfbeeld van leerlingen; ▪ Vergroten van de schoolse vaardigheden	▪ Intervisiesessie gericht op persoonlijke ontwikkeling en welbevinden; ▪ Trainingen gericht op het versterken van executieve vaardigheden; ▪ Het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan d.m.v. observaties en gesprekken.

Bijlage 7 Schoolrapporten

Inleiding horend bij alle dertien schoolrapporten

Het Actieplan Gelijke Kansen, dat op 31 oktober 2016 door de bewindslieden van het Ministerie van OCW in een kamerbrief is gepresenteerd, behelst een aantal beleidsmaatregelen om gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen. Onderdeel van het Actieplan is dat onderwijsinstellingen in de gelegenheid worden gesteld voorstellen in te dienen voor interventies die moeten bevorderen dat leerlingen zo gelijk mogelijke kansen krijgen op een bij hun talenten passende opleiding. Het gaat om interventies die betrekking hebben op de volgende vier maatregelen:

1. Doorstroomprogramma's po-vo;
2. Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding;
3. Doorstroomprogramma's vmbo-havo en vmbo-mbo;
4. Verbeteren doorstroom mbo-hbo.

Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek laat in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een meerjarig onderzoek uitvoeren naar de interventies die scholen in het kader van de vier maatregelen uitvoeren. Het gaat in dit onderzoek niet alleen om het vaststellen van eventuele effecten, maar ook om het identificeren van werkzame elementen. Het onderzoek wordt uitgevoerd door een consortium van vier onderzoeksbureaus die in wisselende samenstelling de maatregelen evalueren. De evaluatie en monitoring van maatregel 2 wordt uitgevoerd door Oberon en KBA Nijmegen.

De interventies die scholen uitvoeren in het kader van maatregel 2 beslaan een periode van twee schooljaren. Ten behoeve van het onderzoek naar deze maatregel zijn zeven van deze scholen geselecteerd om deel te nemen aan casestudies; vier scholen voor basisonderwijs, drie scholen voor voortgezet onderwijs. Deze rapportage heeft betrekking op Basisschool 1[20], waar de dataverzameling is verricht door KBA Nijmegen. Ten behoeve van het onderzoek is de school driemaal bezocht, in januari, maart en juli 2019. Tijdens deze schoolbezoeken hebben we verschillende groeps- en individuele interviews gehouden en tevens enkele lessen (inclusief interventies) geobserveerd. Ook hebben de leerlingen van groep 7 en 8 twee keer een vragenlijstje ingevuld en is alle relevante schriftelijke projectinformatie opgevraagd. In deze rapportage wordt verslag gedaan van de resultaten van de documentanalyses, interviews en observaties. In eerste instantie wordt de rapportage in concept aan de school aangeboden. Na verwerking van de eventuele opmerkingen wordt het definitieve verslag opgenomen in de totale rapportage over de evaluatie van maatregel 2.

Leeswijzer

In Hoofdstuk 2 beschrijven we Basisschool 1 en geven een overzicht van de voorgestelde interventies op de school in het kader van de subsidieaanvraag 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding'. In hoofdstuk 3 rapporteren we per interventie over onze onderzoeksbevindingen.

[20] Volgens afspraak met de deelnemende scholen wordt uitsluitend anoniem over hen gerapporteerd.

Caseverslag po-school 1

Hoofstuk 1 Achtergrond en voorgestelde interventies

Context en doelgroep

Basisschool 1 is een openbare basisschool in één van de vier grote steden. De school wordt geleid door twee directeuren en heeft vier locaties, op elk waarvan onderwijs wordt aangeboden voor de groepen 1 t/m 8. Elke locatie heeft een eigen locatieleider en team, waaronder teambegeleiders (intern begeleiders, taal- en rekenspecialisten, schoolopleiders), leraren, leraar-ondersteuners en onderwijsassistenten. In schooljaar 2018/19 staan er bijna 700 leerlingen ingeschreven op de school.

De school is gevestigd is in een zogenoemde achterstandswijk met een grote verscheidenheid aan etnische achtergronden onder de bewoners. Ook wat betreft de sociaaleconomische achtergrond signaleert de school veel diversiteit. In schooljaar 2018/19 is aan veertig procent van de leerlingen een gewicht toegekend op basis van de gewichtenregeling onderwijsachterstandenbeleid. Volgens de basisschool komt echter ruim zeventig procent van de leerlingen binnen met een leerachterstand. Daarnaast bestaat er een hoge mobiliteit in de wijk waarin de school gelegen is, waardoor tussentijdse in- en uitstroom van leerlingen veel voorkomt. De school profileert zich als brede school en werkt samen met andere brede scholen aan de afstemming van specifieke doelen en activiteiten in dat kader. Naast de focus op talentontwikkeling en de verbinding van verschillende leefwerelden richt de school zich sterk op de ouderbetrokkenheid.

In principe behoren alle leerlingen en groepsleraren in groep 3 tot en met 8 van de school tot de doelgroepen van de interventies in het kader van de subsidiemaatregel ‘Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding’.

Beoogde doelen

Coachingsdoel voor leraren (groep 3 t/m 8):
- Verhogen van de kwaliteit van de intensieve begeleiding van leerlingen, met name bij begrijpend lezen en rekenen en door het voeren van leergesprekken (zie hieronder).

Begeleidingsdoelen voor leerlingen:
- Verbeteren resultaten begrijpend lezen (groep 4 t/m 8);
- Verbeteren resultaten (realistisch) rekenen (groep 3 t/m 8);
- Leerlingen eigenaar maken van hun eigen leerproces d.m.v. leergesprekken (groep 6 t/m 8).

N.B. Er is nog een tweede coachingsdoel geformuleerd in de subsidieaanvraag, namelijk het creëren van een professionele leergemeenschap (PLG). Aangezien een PLG vooral een procesinstrument is om de organisatiecultuur duurzaam te beïnvloeden en aangezien Basisschool 1 bij dit proces bovendien begeleid wordt door Oberon, is in de casestudy geen expliciete aandacht besteed aan dit doel. Er is overigens veel overlap met het bovenstaande coachingsdoel; beide doelen worden geoperationaliseerd door het trainen van startende leraren en het coachen van zittende (meer ervaren) leraren. In het kader van de PLG kan deze training en coaching echter ook andere vormen van collegiale consultatie betreffen, en tevens andere thema’s dan begrijpend lezen, rekenen en leergesprekken.

Korte beschrijving van de voorgestelde interventies

Volgens de aanvraag wordt de subsidie vanuit de maatregel 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding' op Basisschool 1 ingezet om inzet ('extra handen') te financieren van zowel leraren en leraarondersteuners als teambegeleiders (IB'ers, taal- en rekenspecialisten, schoolopleiders). Daarmee worden verschillende interventies uitgevoerd, die hierna kort worden omschreven.

Nieuwsbegrip

Begrijpend lezen wordt op Basisschool 1 onderwezen aan de hand van de methode Nieuwsbegrip. In deze methode worden wekelijks nieuwe teksten over actuele thema's uitgebracht waaraan opdrachten zijn gekoppeld. Elke les van Nieuwsbegrip wordt op zes niveaus van moeilijkheidsgraad uitgebracht, aansluitend bij de verschillende niveaugroepen.

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt onder meer ingezet om leraren van Basisschool 1 te coachen bij het werken met Nieuwsbegrip en zwak lezende leerlingen intensief te begeleiden. In het Activiteitenplan van de subsidieaanvraag zijn de volgende onderdelen met betrekking tot het leesonderwijs in groep 4 tot en met 8 onderscheiden:

- Training van startende leraren in het werken met Nieuwsbegrip;
- Coaching van alle leraren in het werken met Nieuwsbegrip;
- Werken met Nieuwsbegrip in niveaugroepen door extra ambulante inzet;
- Pre-teaching voor leerlingen met leesachterstand.

Vertaalcirkel

De Vertaalcirkel is een didactisch hulpmiddel voor leerlingen die moeite hebben met de taligheid – en het vereiste leesvaardigheidsniveau – van 'verhaaltjessommen' (realistisch rekenen). De Vertaalcirkel helpt deze leerlingen de stappen te zetten (en te doorzien) van een contextuele rekenopgave naar de kale bewerking die daarachter ligt, en andersom. De Vertaalcirkel wordt op Basisschool 1 ingezet naast de reguliere rekenmethode.

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt onder meer ingezet om leraren van Basisschool 1 te coachen bij het werken met de Vertaalcirkel en zwakke rekenaars intensief te begeleiden. In het Activiteitenplan zijn deze onderdelen inzake het rekenonderwijs in groep 3 tot en met 8 onderscheiden:

- Training startende leraren in het werken met de Vertaalcirkel;
- Coaching van alle leraren in het werken met de Vertaalcirkel;
- Pre-teaching voor leerlingen met rekenachterstand.

Leergesprekken en leerstrategieën

Een leergesprek is een gesprek van 10 á 15 minuten tussen de groepsleraar en de leerling over persoonlijke resultaten en doelen, aan de hand van een door de leerling vooraf ingevuld instrument. Het doel van de leergesprekken is de leerlingen meer 'eigenaar te maken' van het eigen leerproces door een beroep te doen op hun intrinsieke motivatie, zelfkennis en zelfsturing (leerstrategieën).

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt onder meer ingezet om dergelijke leergesprekken op Basisschool 1 in te voeren. In het Activiteitenplan zijn de volgende onderdelen met betrekking tot groep 6, 7 en 8 onderscheiden:

- Training en coaching van alle leraren in het voeren van leergesprekken;
- Extra ambulante inzet zodat groepsleraren drie leergesprekken per jaar met hun leerlingen kunnen voeren.

Hoofdstuk 2 Onderzoeksresultaten per interventie

Inleiding

Basisschool 1 heeft de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' aangewend voor het financieren van extra inzet van meerdere teamleden bij het werken met Nieuwsbegrip en de Vertaalcirkel en bij het uitvoeren van Leergesprekken. Hierna beschrijven we per onderdeel onze onderzoeksbevindingen hierover, steeds aan de hand van drie thema's: Implementatie, Ervaren opbrengsten en Borging/Verduurzaming. We beperken ons tot de situatie in schooljaar 2018/19, het schooljaar waarin de casestudie is uitgevoerd.

Nieuwsbegrip

Implementatie

Training startende leraren

De vaste taalspecialist van Basisschool 1 heeft bij de start van het schooljaar een training van een halve dag verzorgd voor alle nieuwe leraren op Basisschool 1 (jaarlijks 10 tot 15 personen) over begrijpend lezen en het werken met Nieuwsbegrip. De scholingsuren zijn vergoed vanuit de subsidie.

Coaching alle leraren

In de loop van het schooljaar legt de taalspecialist klassenbezoekjes af bij alle (circa 27) leraren in groep 4 tot en met 8. Bij nieuwe leraren kan ze zodoende nagaan of de training voldoende is opgepikt en welke ondersteuning of herhaling van de training eventueel nodig is, bij de ervaren leraren controleert ze of de kwaliteit van het onderwijs nog is zoals gewenst. Deze laatste bezoeken worden op Basisschool 1 ook wel 'APK-bezoeken' of 'borgingsbezoeken' genoemd en vinden ook bij andere vakken plaats (passend bij het creëren van een PLG; zie paragraaf 2.2). Tijdens de klassenbezoeken en na afloop – in een nagesprek – coacht de taalspecialist zowel de startende als de meer ervaren leraren in het werken met Nieuwsbegrip. Ze bespreekt wat goed en minder goed ging, geeft aanwijzingen en stuurt bij. In principe gaat het om één klassenbezoek per jaar per leraar, bij sommige leraren – met name starters – is meer coaching nodig. De extra uren voor de klassenbezoeken en nagesprekken zijn vergoed vanuit de subsidie.

Werken in niveaugroepen

Tijdens het werken met Nieuwsbegrip wordt er in groep 4 tot en met 8 één uur per week een extra ambulante leraar of leraar-ondersteuner ingezet, naast de vaste leraar. Zodoende kan de klas worden opgedeeld in twee niveaugroepen die elk de tekst en opgaven van Nieuwsbegrip op een passend niveau krijgen aangeboden. Ook wordt soms een groepsdoorbroken werkwijze toegepast, waarbij leerlingen uit verschillende klassen en/of leerjaren in niveaugroepen bij elkaar worden gezet. De uren voor de extra ambulante inzet zijn vergoed vanuit de subsidie.

Pre-teaching

In alle groepen 4 tot en met 8 is er een half uur per week ruimte voor pre-teaching aan zwakke lezers. Pre-teaching is een korte individuele instructie waarin de leerling extra uitleg en gerichte aanwijzingen ontvangt voor het verbeteren van de leesstrategie, waardoor hij of zij later tijdens de les beter meekomt met de rest. De pre-teaching wordt aangeboden door een leraar of leraar-ondersteuner, die daarbij wordt gecoacht door de taalspecialist. De extra uren voor de leraren en de taalspecialist zijn vergoed vanuit de subsidie.

Ervaren opbrengsten

Voor de leraren

Uit de interviews komt naar voren dat de meeste leraren de coaching als prettig en ondersteunend ervaren. Zij hebben er behoefte aan te kunnen '*levelen*' en te bespreken hoe het lesgeven gaat. Dat geldt in het bijzonder voor startende leraren, die nog routine missen. Een leraar zegt daar het volgende over: '*Voor een leraar is het spannend om op een school met deze 'moeilijke' doelgroep te beginnen. Maar het spreekt zich ook rond dat er goede begeleiding is op deze school voor leraren. Daarom kiezen leraren er toch voor om hier te komen werken'.*

De leraren vinden het plezierig dat er dankzij de subsidie vaste gezichten zijn wat betreft de ondersteuning en begeleiding. Nog positiever is men over de mogelijkheid dat een tweede ambulante leraar wordt ingezet voor gedifferentieerd werken of pre-teaching. Dit zorgt voor verlaging van de werkdruk bij de vaste leraar, zoals ook tijdens de geobserveerde les Nieuwsbegrip te zien is. Jammer vindt men wel dat de beschikbare extra handen geregeld elders worden ingezet. Dat gebeurt bijvoorbeeld als er sprake is van acute uitval van een leraar, aangezien er bijna geen vervangers te vinden zijn. De training voor nieuwe leraren is in de retrospectieve interviews niet besproken.

Voor de leerlingen

Doordat de klas kan worden opgedeeld in twee niveaugroepen, sluit het leesonderwijs beter aan op het niveau van de leerlingen. Bovendien krijgen zij meer persoonlijke aandacht doordat de groep kleiner is. Volgens de geïnterviewde teamleden profiteren alle leerlingen daarvan; niet alleen de zwakke lezers. Deze laatsten krijgen wel door de pre-teaching nog extra aandacht op maat. De teamleden geven aan dat zij de positieve effecten daarvan zien; misschien niet zozeer op het vaardigheidsniveau van de individuele leerlingen als wel op de schoolgemiddelde groei. Ook leidt het werken in kleinere groepen er volgens hen toe dat een klas minder snel 'ontspoort' en het leerklimaat veiliger is voor de leerlingen.

Verduurzaming/borging

De geïnterviewde teamleden constateren dat de inzet van 'extra handen' in de klas, ten behoeve van het werken in niveaugroepen of pre-teaching, ook na afloop van de subsidie nodig zal blijven en dus zoveel mogelijk – mede afhankelijk van de financiële armslag van de school - voortgezet zal worden. Zonder subsidie zal het echter waarschijnlijk om minder uren gaan dan voorheen en zullen wellicht onderwijsassistenten in plaats van ambulante leraren worden ingezet. Ook de extra uren voor de taalspecialist verdwijnen mogelijk na afloop van de subsidie. In dat geval zal de begeleiding van de startende leraren bij het werken met Nieuwsbegrip waarschijnlijk weer overgeheveld worden naar de schoolopleiders in het team, die daardoor minder uren voor andere zaken overhouden dan voorheen. De training van nieuwe leraren in het werken met Nieuwsbegrip blijft gehandhaafd, mede in het kader van het creëren van een PLG. Datzelfde geldt naar wij aannemen ook voor de APK- of borgingsbezoeken bij de ervaren leraren.

Volgens het activiteitenplan wordt op Basisschool 1 ook een Kijkwijzer (een soort Kwaliteitskaart) ontwikkeld voor het begrijpend leesonderwijs en een protocol opgesteld voor het werken met Nieuwsbegrip.

Vertaalcirkel

Implementatie

Training startende leraren

Basisschool 1 heeft een rekenspecialist in dienst die tevens als intern begeleider fungeert op één van de locaties. Zij heeft aan het begin van het schooljaar een studiedag verzorgd voor alle nieuwe leraren in groep 3 tot en met 8 over het werken met (materialen voor) de Vertaalcirkel en de onderliggende theorie met betrekking tot ERWD-protocollen[21]. Daarbij maakte ze onder meer gebruik van videomateriaal met voorbeeldlessen. De scholingsuren zijn vergoed vanuit de subsidie.

Coaching alle leraren

Enkele weken later is de rekenspecialist gestart met het uitvoeren van klassenbezoeken in groep 3 tot en met 8. Nieuwe leraren worden meermalen bezocht – het precieze aantal hangt af van de snelheid waarmee het werken met de Vertaalcirkel wordt opgepikt – en eventueel nogmaals getraind. Daarnaast legt ze ook APK- of borgingsbezoeken (zie ook Paragraaf 3.2) af bij de meer ervaren leraren. Tijdens de klassenbezoeken en de nabespreking daarvan aan de hand van een observatieverslag, coacht ze de leraar in het werken met de Vertaalcirkel. Het kan gaan om het bijsturen van de aanpak van de leraar of het geven van tips of aanwijzingen. Ook komt het voor dat de rekenspecialist samen met een (nieuwe) leraar een rekenles voorbereidt. De extra uren voor de klassenbezoeken en nagesprekken zijn vergoed vanuit de subsidie.

Pre-teaching

In alle groepen 3 tot en met 8 is er een half uur per week ruimte voor pre-teaching aan zwakke rekenaars (vgl. begrijpend lezen). De rekenspecialist coacht de leraren bij het aanbieden van pre-teaching voor rekenen. Ook komt het voor dat ze deze pre-teaching zelf verzorgt. De extra uren voor pre-teaching door de leraren en de rekenspecialist zijn vergoed vanuit de subsidie.

Ervaren opbrengsten

Voor de leraren

Ofschoon (startende) leraren het aanvankelijk soms spannend vinden om bezoek te krijgen van de rekenspecialist tijdens het werken met de Vertaalcirkel, maakt dat meestal snel genoeg plaats voor vertrouwen en tevredenheid over de geboden ondersteuning. Uit de interviews komt naar voren dat de coaching via klassenbezoeken het meest effectief is voor nieuwe leraren, die open staan voor feedback en zich gemakkelijk aanpassen aan nieuwe methodieken. De startende leraar die we interviewen geeft aan dat het werken met de Vertaalcirkel, ondanks de gevolgde training, niet vanzelf ging: '*Ik vond met name het koppelen van verbanden tussen de verschillende vertalingen erg lastig en daardoor loop ik wel eens vast. Zo ook een keer toen de rekenspecialist de les observeerde. Gelukkig kon de rekenspecialist de les toen makkelijk overnemen. En zo kon ik meteen mijn eigen klas zien in de praktijk'.* De directe coaching van de rekenspecialist tijdens de les ervoer ze daarom als praktisch zeer bruikbaar. Naar eigen zeggen is haar vaardigheid in het geven van realistisch rekenonderwijs door de training sterk vergroot. Bij meer

[21] Ernstige Reken-Wiskundeproblemen en Dyscalculie

ervaren leraren verloopt de coaching soms moeilijker omdat zij vaste patronen ontwikkeld hebben die moeilijk te doorbreken zijn. Ook voor hen is de coaching echter wel van belang vanwege de specifieke populatie van deze school die extra kennis en handvatten vergt[22]. In het algemeen wordt aangegeven dat coaching in directe aansluiting op de lespraktijk – via de klassenbezoeken – waardevol is, aangezien de ene docent andere ondersteuning nodig heeft dan de andere. Tijdens een lesobservatie waren we als onderzoekers overigens zelf getuige hiervan toen de rekenspecialist in de klas terloops een bijsturende opmerking maakte over de instructie aan de leerlingen. De (ervaren) leraar volgde de aanwijzing direct op.

Voor de leerlingen

Veel leerlingen op deze school hebben een anderstalige achtergrond en voor hen zijn contextsommen vaak lastig omdat die ook eisen stellen aan hun begrijpend leesniveau. De Vertaalcirkel is voor deze leerlingen uitermate geschikt en legt een betere rekenbasis dan alleen de reguliere rekenmethode. Bovendien worden zij bij de pre-teaching beter bediend op hun eigen niveau en krijgen ze extra individuele aandacht. Voorwaarde is wel dat alle leraren structureel en met aandacht met de Vertaalcirkel werken. Zij moeten zich goed bewust zijn van hoe het rekenproces voor de leerlingen verloopt, welke stappen voor hen moeilijk kunnen zijn en hoe rekenproblemen kunnen worden voorkomen. De opbrengst van de coaching bij het werken met de Vertaalcirkel is volgens de betrokkenen niet zozeer terug te zien in het rekenniveau van de leerlingen als wel in dit bewustwordingsproces bij de leraren en het voorkomen van grote rekenproblemen. Daarnaast raken de zwakke rekenaars volgens onze respondenten wat meer gemotiveerd en geactiveerd door het werken met de Vertaalcirkel, die beter bij hen past dan de vaste methode.

Verduurzaming/borging

Het trainen en coachen van leraren in het werken met de Vertaalcirkel is niet nieuw. De school is hiermee al eerder begonnen met behulp van andere beschikbare financiële middelen. Ook na afloop van deze subsidie zal voortzetting volgens betrokkenen nodig blijven. Niet alleen omdat er steeds weer een grote groep nieuwe leraren start, ook om zittende leraren via de APK-bezoeken te kunnen bijsturen en hun kennis over de Vertaalcirkel op te frissen. Ook de directie ziet hiervan het belang in.

De algemene verwachting is dus dat men op zoek zal gaan naar nieuwe financieringsmogelijkheden. Mochten die er niet of beperkter zijn, dan zal dat ten koste gaan van de intensiteit van de coaching. Een deel van de uren van de rekenspecialist – met name voor de coaching van nieuwe leraren – worden eventueel weer overgeheveld naar de schoolopleiders, die daardoor minder ruimte overhouden voor andere zaken. En de training voor nieuwe leraren wordt misschien in delen opgeknipt en na schooltijd gegeven zodat ze niet meer vrijgeroosterd hoeven te worden. Een knelpunt dat zich al tijdens de subsidieperiode voordeed, is dat het beschikbare budget voor de coaching beperkt is. Zowel de rekenspecialist als de geïnterviewde startende leraar geven aan dat meer uren gewenst zouden zijn, bijvoorbeeld om gezamenlijk (blokken van) rekenlessen te kunnen voorbereiden.

Volgens het activiteitenplan wordt op Basisschool 1 ook een ‘handboekstuk rekenen’ ontwikkeld voor het realistisch rekenonderwijs en het werken met de Vertaalcirkel.

[22] Hetzelfde geldt mogelijk ook voor de coaching bij Nieuwsbegrip, maar werd daar niet zo benoemd.

Leergesprekken

Implementatie

Training en coaching van alle leraren

In eerdere jaren werden er ook leergesprekken gevoerd op Basisschool 1, maar niet structureel. Met de subsidie wil men de leergesprekken beter inbedden. Als eerste is een projectgroep (bestaande uit leraren en teambegeleiders) ingesteld, die onderzocht heeft hoe de leergesprekken het beste georganiseerd kunnen worden. Deze projectgroep heeft ook een aantal tools (ook 'portfolio' of 'praatpapier' genoemd) geselecteerd, geschikt voor verschillende leeftijdsgroepen, waarop de leerlingen kunnen invullen welke vaardigheden ze (niet) beheersen en waaraan ze willen gaan werken.

De projectgroep heeft vervolgens voor alle leraren vanaf groep 3 – dus niet alleen in de bovenbouw, zoals in het activiteitenplan staat vermeld – een training verzorgd over het voeren van leergesprekken, het vertalen van de resultaten in concrete doelen en het monitoren van deze doelen.

Daarnaast ondersteunt de projectgroep (o.a. de orthopedagoge hierin) de leraren bij het voeren van de leergesprekken, bijvoorbeeld in het kiezen van een zo concreet mogelijk doel en het bepalen hoe dit doel het beste kan worden gehaald en welke begeleiding de leerling daarbij nodig heeft. De uren van de projectgroep en de scholing voor de leraren zijn vergoed vanuit de subsidie

Extra ambulante inzet ter facilitering van het voeren van leergesprekken

Na de verkennende fase zijn de leergesprekken ingevoerd; niet alleen in de bovenbouw, maar in groep 3 tot en met 8 (enkele groepen uitgezonderd; zie de alinea hierna). De vaste groepsleraar van de leerlingen voert het leergesprek terwijl een ambulante leraar of leraarondersteuner de klas overneemt. Bij het gesprek fungeert het 'praatpapier', dat de leerling tevoren heeft ingevuld, als gespreksleidraad. Samen formuleren de leraar en leerling in het gesprek een doel voor de aankomende periode; Dat kan over allerlei onderwerpen gaan, maar de focus wordt gelegd op de domeinen waar winst te behalen is; bijvoorbeeld rekenen, gedrag, executieve functies of het opruimen van het tafeltje. Dit doel wordt ook besproken bij het rapportgesprek met de ouders, waarin de leerling zelf vertelt waaraan hij of zij de afgelopen periode heeft gewerkt. De achterliggende gedachte is dat dit wellicht de ouderlijke ondersteuning bevordert.

De leergesprekken vinden tweemaal per jaar plaats, in oktober en in maart; dit is een lagere frequentie dan in het Activiteitenplan staat vermeld (3x). Overigens wordt het leergesprek niet in alle groepen 3 tot en met 8 gevoerd. Er zijn groepen waar minder ruimte voor vervanging is of waar al veel andere zaken 'tussendoor' moeten gebeuren. Ook startende leraren hoeven niet deel te nemen, omdat zij al genoeg nieuwe zaken op hun bordje krijgen in het eerste jaar.

De extra ambulante inzet, die zorgt voor de vrijroostering van de leraren om leergesprekken te voeren, is vergoed vanuit de subsidie.

Ervaren opbrengsten

Voor de leraren

De geïnterviewde leraren geven aan dat ze de individuele leergesprekken met de leerlingen zeer waardevol vinden. Normaliter is er in de klas nauwelijks tijd om één op één met leerlingen te praten. Sommige leerlingen worden daardoor te weinig gezien; het zijn vooral de zorgleerlingen die extra

aandacht krijgen. Doordat er met leerlingen in gesprek wordt gegaan, worden eventuele problemen beter en eerder herkend. Daarnaast krijgen de leraren beter zicht op het welbevinden van de leerlingen, dat vooral in de lagere klassen vaak onderwerp van gesprek is.

Uit de interviews komt tevens naar voren dat het geven van een vervolg aan de leergesprekken voor de leraren de grootste uitdaging vormt: dat wil zeggen het nagaan of de afgesproken doelen ook behaald worden en de terugkoppeling daarvan aan de leerlingen. De leraren krijgen hier geen extra uren voor; dat is niet haalbaar. Er wordt dus in de klas tussen de bedrijven door even kort geëvalueerd met de kinderen en soms tijdens een les of tussen de lessen door aan gerefereerd.

Voor de leerlingen

We hebben zelf geen leerlingen gesproken, maar volgens de geïnterviewde teamleden vinden zij het prettig om de kans te krijgen één op één met hun leraar in gesprek te gaan. Ze voelen zich daardoor meer gehoord. In de drukke lessen is er vaak geen tijd om de leraar een verhaal te vertellen, in een leergesprek kan dat wel. Bovendien zorgen de gesprekken volgens de leraren voor meer bewustwording bij de leerlingen; ze krijgen beter door waarmee ze bezig zijn en kunnen daar soms al sturing aan geven. De directeur van de school zegt daarover het volgende: *'De leerlingen worden zich meer bewust van het eigen leerproces. Dat is ook een van de speerpunten van onze school, eigenaarschap van leren'.*

Oudere leerlingen worden door de leergesprekken beter voorbereid op het voortgezet onderwijs en weten beter welk uitstroomniveau ze kunnen verwachten. Doordat ze de leergesprekken elk schooljaar voeren, werken ze soms gedurende meerdere jaren naar een bepaald doel toe. Anders dan in het activiteitenplan staat, worden daarnaast ook in de lagere groepen leergesprekken gevoerd. Uit de interviews blijkt dat dit een stuk lastiger is, omdat jonge kinderen minder goed in staat zijn te reflecteren op hun eigen leerproces en op zichzelf. Toch bepalen ook de jongere leerlingen, met steun van de leraar, waaraan ze willen werken. Daarbij gaat het om kleinere doelen die sneller kunnen worden afgesloten dan bij de oudere leerlingen.

Alle leerlingen hebben volgens de geïnterviewde leraren baat bij de leergesprekken. Iedere leerling – ongeacht diens niveau – kan een doel bepalen en hieraan werken. Wel vindt men het jammer dat het bespreken van het doel in het oudergesprek niet altijd leidt tot meer bewustwording bij en ondersteuning door de ouders. Deels heeft dat te maken met hun specifieke achtergrond, zoals onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal door de ouders.

Verduurzaming/borging

De werkgroep bestaat nog steeds en evalueert de leergesprekken met enige regelmaat. Men heeft de indruk dat de leergesprekken inmiddels goed ingebed zijn. Ook de frequentie van tweemaal per jaar voldoet; de oorspronkelijk geplande drie keer per jaar is overigens ook niet haalbaar gebleken in de tijd.
De training was adequaat en zal in het vervolg ook aan nieuwe leraren gegeven worden. Na afloop van de subsidieperiode zullen de leraren de gesprekken binnen hun eigen uren moeten voeren. Men verwacht dat dat lukt doordat leerlingen als leraren inmiddels gewend zijn geraakt aan deze manier van werken. Toch zou de werkgroep graag nog langere tijd over extra middelen beschikken om de leergesprekken steviger neer te zetten en de toekomstige kwaliteit te garanderen: *'Het is geïmplementeerd en 'ingeoefend', maar nu is het belangrijk dat we het de komende jaren uit blijven voeren'.* Daarnaast zou de werkgroep graag extra middelen willen inzetten om de leraren begeleiding te bieden bij het werken aan de doelen van de leerlingen, bijvoorbeeld door de inzet van een coach, intern begeleider of medeleerling.

Volgens het activiteitenplan wordt op Basisschool 1 ook een soort Kwaliteitskaart ontwikkeld voor het voeren van leergesprekken. Ook allerlei achtergrondinformatie en tools zijn bij elkaar gebracht en kunnen door de leraren worden geraadpleegd. De informatie uit de leergesprekken en de ingevulde 'tools' worden over het algemeen niet gearchiveerd of meegenomen naar volgende jaren, behalve als het doel leerjaar-overstijgend is. Meestal zijn de doelen kleiner en al bereikt voordat de leerling naar het volgende leerjaar doorstroomt.

Concluderend

Basisschool 1 is een grote school in een sterk stedelijke omgeving en met een complexe leerlingenpopulatie. Een dergelijke school heeft altijd behoefte aan 'extra handen' in en buiten de klas. Dat kan gaan om de inzet van teambegeleiders die de (startende of meer ervaren) leraren trainen en coachen, maar ook om de extra inzet van ambulante leraren, leraar-ondersteuners en onderwijsassistenten in de klas zodat de mogelijkheid ontstaat om leerlingen apart te nemen voor pre-teaching, te werken in niveaugroepen of andere vormen van gedifferentieerd onderwijs. De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' sluit heel goed op deze behoefte aan en is voor deze school bijzonder welkom geweest. De extra uren die beschikbaar kwamen door de subsidie zijn ingevuld door in het bestaande team taken te verschuiven en aanstellingen te verhogen en ook is extra personeel aangetrokken. Zodoende konden de beoogde activiteiten ter verbetering van het begrijpend leesonderwijs (Nieuwsbegrip) en realistisch rekenonderwijs (Vertaalcirkel) en ten behoeve van de inbedding van de leergesprekkencyclus in grote lijnen conform de plannen gerealiseerd worden.

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' heeft op Basisschool 1 dus vooral bestaande activiteiten gefinancierd, die ook na afloop van de subsidieperiode voortgezet zullen worden. Elk jaar opnieuw tracht de directie aanvullende middelen te vinden om de zo gewenste 'extra handen' mee te kunnen financieren. Afhankelijk van de financiële armslag wordt vervolgens bepaald waar de beschikbare extra inzet het meest nodig is, rekening houdend met zaken als de samenstelling van de klassen en de ervarenheid van de leraren. Zo beschouwd was de subsidie 'Vrijroosteren' voor Basisschool 1 vooral een goede tijdelijke oplossing voor een structurele kwestie, namelijk de aanhoudende behoefte aan extra handen in het team.

Caseverslag po-school 2

Hoofdstuk 1 Achtergrond en voorgestelde interventies

Context en doelgroep

Basisschool 2 is een katholieke basisschool in een G33-gemeente (middelgrote stad), met één locatie voor alle groepen 1 tot en met 8. In schooljaar 2018/19 staan er 127 leerlingen ingeschreven op de school. Het schoolbestuur waaronder basisschool 2 valt, heeft circa dertig basisscholen onder zich waarvan het merendeel gevestigd is in een zogenoemd armoedeprobleemcumulatiegebied waar veel achterstandsleerlingen wonen. Dat geldt ook voor basisschool 2. De school profileert zich als Brede School, waarbij de samenwerking met ouders, de school en instelling in de wijk wordt gezocht om de (ontwikkelings-)kansen van de kinderen te vergroten.

Het activiteitenplan dat in het kader van de subsidieregeling 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding' is ontwikkeld, wordt behalve op basisschool 2 gelijktijdig ook op vier andere basisscholen onder hetzelfde bevoegd gezag uitgevoerd. Het plan is ontwikkeld door een beleidsmedewerker van dit schoolbestuur. In overleg met haar is ervoor gekozen de casestudy uit te voeren op basisschool 2. Een tweede bassischool onder het bestuur, niet behorend tot de vijf deelnemers aan de subsidieregeling, is bij het onderzoek betrokken als controleschool. In deze rapportage zullen we uitsluitend over de onderzoeksresultaten op basisschool 2 rapporteren.

In het activiteitenplan dat is opgesteld bij de subsidieaanvraag 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding' worden de leraren van groep 5, 6 en 7 genoemd als doelgroep voor de coaching. Zij worden begeleid door de interne taalcoördinator/IB'er van hun school, door een extern expertisebureau en door de beleidsmedewerker van het schoolbestuur. Laatstgenoemde begeleidende partijen hebben tevens zitting in de zogenoemde stuurgroep, waarin ook vertegenwoordigers van de andere vier basisscholen zitten. De doelgroep voor de begeleiding wordt gevormd door 'de achterstandsleerlingen met potentie' in groep 5, 6 en 7; nader gedefinieerd als de leerlingen in deze groepen die vanwege hun thuissituatie een grotere kans hebben op een ontwikkelingsachterstand en een inhaalslag te maken hebben op het gebied van executieve functies en taal. Volgens het plan zouden dat per jaargroep circa twaalf leerlingen zijn, die op basis van drie criteria worden geselecteerd: 1) vaardigheidsniveau II, IV of V op de toets Cito-LOVS Begrijpend lezen; 2) woordenschat en kennis van de wereld zijn onvoldoende en 3) onvoldoende grip op het eigen leerproces door onvoldoende inzet van metacognitieve vaardigheden, terwijl de potentie er wel is.

Beoogde doelen

Coachingsdoelen voor leraren groep 5, 6 en 7:

- Ontwikkelen en verbeteren van de interactievaardigheden om de executieve functies en studievaardigheden van hun leerlingen te verbeteren;
- Ontwikkelen en verbeteren van leraarvaardigheden om leerlingen individueel en in de groep effectief te instrueren en begeleiden op de domeinen taal, lezen en kennis van de wereld.

Begeleidingsdoelen voor leerlingen:
- Bevorderen van hun executieve functies en studievaardigheden;
- Verbeteren van hun vaardigheden in de domeinen taal, lezen en kennis van de wereld.

In het activiteitenplan worden de termen executieve functies en studievaardigheden meestal in één adem genoemd en toegelicht aan de hand van diverse deelvaardigheden zoals plannen/organiseren, monitoren van het eigen leren, werkhouding/leerhouding, zelfstandigheid, zelfvertrouwen, positief zelfbeeld, concentratie, prioriteiten stellen, flexibiliteit en impulsbeheersing. De nadruk wordt gelegd op het beheersen van deze (deel)vaardigheden in relatie tot taal en lezen; kennis van de wereld lijkt daaraan ondergeschikt.

Korte beschrijving van de voorgestelde interventies

De subsidie op basis van de maatregel 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding' wordt op basisschool 2 ingezet om de drie leraren van groep 5, 6 en 7 en de taalcoördinator/IB'er te kunnen vrijroosteren voor deelname aan professionaliserings- en coachingsactiviteiten en voor individuele begeleiding van leerlingen. Hierna worden deze interventies kort omschreven.

Op de andere deelnemende scholen is de subsidie overigens ook aangewend om de taalcoördinatoren/IB'ers vrij te roosteren voor het volgen van de training SVIB (School Video InteractieBegeleiding). Voor de taalcoördinator/IB'er van basisschool 2 was dat niet nodig, aangezien zij de opleiding al eerder gevolgd had. Deze training en alle overige externe ondersteuning worden niet bekostigd via de subsidie 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding'.

Individuele begeleiding leerlingen: leergesprekken & interventies

Het activiteitenplan voorziet tussen maart 2018 en juni 2019 in drie zogenoemde interventieperiodes; een in schooljaar 2017/18 en twee in schooljaar 2018/19. Gedurende een interventieperiode zijn de leraren van groep 5, 6 en 7 een dagdeel per week vrijgeroosterd. In de eerste weken benutten de leraren dit dagdeel om met circa twaalf leerlingen uit de klas een individueel leergesprek van ongeveer een kwartier te voeren. Tijdens het leergesprek wordt het niveau van executieve functies en studievaardigheden van de leerling besproken, en maken leraar en leerling samen een afspraak over de leerdoelen waaraan de leerling in de weken erna zal werken. In de daarop volgende weken benutten de leraren van groep 5, 6 en 7 het vrijgeroosterde dagdeel om individueel of in kleine groepjes interventies aan te bieden aan de leerlingen, aansluitend op de afgesproken leerdoelen.

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt onder andere ingezet om de leraren van basisschool 2 vrij te roosteren voor het voeren van de leergesprekken en het aanbieden van de interventies.

Professionalisering en coaching leraren

Gerelateerd aan het voorafgaande voorziet het activiteitenplan ook in zes inhoudelijke bijeenkomsten (drie in 2017/18 en drie in 2018/19) met alle leraren en begeleiders van basisschool 2, ter voorbereiding en ondersteuning van de leergesprekken en interventies. De bijeenkomsten worden verzorgd door een externe coach. Onderwerpen van deze bijeenkomsten zijn het bepalen van de beginsituatie van leerlingen wat betreft executieve functies en studievaardigheden, het opstellen van een plan van aanpak voor de begeleiding/interventie voor de leerlingen en het opstellen van een persoonlijk ontwikkelplan voor de leraren.

Een tweede professionaliseringselement in het activiteitenplan betreft het traject Lesson Study; een aanpak waarin leraren gezamenlijk werken aan verbetering van hun leraarvaardigheden. In het plan voorziet in de uitvoering van drie cycli van Lesson Study tussen maart 2018 en juni 2019. In een cyclus wordt een les gezamenlijk voorbereid door een groepje leraren, waarna de les wordt gegeven door één van hen terwijl de anderen observeren. Na afloop wordt de les nabesproken en bijgesteld. De lessen hebben betrekking op de studievaardigheden en executieve functies van de leerlingen, met name in relatie tot de domeinen taal en lezen. Ook deze cycli worden begeleid door een externe coach.

De subsidie 'vrijroosteren van leraren' wordt onder andere ingezet om de leraren van basisschool 2 vrij te roosteren om de bovengenoemde professionaliseringsbijeenkomsten bij te wonen.

Hoofdstuk 2 Onderzoeksresultaten per interventie

Inleiding

Op basisschool 2 wordt de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' aangewend om leraren vrij te roosteren voor individuele begeleiding van leerlingen en voor deelname aan professionaliserings- en coachingsactiviteiten. Hierna beschrijven we per onderdeel onze onderzoeksbevindingen hierover, steeds aan de hand van drie thema's: implementatie, ervaren opbrengsten en borging/verduurzaming. We beperken ons tot de situatie in schooljaar 2018/19, het schooljaar waarin we de casestudie hebben uitgevoerd.

Individuele begeleiding leerlingen: leergesprekken & interventies

Implementatie

Interventieperioden, groepen en leerlingen

Na een (langer dan verwachte) periode van voorbereiding is uiteindelijk pas in schooljaar 2018/2019 gestart met het voeren van de leergesprekken. De drie geplande interventieperiodes zijn daarom in elkaar geschoven: de eerste heeft plaatsgevonden in het najaar van 2018, de tweede en derde periode zijn aan elkaar geplakt in de eerste helft van 2019. Bij deze laatste gecombineerde interventieperiode zijn de leraren bovendien niet wekelijks maar om de week een dagdeel vrijgeroosterd. Daarvoor is gekozen zodat de leraren meer grip houden op de klas en niet te veel afwezig zijn. Bovendien past dat beter voor de invaller die alle leraren vervangt gedurende de vrijgeroosterde dagdelen.

De leergesprekken zijn op basisschool 2 niet alleen gevoerd in groep 5, 6 en 7, maar ook in groep 8. Bovendien zijn de gesprekken met vrijwel alle leerlingen in deze groepen gevoerd; niet per definitie met twaalf leerlingen die voldoen aan de selectiecriteria uit het activiteitenplan. Daarvoor is gekozen omdat het schoolteam van mening is dat bijna alle leerlingen de extra begeleiding wel kunnen gebruiken. Hooguit vallen aan beide uiteinden van het spectrum enkele leerlingen af: enerzijds de weinig leerbare leerlingen met een laag niveau voor wie de interventie niet veel toevoegt, anderzijds leerlingen met een hoog niveau die geen interventie nodig hebben. De school is overigens niet zo groot; het gemiddelde aantal leerlingen per groep is ongeveer 15.

Verloop leergesprekken

Door het in elkaar schuiven van interventieperiode 2 en 3 hebben de leerlingen in totaal twee (in plaats van drie) leergesprekken gevoerd. De meeste leergesprekken zijn individueel gevoerd, conform het activiteitenplan. Sommige leraren hebben ook leergesprekken in kleine groepjes gevoerd, omwille van de beperkt beschikbare tijd. De leergesprekken duren vaak langer dan het tevoren beoogde kwartier.

Voorafgaand aan het leergesprek hebben de leerlingen een formulier ingevuld dat tijdens het gesprek dient als leidraad. Daarop hebben ze met kleurtjes aangegeven in hoeverre ze volgens hun eigen inschatting bepaalde executieve functies en vaardigheden beheersen. In het leergesprek bespreken de leraar en leerling het resultaat en koppelen dit aan een of meer leerdoelen waaraan in de weken daarna zal worden gewerkt. De leerdoelen worden genoteerd op een kaartje dat wordt meegegeven aan de leerling, zodat deze er regelmatig aan herinnerd wordt. Het kaartje kan bijvoorbeeld in de etui worden gestopt of op het tafeltje van de leerling worden gezet.

Interventies

Na afloop van de leergesprekken bepalen de leraren – eventueel met ondersteuning van de IB'er – welke interventies ze gaan aanbieden. Wanneer veel leerlingen eenzelfde leerdoel hebben opgesteld bij het leergesprek, wordt gekozen voor een klassikale aanpak. Andere leerdoelen worden vertaald in interventies voor kleine groepjes of vormen van individuele instructie, die de leraren aanbieden tijdens het vrijgeroosterde dagdeel. In de hoogste groepen komt het ook voor dat leerlingen die een bepaalde interventie hebben gevolgd, deze vervolgens zelf weer aan andere leerlingen aanbieden. De leraren proberen ook in de reguliere lessen de leerlingen regelmatig te herinneren aan de gemaakte afspraken rond de leerdoelen.

Volgens het activiteitenplan hebben de leerdoelen en daaraan gekoppelde interventies betrekking op executieve functies en studievaardigheden in relatie tot taal en lezen. Tijdens het uitvoeren van de casestudy (observaties, interviews) op basisschool 2 hebben we inderdaad veel interventies op deze terreinen (o.a. technisch lezen, woordenschat, spelling, close reading, executieve functies, leerstrategieën) gesignaleerd, maar ook op heel andere terreinen (zoals rekenen of praten over gevoelens). In groep 8 zijn de leerlingen sterk gericht op de Eindtoets, en zijn de doelen daar vaak aan gekoppeld. Het gaat dan bijvoorbeeld om vaardigheden in begrijpend lezen of rekenen/wiskunde of om het maken van een highstake toets (instructies goed lezen, na afloop je werk nakijken).

Ervaren opbrengsten

Voor de leerlingen

De school geeft aan dat de leerlingen erg enthousiast zijn over het voeren van de leergesprekken, wat onder andere blijkt uit hoe serieus en gewetensvol de meesten het formulier over hun beheersing van executieve functies invullen. Ze voelen zich gezien en grijpen de gelegenheid vaak aan om hun hart te luchten. Ook zijn ze na afloop sterk bezig met de afgesproken leerdoelen, zowel op school als thuis, zoals blijkt uit terugkoppeling hierover van ouders: *'Af en toe kregen we zelfs van ouders de vraag of de leerling huiswerk mee kon krijgen, om zo ook thuis aan de doelen te werken.'.*

De interventies zorgen ervoor dat de leerlingen op maat worden bediend, aansluitend op hun behoefte en niveau. Volgens de leraren is het resultaat daarvan direct terug te zien aan de manier waarop ze de LOVS-toetsen van Cito en de eindtoets hebben gemaakt. Misschien leidt dat niet direct tot hogere scores, maar wel tot een betere werkhouding, motivatie en dergelijke.

Voor de leraren

Uit de interviews komt naar voren dat de leraren tevreden zijn met de extra tijd voor het voeren van de leergesprekken. Normaliter moeten dergelijke taken binnen de reguliere tijd uitgevoerd worden, en dat lukt lang niet altijd. *'Ik was zo blij dat ik eindelijk weer eens tijd had om met de leerlingen één-op-één te spreken. Dat heb ik jaren gemist.'* De leraren vinden de één-op-één gesprekken met de kinderen zeer zinvol. Ze staan er versteld van hoe serieus de leerlingen het formulier invullen en ze worden regelmatig verrast door de zelfkennis die leerlingen tijdens de leergesprekken betonen en de realistische doelen die ze stellen. Het geeft meer inzicht in individuele leerlingen – vooral de stillere types – dan bij het klassikale lesgeven en het verbetert de relatie tussen de leerling en de leraar.

Ook het thema van de leergesprekken, de executieve functies, wordt door de leraren gewaardeerd. Het gaat om vaardigheden op metaniveau die in de les vaak te weinig aandacht krijgen ten gunste van het werken aan taal, rekenen en andere vakken. Alleen al door te praten over executieve functies – ook met elkaar in de lerarenkamer – wordt het bewustzijn hierover en het belang hiervan bij de leraren vergroot: '*Door het gesprek kregen we meer inzicht in de executieve functies en het belang daarvan voor taal en rekenen'.* Ook krijgen de leraren nu beter de vinger achter een bepaald probleem, doordat duidelijker is welke onderliggende vaardigheden er nodig zijn voor taal en rekenen. Dat verklaart dan bijvoorbeeld waarom een leerling achterblijft terwijl de werkhouding en overige resultaten goed zijn.

De interventieperiodes worden door de leraren als zeer intensief ervaren. Dat is de belangrijkste reden geweest om periode 2 en 3 aan elkaar te plakken en over langere tijd uit te smeren (een dagdeel per twee weken i.p.v. elke week). Dit hangt samen met de deeltijdfuncties van sommige betrokkenen; een dagdeel per week vrijgeroosterd zijn, is ingrijpender als de leraar maar drie dagen per week voor de groep staat. De school had liever gezien dat de leraren de extra uren zelf maken, als tijdelijke uitbreiding op hun vaste aanstelling, maar dat is niet gelukt. Een invaller heeft daarom in 2018/19 voor vier groepen gestaan, namelijk tijdens de vrijgeroosterde uren van de leraren van groep 5 t/m 8.

Daarnaast hebben sommige leraren veel hulp gevraagd van de IB'er om de opbrengsten van het leergesprek te vertalen in een leerdoel en/of geschikte, zinvolle interventie. Vaak hebben ze al een idee voorafgaand aan het leergesprek, maar dat is uitdrukkelijk niet de bedoeling. In de loop van het schooljaar hebben ze hiermee wel meer ervaring opgedaan. De leraar van groep 7 zegt daar het volgende over: *'Ik vond het zelf moeilijk om te bepalen wat een goede interventie zou zijn bij bepaalde leerdoelen. Daarom heb ik samen met de IB'er aan de hand van Cito-scores, het rapport en de leergesprekken gekeken op welke gebieden er actie ondernomen moest worden'.* Een ander knelpunt dat de leraren benoemen is dat er geen tijd is uitgetrokken voor het voeren van evaluatiegesprekken met de leerlingen na afloop van de interventieperiode.

Basisschool 2 acht het een gemiste kans dat het activiteitenplan niet voorziet in activiteiten voor ouders. De ervaring is dat de ouders betrokken zijn bij de afspraken over leerdoelen die hun kinderen hebben gemaakt en soms ook vragen om materiaal om daarmee thuis te oefenen. Dat is echter niet standaard beschikbaar.

Verduurzaming/borging

Leergesprekken

De directie van basisschool 2 heeft de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' naar eigen zeggen aangegrepen om *'good practices'* te ontdekken. Dat heeft geleid tot het besluit om te blijven investeren in de leergesprekken. Basisschool 2 zal gefaciliteerd worden om in de komende jaren leergesprekken te

implementeren in alle leerjaren vanaf groep 3. Alle leraren worden daarvoor drie keer per jaar een dag vrijgeroosterd.

Conform het activiteitenplan heeft de stuurgroep (en daarbinnen de IB'er van basisschool 2) een kwaliteitskaart ontwikkeld waarop de werkwijze rond de leergesprekken is vastgelegd. Ook geeft de kwaliteitskaart meer achtergrondinformatie over executieve functies en over de leeftijden waarop leerlingen deze zouden moeten beheersen. Op basisschool 2 is bovendien door de IB'er en de leraren van de lagere groepen een tweede formulier ontwikkeld, geschikt voor de jongere leerlingen om in te vullen hoe zij hun eigen beheersing van executieve functies inschatten. Met het geheel aan bovenstaande acties is het voeren van de leergesprekken in de toekomst, ook voor nieuwe leraren, goed geborgd.

Basisschool 2 is overigens van plan in de toekomst de ouders meer te betrekken bij de leergesprekken, bijvoorbeeld door hen te informeren over de afgesproken leerdoelen of een gezamenlijk gesprek met kind en ouders te organiseren.

Interventies

De leergesprekken zullen dus voortgezet worden, maar er is geen ruimte om de leraren vrij te blijven roosteren voor het aanbieden van interventies. De leraren zullen de interventies die volgen uit de leergesprekken dus binnen de reguliere lestijden moeten aanbieden.

Daarbij kunnen ze wel gebruik maken van de documenten die in de interventieperiodes zijn ontwikkeld en gearchiveerd; zoals de formulieren die de leerlingen hebben ingevuld en alle interventies die daaraan gekoppeld zijn. De IB'er en de leraren van basisschool 2 hebben bovendien gezamenlijk een aantal schema's ontwikkeld waarin per domein mogelijk toepasbare interventies zijn uitgewerkt.

Professionalisering en coaching leraren

Implementatie

Bijeenkomsten ter voorbereiding op de leergesprekken en interventies

In het voorjaar van 2018 zijn er drie bijeenkomsten gehouden voor de leraren van basisschool 2, samen met de teams van de andere deelnemende basisscholen. Tijdens deze bijeenkomsten is de kennis over executieve functies opgefrist en de aanpak rond het voeren van leergesprekken met leerlingen en het aanbieden van interventies doorgenomen. Tijdens de eerste interventieperiode op basisschool 2 zijn de leraren van groep 5 tot en met 8 aanvullend gecoacht door de IB'er. Zij heeft de leraren voorbereid op het voeren van leergesprekken aan de hand van de door de leerlingen ingevulde formulieren en als *sparring partner* meegedacht over de vorm en inhoud van de aansluitende interventies. Daarnaast hebben de leraren ook elkaar gecoacht op deze punten, op informele wijze (bijvoorbeeld tijdens het dagelijkse gesprek in de lerarenkamer).

Lesson Study

Er waren drie cycli van Lesson Study beoogd. De eerste daarvan is uiteindelijk niet doorgegaan, de tweede is benut om ervaringen uit te wisselen tussen de leraren van de verschillende deelnemende scholen over het voeren van de leergesprekken en de daaruit volgende interventies. De derde cyclus is ten dele uitgevoerd; er zijn leraren bij elkaar in de les gaan kijken, gevolgd door een korte nabespreking.

Ervaren opbrengsten

Voor de leerlingen

De informatiebijeenkomsten voor de leraren en de coaching door de eigen IB'er hebben de basis gelegd voor de extra begeleiding van leerlingen via de leergesprekken en interventies die volgens betrokkenen succesvol mag worden genoemd (zie boven). Het traject Lesson Study is onvoldoende uitgevoerd om over opbrengsten bij leerlingen te kunnen spreken.

Voor de leraren

De geïnterviewde leraren geven aan dat de bijeenkomsten over executieve functies, leergesprekken en interventies, aanvankelijk wat abstract zijn geweest en daardoor vragen en weerstand hebben opgeroepen. Degenen die de bijeenkomsten hebben georganiseerd, stellen dat deze voorbereidende fase nodig is geweest om zicht te krijgen op de beoogde aanpak. Nadat basisschool 2 eenmaal is gestart met de eerste interventieperiode, sluit de informatie beter aan bij de behoeften van de leraren en de praktijk op school. Het in contact komen met de leraren van de andere scholen, inclusief het uitwisselen van ervaringen, is door de leraren als waardevol ervaren. Daarover vertelt een van de leraren het volgende: *'Samen met enkele leraren van andere scholen heb ik in kaart gebracht welke interventies allemaal toegepast kunnen worden voor een bepaald thema. Het is fijn om deze kennis te delen met andere leraren'*. Doordat deze contacten zijn gelegd, zal de drempel om informatie te delen in de toekomst lager zijn. De coaching van de eigen IB'er tijdens de interventieperiodes heeft de leraren concreet geholpen bij het zo goed mogelijk uitvoeren van de leergesprekken en interventies, gekoppeld aan de individuele behoeftes van de leerlingen.

De leraren geven voorts aan dat het traject Lesson Study onvoldoende lijkt te zijn gekoppeld aan de overige activiteiten in het kader van de subsidie 'Vrijroosteren van leraren'. De aandacht en tijd van de leraren is tijdens de subsidieperiode in beslag genomen door het uitvoeren van de leergesprekken en interventies en de meerwaarde van Lesson Study hierbij is voor hen niet goed duidelijk geworden.

Verduurzaming/borging

Het is onbekend of er nog meer bijeenkomsten voor de teams van de deelnemende basisscholen op stapel staan over executieve functies en het houden van leergesprekken. Wel is duidelijk dat het tot de vaste taak van de IB'er van basisschool 2 zal blijven behoren om de eigen leraren te begeleiden en ondersteunen bij het voeren van de leergesprekken.

De directie van basisschool 2 heeft besloten om het traject Lesson Study volgend schooljaar (2019/20) opnieuw uit te zetten op de scholen. De bedoeling is dit traject binnen de eigen school te organiseren, zodat er gerichter kan worden gewerkt aan school-specifieke problemen en kwesties. Dat zal bovendien als veiliger ervaren worden door de leraren.

Concluderend

Het activiteitenplan dat ten grondslag ligt aan de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' voor basisschool 2 is ontwikkeld door een beleidsmedewerker van het schoolbestuur. De basisschool heeft er niettemin in de loop van de subsidieperiode een eigen stempel opgedrukt, bijvoorbeeld door de nadruk te leggen op leergesprekken rondom executieve functies, door de voorgestelde selectiecriteria voor deelnemende leerlingen niet over te nemen (en in plaats daarvan bijna alle leerlingen inclusief die van groep 8 te betrekken) en door de leerdoelen en interventies niet uitsluitend te richten op taal en lezen.

Daarnaast wijkt de uiteindelijke uitvoering van het plan ook af door een langere voorbereidingstijd en dientengevolge een kortere interventieperiode en twee (in plaats van drie) rondes van leergesprekken, door het 'uitsmeren' van de vrijgeroosterde uren over een langere tijd en door het grotendeels uitstellen van het traject Lesson Study. Het activiteitenplan was op deze punten wellicht te ambitieus, mede in het licht van de personele context (zoals de deeltijdfuncties van deelnemende leraren en de mogelijkheden om een invaller in te zetten). Bovendien lijkt het raadzaam om in het vervolg de professionalisering van de leraren beter te laten aansluiten bij hun praktische (interventie-)werkzaamheden, zodat de geboden informatie direct toepasbaar is en de koppeling tussen theorie en praktijk duidelijker is. Ook in enkele andere opzichten is een betere aansluiting op de behoefte van de school en de leraren wellicht aan te bevelen; bijvoorbeeld wat betreft het opnemen van ouderbetrokkenheid of het traject Lesson Study direct uit te voeren binnen het eigen team.

Voor het team van basisschool 2 is de belangrijkste meerwaarde van de subsidie vermoedelijk gelegen in het voeren van de leergesprekken met de leerlingen. Men heeft dat algemeen ervaren als een succesvolle interventie, doordat leerlingen zich meer gezien voelen, de relatie met de leraar is verbeterd en de kennis van de leraren over (het belang van) executieve functies is vergroot. Het is bovendien een interventie die goed geborgd is voor de toekomst, mede door de investering die de school hierin wil doen. Ook de extra uren waarin de leraren maatwerk-interventies hebben geboden aan hun leerlingen, volgend op de leergesprekken, zijn goed besteed geweest; op de korte termijn in ieder geval voor (het niveau van) de leerlingen, op de langere termijn ook voor de leraren die zijn bijgeschoold in het vertalen van leerdoelen in interventies.

Caseverslag po-school 3

Hoofdstuk 1 Achtergrond en voorgestelde interventies

Context en doelgroep

Basisschool 3 is een openbare basisschool met één locatie waar onderwijs aangeboden wordt aan alle groepen 1 tot en met 8. Ook heeft de school een aparte groep voor speciaal basisonderwijs in huis. In schooljaar 2018/19 staan er 139 leerlingen ingeschreven op de school.

De school is gelegen in een kleine industriestad in matig stedelijk gebied. Vanwege de industriegeschiedenis heeft ongeveer een kwart van de inwoners van de stad een migratieachtergrond[23]. De school signaleert dat de meerderheid van de leerlingen die instroomt op de basisschool, een (taal-)ontwikkelingsachterstand heeft, onder andere veroorzaakt door een niet-Nederlandse thuistaal. In schooljaar 2018/19 is aan vijftig procent van de leerlingen een gewicht toegekend op basis van de gewichtenregeling onderwijsachterstandenbeleid.

De subsidie is aangevraagd door het schoolbestuur van basisschool 3, voor twee basisscholen die onder het bestuur vallen. De casestudie is uitgevoerd bij één van deze basisscholen, basisschool 3. Op de andere basisschool vinden grotendeels dezelfde activiteiten plaats. In deze rapportage zullen we uitsluitend over de onderzoeksresultaten op basisschool 3 rapporteren.

In het activiteitenplan dat is opgesteld bij de subsidieaanvraag 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding' worden alle leraren van groep 3 tot en met 8 genoemd als doelgroep voor de coaching. De coaching wordt verzorgd door een externe taalspecialist en door twee ervaren collega-leraren, die gespecialiseerd in respectievelijk rekenen en leren met ICT. De coachende leraren worden op hun beurt gecoacht door een bestuurscoach. De domeinen waarop de coaching zich richt zijn taal/lezen, rekenen, leren met ICT en sociaal-emotionele ontwikkeling.

De doelgroep voor de begeleiding bestaat enerzijds uit de leerlingen in groep 2 en 3 met een grote taalachterstand en anderzijds uit alle leerlingen die in de aparte groep voor speciaal basisonderwijs zitten, kortweg GiS (Groep in School) genoemd. De GiS is gericht op leerlingen in de leeftijd van groep 4 tot en met 8.

Beoogde doelen

Coachingsdoelen voor de leraren van groep 3 tot en met 8:
- Verbeteren didactisch handelen bij taalactiviteiten algemeen en gekoppeld aan het werken met een nieuwe taalmethode;
- Verbeteren van instructievaardigheden bij rekenen;
- Verbeteren van instructievaardigheden bij taal, spelling en rekenen, gekoppeld aan het zelfstandig werken met tablets

[23] https://allecijfers.nl/woonplaats/##

Begeleidingsdoelen voor de leerlingen:
- Begeleiding van de taalverwerving/vergroten van de woordenschat bij leerlingen in groep 2 en 3;
- Begeleiding van leerlingen in groep 3 tot en met 8 met een rekenachterstand;
- Begeleiden van de leerlingen in de GiS die gekenmerkt worden door een taalachterstand en laag IQ.

Korte beschrijving van de voorgestelde interventies

De subsidie op basis van de maatregel 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding' wordt op basisschool 3 ingezet voor een aantal kleinere en grotere interventies, die hierna kort worden omschreven. Op basisschool 3 staan de gesubsidieerde begeleidingsactiviteiten voor leerlingen (zie 2.3.1 en 2.3.2) los van de gesubsidieerde coachingsactiviteiten voor leraren (2.3.3 t/m 2.3.5).

Groep in School (Gis)

Basisschool 3 heeft een speciale groep ingericht voor leerlingen die vanwege hun taalachterstand en lage IQ niet in de reguliere groepen kunnen meedraaien. Door het inrichten van de GiS wordt voorkomen dat deze leerlingen doorverwezen moeten worden naar sbo, wat voor veel ouders een probleem is omdat de dichtstbijzijnde sbo-school ver weg ligt. In de GiS zitten jaarlijks acht tot twaalf leerlingen die voltijdonderwijs op maat krijgen aan de hand van een eigen leerlijn. Waar mogelijk wordt verbinding gezocht tussen de individuele leerlijnen; bijvoorbeeld door leerlingen van verschillende leeftijden op hetzelfde niveau rekenonderwijs te bieden.

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt onder andere ingezet om de leraar die voor de GiS staat tijdelijk te bekostigen. Zij is een ervaren leraar uit het speciaal onderwijs en ontvangt geen coaching.

Kleutertraject (vroeger: GiS-onderbouw)

Veel leerlingen op basisschool 3 kampen bij binnenkomst met een taalachterstand, ten gevolge van hun migratieachtergrond en niet-Nederlandse thuistaal. Met behulp van toetsen wordt in groep 2 en 3 bepaald welke van deze leerlingen zodanig achterlopen dat zij in aanmerking komen voor extra individuele begeleiding op het gebied van taalverwerving en woordenschat. Volgens de school zijn dit vaak ook de latere GiS-deelnemers (zie boven), vandaar dat dit traject voorheen de GiS-onderbouw werd genoemd.

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt onder andere ingezet om de extra leraar in groep 2 tijdelijk te bekostigen. Zij heeft veel kennis van taalonderwijs voor kleuters en ontvangt geen coaching.

Coaching door externe taalexpert

Op basisschool 3 wordt een externe taalexpert ingehuurd om een verbeterslag te maken in het taal- en leesonderwijs in groep 4 tot en met 8. De taalexpert coacht de leraren op didactisch handelen bij taal en lezen in het algemeen, en ondersteunt hen in het werken met een nieuwe taalmethode.

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt onder andere ingezet om gedurende een dag per week de externe taalspecialist te bekostigen. De leraren die hij begeleidt worden hiervoor niet vrijgeroosterd.

Coaching en begeleiding door rekenspecialist

Een van de groepsleraren van basisschool 3 is tevens rekenspecialist. Zij wordt een dag per week vrijgeroosterd voor extra begeleiding van leerlingen en coaching van leraren van groep 3 tot en met 8 bij

rekenen. De rekenspecialist wordt op haar beurt gecoacht door de bestuurscoach in het coachen van collega-leraren, en tevens door de rekencoördinator van het samenwerkingsverband.
De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt onder andere ingezet om de rekenspecialist vrij te roosteren voor deze begeleiding en coaching. Ook haar begeleiding door de bestuurscoach wordt bekostigd vanuit de subsidie.

Coaching door ICT-specialist

Op basisschool 3 wil men het werken met chromebooks invoeren in de groepen 4 tot en met 8. Het is de bedoeling dat er voor taal, spelling en rekenen in de digitale leeromgeving gewerkt gaat worden. Een van de groepsleraren is ICT-specialist. Zij is vrijgeroosterd om de implementatie van het werken met de tablets te organiseren en haar collega-leraren – en soms ook de leerlingen – op dit gebied te coachen. Aanvullend hierop is de ICT-specialist ook verantwoordelijk voor het implementeren van het (kleinere) project 'Continu verbeteren' (KlassePro) over sociaal-emotionele vaardigheden (o.a. motivatie en eigenaarschap van het leerproces). De leerlingen werken daarbij aan portfolio's over wie ze zijn, wat ze willen en kunnen en dergelijke. Ook hierin coacht de ICT-specialist haar collega-leraren. De ICT-specialist wordt op haar beurt gecoacht door de bestuurscoach in het coachen van collega-leraren.

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt onder andere ingezet om de ICT-specialist een dag per wek vrij te roosteren voor het implementeren van het werken met de tablets en met het materiaal van 'Continu verbeteren', het coachen van haar collega's hierbij en de bekostiging van haar begeleiding door de bestuurscoach.

Hoofdstuk 2 Onderzoeksresultaten per interventie

Inleiding

Zoals aangegeven in hoofdstuk 2, wordt de subsidie op basisschool 3 ingezet voor meerdere interventies gericht op het begeleiden van leerlingen en coachen van leraren. In dit hoofdstuk zullen we per onderdeel onze onderzoeksbevindingen beschrijven, steeds aan de hand van drie thema's: Implementatie, Ervaren opbrengsten en Borging/Verduurzaming. We beperken ons tot de situatie in schooljaar 2018/19, het schooljaar waarin we de casestudie hebben uitgevoerd.

GiS en Kleutertraject

Implementatie

De GiS en het Kleutertraject bestaan al langere tijd op basisschool 3. Dit schooljaar zitten er negen leerlingen in de leeftijd van groep 4 tot en met 8 bij elkaar in de GiS; het aantal leerlingen in het Kleutertraject is onbekend. De leerlingen in de GiS volgen enkele vakken (zoals lichamelijke beweging) met hun leeftijdsgenoten uit de reguliere groepen; ook de leerlingen in het kleutertraject zitten buiten de uren voor extra taalbegeleiding in de reguliere groep.

In het kader van de casestudy hebben we een rekenles in de GiS geobserveerd, tijdens welke de leerlingen op hun eigen niveau werken aan rekenopgaven op hun tablet. De leraar kijkt 'real time' mee op haar eigen scherm, loopt rond in de klas en stuurt de leerlingen individueel bij. De les verloopt rustig, alle leerlingen werken geconcentreerd en weten wat ze moeten doen.

Ervaren opbrengsten

Voor de leerlingen

Voor de leerlingen en hun ouders is het prettig dat zij ondanks hun specifieke ondersteuningsbehoefte op de basisschool in de buurt kunnen blijven. De directeur van de basisschool ziet voor de leerlingen derhalve vooral winst op sociaal-emotioneel gebied.

Voor de leraren

Door het bestaan van de GiS en het Kleutertraject hebben de leraren in de reguliere groepen mogelijk minder zorgleerlingen in de klas, en daardoor meer tijd en aandacht voor de andere leerlingen.

Verduurzaming/borging

De GiS en het Kleutertraject bestaan al vele jaren op basisschool 3 en zullen ook na schooljaar 2018/19 blijven voortbestaan. De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' bood de mogelijkheid om deze faciliteiten tijdelijk te financieren; daarna gaat het bestuur weer op zoek naar andere manieren om ze te bekostigen. Overigens is men van mening dat de subsidie goed past bij de GiS en het Kleutertraject, omdat het doel is het onderwijs aan achterstandsleerlingen te verbeteren.

Coaching door externe taalexpert

Implementatie

De externe taalexpert die is ingehuurd is een oude bekende van basisschool 3 en heeft ook in de voorafgaande jaren de school ondersteund op de domeinen taal en lezen. Met de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt zijn inzet voor een dag per week bekostigd.

In deze tijd heeft de expert eerst een inventarisatie van de kwaliteit van het taal- en leesonderwijs in groep 4 tot en met 8 uitgevoerd en een analyse gemaakt van de benodigde verbeterpunten. Daaruit zijn verschillende zaken naar voren gekomen. Een daarvan betreft de te lage leraarverwachtingen ten aanzien van de leerlingen: *"De leraren hier zijn erg vasthoudend en hebben weinig idee van de ontwikkelmogelijkheden van de leerlingen. Ook gaven ze aan dat de instroom zwakker geworden was, waardoor er tegenwoordig minder mogelijk is met hun populatie*". De taalexpert heeft met behulp van de scores op de NSCCT van de afgelopen jaren aangetoond dat deze lage verwachtingen grotendeels onterecht zijn. Ook heeft hij laten zien dat meer aandacht voor de betere leerlingen van basisschool 3 nodig is, aangezien zij door de zwakkere naar beneden worden gehaald. Een tweede punt betreft de ingesleten aanpak bij begrijpend lezen. De expert heeft de leraren geadviseerd over een andere manier van werken met de bestaande leesmethode Nieuwsbegrip en tevens een aanvullende methode voor woordenschat aanbevolen. Een derde punt is dat de school volgens de taalexpert te weinig aan leesstimulering doet, "*terwijl juist deze leerlingen veel moeten lezen om zich de taal eigen te maken'*. Hij heeft voorstellen gedaan, onder andere voor de inrichting van een schoolbibliotheek, om dat te verbeteren.

Na de inventarisatie is in overleg met de taalexpert een taalbeleidsplan voor de basisschool opgesteld, zoals was aangeraden door de Inspectie van het Onderwijs. Dit plan is gepresenteerd aan het team en vervolgens besproken. De leraren zijn door de taalexpert individueel gecoacht op het aanpakken van bovenstaande punten; bijvoorbeeld door samen te beslissen hoe het gebruik van de nieuwe woordenschatmethode in het lesrooster kan worden ingepast. Dat laatste was nodig, want: *"De leraren*

vonden het moeilijk het werken [met de nieuwe methode] in te passen, ze vonden daar geen tijd voor. Ze moesten wat laten vallen uit hun rooster dat minder belangrijk was, en ik heb ze daarbij geholpen."

Ervaren opbrengsten

Voor de leraren

Door de activiteiten van de taalexpert tijdens de subsidieperiode heeft het taalbeleid op basisschool 3 een *boost* gekregen en is de bewustwording en bekwaamheid van de leraren vergroot. De taalexpert: *"Ze kijken nu veel meer naar de opbrengsten van wat ze doen, bijvoorbeeld naar de ontwikkelingsscores van Cito. Ze houden hun doel beter in de gaten en zoeken naar verklaringen voor het wel of niet behalen van het doel. Dat was een eyeopener voor hen."* Dit is vooral van belang, volgens de externe taalexpert, omdat basisschool 3 te maken heeft met een taalzwakke leerlingenpopulatie maar geen interne taalspecialist in huis heeft.

Verduurzaming/borging

De taalexpert heeft met behulp van de subsidie het taalbeleid opnieuw op gang gebracht op basisschool 3 en de leraren gecoacht in het werken volgens dat beleid. Om de verbeteringen vast te kunnen houden, heeft hij tevens een checklist opgesteld van noodzakelijke stappen en aandachtspunten voor de toekomst. Ook nieuwe leraren kunnen baat hebben bij dit document.

De taalexpert is echter van mening dat de verdere regie over het taalbeleid op basisschool 3 door een vaste taalspecialist opgepakt zal moeten worden, om te zorgen voor continuïteit en kwaliteitsborging. Om vooruitgang te kunnen blijven boeken, zal actieve inzet op het taalonderwijs nodig blijven, aldus de expert, mede doordat bij sommige leraren "*het urgentiebesef en de flexibiliteit ontbreekt*".

Coaching en begeleiding door rekenspecialist

Implementatie

Ofschoon de coaching van leraren op hun instructievaardigheden bij rekenen onderdeel uitmaakt van de subsidieaanvraag 'Vrijroosteren van leraren', komt uit de interviews naar voren dat dit altijd al behoort tot het takenpakket van de rekenspecialist. Ook haar begeleiding door de rekencoördinator van het samenwerkingsverband is standaard. Mogelijk is er door de subsidie wel meer tijd voor de leraar-coaching beschikbaar, en kan er bovendien een koppeling worden gelegd met haar bevindingen bij het begeleiden van de leerlingen. Door een gebrek aan middelen is het niet mogelijk om de rekenspecialist ook in het opvolgend schooljaar nog te faciliteren.

Deze leerlingbegeleiding is in ieder geval een extra element ten gevolge van de beschikbaarheid van de subsidie. De rekenspecialist haalt groepjes leerlingen uit de klas en biedt hun extra rekeninstructie op maat. Aanvankelijk is er gefocust op de zwakkere leerlingen, maar al snel is daarbij gebleken dat de betere leerlingen achteruitgang bij rekenen vertonen en extra uitdaging nodig hebben. De rekenspecialist zegt daarover*: "Leraren op deze school vinden het lastig om niet alle aandacht uit te laten gaan naar de zwakke leerlingen, maar ook de sterkere te bedienen'*. Daarom is in de tweede helft van de subsidieperiode gekozen voor extra begeleiding voor deze leerlingen. Een van deze begeleidingsbijeenkomsten hebben we mogen bijwonen: in een aparte ruimte krijgen vijf leerlingen uit groep 7 gedurende een half uurtje extra rekeninstructie; het gaat om leerstof op vo-niveau.

De rekenspecialist is op haar beurt weer ondersteund door de bestuurscoach en daarnaast (maar dit is standaard en dus niet vanuit de subsidie) door de rekencoördinator van het samenwerkingsverband. De bestuurscoach heeft ook af en toe de andere leraren begeleid, met name via beeldcoaching: de leraar

wordt gefilmd tijdens de les en na afloop wordt de opname gezamenlijk (met de leraar, de rekenspecialist en de bestuurscoach) teruggekeken en geanalyseerd wat er goed gaat en welke verbeterpunten er zijn.

Ervaren opbrengsten

Voor de leerlingen

Zoals hierboven is beschreven is aanvankelijk gefocust op de zwakkere leerlingen, met als gevolg dat hun scores op de toetsen van Cito-LOVS licht zijn verbeterd maar die van de betere rekenaars achteruit gegaan zijn. In de tweede helft van de subsidieperiode zijn de extra uren van de rekenspecialist daarom besteed aan het bieden van extra begeleiding en instructie aan deze leerlingen, eveneens met succes. De betreffende leerlingen hebben geprofiteerd van de extra aandacht en voelen zich meer uitgedaagd. We vindt de rekenspecilaist het jammer dat de tijd voor de extra leerlingbegeleiding beperkt is: "*Het programma zit erg vol op deze school, het is altijd maar vlug vlug. Er moet veel tijd besteed worden aan taal, omdat de leerlingen daarop vooral tekortschieten. Daardoor schiet rekenen er soms bij in.*"

Voor de leraren

De rekenspecialist spreekt haar tevredenheid uit over de kans om de leraren te laten zien wat de betere leerlingen aankunnen. De leraren zijn zich hiervoor beter bewust geworden van de noodzaak ook deze groep te bedienen en uit te dagen, en niet alle aandacht uit te laten gaan naar de zwakkere leerlingen. De bestuurscoach beaamt dit.

Verduurzaming/borging

In de toekomst worden de leraren geacht voldoende te hebben opgestoken om alle niveaugroepen, dus ook de betere rekenaars, op maat te begeleiden. Met behulp van de subsidie is dit 'op gang gebracht' door de rekenspecialist. Ook heeft zij een map aangelegd met allerlei bruikbare informatie voor de leraren; bijvoorbeeld over het meten en registreren van het vaardigheidsniveau en het vertalen van het gemeten niveau naar interventies. De coaching van leraren is een standaardtaak van de rekenspecialist en zal voortgezet worden.

Coaching door ICT-specialist

Implementatie

De ICT-specialist van de school – ook groepsleraar – heeft de vrijgeroosterde uren benut voor het implementeren van het werken met chromebooks en het systeem Momento in groep 4 tot en met 8. Na een voorbereidingsperiode waarin een keuze is gemaakt uit de beschikbare systemen, heeft ze de leraren van groep 4 tot en met 8 geïnstrueerd en ondersteund in het werken hiermee. Deze coaching betreft zowel het wennen aan de chromebooks en het systeem als het geven van onderwijs in een digitale leeromgeving, inclusief alle extra mogelijkheden die dat oplevert. In eerste instantie gaat het alleen om taal; voor de gebruikte rekenmethode op basisschool 3 is er nog geen software beschikbaar in het gekozen systeem. Vooral de (oudere) leraren hebben bij het gebruik veel ondersteuning nodig: "*Het lesje kunnen ze wel draaien, maar alle extra mogelijkheden die het systeem biedt zouden ze zonder de ondersteuning niet gebruiken en dat zou zonde zijn."* Daarnaast dienen ook de leerlingen zich het werken met de chromebooks eigen te maken. De coördinator heeft tevens een algemeen ICT-beleidsplan opgesteld, inclusief een ICT-professionaliseringsplan.

Daarnaast heeft de ICT-specialist het project 'Continu verbeteren' van KlassePro ingevoerd. Het gaat om een aangeschaft product dat ze heeft aangepast aan de schoolcontext, waarna ze de leraren heeft

geïnstrueerd over het gebruik. De leerlingen werken in een portfolio aan vragen over wie ze zijn, wat ze willen en kunnen enzovoort. Daarnaast wordt het materiaal ook ingezet voor teamverbetering en intervisie. De intervisie wordt georganiseerd door de ICT-specialist, daarin begeleid door de bestuurscoach. Dat laatste houdt bijvoorbeeld in dat de bestuurscoach tijdens de intervisie observeert en na afloop met de ICT-specialist evalueert en verbetersuggesties geeft.

Ervaren opbrengsten

Voor de leraren

De meeste leraren hebben het werken met de chromebooks en het systeem Momento wel onder de knie, al vinden met name oudere leraren het soms nog lastig ("*Sommige leraren bezitten gewoon niet de basis ICT-vaardigheden*"). De taallessen waarbij de tablets worden gebruikt lopen inmiddels goed, ofschoon er volgens de ICT-specialist meer uitgehaald zou kunnen worden. Daarbij speelt ook de instelling van de leraren een rol: "*Sommigen willen gewoonweg niet veranderen of vernieuwen".*

Zonder de subsidie was de implementatie van het werken met chromebooks ook doorgegaan – dat was al eerder besloten – maar waarschijnlijk minder snel en soepel verlopen. Met de extra vrijgeroosterde dag heeft de ICT-specialist meer tijd gehad om het implementatieproces zorgvuldig voor te bereiden en te begeleiden. Dat heeft ook de werkdruk voor de andere leraren verminderd.

Wat de intervisie van het team in het kader van het project 'Continu verbeteren' betreft, geeft de bestuurscoach aan '*dat er goede dingen gebeuren en er echt stappen worden gezet'.* Tegelijkertijd geeft ze ook aan dat er op basisschool 3 door allerlei personele problemen wel gebrek aan continuïteit is.

Verduurzaming/borging

Ook na afloop van de subsidie zal er met de chromebooks gewerkt blijven worden op basisschool 3. De ICT-specialist heeft in het beleidsplan vastgelegd hoe verschillende ICT-zaken gebruikt dienen te worden in het onderwijs. Er zijn daarentegen geen uren meer vrijgeroosterd voor de verdere implementatie en coaching van leraren. De ICT-specialist verwacht wel dat deze coaching nodig zal blijven, wat ze dan (in beperktere mate) in haar reguliere tijd zal moeten aanbieden. Ze vreest dat de mogelijkheden daardoor niet optimaal benut zullen worden.

De inzet van de bestuurscoach voor intervisie in het team wordt de komende jaren wel voortgezet, op kosten van het bestuur.

Concluderend

Basisschool 3 is een tamelijk kleine school in matig stedelijk gebied en wordt gekenmerkt door een populatie met een groot aandeel leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond. Zowel de externe taalexpert als de interne rekenspecialist geven aan dat het schoolteam aanvankelijk te lage verwachtingen heeft van deze leerlingenpopulatie, met als gevolg dat de (betere) leerlingen onvoldoende worden uitgedaagd. De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' heeft naar verwachting op dat punt tot verbetering geleid. Door de extra coachingsactiviteiten bij taal en rekenen en de intervisie zijn de leraren beter in staat deze leerlingen te stimuleren en toetsscores te gebruiken om ontwikkelingen in kaart te brengen en achterstanden aan te pakken. Ook het werken met chromebooks past bij deze doelen, al zijn er wel zorgen of de mogelijkheden van de digitale leeromgeving in de toekomst – zonder de extra uren voor de ICT-specialist – wel voldoende benut worden.

Daarnaast heeft de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' ervoor gezorgd dat twee leraren konden uitgroeien tot specialist en coach op de terreinen van respectievelijk rekenen en ICT. Hun meerwaarde voor het team blijft ook na afloop van de subsidieperiode bestaan, ofschoon er dan *'helaas niet maximaal van hen gebruik gemaakt zal kunnen worden doordat er niet genoeg geld is om ze vrij te roosteren'* (medewerker schoolbestuur). Een andere succesfactor voor de langere termijn is '*dat het team nu veel meer gewend is dat een collega, een andere leraar, naast je kan gaan staan om je te ondersteunen en coachen. Dat was nieuw voor ze, het was wennen, maar dat is nu normaal geworden'* (idem).

Net zoals we dat elders gezien hebben, wordt een deel van de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' ook ingezet voor al veel langer bestaande faciliteiten; in dit geval de GiS en het Kleutertraject. Er was daarbij zeker sprake van intensieve begeleiding van achterstandsleerlingen; tegelijkertijd gaat het hier niet echt om een 'tijdelijke kwaliteitsimpuls'. In de toekomst zal nieuwe financiering gezocht worden om beide zaken te kunnen voortzetten.

Caseverslag po-school 4

Hoofdstuk 1 Achtergrond en voorgestelde interventies

Context en doelgroep

Basisschool 4 is een katholieke basisschool in een van de vier grote steden. Het betreft een zeer grote school; elk leerjaar omvat vier parallelklassen. Het schoolteam bestaat uit tientallen medewerkers, waaronder groepsleraren, taakleraren, leerjaarcoördinatoren, IB'ers en taal- en rekenspecialisten. De school is gevestigd in een stadswijk waar een zeer groot deel van de populatie (90%) een niet-westerse migratieachtergrond heeft. Ook vrijwel alle leerlingen op basisschool 4 hebben een niet-westerse migratieachtergrond. In schooljaar 2018/19 wordt aan ruim een derde deel (36,5%) van hen een gewicht toegekend op basis van de gewichtenregeling onderwijsachterstandenbeleid.

Het activiteitenplan dat in het kader van de subsidieregeling 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding' is ontwikkeld, heeft specifiek betrekking op basisschool 4. De aanvraag is tot stand gekomen op initiatief van de toenmalige interim-directeur, mede naar aanleiding van verbeteradviezen van de Inspectie van het Onderwijs. De aanpak in het activiteitenplan is mede ontwikkeld en gecoördineerd door een van de leerjaarcoördinatoren van basisschool 4 ten behoeve van de opleiding tot schoolleider die ze tijdens de subsidieperiode volgt. Er is sprake van enige co-financiering door het bestuur ten behoeve van ontwikkeling en het informeren van andere scholen onder hetzelfde bestuur via het bestaande bestuursplatform. Het plan

In het activiteitenplan dat is opgesteld bij de subsidieaanvraag 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding' worden als doelgroep ongeveer een derde deel (30-35%) van alle leerlingen in leerjaar 5 tot en met 8 aangewezen. Het gaat om leerlingen die naar verwachting kunnen uitstromen naar vmbo-k, vmbo-t, havo of vwo. Uit de rest van het activiteitenplan valt af te leiden dat ook de leraren van deze leerjaren tot de doelgroep behoren. Zij worden gecoacht door zowel interne als externe coaches.

Beoogde doelen

In het activiteitenplan van basisschool 4 worden de volgende doelen op het gebied van coaching en begeleiding genoemd.

Coachingsdoel voor leraren van groep 5 tot en met 8:
- Het verhogen van de kennis en vaardigheden op het gebied van rekenonderwijs;
- Het verhogen van de kennis en vaardigheden op het gebied van taal- en leesonderwijs;
- Het verhogen van de leraarvaardigheden op het gebied van executieve functies.

Begeleidingsdoel voor leerlingen groep 5 tot en met 8 (ca. 30-35% uit elke groep):
- Verhogen leerrendement rekenen door extra individuele aandacht;
- Verhogen taalvaardigheid door extra individuele aandacht;
- Verbeteren van de executie functies;
- Verhogen van de algemene ontwikkeling.

Korte beschrijving van de voorgestelde interventies

Volgens de aanvraag wordt de subsidie op basis van de maatregel 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding' op basisschool 4 ingezet om de leraren van groep 5 tot en met 8 vrij te roosteren voor deelname aan professionaliserings- en coachingsactiviteiten en het bieden van extra leerlingbegeleiding op de terreinen rekenen, taal/lezen en executieve functies. Een klein deel van de subsidie gaat daarnaast naar het opzetten van de zogenoemde 'Studieklas' en 'Theaterschool', ter bevordering van de algemene ontwikkeling van de leerlingen. Hierna worden deze interventies kort omschreven.

Verbetertraject rekenen

Het activiteitenplan van basisschool 4 voorziet tussen oktober 2017 en juni 2018 in een traject ter verbetering van het rekenonderwijs in groep 5 tot en met 8. Het gaat om een drietrapsraket: coaching van leraren door externe coaches, coaching van leraren door interne coaches en intervisie. De externe coaches zijn rekenspecialisten vanuit de onderwijsbegeleidingsdienst en richten zich vooral op professionalisering en teamcoaching. De interne coaches zijn gediplomeerde coaches die deel uitmaken van het team en bieden vooral individuele coaching. Intervisie vindt plaats met alle leraren per leerjaar (gemiddeld zijn dat er acht), onder begeleiding van de interne coaches. Onderdeel hiervan is 'Lesson Study', een aanpak waarin per leerjaarteam samen een les of lessenblok wordt voorbereid, toegepast en geëvalueerd. Het hele traject moet leiden tot verbetering van de leraarvaardigheden bij rekenen, in het bijzonder wat betreft het differentiëren naar niveau.

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt onder andere ingezet om de leraren van Basisschool 4 vrij te roosteren voor het deelnemen aan professionaliserings- en coachingsactiviteiten op het terrein van rekenonderwijs en het aanbieden van rekenonderwijs in kleine (niveau)groepjes op maat.

Verbetertraject taal/lezen

Tevens voorziet het activiteitenplan van basisschool 4 in de uitvoering van een zogenoemde Taalscan in schooljaar 2017/18, op basis waarvan vervolgens in 2018/19 een traject van professionalisering en coaching ter verbetering van het taalonderwijs in groep 5 tot en met 8 wordt ingestoken. Ook dit traject (vgl. Rekenen in Paragraaf 2.3.1) bestaat uit de drietrapsraket van externe coaches, interne coaches en intervisie met Lesson Study. Het traject is gericht op verbetering van de differentiatievaardigheden van de leraren en professionalisering ten behoeve van het Taalstimuleringsprogramma, NT2-onderwijs en de implementatie van de nieuwe taalmethode.

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt onder andere ingezet om de leraren van Basisschool 4 vrij te roosteren voor deelname aan professionaliserings- en coachingsactiviteiten op het terrein van taal- en leesonderwijs en het aanbieden van dit onderwijs in kleine (niveau)groepjes op maat.

Verbetertraject executieve functies

Daarnaast voorziet het activiteitenplan tussen oktober 2017 en juni 2019 in een vergelijkbaar traject van externe en interne coaching en intervisie op het terrein van executieve functies. Ook bieden de leraren de doelgroepleerlingen extra begeleiding aan bij het ontwikkelen van hun executieve functies, aan de hand van de leerlijn Leren Leren (CED).

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt onder andere ingezet om de leraren van Basisschool 4 vrij te roosteren voor deelname aan professionaliserings- en coachingsactiviteiten en het aanbieden van leerlingbegeleiding op het terrein van executieve functies.

Studieklas en Theaterschool

Tot slot voorziet het activiteitenplan van basisschool 4 in het aanbieden van de zogenoemde Studieklas en Theaterschool aan de doelgroepleerlingen in groep 5 tot en met 8, ter verhoging van hun algemene ontwikkeling.

Deelnemers komen via de Studieklas in aanraking met andere vakken dan gebruikelijk, zoals vreemde talen, wetenschap en sociale vaardigheden. De lessen worden verzorgd door leraren uit het voortgezet onderwijs. In de Theaterschool wordt ingezet op het vergroten van zelfvertrouwen van de deelnemers en verhoging van de taalvaardigheid. De lessen worden verzorgd dooreen ervaren regisseur uit de wereld van het kindertheater.

De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' wordt deels ingezet voor het financieren van de Studieklas en Theaterklas.

Hoofdstuk 2 Onderzoeksresultaten per interventie

Inleiding

Basisschool 4 heeft de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' aangewend om vervanging voor de vrijgeroosterde leraren dan wel een tijdelijke uitbreiding van hun aanstelling te financieren. Deze vervanging en taakuitbreiding zijn nodig in verband met hun extra inzet bij de verbetertrajecten voor rekenen, taal/lezen en executieve functies. Een klein deel van de subsidie wordt daarnaast aangewend voor het bekostigen van de Studieklas en Theaterschool. Hierna beschrijven we per onderdeel onze onderzoeksbevindingen hierover, steeds aan de hand van drie thema's: Implementatie, Ervaren opbrengsten (inclusief knelpunten en succesfactoren) en borging/verduurzaming. We beperken ons tot de situatie in schooljaar 2018/19, het schooljaar waarin we de casestudie hebben uitgevoerd.

Verbetertraject rekenen

Implementatie

Looptijd, doelgroep en rekenthema's

Het verbetertraject rekenen op basisschool 4 is begin 2018 gestart en in het voorjaar van 2019 afgerond; dat is later, maar vooral langer dan gepland. De school heeft in het traject echter niet alleen het rekenonderwijs in groep 5 tot en met 8 onder de loep genomen – zoals in het plan staat – maar in alle groepen vanaf groep 3. Gedurende de uitvoeringsperiode zijn drie aspecten of thema's aangepakt die in al deze groepen bij rekenen een rol spelen, namelijk automatiseren, het drieslagmodel en het handelingsmodel. Conform het activiteitenplan is er per thema vooral aandacht besteed aan eventuele rekenproblemen bij leerlingen die gemiddeld tot hoog scoren op de rekentoetsen. Voor deze doelgroep is gekozen omdat de zwakkere rekenaars op basisschool 4 standaard al extra aandacht en begeleiding ontvangen, bijvoorbeeld van de taakleraren. *'Leerlingen van de niveaugroep 'midden-hoog' vallen niet op alles uit, maar juist op bepaalde thema's. Het is de kunst om te ontdekken waarop dat is en vervolgens bij te sturen'.*

Voor elk van de drie rekenthema's is een cyclus van circa acht weken doorlopen, waarin dezelfde vier stappen zijn gezet. Deze zijn hieronder beschreven.

Stuurgroep rekenen

Elke cyclus start met een overleg van de stuurgroep rekenen, die speciaal is ingericht voor het project en bestaat uit vertegenwoordigers uit elk leerjaar. Het overleg wordt geleid door de leerjaarcoördinator die tevens een opleiding tot schoolleider volgt en in dat kader ook het plan heeft bedacht. In het overleg bespreekt de stuurgroep het betreffende rekenthema in relatie tot de (toets-)resultaten van de eigen leerlingen, met als belangrijkste vragen: wat zien we op de betreffende vaardigheid bij onze leerlingen gebeuren, waar liggen hiaten, hoe kunnen deze worden aangepakt? De stuurgroep wordt daarbij gecoacht door de externe rekenspecialisten van de onderwijsbegeleidingsdienst.

Leerjaarbespreking met Lesson Study

De resultaten van dit overleg worden vervolgens door elk lid van de stuurgroep teruggekoppeld naar de eigen leerjaarbespreking; het overleg met alle leraren in hetzelfde leerjaar (op deze grote school zijn dat er gemiddeld acht). Met de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' is het aantal beschikbare uren voor dit overleg tijdelijk uitgebreid. In deze extra tijd hebben de leraren – onder leiding van het stuurgroeplid – het onderwijs over het betreffende rekenthema in het eigen leerjaar verder uitgewerkt met behulp van Lesson Study. Dit houdt eigenlijk in dat de leraren gezamenlijk een les voorbereiden, deze uitvoeren en/of observeren, waarna nabespreking en eventueel bijstelling van de les volgen. Op basisschool 4 wordt echter niet een les maar een langere onderwijsperiode voorbereid, en wordt daarom ook wel de term Semester Study gebruikt. Per rekenthema hebben de leraren de onderwijsperiode voorbereid door aan de hand van eerdere toetsscores de leerlingen in te delen in drie niveaugroepen en te bespreken hoe het rekenthema in deze groepen moet worden aangeboden, welke interventiestrategieën daarbij gehanteerd kunnen worden, enzovoort.

Interne coaching (of: intercollegiale begeleiding)

Vervolgens bieden de leraren in hun eigen klas de voorbereide onderwijsactiviteiten naar niveaugroep aan, daarbij geobserveerd door een interne coach. Een interne coach is een collega-leraar die voor een ander leerjaar staat dan de gecoachte leraar, vanuit de verwachting dat de coach dan eerder de juiste vragen stelt. Voorafgaand aan de lesobservatie heeft de uitvoerende leraar de eigen competenties (wat kan ik, wat wil ik verbeteren?) rond de voorbereide les ingeschaald door een zogenoemde focuslijst in te vullen. De interne coach observeert aan de hand van deze ingevulde focuslijst de les. Na afloop vindt er een nagesprek plaats waarin de coach feedback geeft aan de geobserveerde leraar. Men bespreekt de sterke en minder sterke punten van de les, wat er mogelijk beter zou kunnen en hoe dan. De coach-leraar combinaties zijn deels door eigen keuze, deels via loting tot stand gekomen. Er zijn veel leraren die tijdens het verbetertraject zowel gecoacht zijn als gecoacht hebben. In elke cyclus heeft de onderwijsbegeleidingsdienst de interne coaches gecoacht, vaak hadden zij ook al eerdere coaching-ervaring opgedaan in het kader van een ander project.

Leerjaarevaluatie

Na afloop van de onderwijsperiode rond het rekenthema wordt deze in het leerjaaroverleg geëvalueerd onder leiding van de vertegenwoordiger uit de stuurgroep. De toetsscores van de leerlingen worden geanalyseerd, nagegaan wordt of de ingezette interventies ook de bedoelde resultaten opgeleverd hebben en er wordt besproken wat er goed en minder goed ging. Deze evaluatie wordt tevens gebruikt als startpunt voor de Lesson Study van de volgende cyclus.

Ervaren opbrengsten

Voor de leraren

De meeste leraren die we hebben geïnterviewd beoordelen het verbetertraject rekenen als positief. Ze vinden het prettig om extra tijd te kunnen besteden aan het samen met collega's voorbereiden van de lessen in de leerjaarbespreking. De omvang van de school heeft daarbij in hun voordeel gewerkt: er zijn per leerjaar gemiddeld acht leraren waarmee ze goed hebben kunnen sparren. '*Het is enorm van waarde dat we een les voor kunnen bereiden met collega's van parallelle klassen. Je hebt de ruimte om met iemand te sparren die in exact dezelfde situatie zit als jezelf'.* Ook de interne coaching wordt door de meesten als positief ervaren. De gecoachte leraren hebben tips gekregen en nieuwe ideeën opgedaan, en naar eigen zeggen hun leraarvaardigheden verder ontwikkeld. Dat geldt ook voor de coaches die eens bij een ander in de klas hebben kunnen kijken en ook leerlingen uit andere leerjaren aan het werk hebben kunnen zien. Daardoor hebben ze beter zicht gekregen op de hele leerlijn rekenen en is er meer verbinding tussen de leerjaren ontstaan. Wel wordt in de interviews benadrukt dat de term interne coaching niet past; liever noemt men het intercollegiale begeleiding. Dat geeft minder druk en verwoordt beter dat de coach en de leraar gelijkwaardig zijn en beiden iets van de situatie kunnen opsteken.

Hoe de coaching is ervaren, verschilt wel van persoon tot persoon. Sommige leraren hebben er weerstand tegen, zij voelen zich gecontroleerd of ervaren het als een extra (tijds)belasting. De collega's aan wie zij gekoppeld zijn, kunnen er dan ook minder van profiteren. Enkele leraren mopperen erover dat ze bij het fungeren als coach zelf vervanging voor hun groep hebben moeten regelen, anderen herkennen dit niet. Ook is het voorgekomen dat de geplande observatie en coaching niet is doorgegaan omdat de extra uren elders ingezet moeten worden, bijvoorbeeld bij ziekte van een collega. Omdat een cyclus meer tijd kost dan tevoren was verwacht en ook het opstarten van het traject trager is verlopen, is het aantal aangepakte rekenthema's voorts kleiner dan beoogd. Ook lenen niet alle beoogde thema's zich even goed voor de cyclus.

Een belangrijke meerwaarde van het hele verbetertraject rekenen, zowel volgens leraren als de directie en rekencoördinator van basisschool 4, is dat dat de leraren nu beter in staat zijn leerlingen naar niveau in te delen en hen daarop aansluitend onderwijs aan te bieden. Er wordt minder frontaal les gegeven en veel meer gedifferentieerd: *'Ik kan nu veel beter les geven aan een klas met verschillende niveaus. 'Ik herken de niveauverschillen beter en kan ook omgaan met deze verschillen, zonder dat er per se een of enkele leerlingen uit de klas gehaald moeten worden door een taakleraar',* aldus een van de gecoachte leraren. Daarnaast wordt als belangrijke succesfactor het leren met en van elkaar genoemd, waardoor het klimaat op de school opener en veiliger is geworden.

Enkele leraren beschouwen het verbetertraject rekenen vooral als geslaagd omdat er op basisschool 4 gelijktijdig een nieuwe rekenmethode is ingevoerd. Daardoor is er nog geen sprake van ingesleten patronen en staan de leraren open voor het samen voorbereiden en bespreken van de lessen.

Voor de leerlingen

In de interviews geven verschillende betrokkenen aan dat de resultaten van de leerlingen op het gebied van rekenen vooruit zijn gegaan, omdat ze op alle niveaus nu beter worden bediend. Enkele leraren denken bovendien te zien dat het 'eigenaarschap' van de leerlingen bij rekenen is toegenomen. Onduidelijk is echter of deze vooruitgang echt is opgetreden en zo ja, of deze veroorzaakt is door de extra begeleiding en differentiatie bij rekenen. In dezelfde periode zijn namelijk ook enkele andere wijzigingen binnen de school doorgevoerd. Zo heeft de school sinds kort aparte groepen ingericht voor de zwakste

leerlingen; zij zijn dus uit de reguliere klassen gehaald. Ook is gelijktijdig een nieuwe rekenmethode geïmplementeerd.

Verduurzaming/borging

Door het wegvallen van de subsidie is er op basisschool 4 in de toekomst geen tijd meer voor het vrijroosteren van leraren en dus evenmin voor een structurele vorm van interne coaching. Toch geven sommige leraren aan ook in de toekomst graag nog af en toe bij collega's in de klas te willen kijken. Daarvoor zullen ze dan zelf vervanging moeten regelen of eigen uren moeten inzetten. Anderen vinden dat niet nodig.

Het gezamenlijk voorbereiden van onderwijs met behulp van Lesson Study wil men in de toekomst wel blijven voortzetten, zij het in compactere vorm door het in te passen in het reguliere leerjaaroverleg. Daarbij kan men gebruik maken van het borgingsdocument dat de stuurgroep rekenen heeft aangelegd. Hierin zijn informatie en tips over de rekenthema's vastgelegd. Ook is er een soort kijkwijzer waarin afspraken en richtlijnen zijn opgenomen. Nieuwe rekenthema's zullen niet meer worden toegevoegd, met de drie uitgevoerde cycli zijn de belangrijkste hoofdthema's voldoende gedekt. De stuurgroep zelf wordt opgeheven. Het team blijft waarschijnlijk wel een 'kennisteam', dat geraadpleegd kan worden bij vragen, maar zal niet meer bijeen komen voor overleg. Leden van de staf zullen een oog blijven houden op de kwaliteit en nagaan of alles blijft verlopen zoals beoogd.

Een algemeen punt is dat basisschool 4 met een groot lerarentekort kampt en daarmee samenhangend heel veel verloop en inzet van tijdelijke krachten kent. Dat beperkt de duurzaamheid van de coaching en professionalisering waarin met de subsidie is geïnvesteerd, aangezien veel van de betrokken leraren binnenkort niet meer werkzaam zullen zijn op deze school. Nieuwe leraren zullen zich de gehanteerde methoden en aanpak van de school ook weer eigen moeten maken.

Verbetertraject taal/lezen

Implementatie

Looptijd, doelgroep en thema's

Het verbetertraject voor taal en lezen is begin 2019 gestart en zal naar verwachting eind 2019 worden afgerond. Ook hier is dus vertraging opgelopen, vooral omdat het tegelijkertijd faciliteren (d.w.z. het vrijroosteren van leraren) en uitvoeren van Lesson Study voor rekenen én taal niet haalbaar is gebleken. Bovendien is – net als bij het rekentraject – uiteindelijk besloten niet alleen het taalonderwijs in groep 5 tot en met 8 aan te pakken, maar ook daarbuiten; bij taal zelfs alle groepen vanaf groep 1.

Training door extern bureau

Ook dit traject is gebaseerd op het gezamenlijk voorbereiden van lessen met Lesson Study en het bieden van intercollegiale begeleiding via interne coaches. Deze coaches zijn bij aanvang van het traject getraind door het externe bureau dat eerst een taalscan op basisschool 4 heeft uitgevoerd. De training, waarin wordt gewerkt met beeldcoaching (opnemen en nabespreken van lessen), is uitsluitend gericht op inhoudelijke aspecten van (differentiatie bij) taal en lezen; over het coachen zelf is dan al in het rekentraject voldoende kennis opgedaan.

Lesson Study en interne coaches

Ten tijde van de retrospectieve interviews is de taaltraining net afgerond en zijn alleen in de onderbouw al leerjaarbesprekingen met Lesson Study uitgevoerd. Een aantal taallessen zijn zodoende gezamenlijk uitgewerkt en daarna aangeboden in de groepen. Het bijwonen en nabespreken van deze lessen door de interne coaches is minder standaard ingebouwd in het taaltraject dan bij rekenen, en gebeurt vooral naar behoefte. De focus ligt dus vooral op het gezamenlijk voorbereiden van de lessen. Ook anders is dat de interne coaches leraren van de parallelgroepen uit hetzelfde leerjaar zijn, omdat dit gemakkelijker te regelen valt. Daarnaast zijn de cycli bij taal korter; in groep 1 en 2 beslaat deze vier weken, in de hogere groepen is men van plan wekelijks een korte Lesson Study uit te voeren, gekoppeld aan de weekopdracht van de gehanteerde begrijpend leesmethode (Nieuwsbegrip).

Ervaren opbrengsten

Voor de leraren

Omdat het verbetertraject taal vertraging heeft opgelopen, kunnen de opbrengsten nog maar beperkt in kaart gebracht worden. De leraren die we spreken, hebben zelf deelgenomen aan de training van het externe bureau en zijn daarover erg positief. In combinatie met de eerste uitgevoerde Lesson Study is naar eigen zeggen hun bewustwording vergroot over wat ze deden en (moeten) doen in hun taalonderwijs. Een van de geïnterviewde leraren zegt daarover het volgende: '*Eerst was ik onzeker over de lessen Nieuwsbegrip die ik gaf, maar door de training weet ik nu beter hoe ik mijn lessen moet opbouwen.'* Ook weten ze beter hoe ze de leerlingen op niveau kunnen bedienen en zijn hun instructievaardigheden voor begrijpend lezen/luisteren en woordenschat verbeterd: *'Het biedt handvatten voor de lessen'.*

Minder positief zijn de leraren als het gaat om hun verwachtingen ten aanzien van het overdragen van de opgedane kennis aan andere leraren. Naar hun inschatting levert dat alleen iets op voor de collega's die gemotiveerd zijn en er voor open staan, mede doordat het observeren en nabespreken van elkaars lessen niet standaard is ingebouwd.

Voor de leerlingen

De geïnterviewde leraren verwachten dat het traject – meer in het bijzonder de gevolgde training en de naar aanleiding daarvan gezamenlijk voorbereide lessen – ook voordelen gaat opleveren voor de leerlingen. Zij krijgen naar verwachting meer gestructureerd en beter voorbereid taalonderwijs aangeboden. Bovendien zullen ze meer op maat worden bediend, aangezien de leraren door de training beter in staat zijn te differentiëren naar niveau.

Verduurzaming/borging

Op het moment van afronding van het onderzoek (juni 2019) is het verbetertraject taal/lezen nog gaande, er is nog weinig bekend over de borging. Wel is basisschool 4 voornemens om de besproken en uitgevoerde aanpak op basis van Lesson Study goed te documenteren. Nieuwe collega's kunnen aan de hand daarvan geïnstrueerd worden over de te volgen aanpak en aandachtspunten.

Verbetertraject executieve functies, Studieklas en Theaterschool

Implementatie

Het activiteitenplan van basisschool 4 omvat naast het verbetertraject voor rekenen een taal/lezen ook een verbetertraject rondom het thema executieve functies en bekostiging van de Studieklas en Theaterschool ter bevordering van de algemene ontwikkeling en het zelfvertrouwen van leerlingen.

Studieklas en executieve functies

Leerlingen uit groep 5 tot en met 8 van basisschool 4 kunnen zichzelf aanmelden voor de Studieklas, die buiten de reguliere lestijd wordt aangeboden. In de Studieklas worden vakken aangeboden waarmee de leerlingen normaal gesproken niet in aanraking komen, zoals vreemde talen (Frans, Spaans, Chinees), robotica en andere wetenschappen. De lessen zijn vooral bedoeld om kinderen met een hoger niveau extra uit te dagen. De Studieklas is een al langer bestaand concept op basisschool 4; in het kader van de subsidie 'Vrijroosteren van Leraren' is aan de betrokken leraren gevraagd of zij extra aandacht willen besteden aan de executieve functies van de leerlingen.

Theaterklas

Naast de Studieklas biedt basisschool 4 leerlingen in groep 5 tot en met 8 ook de mogelijkheid om deel te nemen aan de Theaterschool. Leerlingen moeten daarvoor eerst auditie doen. De focus ligt op het opbouwen van zelfvertrouwen en taalvaardigheid. De theaterklas vindt net als de studieklas buiten schooltijd plaats.

Ervaren opbrengsten

Zowel de Studieklas als de Theaterschool zijn bestaande interventies, die tijdelijk (deels?) uit de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' zijn bekostigd. Tijdens de casestudy op basisschool 4 hebben deze interventies daardoor weinig aandacht gekregen; de focus lag op de ingrijpende plannen rond het verbetertraject rekenen en daarna taal. Onbekend is daardoor ook of in de Studieklas meer aandacht is besteed aan executieve functies dan voorafgaande aan de subsidieperiode. Wel is duidelijk dat de beoogde aanpak uit het activiteitenplan rondom executieve functies, dat net als bij taal en rekenen bestond uit een traject met externe en interne coaches en intervisie, niet is uitgevoerd.

Verduurzaming/Borging

Naar verwachting zullen de Studieklas en Theaterschool ook in de toekomst blijven bestaan. Het gaat om al langer bestaande interventies, die goed lopen en in een behoefte voorzien. Wel zal hiervoor elders financiering gevonden moeten worden.

Concluderend

Basisschool 4 is een zeer grote school in een sterk stedelijke omgeving, gekenmerkt door een populatie met een groot aandeel leerlingen met een migratieachtergrond. Deze context stelt hoge eisen aan de instructie- en differentiatievaardigheden van de leraren. De subsidie 'Vrijroosteren van leraren' is op deze school vooral ingezet als extra professionaliseringsimpuls via verbetertrajecten voor het onderwijs in rekenen en taal/lezen. Er is op basisschool 4 geen extra begeleiding van leerlingen bekostigd vanuit de subsidie, behalve via de bestaande interventies Studieklas en Theaterschool.

Naar onze indruk is er met behulp van de subsidie vooral een forse verbeterslag gemaakt wat betreft de leraarvaardigheden bij het aanbieden van rekenonderwijs. De meeste leraren van groep 3 tot en met 8 hebben zich op dit terrein verder ontwikkeld. Ze hebben nieuwe handvatten gekregen om leerlingen op basis van toetsscores in te delen naar niveau en rekenhiaten weg te werken via gerichte interventies in kleine groepjes op maat. Ook hebben ze meer grip gekregen op de gehele leerlijn rekenen op school en

op het werken met de nieuw ingevoerde rekenmethode. Daarnaast is door de intercollegiale begeleiding (coaching) het klimaat op de school opener en veiliger geworden. Het is normaler geworden in het team van basisschool 4 om samen met collega-leraren het onderwijs voor te bereiden, bij elkaar in de klas te kijken, feedback te geven en om ondersteuning te vragen. Dat is extra de moeite waard aangezien deze school zo groot is dat er per leerjaar gemiddeld acht leraren tegelijk met dezelfde lesstof en leerlingenniveaus bezig zijn. Ook wat betreft de leraarvaardigheden voor taal- en leesonderwijs is er op basisschool 4 een verbeterslag gemaakt, met name (of uitsluitend?) bij de leraren die deelgenomen hebben aan de starttraining door het externe bureau. Een belangrijke les die hieruit valt te leren is om niet te veel doelen tegelijk aan te pakken; het plan om zowel voor rekenen als taal (en eigenlijk ook nog voor executieve functies) een grootschalig verbetertraject in te zetten was te ambitieus.

Net als alle basisscholen – zeker in de grote steden – kampt basisschool 4 met een fors lerarentekort. Daarmee samenhangend is het verloop onder de leraren behoorlijk groot. Het is dus de vraag hoe lang de school kan profiteren van de toegenomen vaardigheden van individuele leraren. Door het vastleggen van de procedures rond Lesson Study en de geconstateerde verbetering van het teamklimaat (qua veiligheid en openheid; zie hierboven) blijven belangrijke opbrengsten van de uitgevoerde verbetertrajecten echter naar verwachting wel degelijk bewaard.

Caseverslag po-school 5

Hoofdstuk 1 Achtergrond en voorgestelde interventies

Context en doelgroep

Basisschool 5 is een openbare basisschool in een weinig stedelijke G33-gemeente in Midden-Nederland. De stichting waaronder de school valt heeft in totaal elf basisscholen onder zich. De subsidieaanvraag vanwege de maatregel 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding' heeft behalve op Basisschool 5 ook betrekking op twee andere basisscholen van de stichting. Voor het uitvoeren van de dieptestudie is deze school gekozen omdat men daar in het voorjaar van 2020 het verst gevorderd was met het uitwerken van de voorgenomen activiteiten. Een vierde basisschool onder het bestuur fungeert in het onderzoek als controleschool. In deze rapportage wordt uitsluitend over de onderzoeksresultaten op Basisschool 5 gerapporteerd.

Basisschool 5 is een kleine school; in schooljaar 2020/21 ligt het totale aantal leerlingen tussen 60 en 75. De school heeft een zeer hoge schoolweging (>39), hetgeen betekent dat de leerlingenpopulatie complex is en de kans op onderwijsachterstanden relatief groot[24]. Uit de interviews komt naar voren dat veel leerlingen een migratieachtergrond hebben en soms ook thuis een andere taal dan Nederlands spreken. In 2021 kreeg ruim twee derde deel van de leerlingen in groep 8 een vo-advies voor vso/pro of de beroepsgerichte leerwegen (basis/kader) van het vmbo. De voorgenomen activiteiten in het kader van de maatregel 'Vrijroosteren van leraren' hebben betrekking op coaching en begeleiding ten behoeve van de ontwikkeling van executieve vaardigheden en werkhouding bij taal en rekenen. De beoogde doelgroep bestaat uit "*kinderen met in eerste instantie een grote taalachterstand en kinderen die vanuit de thuissituatie minder goed begeleid kunnen worden*" (Activiteitenplan, 2e herziening).

Beoogde doelen

In het opgestelde Activiteitenplan (2e herziening) zijn de volgende doelen benoemd.

Voor leraren:
- Ondersteuning en intensief begeleiden van achterstandsleerlingen op de gebieden taal, rekenen en executieve vaardigheden.
- Leraren weten de basisvakken te combineren met deze executieve vaardigheden.
- Professionalisering van leraren op het gebied van executieve functies.

Voor leerlingen:
- Ontwikkelen van de basisvaardigheden taal en rekenen naar het niveau passend bij de didactische leeftijd.
- Ontwikkelen van de gevraagde werkhouding ter voorbereiding op het vervolgonderwijs.
- Bevorderen van het zelfvertrouwen en/of de zelfstandigheid.
- Ontwikkeling van executieve vaardigheden.

[24] De schoolweging van een school wordt berekend op basis van het opleidingsniveau en herkomstland van alle ouders, het gemiddelde opleidingsniveau en de verblijfsduur in Nederland van alle moeders, en het aandeel ouders in de schuldsanering. Schoolweging kan een waarde aannemen tussen 20 en 40.

Korte beschrijving van de voorgestelde interventies

De volgende beschrijving is afgeleid uit het Activiteitenplan (2e herziening). Tijdens de subsidieperiode is één leerkracht van Basisschool 5 vrijgeroosterd als zogenoemde kartrekker of voortrekker. Deze kartrekker ontvangt coaching van een externe coach; een zeer ervaren leerkracht, werkzaam bij de stichting waaronder Basisschool 5 valt, met specifieke expertise op het gebied van executieve functies en onderwijs aan achterstandsleerlingen. De coaching is gericht op (het verbeteren van) de executieve vaardigheden van achterstandsleerlingen, met name in relatie tot de kernvakken taal en rekenen. De kartrekker draagt de opgedane kennis over aan de overige teamleden en werkt samen met hen aan onderwijsontwikkeling en -innovatie, meer in het bijzonder aan het ontwerpen en bijstellen van lessen en meetinstrumenten over (het aanbieden en verbeteren van) executieve functies.

Verder worden er per klas maximaal acht leerlingen (in totaal maximaal 32 leerlingen, aangezien de school bij de start van het project de vier combinatieklassen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8 omvat) geselecteerd die in kleine groepjes extra instructie en begeleiding zullen ontvangen ten behoeve van de ontwikkeling van hun basisvaardigheden taal en rekenen, werkhouding en executieve vaardigheden. Het gaat om één uur extra instructie per klas, dus in totaal één dagdeel per week. Daarnaast wordt het niveau van de vaardigheden van de betreffende leerlingen in kaart gebracht en geëvalueerd door middel van observaties, toetsing en gesprekken. Per leerling wordt een handelingsplan opgesteld om de gestelde doelen – het behalen van niveau F2 voor taal, S1 voor rekenen en beheersing van de executieve vaardigheden - te verwezenlijken.

Op de langere termijn is het de bedoeling dat ook de andere scholen onder de stichting gaan profiteren van de ontwikkelde lessen en materialen en dat de opgedane kennis van de leerkrachten wordt gedeeld met leerkrachten van deze andere scholen via coaching en voorbeeldlessen.

Hoofdstuk 2 Onderzoeksresultaten per interventie

Inleiding

Basisschool 5 heeft de subsidie ‘Vrijroosteren van leraren’ aangewend voor het coachen van leerkrachten in het begeleiden en ondersteunen van achterstandsleerlingen, met name op het gebied van executieve functies (inclusief werkhouding) bij taal en rekenen. Hierna beschrijven we onze onderzoeksbevindingen hierover, aan de hand van drie thema’s: Implementatie, Ervaren opbrengsten en Borging/Verduurzaming. De subsidieperiode startte voor deze school in de laatste maanden van schooljaar 2019/20 en liep af in de eerste maanden van schooljaar 2021/22. De beschreven situatie heeft dus in hoofdzaak betrekking op schooljaar 2020/21.

Implementatie

Coaching kartrekker

Een van de vaste groepsleerkrachten uit het team van Basisschool 5 is aangewezen als kartrekker. In schooljaar 2020/21 werd zij daarvoor volledig vrij geroosterd, hetgeen betekende dat ze drie dagdelen per week is ingezet voor de interventie op Basisschool 5. Met name bij het begin van het traject is de kartrekker ondersteund door de IB’er van de school die, samen met de kartrekker van één van de andere deelnemende scholen, de grote lijnen heeft uitgezet en een Kijkwijzer executieve functies heeft ontwikkeld (zie ook paragraaf Materialen). De IB’er van Basisschool 5 ook ingezet bij acute praktische

vragen van de kartrekker, bijvoorbeeld over leerlingen met een specifiek probleem of over aanpassingen van materiaal.

De leerkracht van Basisschool 5 die de rol van kartrekker kreeg, had in het verleden al enkele relevante cursussen gevolgd, onder meer over het voeren van kindgesprekken en het coachen van collega's. Ze heeft zich verder voorbereid op haar nieuwe rol door het bestuderen van literatuur over executieve functies. Ook de IB'er van Basisschool 5 had al scholing gevolgd over executieve functies. De kartrekker van de andere deelnemende school is de ervaren leerkracht met deskundigheid op het gebied van executieve functies die in het Activiteitenplan is voorgedragen als de externe coach.

Coaching overige leerkrachten

Het plan was dat de kartrekker samen met het team lessen en toetsen over executieve functies zou ontwerpen, en vervolgens zou observeren en bespreken met de groepsleerkrachten hoe deze werden toegepast. Daarbij zou ze ook verbeterpunten aanreiken en leerkrachten bij elkaar in de klas laten kijken ('collegiale consultatie'). De coronapandemie gooide echter roet in het eten; er was geregeld sprake van online onderwijs, uitval van leerkrachten en/of restricties ten aanzien van het toegestane aantal volwassenen in één lokaal. Daarom heeft Basisschool 5 er uiteindelijk voor gekozen een bestaande methode voor executieve vaardigheden (Breinhelden), met een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8, in te voeren. De kartrekker heeft de leerkrachten van afstand (d.w.z. niet door mee te kijken tijdens de les) gecoacht bij het gebruik van de methode en gaf per week aanwijzingen over de executieve vaardigheid die moest worden behandeld. Zo ontstond gaandeweg een Jaarplanning (of Jaarkalender) omtrent het werken aan de ontwikkeling van executieve functies in alle groepen.
Daarnaast zou de kartrekker in kennissessies zorgen voor teambrede kennisdeling over executieve vaardigheden. Ook dat is slechts gedeeltelijk – hoofdzakelijk bij de start van het traject – gelukt, eveneens ten gevolge van de situatie op school door de coronapandemie.

Terugkijkend constateert één van de geïnterviewde betrokken over de schoolinterne coaching door de kartrekker: *"Er is meer gebruik gemaakt van de zendmethode dan van de uitwisselingsmethode".*

Selectie leerlingen en voeren kindgesprekken

Het Activiteitenplan van Basisschool 5 voorziet in het aanbieden van extra instructie aan circa acht leerlingen per klas, met als doel dat zij uiteindelijk niveau 2F (taal) en 1S (rekenen) behalen. De zwakst presterende leerlingen kwamen hiervoor niet aanmerking. Niet alleen is dit niveau voor hen onhaalbaar, ook volgen zij vaak al een (zorg)traject en kampen ze vaker met gedragsproblematiek die verstorend zou kunnen werken voor andere kinderen. Ook de sterkst presterende leerlingen kwamen niet in aanmerking, omdat zij in de klas al voldoende profiteren van het aanbod. Het team heeft zich dus gericht op de middenmoot; de leerlingen met gemiddelde taal- en rekenprestaties, bij wie volgens de geïnterviewden "*de meeste winst te behalen valt*".

Met elk van deze leerlingen is voor de zomer van 2020 een kindgesprek gevoerd. In de bovenbouw deed de kartrekker dat; in de onderbouw voerde de groepsleerkracht het gesprek, maar was de kartrekker ook aanwezig voor coaching en bijsturing. Voorafgaand aan het kindgesprek hebben de groepsleerkrachten een Observatielijst ingevuld over het niveau van de executieve vaardigheden van de 'middenmoters' in hun groep. Het kindgesprek werd gevoerd op basis van de resultaten van die Observatielijst en aan de hand van een bestaande tool van gesprekskaartjes (zie ook Materialen). Elk kindgesprek mondde uit in een persoonlijk stappenplan voor het werken aan bepaalde executieve functies of sociaal-emotionele vaardigheden, zoals: 'ik kan me beter concentreren' of 'Ik wil dat de andere kinderen niet tegen mij praten

tijdens de uitleg door de leerkracht', 'Ik wil minder snel boos worden', 'Ik wil leren om meer vragen te stellen'. Samen met het kind werd ook een cijfermatig streefdoel afgesproken (bijv. dat ze op de vaardigheid willen groeien van een 4 naar een 8). Voor de zomer van 2021 is met alle betreffende leerlingen een tweede kindgesprek gevoerd waarin de afspraken zijn geëvalueerd en bijgesteld.

Extra instructie

De extra instructie voor de geselecteerde leerlingen zou in principe bestaan uit een taal- of rekenles van circa één uur waarin dezelfde lesstof zou worden behandeld die de rest van de klas op dat moment aangeboden kreeg. Deze extra instructie zou in elke klas ten minste eens per week worden aangeboden. De continuïteit werd echter verstoord door de coronapandemie. In de onderbouw is de extra instructie in kleine groepjes gedurende enkele maanden geheel achterwege gebleven, in de bovenbouw lag de frequentie lager dan gepland. Een deel van de extra instructie is online verzorgd. Zoals al beschreven, zijn er uiteindelijk ook geen zelfontworpen lessen aangeboden, maar is gekozen voor een bestaande methode voor executieve functies.

Voor zover het lukte om extra instructie te geven, werd deze in de bovenbouw verzorgd door de kartrekker. In de onderbouw deden de groepsleerkrachten dat, met aanwijzingen op afstand van de kartrekker. Het werken in kleine groepjes zorgde voor meer maatwerk en aansluiting bij de afgesproken individuele doelen rondom executieve functies en werkhouding. Voor elke leerling had de kartrekker bijvoorbeeld een kaartje ontwikkeld met vragen en tips (bijvoorbeeld 'Weet ik nog steeds wat ik aan doen ben?), dat de leerling tijdens de extra instructie op zijn/haar tafeltje kon leggen om te kunnen raadplegen. Ook de overige leerlingen van Basisschool 5 hebben gewerkt met de bestaande methode voor executieve vaardigheden. Zij kregen de instructie daarover tijdens de reguliere lessen, dus niet gekoppeld aan een persoonlijk stappenplan met individuele doelen. De leerlingen die terugkwamen van de extra instructie gebruikten het eerder genoemde persoonlijke kaartje met vragen en tips vaak ook in de klas, en lieten daarmee aan hun klasgenootjes (en de groepsleerkracht) zien hoe het werkte.

Materialen

Sommige materialen die voor het traject werden gebruikt, zijn door de IB'er en/of kartrekker zelf ontwikkeld, zoals de Kijkwijzer Executieve functies voor het systematisch inrichten/observeren van een les, en de Jaarkalender Executieve functies die een overzicht biedt van het programma per week in alle jaargroepen. De Observatielijst Executieve functies, ingevuld ter voorbereiding op de kindgesprekken, is ontleend aan een bestaand instrument (Zien in de klas) en aangepast zodat het specifiek om deze functies bij taal en rekenen gaat. Daarnaast heeft de school gekozen voor een bestaande methode voor executieve functies (Breinhelden, in de onderbouw ook Kleine kapitein) en voor een bestaande tool om kindgesprekken te voeren (Vaardighedenkaartjes van Pica). Tot slot zijn de bestaande instructieoverzichten van Basisschool 5, in het verleden ontwikkeld voor taal en rekenen, uitgebreid met enkele kolommen over executieve functies. Op deze overzichten houden leerkrachten bij waar elke leerling staat en wie eventueel extra instructie of uitdaging nodig heeft.

Ervaren opbrengsten

Voor de leerkrachten

Uit de retrospectieve interviews komt naar voren dat professionalisering op het gebied van executieve functies (en werkhouding) in relatie tot taal en rekenen als de belangrijkste opbrengst voor de leerkrachten wordt gezien. De aanname is dat het werken aan executieve functies in de loop van het traject beter 'in het DNA' van de school is gaan zitten en dat alle leerkrachten beschikken over meer kennis en vaardigheden om leerlingen efficiënt te kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van deze vaardigheden. Ook wordt verwacht dat de leerkrachten zich nu beter dan voorheen bewust zijn van het

belang van executieve vaardigheden voor taal en rekenen. Ze signaleren het eerder als leerlingen op deze vaardigheden achterblijven en weten beter hoe er dan kan worden ingegrepen. Daarbij kunnen ze teruggrijpen naar de ontwikkelde materialen, zoals de Kijkwijzer en Jaarkalender Executieve functies. Daarnaast hebben de leerkrachten van de onderbouw meer kennis vergaard over het voeren van kindgesprekken.

Voor de leerlingen

Ook de leerlingen zijn zich beter bewust geworden van de executieve functies en het belang daarvan voor taal en rekenen. Dat geldt in het bijzonder voor degenen die geselecteerd waren voor de extra instructie, aangezien die specifiek gericht was op het verbeteren van eventuele achterblijvende vaardigheden. Volgens de geïnterviewde teamleden is dat van groot belang, omdat de leerlingen van Basisschool 5 uit gezinnen komen waar de executieve functies niet altijd voldoende aandacht krijgen. Tijdens de kindgesprekken hebben de leerlingen bovendien hun eigen leerdoelen (mede) bepaald, waardoor ze meer verantwoordelijkheid voelen voor het eigen leerproces (‘eigenaarschap van leren’). Uiteindelijk verwacht men dat dat deze leerlingen meer uit hun leermogelijkheden zullen halen en dat hun cito-scores en vo-advies hoger zullen uitpakken. Dat is nu (nog) niet aan de orde, wat gezien de coronapandemie en de daaruit volgende onrust en het gebrek aan continuïteit, niet verwonderlijk is.

Doordat ook de overige leerlingen met de methode executieve functies werken, geldt het bovenstaande in principe ook voor hen, al is er minder aangesloten bij hun specifieke niveau. De woorden waarmee in de methode de functies worden aangeduid zijn door de hele school bekend en leerlingen spreken elkaar er soms op aan. In de klassen hangen plaatjes met de symbolen en leraren kunnen soms volstaan met daarop te wijzen of de bijbehorende beweging te maken. Ook de ouders kennen inmiddels de functies en zijn zich beter bewust van het belang daarvan.

Verduurzaming/borging

De kartrekker en IB’er van Basisschool 5 hebben alle afspraken en procedures die tijdens de subsidieperiode zijn vastgesteld, in een map vastgelegd. Samen met de aangeschafte lesmethode zal dat bijdragen aan de borging van het werken aan executieve vaardigheden in de hele school, ook als de kartrekker niet langer vrij geroosterd is. Nieuwe leerlingen die de school binnenkomen, krijgen hiermee automatisch ook te maken. Het plan is om de Kijkwijzer en Jaarkalender Executieve functies in de toekomst ook in te zetten bij ‘flitsbezoekjes’ aan de klassen door de schoolleiding/-staf, als middel om te controleren of de leerkrachten werken conform de gemaakte afspraken. Ook is de school voornemens om de collegiale consultatie (het kijken in elkaars klassen), die tijdens de coronapandemie nauwelijks kon doorgaan, alsnog te organiseren en (een deel van) de NPO-gelden in te zetten voor verdere verbetering van het werken aan effectieve vaardigheden.

Daarnaast zijn er voorwaarden (ontwikkeling Sharepoint-omgeving) gecreëerd om de ontwikkelde materialen, kennis en ervaring rondom het ontwikkelen van executieve functies te delen met de andere scholen van de stichting. Ten tijde van het retrospectieve interview (december 2021) is het daar vooralsnog bij gebleven.

Het voeren van kindgesprekken en het bieden van extra instructie aan de middenmoters zullen zonder de subsidie vanwege de maatregel ‘Vrijroosteren van leraren’ niet langer worden gerealiseerd.

Concluderend

De coronapandemie heeft voor Basisschool 5 wel enig roet in het eten gegooid wat betreft het ontplooien van de beoogde activiteiten in het kader van de maatregel 'Vrijroosteren van leraren'. Door de scholensluiting, de coronamaatregelen en de uitval van leraren is een deel van de vrij geroosterde uren ingezet voor bijvoorbeeld coaching op afstand of vervanging. Ook maakte de constant veranderende situatie rondom corona het lastig de continuïteit van de extra instructie te waarborgen.

Niettemin is er confidentie dat de aandacht voor executieve functies (en werkhouding) bij taal en rekenen dankzij de subsidie vanwege de maatregel 'Vrij roosteren van leraren' beter is ingebed in de school dan voorheen. De ontwikkelde materialen, de invoering van de nieuwe methode en de aandacht voor executieve vaardigheden in alle klassen hebben daarvoor gezorgd en zouden er zonder de subsidie door gebrek aan tijd en formatieruimte niet zijn geweest.

Wel bestaat het risico – ook door de geïnterviewde teamleden zelf aangegeven – dat de aandacht voor executieve functies in de toekomst zal verslappen. De schoolleiding heeft, samen met de IB'er en de kartrekker (met extra taakuren vanwege de opgebouwde expertise), een cruciale rol in het voorkomen dat dit gebeurt; bijvoorbeeld door er teambijeenkomsten aan te besteden, de vinger aan de pols te houden omtrent het nakomen van de gemaakte afspraken en eventuele nieuwe leraren op dit punt aan te sturen en te begeleiden.

Gezien het voorafgaande is het jammer dat er in de toekomst waarschijnlijk geen ruimte meer is voor de kindgesprekken en de extra instructie in kleine groepjes. Niet alleen omdat de betreffende leerlingen dan meer maatwerk en individuele begeleiding zouden ontvangen in het verbeteren van hun executieve vaardigheden in relatie tot taal en rekenen, ook omdat de leerkrachten dan automatisch de aandacht voor deze vaardigheden zouden kunnen vasthouden en zouden blijven oefenen in het toepassen van de vergaarde kennis.

Caseverslag po-school 6

Hoofdstuk 1 Achtergrond en voorgestelde interventies

Context en doelgroep

Bij de start van de subsidieperiode in schooljaar 2019/20 bestond basisschool 6 nog uit twee basisscholen; bekend is dan al dat zij in 2021 (later uitgesteld tot 2022 door vertraging bij de nieuwbouw door de coronapandemie) zullen fuseren. Beide scholen liggen in hetzelfde dorp in het noorden des lands, dat deel uitmaakt van de aangrenzende G33-gemeente. De grondslag van de scholen is openbaar; het bestuur waaronder zij vallen heeft in totaal 29 basisscholen onder zich. De subsidieaanvraag vanwege de maatregel 'Vrijroosteren van leraren' heeft, behalve op de twee scholen die zullen fuseren tot Basisschool 6, nog betrekking op een derde basisschool onder dit bestuur. Voor het uitvoeren van de dieptestudie is voor de twee te fuseren scholen gekozen omdat daar het plan is ontstaan dat heeft geleid tot de subsidieaanvraag. Een vierde basisschool onder het bestuur, niet betrokken bij de subsidieaanvraag, fungeert in het onderzoek als controleschool. In deze rapportage wordt uitsluitend gerapporteerd over de onderzoeksresultaten op Basisschool 6 inclusief de twee voorgangers daarvan.

De twee scholen die gaan fuseren tot Basisschool 6 zijn klein; in schooljaar 2020/21 hebben ze elk tussen de 85 en 100 leerlingen. Beide scholen hebben een schoolweging van ruim 34, wat betekent dat hun leerlingenpopulatie bovengemiddeld complex is[25]. Niettemin kwamen de scholen aanvankelijk niet in aanmerking voor de subsidie, omdat hun aandeel achterstandsleerlingen daarvoor te laag was. Dit probleem is opgelost door de derde basisschool, met een hogere schoolweging, ook te betrekken bij de aanvraag. Uit de interviews komt naar voren dat het team wel degelijk achterstanden bij de leerlingen signaleert, volgens hen samenhangend met het plattelandskarakter van de regio en de relatief laagopgeleide ouders. In 2021 kreeg 54 procent van de leerlingen in groep 8 van de twee scholen een vo-advies voor een (of meer) van de vmbo-leerwegen; 46 procent kreeg een advies voor vmbo-tl/havo of hoger. Enkele jaren geleden heeft de Onderwijsinspectie geconstateerd dat er op een van de scholen sprake was van een 'weinig actieve leerstand' van de leerlingen. Vanuit die bevinding is het plan ontstaan om de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' aan te wenden voor de invoering van het onderwijsconcept Bewegend leren. De beoogde doelgroep bestaat uit alle leerlingen van de twee scholen, van groep 1 tot en met 8.

Beoogde doelen

In het opgestelde Activiteitenplan zijn de volgende doelen benoemd.

- Ten aanzien van de leraren:
  - Leren te werken op basis van de visie/het onderwijsconcept van Bewegend leren.
- Ten aanzien van de leerlingen:

[25] De schoolweging van een school wordt berekend op basis van het opleidingsniveau en herkomstland van alle ouders, het gemiddelde opleidingsniveau en de verblijfsduur in Nederland van alle moeders, en het aandeel ouders in de schuldsanering. Schoolweging kan een waarde aannemen tussen 20 en 40, het gemiddelde is 30.

- Bestrijden van de achterstanden waarmee ze de basisschool binnenkomen (vooral bij automatiseren en woordenschat);
- Beter aansluiten bij hun onderwijsbehoeften via het werken met Bewegend leren.

Korte beschrijving van de voorgestelde interventies

De volgende beschrijving is afgeleid uit het Activiteitenplan. Daarin staat vermeld dat op elk van de deelnemende scholen één leerkracht aangewezen wordt als kartrekker. De kartrekkers worden tijdens de subsidieperiode één dag per week vrij geroosterd om het project Bewegend leren op te starten.

De kartrekkers gebruiken de tijd om een aantal lesideeën/werkvormen te ontwikkelen rondom het onderwijsconcept Bewegend leren. Daarbij worden ze ondersteund en gecoacht door een extern bureau, dat tevens een visiestuk over het onderwijsconcept Bewegend leren zal ontwikkelen. De kartrekkers passen de nieuw ontwikkelde lesideeën eerst toe in de eigen groep en delen ze – na eventuele bijstelling – vervolgens met de rest van het team. Uiteindelijk passen alle leerkrachten de lesideeën toe, daarbij gecoacht door de kartrekkers.

Op de langere termijn is het de bedoeling dat ook de andere scholen onder het bestuur gaan profiteren van het ontwikkelde beleid, de lesideeën en de materialen, en dat de opgedane kennis via workshops en presentaties wordt gedeeld met deze scholen en met het bestuur.

Hoofdstuk 2 Onderzoeksresultaten per interventie

Inleiding

Basisschool 6 heeft de subsidie ‘Vrijroosteren van leraren’ aangewend voor het coachen van leerkrachten bij het ontwikkelen van lesideeën en werkvormen rond het onderwijsconcept Bewegend leren. Hierna beschrijven we onze onderzoeksbevindingen hierover, aan de hand van drie thema’s: Implementatie, Ervaren opbrengsten en Borging/Verduurzaming. De subsidieperiode startte in de laatste maanden van schooljaar 2019/20 en liep af in de eerste maanden van schooljaar 2021/22. De beschreven situatie heeft dus in hoofdzaak betrekking op schooljaar 2020/21.

Implementatie

Externe coaching

Bij de start van het traject hebben alle leerkrachten van de scholen een training over Bewegend leren gevolgd. Deze werd verzorgd door een extern expertisebureau dat is ingehuurd met de subsidie vanwege de maatregel ‘Vrijroosteren van leraren’. Het bureau heeft indertijd ook in alle klassen meegekeken om vast te stellen in welke mate er al aan Bewegend leren werd gedaan. In elk van de scholen is voorts één van de vaste groepsleerkrachten aangewezen als kartrekker, die daarvoor tijdens schooljaar 2020/21 één dag per week vrij geroosterd was om nieuwe lesideeën en werkvormen rond Bewegend leren te ontwikkelen. De kartrekkers ontvingen gedurende het jaar ook af en toe ondersteuning van het externe bureau en konden vragen stellen als ze vastliepen. Deze ondersteuning werd door de kartrekkers echter maar matig gewaardeerd en te vaag bevonden.

Ontwikkeling lesideeën

Gedurende het gehele schooljaar 2020/21 hebben de kartrekkers van de twee scholen, samen met de kartrekker van de derde deelnemende school, op de vrij geroosterde donderdagen ideeën bedacht en op papier gezet ('leskaartjes') voor het toepassen van werkvormen met Bewegend leren tijdens de lessen. Ook hebben ze bijbehorend materiaal aangeschaft van de subsidie (bijvoorbeeld tennisballen, vliegenmeppers, een 'rekenmat'). De ontwikkelde werkvormen zijn toe te passen bij verschillende vakken en in principe geschikt voor alle groepen. Wel kwamen de kartrekkers er achter dat de eerste ontwikkelde lesideeën niet geschikt waren voor leerlingen die nog niet konden lezen. Samen met een kleuterleerkracht hebben ze toen een aantal aanvullende of aangepaste lesideeën bedacht die beter aansluiten bij het onderwijsniveau van de kleuters.

Toepassen lesideeën / coaching andere leerkrachten

Alle lesideeën werden eerst door de kartrekkers zelf uitgeprobeerd tijdens de lessen in hun eigen (bovenbouw-)groepen, daarna eventueel bijgesteld en via de mail overgedragen aan de collega-leerkrachten. Ook deze pasten vervolgens de ideeën toe en koppelden hun ervaringen terug tijdens teamvergaderingen of in de wandelgangen. De kartrekkers beantwoordden eventuele vragen en verschaften de collega's eventueel extra aanwijzingen en tips voor het gebruik van de lesideeën. De afspraak was dat de leerkrachten in alle groepen structureel zouden gaan werken met werkvormen rond Bewegend leren; aanvankelijk eens per week, later tenminste drie maal per week. Of dat tijdens de subsidieperiode inderdaad zo is gegaan, is niet gecontroleerd of geregistreerd. Ook was het de bedoeling dat de kartrekkers ook af en toe zouden meekijken in de klassen, om de leerkrachten eventueel te kunnen coachen bij het toepassen van Bewegend leren. Door de coronapandemie (online onderwijs, uitval van leerkrachten, grenzen aan het maximum aantal volwassenen in één lokaal) is dat echter maar beperkt gebeurd.

Ontwikkeling beleid Bewegend leren

Behalve aan het vrij roosteren van de kartrekkers en het aanschaffen van materialen was de ontvangen subsidie ook bestemd voor de ontwikkeling van een visiestuk over het onderwijsconcept Bewegend leren, door het externe expertisebureau. De eerste versie van dit visiestuk werd door de kartrekkers te theoretisch en ontoegankelijk bevonden. Ten tijde van de retrospectieve interviews (november 2021) is het visiestuk daardoor nog niet gereed. In de toekomst moet dit stuk een onderdeel worden van het totale beleidsplan van de basisschool die per 2022 uit een fusie tussen de twee scholen zal ontstaan. Het werken volgens het onderwijsconcept van Bewegend leren wordt een speerpunt voor de nieuwe school, waarmee de school zich wil profileren bij ouders.

Ervaren opbrengsten

Voor de leerkrachten

Het fysieke eindproduct van de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' is een waaier met geplastificeerde kaartjes waarop alle ontwikkelde lesideeën zijn beschreven, inclusief aanwijzingen voor de benodigde materialen ('boodschappenlijstje'). Alle leerkrachten van de twee scholen beschikken over deze set en over een materialenkast, en hebben inmiddels ook ervaring opgedaan met het toepassen van de leskaarten. Uit de retrospectieve interviews met de kartrekkers en de schoolleiding komt naar voren dat de waaier en materialen ook daadwerkelijk worden gebruikt in alle groepen en dat de leerkrachten daarbij geen coaching van de kartrekkers meer nodig hebben.

Voor de leerlingen

Tevens komt uit de interviews naar voren dat de leerlingen het werken met de werkvormen rond Bewegend leren waarderen en er plezier in hebben. Volgens de kartrekkers leidt dat tot 'onbewust leren' en verhoogt het de concentratie. Dit is overigens (nog) niet terug te zien in hun scores op de citotoetsen, maar dat is mede gezien de coronasituatie wellicht ook niet te verwachten. Wel rapporteren de leerkrachten gunstigere resultaten bij de methodegebonden toetsen.

Tijdens onze lesobservaties in alle groepen op één van de scholen werd het hierboven beschreven beeld bevestigd. De meeste leerlingen waren enthousiast aan het werk en bleken de werkvormen al goed te kennen. Wel viel op dat sommige leerlingen er wat druk van werden, vooral tijdens een les met Bewegend leren die direct na het speelkwartier plaatsvond. Een probleem dat zich kan voordoen is het inzetten van een werkvorm met Bewegend leren in een combinatieklas, omdat dit de concentratie van de andere groep kan verstoren. Op Basisschool 6 wordt het Bewegend leren daarom alleen toegepast als er ruimte is om de combinatieklas tijdelijk te splitsen.

Verduurzaming/borging

Inmiddels is een professionele vormgever aan het werk gezet om een duurzame versie van de waaier met leskaartjes te ontwerpen, die samen met een overzicht van de benodigde materialen en het nog te voltooien visiestuk wordt uitgebracht. Zodra de set gereed is, wordt deze beschikbaar gesteld aan alle overige scholen onder het bestuur. Het externe bureau zal dan een inspiratiebijeenkomst verzorgen voor alle schoolteams.

Zoals eerder vermeld, beschikken alle leerkrachten van de twee te fuseren basisscholen al over de waaier en de materialen. Uit de interviews en observaties ontstaat de indruk dat alle leerkrachten deze zaken enthousiast en uit eigen beweging gebruiken en achter de werkwijze staan. Er zijn geen concrete afspraken met de groepsleerkrachten gemaakt over hoe vaak ze die in de toekomst gebruiken. Wel wordt in de interviews aangegeven dat dit straks, in de nieuwe gefuseerde school, zal worden geborgd door de schoolleiding aan de hand van het visiestuk.

Concluderend

In vergelijking tot de overige onderzochte basisscholen heeft Basisschool 6 (c.q. de twee scholen die binnenkort fuseren tot Basisschool 6) een interventie gekozen die weinig complex te noemen is en die op een rechttoe rechtaan manier is ingevoerd[26]. Dat is mogelijk ook een van de verklaringen voor het welslagen van de beoogde vernieuwing; het schoolbreed invoeren van het onderwijsconcept Bewegend leren. Niet voor niets luidde na de eerste onderzoeksronde een van onze aanbevelingen 'Richt je op niet te veel activiteiten tegelijk, maar implementeer er een of enkele goed'.

Ook sluit de aanpak van Basisschool 6 goed aan op onze tweede aanbeveling: 'Laat leraren meedenken met het vormgeven van (de doelen van) de activiteiten en houd rekening met de context van de school.'. Succesfactoren die we menen te ontwaren in deze casus zijn het enthousiasme en de inzet van de kartrekkers, die aanstekelijk werkten voor de rest van het team en ervoor zorgden dat iedereen het plan steunde. Ook het feit dat de scholen zo klein waren, heeft wellicht in hun voordeel gewerkt; de teams zijn dermate klein dat interne coaching (van kartrekkers naar andere leerkrachten) nauwelijks hoefde te

[26] Overigens was ook het gevraagde subsidiebedrag maar ongeveer half zo groot als bij de andere aanvragen.

worden georganiseerd en bijna vanzelf plaatsvond in de wandelgangen van de school. Zelfs de coronapandemie, met alle daaruit volgende hindernissen en vertragingen, heeft dat proces niet al te veel belemmerd.

Wel bestaat het risico – ook door de geïnterviewde teamleden zelf aangegeven – dat de aandacht voor Bewegend leren op Basisschool 6 in de toekomst zal verslappen; bijvoorbeeld doordat er nieuwe leerkrachten de school binnenkomen die het ontwikkelproces niet meegemaakt hebben en minder betrokkenheid voelen bij het concept van Bewegend leren. De schoolleiding kan, eventueel samen met de kartrekkers (maar die laatsten dan zonder extra uren), een cruciale rol spelen in het voorkomen dat dit gebeurt; bijvoorbeeld door aandacht te blijven vragen voor het Bewegend leren aan de hand van het visiestuk, door afspraken te maken met alle groepsleerkrachten over het toepassen van Bewegend leren en het gebruik van de ontwikkelde materialen en ook te controleren of deze afspraken worden nagekomen. Daarnaast is het belangrijk nieuwe leraren ondersteuning en begeleiding te bieden bij het werken met Bewegend leren, zodat ook zij het in de vingers krijgen en er de meerwaarde van inzien.
Een laatste conclusie is dat het werken met Bewegend leren op Basisschool 6 team-, klas- en schoolbreed is ingevoerd, zonder dat er sprake is geweest van individuele begeleiding voor specifieke doelgroepen van leerlingen. Ook dat maakte de interventie relatief eenvoudig, maar het betekent ook dat onzeker is of de beoogde doelen ten aanzien van de leerlingen (het bestrijden van de achterstanden waarmee ze de basisschool binnenkomen en het beter aansluiten bij hun onderwijsbehoeften) realistisch waren en of ze zijn behaald.

Caseverslag po-school 7

Hoofstuk 1 Achtergrond en voorgestelde interventies

Context en doelgroep

Basisschool 7 is een christelijke basisschool in een sterk stedelijk G33-gemeente in Zuid-Holland. De stichting waaronder de school valt heeft in totaal elf basisscholen onder zich. De subsidieaanvraag vanwege de maatregel 'Vrijroosteren van leraren voor coaching en begeleiding' heeft behalve op Basisschool 7 ook betrekking op twee andere basisscholen van de stichting. Voor het uitvoeren van de dieptestudie is deze school gekozen omdat de andere twee scholen al betrokken zijn bij onderzoek in het kader van maatregel 1 (Doorstroomprogramma's po-vo). Een vierde basisschool onder het bestuur fungeert in het onderzoek als controleschool. In deze rapportage wordt uitsluitend over de onderzoeksresultaten op Basisschool 7 gerapporteerd.

Basisschool 7 heeft in schooljaar 2020/21 ongeveer 250 leerlingen en is onderdeel van een IKC of integraal kindcentrum; een voorziening waarin onderwijs en kinderopvang zijn samengebracht. De school heeft een hoge schoolweging (>36), hetgeen betekent dat de leerlingenpopulatie complex is en de kans op onderwijsachterstanden relatief groot[27]. Uit de interviews komt naar voren dat veel leerlingen een migratieachtergrond hebben en soms ook thuis een andere taal dan Nederlands spreken. In 2021 kreeg 52 procent van de leerlingen in groep 8 een advies voor een (of meer) van de vmbo-leerwegen; 43 procent kreeg een advies voor havo/vwo of vwo. De voorgenomen activiteiten in het kader van de maatregel 'Vrijroosteren van leraren' hebben hoofdzakelijk betrekking op coaching en begeleiding op het gebied van taal en lezen, daarnaast ook op executieve - en studievaardigheden. De beoogde doelgroep bestaat uit alle leerlingen van Basisschool 7.

Beoogde doelen

Uit het opgestelde Activiteitenplan zijn de volgende doelen te destilleren.

Voor leraren:

- Professionalisering van leraren in het lesgeven aan achterstandsleerlingen met een focus op taal/lezen, executieve vaardigheden en studievaardigheden.

Voor leerlingen:

- Verbeteren van de taalverwerving, de technisch en begrijpend leesvaardigheden, executieve vaardigheden en het zelfvertrouwen, met als achterliggend doel het versoepelen van de overstap naar vo en verbeteren van de kansen op een gunstige vo-schoolloopbaan.

[27] De schoolweging van een school wordt berekend op basis van het opleidingsniveau en herkomstland van alle ouders, het gemiddelde opleidingsniveau en de verblijfsduur in Nederland van alle moeders, en het aandeel ouders in de schuldsanering. Schoolweging kan een waarde aannemen tussen 20 en 40.

Korte beschrijving van de voorgestelde interventies

De volgende beschrijving is afgeleid uit het Activiteitenplan dat is ingediend bij de subsidieaanvraag. Tijdens de subsidieperiode worden twee leerkrachten van de school gedurende één dag per week vrij geroosterd om zich te ontwikkelen tot taal-leesspecialisten. Deze taal-leesspecialisten nemen deel aan een bovenschools kennisnetwerk en ontvangen externe coaching over het bestrijden van onderwijsachterstanden met taal als verbindende factor. Ook analyseren de taal-leesspecialisten samen met de externe coach en de IB'er de taal- en leesscores en werken naar aanleiding daarvan aan het verbeteren van het technisch- en begrijpend leesonderwijs. Daarop vooruitlopend wordt in het Activiteitenplan aangekondigd dat het interventieprogramma BOUW zal worden geïmplementeerd in de onder- en middenbouw, als basis voor het begrijpend lezen in de bovenbouw. Binnen de eigen school delen de taal-leesspecialisten tijdens teambijeenkomsten de opgedane kennis en koppelen de vernieuwde aanpak rond het leesonderwijs terug naar de rest van het team. Daarnaast gaan de taal-leesspecialisten hun collega-leraren op Basisschool 7 individueel coachen bij het lesgeven aan achterstandsleerlingen, met aandacht voor taal/lezen en de executieve- en studievaardigheden.

Andere voornemens in het Activiteitenplan betreffen het stimuleren van 'niet-cognitieve vormen van talent' (zoals muzikaal talent), de implementatie van thematisch onderwijs binnen wereldoriëntatie en creatieve vorming en van executieve vaardigheden in de dagelijkse lespraktijk bij (met name) rekenen en begrijpend lezen.

Het Activiteitenplan richt zich niet op (de begeleiding van) specifieke groepen leerlingen; de impliciete aanname is dat alle leerlingen van Basisschool 7 behoren tot de doelgroep en zullen profiteren van de bovengenoemde plannen rondom onderwijsverbetering en professionalisering van leraren.

Op de langere termijn is het de bedoeling dat ook andere scholen onder de stichting (en daarbuiten) gebruik kunnen maken van de opgedane kennis, in de vorm van een nog op te zetten expertisecentrum.

Hoofdstuk 2 Onderzoeksresultaten per interventie

Inleiding

Basisschool 7 heeft de subsidie 'Vrijroosteren van leraren' aangewend voor het professionaliseren van leraren en het verbeteren van het onderwijsaanbod, met name op het gebied van taal- en leesontwikkeling. Hierna beschrijven we onze onderzoeksbevindingen hierover, aan de hand van drie thema's: Implementatie, Ervaren opbrengsten en Borging/Verduurzaming. De subsidieperiode startte voor deze school in de laatste maanden van schooljaar 2019/20 en liep af in de eerste maanden van schooljaar 2021/22. De beschreven situatie heeft dus in hoofdzaak betrekking op schooljaar 2020/21.

Implementatie

Taal-leesspecialisten

Twee groepsleerkrachten uit de onderbouw respectievelijk de bovenbouw hebben zich aangemeld om de rol van taal-leesspecialist op zich te nemen. Ze werden daartoe in schooljaar 2020/21 vanuit de subsidie 'Vrij roosteren van leraren 'één dag per week vrij geroosterd. In die tijd hebben zij begeleiding en ondersteuning ontvangen van een externe taal/lees-expert, die eveneens werd gefinancierd vanuit de subsidie 'Vrijroosteren van leraren'. Deze expert heeft tijdens studie- en intervisiebijeenkomsten – waarin

ook de taal-leesspecialisten van de andere twee scholen participeerden – theoretische kennis over taalverwerving en technisch en begrijpend lezen aangedragen en opgefrist. Daarnaast heeft de externe deskundige feedback gegeven op de onderwijsverbeteringsplannen en materialen die de taal-leesspecialisten in hun vrij geroosterde uren hebben ontwikkeld. Tot slot was de externe expert beschikbaar voor de beantwoording van andere vragen van de taal-leesspecialisten, bijvoorbeeld in relatie tot het interne coachen van collega-leerkrachten.

Verbetering leesonderwijs na analyse toetsscores

Bij de start van het project hebben de taal-leesspecialisten eerst de beginsituatie rond technisch lezen in kaart gebracht, door vragenlijsten uit te zetten bij de groepsleerkrachten en de LVS-toetsscores van de leerlingen in groep 3 tot en met 8 te analyseren. Vervolgens is, mede aan de hand van de theoretische input van de externe expert en in overleg met de collega-leerkrachten tijdens teambijeenkomsten, een doorgaande lijn voor de aanpak van technisch leesonderwijs in groep 3 tot en met 8 ontwikkeld. Uiteindelijk heeft dat geleid tot een Kwaliteitskaart Technisch lezen die een aantal vaste leselementen voorschrijft, zoals voorkennis activeren, doelen bepalen, instructie geven volgens het EDI-model (expliciete directe instructie) en positieve feedback geven. Ook is er een stappenplan opgenomen voor het aanbieden van interventies aan risicoleerlingen. Aan de hand van de Kwaliteitskaart kunnen leerkrachten een les voorbereiden en kunnen de taal-leesspecialisten een les observeren. De taal-leesspecialist onderbouw heeft samen met de betreffende groepsleerkrachten tevens een aanpak ontwikkeld voor de overstap van groep 2 naar groep 3, inclusief de ontwikkeling van een overdrachtsformulier. De leerkracht van groep 2 registreert hierop per leerling het niveau van beginnende geletterdheid, zodat de leerkracht van groep 3 daarop kan aansluiten. Tegelijkertijd is in de onderbouw van basisschool 7 het interventieprogramma BOUW! in gebruik genomen, zoals in het Activiteitenplan was aangekondigd.

De bedoeling van Basisschool 7 was om ook een Kwaliteitskaart Begrijpend lezen te ontwikkelen; dat is in de subsidieperiode door tijdgebrek echter niet gelukt. Om die reden zijn de taal-leesspecialisten ook in schooljaar 2021/22 één dag per week vrij geroosterd, op kosten van het bestuur[28]. Tijdens het slotinterview was één van hen (de bovenbouw-specialist) net begonnen met het inventariseren van de startsituatie. Ook de plannen rondom de implementatie van thematisch onderwijs, executieve functies en aandacht voor niet-cognitief talent (zie Hoofdstuk 2) zijn in de kast gebleven.

Schoolinterne kennisdeling en coaching van leraren

De twee taal-leesspecialisten hebben gedurende de subsidieperiode met regelmaat teambijeenkomsten met collega-leraren georganiseerd waarin ze hun vergaarde kennis overdroegen, tussentijdse producten ter bespreking voorlegden en afspraken maakten over de vernieuwde aanpak van het onderwijs in technisch lezen en het gebruik van de ontwikkelde materialen. Ook hebben alle leerkrachten van Basisschool 7 bij de externe deskundige een training gevolgd over het werken volgens het EDI-model. De taal-leesspecialisten hebben daarnaast geregeld klassenbezoeken afgelegd om lessen te observeren en te monitoren op basis van de Kwaliteitskaart Technisch lezen. Na afloop werden de lesobservaties nabesproken en kreeg de groepsleerkracht (eventueel ook de onderwijsassistent) aanwijzingen over eventuele verbeterpunten. Ook zijn de taal-leesspecialisten in 2020/21 begonnen met het inroosteren van halfjaarlijkse groepsbesprekingen. Tijdens zo'n bijeenkomst nemen de betreffende taal-leesspecialist

[28] Voor de taal-leesspecialist van de onderbouw is de vrij geroosterde dag in 2021/22 van korte duur, omdat ze eerst een uitgevallen collega gaat vervangen en daarna overstapt naar een andere school.

(onder- of bovenbouw) en de groepsleerkracht de toetsscores van alle leerlingen door, identificeren risicoleerlingen en maken afspraken over het repareren van achterstanden door middel van interventies.

Ervaren opbrengsten

Voor de leerkrachten

Uit de retrospectieve interviews komt naar voren dat de twee kartrekkers van basisschool 7 zich hebben ontwikkeld tot ervaren taal-leesspecialisten en leerkracht-coaches. De overige leraren van Basisschool 7 beschikken over meer kennis en vaardigheden dan voorheen wat betreft het verzorgen van technisch leesonderwijs voor achterstandsleerlingen, en geven meer systematisch en in lijn met de gemaakte afspraken dat onderwijs vorm. Daarbij kunnen zij teruggrijpen naar de ontwikkelde materialen, zoals de Kwaliteitskaart Technisch lezen, en ontvangen ze bovendien begeleiding van de taal-leesspecialisten tijdens de terugkerende klasbezoeken en groepsbesprekingen.

Voor de leerlingen

Volgens de taal-leesspecialisten zijn met name bij de leerlingen in de onderbouw gunstige effecten zichtbaar van de verbeterde aanpak van het technisch leesonderwijs. Achterstanden worden eerder gesignaleerd en met behulp van gestandaardiseerde interventies gerepareerd, zodat alle leerlingen de (technisch) leesdoelen behalen die bij hun niveau horen. Bij de start in groep 3 wordt beter rekening gehouden met het niveau van beginnende geletterdheid van de leerlingen, dankzij het overdrachtsformulier. In de bovenbouw speelt het technisch lezen een minder grote rol maar het domein krijgt meer systematische aandacht dan voorheen, hetgeen volgens de taal-leesspecialisten al heeft geleid tot hogere scores op de technisch leestoets (DMT).

Verduurzaming/borging

Via de ontwikkelde materialen, zoals de Kwaliteitskaart Technisch lezen en het overdrachtsformulier groep 2-3, hebben de taal-leesspecialisten van Basisschool 7 alle afspraken en procedures rond de vernieuwde aanpak van het technisch leesonderwijs schoolbreed vastgelegd. Daarnaast wordt het werken met de nieuwe aanpak in ieder geval in schooljaar 2021/22 geborgd doordat één van de taal-leesspecialisten op kosten van het bestuur nog steeds één dag per week vrij geroosterd is en die tijd onder andere zal benutten om klasbezoeken en groepsbesprekingen te organiseren. De bedoeling daarvan is dat wordt nagegaan of de leraren werken volgens de vernieuwde aanpak en of er aanvullende coaching van leraren of een interventieplan voor leerlingen nodig is.

In de toekomst moet blijken of ook de aanpak van het begrijpend leesonderwijs op vergelijkbare wijze kan worden vastgelegd en geborgd. Ook met dat doel is de taal-leesspecialist bovenbouw in het huidige schooljaar vrij geroosterd. Er bestaan bovendien plannen om ook de externe deskundige daarvoor weer in te schakelen, eveneens op kosten van het schoolbestuur.

Concluderend

Met de subsidie ‘Vrijroosteren van leraren’ heeft Basisschool 7 voornamelijk gewerkt aan het verbeteren van het technisch leesonderwijs in groep 3 tot en met 8. Het verbeterproces is degelijk aangepakt: de uitvoerders hebben een grondige analyse van de startsituatie gemaakt, theoretische ondersteuning en feedback van een externe deskundige ontvangen, alle stappen steeds teruggekoppeld naar de rest van

het team en het geheel goed geborgd met behulp van materialen en afspraken. Een belangrijk nevenresultaat is de professionalisering van alle leerkrachten op het gebied van technisch leesonderwijs aan achterstandsleerlingen. Ook hebben twee leerkrachten zich met behulp van de subsidie ontwikkeld tot (technisch-) leesspecialisten (al is één van hen inmiddels werkzaam op een andere school). Het geheel overziend mogen we aannemen dat het technisch leesonderwijs voor de doelgroep van Basisschool 7 dankzij de subsidie vanwege de maatregel 'Vrij roosteren van leraren' systematischer en doordachter wordt aangepakt dan voorheen; conform het geformuleerde doel in Hoofdstuk 2. Zonder die subsidie zou dat door gebrek aan tijd en formatieruimte niet zijn gebeurd. Zelfs de coronapandemie, met alle daaruit volgende hindernissen en vertragingen, heeft het verbeterproces niet al te veel belemmerd.

De manier waarop het hele team is meegenomen bij het werken aan een vernieuwde aanpak voor het technisch leesonderwijs sluit goed aan op een van onze aanbevelingen na de eerste onderzoeksronde: 'Laat leraren meedenken met het vormgeven van (de doelen van) de activiteiten'. Ook de coaching van de collega-leraren door de taal-leesspecialisten heeft het draagvlak vergroot. Daarnaast zien we als succesfactor dat de schoolleider de taal-leesspecialisten steeds de ruimte heeft geboden om het thema technisch leesonderwijs op de agenda van teambijeenkomsten of studiedagen te zetten. Ook had de schoolleider het verbeteren van het technisch leesonderwijs als jaardoel opgenomen in het jaarplan, waardoor alle teamleden op de hoogte waren en de urgentie ervan niet ter discussie stelden. Ook in de toekomst zal het mede van de schoolleider afhangen of het lukt de vernieuwde aanpak schoolbreed goed vast te houden; bijvoorbeeld door er teambijeenkomsten aan te blijven besteden en te blijven faciliteren dat de klasbezoeken worden afgelegd, groepsbesprekingen worden gehouden en leraren worden gecoacht.

Het Activiteitenplan van Basisschool 7 bevatte nog een aantal andere elementen, te weten het verbeteren van het begrijpend leesonderwijs en het vergroten van de aandacht voor executieve en studievaardigheden, zelfvertrouwen en niet-cognitief talent. Hierin is de school – ook volgens de geïnterviewde teamleden zelf – te ambitieus geweest. Niet voor niets luidde een andere aanbeveling na de eerste onderzoeksronde: 'Richt je op niet te veel activiteiten tegelijk, maar implementeer er een of enkele goed'. De subsidie heeft overigens wel gewerkt als katalysator voor het schoolbestuur om zelf te investeren zodat de plannen rondom het begrijpend leesonderwijs in de toekomst mogelijk alsnog kunnen worden uitgevoerd. Als het lukt om op kosten van het schoolbestuur de taal-leesspecialist langere tijd vrij te roosteren en ook de externe deskundige opnieuw in te zetten voor ondersteuning en begeleiding, is er vertrouwen dat dat onderdeel van het Activiteitenplan uiteindelijk ook zal slagen.

Caseverslag vo-school 1

Hoofdstuk 1 Beschrijving van de interventie

Achtergrond school

School 1 maakt deel uit van een bestuur dat voor drie van haar scholen een subsidie heeft ontvangen voor de maatregel 'Vrijroosteren leraren 2017-2019'. De scholen hebben de vrijheid gekregen van het bestuur om de subsidie naar eigen behoeften te besteden.

Op de school wordt, op verschillende locaties, lesgegeven op alle niveaus: vmbo-bbl, -kbl, -gl, mavo, havo en vwo. De locatie die we bezocht hebben bevindt zich in een stedelijk gebied waar de etnische diversiteit hoog is. In het schooljaar 2018/19 telde deze locatie 806 leerlingen.

Onderstaande beschrijving van de doelgroep, de doelen en de inhoudelijke interventie is gebaseerd op de subsidieaanvraag die is ingediend.

Doelgroep

Het doel van de interventie is uiteindelijk om de leerlingen een betere basis te geven, en hen beter te helpen tijdens hun schoolloopbaan. De interventie is echter met name gericht op het coachen van leraren, waardoor de belangrijkste doelgroep van de interventie de nieuwe leraren op de school zijn. Hierbij gaat het om alle nieuwe leraren, ongeacht leeftijd en ervaring. De school stelt dat de populatie leerlingen die de school heeft vereist dat de leraren goed toegerust zijn en kiest er daarom voor om iedere nieuwe docent hierin te begeleiden en hierop voor te bereiden.

Beoogde doelen

De middelbare school heeft twee doelen geformuleerd. Een doel voor de leerlingen en een doel voor de leraren.

De interventie die op deze school plaatsvindt kent voor de leraren/mentoren het volgende doel:

- Leraren/mentoren leren gericht en bekwaam te handelen om de studievaardigheden van leerlingen te verhogen/verbeteren. Hierbij houden zij rekening met de diverse leerstijlen.

Voor de leerlingen kent de interventie het volgende doel:

- Leerlingen passen met behulp van intensieve begeleiding leerstrategieën toe (studievaardigheden) en verbeteren hiermee hun organisatievermogen, het meedoen in de klas, hun zelfvertrouwen en hun autonomie tijdens hun schoolloopbaan.

Korte beschrijving van de interventie

Goede leraren maken goede leerlingen. Met deze insteek heeft de school de subsidie voor Gelijke Kansen besteed. De school richt zich namelijk op het coachen en begeleiden van alle nieuwe leraren, met als doel de leerlingen het beste onderwijs te kunnen bieden. Op de school wordt de subsidie voornamelijk gebruikt om tijd vrij te roosteren om nieuwe leraren te coachen. Op de school is een groep coaches gevormd, bestaande uit ervaren leraren. Iedere nieuwe docent wordt, ongeacht het aantal

jaren ervaring, gekoppeld aan één van de coaches. Samen met de coach proberen de leraren datgene te verbeteren waar ze moeite mee hebben, en proberen ze zich de manier van werken van de school eigen te maken.

De leerlingen hebben naar aanleiding van de subsidie meer mentoruren per week en volgen uren voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Tijdens deze LOB-uren staat het 'leren leren' centraal.

Hoofdstuk 2 Coaching leraren

In dit hoofdstuk beschrijven we de uitkomsten over de coaching van leraren. De uitkomsten zijn gebaseerd op het bezoek aan de school, de interviews die daar gehouden zijn met de coaches en eerstejaars leraren en het interview per mail met de directrice.

Implementatie

De groep coaches bestaat, zoals vermeld, uit 5 ervaren leraren die tijd vrijgeroosterd krijgen om nieuwe leraren te begeleiden. Deze groep coaches heeft voor aanvang van de interventie een training gevolgd in het begeleiden van leraren, waarbij ze gesprekstechnieken hebben leren toepassen, kennis hebben genomen van theorieën achter coaching en hebben leren observeren. Deze professionalisering wordt als zeer belangrijk ervaren. De training van de coaches wordt verzorgd door ICLON, een centrum voor lerarenopleiding. Zij denken ook mee over programma's die nuttig kunnen zijn voor beginnende leraren. Daarnaast komen de coaches eens per week bij elkaar om te spreken over hoe dingen verlopen.

De coaching van de leraren bestaat uit twee onderdelen:

- Allereerst is er de individuele begeleiding van de leraren. Iedere twee à drie weken komen coach en docent bij elkaar om te bespreken hoe het lesgeven op de school verloopt. Hierbij stellen de leraren zelf leerdoelen op, en wordt samen met de coach bedacht hoe aan deze leerdoelen gewerkt kan worden. Ook wordt er tijdens deze bijeenkomsten gereflecteerd op de vooruitgang die de docent doormaakt. Daarnaast bezoeken de coaches regelmatig lessen van de leraren, om te zien hoe de leraar zich ontwikkeld en waar verbetering mogelijk is.
- Naast de individuele begeleiding is er ook een 'Begeleiding Startende Leraren-programma' (BSL). Eén keer per week krijgen de nieuwe leraren hierbij gezamenlijke coaching in vooraf vastgestelde onderwerpen, zoals het geven van feedback aan leerlingen of het voeren van een oudergesprek.

Om een beeld te krijgen van de coachingsgesprekken tussen coach en docent, hebben we één van deze gesprekken bij mogen wonen. Tijdens dit gesprek bespraken de coach en de docent allereerst welke leerdoelen de vorige keer werden opgesteld, en of de docent hiermee aan de slag is gegaan. Hierbij werd ook besproken in hoeverre de docent het gevoel heeft hierin vooruit te zijn gegaan. Heel uitvoerig werd besproken waar de docent nog problemen ervoer, waar dit aan zou kunnen liggen, en hoe hier in de toekomst mee omgegaan zou kunnen worden. De benadering van de coach was hierbij erg persoonlijk, en sterk op de wensen en vragen van de docent gericht. Aan de hand van kaarten met afbeeldingen werd besproken hoe de docent zich voelde, en hoe de docent vond dat het lesgeven en ontwikkelen de afgelopen periode was verlopen. Aan de geïnteresseerde en geconcentreerde blik, en het veelvuldige opschrijven wat de coach benoemde, was te zien dat de docent duidelijk profijt ervoer van de begeleiding.

Zowel de coaches als de leraren zijn erg enthousiast over de interventie. Zo geven de coaches aan dat het belangrijkste doel wordt behaald: *"de leraar moet leren, en als dat gebeurt doen wij het goed. En dat gebeurt!".* Een grote succesfactor hierin is volgens de coaches het gegeven dat de leerdoelen vanuit de leraren zelf komen, en niet worden opgelegd. Ook de structuur, regelmaat en frequentie van de coaching zijn belangrijk in het succes hiervan, zo stellen de coaches.

De leraren geven aan erg veel te leren van de coaches, en hun rol erg belangrijk te vinden op de school: *"zonder coach zou het echt aanvoelen alsof ik aan mijn lot overgelaten werd. Ik vind het echt heel fijn en nuttig".*
Een andere leraar geeft aan dat het prettig is dat ze de coaching op de eigen manier mogen invullen, en hier naar eigen behoefte gebruik van kunnen maken: *"Ik ben heel intensief begeleid vorig jaar [op een andere school]. Nu heb ik meer iets van 'ik wil het zelf proberen, maar wel met het vangnet eronder wanneer je er niet uit komt, en je iemand hebt om op terug te vallen'. En dat kan! Het is dus heel erg op maat naar mijn idee".* Ook het gegeven dat de coaches voor lesbezoeken aan de leraar vragen waar ze willen dat de coach op let, draagt bij aan het gevoel zelf invloed te hebben op de begeleiding, en het naar eigen behoefte invullen van de begeleiding. Dit werkt volgens hen motiverend.

Ondanks de grote tevredenheid, geven de coaches aan dat de kennisdeling met de meer ervaren leraren wel een punt is van aandacht. Zo zouden ze graag zien dat deze leraren, die geen coach hebben, vaker aansluiten bij de BSL-bijeenkomsten. Dit is echter mede qua planning erg lastig te realiseren.

Ervaren opbrengsten

De coaches en leraren noemen de volgende opbrengsten van de interventie:

- Het draagt bij aan de **professionalisering** van leraren, zoals het vermogen om te plannen, het afstemmen van lessen op het niveau of het inspelen op de dynamiek in de klas;
- De coaching draagt bij aan het **werkplezier** van leraren;
- De interventie zorgt ervoor dat leraren **hulp durven vragen**. *"[…] je komt in een warm bad terecht. Als je geen begeleiding krijgt, heb je ook een beetje een onveilig gevoel als je een hulpvraag hebt";*
- De begeleiding creëert een **open sfeer.** *"Het [de begeleiding] creëert een open sfeer. Als begeleiding de norm is en je later een collega tegenkomt die met de handen in het haar zit, ben je sneller geneigd elkaar te helpen";*
- Het draagt sterk bij aan het **pedagogisch en didactisch handelen** van leraren. Met name bij de ISK-leerlingen van de school is dit lastig; de tips van de BSL-bijeenkomsten en de coaches helpen hierbij.

Eén van de activiteiten binnen de subsidie waar zowel de leraren als de leerlingen direct mee te maken hebben, zijn de meerdere mentoruren in het rooster van leerlingen. Tijdens deze mentoruren zouden leraren het geleerde in praktijk kunnen brengen bij de leerlingen. Een aantal leraren geeft echter aan het soms moeilijk te vinden deze uren nuttig in te vullen, juist omdat het er zoveel zijn: *"tijdens mentoruren ben je heel erg vrij. Dat vind ik ook moeilijk, want hoe moet je die invullen. Daar zou ik wel meer input over willen hebben. Het is nog niet aan bod gekomen bij BSL".*

Verduurzaming/ borging

Wat betreft de borging van de interventie geven de coaches aan dat de urgentie van de interventie de grootste rol speelt in de borging ervan. Er zijn een aantal factoren die maken dat het behouden van deze interventie van belang is voor de school.

Als eerst speelt het huidige lerarentekort hier een rol in; door de begeleiding probeert de school zich te onderscheiden ten opzichte van andere scholen: *"geld is natuurlijk altijd een ding, maar we doen dit niet omdat we de subsidie krijgen. Dit is voor ons cruciaal om onze leraren op te leiden. Met het huidige tekort gaan leraren shoppen en daardoor blijven we met dit probleem zitten en moet je kijken hoe je je leraren behoudt. Hiermee bijvoorbeeld."* Een deel van de nieuwe leraren die worden gecoacht is nog bezig met het afronden van de studie. Na twee jaar studeren mogen studenten als leraar voor de klas staan. Het komt voor dat deze studerende leraren het vak zo goed in de vingers hebben, dat ze moeite krijgen om hun studie af te ronden. Om dit te voorkomen geeft de school hen specifieke begeleiding bij het afstuderen. Eén van de coaches heeft deze rol op zich genomen, en werkt hierbij samen met de opleiding. Op deze manieren wil de school aantrekkelijk zijn voor startende leraren en zorgen dat deze bij hen komen en blijven.

Een andere belangrijke factor is de populatie leerlingen. Op de school zitten leerlingen van veel verschillende nationaliteiten, en/of met een taalachterstand. Dit maakt dat het voor leraren noodzakelijk is om de juiste begeleiding en coaching te krijgen. Op die manier zijn de leraren in staat op de juiste wijze les te geven aan deze groep leerlingen.

Om de borging realiteit te maken, hebben al meerdere leraren aangegeven de rol van coach op zich te willen nemen wanneer één of meerdere coaches besluit er mee te stoppen. Op die manier blijft de interventie bestaan op de school, al benadrukt dit ook het belang van kennisdeling met de overige leraren. Ook de startende leraren geven aan ervan overtuigd te zijn dat de begeleiding zal blijven bestaan. Met name de open sfeer op de school en het excellentieprofiel spelen hier volgens hen een grote rol in.
De schoolleider geeft aan dat de borging ook plaatsvindt door er qua uren tijd voor vrij te blijven maken in de normjaartaken.

Hoofdstuk 3 Begeleiding leerlingen

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten over de begeleiding van leerlingen weergegeven, die zijn gebaseerd op de interviews met coaches en eerstejaars leraren. De interventie op school 1 is echter sterker gericht op de coaching van leraren. Dit hoofdstuk is daarom minder uitgebreid.

Implementatie

Als gevolg van de subsidie hebben de leerlingen meer mentoruren, krijgen ze LOB-uren aangeboden en is er een zaterdagschool. De leraren zijn zich echter niet specifiek bewust van het gegeven dat een deel van de subsidie voor leerlingen bedoeld is.

Ervaren opbrengsten

De grootste opbrengst voor de leerlingen is volgens de coaches en leraren het feit dat er betere leraren voor de klas staan. De intensieve coaching van leraren 'druppelt door naar de leerlingen'. De leraren worden steeds beter in het lesgeven, en verbeteren hun mindere punten, waardoor de leerlingen beter les krijgen en hier ook beter van worden. Hierbij geven de leraren specifiek aan dat de achtergrond van de leerlingen de noodzaak van het coachen van leraren vergroot. Vorig jaar deden leerlingen met 34 verschillende nationaliteiten eindexamen. Tijdens de coaching en de BSL-bijeenkomsten krijgen nieuwe leraren kennis en informatie aangereikt over hoe ze met de verschillende achtergronden van leerlingen om kunnen gaan tijdens de les.

Hoofdstuk 4 Ten opzichte van de literatuur

Ter voorbereiding op het onderzoek heeft Oberon een literatuurstudie uitgevoerd, om te achterhalen wat er al bekend is over de effectiviteit van verschillende activiteiten. Hierbij hebben we ons toen specifiek gericht op professionaliseringsmethoden voor leraren, met waar mogelijk leerling prestaties als uitkomstmaat. In dit hoofdstuk vergelijken we de activiteiten van de school met de literatuurstudie.

Voorwaarden voor een effectieve interventie

Uit de literatuur blijkt dat wanneer een interventie aan een aantal voorwaarden voldoet, de kans op effectiviteit het grootst is. Hierbij gaat het om de volgende drie voorwaarden:

1. De interventie moet in context zijn, gerelateerd aan de lespraktijk en idealiter gericht op vakinhoud;
2. Actief leren door leraren is belangrijk. Leraren zijn actief bezig en ondernemen zelf onderzoeksactiviteiten;
3. De interventie moet voldoende tijds- en arbeidsintensief zijn

Als we kijken naar de activiteiten die ondernomen worden op de school, zien we dat deze *aan de lespraktijk gerelateerd* zijn. De leraren stellen eigen doelstellingen op, voortkomend uit knelpunten die ze tijdens het lesgeven ervaren. Hierdoor wordt de coaching die ze ontvangen concreet en op de lespraktijk van de individuele leraar gericht. Dit raakt ook direct met de voorwaarde dat leraren *actief leren*. Leraren geven aan waar knelpunten zitten in het lesgeven en aan de hand van adviezen van de coach gaan de leraren hier actief, in de klas, mee aan de slag. Daarnaast zijn de leraren tijdens het BSL-programma actief bezig met hun eigen professionalisering. Het zelf onderzoeksactiviteiten ondernemen, zoals verwoord in de voorwaarde, komt minder prominent terug in de activiteiten.
Ten slotte is het van belang dat de activiteiten voldoende intensief zijn. Over de precieze hoeveelheid uren die benodigd zijn voor een effectieve interventie bestaat echter geen eenduidigheid (variërend van minimaal 14 uur tot bijvoorbeeld 80 uur). De school begeleidt de nieuwe leraren echter zeer intensief en consequent, waardoor ook aan deze voorwaarde voor een effectieve interventie voldaan wordt.

Effectieve professionaliseringsmethoden

Naast bovengenoemde voorwaarden is ook onderzocht welke typen methoden effectief zijn in het professionaliseren van leraren. Hierbij bleek dat onder andere intervisie en co-teaching effectief kunnen zijn. Met name peer-review en het coachen van leraren blijken nuttig te zijn, waarbij het coachen van leraren uiteindelijk ook kan leiden tot betere leerlingresultaten. Hierbij is het belangrijk dat de schoolleiding het belang duidelijk maakt en dat de activiteit gefaciliteerd wordt, bijvoorbeeld door het vrijroosteren van leraren. Ook het trainen van coaches in de school is hierbij van belang. Wanneer we

dit betrekken op de context van de school zien we dat hier met name het opleiden van coaches en het coachen van leraren een prominente rol spelen. Vooraf zijn verschillende ervaren leraren gecoacht, waarna er voor iedere nieuwe leraar een intensief coachingstraject plaats vindt. Het feit dat deze manier van werken volledig in de school is geïntegreerd, benadrukt daarnaast dat de schoolleiding het belang van deze activiteiten inziet en wil faciliteren.

Ook observatie en feedback blijken nuttige interventies in het professionaliseren van leraren. Met name in het verhogen van leerprestaties van leerlingen blijkt het raadzaam om minder ervaren leraren aan ervarener leraren te koppelen en te voorzien in systematische feedback en observatie. Op de school worden de nieuwe leraren aan een ervaren coach (leraar) gekoppeld, die hen op regelmatige basis van gerichte feedback voorziet. Daarnaast vinden er ook observaties plaats, waarbij de coach een klassenbezoek doet.

Concluderend kunnen we stellen dat de activiteiten die deze school uitvoert sterk overeenkomen met wat effectief lijkt te zijn in bestaande literatuur. De kans dat de interventie effectief is voor de leraren en leerlingen is dus aannemelijk.

Caseverslag vo-school 2

Hoofdstuk 1 Beschrijving van de interventie

Achtergrond school

School 2 maakt deel uit van het een bestuur dat voor drie van haar scholen een subsidie heeft ontvangen voor de maatregel 'Vrijroosteren leraren 2017-2019'. Voor de besteding van de subsidiegelden is geen overkoepelend plan gemaakt. In plaats daarvan hebben de drie scholen de vrijheid gekregen om zelf een plan naar eigen behoefte vorm te geven.

De school bevindt zich aan de rand van een grootstedelijk gebied. De leerling populatie is qua etnische achtergrond zeer divers. De school telde in schooljaar 2018/19 1.078 leerlingen en er wordt onderwijs aangeboden op vmbo-g/t, havo en vwo-niveau.

Onderstaande beschrijving van de doelgroep, de doelen en de inhoudelijke interventie is gebaseerd op de subsidieaanvraag die is ingediend.

Doelgroep

De leerlingen die op deze middelbare school de doelgroep vormen zijn leerlingen waarvan op basis van cognitieve capaciteiten hogere prestaties verwacht worden dan dat de leerlingen laten zien. Bijvoorbeeld door faalangst, overbelasting (in de thuissituatie), inadequate leerstrategieën, onvoldoende planningsvaardigheden of andere redenen. Het gaat hierbij om leerlingen van alle drie de aangeboden niveaus.

De leerlingen worden geselecteerd op drie criteria:
- Tekorten bij kernvakken;
- Signalen van onderpresteren (schooladvies/CITO-scores in vergelijking met schoolresultaten);

Lage motivatie voor school.

Beoogde doelen

Het algemene doel van de middelbare school is om gepersonaliseerd leren mogelijk te maken voor de leerlingen. Onder gepersonaliseerd leren verstaan ze alle activiteiten die ondernomen worden om in te spelen op de individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen en om aan te sluiten bij hun persoonlijke leer- en ontwikkelproces. Hierbij richten ze zich met name op meer ondersteuning, betere begeleiding en extra uitdaging.

In het kader van de subsidie staat met name het doel 'betere begeleiding' centraal. De school wil de subsidie gebruiken om tot een werkwijze te komen waarmee ze achterstandsleerlingen kunnen helpen tot betere leerresultaten te komen.

De specifieke doelen voor de leraren en leerlingen zijn als volgt.

Doelen voor leraren:
- Leraren leren gericht en bekwaam te handelen om de studievaardigheden van leerlingen te verhogen/verbeteren. Hierbij houden zij rekening met diverse leerstijlen.
- Het ontwikkelen, uitvoeren en overdragen van een werkwijze om achterstandsleerlingen gericht te begeleiden bij het leerproces om tot betere leerresultaten te komen.

Doelen voor leerlingen:
- Verbeteren van leerstrategieën/studievaardigheden.
- Verhogen van leerresultaten.

Korte beschrijving van de interventie

De school is in het kader van de subsidie een professionele leergemeenschap (PLG) gestart. Zes leraren, die affiniteit hebben met het begeleiden van leerlingen, hebben als studiecoach plaatsgenomen in deze PLG. Zij begeleiden gezamenlijk maximaal 60 leerlingen.

Afhankelijk van de fase waar de leerling in zit stemt de leraar de begeleiding die geboden wordt hier op af. Er kan bijvoorbeeld verschil gemaakt worden tussen individuele begeleiding of begeleiding in groepsverband. De begeleiding van leerlingen richt zich op studievaardigheden, sociaal-emotioneel functioneren en executieve vaardigheden.

De frequentie van de begeleiding wordt op maat afgestemd. Per rapportperiode is er een instroommoment van leerlingen. Nadat de leerlingen deze vorm van intensieve begeleiding hebben gevolgd is het de bedoeling dat ze doorstromen naar een vorm van huiswerkbegeleiding in een grotere groep. Zowel ouders als leerlingen moeten gemotiveerd zijn voor de intensieve begeleiding.

De leraren worden gecoacht in gespreksvaardigheden binnen de PLG. Er zijn plannen om in de toekomst een externe expert te betrekken voor een specifiek, dan te bepalen, thema.

Hoofdstuk 2 Coaching leraren

In dit hoofdstuk beschrijven we de uitkomsten van het bezoek aan de school en de interviews die daar gehouden zijn met de leraren en de schoolleiding.

Implementatie

De coaching van de leraren betreft zes leraren. Zij vormen samen een PLG en zijn tevens studiecoach van leerlingen. De PLG komt regelmatig bij elkaar onder begeleiding van een procesbegeleider. Volgens de subsidieaanvraag is de PLG opgericht om eerst een begeleidingsmodel te ontwikkelen en vervolgens leraren te coachen bij het invoeren van dit model.

Dit plan sluit aan bij andere plannen omtrent gepersonaliseerd leren en raakt aan passend onderwijs. Vanuit de schoolleiding is een teamleider bij de PLG betrokken. De teamleider vormt de brug tussen de schoolleiding, de coördinator Passend Onderwijs en de PLG.

De leraren vertelden in het interview hoe zij binnen de PLG aan de slag zijn gegaan. Aan het begin hebben ze eraan gewerkt om ‘alle neuzen dezelfde kant op te krijgen’. Ze zijn inhoudelijk ingegaan op hoe de coaching er uit komt te zien en op studievaardigheden bij leerlingen (executieve functies).

> Tijdens het bezoek aan de school kregen we de kans om een PLG-bijeenkomst van de coaches bij te wonen. Tijdens deze bijeenkomst bespraken de coaches waar ze de laatste tijd tegenaan zijn gelopen en gaven ze elkaar tips en adviezen om hier mee om te gaan. Ook bespraken de coaches de doelen die ze – al dan niet individueel – hadden opgesteld en de voortgang hierin. Het was goed te zien dat de coaches aandacht hadden voor elkaar en elkaar probeerden te versterken en helpen in de dingen waar de individuele coaches tegenaan liepen.

Binnen de PLG wisselen de coaches ervaringen uit. Daarnaast proberen de coaches de kennis te verspreiden naar hun collega's in de lerarenteams. Ze hebben erg aan hun zichtbaarheid gewerkt, waardoor andere leraren hen inmiddels weten te vinden. Ook zijn er producten ontwikkeld die andere leraren kunnen gebruiken, zoals een planner en tips voor gespreksvoering.

De uitvoering week op sommige punten af van het oorspronkelijke plan. Zo vertelden de leraren dat door wisselingen in de schoolleiding en voortschrijdend inzicht bleek dat de coaches meer tijd nodig hadden voor het uitwerken van het begeleidingsmodel. Hierdoor is meer tijd gaan zitten in de coaching van leraren en minder in de begeleiding van leerlingen.

Daarnaast werd in het plan beoogd om de coaching uit te breiden naar meer leerlingen. Dat is volgens de leraren nog niet officieel gebeurd. Bovendien vragen ze zich af of het wenselijk is. Juist het exclusieve karakter van de coaching werkt volgens hen motiverend voor de leerlingen.

Zowel de schoolleiding als de leraren zijn erg enthousiast over de interventie. Het ontwikkelen van een overdraagbaar begeleidingsmodel kost volgens de schoolleider veel tijd. Dankzij de subsidie hebben ze een impuls kunnen geven aan de ontwikkeling en de invoering ervan. De procesbegeleider merkt op dat de coaches zich binnen de PLG steeds meer kwetsbaar op durven te stellen: *"Coaches durven aan te geven als zij iets niet weten, bijvoorbeeld hoe met een leerling om te gaan. De PLG-bijeenkomsten zijn daarbij een soort intervisie; we geven open feedback en coaches voelen zich ook door elkaar gesteund"*. Eén van de leraren geeft aan dat het ook helpt om kritisch naar eigen overtuigingen te kijken: *"Ik geef les op het vmbo en dacht dat gymnasten echt andere dingen nodig zouden hebben. Maar dat blijkt helemaal niet zo te zijn. Zo'n PLG zorgt ervoor dat je stappen kan maken en het er met elkaar over kan hebben"*.

In beide interviews werden tot slot een aantal knel- en verbeterpunten genoemd met betrekking tot de implementatie. Het aantal personele wisselingen en de borging van de studiecoaches in de school zijn volgens de schoolleiding knelpunten. Omdat er nog verschillende vragen spelen onder de leraren (hoe dit vorm te geven; op welk onderdeel gaat men zich focussen en op welke manier?), is nog meer tijd en ruimte voor inhoudelijke verdieping volgens één van de leraren wenselijk.

Ervaren opbrengsten

De schoolleiding en leraren noemen verschillende opbrengsten van de coaching van leraren (PLG), namelijk:

- **Voldoening.** Allereerst noemen de leraren dat ze veel voldoening krijgen uit het opbouwen van een persoonlijke band met de leerlingen en zien hoe leerlingen groeien en vooruitgang boeken.
- **Inhoudelijke verdieping.** Een andere opbrengst volgens de leraren is dat ze voor de PLG de literatuur in duiken. Dat biedt inhoudelijke verdieping, hoofdzakelijk gericht op executieve functies. Ook ervaren leraren verdieping in hoe leerlingen aan te sturen: *"Dat heb ik vanuit mijn opleiding niet meegekregen maar hier wel geleerd"*.
- **Bewustwording en professionalisering.** De schoolleider ziet als opbrengst dat de coaches zich meer bewust worden van onderliggende processen in het leren van leerlingen. Ze kijken volgens de schoolleider nu anders tegen leerprocessen aan, en zijn zich meer bewust van de verschillende behoeften in aanpak die verschillende leerlingen hebben. De leraren zelf spreken van professionalisering. Ze weten nu veel beter waarom leerlingen bepaalde dingen doen, maar ook hoe ze hier op kunnen inspelen en mee om kunnen gaan.

- **Coachvaardigheden en competentiebeleving**. In aansluiting daarop geven de leraren aan dat ze zich meer competent voelen in het begeleiden en coachen van leerlingen. De leraren ontwikkelen binnen de PLG meer coachvaardigheden: *"Een gesprek voeren kan iedereen, maar coachen is echt een ander verhaal"*.
- **Buiten eigen vak om denken.** Volgens de schoolleider maken de coaches zich een manier van denken en werken eigen, die buiten het eigen vak om gaat. Ze zijn zich bewust van verschillen en overeenkomsten tussen verschillende vakken, en gaan echt met elkaar het gesprek aan over waar ze elkaar kunnen helpen. De coaches ondersteunen elkaar en nemen dingen van elkaar over, bijvoorbeeld omtrent de verschillen in begeleiding van vwo en vmbo-leerlingen.
- **Producten.** De producten die binnen de PLG worden ontwikkeld zijn tevens een opbrengst, aldus de leraren. Het gaat om producten die ingezet worden binnen de coaching, maar die ook door andere leraren gebruikt (kunnen) worden, namelijk een planner, voortgangsformulier in Magister, toolbox en tips voor gesprekvoering.

Over het laatste punt is de schoolleider kritischer. De schoolleiding geeft aan dat het voor de overige leraren nog niet heel veel heeft opgeleverd. Men probeert de overige leraren wel te betrekken bij de opbrengsten uit de PLG, maar echte betrokkenheid creëren en vaardigheden doorgeven blijkt nog lastig.

Naast de genoemde opbrengsten zit de kracht van de interventie volgens de schoolleiding met name in het feit dat de begeleiding door coaches sterk raakt aan het primaire onderwijsproces, dat de werkwijze sterk past bij de cultuur van de school en dat het plan is ontstaan vanuit de leraren zelf.

Verduurzaming/ borging

Vanaf volgend jaar is er geen subsidiegeld meer beschikbaar. Dat gaat volgens de schoolleiding 'spannend worden'. De leraren geven aan dat de inzet van een externe projectbegeleider van toegevoegde waarde is, omdat zij onder andere de doelen goed weet te bewaken en ervoor zorgt dat de waan van de dag niet gaat overheersen. Voor de borging van de PLG vinden de leraren het belangrijk dat dit zo blijft. Als de subsidie stopt is het volgens de schoolleiding echter lastig om een rol als procesbegeleider te faciliteren, evenals het faciliteren van voldoende begeleidingstijd. De school is namelijk gebonden aan eisen omtrent onderwijstijd en moet rekening houden met financiën en wijzen van bekostiging. Om de coaches toch meer tijd te geven voor begeleiding, gaat de school vanaf volgend jaar over op een 45-minuten rooster. Uit het interview met de schoolleiding blijkt dat niet alle coaches het hier meteen mee eens waren. De schoolleiding vreest (mede daardoor) dat wanneer de subsidie stopt de huidige 'positieve vibe' verdwijnt en de leraren minder gemotiveerd raken. De schoolleiding ziet het als hun taak om dit tegen te gaan; om realisme aan te brengen, zonder de passie van de coaches 'van tafel te vegen'.

Volgens de schoolleiding is het delen van inzichten en het vertalen van inzichten naar nieuwe werkwijzen een belangrijke volgende stap. Het zorgt ervoor dat de leraren school breed profiteren van de opgedane kennis en vaardigheden, ook als er minder geld beschikbaar is. De leraren haakten hier in hun interview op aan. Enerzijds zien de leraren dat de kennisdeling al deels gebeurd; dat wat ze leren nemen ze mee naar vergaderingen met andere leraren en het bestaan van de coaches is inmiddels zo bekend, dat andere leraren ook zelf informeren naar de voortgang en ontwikkelingen. Anderzijds kan de betrokkenheid nog altijd beter. Een praktisch idee van de leraren is dat er een betere koppeling tussen de verschillende vaksecties gemaakt wordt. De leraren zouden graag zien dat iedere sectie een overzicht maakt met waar de relevante stof te vinden is, of welke studietips bij bepaalde vakken gegeven worden,

zodat de coaches en vakleraren dit met elkaar kunnen delen. Het verzorgen van workshops door de coaches is daarnaast in het interview met de schoolleiding als praktisch idee geopperd.

Hoofdstuk 3 Begeleiding leerlingen

In dit hoofdstuk beschrijven we de uitkomsten van het bezoek aan de school en de interviews die daar gehouden zijn met de schoolleiding, leraren en leerlingen.

Implementatie

Leerlingen met tekorten op kernvakken, signalen van onderpresteren en/of een lage motivatie voor school krijgen op school 2 begeleiding van een coach. De leerlingen die we hebben geïnterviewd gaven aan dat ze bij de coaching aan verschillende dingen werken, zoals:

- Planningen maken;
- Analyseren van resultaten (toets nabespreken, cijfers bespreken) en kijken wat beter kan om een voldoende te halen;
- Vaardigheden zoals presenteren.

Dat ze aan verschillende dingen werken, wordt in het interview met de leraren bevestigd. De coaching van de leerlingen gaat volgens hen om meer dan alleen cijfers, namelijk ook om allerlei vaardigheden. Plannen is meestal een belangrijk onderdeel. Vaak maken de coach en leerling samen een planning en bespreken ze deze regelmatig.

Het oorspronkelijk plan was om 10 leerlingen per coach te begeleiden. In de interviews met de leraren en de schoolleiding is aangegeven dat een specificering van hoeveel leerlingen in welke periode kunnen worden gecoacht niet werkt. De leraren lichten dit verder toe. Het verschilt volgens hen hoeveel coachmomenten er nodig zijn, afhankelijk van de leerling en de doelen. Daarnaast gaat er soms ook veel tijd zitten in het organisatorische aspect. Dit uitdrukken in een technische rekensom sluit niet goed aan op de werkelijkheid.

Daarnaast was het oorspronkelijke plan om het aantal leerlingen per coach uit te breiden. In verband met bovenstaande kritiek heeft er officieel nog geen uitbreiding plaats gevonden. Doordat sommige leerlingen sneller waren geholpen of een korter traject doorliepen, was het in de praktijk echter wel mogelijk om meer leerlingen te coachen.

De betrokkenen zijn tevreden met de begeleiding. Volgens de leerlingen geven de coaches bijvoorbeeld handige tips. Desondanks werden in de interviews met leerlingen en leraren nog wel een aantal verbeterpunten in de implementatie genoemd.

- **Vast moment in het rooster.** Leerlingen en leraren willen graag dat er een vast moment in het rooster komt voor de coaching. Het organisatorische aspect (het zoeken van een plek om te zitten of een tijdstip waarop zowel de leerling als coach beschikbaar is) kost namelijk meer tijd dan gedacht, mede door de regelmatige excursies, toetsweken en dergelijke. Dit gaat ten koste van de tijd om aan de begeleiding van leerlingen te besteden.
- **Administratie kost veel tijd.** Ook kost de administratie erg veel tijd, die de leraren liever in de begeleiding zouden steken. Sommige leraren hebben enigszins het gevoel dat de formulieren die ze moeten invullen ook als een soort ‘back-up’ dienen; *“… dan kun je laten zien dat de studiecoach er tenminste alles aan heeft gedaan”.*

- **Coach voor iedere leerling.** Daarnaast geeft een leerling aan dat íedere leerling een coach zou moeten hebben, omdat iedere leerling hier profijt van zou hebben. Een andere leerling noemt dat het wel een belangrijke voorwaarde is dat de leerling gemotiveerd is voor de coaching, anders werkt het niet.

Ervaren opbrengsten

In alle interviews werden meerdere opbrengsten genoemd. In het algemeen blijkt dat er verbetering en vooruitgang te zien is bij de leerlingen. Dat komt mede doordat er bij de coaching tijd en ruimte is om samen de leerling in gesprek te gaan. De leerlingen krijgen hierdoor meer motivatie.

Verschillende opbrengsten voor leerlingen zijn:

- **Betere plannings- en studievaardigheden.** De leerlingen geven aan dat zij door de coaching diverse vaardigheden (beter) leren, zoals plannen en leren voor een toets. *"Vroeger begon ik een nacht van tevoren met leren. Nu begin ik vijf à zes dagen van tevoren met leren. Ik heb wel echt geleerd dat plannen echt nodig is. Ik ben nu ook minder zenuwachtig voor een toets"*. Ze denken het volgend jaar, zonder coaching, ook nog steeds goed te kunnen doen: *"alle tips hebben zo goed geholpen dat ik denk dat ik dit volgend jaar ook nog kan doen. De beste tip die ik heb gehad is om 'schrijvend' te leren, in plaats van alleen maar te stampen".* Dit beeld wordt door leraren trots bevestigd: *"dan komt een leerling op de gang naar mij toe: 'Juf, kijk eens naar de flashcards die ik heb gemaakt!' "*.
- **Vooruitgang op sociaal-emotioneel vlak.** Volgens de leraren is de coaching een moment van zelfreflectie voor de leerlingen. Hierdoor zien leerlingen dat zij zelf verantwoordelijk zijn. Anderzijds krijgen de leerlingen door de coaching meer zelfvertrouwen: *"sommige leerlingen zijn heel onzeker over hun eigen leren. De coaching maakt hen echt sterker"*. Dit heeft een positieve werking op de cijfers en de leraren willen dat de leerlingen dit succes ervaren. Volgens hen is het belangrijk dat de leerlingen doorhebben wat ze zelf voor elkaar gekregen hebben. De schoolleiding noemt eveneens dat de coaching leidt tot zelfvertrouwen en hogere cijfers.
- **Eén-op-één contact.**
  - Dat de coach zijn/haar aandacht niet hoeft te verdelen over de hele klas, zien de leerlingen als een groot voordeel. Volgens de leraren hebben de leerlingen hierdoor het gevoel dat ze **gezien en gehoord** worden: *"we luisteren écht naar de leerling. We zeggen bij een onvoldoende niet gelijk 'had je maar beter moeten leren', maar we gaan echt met de leerling zitten en bespreken hoe het is gegaan"*.

    Volgens de leerlingen is er sprake van een vertrouwensband met de coach. De coach geeft handige tips en de leerling raakt daardoor gemotiveerder. *"Bijvoorbeeld voor mijn presentatie bij maatschappijleer. Dat vond ik heel spannend. De juf gaf handige tips, zoals rustig wat water drinken, om me heen kijken en stevig met twee benen op de grond gaan staan. Het heeft geholpen, ik heb een 8 gehaald! De tips gebruik ik de volgende keer weer. Later zal ik altijd met een presentatie terug blijven denken aan mevrouw [naam]"*.
  - Door de persoonlijke begeleiding hebben de leraren de leerlingen ook '**beter in de smiezen**': *"we achterhalen waar leerlingen tegenaanlopen, wat goed gaat en wat minder goed. En dan kijken we hoe wij als coaches/leraren ervoor kunnen zorgen dat het beter gaat".*

    Volgens de leraren bouwen leerlingen soms verschillende drempels op. Bijvoorbeeld een leerling die de neiging had om zich vaak ziek te melden bij toetsen. Vervolgens moest deze leerling zóveel toetsen inhalen, dat hij dit ook niet meer goed aan durfde te geven bij de leraren. Tegen de coach durft de leerling dit dan wel aan te geven, met als gevolg dat de

leerling nu deze toetsen alsnog aan het inhalen is. *"Het zit hem ook in de kleine dingen, dat ik de leerling dan op de gang tegenkom en hem even succes wens of vraag of het is gelukt".*

- **Opbrengsten voor andere leerlingen.** Volgens de schoolleiding stimuleert de interventie de planningsvaardigheden van leerlingen school breed. Eén van de coaches heeft een eigen kamer waar geregeld leerlingen die coaching krijgen langs komen om te werken. Zij merkt dat er ook weleens andere leerlingen meekomen om te vragen of zij ook zo'n planner mogen. *"Ze voelen zich veilig genoeg om binnen te stappen om iets te vragen"*.

Verduurzaming/ borging

De schoolleiding, leraren en procesbegeleider zien allen het belang en de opbrengsten van de coaching in en willen deze werkwijze daarom graag borgen. Omdat de subsidie vervalt, kan deze werkwijze waarschijnlijk niet in dezelfde vorm doorgezet worden. De opstartfase heeft veel tijd gekost (elkaar leren kennen, onderzoeken wat wel of niet werkt, inhoudelijke verdieping), dat was zonder de subsidie niet mogelijk geweest. Nu de basis er staat, wil de school dit verder doorzetten. Het is alleen nog de vraag of er evenveel leerlingen coaching kunnen ontvangen, wellicht zal de omvang van het aantal leerlingen dat coaching ontvangt afnemen.

Hoofdstuk 4 Ten opzichte van de literatuur

Ter voorbereiding op het onderzoek heeft Oberon een literatuurstudie uitgevoerd, om te achterhalen wat er al bekend is over de effectiviteit van verschillende activiteiten. Hierbij hebben we ons toen specifiek gericht op professionaliseringsmethoden voor leraren, met waar mogelijk leerling prestaties als uitkomstmaat. In dit hoofdstuk vergelijken we de activiteiten van de school met de literatuurstudie.

Voorwaarden voor een effectieve interventie

Uit de literatuur blijkt dat wanneer een interventie aan een aantal voorwaarden voldoet, de kans op effectiviteit het grootst is. Hierbij gaat het om de volgende drie voorwaarden:

1. De interventie moet in context zijn, gerelateerd aan de lespraktijk en idealiter gericht op vakinhoud;
2. Actief leren door leraren is belangrijk. Leraren zijn actief bezig en ondernemen zelf onderzoeksactiviteiten;
3. De interventie moet voldoende tijds- en arbeidsintensief zijn

Wanneer we de PLG van de school bekijken waarin de coaches samenkomen, zien we dat deze aan de lespraktijk gerelateerd is. De leraren benoemen hier de persoonlijke knelpunten die ze in de eigen lessen tegenkomen en bespreken deze met hun collega's.

Caseverslag vo-school 3

Hoofdstuk 1 Beschrijving van de interventie

Achtergrond school

School 3 maakt deel uit van een bestuur dat voor drie van haar scholen een subsidie heeft ontvangen voor de maatregel 'Vrijroosteren leraren 2017-2019'. De scholen hebben de vrijheid gekregen van het bestuur om de subsidie naar eigen behoeften te besteden.

De school bevindt zich aan de rand van een stedelijk gebied en biedt onderwijs aan op de volgende niveaus: vmbo-b, vmbo-k en mavo (vmbo-g/t). Daarnaast heeft de school een internationale schakelklas (ISK). Deze ISK beslaat echter een apart deel van het gebouw. De school telde in 2018/19 520 leerlingen.

Onderstaande beschrijving van de doelgroep, de doelen en de inhoudelijke interventie is gebaseerd op de ingediende subsidieaanvraag.

Doelgroep

De school merkt dat een zeer groot deel van de leerlingen dat de school binnenkomt te kampen heeft met taal- en rekenachterstanden. Dit blijkt onder andere uit de Cito VO toets 0 die jaarlijks wordt afgenomen. Met deze toets krijgt de school inzicht in het beginniveau van de leerlingen, dat op taal- en rekengebied dus vaak achterblijft.

De school richt zich met de interventie op deze taal- en rekenachterstanden. In de interventie krijgen de leerlingen structureel extra lessen taal en rekenen. Deze lessen zijn voor 180 onderbouwleerlingen in het schooljaar 2017-2018 en 2018-2019. De leerlingen volgen deze lessen in kleine groepjes bij een leraar die uit de subsidie is gefaciliteerd.

Beoogde doelen

Door leraren extra te faciliteren door middel van coaching en door ruimte te creëren in het rooster om begeleiding aan achterstandsleerlingen mogelijk te maken, wil school 3 het voor meer leerlingen mogelijk maken om talenten in de volle breedte te ontplooien, ongeacht afkomst. Het doel is om achterstanden op taal en rekenen in te halen, zodat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan minder hinder ondervinden in het talige onderwijs en een grotere kans hebben de rekentoets te behalen.

Korte beschrijving van de interventie

Taal
De leerlingen krijgen extra taallessen en eventueel steunlessen. Per sectie wordt er een leraar gecoacht door een extern bureau. De coach legt lesbezoeken af en geeft advies hoe men het best de lessen kan vormgeven om de taalvaardigheden van alle leerlingen in alle lessen te vergroten. De gecoachte leraren

vormen een pioniersgroep om het taalonderwijs schoolbreed te vergroten. De pioniersgroep trekt samen op met de taalcoördinator van de school.

Rekenen
De leerlingen krijgen extra rekenlessen en eventueel steunlessen. De rekencoördinator probeert in overleg met secties het rekenonderwijs schoolbreed aandacht te geven. De coördinator coacht vakcollega's op het aanbieden van rekenonderwijs in de vaklessen, ziet toe op de uitvoering van de gemaakte schoolbrede rekenafspraken, monitort uitslagen van leerlingen op Cito metingen en zorgt ervoor dat leerlingen voorbereid zijn op de rekentoets. Met de subsidie wil de school de rekencoördinator extra faciliteren.

Hoofdstuk 2 Coaching leraren

In dit hoofdstuk beschrijven we de uitkomsten over de coaching van leraren. De uitkomsten zijn gebaseerd op de interviews die we hebben gehouden met de coördinatoren, de schoolleiding en de externe begeleider.

Implementatie

Vanuit de subsidie is er ingezet op zowel het taal- als het rekenbeleid van school 3. Er is een taalcoördinator en rekencoördinator aangesteld. Beide kregen 80 klokuren per jaar om het betreffende beleid vorm te geven binnen de school.

Taal
Om het taalonderwijs een impuls te geven, is coaching geboden aan leraren van verschillende secties door een externe begeleider. De gecoachte leraren vormden, onder leiding van de taalcoördinator, een pioniersgroep om het taalonderwijs schoolbreed te vergroten.

De externe begeleider heeft, volgens de schoolleiding en de taalcoördinator, de pioniersgroep begeleid bij het verbeteren van het taalbeleid, mede door hen inhoudelijke ondersteuning te geven. De taalcoördinator vertelde dat de externe begeleider heeft geholpen bij het schrijven van beleidsstukken en invulling geven aan het schrijfonderwijs.

De taalcoördinator licht toe dat de pioniersgroep maandelijks bijeenkwam en bestond uit leraren van de vakken zorg en welzijn, Engels, Nederlands en horeca. De pioniersgroep heeft nagedacht over het verbeteren van het taalbeleid en is zelf getraind door de extern begeleider op taalstimulering in de lessen. Volgens de extern begeleider kregen de leraren voorafgaande aan de bijeenkomsten van de pioniersgroep opdrachten mee om in de eigen les uit te voeren en hier bewijsstukken over aan te leveren. In de bijeenkomsten werden deze bewijsstukken besproken, wisselden men ervaringen uit en gaven leraren elkaar feedback.

De taken van de externe begeleider weken in het tweede schooljaar 2018-2019 deels af van het oorspronkelijke plan. Sinds het taalbeleid redelijk liep, is zij binnen school 3 aan de verbetering van het toetsbeleid en op de ISK-afdeling van de school gaan werken. Bovendien is er inmiddels een nieuwe taalcoördinator aangesteld.

Werken met een pioniersgroep was volgens de extern begeleider een succesfactor. Doordat de groep voor een langere tijd aan elkaar is verbonden is er tijd om met elkaar over de inhoud te praten. Spiegelen is daarbij een belangrijk aspect in het leerproces van leraren.

De schoolleiding heeft aangegeven blij te zijn met de hulp van een externe begeleider. Zij is volgens hen ingeschakeld om 'de school een schop onder de kont te geven'. Het was nodig dat één persoon deadlines stelt en afspraken coördineert. Hiermee diende zij ook als stok achter de deur voor de rest van het team en het programma.

De extern begeleider gaf in het interview aan altijd meer vaart te willen maken dan de school: *"Maar dat is ook mijn rol, ik ben de aanjager, de motivator, ik duw mensen vooruit en trek de kar. Ik houd ze bij de les en zeg wat ze wanneer moeten doen".* Het is mede het fusietraject dat de implementatie van de interventie en de voortgang volgens haar beïnvloedt: *"Ik zie heel veel enthousiasme bij leraren. Maar je zet drie stappen en je zet er ook weer twee terug. Bij alles wat je doet, vraagt er wel iemand 'is dit volgend jaar weer allemaal achterhaalt wat we nu doen?'".*

Rekenen
Al voor de subsidie is er een leraar aangesteld als rekencoördinator om het rekenonderwijs schoolbreed te verbeteren. De rekencoördinator ziet toe op het beleid en coacht vakcollega's op het aanbieden van rekenonderwijs in de vaklessen. De subsidie is ingezet om de rekencoördinator gedurende twee jaar extra in uren te faciliteren. De rekencoördinator heeft hierbij ondersteuning gehad vanuit het Steunpunt Taal en Rekenen.

In het interview met de coördinatoren worden twee verbeterpunten genoemd.
Het eerste verbeterpunt heeft alleen betrekking op het taalbeleid. In de toekomst zou de taalcoördinator graag zien dat er meer leraren vanuit profielvakken aansluiten. Juist bij deze leraren is het belangrijk, mede omdat zij niet altijd hbo-geschoold zijn. "*De focus moet dan echt liggen op het talige aspect in het onderwijs dat zij geven, dat het goed gegeven wordt. Geen fouten in de toets, maar ook inhoudelijke vraagstelling moet oké zijn"* (taalcoördinator).

Het tweede verbeterpunt geldt voor de implementatie in het algemeen. De coördinatoren benadrukken het belang van heldere taakomschrijvingen en uren voor leraren. Dit is volgens de coördinatoren enerzijds nodig om leraren te enthousiasmeren maar anderzijds ook om leraren aan te spreken op hun verantwoordelijkheden. Hierin zien de coördinatoren een rol voor de schoolleiding. Juist in de toekomst is dat belangrijk, omdat de eerste groep met enthousiastelingen al deel heeft genomen, nu moet de rest nog.

Ervaren opbrengsten

Voor het taalbeleid zijn de volgende opbrengsten genoemd:

- **Aandacht voor taalstimulering.** Volgens de taalcoördinator is het belang van taal onder de aandacht gebracht van alle leraren. "*Je kan wel voor de klas gaan staan en hele verhalen vertellen, maar als de leerlingen de helft niet begrijpen van wat jij zegt… Het taalgebruik moet aansluiten bij het niveau van de leerlingen".* Dit heeft de pioniersgroep aan zoveel mogelijk leraren duidelijk gemaakt en er zijn studiemiddagen over taalbeleid binnen de school georganiseerd. De taalcoördinator noemt dat zijzelf haar lessen ook anders is gaan indelen en dat zij de leerlingen veel meer laat lezen. *"Het heeft me echt wakker geschud"*. De schoolleiding bevestigd dat leraren

nu beter weten welke schooltaakwoorden belangrijk zijn, welke woorden goed uitgelegd moeten worden en hoe zij hun taalgebruik aan kunnen laten sluiten bij dat van de leerlingen.
- De extern begeleider betwijfelt of taalstimulering ook buiten de pioniersgroep door leraren is opgepakt. Volgens haar waren de studiemiddagen niet altijd efficiënt, omdat maar weinig leraren door een studiemiddag hun routine van het lesgeven aanpassen. Vooral van de jonge en soms onbevoegde leraren is dat volgens haar niet te verwachten.
- **Doorlopende lijn.** Er is een doorlopende lijn aangebracht in het schrijfonderwijs. Daarnaast is het taalbeleid ook in andere vakken geïntegreerd, waardoor het een centrale rol in de school is gaan spelen, aldus de schoolleiding.
- **Posters en leeskisten.** In ieder lokaal hangt een poster met regels voor taalverzorging (zoals met blauw of zwart schrijven, punt aan het einde van de zin, bij de kantlijn beginnen). Deze vaardigheden leren leerlingen in het basisonderwijs, maar raken ze kwijt binnen het voortgezet onderwijs volgens de taalcoördinator. Zij noemt dat het belangrijk is om hier alert op te blijven en dingen zoals de poster helpen leerlingen en leraren daarbij.
- Er zijn leeskisten aanwezig die ingezet worden tijdens STIP-uren (als een leraar uitvalt). De kist bevat o.a. schooltaalwoorden boekjes. Dit zijn boekjes met hele korte verhalen die je in een uur kunt lezen en die gaan over een schoolvak. In het verhaal worden allerlei termen uitgelegd in een verhaaltje.
- De producten zoals de poster en leeskist worden nog steeds gebruikt, maar het wordt wel wat minder merken de coördinatoren. Het is belangrijk dat het regelmatig bij leraren onder de aandacht wordt gebracht.

Voor het rekenonderwijs noemt de rekencoördinator de volgende opbrengsten:
- **Rekenen als vak.** Rekenen wordt als apart vak aangeboden en gegeven door een beperkt aantal enthousiaste vakleraren.
- **Doorlopende lijn.** Er is een lijn ontstaan in het rekenonderwijs binnen andere vakken.

In het algemeen noemt de schoolleiding dat leraren nu meer kennis en begrip hebben van de manieren waarop leerlingen leren en met schoolwerk omgaan. Leraren kunnen beter differentiëren en hebben meer pedagogisch-didactische vaardigheden ontwikkeld. Ze hebben beter in beeld welke leerlingen met welke achterstanden te maken hebben, en hoe je daar vervolgens mee om gaat.
Daarnaast worden alle toetsen op de school geanalyseerd. Op basis van deze analyse op schoolniveau wordt vervolgens het toetsbeleid verbeterd. De schoolleiding verwacht dat leraren hierdoor bewuster worden van hun rol en wat belangrijk is in het lesgeven.

Verduurzaming/ borging

Een algemeen knelpunt in de borging is dat de school gaat fuseren met twee andere scholen. Het is nog onzeker hoe het taal- en rekenbeleid na de fusie wordt vormgegeven. Deze onzekerheid is voor de coördinatoren vervelend, zij hebben veel tijd en energie gestoken in het beleid en zouden dit graag doorzetten.

Taal

Vanwege het fusietraject staat verdere implementatie van het taalbeleid binnen het regulier onderwijs ‘on hold’. Bij het taalbeleid wordt ook niet meer gewerkt aan de verbetering van de toetsen. De taalcoördinator noemt dit een gemis. *“Ik wil graag weer door met de ingeslagen weg. Ik heb er heel veel tijd in geïnvesteerd en voor mijn gevoel is dat nu weg. Dat vind ik heel erg”.* De verwachting van de schoolleiding is dat men na de fusie op dezelfde voet verder kan.

De taalcoördinator en de externe begeleider worden daarentegen ingezet op de ISK afdeling van de school. De schoolleiding vertelde dat de ISK de laatste tijd sterk is uitgebreid, waardoor de nood daar hoger werd. De externe begeleider wordt inmiddels niet meer uit de subsidiegelden gefinancierd. Door grote tevredenheid is ervoor gekozen om haar nu vanuit andere gelden te blijven inzetten.
Volgens de schoolleiding is het daarnaast lastig gebleken om een tweede pioniersgroep te formeren voor het taalbeleid. Dit heeft naast de fusie meerdere oorzaken. Allereerst hebben de meest enthousiaste mensen deelgenomen aan de eerste pioniersgroep. Voor de tweede pioniersgroep moeten andere mensen enthousiast gemaakt worden en dat kost meer moeite. Daarnaast heeft de school te maken met dalende leerlingaantallen, waardoor de taakuren van leraren veelal al vol zitten.

Rekenen
Hoe het rekenbeleid in de school wordt geborgd is voor de rekencoördinator eveneens onduidelijk. Naast het fusietraject, komt dat ook door het afschaffen van de rekentoets. Volgens de rekencoördinator zorgt het afschaffen van de rekentoets ervoor dat het moeilijk is om vmbo-leerlingen te blijven motiveren voor rekenen. Ook al telde de rekentoets niet mee, het mbo keek er wel naar en dat hielp in het motiveren van leerlingen. *“Het rekenonderwijs staat hier nu, maar straks niet meer. Ik ben bang dat het weer terug gaat naar een opvul-uur terwijl ik er juist voor heb gevochten dat het wel een serieus vak is”.*
Uit het interview met de schoolleiding blijkt dat hij een dergelijke rekentoets alsnog een plaats in het curriculum wil geven. *“In de toekomst zal bekeken moeten gaan worden op welke manier een rekentoets toch binnen het PTA of op een andere manier in het curriculum gepast kan worden”.*

Een terugkerend knelpunt bij projectmatig werken, is volgens de externe begeleider dat de duur te kort is. Vaak gaat het om een periode van twee tot vier jaar, maar dit is de minimale aanlooptijd die nodig is voor de implementatie. Daarna kost het nog veel ‘nazorg’ om voor een verandering in de organisatie te komen er ervoor te zorgen dat de implementatie verankerd wordt. De externe begeleider vindt het belangrijk voor de borging dat de schoolleiding hier een rol in heeft en controleert of gemaakte afspraken nageleefd worden. Bijvoorbeeld door klassenbezoeken uit te (blijven) voeren. De schoolleiding heeft die rol volgens haar wel opgepakt, maar kan meer sturing bieden en meer consultaties afleggen.

Hoofdstuk 3 Begeleiding leerlingen

In dit hoofdstuk beschrijven we de uitkomsten over de begeleiding van leerlingen. De uitkomsten zijn gebaseerd op de subsidieaanvraag en de interviews met coördinatoren, schoolleiding en extern begeleider.

Implementatie
Dankzij de subsidie krijgen onderbouwleerlingen met achterstanden op taal en rekenen intensieve begeleiding in steunlessen. In de steunlessen krijgen leerlingen in kleine groepjes les bij een leraar die vanuit de subsidieaanvraag is gefaciliteerd. Per schooljaar (2017-2018 en 2018-2019) hebben 180 leerlingen wekelijks 9 extra taaluren gekregen en 180 leerlingen wekelijks 12 extra rekenuren.

Volgens de coördinatoren en externe begeleider is door de coaching van leraren en het verbeteren van het taal- en rekenbeleid ook de begeleiding aan leerlingen verbeterd. De externe begeleider weet dat leraren hun lesgeven hebben verbeterd, door een duidelijkere drieslag in de les aan te brengen. Ook zijn

leraren zich ervan bewust dat een les niet is waar leerlingen hun boek opendoen en verder gaan waar ze gebleven zijn, maar dat een les geven heel actief is waarbij leraren veel van leerlingen vragen en leerlingen veel moeten schrijven. Bijvoorbeeld dat leerlingen leren antwoorden kort te formuleren, nadenken over wat ze gaan leren en dat leraren belangrijke begrippen uitlichten die leerlingen nodig hebben om de lesstof te begrijpen. Dit is vaak besproken tijdens de bijeenkomsten en volgens de extern begeleider past zeker driekwart van de pioniersgroep het toe in zijn of haar lessen. De coördinatoren vullen aan dat rekenen nu als apart vak gegeven wordt en de producten die voort zijn gekomen uit de pioniersgroep met betrekking tot taal zijn nog steeds aanwezig in de klassen.

Ervaren opbrengsten

De coaching van de leraren leidde volgens de geïnterviewden tot meerdere opbrengsten voor de leerlingen:

- **Meer aandacht voor lezen.** Er is volgens de coördinatoren en schoolleiding meer aandacht voor lezen, waardoor de leerlingen meer lezen dan voorheen. Daarnaast ervaren de leerlingen meer plezier aan de STIP-uren.
- **Meer duidelijkheid.** Volgens de coördinatoren is er meer duidelijk voor leerlingen. Bijvoorbeeld door duidelijke schoolregels (hoe lang mag een toets duren) en het gebruik van rubrics zodat leerlingen goed weten waarop ze worden beoordeeld. De taalcoördinator geeft aan de rubrics binnen het vak Nederlands al werden gebruikt, maar dat zij dit nu ook steeds meer bij profielvakken terug ziet komen.
- **Verbetering kwaliteit toetsen.** De kwaliteit van de toetsen is verbeterd. De coördinatoren noemen dat dit ertoe leidt dat toetsen beter gemaakt worden door de leerlingen.
- **Hogere cijfers.** De cijfers zijn omhoog gegaan. School 3 is wat betreft rekenprestaties de beste school in de regio.
- **Relationele opbrengsten.** De extern begeleider benoemt dat door de pioniersgroep de leraren weer meer plezier in hun vak hebben gekregen. Dit zorgt voor betere relaties met leerlingen.
- **Tevredenheid is toegenomen.** Tot slot blijkt uit het tevredenheidsonderzoek dat de tevredenheid onder leerlingen en ouders is toegenomen. Volgens de schoolleiding dragen de programma's die zijn opgezet vanuit de subsidie ook bij aan de gemeenschapsvorming binnen de school.

Verduurzaming/ borging

Gedurende de afgelopen twee schooljaren zijn de resultaten taal en rekenen nauwkeurig gevolgd en geëvalueerd in een overleg tussen de schoolleiding en de taal- en rekencoördinatoren. Vanwege het fusietraject is ook de borging van de steunlessen op dit moment nog onzeker (zie paragraaf 3.3).

Caseverslag vo-school 4

Hoofdstuk 1 Beschrijving van de interventie

Achtergrond school

School 4 maakt deel uit van een bestuur dat voor twee van haar scholen een subsidie heeft ontvangen voor de maatregel 'Vrijroosteren leraren 2019-2021'. De scholen hebben de vrijheid gekregen van het bestuur om de subsidie naar eigen behoeften te besteden.

De school heeft twee verschillende locaties. Op één locatie wordt lesgegeven op het niveau mavo en op de andere locatie wordt lesgegeven op de niveaus havo en vwo. In het schooljaar 2020/21 telde deze locatie 894 leerlingen.

Onderstaande beschrijving van de doelgroep, de doelen en de inhoudelijke interventie is gebaseerd op de subsidieaanvraag die is ingediend.

Doelgroep

Het doel van de interventie is om achterstandsleerlingen intensief te begeleiden. De school kent een percentage van 74% APC-leerlingen. Het gaat veelal om leerlingen met een migratieachtergrond. Van deze leerlingen zijn er 22 leerlingen die voorheen in een Internationale Schakelklas zaten. Dit is de doelgroep van de interventie, omdat zij het meeste hinder ondervinden van hun taalachterstand.
Wat betreft de leraren is er geen specifieke doelgroep vastgesteld. Het doel is dat alle leraren worden opgeleid tot didactisch coach. Dit zijn leraren van alle leeftijden en alle vakken.

Beoogde doelen

Met de opgestelde doelen voor de leerlingen beoogt de school schooluitval te voorkomen. Dit gaat om de volgende doelen:

- Leerlingen verbeteren hun werkhouding en ontwikkelen executieve vaardigheden;
- Taalachterstanden van leerlingen worden verholpen.

Voor de leraren geldt het doel om hen op te leiden tot vakbekwame coaches. Hierbij is het belangrijk dat de subsidie ingezet wordt om reeds bestaande initiatieven te versterken en vergroten.

Korte beschrijving van de interventie

Eén interne bètacoach heeft aan het begin van de subsidieperiode twee andere leraren geschoold. Daarmee zijn deze drie leraren de expertcoaches binnen de school naar wie alle leraren binnen de school heen kunnen met vragen rondom het coachen van leerlingen.

De leerlingen worden gecoacht op sociaal-emotioneel vlak en executive functies (zoals plannen, organiseren en reflecteren), maar ook vakinhoudelijk, gericht op het wegwerken van achterstanden.

Deze coaching vindt plaats in een speciale taalklas waar NT2-lessen gegeven worden en tijdens de zaterdagschool.

Hoofdstuk 2 Coaching docenten

In dit hoofdstuk beschrijven we de uitkomsten over de coaching van leraren. De uitkomsten zijn gebaseerd op het bezoek aan de school, de interviews die daar gehouden zijn met de coördinator van het programma, de drie coaches en een aantal leerlingen die deelnemen aan de interventie. De interventie op school 4 is echter sterker gericht op de coaching van leerlingen. Dit hoofdstuk is daarom minder uitgebreid.

Implementatie

Twee leraren zijn aan het begin van de subsidieperiode gecoacht door de bètacoach. Buiten dit gesprek om heeft er geen coaching van leraren plaatsgevonden. Alle leraren binnen de school kunnen op eigen initiatief met hun vragen naar de drie expertcoaches. De coaches geven aan dat leraren hen ook daadwerkelijk opzoeken met vragen, ondanks dat dit op eigen initiatief moet gebeuren. Een voorbeeld is dat zij tools mee kunnen geven over hoe leraren het beste met ouders van ISK-leerlingen kunnen communiceren.

Ervaren opbrengsten

De coaches noemen de volgende opbrengsten van de interventie:

- Het draagt bij aan de **professionalisering** van leraren; één van de coaches geeft aan dat het lesgeven aan ISK-leerlingen bijdraagt aan haar vaardigheden om les te geven aan niet-ISK-leerlingen.
- De interventie zorgt ervoor dat **de relatie met leerlingen** verbetert; met name de 1-op-1 begeleiding draagt hieraan bij. De coaches doen af en toe ook thuisbezoeken bij de leerlingen, waardoor ook meer contact met de ouders wordt gelegd.
- Het draagt sterk bij aan het **pedagogisch en didactisch handelen** van leraren. De coaches geven aan dat leraren beter hebben geleerd om te differentiëren.

De coördinator heeft het gevoel dat de interventie ook bijdraagt aan het werkplezier: *“Het is voor de leraren fijn om te merken dat het goed gaat met de leerlingen. Als je merkt dat iets aanslaat, en dat kinderen meer willen, motiveert dat leraren weer om hun werk extra goed te doen.”*
Daarentegen geeft een van de coaches aan dat de interventie niet per sé bijdraagt aan het werkplezier, omdat het werkplezier al hoog was: *“We doen dit vanuit ons hart. Ook al was deze subsidie er niet geweest, hadden we de leerlingen ook willen helpen, dan misschien ten koste van ons privéleven.”*

De coaches geven aan geen knelpunten te ervaren. De coördinator noemt daarentegen dat de interventie rooster technisch soms ingewikkeld is. Het coachen zou ze graag tijdens lesuren inplannen, maar dat is lastig.

Verduurzaming/ borging

Wat betreft de borging van de interventie geven zowel de coördinator als de coaches aan dat coaching nog hoger op de agenda gezet moet worden binnen de school. Er zijn al wel plannen hoe dit gedaan kan worden, maar concreet moet dit nog in uitvoering gebracht worden.

Allereerst gaat er een leerkring binnen het bestuur opgezet worden, zodat scholen onderling kunnen bespreken wat ze doen aan coaching. Op deze manier kunnen scholen van elkaar leren en kan kennis verder verspreid worden.

Daarnaast moet het thema coaching binnen de school ook groter gemaakt worden, zodat uiteindelijk alle leraren zich hiermee bezig gaan houden. De coördinator plaatst hierbij wel een kanttekening: de match tussen de coach en de leerling is erg belangrijk. De coaches geven aan dat zij als rolmodel dienen voor de leerlingen, waardoor zij de leerlingen beter kunnen coachen.

De borging van het coachen gaat gepaard met twee andere zaken binnen de school: driehoeksgesprekken en een doorlopende leerlijn. Driehoeksgesprekken gaan om gesprekken tussen de school, de leerling en zijn/haar ouders. De ouders van leerlingen uit de doelgroep hebben een migratieachtergrond, waardoor deze gesprekken lastig kunnen zijn voor de school. De doorlopende leerlijn gaat enerzijds om het inbedden van coaching in executieve functies in alle vakken. Anderzijds gaat dit om de leeftijd van de leerlingen; de NT2-lessen werden tot nu toe alleen in de onderbouw aangeboden. In de bovenbouw moeten leerlingen zelf het voortouw nemen en reflecteren op wat ze hebben gedaan. Zo geeft de coördinator aan: *“In de bovenbouw zullen ze het nog wel flink voor hun kiezen krijgen, omdat daar de intensiviteit groter is. Hierdoor is het belangrijk om goed vinger aan de pols houden of er nog meer moet gebeuren om de leerlingen te ondersteunen.”*

Hoofdstuk 3 Begeleiding leerlingen

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten over de begeleiding van leerlingen weergegeven, die zijn gebaseerd op de interviews met de coördinator, de coaches en de leerlingen.

Implementatie

Als gevolg van de subsidie krijgen de ISK-leerlingen NT2-lessen en gaan ze naar de zaterdagschool. De NT2-lessen hebben een vastere lesstructuur, gericht op het leren van de Nederlandse taal. De ISK-leerlingen zijn verplicht om deel te nemen aan de zaterdagschool, maar alle andere leerlingen kunnen ook vrijwillig deelnemen. Op de zaterdagschool is er meer ruimte maatwerk en coaching. Leerlingen melden zichzelf aan voor een bepaald vak wanneer zij daar extra ondersteuning in willen krijgen. De leraren vinden voornamelijk het stukje coaching belangrijk: “*Coaching is belangrijk, want we lopen er soms tegenaan dat een leerling traumatische ervaringen heeft die eerst verwerkt moeten worden, voordat de leerling kan leren. De zorgbehoefte is dan groter en het welbevinden lager.”*

Ervaren opbrengsten

De leerlingen geven aan dat zij door de interventie betere cijfers halen voor alle vakken. Voorheen konden ze de uitleg van leraren niet goed volgen, voor bijvoorbeeld de vakken aardrijkskunde of geschiedenis. De NT2-lessen hebben eraan bijgedragen dat hun Nederlands verbeterde. Dit was echter niet genoeg en juist de zaterdagschool heeft de leerlingen geholpen omdat de lesstof op een makkelijkere manier uitgelegd kon worden. *“Leerboeken zijn soms heel overweldigend, omdat er veel*

Nederlandse termen in staan. Tijdens de zaterdaglessen krijg ik een makkelijkere uitleg, waardoor ik betere cijfers haal."
De leerlingen geven ook aan dat ze moesten wennen aan het Nederlandse onderwijssysteem. Zo geven ze aan dat de toetsen in Nederland meer opgebouwd zijn uit open vragen, in plaats van meerkeuzevragen zoals ze gewend waren in hun geboorteland. De leerlingen hebben dit besproken met hun coach, waardoor zij op een andere manier zijn gaan leren leren en beter weten hoe ze de vragen moeten aanpakken.

Een derde opbrengst voor de leerlingen is dat ze meer zelfvertrouwen hebben gekregen. Eén van de leerlingen geeft ook aan: *"Eerst wilde ik geen Nederlands buiten school spreken, maar de begeleiders helpen mij om meer vertrouwen in mijzelf te hebben. Ik wil nu wel Nederlands spreken, omdat ik weet dat ik het kan als ik wat meer oefen."*
Ondanks dat de extra begeleiding fijn is, geven de leerlingen wel aan dat ze het af en toe lastig vinden dat sommige leraren tijdens de reguliere lessen weinig uitleg geven. *"Het is vooral lastig wanneer het grootste gedeelte van de klas het al wel snapt, maar ik nog niet. Dan is er maar weinig uitleg."*

De coördinator geeft ook nog aan dat de interventie niet voor alle leerlingen werkt. Bij de leerlingen waarvoor het niet werkt, speelt er vaak meer mee in de thuissituatie. Hierdoor komt het vertrouwen tussen de school, de leerling en zijn/haar ouders moeilijk tot stand. De thuisbezoeken van de coaches helpen hierbij wel, maar daarom wil de school in de toekomst ook nog meer in gaan zetten op de driehoeksgesprekken.

Hoofdstuk 4 Ten opzichte van de literatuur

Ter voorbereiding op het onderzoek heeft Oberon een literatuurstudie uitgevoerd, om te achterhalen wat er al bekend is over de effectiviteit van verschillende activiteiten. Hierbij hebben we ons toen specifiek gericht op professionaliseringsmethoden voor leraren, met waar mogelijk leerling prestaties als uitkomstmaat. In dit hoofdstuk vergelijken we de activiteiten van de school met de literatuurstudie.

Voorwaarden voor een effectieve interventie
Uit de literatuur blijkt dat wanneer een interventie aan een aantal voorwaarden voldoet, de kans op effectiviteit het grootst is. Hierbij gaat het om de volgende drie voorwaarden:

1. De interventie moet in context zijn, gerelateerd aan de lespraktijk en idealiter gericht op vakinhoud;
2. Actief leren door docenten is belangrijk. Docenten zijn actief bezig en ondernemen zelf onderzoeksactiviteiten;
3. De interventie moet voldoende tijds- en arbeidsintensief zijn

De interventie is aan de lespraktijk gerelateerd. Leraren komen bij de drie coaches met hun vragen uit de praktijk. Dit kan gaan om vakinhoud, maar ook om bijvoorbeeld de manier van communiceren. Omdat de leraren op eigen initiatief de coaches moeten opzoeken om hun vragen te stellen, zijn ze enerzijds bezig met actief leren. Anderzijds geven de coaches hen de antwoorden op de vragen, waardoor ze niet zelf onderzoeksactiviteiten ondernemen om te leren. Tot slot hangt de intensiviteit van de interventie erg af van het initiatief van de leraren. De coaches gaven in het interview aan dat ze vaak benaderd worden door leraren met vragen. Hierdoor is de interventie dus tijds- en arbeidsintensief. Het risico heerst dat wanneer leraren niet met vragen naar de coaches toekomen, de interventie minder tijds- en arbeidsintensief zal zijn.

Caseverslag vo-school 5

Hoofdstuk 1 Beschrijving van de interventie

Achtergrond school

School 5 maakt deel uit van een bestuur dat voor één van de drie scholen een subsidie heeft ontvangen voor de maatregel 'Vrijroosteren leraren 2019-2021'. De school heeft de vrijheid gekregen van het bestuur om de subsidie naar eigen behoeften te besteden.

Op de school worden lessen aangeboden op de niveaus praktijkonderwijs en vmbo. In het schooljaar 2020/21 telde deze locatie 230 leerlingen.

Onderstaande beschrijving van de doelgroep, de doelen en de inhoudelijke interventie is gebaseerd op de subsidieaanvraag die is ingediend.

Doelgroep

Op deze school staan veel leerlingen ingeschreven waarvan de ouders vallen onder de categorie "lager opgeleide ouders". De interventie richt zich op vmbo-leerlingen uit armoedeprobleemcumulatiegebieden. In schooljaar 2019/20 waren dit 118 leerlingen (51%). Omdat de leerling-doelgroep gericht is op het vmbo, zijn de leraren automatisch vmbo-leraren.

Beoogde doelen

Het doel van de school zoals in haar schoolplan geformuleerd, is "Kennis en vaardigheden op een hoog niveau". Met de interventie wil de school een aantal specifieke streefdoelen behalen die hier onder vallen. De opgestelde doelen zijn gericht op de leerlingen:

- Van de APC-leerlingen in het derde leerjaar in het geval van de opleiding kaderberoepsgericht heeft minimaal 70% een opleiding volgens het niveau van het advies van de basisschool en minimaal 15% een opleiding boven het advies van de basisschool. Voor de leerlingen van de opleiding basisberoepsgericht zijn deze percentages 80% resp. 15%.
- Minimaal 20% van de APC-leerlingen heeft een maatwerkdiploma, waarbij deze leerlingen in minimaal één vak op een hoger niveau examen hebben gedaan dan de opleiding waarvoor zij staan ingeschreven.
- Voor alle niveaus geldt dat het slagingspercentage hoger is dan het landelijk gemiddelde slagingspercentage.
- Voor alle vakken geldt dat de percentielscore van de cijfers per vak minimaal 50% is.

Korte beschrijving van de interventie

In school zijn er vier 'activerende didactiek specialisten' die verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van het programma waarbij leraren worden getraind en geobserveerd om APC-leerlingen optimaal te kunnen ondersteunen. Beoogd was dat zij binnen de interventie workshops zouden verzorgen en drie

lesbezoeken per leraar per cursusjaar zouden uitvoeren. Daarnaast zouden er vier keer per jaar intervisiebijeenkomsten plaatsvinden voor de vrij geroosterde leraren.

De beoogde activiteiten voor de leerlingen bestaan uit: 1) bijles in kleine groepen, 2) een maatwerkprogramma, en 3) mentorgesprekken georganiseerd door een extern bedrijf, gericht op zelfvertrouwen, schoolcultuur en keuzes maken.

Hoofdstuk 2 Coaching docenten

In dit hoofdstuk beschrijven we de uitkomsten over de coaching van leraren. De uitkomsten zijn gebaseerd op het bezoek aan de school, de interviews die daar gehouden zijn met de afdelingsleider van het vmbo, drie leraren en twee leerlingen die deelnemen aan de interventie.

Implementatie

Vanwege corona zijn de workshops voor de leraren uiteindelijk gericht op het digitaal lesgeven in plaats van het ondersteunen van APC-leerlingen. De lesbezoeken konden niet doorgaan vanwege de online lessen.
Van de intervisiebijeenkomsten heeft er één plaatsgevonden. Deze vond online plaats (ook vanwege corona) en daarom vonden de leraren dit niet waardevol genoeg. Hierdoor zijn de overige bijeenkomsten daarna niet meer zijn doorgegaan. In schooljaar 2021/22 wil de school deze activiteiten weer oppakken; lesbezoeken inplannen en intervisiebijeenkomsten organiseren.

Ervaren opbrengsten

De afdelingsleider merkt dat leraren met elkaar in gesprek gaan over hoe APC-leerlingen het beste ondersteund kunnen worden, omdat er nu actief aandacht aan wordt besteed binnen de school. Volgens haar is deze kennisuitwisseling erg belangrijk. Voornamelijk startende leraren hebben hier baat bij.

Leraren noemen de volgende opbrengsten van de interventie:

- Het draagt bij aan de **professionalisering** van leraren; omdat de workshops gericht waren op het lesgeven in coronatijd, hebben de leraren het gevoel dat ze meer digitale vaardigheden hebben opgedaan.
- De interventie zorgt ervoor dat **de relatie met leerlingen** verbetert; één van de leraren geeft aan het gevoel te hebben dat de LOB-gesprekken tussen leerling en de mentor van hogere kwaliteit zijn geworden. Door corona moesten de gesprekken online plaatsvinden. Nu de gesprekken weer fysiek plaatsvinden, wordt gemerkt dat dit meer verdiepend is dan online.

Ook de verbetering van de keuzewerktijd en huiswerkklas wordt positief ervaren door de leraren: *“Als leraar heb je meer focus voor de leerling. Dat is heel fijn.”*

Verduurzaming/ borging

Voor het borgen van de LOB-gesprekken wordt de methode Kompas gebruikt voor de nieuwe leraren. Dit bestaat voornamelijk uit verschillende reflectietaken om uit te voeren met leerlingen, het schrijven van verslagen en het opbouwen van een portfolio. Het portfolio is bedoeld voor de vmbo-leerlingen om mee te nemen naar het mbo.

Ook met de intervisiebijeenkomsten wordt beoogd de interventie te borgen en kennis te verspreiden onder leraren. Door corona is dit nog niet goed gelukt, maar daar zet de school in schooljaar 2021/22 op in.

De leraren geven aan dat de borging voor de huiswerkklas nog volgende stappen vereist: *"Nieuwe mensen hierbij betrekken is nog niet gewaarborgd, bijvoorbeeld het werken met magister."*

Hoofdstuk 3 Begeleiding leerlingen

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten over de begeleiding van leerlingen weergegeven, die zijn gebaseerd op de interviews met de afdelingsleider van het vmbo, de leraren en de leerlingen. Van de twee geïnterviewde leerlingen gaf één aan niet deelgenomen te hebben aan de activiteiten binnen deze interventie. Daarom is dit hoofdstuk minder uitgebreid.

Implementatie

Vanwege corona en de daarbij horende online lessen heeft de school voornamelijk ingezet op het verbeteren van de keuzewerktijd en de huiswerkklas. De keuzewerktijd is verplicht; leerlingen kunnen zich inschrijven voor een vak waar zij meer ondersteuning voor willen krijgen. De huiswerkklas is vrijblijvend, ondanks dat de mentor bepaalde leerlingen aanstuurt om hierheen te gaan. Door corona was deze klas open voor alle leerlingen en werd het deels ook een 'opvangklas' voor leerlingen die in de thuissituatie niet goed konden leren.

Ervaren opbrengsten

Eén van de leerlingen geeft aan dat hij hulp heeft gehad bij het maken van een planning voor de toetsweek. De leerling was hier niet erg positief over: *"Je maakt dan alleen een planning, maar verder doe je er niks mee. Daarom heeft een andere docent mij één-op-één geholpen met het leren. Tijdens de huiswerkbegeleiding maak ik dan mijn huiswerk, dat werkte beter."* Aansluitend hierop geeft de afdelingsleider aan dat de school in de toekomst meer wil inzetten op het versterken van executieve functies van leerlingen.

De leraren zijn positief over het feit dat leerlingen die het tijdens corona zwaar hadden, alsnog op school opgevangen konden worden in de huiswerkklas *"Vooral voor leerlingen wie het thuis niet lukt of achterstanden hebben opgelopen, die hebben dit echt nodig; een stukje aandacht."*
Tijdens de keuzewerktijd hebben de leraren het gevoel dat de leerlingen baat hebben bij de één-op-één begeleiding en dat daardoor hun zelfvertrouwen en intrinsieke motivatie omhooggaat.

De afdelingsleider benoemt wel dat motivatie van de leerlingen juist ook een knelpunt is. De huiswerkklas was niet verplicht, waardoor sommige leerlingen hier niet aan deel hebben genomen terwijl ze het volgens leraren wel nodig zouden hebben. De school wil de huiswerkklas in de toekomst verplicht maken voor leerlingen die dit nodig hebben.

Hoofdstuk 4 Ten opzichte van de literatuur

Ter voorbereiding op het onderzoek heeft Oberon een literatuurstudie uitgevoerd, om te achterhalen wat er al bekend is over de effectiviteit van verschillende activiteiten. Hierbij hebben we ons toen specifiek gericht op professionaliseringsmethoden voor leraren, met waar mogelijk leerling prestaties als uitkomstmaat. In dit hoofdstuk vergelijken we de activiteiten van de school met de literatuurstudie.

Voorwaarden voor een effectieve interventie
Uit de literatuur blijkt dat wanneer een interventie aan een aantal voorwaarden voldoet, de kans op effectiviteit het grootst is. Hierbij gaat het om de volgende drie voorwaarden:

1. De interventie moet in context zijn, gerelateerd aan de lespraktijk en idealiter gericht op vakinhoud;
2. Actief leren door docenten is belangrijk. Docenten zijn actief bezig en ondernemen zelf onderzoeksactiviteiten;
3. De interventie moet voldoende tijds- en arbeidsintensief zijn

De inhoud van de workshops zoals gepland is veranderd naar het digitale lesgeven. Dit laat zien dat de interventie gerelateerd is aan de lespraktijk. Op het moment dat de interventie ingezet werd, was er behoefte aan een workshop over digitaal lesgeven vanwege de COVID-pandemie, hier heeft de school dan ook op ingezet. In het oorspronkelijke plan was de interventie tijds- en arbeidsintensief en zouden leraren zelf actief leren. Dit zou zijn in de vorm van lesbezoeken en intervisiemomenten waarin leraren ervaringen en ideeën met elkaar uitwisselen. Zowel de lesbezoeken als de intervisiemomenten konden niet doorgaan vanwege de COVID-pandemie, waardoor de interventie niet aan deze twee criteria voldeed. Deze activiteiten zijn wel gepland voor het volgende schooljaar.

Caseverslag vo-school 6

Hoofdstuk 1 Beschrijving van de interventie

Achtergrond school

School 6 maakt deel uit van een bestuur dat voor drie van haar scholen een subsidie heeft ontvangen voor de maatregel 'Vrijroosteren leraren 2019-2021'. De scholen hebben de vrijheid gekregen van het bestuur om de subsidie naar eigen behoeften te besteden.

Op de school worden lessen aangeboden op de niveaus vmbo en vmbo tl/havo. In het schooljaar 2020/21 telde de school 460 leerlingen.

Onderstaande beschrijving van de doelgroep, de doelen en de inhoudelijke interventie is gebaseerd op de subsidieaanvraag die is ingediend. Omdat de interventie uiteindelijk niet is doorgevoerd, worden logischerwijs de uitkomsten niet besproken.

Doelgroep

In de afgelopen jaren is gebleken dat er veel afstroom-leerlingen op de school werden aangemeld. Dit zijn leerlingen die op hun huidige school het niveau niet gehaald hebben. Ruim 85% van deze afstroom-leerlingen komt uit de doelgroep achterstandsleerlingen. Deze leerlingen redden het vaak niet op een havo-vwo school door een gebrek aan schoolse vaardigheden, een ondersteunend netwerk en een positief zelfbeeld. De negatieve ervaring van het niet redden op de eerste school, heeft invloed op deze leerlingen waardoor ze belemmerd worden en verdere afstroom dreigt. Dit gaat jaarlijks om 15-25 leerlingen.

Wat betreft docenten is er geen specifieke doelgroep vastgesteld. De interventie is gericht op 12 leraren van alle leeftijden.

Beoogde doelen

De school had de volgende twee doelen opgesteld:

- Het versterken van het pedagogisch handelen van leraren door middel van het vergroten van persoonlijk leiderschap;
- Het verstevigen van het zelfbeeld van leerlingen en het vergroten van schoolse vaardigheden om verdere afstroom te voorkomen.

Korte beschrijving van de interventie

De leraren worden twee keer per week in de les bezocht door Top-docenten. Deze Top-docenten ondersteunen de deelnemende leraren en via modelling wordt beoogd hun pedagogisch handelen sterker te maken. Daarnaast krijgen de deelnemende leraren twee uur per week lestaakreductie om de feedback van de Top-docenten te verwerken.

De leerlingen nemen deel aan een tweewekelijkse intervisiesessie gericht op persoonlijke ontwikkeling en welbevinden. De leerlingen worden opgedeeld in twee groepen en worden begeleidt door jongerenwerk. Daarnaast volgen ze maximaal twee uur per week trainingen gericht op het versterken van executieve vaardigheden. Tot slot stellen medewerkers van het samenwerkingsverband in samenwerking met personeel van de school een persoonlijk ontwikkelingsplan op voor elke leerling door middel van observatie en gesprekken om een persoonlijke leerroute op te stellen.

Hoofdstuk 4 Ten opzichte van de literatuur

Ter voorbereiding op het onderzoek heeft Oberon een literatuurstudie uitgevoerd, om te achterhalen wat er al bekend is over de effectiviteit van verschillende activiteiten. Hierbij hebben we ons toen specifiek gericht op professionaliseringsmethoden voor leraren, met waar mogelijk leerling prestaties als uitkomstmaat. In dit hoofdstuk vergelijken we de activiteiten van de school met de literatuurstudie.

Voorwaarden voor een effectieve interventie
Uit de literatuur blijkt dat wanneer een interventie aan een aantal voorwaarden voldoet, de kans op effectiviteit het grootst is. Hierbij gaat het om de volgende drie voorwaarden:

1. De interventie moet in context zijn, gerelateerd aan de lespraktijk en idealiter gericht op vakinhoud;
2. Actief leren door docenten is belangrijk. Docenten zijn actief bezig en ondernemen zelf onderzoeksactiviteiten;
3. De interventie moet voldoende tijds- en arbeidsintensief zijn

De interventie is gerelateerd aan de lespraktijk, omdat Topdocenten de leraren in de les bezoeken en ze daar feedback op geven. Dit gebeurt twee keer per week en daarnaast worden de leraren ook twee uur per week vrij geroosterd om de feedback te verwerken. De interventie lijkt dus voldoende tijds- en arbeidsintensief te zijn.

Oberon