



Werkwijze en opbrengsten van de werkplaatsen onderwijsonderzoek OAB

Tussenrapportage

Wendy de Geus & Hilde Bekkers (Oberon)
Ijsbrand Jepma & Ruben van Esch (Sardes)
Annemarie van Langen & Tessa Jenniskens (KBA)
Annemiek Veen & Joanne Lourens (KI)

Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
	1.1. Achtergrond en onderzoeksvragen	5
	1.2. Leeswijzer	8
2	Aanpak	9
	Deel 1 Resultaten procesanalyse	12
3	Werkplaats onderwijsonderzoek Onderwijsachterstandenbeleid Amsterdam (WOA)	13
	Verantwoording	13
	Korte typering van de werkplaats	13
	Uitgangssituatie en randvoorwaarden	14
	Terugkijken.....	19
	Interventies	20
	Samenwerkingsproces	22
	Opbrengsten	23
	Nieuwe ontwikkelingen	25
4	OK-Werkplaats (Werkplaats Onderzoek Onderwijskansen Noord-Nederland)	26
	Verantwoording	26
	Korte typering van de werkplaats	26
	Uitgangssituatie en randvoorwaarden	27
	Terugkijken.....	30
	Interventies	32
	Samenwerkingsproces	35
	Opbrengsten	37
5	Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht – Gelijke Onderwijskansen (WOU-GO)	40
	Verantwoording	40
	Korte typering van de werkplaats	40
	Uitgangssituatie en randvoorwaarden	40
	Terugkijken.....	42
	Interventies	44
	Samenwerkingsproces	45
	Opbrengsten	46
6	Werkplaats Onderwijsonderzoek Arnhem-Nijmegen (WOAN)	48
	Verantwoording	48
	Korte typering van de werkplaats	48
	Uitgangssituatie en randvoorwaarden	49
	Terugkijken.....	50
	Interventies	52
	Samenwerkingsproces	55
	Opbrengsten	56

DEEL 2 Resultaten interventieanalyse	58
7 Werkplaats Onderwijskansen Amsterdam (WOA)	59
Gebruikte bronnen	59
Ontwikkelde interventies op het gebied van bestrijding van onderwijsachterstanden.....	59
Achterliggende theoretische visie op onderwijsachterstanden en het verkleinen, beoogde doelen van de interventies en de redeneerlijn van beoogde interventies tot de beoogde doelen	60
Empirisch bewijs uit eerder onderzoek	61
Aanpassingen aan de interventies.....	62
Gerealiseerde opbrengsten	62
Gerealiseerde kennisdeling	63
8 OK-Werkplaats (Werkplaats Onderzoek Onderwijskansen Noord-Nederland)	64
Ontwikkelde interventies op het gebied van bestrijding van onderwijsachterstanden.....	64
Achterliggende theoretische visie op onderwijsachterstanden en het verkleinen, beoogde doelen van de interventies en de redeneerlijn van beoogde interventies tot de beoogde doelen	65
Empirisch bewijs uit eerder onderzoek	65
Aanpassingen aan de interventies.....	66
Gerealiseerde opbrengsten	67
Gerealiseerde kennisdeling	67
9 Werkplaats Onderwijskansen Utrecht – Gelijke Onderwijskansen (WOU-GO).....	68
Gebruikte bronnen	68
Ontwikkelde interventies op het gebied van bestrijding van onderwijsachterstanden.....	68
Achterliggende theoretische visie op onderwijsachterstanden en het verkleinen, beoogde doelen van de interventies en de redeneerlijn van beoogde interventies tot de beoogde doelen	68
Empirisch bewijs uit eerder onderzoek	69
Aanpassingen aan de interventies.....	69
Gerealiseerde opbrengsten	69
Gerealiseerde kennisdeling	69
10 Werkplaats Onderwijsonderzoek Arnhem-Nijmegen (WOAN).....	70
Gebruikte bronnen	70
Ontwikkelde interventies op het gebied van bestrijding van onderwijsachterstanden.....	70
Achterliggende theoretische visie op onderwijsachterstanden en het verkleinen, beoogde doelen van de interventies en de redeneerlijn van beoogde interventies tot de beoogde doelen	70
Empirisch bewijs uit eerder onderzoek	70
Aanpassingen aan de interventies.....	72
Gerealiseerde opbrengsten	72
Gerealiseerde kennisdeling	72
11 Conclusies en slotbeschouwing.....	73
Bijlage 1 Informatie interventies per werkplaats.....	80

1 Inleiding

In september 2019 zijn vier werkplaatsen onderwijsonderzoek onderwijsachterstanden van start gegaan in het kader van het NRO R&D programma Onderwijsachterstandenbeleid 'Naar effectieve interventies in basisscholen'. In deze werkplaatsen wordt gezocht naar werkwijzen die leerlingen uit minder gunstige sociale, culturele en economische (thuis)omstandigheden helpen aan succesvollere schoolloopbanen. Het is van groot maatschappelijk belang om het potentieel van een grote groep leerlingen beter te benutten. In opdracht van het NWO verricht Oberon in samenwerking met Sardes, KBA Nijmegen en Kohnstamm Instituut een onderzoek naar de inhoudelijke invulling van de werkplaatsen, de samenwerking en rolverdeling binnen de werkplaatsen (procesevaluatie) en de opbrengsten van de werkplaatsen als geheel.

De werkplaatsen zijn begin schooljaar 2019-2020 gestart en hebben een looptijd van in eerste instantie drie jaren. Vanwege de coronamaatregelen is het verloop van de geplande activiteiten gehinderd, en daarom hebben de werkplaatsen een verlenging van de looptijd gekregen van een half jaar tot een jaar. Het onderzoek is eind 2020 gestart en kent twee metingen.

Het voorliggend rapport is een tussenrapportage met een eerste beeld van de uitgangssituatie/randvoorwaarden, de ingezette interventies, het verloop van het samenwerkingsproces en een weergave van de waargenomen opbrengsten uit de eerste periode van de vier werkplaatsen onderwijsonderzoek 'onderwijsachterstandenbeleid'.

Aan het eind van de looptijd van de werkplaatsen is er een tweede meting en volgt een eindrapport, waarin uitgebreider wordt gereflecteerd op de opbrengsten en de onderzoeksvragen systematisch en integraal worden beantwoord. Dan wordt ook de link gelegd met het eerder onderzoek naar werkplaatsen en het model voor succesvolle samenwerking tussen onderwijs en onderzoek in dat verband.

Dit inleidende hoofdstuk schetst de achtergrond van het onderzoek en de onderzoeksvragen die met het onderzoek kunnen worden beantwoord (paragraaf 1.1). Dit hoofdstuk besluit met een leeswijzer voor de rest van de rapportage (paragraaf 1.2).

1.1. Achtergrond en onderzoeksvragen

In september 2019 zijn er vier werkplaatsen onderwijsachterstanden van start gegaan voor een periode van drie jaar. Elk van deze werkplaatsen start vanuit een verschillende achtergrond: WOA (Amsterdam) en WOU-GO (Utrecht) bouwen voort op bestaande ervaringen met werkplaatsen onderwijsonderzoek terwijl WOAN (Arnhem/Nijmegen) en de OK-werkplaats (voorheen Werkplaats Onderzoek Onderwijskansen Noord Nederland (Groningen e.o.)) nieuw zijn gestart, weliswaar voortbouwend op eerdere samenwerkingsrelaties.

De werkplaatsen zijn opgericht met als doel het verkleinen van het risico op onderwijsachterstanden bij doelgroepkinderen en het verhogen van de kwaliteit van de onderwijspraktijk door:

1. Het met (wetenschappelijke) kennis onderbouwd (evidence informed) handelen van onderwijzend personeel te vergroten;
2. Kennis te ontwikkelen en ontsluiten die op regionaal (en mogelijk landelijk) niveau leidt tot een grotere kennisbasis bij onderwijsprofessionals;

3. De hogescholen en universiteiten een structurele verbinding met de onderwijspraktijk te bieden voor onderzoek en opleiding.

Daarnaast leveren de werkplaatsen idealiter kennis op voor alle basisscholen in Nederland. De hierboven genoemde doelstellingen dienen dus ten goede te komen aan het basisonderwijs in heel Nederland.

In de Call voor de werkplaatsen onderwijsachterstandenbeleid (2019) werden de volgende mogelijke activiteiten genoemd om deze doelstellingen te bereiken :

1. het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek gericht op onderwijsontwikkeling;
2. het ontsluiten van wetenschappelijk onderzoek op basis van vragen uit de praktijk;
3. het bevorderen van kennisdeling tussen betrokken partijen (zowel lokaal, regionaal als landelijk);
4. het creëren van korte lijnen tussen onderzoekers, studenten en onderwijsprofessionals;
5. het bevorderen van een onderzoekscultuur in de deelnemende onderwijsinstellingen;
6. het inzetten van praktijkgericht onderzoek door het betrekken van (studenten van) opleidingen.

Blijkens de aanvragen van de werkplaatsen is hieraan door elk van de werkplaatsen op eigen wijze invulling gegeven. Naast het eerder genoemde verschil in al bestaande dan wel nieuwe werkplaats, verschillen ze ook in de inhoudelijke en procesmatige invulling waarmee zij de doelstellingen pogen te realiseren. Hierbij kan onder andere onderscheid gemaakt worden tussen enerzijds werkplaatsen waarin geheel nieuwe interventies worden ontwikkeld, en anderzijds werkplaatsen waarin bestaande aanpakken doorontwikkeld en toegespitst worden op de specifieke context van de werkplaats. Ook verschillen de werkplaatsen volgens een eerste inventarisatie van het R&D-regieteam OAB in de mate waarin ze belemmeringen hebben ondervonden van de coronamaatregelen. De vertraging varieert van een half jaar tot een jaar.

Voor het onderzoek is verder van belang dat in ieder geval de werkplaats Amsterdam en Groningen ook zelf onderzoek doen naar effectiviteit van hun interventies. In Amsterdam en Arnhem/Nijmegen wordt ook gewerkt volgens een cyclus waarbij op basis van evaluaties de aanpak wordt bijgesteld.

De werkplaatsen die kunnen voortbouwen op eerdere ervaringen als werkplaats (Amsterdam en Utrecht) zijn volgens het regieteam verder in (regionale) kennisdeling: Utrecht organiseert (online) bijeenkomsten in de stad Utrecht en in Amsterdam is recent een stedelijk expertisecentrum gelijke kansen opgericht.

Er zijn dus verschillen tussen de werkplaatsen in duur, vormgeving en context. In het onderzoek houden we hier rekening mee door de werkplaatsen te beschouwen als afzonderlijke casussen. Daarnaast zoeken we naar overkoepelende inzichten.

De onderzoeksvragen zijn als volgt geformuleerd:

UITGANGSSITUATIE EN RANDVOORWAARDEN

1. In hoeverre waren de condities voor de start van de werkplaatsen op orde voor een goede uitvoering van de interventies? Wat was op orde, wat (nog) niet? Welke acties zijn door wie uitgevoerd om de startcondities op orde te brengen?
2. In hoeverre sluiten de gekozen interventies aan bij de beginsituatie in de onderwijspraktijk?
3. Welke middelen worden ingezet voor de uitvoering van de interventies? Zijn er middelen gebundeld uit diverse geldstromen? Zo ja, welke? Wat betekent dit voor de kans op succes?
4. Op welke manier hebben de coronamaatregelen effect gehad op activiteiten van de werkplaats?

INTERVENTIES

5. Welke interventies op het gebied van bestrijding van onderwijsachterstanden zijn er (door)ontwikkeld binnen de werkplaatsen?
6. Op grond van welke theoretische perspectieven en visies op onderwijsachterstanden en het verkleinen ervan worden deze interventies ingezet? Wat zijn de beoogde doelen van de interventies, bij welke leerlingen/onderwijsgeevenden? Volgens welke redeneerlijn leiden de beoogde interventies tot de beoogde doelen?
7. In hoeverre zijn de interventies gebaseerd op empirisch bewijs uit eerder onderzoek?
8. Zijn de interventies uitgevoerd als beoogd? Welke aanpassingen zijn gedurende het project toegepast en waarom? Leidde dat tot bijstelling van de doelen/verwachtingen?
9. Welke verschillen en overeenkomsten zijn er tussen de werkplaatsen in de manier waarop de interventies zijn ingezet en wat kunnen we daarvan leren?

SAMENWERKINGPROCES

10. Welke actoren zijn er betrokken binnen de werkplaatsen? Hoe zijn de rol, taken en bevoegdheden verdeeld?
11. Hoe is de taakverdeling tussen wetenschap en praktijk bij de (door)ontwikkeling en implementatie van de interventies?
12. Waarin verschillen de 'bestaande' werkplaatsen van de 'nieuwe' werkplaatsen? Welke aanpassingen hebben de 'bestaande' werkplaatsen uitgevoerd ten opzichte van hun 'oude' opzet en met welke achterliggende gedachte?
13. Wat zijn de stimulerende en belemmerende factoren in de samenwerking voor het behalen van de doelstellingen?
14. Welke verschillen en overeenkomsten zijn er tussen werkplaatsen in de samenwerking en wat kunnen we daarvan leren?

OPBRENGSTEN

15. Wat zijn de gerealiseerde opbrengsten bij de doelgroepkinderen en intermediaire personen (leraren, ondersteuners) van de werkplaatsen? Hoe verhouden die zich tot de doelstellingen en de beoogde opbrengsten van de werkplaatsen? Welke verklaringen zijn er voor discrepanties tussen gerealiseerde en beoogde opbrengsten? Zijn er ook onbedoelde effecten? Zo ja, welke?
16. Welke kennisdeling op het terrein van onderwijsachterstanden hebben de werkplaatsen gerealiseerd?
17. Welke overkoepelende inzichten op het gebied van bestrijding van onderwijsachterstanden leveren de werkplaatsen op?

1.2. Leeswijzer

In het vervolg van deze tussenrapportage over het onderzoek naar de werkplaatsen onderwijsonderzoek onderwijsachterstanden presenteren we de aanpak van het onderzoek en de bevindingen van de eerste meting.

In hoofdstuk 2 wordt de gevolgde werkwijze bij het onderzoek toegelicht. In deel 1 (hoofdstuk 3 tot en met 6) presenteren we per werkplaats een praktijkbeschrijving van de stand van zaken in het proces tot het moment van de eerste meting (april/mei 2021). In Deel 2 (hoofdstuk 7 tot en met 10) beschrijven we de stand van zaken ten aanzien van de ontwikkelde interventies per werkplaats. In hoofdstuk 11 tenslotte geven we overkoepelende conclusies over alle vier de werkplaatsen, waarbij voor zover mogelijk de onderzoeksvragen worden beantwoord.

2 Aanpak

Het onderzoek bestaat uit twee onderzoeksdelen (procesanalyse en interventieanalyse)¹. De resultaten hiervan staan in respectievelijk deel 1 en deel 2.

Bij de interventieanalyse staan de “producten” van de werkplaatsen centraal, en onderzoeksvragen 5 tot en met 9 en 15 tot en met 17. De procesanalyse is gericht op de ervaringen van betrokkenen met de werkplaats. Hierbij gaat het om alle onderzoeksvragen.

De gegevensverzameling voor deze eerste meting bestond uit documentenanalyse voor beide onderzoeksdelen en interviews voor de procesanalyse.

Documentanalyse

We hebben beschikbare achtergronddocumentatie over de werkplaatsen bestudeerd. Het ging daarbij om de subsidieaanvragen van de werkplaatsen, websites, verslagen en andere documenten. Daarnaast verzamelden we de beschikbare documentatie over (het verloop van) de interventies, door de producten van de OAB-werkplaatsen en de samenwerkings- en kennisdelingsactiviteiten die ze hebben ondernomen op te vragen. De documenten zijn gebruikt voor de procesanalyse en de interventieanalyse

Interviews met betrokkenen per werkplaats

Voor deze eerste meting hebben we van elk van de vier werkplaatsen gegevens verzameld via interviews met betrokkenen bij de werkplaats. We hielden per werkplaats separate interviews met de projectleider/ coördinator, vertegenwoordigers van deelnemende onderwijsinstellingen (specifiek: schoolbestuurders, schooldirecteuren, leerkrachten) en vertegenwoordigers van de betrokken onderzoeksinstituten (onderzoekers, opleiders). De coördinator van de werkplaats heeft contactpersonen aangedragen voor de interviews. Bij meerdere aangedragen respondenten per functie zijn deze gezamenlijk in een groepsgebesprek geïnterviewd. De gesprekken zijn gevoerd in de periode april-mei 2021.

Voor de gesprekken zijn vooraf interviewleidraden opgesteld waarin de onderzoeksvragen zijn verrijkt en vertaald naar specifieke vragen per functiegroep. De onderwerpen waren: uitgangssituatie en randvoorwaarden, terugblik op de periode vanaf de start, samenwerking, het proces rondom de interventies en al gerealiseerde opbrengsten.

Op basis van de interviews en de documenten is per werkplaats een samenvattende praktijkbeschrijving gemaakt (zie hoofdstuk 3). De beschrijving per werkplaats is ter controle voorgelegd aan de betreffende coördinator.

Analyse interventies van de OAB-werkplaatsen

Een belangrijke doelstelling van de werkplaatsen is het ontwikkelen van overdraagbare kennis over effectieve interventies met betrekking tot het bestrijden van onderwijsachterstanden. We gebruikten voor de analyse van de interventies alle documentatie en producten omtrent de door de OAB-werkplaatsen ontwikkelde interventies, zo mogelijk ook eigen onderzoeken die de werkplaatsen hebben gedaan op hun interventies, onder meer over effectiviteit.

Op dit moment zijn de bronnen over de interventies nog beperkt, al verschilt dit enigszins per werkplaats. Voor WOAN Arnhem-Nijmegen konden we alleen putten uit de aanvraagformulieren voor NRO. Voor de OK-Werkplaats (Groningen) kon er gebruik gemaakt worden van publicaties over de Nederlandse variant

¹ De procesanalyse is door Oberon en Sardes uitgevoerd, en de interventieanalyse door KBA en KI.

van het *Succes for All* programma dat via de werkplaats op scholen uitgevoerd en onderzocht wordt. In Amsterdam en Groningen waren naast de aanvragen ook een aantal (soms nog vertrouwelijke/voorlopige) documenten beschikbaar, zoals auditverslagen en interventie- en evaluatieplannen.

De informatie uit de documenten is verwerkt aan de hand van een voor dit onderzoek ontwikkeld beschrijvingsformat. De interventies zijn beschreven aan de hand van een zestal categorieën: a) algemene informatie; b) beoogde interventie/plan; c) realisatie; d) ervaren en gemeten opbrengsten; e) overkoepelende informatie over succes- en faalfactoren; f) informatie ten behoeve van de overdraagbaarheid (randvoorwaarden, relevantie voor de praktijk).

Schematisch ziet dit er als volgt uit:

Beschrijvingskader interventies

Onderdeel	Onderzoeksvraag	Wat beschrijf je
A. Algemeen		
		Naam werkplaats
		Naam interventie
	16	Geraadpleegde documenten
B. Beoogde interventie/plan		
	5	Aantal scholen dat deelneemt aan interventie
	5	Startmoment interventie
	5	Typering interventie/aanpak
	5	Intensiteit interventie
	6	Doelen, tussendoelen en verwachtingen
	6	Doelgroep: leerlingen/leerjaren/domeinen/onderwijsgeevenden
	6	Intermediairen: wie dragen interventie over (ontwikkelaars, ondersteuners)
	6	Theoretische onderbouwing: visie op (bestrijding) achterstand en redeneerlijn (van visie naar doel)
	7	Empirisch bewijs: op welk eerder onderzoek bouwt dit voort
C. Realisatie interventie		
	8	Schets verloop interventie sinds de start (o.a. corona)
	8	Aanpassingen in uitvoering na de start, redenen
	8	Bijgestelde doelen en verwachtingen
D. Opbrengsten (ervaren & gemeten)		
	15	Bij doelgroep
	15	Bij intermediairen
	15	Discrepantie beoogde en behaalde opbrengsten, verklaring daarvoor
	15	Onbedoelde effecten, verklaring daarvoor

E.Overkoepelend		
	9&17	Succes- en faalfactoren: wat gaat goed/niet goed, belemmeringen en hindernissen
	9&17	Verduurzaming, borging, toekomstverwachtingen
	9&17	Algemene inzichten/conclusies: wat kunnen anderen ervan leren, wat valt op als je er van afstand naar kijkt
F.Overdraagbaarheid		
		Randvoorwaarden (tijd, ruimte, materialen, samenwerkingspartners, specifieke expertise, scholing/professionalisering)
		Relevantie voor de praktijk: ja/nee, omdat....
		Systematisch, navolgbaar en begrijpelijk beschreven

De afzonderlijke interventiebeschrijvingen volgens dit kader vormen de basis voor een overall-analyse per werkplaats aan de hand van de onderzoeksvragen. De analyse per werkplaats is ter controle voorgelegd aan de betreffende coördinator.

Deel 1 Resultaten procesanalyse

Gezien de verschillen tussen de werkplaatsen beschrijven we deze als casussen.

We bespreken in de volgende vier hoofdstukken achtereenvolgens:

- de werkplaats Onderwijskansen Amsterdam (WOA)
- de OK-Werkplaats Noord-Nederland
- de werkplaats Onderwijskansen Utrecht – Gelijke Onderwijskansen (WOU-GO)
- de werkplaats Onderwijsonderzoek Arnhem-Nijmegen (WOAN)

Onderwerpen die per werkplaats aan bod komen zijn:

- Verantwoording
- Korte typering van de werkplaats
- Uitgangspunten en randvoorwaarden
- Terugkijken vanaf de start
- Interventies
- Samenwerkingsproces
- Opbrengsten

3 Werkplaats onderwijsonderzoek Onderwijsachterstandenbeleid Amsterdam (WOA)

Verantwoording

Voor de praktijkbeschrijving van de Werkplaats onderwijsonderzoek Onderwijsachterstandenbeleid Amsterdam (WOA) is gesproken met:

- de projectleider
- twee onderzoekers
- twee leerteamcoördinatoren van twee verschillende schoolbesturen,
- een adjunct-directeur van een basisschool,
- een intern begeleider van een basisschool en
- drie leraren van drie verschillende basisscholen

Daarnaast zijn de volgende documenten bestudeerd:

- Aanvraagformulier onderzoeksvoorstel *Werkplaatsen Onderwijsonderzoek: Samenwerking onderwijspraktijk en -onderzoek in het primair onderwijs*
- Documentatie op <https://woa.kohnstammstituut.nl/>
- Diverse ingevulde schoolexemplaren van het *Format Interventie- en evaluatieplan*
- Gaikhorst, L. & Karssen, M. (2020). *Tussenrapportage Werkplaats "Gelijke Onderwijskansen". Een verslag van de opbrengsten van het Themateam Taal Jaar 1*
- *NRO Aanvraagformulier Aanvullende Financiering Werkplaatsen OAB*

Korte typering van de werkplaats

Het eerste project binnen de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam (WOA) bestaat sinds het begin van schooljaar 2016 / 2017 en liep tot en met schooljaar 2018 / 2019 (3 jaar). Het eerste WOA-project was de pilot 'diversiteit'. Vervolgens kwamen de WOA-projecten 'gebruik maken van verborgen kennisbronnen' en 'diversiteit in de klas leren benutten'. Het WOA-project 'gelijke onderwijskansen' is gestart aan het begin van schooljaar 2019 / 2020, met een aanvankelijke looptijd tot 1 september 2022. Vanwege de uitbraak van corona en de daarmee gepaard gaande vertraging, is dit WOA-project verlengd met één schooljaar, tot 1 september 2023.

WOA bestond aanvankelijk uit een samenwerkingsverband van drie Amsterdamse schoolbesturen (Stichting Openbaar Primair Onderwijs "Samen tussen Amstel en IJ, STAIJ, Amsterdamse Stichting voor Katholiek, Protestants-Christelijk en Interconfessioneel Onderwijs, ASKO en Stichting Sirius in Amsterdam Zuidoost, dat in 2020 met Stichting Bijzonderwijs is gefuseerd tot Zonova) en drie kennisinstituten (Universiteit van Amsterdam, Hogeschool van Amsterdam en Kohnstamm Instituut). De initiatiefnemer en verbindende schakel van WOA was de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA). In de afgelopen jaren is de WOA uitgebreid met nieuwe schoolbesturen. Er zijn voor het project gelijke onderwijskansen basisscholen van twee openbare schoolbesturen van buiten Amsterdam aangesloten: de Almeerse Scholen Groep te Almere en Zaan Primair te Zaanstad. Zo nu en dan kom er nog een school bij vanuit één van de vijf schoolbesturen. De werkplaats heeft een tamelijk open structuur.

Binnen het WOA-project gelijke onderwijskansen staan drie thema's centraal, te weten: 1) taalonderwijs (meertaligheid / taalvriendelijke school), 2) (hoge) leerkrachtverwachtingen en 3) het benutten van buitenschoolse kennisbronnen. Deze thema's zijn op voorstel van de kennisinstituten en met input van de drie Amsterdamse schoolbesturen tot stand gekomen. Per thema worden maximaal twee concrete aanpakken beproefd in de praktijk. Bij taal wordt bijvoorbeeld gewerkt met aanpakken waarin scholen meertaligheid een actieve plek geven en leerlingen extra kunnen oefenen. Bij leerkrachtverwachtingen gaat het erom zicht te krijgen op de (lage) verwachtingen die leraren hebben van hun leerlingen en hoe deze eventueel bij te stellen. Bij het versterken van buitenschoolse kennisbronnen werken de scholen met projecten die zijn gebaseerd op de theorie van *Funds of Knowledge*. Daarbij maken leraren in de klas gebruik van de kennis die kinderen buiten de school opdoen. Per gekozen thema is een groep scholen in 'themateams' met een door hen gekozen aanpak aan de slag.

Uitgangssituatie en randvoorwaarden

Korte historie

In het verleden werd het primair onderwijs geregeld gevraagd om mee te doen aan (wetenschappelijk) onderzoek vanuit de kennisinstituten en (academische) opleidingsscholen in Amsterdam. Om hier meer stroomlijning in te krijgen, zijn in schooljaar 2013 / 2014 de UvA en de schoolbesturen primair onderwijs bij elkaar gekomen. In die tijd kwamen de eerste academische leraren van de universitaire pabo af. Er is toen een fundering gelegd voor structurele samenwerking tussen wetenschap, opleiding en onderwijs. Een kwartiermaker vanuit de UvA heeft een rondje langs de schoolbesturen gedaan. De UvA, HvA, UPvA en het Kohnstamm Instituut zijn aangehaakt. In 2016 is er voor het eerst subsidie ontsloten bij het NRO. Samen wilde men onder meer onderzoek gaan doen, theorie ontwikkelen voor de praktijk en leraren helpen in hun verdere professionalisering.

Het onderwijsveld vond het belangrijk dat de werkplaats op basis van gelijkwaardigheid vorm zou worden gegeven. Dat was in het allereerste begin niet vanzelfsprekend. Onderwijs wilde graag samen met onderzoek aan verbetering werken. Maar het onderwijsveld wilde daarbij wel inspraak hebben op de agendering van onderzoeksvragen en invloed op de uitvoering. Ze hadden geen zin in kant-en-klare onderwijskundige interventies die 'volgens het boekje' geïmplementeerd moesten worden, zodat de onderzoekers daar later over konden publiceren in (internationale en *peer reviewed*) wetenschappelijke tijdschriften. Het onderwijs vond het beter om samen een interventie te ontwerpen. Zo ontstaat er ook draagvlak en draagkracht in de school, de betrokkenheid is groter. Leerlingen en leraren zijn dan geen lijdend voorwerp in wetenschappelijk onderzoek, maar actieve participanten.

Verandering ten opzichte van eerdere werkplaats: meer focus in aanpak

Inmiddels is de werkplaats een samenwerking tussen vele scholen van vijf schoolbesturen en drie kennisinstituten. Het eerste pilotproject binnen de WOA richtte zich hoofdzakelijk op het thema 'diversiteit'. Het thema 'diversiteit' werd heel verschillend ingevuld door de scholen. Met de komst van de latere WOA-projecten is er meer focus in de thematiek aangebracht. In goed overleg met het scholenveld is voor het project gelijke onderwijskansen gekozen voor drie onderling samenhangende thema's: 1) taal (meertaligheid / taalvriendelijke school) (4 scholen), 2) (hoge) leerkracht-verwachtingen (3 scholen) en 3) het benutten van buitenschoolse kennisbronnen (3 scholen). Hier was veel belangstelling voor vanuit de praktijk. De betrokken kennisinstituten hadden hier veel inhoudelijke expertise op. Rondom deze drie thema's zijn teams van diverse scholen geformeerd. Hierdoor kan er gericht worden gewerkt aan schoolontwikkeling en kwaliteitsverbetering.

“De drie thema’s zijn gepitcht door de onderzoekers en de scholen hebben vervolgens gekozen welke zij relevant vonden. Dit was een eerste belangrijke stap om samen een begin te maken.”

Onderzoeker

Scheiding van rollen en taken

Binnen de werkplaats is een duidelijke scheiding in en afbakening van de rollen aangebracht. Volgens de projectleider doet *“elke partij waar-ie goed in is.”* De ervaring binnen de werkplaats heeft geleerd dat elke partij het beste kan doen waar ze goed in is. *“Als leraren zelf onderzoek moeten gaan doen en onderzoekers uitvoeringsplannen moeten gaan maken, dan lopen rollen en taken te zeer door elkaar en wordt het een warrig geheel”*, aldus de projectleider, die het geheel bewaakt en het overzicht heeft.

De deelnemende onderzoekers zijn goed in het vinden van relevante theorie en onderzoeks-resultaten, samenstellen van goede literatuurlijsten en ontwerpen van een voor- en nameting van de interventies. Ze doen de dataverzameling, analyse en rapportage. Maar ze onderhouden ook veel contacten met de scholen over het verloop van de interventies, waar men tegen aanloopt en wat werkt. Een onderzoeker is doorgaans verbonden aan meerdere scholen. Verder ontsluiten ze ook kennis over wat er al bekend is over de gekozen thema’s. Welke interventies zijn er al en zijn onderzocht, welke experts zijn er? Vervolgens worden deze experts verbonden aan de werkplaats.

“Voor leraren is het belangrijk dat er een vertaalslag komt naar de praktijk, zodat er concrete handvatten zijn voor verbetering.”

Leerteamcoördinator

De scholen die meedoen aan de werkplaats hebben meestal een leerteamcoördinator, die vaak tevens een andere functie heeft: academische leraar, promovendus, beleidsadviseur en/of leidinggevende. Eén van de scholen waarmee is gesproken heeft geen functie van leerteam-coördinator. Daar is een procesbewaker aangesteld. De leerteamcoördinatoren worden de ‘bruggenbouwers’ tussen wetenschap (onderzoekers) en praktijk (leraren) genoemd. De leerteamcoördinatoren ervaren dat hun werkzaamheden worden verlegd naar het directeurenoverleg binnen hun schoolbesturen. Ze worden steeds vaker gevraagd mee te denken over schoolontwikkeling en aanverwante vraagstukken (oprichting van nieuwe school, schooladvisering naar voortgezet onderwijs e.d.). Hierdoor krijgt het directieberaad een inhoudelijker karakter.

Schoolteams hebben binnen de aangereikte mogelijkheden hun eigen interventies gekozen voor de uitvoeringspraktijk. Samen met de onderzoekers hebben ze een onderzoeksplan geschreven. Dit is een creatief ontwerpproces geweest, teamwork van onderzoekers en scholen uit Amsterdam, Zaandam en Almere.

Academische leraren vormen een gunstige conditie

Het wordt als een voordeel gezien dat er betrekkelijk veel academisch gevormde leraren zijn betrokken bij de werkplaats. Zij zijn over het algemeen beter in staat om mee te doen aan onderzoek en resultaten van onderzoek te begrijpen. *“Zij willen graag verdieping in hun lesgeven en zijn bereid te investeren in hun eigen professionalisering.”*

“Deelname aan de werkplaats biedt inhoudelijke verdieping en verbreding. Ik heb altijd al belangstelling gehad voor de wetenschap. Deelname is goed voor de persoonlijke ontwikkeling. Je kunt je bijvoorbeeld laven aan de eruditie van hoogleraren.”

Leraar

Knelpunten

Rondom de aanvraag was er weinig tijd. Vanuit de werkplaats wilde men graag alle betrokkenen (onderzoekers, besturen, leerteamcoördinatoren en leraren) de mogelijkheid geven om mee te denken bij het opstellen van de aanvraag. Vanwege de tijdsdruk en *timing* van de aanvraag (zomervakantie) lukte het niet om leraren bij de aanvraag te betrekken. Wel zijn de leerteamcoördinatoren vanuit de scholen goed aangehaakt bij de aanvraag.

Scholen werken vanuit een planning voor taken van personeel voor het opvolgende schooljaar. Voor het betrekken van leraren bij de uitvoering van de werkplaats, is het dus nodig om dit een jaar van tevoren in te plannen. Anders wordt het lastig leraren vrij te roosteren voor werkzaamheden. Voor het eerste jaar van het werkplaatsproject gelijke onderwijskansen verliep dit enigszins moeizaam, omdat de deadline van de aanvraag kort na het invullen van de normjaartaak lag.

Financiën

De financiering van de werkplaats komt nagenoeg volledig van het NRO. De drie betrokken kennisinstituten leggen zelf geen geld in. De schoolbesturen faciliteren hun eigen personeel (leerteamcoördinatoren en leraren) om deel te kunnen nemen. Daarbij worden zowel middelen vanuit de werkplaats als rijksmiddelen voor OAB benut. Het wordt belangrijk gevonden dat personeel tijd, ruimte en middelen krijgt voor deelname aan de werkplaats. Op vrijwel alle scholen is de facilitering goed geregeld. Echter, één van de scholen waarmee is gesproken heeft geen leerteamcoördinator die wordt gefaciliteerd vanuit het schoolbestuur. Ook kregen de leraren van die school aan het begin geen taakuren binnen de normjaartaak. De reden hiervoor was dat de normjaartaak al was ingevuld toen ze in 2019 aanhaakten. Wel heeft het team aan het einde van het dat schooljaar een financiële bonus gekregen.

Een deel van de scholen wil graag meer dan er nu mogelijk is binnen het budgettaire kader. Denk aan verdergaande professionaliseringsactiviteiten vanuit de kennisinstituten en diepere inbedding van de interventies in schoolbeleid en onderwijspraktijk. In dat verband wordt opgemerkt dat de schoolbesturen substantieel meer rijksmiddelen voor OAB krijgen dan de kennisinstituten beschikbaar hebben voor de *output* (het verzamelen en analyseren van data en daarover publiceren) van de werkplaats. Geopperd wordt dat deze middelen nog beter zouden kunnen worden aangewend voor het werk dat de leerteamcoördinatoren en leraren verrichten binnen de werkplaats. De huidige OAB-middelen van schoolbesturen worden nu ook ingezet voor extra formatie en begrotingstekorten. Leerteamcoördinatoren zien graag dat schooldirecteuren onderbouwde keuzen maken binnen het schoolbudget. Daarbij kijken ze ook naar het werk van het Education Lab en OMT Onderwijs. Dit kan richting geven aan zinvolle bestedingen.

Tegelijk zouden de onderzoekers meer willen kunnen doen binnen de werkplaats. Maar daar is nu vrijwel geen tijd voor. *“Meer tijd is altijd meerwaarde. Als ik me meer zou kunnen verdiepen, dan zou ik tijdens de bijeenkomsten die heel praktisch zijn ingericht een positief verschil kunnen maken.”*

Als er meer ruimte was, dan zouden de onderzoekers graag de leraren elementaire onderzoeksvaardigheden willen bijbrengen, zodat ze zelf in staat zijn relevant praktijkonderzoek uit te voeren in de eigen onderwijspraktijk.

Vanuit de drie kennisinstituten vindt momenteel een oriëntatie plaats op andere geldverstrekkers dan het NRO. Zo heeft de gemeente Amsterdam een nieuw Kenniscentrum Ongelijkheid in het Leven geroepen. Mogelijk krijgt dit kenniscentrum de beschikking over onderzoeksmiddelen. Recent is er contact geweest met de Porticus Foundation van de familie Brenninckmeijer (C&A) als mogelijke geldschieter voor onderzoek en activiteiten op het gebied van buitenschoolse kennisbronnen (*Funds of Knowledge*). Op onderdelen (bijv. gebruik maken van buitenschoolse kennisbronnen) is het inmiddels al gelukt om aanvullende financiering te krijgen voor de werkplaats.

Meerdere informanten uiten hun zorgen over de toekomst. Met de werkplaats is een mooie lokale kennisinfrastructuur opgebouwd, maar staat deze er na 2023 nog? Voor een goede, duurzame onderzoeksagenda en aanstelling van kwalitatief goed personeel op scholen zijn structurele middelen nodig. De huidige werkplaats is volledig afhankelijk van externe geldstromen. Zonder extra middelen houdt de werkplaats op te bestaan. De schoolbesturen hebben zelf geen middelen om deze structuur in de benen te houden. Men zou graag een meerjarig koersplan willen kunnen maken, maar dat is lastig vanwege het ontbreken van structurele subsidie. Zo willen ze ook graag nieuwe onderzoek doen en activiteiten op het gebied van het lerarentekort op scholen met betrekkelijk veel doelgroepkinderen ontwikkelen. *“Bij dit soort werkplaatsen is het altijd de vraag hoe levensvatbaar en duurzaam de opgebouwde samenwerking is. Het heeft veel energie en tijd gekost om het huidige netwerk op te bouwen.”* Daarom ziet men graag verlenging van de werkplaats.

“We willen de werkplaats graag verduurzamen, een langer leven geven. Hoe dat vorm kan worden gegeven, is nog wel een uitdaging.”

Projectleider

Bijdrage aan verkleinen van onderwijsachterstanden in het werkplaatsproject gelijke onderwijskansen

Binnen het themateam ‘taal’ wordt meertaligheid gestimuleerd. Kinderen krijgen bijvoorbeeld plaatjes mee naar huis en mogen daar in elke taal die ze willen (thuis taal of andere taal) over in gesprek met hun ouders. De kinderen zijn super trots over wat ze in hun eigen (vaak niet-Nederlandse) taal kunnen. Hierdoor worden ze zelfverzekender. Kinderen en hun ouders waren aan het begin enigszins verward, omdat hiervoor op de deelnemende scholen geen andere taal dan de Nederlandse taal gesproken mocht worden. De koerswijziging heeft veel losgemaakt, ouders zijn hierdoor meer betrokken bij het taalverwervingsproces van hun kinderen. Kinderen ervaren op school dat het leuk is nieuwe talen te leren kennen. Een ogenschijnlijk kleine wijziging kan een grote impact hebben, zo ervaren de scholen.

“Op school wordt het idee gehuldigd dat een andere taal dan het Nederlands (Arabisch, Turks, Grieks, Engels et cetera) geen achterstand is. Meertaligheid is juist een kracht (positieve framing). De andere thuistaal wordt bewust gebruikt om het Nederlands goed aan te leren. Voor die andere taal is acceptatie, erkenning en waardering nodig én dat kan benut worden bij het vergroten van kansen van kinderen. Ouders die Berbers of Arabisch spreken hebben het gevoel dat ze even veel waard zijn als ouders die Nederlands spreken. De boodschap die school afgeeft is ‘je mag er zijn’ en ‘thuis je eigen taal spreken met je kind is goed.’ Dat is een heel andere benadering dan hiervoor.”

Leraar

Vanuit het thema (hoge) ‘leerkrachtverwachtingen’ wordt volgens de informanten eveneens een bijdrage geleverd aan kansenvermeerdering. Verwachtingen kunnen leiden tot impliciete en onbedoelde handelingen en interactie tussen leerkrachten, kinderen en ouders. Het effect van de interventie zit op het vlak van bewustwording van leerkrachten over dit soort subtiele processen, en het anders kijken naar eigen handelen. Gevolg hiervan is dat leraren kinderen meer ruimte en mogelijkheden geven en zelf laten kiezen. Dit is goed voor het geloof in eigen kunnen, welbevinden, werkplezier én onderwijsprestaties. Binnen de interventie wordt veel feedback en vragenstellen vanuit een *growth-mindset* en hoge verwachtingen toegepast. Ten behoeve van het flankerend onderzoek is er veel administratie bij te houden, zoals een soort van logboek waarin alle interacties tussen leraar en leerlingen uitgeschreven worden. Omdat dit tijdrovend is gebleken, wordt er nu een andere vorm van het logboek gehanteerd die minder belastend is.

“Er zit een ongelooflijke drive bij de scholen om vooruit te willen, omwille van de toekomst van de kinderen.”

Projectleider

Binnen het thema ‘benutten van buitenschoolse kennisbronnen’ (*Funds of Knowledge*) zijn verschillende interventies bedacht. Op twee scholen ging het om een vooraf geplande en uitgewerkte interventie, op een andere, derde school hebben leerkrachten een meer flexibele aanpak toegepast, waarbij ze hebben ingespeeld op datgene wat er zich in de klas voordeed.

Het doel van deze laatste aanpak was om het werken met *funds* van leerlingen zoveel mogelijk een onderdeel van hun dagelijkse manier van lesgeven te laten worden door bewust alert te zijn op funds van leerlingen en deze een plek te geven in hun alledaagse praktijk. Een voorbeeld hiervan is een situatie waarin leerlingen bezig waren met het vouwen van bloemen. Tijdens deze les bleek dat een jongen uit de klas heel goed was in het vouwen van niet alleen bloemen, maar ook van andere figuren. De docent schonk klassikaal aandacht aan deze vaardigheid en de betreffende leerling mocht zijn medeleerlingen lesgeven in hoe zij een kikker konden vouwen.

Bij de twee scholen met de geplande interventie ging het om een aanpak waarbij zes werkvormen (‘kaarten’) zijn bedacht, ontworpen en uitgeprobeerd. Een voorbeeld hiervan is dat kinderen een foto moeten meenemen waar ze ‘blij van worden’. Andere voorbeelden zijn een dierbaar voorwerp van thuis meenemen, een ik-tekening en een tijdlijn van hun leven maken. Iedereen kan hier in principe aan meedoen, het zijn laagdrempelige activiteiten. De kinderen kwamen aanzetten met heel fijne foto’s, zoals paardrijden en pannenkoeken bakken. Hierover werden vervolgens gesprekken gevoerd. Leraren

ervaren, vooral op de wat langere termijn, dat de aanpakken waardevolle informatie hebben opgeleverd. Per saldo draagt het bij aan een beter beeld van de leerling en zijn of haar thuissituatie. Leerlingen krijgen het gevoel beter gezien te worden. De bedoeling is om de ontwikkelde interventies (waaronder de zes kaarten) op termijn te delen met de andere scholen binnen de werkplaats. Misschien worden de kaarten op een later moment zelfs uitgegeven (valorisatie). Ten behoeve van het onderzoek naar de opbrengsten van het benutten van buitenschoolse kennisbronnen worden er momenteel lesobservaties gedaan, logboeken bijgehouden, vragenlijsten ingevuld door kinderen en dergelijke.

Terugkijken

Overvallen door corona-uitbraak

Aanvankelijk was er een heel strakke planning van alle werkzaamheden. Maar in maart 2020 werd het onderwijs overvallen door corona. Scholen moesten zich gaan toeleggen op het verzorgen van afstandsonderwijs. In bepaalde perioden hebben deelnemende klassen in quarantaine gezeten. Gevolg van dit alles was dat op sommige scholen een deel van de energie voor de werkplaats wegvloede. Ook liep men vertraging op in de uitvoering. Echter, geen enkele school binnen het project gelijke onderwijskansen is afhaakt. Na de lockdown is iedereen weer verder gegaan met de aanpakken en het onderzoek daarnaar. Ondanks corona lijkt het gelukt om deze positieve *vibe* vast te behouden.

Het idee van 'elkaar fysiek ontmoeten' binnen de werkplaats is belangrijk voor het succes. Net als de uitwisseling tussen de scholen en schoolbesturen, met elkaar praten, van elkaar leren. Door corona is dit deels weggefallen. Veel bijeenkomsten zijn *online* voortgezet. Alles is daardoor wat zakelijker en afstandelijker geworden. Wel is de opkomst even hoog als bij de fysieke bijeenkomsten.

Verloop

De scholen die al bij het project diversiteit waren betrokken, konden ten tijde van de corona-uitbraak sneller omschakelen dan de scholen die bij het WOA-project gelijke onderwijskansen zijn aangehaakt, zo wordt duidelijk gemaakt. Op die scholen zijn de interventies en het onderzoek moeizamer verlopen. Een later aangehaakte school binnen het thema 'leerkrachtverwachtingen' vindt dat de uitwisseling met andere scholen kan worden verbeterd. Ze hebben niet echt een goed beeld van wat de andere scholen precies aan het doen zijn. Ook de aansturing en coördinatie kan volgens hen beter. Ze ervaren dat er aan het begin meer tijd en aandacht voor de inhoud was. De focus binnen de werkplaats lag in het afgelopen jaar op het meedoen aan het onderzoek naar de werkzaamheid van de interventies, gegevens aanleveren, vragenlijsten invullen en dergelijke. Hiermee neemt de relevantie voor de school enigszins af. In het laatste jaar van het werkplaatsproject staat echter weer de focus op de inhoud centraal (hoe gaan we verder met de interventies, inhoudelijke inspiratie, en kennisdeling).

Inventiviteit

De scholen zijn door de corona-uitbraak ook inventief geworden. Zo is bijvoorbeeld de meertalige aanpak van de groep scholen deels online voortgezet. Vanwege de coronamaatregelen is een deel van deze interventie thuis uitgevoerd, in samenspel met leerling en ouders. Hierdoor is er ingezet op het verbeteren van de communicatie tussen scholen en ouders. Een deelnemer van het eerste uur verwoordt het als volgt: *"de school is door corona niet gehinderd in haar werkzaamheden. De interventie op taal is zoals voorgenomen en bedoeld in groep 3 uitgevoerd. Wel is meer online gedaan, maar dat*

heeft de interventie juist versterkt. Want door corona zaten kinderen en ouders meer samen achter de computer, waardoor de betrokkenheid van ouders is vergroot. Er is meer interactie gekomen tussen kinderen en ouders.” Tegelijk hebben de onderzoekers alternatieve vormen van onderzoek bedacht, zoals online interviews met kinderen. Daarmee is er slim ingespeeld op de nieuwe realiteit.

Stevig netwerk

Alle lockdowns, coronamaatregelen, scholensluiting en afstandsonderwijs ten spijt, is men in het algemeen redelijk tevreden over hoe de werkplaats verloopt. Wat hierbij een belangrijke rol speelde is het stevige fundament dat in de afgelopen jaren is opgebouwd. Het netwerk van scholen en kennisinstituten functioneert naar eigen zeggen goed, er is over en weer vertrouwen. De scholen zien de meerwaarde van deelname. De leerteamcoördinatoren waarmee is gesproken, zien bij het huidige WOA-project gelijke onderwijskansen meer enthousiasme dan aan het begin van de WOA (pilot diversiteit). Het gevoel van gezamenlijkheid is langzaam maar zeker gegroeid. Er wordt meer en beter samengewerkt.

Verlenging

De verlenging van de werkplaats met een half jaar lijkt voldoende voor voortzetting en afronding van de werkzaamheden.

Interventies

Wisselwerking tussen praktijk en onderzoek

In de wisselwerking tussen praktijk en onderzoek zijn de interventies bedacht. In de praktijk was er een duidelijke behoefte aan de drie eerdergenoemde thema's. Scholen hebben hun eigen vragen en behoeften gearticuleerd. Alle scholen hebben de vrijheid en inspraak gehad om zelf te kunnen kiezen met welke interventie men aan de slag wilde. Passend bij de beginsituatie en fase van schoolontwikkeling. Er is bewust voor gekozen om niet totaal iets nieuws uit de wetenschap aan te dragen waar de scholen niet om vroegen. Wel hebben de drie kennisinstituten de praktijkbehoefte van de scholen ingekaderd in en gevoed vanuit de theorie en wetenschap. Dat is volgens diverse informanten goed uitpakend.

Eigenaarschap en regie bij scholen

Scholen hebben bij de interventies een zekere mate van eigenaarschap op inhoud en proces. Ze hebben hun eigen interventie gekozen en vervolgens werken ze in themateams met andere scholen en met ondersteuning en begeleiding van onderzoekers richting, vorm en inhoud aan deze interventie. Ze voeren daarmee regie over hun eigen gewenste veranderingen. *“Als scholen er zelf in geloven, dan werkt het meestal ook.”* Deze manier van werken vindt men beter werken dan dat onderzoekers met een interventie aan komen zetten die ze vervolgens willen implementeren en onderwerpen aan wetenschappelijk onderzoek.

Maatvoering en fasering bij invoering

Bij de uitvoering van de interventies wordt aan maatvoering gedaan. Zo zijn er binnen het thema 'taal' twee snelheden (ontwikkelroutes) uitgestippeld. Snelle starters zijn op 1 januari 2020 van start gegaan, andere scholen zijn later begonnen. Voorts is het zo dat niet alle groepen binnen de scholen meedoen aan de interventie. Eén van de scholen die 'leerkrachtverwachtingen' als thema heeft, voert dit

momenteel uit in groep 5 en 7. Elk jaar kunnen er andere groepen meedoen, waardoor uiteindelijk (nagenoeg) de voltallige school de interventie heeft ingevoerd ('olievlekwerking'). Eén van de scholen die werkt aan de verborgen kennisbronnen in de thuissituatie, heeft gekozen voor een gefaseerde invoeringsstrategie: in 2019 is er eerst een oriëntatie geweest, in 2020 is een keuze gemaakt en is de interventie in enkele groepen van de school ingevoerd. In schooljaar 2021 / 2022 wordt de interventie schoolbreed (alle groepen) ingevoerd.

Themateams

Rondom elk subthema binnen het bredere thema gelijke onderwijskansen is een groep scholen actief als themateam. Binnen deze themateams worden concrete interventies ontwikkeld. Bij de taalinterventie werkt het goed dat de scholen precies dezelfde aanpak hanteren. Scholen wisselen dan onderling meer kennis en ervaring uit. Als de scholen het allemaal een beetje anders zouden doen, neemt de relevantie van uitwisseling tussen scholen onderling af. Bij de twee andere interventies (hoge leerkrachtverwachtingen en buitenschoolse kennisbronnen) is er meer variatie in de praktijk. Elke school legt eigen en andere accenten in de interventie. De scholen die hieraan meedoen, zijn daardoor wat meer naar binnen gekeerd, gericht op de eigen (unieke) situatie. Dit betekent evenwel dat er geen sprake is van eenvormige interventies. Het doen van effectonderzoek is hierdoor complexer, want hoe moet je dan eventuele effecten duiden? Echter, door kwantitatieve data met kwalitatief onderzoek aan te vullen, werd het mogelijk om inzicht te verkrijgen in werkzame mechanismen van specifieke aanpakken en contextfactoren in de specifieke schoolcontext die van invloed zijn geweest op de werkzaamheid van de desbetreffende interventie.

Uitwisseling

Twee keer per jaar zijn er plenaire bijeenkomsten van elk themateam. Dan vindt er uitwisseling plaats van kennis en ervaringen. Tijdens deze bijeenkomsten treden ook aansprekende wetenschappers van buiten op, zoals drs. Guuske Ledoux, prof dr. Eddie Denessen en prof. dr. Moniek Volman. Het werkt goed als er experts komen spreken voor leraren. Door concrete voorbeelden te geven kan een expert goed aansluiten op wat er binnen de werkplaats wordt gedaan en waar een leraar zich in kan herkennen.

Op deze wijze komt alles bij elkaar, kan iedereen uitzoomen van de eigen microsituatie en wordt verdieping verkregen op de inhoudelijke thema's. Zo'n lezing wordt als een cadeautje ervaren door de leraren.

Belemmerende factor: prioriteit bij primair proces

Voor scholen is en blijft het een uitdaging om voldoende tijd te reserveren voor de uitvoering van de interventie en alles wat erom heen plaatsvindt, zoals dataverzameling, overleg, uitwisseling. Alle aandacht van scholen gaat meestal naar het primaire proces, het lesgeven, de leerlingen. Er is dan niet altijd veel tijd en energie voor andere werkzaamheden, zoals de deelname aan de werkplaats. Bovendien is gebleken dat scholen niet altijd stabiel zijn in de uitvoering, waaronder de personele bezetting. Ze hebben naast corona ook last van het lerarentekort.

Bevorderende factor: support van schooldirecties

De schooldirecteur heeft een grote rol in het bewaken van de continuïteit van de uitvoering van de interventie. Als de directeur het belang van de deelname aan de werkplaats onderschrijft en ernaar handelt, dan is dat ondersteund voor het personeel om deelname aan de werkplaats tot een succes te maken.

Overdraagbaarheid

De interventies die worden uitgevoerd binnen de werkplaats zijn in principe goed overdraagbaar naar andere scholen. Elke school kan de interventies invoeren.

Samenwerkingsproces

Investeren in persoonlijk contact; verkleinen afstand

Begrip hebben voor leraren en hun omstandigheden, toch een keer langsgaan als dat kan. Dit is binnen de werkplaats belangrijk om persoonlijke contacten op te bouwen tussen leraren en onderzoekers. Door meer betrokkenheid te tonen gaan leraren onderzoekers makkelijker benaderen als ze vragen hebben. Uiteindelijk komt dat het functioneren van de werkplaats ten goede. Sommige onderzoekers vinden dat ze nog te weinig in contact staan met leraren. Wanneer er een zekere afstand is, weten de onderzoekers simpelweg niet altijd wat er op de werkvloer speelt. Of de leraren het nog fijn vinden wat ze doen, hoeveel ze nog bezig zijn, wat ze anders zouden willen doen. De afstand tussen onderzoekers en leraren kan nog verder worden verkleind, zo wordt gezegd.

Bruggen bouwen tussen wetenschap en praktijk

In de samenwerking tussen onderzoeker en leraren ontstaan hier en daar 'mooie dingen'. Onderzoekers zijn door de nauwe samenwerking met scholen beter in staat om het praktijkperspectief mee te nemen in hun aanpak. Ze stellen zich sensitief, responsief en flexibel op. Zo wordt er beter ingespeeld op de weerbarstige praktijk. In het verleden hadden scholen nogal eens te maken met onderzoekers met een 'eenzijdig perspectief' van bruikbare kennis. Bijvoorbeeld: kennis kan alleen van waarde zijn als deze is verkregen volgens een gerandomiseerd onderzoek met controlegroep (RCT). In het verleden waren er negatieve ervaringen van sommige leraren met het meedoen aan onderzoek. Zo van: *"ze komen onderzoek doen, en vervolgens hoor je er nooit meer wat van."* Die negatieve houding is door deelname aan de werkplaats veranderd. *"Onderzoekers zijn minder eng dan gedacht."*

Kritische dialoog

Onderzoekers komen met nieuwe input uit wetenschappelijk onderzoek. Ze dragen theorieën aan. Scholen hebben dit nodig om los te kunnen komen van 'de waan van de dag'. De alledaagse besommeringen kunnen voor leraren heel verstikkend werken. Onderzoekers helpen scholen om uit te zoomen en vanuit een onderzoekende houding naar hun eigen praktijk te kijken en deze te voeding met inzichten vanuit de theorie. Zodoende kijken scholen kritisch naar hun eigen keuzes en houding. Het onderwijs heeft de neiging om (te) snel te handelen, aldus één van de leerteam-coördinatoren. Er werken heel praktisch ingestelde professionals die van aanpakken weten ('hands-on mentaliteit'), maar dat is niet altijd de juiste houding. Er is meer kritisch vermogen nodig. In de werkplaats wordt dit in de dialoog met de onderzoekers aangewakkerd.

Gedeelde interesse

Er wordt vanuit een gedeelde interesse van de scholen en kennisinstituten gewerkt. Het samenbrengen van onderwijsprofessionals en onderzoekers begint langzaam maar zeker z'n vruchten af te werpen. De samenwerking binnen de werkplaats levert relevante en bruikbare kennis en inzichten op voor de praktijk. Wel is het zaak om te zoeken naar de momenten waarop deze samenwerking met meest nodig is: bij keuzemomenten in de interventie, professionaliseringsactiviteiten, verbeteracties?

Energie en synergie

De samenwerking geeft alle partijen energie. En waar deze energie van diverse betrokkenen samenkomt, ontstaat synergie. Er is volgens de verschillende informanten een bevlogen en fijne samenwerkings sfeer, ondanks dat veel van de werkzaamheden online plaatshebben. De rolverdeling is helder. Het werkt goed als elke partij in zijn eigen kracht staat. De lijnen tussen onderzoekers, leerteamcoördinatoren en leraren zijn kort. Iedereen weet elkaar te vinden. Het is een toegankelijk en laagdrempelig netwerk.

Kennisdeling

Binnen de werkplaats vindt inhoudelijke kennisoverdracht plaats. Deelnemende leraren komen bijvoorbeeld zes keer per jaar naar de UvA om kennis op te doen. *“Vanuit de kennisinstituten wordt veel (wetenschappelijke) kennis naar de scholen gebracht.”* Ze krijgen daar uren voor vanuit de scholen. Deelname aan dit soort bijeenkomsten ervaren leraren niet als ‘extra werk’. Omdat het goed aansluit bij wat de scholen en leraren aan het doen zijn.

Opbrengsten

Te vroeg voor meetbare effecten

Binnen de werkplaats wordt momenteel onderzoek gedaan naar de effecten van de interventies. Het is echter nog te vroeg om over meetbare resultaten te praten. *“Harde, cijfermatige opbrengsten bij de leerlingen zijn er nog niet, pas volgend jaar zijn de uitkomsten van de analyses beschikbaar”*, zegt de projectleider. Wel zijn er al merkbare resultaten.

“Het idee is dat we volgend jaar meer bezig gaan met rapporteren, kennisdelen op conferenties en andere scholen enthousiasmeren door geleerde lessen over te dragen naar andere scholen.”

Onderzoeker

Fundament van bewustwording

De algemene indruk is dat met de gekozen thematiek een serieuze bijdrage wordt geleverd aan het verkleinen van de onderwijsachterstanden bij de doelgroep. Een voorlopig belangrijke opbrengst is dat er bij de leraren een fundament van bewustwording is gelegd en een houding is gekweekt om meer gelijke kansen te bieden aan doelgroepkinderen.

“Opbrengsten verhogen van doelgroepkinderen is een zaak van lange adem. Het is een utopie dat scholen in staat zijn gelijke kansen te bieden aan kinderen die van huis uit geen of nauwelijks sociaal en cultureel kapitaal meekrijgen.”

Leerteamcoördinator

Als voorbeeld kan de doelgerichte aanpak bij de hoge leerkrachtverwachtingen dienen. Een deel van de leraren was zich er onvoldoende van bewust dat iets als een leerling minder beurten geven bij vragen, een uiting kan zijn van lage verwachtingen. Door leerkrachten bij elkaar op de groep te laten observeren, is dit bewustzijn gegroeid. Leraren hebben hun gedrag hierop aangepast. De manier van lesgeven van leraren die werken aan hogere verwachtingen is veranderd en heeft inmiddels

geresulteerd in 'meer blije kinderen in de klas'. Door hoge verwachtingen te kweken voor alle leerlingen, krijgen ook de leerlingen uit minder gunstige thuisomstandigheden eerlijke kansen op schoolsucces.

De scholen die met *Funds of Knowledge* (benutten van buitenschoolse kennisbronnen) werken, merken meer positiviteit in de relatie en interacties tussen de kinderen en leraren. *“Als kinderen geen woord Nederlands spreken, dan helpt actieve meertaligheid op school om met elkaar in contact te komen en elkaar te leren kennen.”* De leraren zijn enthousiast over de interventie en dragen dat uit binnen de school. Ook leraren van groepen die nog niet meedoen, willen er graag mee aan de slag.

“Als onderzoeker denk je dat er een grote en systematische interventie nodig is om echt impact te hebben. Maar scholen en leraren zijn gebaat bij kleine, overzichtelijke stapjes die behapbaar zijn.”

Projectleider

Continue professionalisering van schoolteams

Met de komst van de werkplaats lijkt een begin gemaakt te zijn met de continue professionalisering van schoolteams. Op dit punt valt evenwel nog leerwinst te behalen, zo vertelt één van de leerteamcoördinatoren. Scholen met veel doelgroepleerlingen hebben baat bij excellente leraren. Er zijn standaarden nodig: wanneer zijn we tevreden? Binnen de werkplaats is men bezig om de lat hoog te leggen, vakmanschap van leraren te bevorderen, professionele schoolculturen te bouwen, rol van schoolleiders te verstevigen, kwaliteit van onderwijs te verhogen en dergelijke. Dit zijn allemaal voorwaarden voor hogere opbrengsten bij de doelgroep.

“Leraren krijgen door deelname aan de werkplaats een andere mindset.”

Leraren

Sterkere onderzoekscultuur op scholen

De schoolbesturen en scholen grijpen de werkplaats aan om de onderzoekscultuur te bevorderen. Een onderzoekscultuur ziet men als een randvoorwaarde voor schoolvernieuwing en kwaliteitsontwikkeling. Een school met een robuuste onderzoekscultuur kan zelf sturing geven aan verbeteringen. Een voorbeeld kan dit illustreren: één van de deelnemende scholen voert zelf kleinschalige experimenten uit, om te kijken wat werkt. Zo hebben ze een tijdje met niveauihomogene groepen gewerkt. Maar als snel bleek dat er heterogeniteit nodig is voor een optimaal rendement. Sterke, gemiddelde en zwakke leerlingen hebben elkaar nodig om als collectief goed te kunnen presteren. Daarom is besloten om met meerniveaugroepen te werken.

Verbreding van netwerk

Deelname aan de werkplaats vergroot het netwerk van leraren en scholen. Er ontstaan samenwerkingsrelaties die anders niet waren ontstaan. Ze vinden het inspirerend om onderwijsprofessionals van andere scholen te ontmoeten.

Nieuwe ontwikkelingen

Teaching leadership

Er zijn plannen om volgend jaar te beginnen met *Teaching leadership*. Dit is een proces waarbij leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school. Dit is een bovenschools traject voor expert-leraren. Het past in de ontwikkeling waarin steeds meer bovenschoolse rollen en werkzaamheden komen. Knelpunten hierbij zijn de doorgroeimogelijkheden en passende salariëring. In de cao Onderwijs bestaat vooralsnog weinig ruimte voor dergelijke functies, terwijl er wel behoefte aan is. Het is ook een manier om jonge, talentvolle (academische) leraren met ambities op inhoudelijke functies te zetten en te behouden voor het onderwijs. Nu verlaat een grote groep jonge leraren het onderwijs al na een paar jaar.

Begrijpend lezen

Volgend jaar staat ook begrijpend lezen op de onderzoeksagenda. Hoe staat het er voor, wat weten we hier van, wat zijn effectieve strategieën?

4 OK-Werkplaats (Werkplaats Onderzoek Onderwijskansen Noord-Nederland)

Verantwoording

Voor de praktijkbeschrijving van de Werkplaats Onderzoek Onderwijskansen Noord-Nederland (OK-werkplaats) is gesproken met:

- Coördinator en voormalig coördinator werkplaats
- Twee onderzoekers/schoolbegeleiders werkplaats
- Schoolbestuurslid
- SfA-projectleider
- Schooldirecteur
- Twee schoolcoördinatoren

Daarnaast zijn de volgende documenten bestudeerd:

- Aanvraagformulier onderzoeksvoorstel *Werkplaatsen Onderwijsonderzoek: Samenwerking onderwijspraktijk en -onderzoek in het primair onderwijs*
- Implementatie en effecten van Success for All in Nederland - Marijke Mullender-Wijnsma, Marij Veldman, Hester de Boer, Mechteld van Kuijk & Roel Bosker
- Werkplaats Onderwijskansen Noord-Nederland - Overzicht activiteiten (intern werkdocument)
- Auditrapport Samenwerkend Lezen – OK-werkplaats (januari 2021)
- Hingstman, M., Doolaard, S., Warrens, M. J. & Bosker, R. J. (2020). Supporting young struggling readers at Success for All schools in the United States and the Netherlands: Comparative case studies. *Research in Comparative and International Education*, 16 (1), 22-42.
- Veldman, M. A., Hingstman, M., Doolaard, S., Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2020). Promoting students' social behavior in primary education through Success for All lessons. *Studies in Educational Evaluation*, 67, [100934]. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100934>
- Documentatie op <https://successforall-nederland.nl/ok-werkplaats/>

Korte typering van de werkplaats

In 2019 is de Werkplaats Onderzoek Onderwijskansen Noord Nederland (WOONN) opgericht (inmiddels hernoemt naar OK-werkplaats). De werkplaats heeft als doel het verkleinen van het risico op onderwijsachterstanden bij doelgroepkinderen en het verhogen van de kwaliteit van de onderwijspraktijk door met wetenschappelijk onderbouwd handelen de vaardigheden van onderwijzend personeel te verbeteren. Hierin staat kennisontwikkeling bij onderwijsprofessionals centraal. De OK-werkplaats beoogt met een structurele verbinding tussen de Rijksuniversiteit Groningen en de Hanzehogeschool met de onderwijspraktijk de (onderzoek)vaardigheden van leerkrachten uit te breiden en te versterken, en het curriculum van scholen verder te ontwikkelen. Het schoolbrede programma *Success for All* (en haar componenten) speelt een grote rol binnen de werkplaats. Als laatste staat kennisdeling ook centraal. Inzicht in onderzoek en theorie worden gecombineerd met praktische kennis en ervaring, om zo onderzoek en onderwijs bij de betrokken partijen te verbeteren.

Uitgangssituatie en randvoorwaarden

Korte historie

De Werkplaats onderzoek onderwijskansen Noord-Nederland (voormalig WOONN, nu OK-werkplaats), aangevraagd door Roel Bosker, Marij Veldman en Marijke Mullender-Wijnsma van de RUG, is voortgebouwd op een bestaand initiatief dat zich ontwikkelde vanaf 2014. Destijds werd de interventie *Success for All* (SfA) door de Rijksuniversiteit Groningen geïntroduceerd op meerdere scholen. Een samenwerkingsverband (consortium) werd opgezet om de SfA te implementeren en evalueren in plaatselijke scholen. Er waren enkel scholen uit stad Groningen betrokken bij dit consortium.

De werkplaats richtte zich in 2019, naast de al deelnemende SfA-scholen, op een nieuwe groep scholen binnen en buiten de stad Groningen. In het gebied ten oosten van Groningen bestaat een hardnekkige achterstandsproblematiek, en deze regio vormt daarmee een interessant voedingsgebied voor de werkplaats. Het schoolbestuur OPRON, dat meerdere scholen in Oost-Groningen heeft, haakte aan bij de werkplaats met zeven scholen met betrekkelijk veel kinderen uit de relevante doelgroep. Ook enkele scholen in de stad Groningen, die te maken hebben met achterstandsproblematiek, sloten zich aan. Inmiddels zijn er vier schoolbesturen en 13 scholen betrokken bij de werkplaats.

SfA vormt de basis van wat de werkplaats in Groningen doet, en op welke problemen en aanpakken het gericht is. SfA is een internationaal erkend programma, dat zijn origine vindt in de Verenigde Staten van Amerika en daar ook effectief is gebleken. De Nederlandse variant van het SfA-programma bestaat uit zeven componenten: taal- en leesprogramma, samenwerkend leren, tutoring, driemaandelijke toetsing, ouderbetrokkenheid, SfA-coördinator en training en coaching. Drie scholen uit het oorspronkelijke consortium werken met de complete versie van de Nederlandse variant van SfA. De overige scholen werken met specifieke componenten van het programma. Men leidt daarbij leerkrachten op tot begeleiders en onderzoekers en men ondersteunt hen bij het implementeren en ontwikkelen van (componenten van) het SfA-programma, om zo gelijke kansen in het onderwijs in Groningen te verbeteren.

Rollen en taken

Rollen en taken binnen de OK-werkplaats zijn die van een algemeen werkplaatscoördinator, SfA-projectleider, onderzoekers, één schoolcoördinator per school en leerkrachten, schoolleiders en bestuurders.

De *werkplaatscoördinator* heeft de taak de 'grote lijnen bewaken' en te monitoren dat het gehele proces op alle scholen goed verloopt. Daarnaast is de werkplaatscoördinator verantwoordelijk voor het overkoepelende onderzoek naar de werkplaats. Samen met de onderzoekers/schoolbegeleiders en schoolcoördinatoren probeert zij de scholen ook te ondersteunen met studenten van de RUG en de Hanzehogeschool. Dit zijn studenten van de PABO en academische PABO (Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs). Op meerdere scholen zijn studenten betrokken, die helpen met de begeleiding, de kick off van de gekozen SfA-component in scholen, en zelf onderzoek doen (master- en bachelor-theses).

De *SfA-projectleider* overziet de drie scholen die de gehele Nederlandse variant van het SfA-programma implementeren. Zij houdt contact met de onderzoekers/schoolbegeleiders van de werkplaats en de schoolcoördinatoren van de drie scholen. De SfA-projectleider houdt zich met name bezig met de implementatie en uitvoering van het SfA-programma en haar onderdelen. Hier is een team van

ontwikkelaars en schoolbegeleiders bij betrokken om het volledige SfA-programma te kunnen implementeren op de scholen. De SfA-projectleider is betrokken bij overleggen en overziet de ontwikkelingen van de drie scholen die het volledige programma implementeren.

De onderzoekers zijn ook schoolbegeleiders en ondersteunen scholen bij vragen. Zij voeren, in samenwerking met de betrokkenen op de scholen, de audits uit bij de start van het traject van scholen en begeleiden het praktijkonderzoek door de schoolcoördinatoren (zie hieronder). Taken zijn bijvoorbeeld het concretiseren van de onderzoeksvragen, het helpen met de methodiek en het uitvoeren van de analyses. Een andere prominente taak is advisering over implementatie van de interventie. Als laatste functioneren de onderzoekers als een drijvende factor in het aanmoedigen van een onderzoek cultuur op scholen en als aanspreekpunt m.b.t het overkoepelende onderzoek naar de werkplaats.

Verder zijn *directieleden en bestuurders* betrokken, zij waren vooral ook actief bij het werven van scholen. De schooldirectie ervaart dat zij, vergeleken met de schoolcoördinatoren, inhoudelijk gezien meer ‘langs de zijlijn staan’, en een sturende rol vervullen wat betreft het meekrijgen van het team. De directie ziet vooral toe dat gemaakte afspraken nagekomen worden.

Binnen de scholen zijn de *schoolcoördinatoren* voorgedragen door de directie of het bestuur. Zij zorgen ervoor dat de informatie over de opgestelde interventies van de werkplaats wordt overgedragen naar het eigen schoolteam. Schoolcoördinatoren worden opgeleid in praktijkuitvoering en onderzoek doen aan de hand van cursussen en coaching. De schoolcoördinator overziet bovendien het tijdsplan en planning. Aan de andere kant is de schoolcoördinator degene die namens de school contact opneemt met de onderzoekers / schoolbegeleiders. Schoolcoördinatoren zijn de praktijkwerkers die, samen met andere leerkrachten uit het schoolteam, de eerste metingen uitvoeren naar de bestaande problematiek, interventies uitvoeren, en data verzamelen voor de evaluaties. Schoolcoördinatoren worden opgeleid tot zowel praktijkwerker die effectief de interventies in de klas kan toepassen, als praktijkgericht onderzoeker die onderzoeksvaardigheden kan toepassen om zijn/haar onderwijskwaliteit te verbeteren. Schoolcoördinatoren nemen deel aan bijeenkomsten voor instructie voor de interventies en onderzoek, en kennisdeling tussen scholen.

Success for All: bijdrage aan verkleinen van onderwijsachterstanden

Vanuit de werkplaats zijn goed onderbouwde (*evidence-based*) interventies aangedragen uit het SfA-programma. De nadruk ligt bij de werkplaats op bevordering van (de Nederlandse) taal in de middenbouw (groep 3 t/m groep 5). Zoals eerder benoemd, zijn er binnen de werkplaats drie SfA-scholen uit het oorspronkelijke consortium, die het volledige programma van de Nederlandse variant van SfA invoeren. Deze scholen zijn cruciaal geweest bij het ontwikkelen en evalueren van de Nederlandse variant van SfA. De vertaalslag was echter niet zo eenvoudig en de Nederlandse variant van SfA (en haar componenten) zijn nog in ontwikkeling. Sinds 2015 is bijvoorbeeld aangetoond dat het technisch leesniveau bij leerlingen is verbeterd, maar men wil graag meer verbetering zien bij het begrijpend lezen. Naast deze drie scholen die het gehele SfA-programma implementeren zijn er scholen die een component invoeren. Deze scholen zijn in 2019 betrokken geraakt en in januari 2020 vonden voor hen startbijeenkomsten plaats. De verschillende componenten, bijvoorbeeld samenwerkend leren of tutoring, zijn op zichzelf staande interventies, die in onderzoek effectief zijn gebleken. In het kader van de OK-werkplaats trachten alle scholen, inclusief de drie scholen die het gehele SfA-programma invoeren, één SfA-component (beter) te implementeren en te onderzoeken.

“We sluiten dan ook beter aan op de vragen die scholen hebben, zoals wel behoefte om te werken aan samenwerken maar minder aan andere aspecten. Deze scholen hebben vaak zelf ook al een heel traject met interventies en trainingen achter de rug...”

Werkplaatscoördinator

Zoals benoemd heeft de werkplaats als doel het verkleinen van het risico op onderwijsachterstanden en het verhogen van de kwaliteit van de onderwijspraktijk. Het SfA-programma sluit hier op aan met een focus op taal en lezen. De losse onderdelen van de interventie zijn ontwikkeld om ook als opzichzelfstaande interventies te kunnen functioneren. Door samenwerking tussen de verschillende actoren binnen de werkplaats worden deze componenten nader ontwikkeld in een op de context toegesneden schoolspecifieke aanpak, uitgevoerd, en de effecten ervan gemeten. Op basis van eerder onderzoek in Nederland en het buitenland wordt verwacht dat de geïmplementeerde componenten van SfA een daadwerkelijke impact gaan hebben op de vaardigheden van leerlingen.

“Deze componenten gaan dus ook echt iets doen met de uitkomsten van de kinderen.”

Werkplaatscoördinator

Er zijn verschillende componenten aangeboden aan de betreffende scholen, waaronder: Leerlingenzorg/tutoring; Samenwerkend leren; ; Samenwerken met ouders; ; Verlengde taal/leestijd; Afstemming van het onderwijs/niveaugroepen; en Klassenmanagement. Drie daarvan zijn door scholen geselecteerd, namelijk samenwerkend leren, tutoring en samenwerken met ouders. Samenwerkend leren is een populair onderwerp onder scholen. Tutoring en samenwerking met ouders zijn ook, maar in mindere mate, door de scholen gekozen. Scholen kiezen zelf welk(e) component(en) ze willen implementeren, uitvoeren en evalueren.

De invulling van dat wat er in het kader van de OK-werkplaats gedaan wordt op de scholen verschilt tussen de scholen. Voor alle scholen geldt dat zij een component van het SfA-programma toepassen en evalueren. Veel van de scholen hebben vertraging opgelopen met het opzetten van de praktijkuitvoering en het onderzoek vanwege Corona. Op de scholen die al lange tijd het gehele SfA-programma implementeren is men logischerwijs al veel verder met de invoering van de componenten van het programma, dan de scholen die later gestart zijn met het invoeren van een component.

Financiën

De middelen voor de werkplaatsen worden vooral besteed aan onderzoek en begeleiden van leerkrachten bij implementatie van de SfA-componenten en bijbehorend praktijkonderzoek. Er zijn ook middelen voor de begeleiding van de leden van de werkplaatsen, zoals de onderzoekers/schoolbegeleiders. Elke school heeft een schoolcoördinator die twee uur in de week vanuit de werkplaats wordt bekostigd. Leraren kunnen uren inzetten vanuit hun normjaartaak, onder het mom van professionalisering.

Volgens verschillende actoren mag er echter meer financiële ondersteuning naar de leerkrachten die de interventies uitvoeren en de schoolcoördinator. Een interventie als samenwerkend leren kost namelijk geen extra geld in termen van fte, maar tutoring bijvoorbeeld wel. De schoolcoördinator geeft aan dat zij in de praktijk merkt dat er extra taken en activiteiten zijn zoals bijeenkomsten. Soms is zij dus meer dan twee uur per week kwijt. Het is prettig dat er een vergoeding is, maar deze wordt dus niet altijd als toereikend ervaren.

Scholen die in 2019-2020 van start gegaan zijn en vertraging hebben opgelopen, wensen niet per se meer geld om de interventie uit te voeren. Door Corona zijn de eerste aanzetten tot implementatie van de componenten op verschillende scholen wel uitgevoerd, maar is het diep implementeren nog niet op alle scholen gebeurd zoals oorspronkelijk gepland. Als komend jaar 'alles echt van de grond gaat komen', zou dat anders kunnen zijn.

"Ik denk dat dit jaar we genoeg hadden. Maar komend jaar wordt er meer van de leerkracht verwacht en dan denk ik dat [de gegeven tijd] te weinig is. [De schoolcoördinator] moet dan de klas in, en we moeten ontwikkelen, en dan is het te weinig. [...] Je moet het als team doen, en dat wordt niet vergoed."

Schooldirecteur

Terugkijken

Corona

Begin 2020 werd de eerste COVID lockdown ingevoerd, met grote gevolgen voor onderwijs. Scholen, en zo ook de deelnemers aan de werkplaats, waren genoodzaakt aanpassingen te doen in de planning. Verschillende activiteiten van de OK-werkplaats zijn uitgesteld. Dit wordt hieronder in het verloop verder toegelicht.

Volgens de informant van een schoolbestuur heeft de COVID-situatie scholen ook beter zicht gegeven op de thuisomstandigheden en achtergronden van de kinderen. Veel was al bekend, maar nu kwamen ze nog dichter op de problematiek van de kinderen te zitten. Het contact met de ouders is hierdoor wel verbeterd. De scholen zijn zich er nogmaals van bewust geworden dat continuïteit in kwalitatief goed onderwijs voor de doelgroep van onmetelijk groot gewicht is. De meeste kinderen zijn tamelijk goed uit de coronacrisis gekomen, maar er zijn ook kinderen die ernstig achterop zijn geraakt. Niet alleen op cognitief vlak, maar ook in sociaal-emotionele ontwikkeling, zelfvertrouwen en welbevinden e.d. Hier liggen dus uitdagingen, ook voor de OK-werkplaats.

Verloop

Bij het opstarten van de OK-werkplaats was het nodig dat er in heel korte tijd scholen werden geworven voor deelname. De werving verliep hier destijds erg snel, wat ook de nodige uitdagingen met zich meebracht. Een groot voordeel was dat er rondom de ontwikkeling en evaluaties van het Nederlandse SfA-programma al een consortium van scholen bestond. Deze zijn soepel bij de werkplaats ingestroomd. Onder de scholen die met het complete SfA-programma werkten, was er in eerste instantie wat verwarring over de transitie van dit consortium naar de werkplaats. De SfA-projectleider en onderzoekers/ schoolbegeleiders hebben er echter voor gezorgd dat deze verandering goed is verlopen. De scholen zagen zelf ook in dat de werkplaats hen wat op kon leveren. Binnen het oorspronkelijke consortium vanuit het oorspronkelijke projectplan werd meer opgelegd wat er moest gebeuren, en hoe. Inmiddels is de aanpak binnen de werkplaats verschoven naar een benadering waarbij er meer uit de scholen komt. Dit wordt als erg prettig ervaren, omdat er beter aangesloten kan worden op wat scholen denken en willen.

“We vinden het heel knap hoe iedereen het oppakt, maar het blijft lastig. Scholen haken niet af, maar veel scholen schuiven [hun planning] wel vooruit.”

Werkplaatscoördinator

Eén van de opgeschoven onderdelen van de werkplaats op de scholen waren de audits. De uitkomsten van deze brede audits zouden input geven voor het maken van een beredeneerde keuze voor de interventie(s) per school. Voor het maken van een brede audit over het taal-/leesonderwijs in de middenbouw zou een onderzoeker van de werkplaats één á twee dagen op de school zijn en samen met de schoolcoördinator en iemand uit het schoolbestuur de audit uitvoeren. Ook een schoolcoördinator van één van de andere scholen binnen de werkplaats zou hierbij aansluiten. Vanwege Corona kon dat in die vorm in 2020 geen doorgang hebben. In plaats van een brede audit op meerdere onderdelen werden er aangepaste audits gehouden, gericht op een specifiek onderdeel. Deze audits bestonden uit klassenobservaties en gesprekken met de schoolleider; leerkrachten; en leerlingen. De gesprekken zijn uitgevoerd door de aan de school gekoppelde onderzoeker/schoolbegeleider en de schoolcoördinator. Voor de selectie van een van de componenten van SfA hebben de schoolcoördinatoren nog voor de audits, op basis van een gevolgde leergang en in samenspraak met hun schoolleider en schoolteam een beredeneerde keuze gemaakt voor een aanpak.

Corona heeft volgens sommige actoren geleid tot een verstoring van de communicatie binnen de werkplaats. Scholen hadden graag wat meer informatie gewild, en duidelijkheid over wat er van hen verwacht werd. Een reeks bijeenkomsten is verplaatst, wat het opstarten met de gekozen componenten van het SfA-programma voor scholen beïnvloedde. Zij misten soms begeleiding.

“Ik denk dat, terugkijkend naar hoe we gestart zijn, er meer informatie onze kant op had moeten komen.”

Schooldirectie

De onderzoekers/schoolbegeleiders waren oorspronkelijk ook van plan om vier keer per jaar fysieke schoolbezoeken te doen. Maar door Corona is dat er in haar oorspronkelijke vorm niet van gekomen: een deel van de bijeenkomsten vond digitaal plaats. Vanuit de werkplaatscoördinatoren wordt echter aangegeven dat zij wel veel contact hebben met schoolcoördinatoren, directeuren en besturen. Dit geldt ook voor de onderzoekers/schoolbegeleiders.

Schoolcoördinatoren en leerkrachten benoemen dat zij prettig (digitaal) contact hebben met de onderzoeker die hun school begeleidt. Inmiddels weten de scholen waar ze mee aan de slag gaan, maar de daadwerkelijke implementatie is minder uitgebreid dan beoogd.

“Er is gewoon heel weinig gebeurd in de klas. Ik heb alleen onderzoek gedaan en een enquête gehouden om een beginsituatie vast te leggen.”

Leerkracht

Hoewel schoolcoördinatoren graag de bijeenkomsten in hun oorspronkelijke vorm hadden gehad zijn de voorwaarden voor een goede start na de zomervakantie van 2021 volgens hen nu wel aanwezig.

Ter voorbereiding van de start van de OK-werkplaats in 2020 zijn er verschillende bijeenkomsten geweest met betrokkenen. Tijdens de leergang, die heeft plaatsgevonden aan het begin van het schooljaar 2020/2021 hebben schoolcoördinatoren, naast inhoudelijke informatie over de verschillende aanpakken, informatie gekregen over hun rol als schoolcoördinator. Het doel hiervan was ervoor te zorgen dat de coördinatoren weten wat er te doen is en hoe ze hun rol kunnen pakken. Op één van de aan de werkplaats deelnemende scholen is (nog) niet heel veel gebeurd. De coronamaatregelen, het afstandsonderwijs, de lockdown e.d. hebben een zware wissel getrokken op het functioneren van deze school. De school staat in een 'overlevingsmodus'. Met name de onderzoeker/schoolbegeleider probeert nauw contact te houden met de school en proberen mee te bewegen. Er waren plannen gemaakt om o.a. de audit toch nog voor de zomervakantie van 2021 te laten plaatsvinden, welke inmiddels hebben plaatsgevonden. Het voornemen is dat komend schooljaar 2021/22 de scholen die in 2020 vertraging opgelopen hebben een doorstart maken. Meerdere actoren binnen de scholen zeggen dat zij goed voorbereid en gemotiveerd zijn.

“Op zich is het een hele fijne samenwerking binnen de werkplaats. Met onze begeleiders ook. Maar met Corona is het toch jammer dat je van die lange tussenpozen hebt gehad, en dat je moet onderbreken. Eigenlijk hadden we al veel verder willen zijn, maar dat waar we mee bezig zijn doen we met plezier.”

Schoolcoördinator

Verlenging

De verlenging van een half jaar geeft de actoren van OK-werkplaats wat ruimte. Dit wordt als prettig ervaren. Meer tijd is altijd beter, en een jaar verlenging zou wenselijker zijn. Hoeveel tijd er nodig is om (de componenten van) SfA effectief door te zetten op scholen die vertraging hebben opgelopen, is echter niet te zeggen. Zowel de implementatie als de evaluatie van de interventies is onder druk komen te staan. Ook zijn achterstanden bij leerlingen in sommige gevallen groter geworden. Op dit moment is er een wisselend beeld van hoe succesvol de scholen zijn met de uitvoering van de interventies. De verlenging van een half jaar biedt betere mogelijkheden om te laten zien wat er is bereikt.

“De vraag is hoeveel extra tijd er nodig is [om de negatieve impact van Corona op te vangen]. Op basis van uitkomsten dit moment kunnen we niet zeggen of meer tijd, en hoeveel tijd, leidt tot betere uitkomsten en welke dat dan zijn.”

Werkplaatscoördinator

Interventies

Samenwerking praktijk en onderzoek

Er is binnen de OK-werkplaats nauw contact tussen de partijen over praktijk en onderzoek. De onderzoekers vanuit de Hanzehogeschool en RUG vervullen de rol van onderzoeker/schoolbegeleider en proberen zowel de implementatie als het evaluatieproces te begeleiden. Aan de andere kant voeren de schoolcoördinatoren samen met andere leerkrachten op hun school de interventie uit. Ze overzien het praktijkonderzoek onder begeleiding van de onderzoekers.

Zoals eerder beschreven vindt er aan het begin van een OK-werkplaatstraject binnen een school een audit plaats. Daarbij worden lessen geobserveerd, en wordt er met leerkrachten, directeuren, ouders en kinderen gepraat over doelen en mogelijkheden. Er wordt binnen een school een coördinator aangesteld die namens de school in contact staat met de werkplaats. De coördinator speelt informatie door over het uitvoeren van de aanpak aan de school. Tevens begeleidt de schoolcoördinator in de praktijk het onderzoek dat door leerkrachten binnen scholen zelf wordt uitgevoerd.

Bij de selectie van componenten wordt er vanuit het onderzoeksteam gelet op de voorwaarden, de uitvoeringscondities, de implementatiegetrouwheid e.d. Als een school bijvoorbeeld tutoring wil invoeren met groepjes met meer dan vier kinderen, dan wordt gewezen op verlies van effectiviteit van tutoring. Ook wordt er gelet op de intensiteit van de interventies. Op deze manier worden de voorwaarden voor een effectieve toepassing van SfA-componenten gewaarborgd. Idealiter worden de interventies integraal onderdeel van routinematig (dagelijks) handelen van de leraren (incorporatie in handelingsrepertoire).

Binnen de scholen hebben leerkrachten ook de rol van onderzoeker en voeren zij zelf metingen/evaluaties uit. Scholen kiezen zelf hun onderwerpen en het relevante SfA-component uit waarmee ze willen werken. Uiteindelijk kiezen scholen zo ook zelf welke leerdoelen ze willen onderzoeken, in overleg met de onderzoekers / schoolbegeleiders. Net als de scholen die met een enkele component werken geldt voor de scholen waarbinnen het gehele SfA-programma wordt toegepast dat zij één component uitkiezen om te onderzoeken. Scholen zien de meerwaarde in van zelf kunnen evalueren en verbeteren. Onderzoekers ondersteunen de onderzoeken van scholen en analyseren de data. Hierin werken de onderzoekers, projectleider en werkplaats coördinatoren nauw samen. Een belangrijk einddoel is dat er binnen de betreffende scholen een 'onderzoekscultuur' ontstaat.

Aansluiten interventies bij de onderwijspraktijk

Voor het oprichten van de werkplaats was er al een consortium van SfA-scholen. 'Nieuwe' scholen werden daarnaast door de OK-werkplaats benaderd op basis van mogelijke achterstandsscores. Er werd met het schoolbestuur contact opgenomen, waarop een startpresentatie voor schoolbestuur en directies volgde met daarbij de vraag of de betreffende scholen deel willen nemen aan de werkplaats. Scholen besluiten zelf of zij willen participeren in de werkplaats op basis hun specifieke wens(en) om aan de slag te gaan met gelijke kansen. Deelname aan de werkplaats is dus een combinatie van schoolgericht aanbod, en school-gestuurde participatie.

De twee vragen die aan scholen gesteld worden zijn: (1) Waar willen zij aan werken, of welk thema of probleem willen ze aanpakken?; (2) Welke onderzoeksvraag wordt er geformuleerd en hoe zouden ze de interventie willen uitvoeren? Ter begeleiding ontvangen scholen, via een leergang, instructies over hoe ze bijvoorbeeld een onderzoek kunnen opzetten, wat praktijkonderzoek is, en hoe men een onderzoeksvraag formuleert. Gezien de achterstandsscores bestaat er op de benaderde scholen vaak een reden om deel te nemen, waarbij het bestuur, de directie en de leerkrachten besluiten op welke onderwerpen of thema's ze zich willen richten. Scholen kiezen hun doelen op basis van zelf gekozen verbeterpunten, en met welk onderdeel van de interventie ze willen werken. De audits ondersteunen daarbij een weloverwogen besluitvorming, maar het eigenaarschap van de hulpvraag, of doelstelling, ligt dus bij hen. Ze hebben uiteindelijk zelf verantwoordelijkheid voor hun uitvoering en praktijkonderzoek.

"[schoolcoördinator] heeft enquêtes uitgeschreven voor leerlingen en voor leerkrachten. Daardoor konden we zien wat de stand van zaken was omtrent samenwerkend leren. En wij wilden van dat samenwerkend leren 'leren' maken."

Schooldirectie

Leerkrachten en schoolcoördinatoren maken helder dat zij samen zijn gekomen om te overleggen wat voor problemen zij ervaren rondom de achterstand van hun leerlingen, en kiezen in samenspraak met elkaar, hun bestuur en OK-werkplaats wat voor hen het meest geschikt is. Andere scholen hadden al opgestelde doelen en waren ook al op zoek naar een gerichte aanpak om goed onderwijs te bieden aan doelgroepkinderen:

"We hebben in die tijd gekozen voor samenwerkend leren. Veel scholen zijn daar mee bezig, maar wij hadden dat als één van de speerpunten om aan te werken. Dit was ook één van de punten van de werkplaats, en dat maakte ons besluit om deel te nemen heel gemakkelijk."

Schooldirectie

De motivatie van scholen om mee te doen met de werkplaats lijkt overigens tweeledig. Enerzijds is er de vraag voor een bewezen, effectieve aanpak van onderwijsachterstanden. Anderzijds is er de ambitie om binnen scholen onderzoeksvaardigheden onder leerkrachten te versterken. Zoals een bestuurslid zegt:

"Ook wilden de scholen graag een onderzoekende cultuur en houding creëren bij de schoolteams. Er zijn bevolgen teams die graag beter willen worden."

Schoolbestuur

In juni 2021 heeft een ontmoetingsmiddag plaatsgevonden waaraan schoolcoördinatoren en directies van de SfA-scholen deel hebben genomen.

Zoals bekend hebben de aangesloten scholen bij de werkplaats een grote groep doelgroepkinderen met een onderwijsachterstand. Het feit dat er experts betrokken werden bij de scholen die kritisch mee konden kijken, en dat er een effectieve aanpak wordt aangereikt met duidelijke meetmethodes, was aantrekkelijk voor deze scholen. Volgens een schooldirectie is het echter wel zo dat SfA gezien wordt als een inhoudelijk pittig programma, ook in de vorm van slechts een component. Het vraagt een ingewerkte coördinator en een betrokken team.

Samenwerkingsproces

Tevredenheid samenwerking

De verschillende partijen binnen OK-werkplaats zijn tot nu toe tevreden over de samenwerking. De aanpak sluit goed aan bij de wensen, behoeften en ontwikkeling van de scholen. Onderzoekers en coördinatoren zijn tevreden met de inzet. De actoren zijn positief over het contact tussen bijvoorbeeld de onderzoekers/schoolbegeleiders en de schoolcoördinatoren, wat belangrijk is voor een effectieve samenwerking. Er waren - en zijn - echter ook uitdagingen, zoals een ervaren tekort aan informatie door sommige leerkrachten.

Uitwisseling

Uitwisseling van kennis over wetenschappelijk onderbouwd handelen en *evidence based* praktijken, is een groot onderdeel van wat OK-werkplaats wil bereiken. Dit gaat over kennisdeling tussen de verschillende lagen/actoren binnen de werkplaats, maar ook binnen een groep actoren zoals de schoolcoördinatoren.

De schoolcoördinatoren zoeken geregeld contact met de onderzoekers/schoolbegeleiders, voor vragen, (literatuur)tips e.d. Zo worden de onderzoekers/schoolbegeleiders benaderd om mee te kijken naar zelfevaluatie-instrumenten, keuze van observatielijsten, inzet van tutores buiten de klas, werkwijzen van coöperatieve werkvormen e.d.. De onderzoekers schakelen hierbij soms studenten van de (academische) PABO of Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde in (bijv. uitzoeken van een vraag, literatuurstudie).

Men lijkt het vruchtbaar te vinden om de (academische) PABO te betrekken bij de werkplaats. Schoolcoördinatoren maken kennis met toegankelijke wetenschapspublicaties. Zo hebben de onderzoekers/schoolbegeleiders bijvoorbeeld uitkomsten van diverse meta-analyses en reviews over de effecten van tutoring, en de andere componenten, gedeeld. Vooral de schoolcoördinatoren die een master hebben gedaan, willen graag verdieping van hun werk. Op deze manier vindt kennisdeling plaats op basis van een vraag vanuit de schoolcoördinatoren. Dit sluit met name goed aan op de vragen van leerkrachten met een meer academische achtergrond.

Scholen hebben zelf ook een verantwoordelijkheid om onderling met elkaar kennis te delen. Dit gebeurt vooral op het niveau van schoolcoördinatoren.

"We hoopten ook dat er andere scholen meededen, wat dan kan je knowhow delen. Dan kan je halen en brengen. We wilden het samen doen. Je hebt als school vaak een blinde vlek van: zo doe je dat. En op deze manier kom je als school in ontwikkeling."

Schooldirectie

Er zijn bijeenkomsten geweest voor alle scholen die deelnemen aan de OK-werkplaats. Schoolcoördinatoren hebben deelgenomen aan een leergang, waar zij o.a. informatie hebben gekregen over het doen van praktijkonderzoek.

“Vervolgens hebben we bijeenkomsten gehad met de verschillende coördinatoren waar we hebben gepraat over probleemstellingen, doelen, en theorie gedeeld. We besproken ‘wat is jullie probleem’, ‘wat willen jullie doen?’ Binnenkort hebben we een bijeenkomst met de coördinatoren en de werkplaats over hoe we er voor staan.”

Schoolcoördinator

Stimulerende factoren

Goed contact tussen de onderzoekers/schoolbegeleiders en de scholen is van cruciaal belang voor de werkplaats. Inmiddels is er dan ook een goede relatie opgebouwd. De partijen kennen elkaar en er worden open gesprekken gevoerd. Dit blijkt onder meer uit het feit dat de schoolcoördinatoren geregeld met vragen komen voor de onderzoekers/schoolbegeleiders. De schoolcoördinatoren en directieleden lijken dan ook erg tevreden met de betrokkenheid en bereidheid tot ondersteuning vanuit de werkplaats.

“Iemand die mee kan lopen, advies kan geven en feedback kan geven maakt een positief verschil.”

Schooldirecteur

De onderzoekers/schoolbegeleiders stellen dat er niet ‘van bovenaf’ wordt bedacht wat er moet gebeuren, maar er wordt ‘van onderop’ gewerkt vanuit wensen en behoeften van de scholen. Het doel is om maatwerk en flexibiliteit te bieden. Hierbij is het belangrijk om goed te luisteren. Volgens de werkplaatscoördinatoren en onderzoekers is het belangrijk dat er vrijwillig ingestemd moest worden over de deelname bij de werkplaats, en welke componenten er werden geselecteerd. Het principe dat iedereen betrokken is en het gevoel heeft inspraak te hebben in het proces, creëert draagvlak. Het bieden van maatwerk vraagt ook dat onderzoekers/schoolbegeleiders dicht op hun betreffende school zitten. Eén van de onderzoekers / schoolbegeleiders heeft alle leerkrachten (én een deel van de leerlingen) geïnterviewd binnen haar toegewezen school, waardoor ze elkaar kennen. Dit is belangrijk, want door deze gesprekken met de leerkrachten en leerlingen leert men als onderzoeker het meest, zegt zij. Dit komt niet alleen de samenwerking ten goede, maar leidt ook tot een effectievere aanpak binnen de school en geeft een concreter beeld van de problematiek die de OK-werkplaats wenst aan te pakken. De onderzoekers zien bijvoorbeeld door dit nauwe contact de grote verschillen tussen de leerlingen onderling wat betreft hun thuissituatie. Hoe geef je vorm aan ouderbetrokkenheid als kinderen in een opvanghuis zitten en hun ouders uit beeld zijn? En hoe voer je een gesprek met ouders die laaggeletterd zijn? Dit zijn concrete, praktische problemen die een rol spelen bij de onderwijsachterstanden waar de OK-werkplaats op gericht is. Inzicht in deze praktijk wordt door onderzoekers dan ook als erg waardevol ervaren.

Belemmerende factoren

Uitdaging zit in vraagstukken over hoe de werkplaats ingericht moest worden en hoe dat opgepakt moest worden, en de huidige (fysieke) afstand tussen partijen.

“We hebben twee verschillende soorten scholen die in de werkplaats zitten, dus dat moesten we uitvogelen. Wie doet de communicatie binnen de scholen?”

SfA-projectleider

Samenwerking binnen de werkplaats is complex. Een groot aantal verschillende actoren heeft veel contact met elkaar. Afstemming van de noodzakelijkheden voor het proces, en de behoeftes van de betrokkenen, vraagt veel tijd en inzet. De interne projectstructuur van de werkplaats is echter goed, mede vanwege de opzet van het oorspronkelijke consortium.

Samenwerking en kennisdeling zijn effectiever als je met iemand kan sparren die fysiek aanwezig is. Dit vinden de onderzoekers, schoolcoördinatoren en leerkrachten met name lastig. Komend schooljaar moet dit dan ook veel meer plaatsvinden. Dan kunnen scholen waarschijnlijk weer samenkomen en brainstormen, en dat zou heel goed zijn, zeggen zij. Het doel is dan ook dat de onderzoekers begin schooljaar 2021-2022 naar de scholen toegaan (als de coronamaatregelen het toelaten) om de interventies in de praktijk te zien.

Als laatste geven de werkplaatscoördinatoren aan dat zij meer met de directeuren zouden willen doen. Die wil men meer betrekken en samenbrengen. Scholen verschillen erg in wie de verantwoordelijkheid neemt, en de schoolleiding speelt een belangrijke rol in een effectieve implementatie van de projecten. De werkplaats 'staat er nog niet helemaal'. Men wil de banden verder aansterken, zodat alle betrokken actoren elkaar beter leren kennen.

Opbrengsten

Beoogde opbrengsten

De werkplaats heeft - zoals benoemd - als doel het verkleinen van het risico op onderwijsachterstanden bij doelgroepkinderen en het verhogen van de kwaliteit van de onderwijspraktijk door met wetenschappelijk onderbouwd handelen de vaardigheden van onderwijzend personeel te verbeteren. Onderzoeksinstituten en scholen werken samen om componenten van het SfA programma uit te voeren en de effecten ervan te meten. Er wordt ingezet op taal- en leesvaardigheid, tutoring, samenwerkend leren, en ouderbetrokkenheid. Voor leerkrachten zijn de doelen m.n. dat ze vaardig worden in het effectief uitvoeren van een SfA-component in de praktijk, en het ontwikkelen van onderzoek vaardigheden. Hieronder een overzicht van wat er behaald is.

Gerealiseerde eerste opbrengsten

Wanneer er wordt gesproken over opbrengsten zijn alle betrokken actoren wat terughoudend. Corona maakt de situatie ingewikkeld. De verschillen tussen kinderen kunnen hierdoor zijn vergroot. Bovendien zijn er vertragingen in de uitvoer van de componenten, en zijn evaluatie en onderzoek niet altijd (goed of volledig) van de grond gekomen.

Toch zijn er al wel enkele opbrengsten te benoemen. Het is goed om hier onderscheid te maken tussen de scholen die voor het schooljaar van 2019-2020 begonnen zijn met het uitvoeren van het volledige SfA-programma, en de scholen die later zijn begonnen en zich focussen op één component. Het SfA-programma is in de Verenigde Staten effectief bewezen, en de coördinatoren van de OK-werkplaats hebben vertrouwen in de effectiviteit van de interventie.

Het doel is dat scholen ieder jaar een opbrengstenanalyse maken. Deze wordt door de school zelf uitgevoerd en geeft inzicht van hoe ze er voor staan. De scholen zijn zonder uitzondering ambitieus, er wordt hard gewerkt.

“We kunnen nu beperkt dingen meten. [...] We hopen in ieder geval in de praktijkonderzoeken effecten bij de leerlingen te zien.”

Werkplaatscoördinator

Verbeteringen in lezen en taal

De focus van SfA ligt op taal. Er is eerder een reeks studies uitgevoerd naar de effecten van SfA in Nederland. Zo heeft men basis van onderzoek verbetering gevonden van technisch lezen. Leerlingen die SfA-lessen hadden gevolgd, behaalden vaker aan het einde van jaargroep drie het geëigende AVI niveau. Op de scholen die v.a. schooljaar 2019-2020 begonnen zijn hoopt men op een verkleinde kloof tussen leerlingen met een achterstand. OPRON bijvoorbeeld, verwacht geen wonderen maar hoopt wel op verbetering omdat dit noodzakelijk is voor de kinderen. Er zijn scholen die gemiddeld een V hebben op begrijpend lezen, en het is de wens dat dit minimaal een IV moeten worden.

Verbeterde omgang tussen leerlingen

Schooldirectie, coördinatoren en leerkrachten zijn te spreken over samenwerkend leren. In eerder onderzoek naar samenwerkend leren in SfA (Veldman et al., 2020) is een significant interactie-effect tussen tijd, conditie en sociaaleconomische status van leerlingen voor antisociaal gedrag in groep 4 gevonden. Antisociaal gedrag van leerlingen met een lage sociaaleconomische status in de SfA-conditie nam af, terwijl antisociaal gedrag van leerlingen met een lage sociaaleconomische status in de controleconditie van dit onderzoek toenam. Omdat SfA in Groningen ingezet wordt op scholen met een populatie met een groot aantal leerlingen met een lage sociaaleconomische status is dat dus zeer positief.

Binnen de scholen zien de directie en leerkrachten ook uitkomsten op sociaal gebied, dus samenwerkingsgedrag. Dit gaat ook op voor de scholen die in 2019 van start gegaan. Kinderen gaan prettiger met elkaar om. Het zijn bemoedigende resultaten en hoewel er op de OK-werkplaatscholen nog weinig gemeten veranderingen kunnen worden getoond zijn leerkrachten positief over de ontwikkelingen van hun leerlingen.

“Zelfs digitaal kon je zien dat kinderen elkaar kunnen helpen. Ze stelden voor even te blijven te hangen en elkaar mogelijkheden aan te reiken om elkaar te kunnen helpen.”

Schooldirectie

Ontwikkeling van leerkrachten

Belangrijke bijvangst van meedoen aan SfA en de werkplaats is dat leraren een onderzoekende houding kweken. Dus leraren die zelf diep in de onderwerpen en effectieve leerstrategieën duiken. Op die manier krijgen ze meer zelfregie bij de kwaliteit van hun onderwijs. Het is de veronderstelling dat leraren die interesse tonen in onderzoek en het bijhouden van vakliteratuur simpelweg beter onderwijs geven. Hierin wordt er geen groot verschil opgemerkt tussen leraren met een bachelor of academische achtergrond, maar academisch opgeleide leraren zijn vaak wel sneller in het oppikken van wetenschappelijke onderwerpen en processen. Binnen de werkplaats nemen zij dan ook vaak een

voortrekkersrol, en nemen zo ook de 'wat minder voor onderzoek gemotiveerde leerkrachten' mee in het proces.

Leraren leren door de deelname aan de werkplaats breder te kijken en niet alleen vanuit eigen ervaringen te denken en te handelen. Dat is grote winst. Er vindt meer verdieping plaats op thema's die hen bezig houden, er ontstaat meer eigenaarschap. Uiteindelijk wil men dat zij inzien dat het *evidence-informed* werken waardevol is en dat scholen niet heel makkelijk naar een methode gaan kijken zonder dat ze nadenken over wat is effectief is. Uiteindelijk hoopt men dus dat binnen de werkplaats de kloof tussen praktijk en wetenschap verkleind kan worden. Volgens leerkrachten en schooldirectie wordt er echter wel veel gevraagd van leerkrachten en dat is soms zwaar. Dit kan de kwaliteit van de uitvoering van de interventies ondermijnen. Daarom geven scholen aan dat ze het prettig vinden hierin begeleid te worden, wat ook gebeurt. Zo worden de lasten enigszins verminderd.

"Het is gewoon mooi dat we het niet helemaal zelf op te hoeven zetten, maar dat we door anderen worden begeleid. We vinden het een belangrijk onderwerp en willen er graag energie in steken, maar het is fijn dat er anderen meedenken over het plan van aanpak en ons begeleiden."

Schoolcoördinator

5 Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht – Gelijke Onderwijskansen (WOU-GO)

Verantwoording

Voor deze praktijkbeschrijving is gesproken met:

- Projectleider WOU-GO
- 1 Schoolbestuurder
- 2 Directeuren
- 2 Leerkracht-onderzoekers (brokers)
- 2 Onderzoekers

Daarnaast zijn de volgende documenten geraadpleegd:

- WOU-GO factsheet
- Aanvraagformulier NRO WOU-GO
- Wijzigingsverzoek NRO WOU-GO

Korte typering van de werkplaats

In Utrecht is de Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht – Gelijke Onderwijskansen (WOU-GO) van start op 10 basisscholen. WOU-GO is een uitbreiding van de eerdere pilot WOU (Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht). In WOU-GO werken leerkrachten (brokers) samen met een onderzoeker aan de elementen uit de naschoolse Brede School Academie (BSA), een succesvolle Utrechtse aanpak om onderwijsachterstanden te verminderen. Woordenschatontwikkeling, begrijpende leesvaardigheid, academische vaardigheden en het vergroten van kennis van de wereld zijn belangrijke thema's. Uitgangspunt is een onderwijsvraagstuk dat speelt op de eigen school. Binnen de school wordt gewerkt aan een onderzoekende cultuur, het evidence-informed handelen van leraren wordt vergroot. Bovenschools worden intervisies tussen de scholen georganiseerd en de deelnemers delen hun opbrengsten met elkaar. In Utrecht werken samen: de drie grote Utrechtse onderwijsbesturen voor primair onderwijs (PCOU Willibrord, SPOU, KSU), de Utrechtse hogescholen met een lerarenopleiding voor primair Onderwijs (de Marnix Academie, Hogeschool Utrecht), de Universiteit Utrecht, de Universiteit voor Humanistiek en Sardes.

Zie ook: <https://werkplaatsonderwijsonderzoekutrecht.nl/>

Uitgangssituatie en randvoorwaarden

Korte historie

WOU-GO is ontstaan vanuit langere historie van samenwerking tussen onderwijs, opleiden en onderzoek in de stad Utrecht. Vóór de start van de eerste werkplaats (WOU) was er bijvoorbeeld al een samenwerking vanuit wetenschap en techniek (Wetenschapsknooppunt). In 2016 is het construct van de werkplaats gestart, met het toenmalige WOU (Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht). Hoofddoel is het versterken van een onderzoekscultuur op basisscholen in de stad, door nauw samen te werken met kennisinstellingen. De aanvraag voor WOU-GO was een logisch vervolg. Sinds januari 2020 is de uitbreiding WOU-GO gestart, met de focus op gelijke onderwijskansen. In de voorbereiding voor WOU-GO werden de vruchten geplukt van de al bestaande samenwerking. Daardoor wisten samenwerkingspartners elkaar snel te vinden en kon de aanvraag in korte tijd geschreven worden in nauwe samenwerking met alle partners. In de voorbereiding werden dan ook weinig knelpunten

ervaren. De verschillende partijen in de werkplaats willen de samenwerking vanuit de werkplaats verduurzamen, ook nadat WOU-GO stopt. Daartoe is onder andere ook het PO-partnerschap opgezet, waarin zeven schoolbesturen in het primair onderwijs, twee pabo's en de Universiteit Utrecht samenwerken om het innovatief vermogen van het primair onderwijs te bevorderen in de regio Utrecht.

Verandering t.o.v. eerste werkplaats

Veel van de werkwijzen uit de eerste werkplaats (WOU) zijn behouden in WOU-GO. Er zijn twee duidelijke verschillen: het gemeenschappelijk kader en het type scholen. In WOU-GO wordt gewerkt met een gemeenschappelijk kader (geïnspireerd op de Brede School Academie). Alle WOU-GO scholen werken aan het versterken van begrijpend lees- of woordenschatonderwijs om zo de 'kennis van de wereld' te vergroten. Het gemeenschappelijk kader heeft gezorgd voor meer uniformiteit dan in de vorige werkplaats, wat er volgens de betrokkenen voor zorgt dat scholen meer van elkaar kunnen leren in de intervisie. Het type scholen is het tweede verschil. In de huidige werkplaats, WOU-GO, nemen scholen met stevige OAB-problematiek deel, terwijl het eerder (in WOU) scholen waren die tijd hadden om iets extra's te proberen.

Rollen en taken

WOU-GO kent een heldere projectstructuur met verschillende rollen. Deze zijn weergegeven in Tabel 1 (bron: Aanvraagformulier NRO).

Tabel 1: De WOU-werkwijze in rollen

<i>Stuurgroep</i>	Een bestuurder van elke consortiumpartner heeft zitting in de stuurgroep. De stuurgroep draagt financiële eindverantwoordelijkheid voor het project en wordt geïnformeerd door de projectcoördinator (zie werkgroep).
<i>Werkgroep</i>	Elke consortiumpartner vaardigt een werkgroep lid af, dat de eigen 'achterban' vertegenwoordigt. De projectcoördinator is voorzitter van de werkgroep, en rapporteert aan de stuurgroep. De werkgroep komt maandelijks bijeen, coördineert het project, organiseert onderlinge en externe kennisdeling, en bewaakt de voortgang van de verschillende praktijkgerichte onderzoeken. Werkgroepleden namens de schoolbesturen en namens de kennisinstellingen houden nauw contact met hun eigen 'achterban', respectievelijk brokers, schoolleiders, bestuurders en onderzoekers.
<i>Adviseurs</i>	Dit zijn de werkgroepleden namens de besturen die nauw contact houden met de brokers (zie onder) gesprekspartner voor schoolleiders zijn.
<i>Broker</i>	Een leerkracht, werkzaam in een basisschool, bij voorkeur met een masterdiploma op HBO of WO niveau, jaagt het onderzoek aan. De broker wordt hiervoor ongeveer een dag per week vrijgesteld.
<i>WOU-team</i>	Een (klein) team van collega's en de schoolleider ondersteunt de broker in het uitvoeren van het onderzoek. Zij leveren een bijdrage aan vraagarticulatie, dataverzameling, en zijn daarmee mede-eigenaar van het onderzoek.
<i>Onderzoeker</i>	De onderzoeker, werkzaam op een van de kennisinstellingen, heeft specifieke inhoudelijke expertise. De werkgroep matcht brokers aan onderzoekers met passende expertise.
<i>Studenten</i>	Studenten (Marnix, HU, ALPO) worden wanneer mogelijk betrokken bij het WOU-GO-onderzoek. Zij kunnen hun thesis koppelen aan het WOU-onderzoek, of hun onderzoekservaring inzetten om de broker te ondersteunen.

Verschillende overlegstructuren

De werkgroep en de stuurgroep (zie Tabel 1) zijn formele overlegstructuren. De werkgroep komt maandelijks bijeen, de stuurgroep vijf keer per jaar. Brokers en onderzoekers komen ook regelmatig bijeen. Hier is geen vaste frequentie aan verbonden, het verschilt per koppel en per fase van het onderzoek. Naast deze formele overlegstructuren komen de betrokkenen elkaar ook veel informeel tegen. Er zijn steeds meer informele contacten, zo geeft bijvoorbeeld de projectcoördinator aan.

Financiën

De NRO-middelen beslaan de basis van de financiering voor de werkplaats. Daarnaast leveren alle organisaties ook in-kind uren. In de verdeling van de uren is bewust de focus gelegd op de scholen: de brokers krijgen het grootste deel van de uren. Een broker kan 4 uur per week worden vrij geroosterd om te werken aan het WOU-GO onderzoek. Wat opvalt is dat de brokers dan ook de enigen zijn die ervaren dat de middelen voldoende zijn voor het project. Alle andere betrokkenen geven aan dat de middelen onvoldoende zijn, en ze veel in-kind-uren investeren in de werkplaats. Dat heeft ook zijn voordelen, want het zorgt voor betrokkenheid en eigenaarschap: *“mensen zitten niet alleen in het project om wat te halen, maar ze leveren ook wat”*. De onderzoekers krijgen verhoudingsgewijs de minste uren. Zij krijgen 35 uur per jaar om een school te begeleiden. Een onderzoeker geeft aan dat *“de verhouding een beetje zoek is”*, achteraf zou een andere keuze in de verdeling van de middelen wellicht passender zijn geweest.

“Het lukt door de hoge betrokkenheid, als je ‘uurtje factuurtje’ mensen hebt in het project, lukt het niet. Het is daarmee wel wankel.”

Projectcoördinator

Betrokkenen in WOU-GO hebben de intentie om de werkwijze en samenwerking te continueren, ook na afloop van WOU-GO. Ambulante tijd voor leerkrachten is het lastigst om overeind te houden. Idealiter zou er structurele financiering komen voor het continueren van de werkwijze. Volgens een schoolbestuurder zou het Rijk hier idealiter een rol in spelen, door een deel van de lumpsum op te plussen met innovatiemiddelen, een soort innovatiebudget. Op die manier kunnen mensen vrij geroosterd blijven om onderzoek te doen.

Terugkijken

De start

De start van de werkplaats WOU-GO is door de meeste betrokkenen als soepel ervaren. De eerdere samenwerking vanuit de WOU hielp hierin: partners wisten elkaar op het ontwerp-niveau snel te vinden. De deelnemende scholen waren nieuw, dit waren andere scholen dan in het eerdere WOU-project. De WOU-GO scholen hebben meegekeken met de afronding van het vorige WOU-project, om de ‘lessons learned’ te delen. Vervolgens ontmoetten de verschillende scholen en onderzoekers elkaar in een centrale kick-off bijeenkomst. Alle betrokkenen vonden dit een fijne manier om samen te starten. De scholen, die dus ook nieuwe deelnemers waren in WOU-GO, hebben soms wat hobbels ervaren rondom de start. Zo geeft een directeur bijvoorbeeld aan dat het lastig was om een geschikte broker te vinden.

Corona

De coronamaatregelen, waaronder de twee scholensluitingen, hebben een vertragend effect gehad op de werkzaamheden in de werkplaats. Op de scholen lag de focus tijdens de scholensluitingen op het primaire onderwijsproces, niet op andere zaken, zoals het onderzoek in de werkplaats. Dit heeft er voor gezorgd dat de vraagarticulatie trager is verlopen dan verwacht en de scholen later zullen starten met de interventies. Voor enkele scholen hebben de scholensluitingen ook invloed gehad op de gekozen interventies. Zo geeft een directeur aan dat de oorspronkelijk gekozen onderzoeksvragen met bijpassende interventie niet te onderzoeken waren als kinderen niet op school waren. Een van de brokers geeft ook aan dat de kwaliteit van het onderzoek beïnvloed is door corona: ze moesten bijvoorbeeld bij de voormeting genoeg nemen met een kleinere groep leerlingen.

“Ik heb veel tijd moeten investeren in thuisonderwijs, dus daardoor had ik wat minder tijd voor de werkplaats. De prioriteiten lagen soms wel ergens anders”

Broker

“Leerkrachten hebben veel energie moeten stoppen in het overeind houden van onderwijs en het vormgeven van afstandsonderwijs. Alles aan onderwijsontwikkeling kwam op een laag pitje te staan”

Bestuurder

De kennisuitwisseling moest grotendeels digitaal verlopen, via uitwisselingsbijeenkomsten. Ook het contact tussen onderzoekers en brokers is vaker digitaal gelopen. Het was heel fijn dat op deze manier toch kennis uitgewisseld kon worden, maar het online contact werd door alle betrokkenen ervaren als minder inspirerend.

“We konden een tijd niet naar de scholen. Dat helpt niet mee in een brainstormfase, dan moet je creatief zijn, en achter een scherm zitten helpt daar niet bij”

Onderzoeker

Voor de meeste betrokkenen heeft de coronasluiting niet gezorgd voor een andere blik op onderwijsachterstanden. De projectcoördinator zegt hierover: *“Wat we al wisten is alleen maar scherper geworden”*. De brokers geven aan dat de sluiting er vooral voor zorgde dat ze *“met de neus op de feiten werden gedrukt, wat voor achterstand er is. Je ziet hoe de situatie thuis is, en hoe dat achterstand in de hand kan werken.”* Ook zagen de scholen dat sommige leerlingen minder achterstand hadden dan verwacht, die de verantwoordelijkheid van thuisonderwijs blijkbaar goed aankonden. De verschillen zijn nog groter geworden door het thuisonderwijs.

Tevreden over wat er gelukt is

Ondanks de beperkingen van corona, geven de verschillende betrokkenen aan trots te zijn op wat er toch gelukt is. De onderzoeksvragen zijn op de scholen helder en in het nieuwe schooljaar gaan de interventies starten. Alle scholen doen nog mee en onder de brokers is er nog steeds veel enthousiasme over het onderzoek. De betrokkenen kijken uit naar een wat rustiger jaar, waarin meer tijd en ruimte is voor WOU-GO.

Verlenging

WOU-GO heeft een half jaar verlenging aangevraagd. Een half jaar verlenging is volgens de betrokkenen voldoende voor het afronden *“op de smalle inhoud”*, om antwoord krijgen op de onderzoeksvragen. Voor het verduurzamen van de werkwijze zou verlenging van de werkplaats ontzettend helpen, geven alle betrokkenen aan.

Interventies

Samenwerking praktijk en onderzoek

Onderzoekers en brokers werken intensief samen in koppels. De brokers (leerkracht-onderzoekers) nemen een centrale positie in en zijn verantwoordelijk voor het onderzoek op hun school. Ze maken de onderzoeksopzet, zetten de interventie op, houden contact met de schoolleiding en met de begeleidend onderzoeker. Elke broker is gekoppeld aan een 'eigen' onderzoeker, waar de broker regelmatig contact mee heeft. Bij het opstellen van de onderzoeksvragen en de ontwikkeling van de interventies heeft de onderzoeker veelal de rol van kritische vriend. De onderzoeker fungeert als sparringspartner, brengt inzichten vanuit de literatuur in, en kijkt vanaf iets grotere afstand naar de vraagstelling en methodieken. Ook is de onderzoeker een stok achter de deur, om de voortgang op de school in de gaten te houden. De uitvoering van de interventies ligt met name bij de brokers.

"Ik zie de onderzoeker als een fijne sparringspartner en ondersteuner. We plannen regelmatig overleggen in. Zij stuurt me bij, en ik deel literatuur met haar en vice versa. Uiteindelijk doen wij het, en zij is de ondersteuning."

Broker

"Ik zie mezelf als coachend en input gevend, zij (de brokers) moeten in de lead zijn"

Onderzoeker

Zowel de brokers als de onderzoekers zien veel voordelen van de samenwerking. Zo noemt een broker: *"door de samenwerking met de onderzoeker krijg ik meer inzicht in wat wel en wat niet werkt"*. Ook de onderzoekers ervaren de samenwerking met de brokers als een verrijking: *"de samenwerking heeft mijn blik veranderd op wat leerkrachten nodig hebben om onderwijsachterstanden het hoofd te bieden, en hoe complex dat is."*

"De wisselwerking is win-win. Teams meer evidence-informed laten werken is de reality-check voor de leerkrachten. Andersom is hoe het in de praktijk werkt en onderzoeken wat er toe doet een reality-check voor de onderzoeker."

Projectcoördinator

Aansluiten interventies bij de onderwijspraktijk: eigenaarschap en regie bij de scholen

Binnen WOU-GO worden de onderwerpen van de interventies bottom-up (vraag gestuurd) gekozen. Er is wel een gemeenschappelijk kader: alle scholen werken aan gelijke onderwijskansen door het begrijpend lees- en woordenschatonderwijs te versterken en 'kennis van de wereld' te vergroten. De principes van de Brede School Academie (BSA) zijn de inspiratie voor dit gemeenschappelijk kader. Vraagarticulatie vindt plaats op de deelnemende scholen, in samenwerking tussen de broker en de gekoppelde onderzoeker.

Om de onderzoekers te koppelen aan de brokers is er tijdens de kick-off bijeenkomst een 'speeddate' georganiseerd, waarbij brokers met voorlopige vragen van de scholen langs de onderzoekers gingen en wat hoorden over hun expertise. Zo werden onderzoekers gekoppeld aan een school. De broker vervult de rol van makelaar/bruggenbouwer tussen de 'wereld van onderzoek' en de 'wereld van onderwijs'. De

broker maakt de verbinding tussen wat er op school, in de praktijk speelt, en het onderzoek. Verschillende betrokkenen geven daarnaast aan dat de schoolleider een centrale rol speelt in het positioneren van de broker en het geven van prioriteit aan het onderzoek in de school.

Door de bottom-up methode ervaren alle betrokkenen dat de gekozen interventies goed aansluiten bij de beginsituaties in de onderwijspraktijk. Het algemeen kader is op vrij algemeen niveau geformuleerd, waardoor er veel ruimte is voor de scholen om hier hun eigen weg in te kiezen. De regie bij de scholen zien de betrokkenen als de kracht van de werkplaats. De projectcoördinator stelt: *“zo bouw je iets wat niet alleen voor de korte termijn is”*.

Samenwerkingsproces

Tevredenheid samenwerking

De betrokkenen zijn over het algemeen erg tevreden over de samenwerking binnen WOU-GO. De lijnen zijn kort en men weet elkaar goed te vinden. De duidelijke taakverdeling is hierin helpend. Als groot pluspunt noemen de betrokkenen dat er voortgebouwd kon worden op goede relaties uit de eerdere werkplaats (WOU).

De meeste betrokkenen geven aan weinig knelpunten in de samenwerking ervaren te hebben in het afgelopen jaar WOU-GO. Toch worden er enkele aantal aandachtspunten genoemd. Zo noemt de projectcoördinator als aandachtspunt dat er veel nieuwe onderzoekers zijn gekomen, en het van belang is om die goed aan te blijven haken en mee te nemen. De directeuren en brokers geven als belangrijkste aandachtspunt mee dat er meer gedeeld mag worden. Ze hebben behoefte aan meer kennisuitwisseling tussen de scholen, zeker bij scholen die met vergelijkbare onderzoeksvragen bezig zijn. Daarnaast geeft een directeur aan in coronatijd soms de verschillen gemerkt te hebben tussen de wereld van de onderzoekers en de school. Er werd soms druk ervaren vanuit de onderzoekers om tempo te maken, terwijl die ruimte er op school niet was.

Uitwisseling

In de werkplaats wordt veel aandacht besteed aan uitwisseling en kennisdeling. Er zijn regelmatig intervisiebijeenkomsten, er is een website, er is een SharePoint omgeving waarop documenten tussen de brokers gedeeld kunnen worden. Er worden posterpresentaties gehouden, en er is een begin- en eindconferentie. Toch klinken er vanuit alle partijen in de werkplaats geluiden dat er nog meer kennis gedeeld zou mogen worden. Een van de brokers verwoordt het als: *“we vinden steeds allemaal het wiel uit. Het gaat teveel langs elkaar, dat is zonde.”* Er zijn wel veel mogelijkheden tot kennisdeling, maar die worden wellicht nog niet altijd in alle opzichten benut. De intervisiemomenten ervaren de brokers als fijn. De Sharepoint omgeving, zo geven de brokers aan, wordt weinig gebruikt.

Stimulerende factoren

De betrokkenen noemen verschillende stimulerende factoren in de samenwerking voor het behalen van de doelstellingen van de werkplaats:

- Eigenaarschap bij de scholen;
- Een goede projectstructuur en een gelijkwaardige samenwerking;
- De koppeling van een onderzoeker aan een broker (duo's);
- Bovenschools en op interbestuurlijk niveau samenwerken;
- Gedragenheid van de interventies in het team;

- Een overkoepelend kader (inspiratie uit de BSA-principes);
- Een gecommiteerde directie;
- Regelmatig overleg tussen de verschillende scholen die mee doen.

“De kracht van de werkplaats zit erin dat mensen die het werk doen, die de uitvoering doen, ook met elkaar overleggen, door de besturen heen, door de verschillende schooltypes heen en door de universiteit heen.”

Bestuurder

Belemmerende factoren

Uit de gesprekken komen ook een enkele belemmerende factoren naar voren:

- Personele wisselingen bij brokers, besturen, onderzoekers
- Tijdgebrek (bijvoorbeeld bij de onderzoekers)
- Prioriteit bij primaire proces op de scholen door corona
- Onvoldoende kennisdeling tussen de verschillende scholen

“Dit jaar moesten we door corona terug naar de basis. Het was moeilijker te organiseren dat brokers tijd hadden voor het onderzoek en het onderzoek ging leven.”

Directeur

Opbrengsten

Beoogde opbrengsten

Betrokkenen uit de werkplaats noemen beoogde opbrengsten op voor leerlingen, leerkrachten, onderzoekers en de school.

Voor (doelgroep)leerlingen worden de volgende beoogde opbrengsten genoemd:

- Verhoogde leesmotivatie, leesplezier
- Beter begrip lezen
- Leren prettiger en leuker maken voor leerlingen

Voor leerkrachten noemen betrokkenen de volgende beoogde opbrengsten:

- Meer kennis over hoe ze leerlingen goed bedienen
- Eigenaarschap voelen in schoolontwikkeling: breder perspectief op eigen baan
- Kennis vergaren over effectieve interventies
- Professionalisering bij leerkrachten, bijvoorbeeld een onderzoekende houding

“Weten hoe en welke teksten je kunt aanbieden bij specifieke leerlingen, zodat de motivatie gestimuleerd wordt.”

Broker

Voor onderzoekers worden de volgende opbrengsten beoogd:

- Netwerk: het toetsen van onderwijswetenschappelijke kennis aan de praktijk, werkplekken voor alumni en stageplekken voor academische leerkrachten en studenten onderwijswetenschappen
- Artikelen: populariserend (over de specifieke interventies) en wetenschappelijk (over eigen flankerende onderzoeken)

Tot slot zijn er ook twee bredere opbrengsten genoemd op breder niveau. Op niveau van de school wordt als beoogde opbrengst gezien dan scholen goed onderbouwde, systematische keuzes maken over schoolorganisatie, onderwijsontwikkeling en innovatie. Op niveau van primair onderwijs in de stad, wordt een lerende infrastructuur genoemd als beoogde opbrengst. Meer van elkaar leren, binnen de besturen en in de hele stad, staat daarbij centraal.

Gerealiseerde eerste opbrengsten: te vroeg voor meetbare effecten interventies

De betrokkenen geven aan dat het nog te vroeg is voor meetbare effecten van de interventies. Veel scholen zitten nog in de fase van vraagarticulatie, en de interventies starten dan pas in het komende schooljaar. Op een enkele school is de interventie al wel opgestart.

Op andere niveaus worden er wel al (voorzichtige) eerste opbrengsten gezien. Een opbrengst die nu al zichtbaar is, is het netwerk en de inspiratie van elkaar. Scholen weten elkaar makkelijker te vinden, en voor de onderzoekers heeft de netwerk van de werkplaats bijvoorbeeld al opgeleverd dat ze veel scholen snel bereid vonden voor een onderzoek naar de impact van de scholensluiting. Deelname aan de werkplaats levert ook al een stuk bewustwording op de scholen op: waar laten we als school dingen liggen, en wat kunnen we verbeteren? Daarnaast heeft deelname aan de werkplaats ook de samenwerking van sommige scholen met partners, zoals de bieb, versterkt.

“Scholen zitten in een partnerschap met vergelijkbare scholen, ze delen ambities, én dezelfde uitdagingen.”

Onderzoeker

Kennisdeling

Vanuit de werkplaats wordt ook kennis gedeeld met geïnteresseerden buiten de werkplaats. Centraal in deze kennisdeling staat de website (<https://werkplaatsonderwijsonderzoekrecht.nl/>). Hier worden onder andere samenvattingen van de onderzoeksverslagen van de deelnemende scholen publicaties over de werkplaatsen gedeeld. Ook is er meer te lezen over de organisatie van de werkplaats en deelnemende scholen. Daarnaast vindt er ook kennisdeling plaats met geïnteresseerden buiten de werkplaatsen door bijvoorbeeld de begin- en eindconferentie.

6 Werkplaats Onderwijsonderzoek Arnhem-Nijmegen (WOAN)

Verantwoording

Voor deze praktijkbeschrijving is gesproken met:

- Projectcoördinator WOAN
- 1 Schoolbestuurder
- 2 Directeuren
- 5 Leerkracht-onderzoekers (ambassadeurs)
- 2 Onderzoekers

Daarnaast zijn de volgende documenten geraadpleegd:

- Aanvraagformulier NRO WOAN
- Wijzigingsverzoek NRO WOAN
- Voortgang Werkplaats OAN oktober 2020
- Formulier Goal Attainment Scaling WOAN
- Stappenplan GAS, maart 2020
- Profiel ambassadeur

Korte typering van de werkplaats

Bij de werkplaats onderwijskansen in Arnhem-Nijmegen zijn de volgende partijen betrokken: Delta Scholengroep, Flores, Conexus, Stichting PAS, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, de Radboud Universiteit en het Expertisecentrum Nederlands. In de aanloop naar de werkplaats hebben de besturen de vraagstukken die op hun scholen spelen, geclusterd in drie thema's: 1) hoge en reële verwachtingen van leraren, 2) inzetten van effectieve instructie en 3) vergroten van ouderbetrokkenheid. Aan al deze thema's wordt ook taalontwikkeling in het Nederlands verbonden. Dit zijn onderwerpen waar de scholen in de praktijk mee bezig zijn en die aansluiten bij de schoolontwikkeling. De deelnemende po- besturen uit Arnhem vormen het bestuur van stichting Pas, die zich bezig houdt met kansengelijkheid. In Nijmegen is Conexus benaderd, omdat dit het bestuur was met de meeste scholen in achterstandswijken.

De werkplaats is in september 2019 gestart. Toen zijn allerlei voorbereidingen begonnen. In januari 2020 was de officiële aftrap. Medio 2021 doen er 11 scholen mee in de werkplaats.

De besturen hebben scholen voorgedragen voor deelname aan de werkplaats. Er is door de projectleiding een schets gemaakt van welke scholen ze zochten, en die is voorgelegd aan de besturen.

De selectiecriteria waren grofweg:

- Scholen waar het thema OAB speelt
- Scholen met een stabiele situatie (geen personeelwisselingen)
- Scholen die het kunnen organiseren
- Scholen waar de onderwijskwaliteit op orde is.

Besturen hebben zowel scholen benaderd die al langer OAB-school zijn als scholen die sinds kort onderwijsachterstandenmiddelen krijgen. Er was enthousiasme onder de scholen om deel te nemen aan de werkplaats vanwege het onderwerp onderwijsachterstanden. Er zijn in Arnhem door de nieuwe gewichtenregeling 10 OAB-scholen bijgekomen. Deze scholen zijn bezig de slag te maken naar een ander

aanbod om de kwaliteit hoog te houden bij een nieuwe instroom. Het projectteam heeft in tweetallen een intake-gesprek met elke school gevoerd, met de directie, al dan niet samen met de beoogde ambassadeur (=leerkrachtonderzoeker). Bij de intake is bekeken welk thema het beste aansluit bij de ontwikkeling van de deelnemende scholen. Op de scholen zijn 'teacher design'-teams ingericht die de onderzoeksvraag formuleren. Via de 'design thinking'-methode proberen de scholen aanpakken in de praktijk uit.

Zie ook: www.werkplaats-oan.nl

Uitgangssituatie en randvoorwaarden

Korte historie

Voor de opstart van de werkplaats werd er ook al samengewerkt. Er was al een werkplaats Leren en Lesgeven met ICT (Community Learning Centre, CLC), dus de meeste betrokkenen waren bekend met het fenomeen 'werkplaats'. Stichting PAS werkt in Arnhem heel nauw samen met de schoolbesturen Flores en Delta en met de HAN. In deze aanvraag is samenwerking gezocht met besturen in Nijmegen. De hogeschool is immers ook van Arnhem en Nijmegen. De aanvraagperiode was vrij kort, daarom hebben beleidsmedewerkers vanuit de deelnemende besturen ook meegedacht. De samenwerking in de aanvraag was belangrijk: in plaats van het projectplan schrijven en presenteren aan de besturen wilden de partijen het samen doen.

Rollen en taken

Op de 11 scholen zijn er Teacher Design Teams (TDT's) met leerkrachtonderzoekers (ambassadeurs) die worden ondersteund door een van de vijf onderzoeksondersteuners van de HAN, Expertisecentrum Nederlands en Radboud. Daarnaast is er een projectteam, een kernteam en een stuurgroep. De verbinding tussen wetenschap en praktijk zit op bijna alle niveaus. Op school, in het kernteam en in het projectteam, alleen niet in de bestuurlijke laag (stuurgroep).

In het projectteam zijn de rollen verdeeld tussen de drie personen die een gedeeld projectleiderschap voeren. De directeur van Stichting Pas houdt als projectleider contact met de penvoerder (Delta) en regelt allerlei zaken rondom planning en de financiën en de contacten met de andere werkplaatsen en landelijke ontwikkelingen. De procescoördinator vanuit Stichting Pas organiseert de bijeenkomsten met onderzoeksondersteuners en kernteam. Vanuit het Expertisecentrum Nederlands is er een inhoudelijk expert in het projectteam. Het projectteam overlegt regelmatig over de voortgang en de ondersteuning van scholen.

Het projectteam overlegt elke vijf weken met de onderzoeksondersteuners over het proces op de school. Hierbij gebruiken ze het dashboard dat alle scholen bijhouden om het proces te volgen. Onderzoeksondersteuners gebruiken deze momenten ook als een soort interview. Als het niet loopt op een school, kan het projectteam bij het bestuur informeren, om te zorgen dat de relatie tussen de school en de onderzoeksondersteuner goed blijft.

Het kernteam komt 3 of 4 keer per jaar bij elkaar. In het kernteam zitten beleidsmedewerkers van de drie deelnemende schoolbesturen en vertegenwoordigers van de onderzoeksinstellingen en HAN. Door deze groep kan de verbinding met de besturen goed worden gemaakt. Het gaat om wederzijds informeren: Informeren over hoe het loopt op bepaalde scholen, en delen van kennis die opgehaald is. Er is elk kwartaal een stuurgroepoverleg. In de stuurgroep zitten de drie schoolbesturen bij elkaar. Ze delen daar de ene keer de dashboards (voortgang op de scholen), de andere keer de werkpakketten (eigen voortgang projectteam).

Er is twee maal per jaar een bijeenkomst met alle scholen bij elkaar. Ambassadeurs van scholen hebben daarnaast soms onderling contact.

De formele rol van de schooldirecteuren is beperkt. Vooral de ambassadeur en de onderzoeksondersteuner zijn aan zet in het TDT.

Financiën

De meeste middelen van de werkplaats gaan naar de ambassadeurs. Het wordt als belangrijke succesfactor gezien dat deze er echt tijd voor vrij kunnen maken. Er is per school een budget waaruit de ambassadeur 80 uur op jaarbasis kan krijgen. De school mag zelf kiezen of ze één of twee mensen inzetten, en welke persoon dit is. Volgens sommige ambassadeurs is het aantal uren toch weinig, afhankelijk ook van de omvang van de uitvoerende werkzaamheden voor de interventie. Ook is het zwaar voor een voltijds leerkracht om de rol van ambassadeur vanuit de taakuren te doen. Andere ambassadeurs hebben vrijgeroosterde tijd. Onderzoekers merken dat de uren die voor de ambassadeurs beschikbaar zijn, soms onder druk lijken te staan als er urgentere zaken tussendoor komen.

Alle partners dragen ook nog eigen middelen bij, in tijd. Er zijn bijvoorbeeld geen uren voor de directeur en de rest van het team op een school.

De projectgroep steekt meer tijd in de werkplaats dan ze vergoed krijgen, mede omdat ze met zijn drieën zijn. Binnen Stichting PAS wordt de extra inzet voor de werkplaats ook gezien als onderdeel van hun opdracht.

De onderzoeksondersteuners moeten ook schipperen in tijd. Een onderzoeksondersteuner heeft drie of vier scholen, afhankelijk van het thema, en moet de uren goed verdelen. De onderzoeksondersteuners vonden hun uren afgelopen jaar meer dan voldoende, maar dat kwam ook doordat er veel vertraging was. Een onderzoeker denkt de uren nog wel in te moeten halen. Voor de ander geldt dat de uren voor dit jaar gereserveerd waren en volgend jaar niet meer kunnen ingezet.

Er is een enorme betrokkenheid die maakt dat er door veel betrokkenen bij WOAN meer uren gemaakt worden dan beschikbaar. Voor scholen draagt eraan bij dat een onderwerp gekozen is waar de school iets aan heeft, daardoor voelt het voor scholen minder als iets extra's en het geeft ook veel energie, zo melden een aantal gesprekspartners.

“Het investeren van eigen tijd is belangrijk, naast bundeling van de middelen. Het moet in een soort goede verhouding staan. Het werkt ook niet perse als je alles vergoed krijgt. Dat lijkt heel ideaal, maar je moet zelf ook een belang hebben”.

Projectleider

Terugkijken

De start

De WOAN is januari 2020 gestart met een startbijeenkomst met kernteam en onderzoekers, en daarna was er nog een startmiddag samen met de scholen (de directeuren en ambassadeurs), waarbij uiteengegaan is in groepjes om te brainstormen over onderzoeksideeën per thema. Daarna zijn onderzoeksondersteuners aan scholen gekoppeld. Er bleken scholen nog te willen wisselen van thema, waardoor de verdeling over thema's nu ongelijk is, terwijl het doel was ook binnen het thema met andere scholen te kunnen sparren. Ouderbetrokkenheid is maar op één school het thema. Deze school is aangehaakt bij de scholen die thema hoge verwachtingen kozen, zodat er toch kan worden uitgewisseld.

De ambassadeurs en onderzoeksondersteuners zijn aan de slag gegaan met nadenken over de onderzoeksvraag. De begeleiding door de onderzoekers vanaf de start wordt door de ambassadeurs positief gewaardeerd, met als enige knelpunt wat wisselingen van onderzoeker in het begin (door 1 school genoemd).

De eerste lockdown leidde ertoe dat er alleen online overleg mogelijk was, maar in enkele scholen is de voorbereiding tussen ambassadeur en onderzoeksondersteuner gewoon doorgedaan. Een ambassadeur meldde dat de echte start pas september 2020 was met een studiedag waardoor de werkplaats ook voor het team ging leven.

Overall is de ervaring dat de samenwerking binnen WOAN vanaf de start goed is gegaan.

Effecten van de coronamaatregelen

Door corona is vertraging opgetreden. De schoolontwikkeling stond op een aantal punten stil, want de scholen waren vanaf maart 2020 in crisisstand. Doel was nu gewoon zo goed mogelijk het onderwijs laten doorgaan.

Met name door de schoolsluitingen zijn bepaalde interventies uitgesteld of duren langer. Tijdens de schoolsluitingen konden bijeenkomsten nog wel doorgaan (online), maar interventies met leerlingen waren moeilijk. De schoolsluitingen hebben alleen geleid tot pauze van de interventie. Er is niet of nauwelijks iets veranderd qua focus van het onderzoek, want de problemen blijven even relevant.

In januari en juni was een bijeenkomst bedacht, die helaas een zoom-meeting werd. Dat is net minder inspirerend, want scholen ontmoeten elkaar op afstand. Tussentijds sparren met medescholen ontbrak, waardoor de meerwaarde van optrekken met andere scholen een stuk minder was.

Door de druk op scholen vanwege de coronamaatregelen waren onderzoeksondersteuners ook aan het zoeken: wanneer meld ik me nu als een school niet reageert, wanneer overvraag ik een school? Via de projectleider en de beleidsmedewerker van dat bestuur is er soms voorzichtig gepolst bij een school wat er speelde, balancerend tussen het proces aan de gang te houden en tegelijk respect houden voor de moeilijke situatie.

Op sommige scholen was er alleen contact tussen ambassadeur en onderzoeksondersteuner. Het hele team betrekken lukte moeilijker. Dit leidde ook tot wat vertraging. De ambassadeur kon misschien wel door, maar wilde de collega's niet met een onderzoek belasten. Onderzoek in de klas lag lastiger en collega's waren ook ziek. Een directeur noemt dat de eigen rol kleiner is geweest dan van tevoren gedacht. *"Corona had ook prioriteit, om de school te laten draaien. WOAN stond ook niet helemaal bovenaan mijn lijst."*

"Een beetje demotivatie kwam er wel. Er was iedere keer wel een collega's in het leerteam ziek. Zonder corona hadden we het onderzoek afgerond voor vakantie"

Ambassadeur

Een ander geeft aan dat door de vertraging de deelname aan de werkplaats niet gaat leven op school en ze constant degene moet zijn die het team enthousiasmeert.

Een positief effect van de schoolsluitingen was er ook. Een ambassadeur geeft aan dat het heel fijn was dat er tijd was om theorie in te gaan. In het onderwijs heerst vaak de waan van de dag, en nu was er tijd om te verdiepen en in gesprek te gaan, en om zaken op papier te zetten. Alleen het uitvoeren daarna, dat werd een probleem.

Een school meldt dat door corona de onderzoeksvraag iets is verschoven, doordat de ouders niet meer op school kwamen en de communicatie verminderde. De onderzoeksvraag is verschoven naar: hoe kunnen wij als leerkrachten onze rol verbeteren richting ouderbetrokkenheid?

Door corona een andere blik op achterstanden?

Enkele gesprekspartners gaven desgevraagd aan dat de eigen blik op achterstanden veranderd is:

- OAB heeft meer aandacht gekregen, maar voor deze scholen en directeuren die deelnemen zijn onderwijsachterstanden niets nieuw. Overall lijken de scholen zich weer bewust geworden dat je als school meer toegevoegde waarde hebt voor deze leerlingen.
- Het heeft het verschil tussen kinderen in kansrijke situatie en kinderen in een kansarme situatie veel duidelijker gemaakt. Het werd nog duidelijker hoe kwetsbaar en in welke omgeving de leerlingen van de deelnemende scholen moeten opgroeien.
- De verschillen tussen kinderen zijn groter geworden. Er is geconstateerd dat de leerlingen op deze WOAN scholen meer last van hebben gehad van vertraging dan leerlingen van een school in Oosterbeek. Dat maakt de WOAN nog belangrijker.
- Het werd nog duidelijker dat je ouders ook ongelijk moet behandelen, de een moet je op andere manier informeren en betrekken dan de ander. Ongelijke behandeling voor gelijke kansen.
- Een verruimd beeld van hoe het er thuis aan toe gaat, omdat je echt thuis kan kijken.
- Een school heeft een andere ervaring: Na lockdown hebben ze direct de cito-toets afgenomen en geconstateerd dat de resultaten heel goed zijn ende leerlingen vooruit zijn gegaan. Ze maken zich nu niet meer zo druk over de achterstanden, want die waren er altijd al, maar het is volgens de school niet erger geworden dan het was.

Een school meldt hoe de andere blik op achterstanden heeft doorgewerkt:

“We hebben geprobeerd om heel kansrijk te adviseren. We gunnen ze een half niveautje hoger dan nu uit de toets blijkt, omdat we met die mindset naar de kinderen kijken. Er werd hier altijd heel voorzichtig geadviseerd. Je hebt nu met coronasluiting gezien dat ze niet heel sterk terugvallen in toetsresultaten dus neem dat risico maar, dan vallen er misschien 2 van de 10 terug maar er zitten er wel 8 op de havo”

Directeur

Verlenging

Het plan was in het tweede jaar 3 volgscholen aan te haken. Dat is vanwege corona een jaar uitgesteld en gaat in september 2021 gebeuren. Met het half jaar verlenging denkt de projectleider voldoende ruimte te hebben om de activiteiten in de werkplaats af te ronden.

Interventies

Samenwerking praktijk en onderzoek

De ambassadeur van de school is (samen met de onderzoeksondersteuner) verantwoordelijk voor de opzet, uitvoering en kennisdeling van het onderzoek dat binnen de school plaatsvindt. De ambassadeur motiveert, informeert, bevraagt en ondersteunt collega's en schakelt met de schoolleider. Daarmee is de ambassadeur kartrekker van het TeacherDesignTeam in de school. De ambassadeur neemt deel aan

en draagt bij aan kennisdelingsactiviteiten die vanuit de Werkplaats-WOAN worden georganiseerd. Voor de ambassadeurs was een profiel opgesteld. De voorkeur ging uit naar iemand die ervaring had met onderzoek doen, bijvoorbeeld een academisch opgeleide leerkracht.

Onderzoeksondersteuners begeleiden het onderzoeksproces en bewaken de koers. Ze dragen informatie aan, zij geven bijvoorbeeld uitleg hoe de GAS-schaal werkt. Ze dragen literatuur aan rondom de onderzoeksvraag en helpen om de formulering van de onderzoeksvraag te finetunen. Ze zijn sparringpartner voor de ambassadeur en nemen deel aan het leerteam. Het doel is dat de ambassadeur de werkwijze na drie jaar ook zelfstandig zou kunnen. Dat is ook een opdracht voor onderzoeksondersteuners. De onderzoeksondersteuners hebben niet per se inhoudelijke expertise op het thema, maar wel met onderzoek doen met scholen. De onderzoeksondersteuners hebben training gehad in hoe ze teacher designteams op kunnen zetten en kunnen leiden.

De ervaringen van de scholen met de samenwerking in de praktijk zijn positief. De begeleiding door de onderzoeksondersteuner wordt alom gewaardeerd. Er zijn scholen waar ook studenten ingezet worden voor uitvoerende werkzaamheden bij het onderzoek, of die hun scriptie schrijven over het onderwerp van de interventie, wat als meerwaarde wordt gezien. Ook worden door de onderzoeksondersteuner verbinding gelegd met andere wetenschappers die onderzoek komen doen op school of waarmee gespard kan worden over het onderzoeksthema.

“De onderzoeker denkt erg mee in wat verstandige stappen zijn. Ze zorgt er ook voor dat het echt onderzoek blijft.”

Ambassadeur

“Dit is wel een praktijkgericht onderzoek, maar het is fijn dat je universitaire blik erbij krijgt. Dat is een stukje verrijking.”

Ambassadeur

Aansluiten interventies bij de onderwijspraktijk

De keuze voor drie thema's binnen de werkplaats is bewust gemaakt om recht te doen aan wat er in de praktijk speelde. Dus niet om van bovenaf de keuze maken voor één onderwerp en dan scholen erbij te zoeken. Het bestuur heeft scholen voorgedragen voor de thema's, die pasten bij waar de school mee bezig was. Wat volgens de bestuurder goed bijdraagt is dat scholen een eigen uitwerking kunnen maken van een interventie die toegespitst is op de school en aansluit op de schoolontwikkeling. Dit vergroot de kans dat de WOAN een duurzaam effect heeft. Op schoolniveau sluiten de uiteindelijke interventies aan bij de onderwijspraktijk volgens de gesproken directeuren en ambassadeurs.

“Effectieve instructie waren we al een langer mee bezig. Dus gekozen we niet voor dat thema maar voor het thema hoge verwachtingen omdat we opbrengsten omhoog willen, met name op rekengebied”

Ambassadeur

“We zijn al langer bezig met directe instructie en begrijpend lezen woordenschat. Dit liep al goed in een aantal klassen, maar minder in hogere klassen. Wat we deden had niet echt positieve invloed op de cito resultaten. Dus gaan we daarmee aan de slag; het past ook bij de discussie over gelijke kansen.”

Ambassadeur

“We hebben naar de schoolorganisatie gekeken; waar willen we antwoord op? Wij zijn toen gauw tot de conclusie gekomen dat we hoe we bezig waren met executieve functies dat we dat het evidence based wilden maken. Is wat we doen het juiste wat we doen en halen we daar de resultaten uit die we beogen eruit te halen?”

Ambassadeur

Binnen het thema werkt de school de interventie uit in overleg met de onderzoeksondersteuner. Het zit in de aanpak ingebouwd dat er een beginanalyse is. Voor de scholen beginnen, vullen ze GAS-schalen in waarbij ze de beginsituatie invullen. De Goal Attainment Scaling (GAS) is een werkwijze voor het beschrijven en evalueren van doelen. De school geeft aan: dit is wat we willen onderzoeken, deze vragen hebben we. De onderzoeksondersteuner helpt om de vraag te articuleren en zorgt dat de vraag niet te groot (de hele school) of te klein (één klas) is. De school is uiteindelijk leidend, maar de onderzoeksondersteuner denkt mee over de omvang, of door te vragen wat uit de literatuur naar voren komt. Dit kan ook tot een andere interventie leiden. Bijvoorbeeld: een school wilde met mindmap werken, omdat ze dachten dat voorkennis heel belangrijk was, maar uit literatuur bleek dat je vooral de voorkennis moet aanbieden. Een ander voorbeeld: een school wilde met begrijpend lezen aan de slag, maar toen ze goed gingen analyseren bleek het probleem bij technisch lezen te liggen. Nu richten ze zich op technisch lezen.

De twee doelen van de werkplaats gaan niet altijd gelijk op. Een onderzoeksondersteuner vraagt zich af of een school straks wel kan zeggen waarom een interventie effectief is, want er worden op deze school meerdere dingen tegelijk ingezet. Vanuit het onderzoek gedacht zou dit beter beperkt kunnen tot één verandering, maar tegelijk is het voor het eigen leerproces van de leerkrachten ten aanzien van onderzoek doen wel een interessante leerervaring.

De Teacher design teams systematiek wordt als werkwijze positief ervaren. Er is op meerdere scholen een systematische beginanalyse gedaan, door middel van een beginmeting onder leerkrachten of een analyse van toetsresultaten, en al dan niet in combinatie met literatuuronderzoek.

“We hebben natuurlijk alleen de nulmeting gehad, maar de eerste interventie is dus eigenlijk de bewustwording van hoe we kijken naar kinderen. We zijn begonnen met een lijst van kinderen met hun citoscores Begrijpend Lezen van vorig jaar en wat verwacht je volgend jaar en wat verwacht je aan uitstroom straks bij deze kinderen. Het gesprek daarover heeft tot bewustwording geleid. De vervolgstap is op zoek gaan naar de quickwins, simpele interventies die we in de klas kunnen doen. Dat is het stadium nu, dit gaan we bespreken”

Directeur

“Na de nulmeting hebben we op de studiedag in focusgroepen met een mindmap ingezoomd op wat er uit de nulmeting is gekomen en hoe we ons richten op de onderzoeksvraag betreffende het onderwerp lezen. Toen hebben we al een aantal interventies genoemd, en daar gaan we nu uit kiezen.”-

Directeur

Voortschrijdend inzicht

Het proces om tot een interventie te komen kan ook al als interventie worden gezien. Vaak komt een school door voortschrijdend inzicht tot een probleemstelling of een interventiekeuze. Een voorbeeld van dit voortschrijdend inzicht staat hieronder.

“Wij zijn begonnen met te kijken op welk onderdeel de kinderen niet goed scoren. We wilden Cito begrijpend lezen analyseren, maar daarbij kun je niet kijken waar kinderen de meeste fouten op maken. De toets Nieuwsbegrip heeft wel categorieën, dus toen kwamen we erachter dat voorkennis ophalen en verbanden leggen zwak is. We gingen aan de slag met theorie over verbanden leggen, maar lazen toen dat je daarvoor goede achtergrondinformatie moet hebben over onderwerp. Dus zijn we weer theorie gaan zoeken over voorkennis. We hebben een toets afgenomen voor de beginsituatie en wilden daarna een interventie doen op basis van theorie, maar toen kwam lockdown. Nu is de nulmeting niet meer bruikbaar omdat er te veel tijd tussen gezeten, dus zullen we nog een keer die toets afnemen. Vlak voor de zomer was daarvoor geen goed moment. Nu is afgesproken om alles helemaal klaar te maken zodat we volgend jaar gelijk kunnen beginnen.”

Ambassadeur

Samenwerkingsproces

Er zijn in de structuur van de werkplaats veel overleggen ingebouwd met het projectteam als centrale partij. Dit team heeft een actieve rol om alle partijen betrokken te houden en het procesverloop te bewaken. Alle gesprekspartners zijn positief over de onderlinge samenwerking binnen de werkplaats. Er zijn ook een paar aandachtspunten genoemd.

De input vanuit werkplaats hadden enkele ambassadeurs iets inhoudelijker verwacht. Tot nu toe wordt gestuurd op het onderzoeksproces, maar er was verwacht dat op vakgebied iets meer inhoudelijk input zou komen van de onderzoekers. De onderzoekers zijn niet per definitie specialist op elke specifieke interventie, dus het is ook voor hen soms zoeken hoe daarop ondersteund kan worden.

De rol die de onderzoeksondersteuner heeft, als doorgeefluik tussen de ambassadeur en het projectteam, vraagt dat die de lijnen goed in de gaten moet houden, zodat het proces op school verder kan.

Uitwisseling

Er is uitwisseling tussen de betrokken partijen in het kernteam. Onderzoeksondersteuners gebruiken het vijfwekelijks overleg met projectteam over het proces op de school als een intervisie- en uitwisselingsmoment.

De kennisdeling tussen scholen onderling is nog maar beperkt van de grond gekomen. Ook scholen die wel een zelfde thema hebben, hebben nauwelijks uitwisseling. Corona is hier mede debet aan.

“Ik heb het gevoel dat het allemaal een beetje op zichzelf staande onderzoeken zijn”.

Directeur

Wel zijn er twee keer per jaar kennisdelingsbijeenkomsten waarin de ambassadeurs van de 11 WOAN-scholen elkaar ontmoeten. Deze zijn gericht op uitwisseling, maar er wordt ook kennis en informatie verstrekt.

Stimulerende factoren

De gesprekspartners noemden de volgende succesbevorderende factoren:

- De werkwijze is ingebed omdat scholen in Arnhem al werkten met teacher-designteams.
- Er was al samenwerking tussen de schoolbesturen vanwege andere werkplaats ICT.
- En er zijn veel uren beschikbaar voor de ambassadeur (leraaronderzoeker).
- Projectteam steekt tijd in overleggen en contacten met onderzoeksondersteuners en kernteam om iedereen erbij te houden en het proces gaande te houden.
- Er is een lijntje met de schoolbesturen via het stuurgroepoverleg, zodat je aan de bel kunt trekken als het nodig is.
- De onderzoeksondersteuner werkt op verschillende scholen, dus dat is een verbindende factor.

Belemmerende factoren

De gesprekspartners noemden de volgende belemmerende factoren:

- Voor de onderzoeksondersteuners was het in het begin zoeken naar hun rol, naar een stramien voor de aanpak. Dit bleek later beperkt te zijn tot het volgen van de design cyclus en een interventie doen.
- Een onderzoeker merkt op dat ze zelf ook vertragend kan zijn door het ontwerp van het onderzoek op de school steeds kritisch te bevragen. Ze ervaart een worsteling tussen de school aan het werk laten gaan en successen laten ervaren en goed onderzoeksmatig werken. Dit laatste kost tijd die er niet altijd is.
- Onderzoekers zijn geen expert op de specifieke interventie, dus het kost tijd om in te lezen, en ze kunnen niet altijd de inhoudelijke input geven die de ambassadeur verwacht.
- De samenwerking met andere scholen met hetzelfde thema valt voor scholen tegen. Met meer contact zou het opzetten van het onderzoek misschien iets sneller kunnen. *“Je hebt het gevoel dat je in je eentje bezig bent in de werkplaats.”*
- Er ligt volgens enkele ambassadeurs meer in de uitvoering bij de scholen dan vooraf geschetst. Er zijn minder studenten ingezet om de school te ontlasten dan van tevoren beloofd.

Opbrengsten

De gesprekspartners benoemden de beoogde en al behaalde opbrengsten. Hieruit ontstaat het volgende beeld.

Voor de doelgroepkinderen zijn de beoogde opbrengsten uiteindelijk dat er beter onderwijs wordt gegeven met bewezen interventies, waarvan bekend is wat werkt binnen een bepaalde context, waar ook andere scholen van kunnen leren. En daardoor hogere opbrengsten bij leerlingen.

Voor de scholen zijn de beoogde opbrengsten het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden, niet alleen bij de ambassadeur, maar binnen schoolteams. Een sterkere onderzoekende houding en een meer vanzelsprekende koppeling met wetenschap. Daarnaast ook kennis opdoen over interventies en een antwoord op de eigen onderzoeksvraag. In het algemeen zou deelname een WOAN een bijdrage

moeten leveren aan de schoolontwikkeling. Mogelijk ook transfer tussen de WOAN-scholen en de andere scholen in de stad.

Beoogde opbrengsten voor onderzoeksondersteuners heeft de WOAN vooraf niet zo gedefinieerd. Er zijn nog niet veel opbrengsten daadwerkelijk gerealiseerd. De beoogde interventies zijn veelal nog in voorbereiding, dus er zijn nog nauwelijks onderzoeksopbrengsten. De voorbereidende stappen zijn echter ook te zien als interventies, volgens enkele gesprekspartners.

Op dit moment liggen de opbrengsten voor de leerkrachten vooral in bewustwording:

- Leerkrachten hebben een beter beeld van de problemen van de kinderen, wat hen belemmert bij het leren, wat kansengelijkheid betekent.
- Objectiever kijken naar kinderen en eigen leerkrachtverwachtingen onder de loep nemen.
- Bewustwording bij leerkrachten wat ze met kleine aanpassingen kunnen bereiken en dat ze kunnen zien of dat effect heeft gehad.
- Scholen gaan bewuster om met onderwijsveranderingen: wat doe je dan, waarom en waarom op die manier. Op de scholen is er al een meer onderzoekende houding.
- Leerkrachten handelen nu meer vanuit de theorie in plaats van interventies te baseren op eigen ervaringen. Leren werken vanuit data en observaties voordat je gaat handelen.

Onderzoekers geven aan geleerd te hebben dat niet zozeer de achterstandspopulatie zelf belangrijk is, maar meer hoe school en team mee omgaat. Ook heeft het hen inhoudelijk kennis over het onderwerp opgeleverd. En meer zicht op complexiteit en wat er allemaal gebeurt in school en welke kleine stapjes je in de schoolontwikkeling kan maken met onderzoek.

Ambassadeurs geven aan dat het voor henzelf bewustwording en een attitudeverandering heeft opgeleverd en ook een onderzoekende houding.

“Ik merk dat ik niet meer zo snel alleen maar even iets aan de keukentafel ga ontwerpen, maar dat ik toch even de literatuur erbij ga zoeken. Je gaat als leerkracht heel erg snel in de ‘aanstand’ en je put uit je eigen ervaring, ervaring op school en visie van de school, toch wel goed om voordat je de stap zet naar het ontwerp even goed de literatuur erbij te pakken.”

Ambassadeur

Op een aantal scholen zijn al wel concrete opbrengsten te benoemen, zoals een gemaakte analyse, een voormeting, instrumenten die zijn ontworpen (kwaliteitskaart, toets, vragenlijst), een nieuwe methode aangeschaft. Maar af en toe ook opbrengsten op klas- en leerling niveau, zoals anders lesgeven en betere rekenresultaten.

Kennisdeling

Vanuit de werkplaats wordt nog niet actief kennis gedeeld met geïnteresseerden buiten de werkplaats. Er is op dit moment nog niet veel kennis te delen. Er staat wel informatie over de werkplaats op de website.

De gesproken bestuurder verwacht dat de scholen die nu allemaal bezig met de NPO plannen baat kunnen hebben bij contact opnemen met een WOAN-school. De interventies die zij doen, staan ook op de menukaart NPO. Komend jaar zal de WOAN weer op de agenda van het directiebestuur staan zodat ook tussen de scholen van het bestuur kennis gedeeld kan worden.

DEEL 2 Resultaten interventieanalyse

In dit deel beschrijven we per werkplaats, per onderzoeksvraag de voorlopige bevindingen over de ontwikkelde interventies.

We bespreken achtereenvolgens:

- de werkplaats Onderwijskansen Amsterdam (WOA)
- de OK-Werkplaats(Werkplaats onderzoek Onderwijskansen Noord-Nederland
- de werkplaats Onderwijskansen Utrecht – Gelijke Onderwijskansen (WOU-GO)
- de werkplaats Onderwijsonderzoek Arnhem-Nijmegen (WOAN)

In de bijlage vatten we de bevindingen schematisch samen en in hoofdstuk 5 trekken we voorlopige conclusies.

Per werkplaats beschrijven we achtereenvolgens:

- De gebruikte bronnen
- De ontwikkelde interventies op het gebied van bestrijding onderwijsachterstanden
- Achterliggende theoretische visie op onderwijsachterstanden en het verkleinen, beoogde doelen van de interventies en de redeneerlijn van beoogde interventies tot de beoogde doelen
- Empirisch bewijs uit eerder onderzoek
- Aanpassingen aan de interventies
- Gerealiseerde opbrengsten
- Gerealiseerde kennisdeling

7 Werkplaats Onderwijskansen Amsterdam (WOA)

Gebruikte bronnen

- Aanvraagformulier Werkplaats Gelijke Onderwijskansen Amsterdam
- Wijzigingsverzoek Werkplaats Gelijke Onderwijskansen Amsterdam
- Website WOA (<https://woa.kohnstamminstituut.nl/>)
- Kennisclips Funds of Knowledge:
 - o <https://www.youtube.com/watch?v=AmYgPNGUvKI>
 - o <https://woa.kohnstamminstituut.nl/wp-content/uploads/2020/04/kennisclip-funds-of-knowledge-cp.mp4>

Vertrouwelijk/voor intern gebruik:

- Lisa Gaikhorst & Merlijn Karssen, m.m.v. alle betrokkenen bij het themateam Taal (2020). *Tussenrapportage Werkplaats "Gelijke Onderwijskansen". Een verslag van de opbrengsten van het Themateam Taal.* WOA.
- Interventie- en evaluatieplannen van 5 scholen (geanonimiseerd)

Ontwikkelde interventies op het gebied van bestrijding van onderwijsachterstanden

De WOA is gestart met het inventariseren van vragen en interventies op alle deelnemende scholen. Op basis daarvan zijn interventieplannen rondom drie verschillende thema's (Taal, Leerkrachtverwachtingen en Buitenschoolse kennisbronnen) ontwikkeld. De scholen zijn zelf uiteindelijk eindverantwoordelijk voor de vormgeving daarvan op de eigen school, de WOA-onderzoekers zijn eindverantwoordelijk voor de uitvoering van het onderzoek naar de effecten van de interventies. De WOA-onderzoekers denken tevens mee over de interventies en leveren theoretische input. De leerkrachten denken mee over het evaluatieonderzoek. Samen dragen de leerkrachten en de onderzoekers zorg voor de kennisdeling.

a. Interventie Taal

De kern van deze interventie is dat de leerlingen van groep 3 woorden die op school worden aangeboden, thuis oefenen met hun ouders in de eigen voorkeurstaal. Elke maand krijgen de leerlingen een nieuwe lijst met woorden (gekoppeld aan plaatjes) mee naar huis. De woorden zijn afkomstig uit de lees- en rekenmethode. De ouders krijgen het verzoek de woorden met hun kind door te nemen in de voorkeurstaal. De leerkrachten besteden ook in de klas veel aandacht aan de woorden en nodigen de ouders op school uit om uitleg te geven over de woorden.

b. Interventie Leerkrachtverwachtingen

Deze interventie richt zich op (hogere) verwachtingen en (verbeterde) differentiatievaardigheden van leerkrachten in alle groepen. Tijdens een startbijeenkomst wordt bij de leerkrachten bewustwording gecreëerd over hun eigen verwachtingen, kennis gedeeld over factoren die daarop van invloed zijn en besproken hoe kan worden gehandeld/gedifferentieerd vanuit hoge(re) verwachtingen. Ter voorbereiding brengen de leerkrachten in kaart hoe ze gewend zijn te differentiëren en hoe ze dat vanuit hoge(re) verwachtingen zouden kunnen doen. Na de startbijeenkomst houden de leerkrachten bij welke lesactiviteiten ze ondernemen waarin vanuit hoge(re) verwachtingen wordt gehandeld. In gezamenlijke teambijeenkomsten worden de ervaringen gedeeld en wordt de aanpak mogelijk aangescherpt.

c. *Interventie Funds of Knowledge*

In deze interventie ondernemen leerkrachten verschillende activiteiten met leerlingen in om hun zogenoemde Funds of Knowledge (FoK) en Funds of Identity (Fol) aan te boren en te benutten; de kennis en vaardigheden die leerlingen buiten school (bijv. in gezin, moskee of social media) opdoen. De antwoorden van de leerlingen en de opdrachten die daaraan verbonden zijn, maken dat de FoK/Fol van een leerling zichtbaar worden voor zowel leerkracht als klasgenoten. Daarmee wordt een brug geslagen tussen de wereld van de leerling en de ervaringen in het klaslokaal.

Achterliggende theoretische visie op onderwijsachterstanden en het verkleinen, beoogde doelen van de interventies en de redeneerlijn van beoogde interventies tot de beoogde doelen

a. *Interventie Taal*

De interventie is gestoeld op de Sense of Agency-theorie, die het belang onderschrijft dat betrokkenen (ouders/kind) het gevoel hebben 'ertoe te doen' (Siraj & Majo, 2014).

Doelen van de interventie voor de leerlingen van groep 3:

- Betere transfer van thuistaal naar schooltaal;
- Stimuleren van de cognitieve ontwikkeling (woordenschat);
- Bevorderen van sociaal-emotioneel vaardigheden (motivatie, zelfvertrouwen, welbevinden);
- Verbeteren van de interactie tussen ouders en leerlingen en tussen leerlingen onderling.

Doelen van de interventie voor de ouders van deze leerlingen:

- Toename van het gevoel van competentie om hun kind onderwijsondersteuning te bieden;
- Verkleining van de kloof tussen school- en thuistaal;
- Verbeteren van de interactie tussen ouders en leerlingen.

Doelen van de interventie voor de leerkrachten van groep 3:

- Zich ontwikkelen in de rol van coach, facilitator en stimulator;
- Verbeteren van de contacten met de ouders.

De redeneerlijn is als volgt. Het versterken van de interactie tussen ouder en kind kan bijdragen aan het vergroten van de woordenschat van leerlingen met een NT2-achtergrond en/of lagere SES. Het versterken van deze interactie in de voorkeurstaal zal leiden tot een beter woordbegrip bij de leerlingen en de kloof verkleinen tussen de wereld (en de taal) thuis en op school. Op school kunnen leerkrachten vervolgens beter in gesprek gaan met leerlingen, hetgeen leidt tot een positievere houding bij leerlingen en effectiever leren. Ook de schoolbetrokkenheid van ouders en hun gevoel van competentie in het bieden van onderwijsondersteuning worden verbeterd, alsmede de relaties tussen ouders en leerlingen en tussen leerlingen onderling.

b. *Interventie Leerkrachtverwachtingen*

Het primaire doel is dat de deelnemende leerkrachten (groep 1 t/m 8) zich bewust worden van het belang van hoge verwachtingen en strategieën aangereikt krijgen om die te realiseren. Ook het opdoen van ervaring daarmee behoort tot het doel. Daarnaast wordt beoogd dat door de veranderingen bij de leerkrachten de motivatie, het welbevinden en het zelfvertrouwen van hun leerlingen wordt vergroot en op de langere termijn hun taal- en rekenprestaties verbeteren.

De redeneerlijn is als volgt. Verondersteld wordt dat leerkrachten vaak handelen vanuit (onbewuste) stereotypen en vooroordelen over leerlingen met een migratieachtergrond en/of uit lagere sociale milieus (Geven, Batruch & Van der Werfhorst). Dat vergroot de kansenongelijkheid, aangezien dit een negatief effect heeft op de leerprestaties van deze leerlingen (Denessen, 2017; Van der Bergh, 2018). Het Pygmalion-effect speelt daarbij een rol (Rosenthal & Jacobson, 1968): als kinderen aanvoelen dat de leerkracht weinig van hen verwacht, gaan zij zich daarnaar gedragen (selffulfilling prophecy). Door leerkrachten via professionaliseringsactiviteiten bewust te maken van hun vooroordelen en lage

verwachtingen, kunnen zij hun handelen bijstellen (Rubie-Davies, 2014). Wanneer de leerlingen vervolgens vanuit hogere verwachtingen worden benaderd door hun leerkracht, heeft dat een gunstig effect op hun motivatie en zelfvertrouwen en uiteindelijk ook op hun prestaties.

c. Interventie Funds of Knowledge

Kansenongelijkheidsbestrijding is er vaak op gericht een eventueel gebrek aan kennis van leerlingen uit achterstandsgroepen te compenseren. De interventie Funds of Knowledge probeert juist de kennis en vaardigheden te benutten die deze leerlingen wél bezitten, zodat de kloof tussen thuis en school wordt verkleind en hun welbevinden wordt vergroot.

Voor de leerlingen is het kerndoel van de interventie dat zij zich gezien voelen en merken dat ze ertoe doen, en dat er een verbinding wordt gelegd tussen schoolse en buitenschoolse kennis. Een meer indirect doel is de verbetering van de leerprestaties via het vergroten van het welbevinden en de motivatie. Op het niveau van de groep wordt beoogd dat leerlingen elkaar beter leren kennen en begrijpen (meer sociale cohesie) en beseffen dat de wereld groter is dan die van henzelf. Bij de deelnemende leerkrachten is het doel dat zij meer zicht krijgen op de achtergrond en beginsituatie van leerlingen, meer handvatten krijgen voor het benutten van de FoK en meer inzicht verwerven over het belang van de FoK.

Empirisch bewijs uit eerder onderzoek

a. Interventie Taal

De WOA-documentatie verwijst naar onderzoek waaruit blijkt dat het waarderen en benutten van de meertalige achtergrond van leerlingen een positief effect kan hebben op hun welbevinden, geloof in eigen kunnen en schoolse ontwikkeling (Agirdag & Kambel, 2018; Aarts, Ruiter, & Verhoeven, 1993; Avermaet, 2015; Kuiken, Muysken, 2009; Blom et al., 2019). In de Nederlandse context is weinig onderzoek gedaan naar het benutten van meertaligheid in de onderwijspraktijk (Aarts, Ruiter, & Verhoeven, 1993; Frijs, Mulder & Visser, 2014; Praag, 2016).

b. Interventie Leerkrachtverwachtingen

De interventie bouwt voort op onderzoek naar het Pygmalion-effect van Rosenthal en Jacobsen (1986), hetgeen inhoudt dat verwachtingen van de leerkracht over de prestaties van de leerlingen leiden tot 'selffulfilling prophecies': leerlingen presteren beter of slechter op basis van wat de leerkracht van hen verwacht. Dit effect kan twee kanten op werken. Als leerkrachten handelen vanuit hogere verwachtingen van leerlingen met een migratieachtergrond of uit lagere sociale milieus pakt dat positief voor hen uit. Professionaliseringsinterventies voor leraren kunnen hen helpen hun handelen te veranderen (Rubie-Davies, 2014).

c. Interventie Funds of Knowledge

De interventie is gebaseerd op de theorie van Funds of Knowledge van Moll et al. (2005) die beschrijft hoe scholen gebruik kunnen maken van de kennis en vaardigheden die kinderen buiten school opdoen. Volgens Moll et al. (2005) en Hogg (2011) draagt dat bij aan de onderwijskansen van leerlingen, in het bijzonder die met een migratieachtergrond. Løhre, Lydersen en Vatten (2009) concluderen in hun onderzoek naar determinanten van schoolwelbevinden dat een verbinding tussen de buitenschoolse kennis van leerlingen en de kennis op school essentieel is. Binnen de UvA loopt momenteel een onderzoeksproject rondom Funds of Knowledge.

Aanpassingen aan de interventies

a. Interventie Taal

Aan de interventie nemen vier WOA-basisscholen deel. Kort na de beoogde start brak de coronacrisis uit en uiteindelijk is de interventie tijdens de periode van de scholensluiting slechts op twee scholen en in uitgekilde vorm doorgegaan. De woordenlijsten zijn wel verstrekt aan de ouders met de vraag deze in de voorkeurstaal met hun kind te oefenen. De leerkrachten konden hierop echter niet voldoende terugkomen in de online lessen. Ook is niet nagegaan of de ouders daadwerkelijk de woorden met hun kind geoefend hebben en door de scholensluiting evenmin konden de ouders op school uitgenodigd worden voor meer uitleg. In het daaropvolgende schooljaar (sept 2020- sept 2021) kon de interventie worden vormgegeven op drie WOA-scholen, waarbij enkele aanpassingen zijn gedaan op basis van het eerste jaar. Onder andere is de afname van de vragenlijsten anders georganiseerd.

b/c. Interventies Leerkrachtverwachtingen en Funds of Knowledge

Aan de interventies rondom het thema Leerkrachtverwachtingen nemen in totaal drie scholen deel, aan die van Funds of Knowledge ook drie. Door de coronacrisis kwam bij hen de eerste interventieperiode (februari-juni 2020) te vervallen. In schooljaar 2020/2021 zijn de scholen alsnog gestart met de implementatie van de interventies. Over eventuele inhoudelijke aanpassingen ten opzichte van het interventieplan is bij ons geen informatie bekend.

Gerealiseerde opbrengsten

a. Interventie Taal

Kwantitatieve opbrengsten (toetsen & vragenlijsten voor leerlingen): De leerlingen van de experimentele scholen boeken tussen februari en juni 2020 op cognitief gebied (woordenschat) meer vooruitgang, op sociaal-emotionele gebied (motivatie, self-efficacy en welbevinden in relatie tot de leerkracht) minder vooruitgang dan de leerlingen van de controlescholen.

Kwalitatieve opbrengsten (interviews bij leerkrachten, leerlingen en ouders):

- De leerkrachten zien positieve opbrengsten bij de leerlingen, zowel wat betreft woordenschatontwikkeling als schoolbetrokkenheid en lesmotivatie. Daarnaast zien ze een grotere mate van ouderbetrokkenheid.
- De ouders signaleren ook positieve opbrengsten bij hun kind: doordat ze meer woorden kennen hebben ze meer zelfvertrouwen en gaan ze met meer plezier naar school.
- De leerlingen vinden het vooral leuk om met de woordjes bezig te zijn en dat ze steeds meer kunnen lezen.

De uitkomst van de kwantitatieve meting inzake woordenschat was volgens verwachting. Echter, de sociaal-emotionele ontwikkeling was tegengesteld aan de verwachting. De belangrijkste verklaring hiervoor is de uitgekilde uitvoering van de interventie door de coronacrisis. Ook was mede daardoor het aantal deelnemende scholen en leerlingen bij zowel de interventie zelf als bij het onderzoek erg klein. Daarnaast was er onvrede over het verloop van de vragenlijstafname op een van beide scholen.

In 2020-2021 kon de interventie worden vormgegeven op drie WOA-scholen en heeft een uitgebreid evaluatieonderzoek plaatsgevonden (waaraan ook vier controlescholen hebben deelgenomen). De resultaten daarvan zullen bij de volgende evaluatie beschikbaar zijn.

b/c. Interventie Leerkrachtverwachtingen en Funds of Knowledge

Geen opbrengsten bekend. De voormeting is in het schooljaar 2019-2020 wel uitgevoerd, maar door de coronacrisis niet gevolgd door een interventie. In 2020-2021 konden de interventies wel worden vormgegeven en zijn er voor- en nametingen geweest. De uitkomsten zullen bij de volgende evaluatie beschikbaar zijn.

Gerealiseerde kennisdeling

Algemeen: De kennisdeling verloopt vooralsnog via de website van WOA. Daarnaast zijn er over de interventie Funds of Knowledge twee kennisclips ontwikkeld, die op YouTube en de WOA-website te vinden zijn.

8 OK-Werkplaats (Werkplaats Onderzoek Onderwijskansen Noord-Nederland)

Gebruikte bronnen:

- Aanvraagformulier Werkplaats Onderzoek Onderwijskansen Noord-Nederland
- Wijzigingsverzoek Werkplaats Onderzoek Onderwijskansen Noord-Nederland
- Website OK-Werkplaats (<https://successforall-nederland.nl/ok-werkplaats/>)
- Marijke Mullender-Wijnsma, Marij Veldman, Hester de Boer, Mechteld van Kuijk & Roel Bosker (2020). *Implementatie en effecten van Success for All in Nederland*. GION/RUG
- https://www.onderwijskennis.nl/nieuws/samenwerkend-leren-biedt-alle-leerlingen-succesmomenten?utm_source=Verzendlijst%3A+OAB+april2021&utm_medium=email&utm_campaign=OAB+nazending+april2021+384442

Vertrouwelijk/voor intern gebruik:

- OK-Werkplaats/NN (2021). *Auditrapport Samenwerkend Leren*. GION.
- OK-Werkplaats/NN (2020). *Auditrapport Samenwerken met ouders*. GION.
- OK-Werkplaats/NN (2020). *Auditrapport Tutoring*. GION.
- OK-Werkplaats/NN (z.j.). *Werkplaats Onderwijskansen Noord-Nederland: Overzicht activiteiten*. GION.

Ontwikkelde interventies op het gebied van bestrijding van onderwijsachterstanden

Sinds 2015 wordt in Groningen gewerkt aan de Nederlandse versie van het Amerikaanse schoolverbeteringsprogramma Success for All (SfA) waarin verschillende onderwijsaanpakken worden geïntegreerd. In de Werkplaats Onderwijskansen Noord-Nederland ('de OK-werkplaats') zijn drie van deze aanpakken beschikbaar gemaakt voor de dertien deelnemende scholen. Het gaat om Samenwerkend leren, Tutoring en Samenwerken met ouders, in alle gevallen gericht op het verbeteren van de taal-/leesontwikkeling. De scholen (leerkrachten, IB'ers) voeren in de OK-werkplaats praktijkonderzoek uit naar de gekozen aanpak, ondersteund door de onderzoekers. Hierna beschrijven we de drie SfA-aanpakken of interventies, die op alle scholen in eerste instantie in de middenbouw worden geïmplementeerd.

a. Interventie Samenwerkend leren

In het SfA-programma is een actieve leerhouding van de leerlingen tijdens de taal- en leeslessen cruciaal. Samenwerkend leren ligt aan de basis daarvan. Tijdens de les vormen de leerlingen van elk tafelgroepje een team. De insteek is dat de teamleden met elkaar het antwoord op een vraag onderzoeken. Om een actieve leerhouding van alle leerlingen in het team te bevorderen, wordt gebruik gemaakt van diverse werkvormen. Een voorbeeld is Denken-Delen-Uitwisselen: na een vraag van de leerkracht krijgen de leerlingen eerst de gelegenheid om na te denken, vervolgens hun gedachten te delen met hun team en pas daarna de antwoorden uit te wisselen met de andere leerlingen uit de klas. Goed klassenmanagement en voldoende taal- en leestijd worden als voorwaardelijk beschouwd voor samenwerkend leren.

b. Interventie Tutoring

Tutoring is een interventie die 1-op-1 of in kleine groepjes wordt aangeboden aan leerlingen die moeite hebben met leren lezen. Aan de hand van een assessment wordt het leesprobleem in kaart gebracht, waarna een gerichte aanpak wordt ingezet. De tutoring wordt verzorgd door de groepsleerkracht of

onderwijsondersteunend personeel, op een tijdstip dat de klas niet met taal of lezen bezig is (hetgeen betekent dat er een extra leerkracht of onderwijsassistent beschikbaar moet zijn). Vanuit SfA wordt benadrukt dat het bij tutoring van belang is om aan te sluiten bij wat in de klas gebeurt, doelen te stellen, deze regelmatig te evalueren, vaardigheden te *modellen*, feedback te geven, te variëren in activiteiten en successen te vieren.

c. Interventie Samenwerken met ouders

Deze interventie heeft betrekking op het bevorderen van het leesplezier van leerlingen via de ouders. Er zijn laagdrempelige thuisleesactiviteiten ontwikkeld, die geschikt zijn voor leerlingen (en hun ouders) op alle leesniveaus en die worden nabesproken in de klas. De thuisleesactiviteiten omvatten dat ouders en kind thuis samen lezen of dat het kind leest terwijl de ouder luistert. Met dat doel worden ook boeken mee naar huis gegeven.

Achterliggende theoretische visie op onderwijsachterstanden en het verkleinen, beoogde doelen van de interventies en de redenerlijn van beoogde interventies tot de beoogde doelen

Algemeen: De deelnemende scholen zijn gelegen in de stad Groningen en in verschillende dorpen in Oost-Groningen. Alle scholen hebben te maken met een leerlingpopulatie waarbij sprake is van onderwijsachterstanden. Het doel van de OK-werkplaats is de verbetering van onderwijskansen van alle leerlingen, in het bijzonder degenen die thuis aan een minder rijk taalaanbod worden blootgesteld. Om dit te bereiken wordt ingezet op professionele ontwikkeling van leerkrachten, vorming van professionele leergemeenschappen, duurzame schoolverbetering en kennisontwikkeling binnen en over de scholen. Op de deelnemende scholen worden bewezen effectieve aanpakken uit het SfA-programma ingezet, gericht op het verbeteren van de taal-/leesontwikkeling.

a. Interventie Samenwerkend leren

Het doel van deze interventie is ten eerste de taalontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. Tijdens het samenwerkend leren passen ze taal direct en actief toe, door dingen uit te leggen, te herhalen, argumenten aan te dragen en in discussie te gaan. Ook heeft de interventie tot doel de sociale ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren aan de hand van vijf samenwerkingsdoelen: 1) Luister actief, 2) Help elkaar, 3) Iedereen doet mee, 4) Leg je idee uit en stel vragen en 5) Maak de opdracht af. Het is van belang dat leerlingen tijdens samenwerkend leren competent samenwerkgedrag laten zien, waarbij de dialoog in het team van hoog niveau en taakgericht is, alle leerlingen meedoen en de groep een positieve sociaal-emotionele houding heeft.

b. Interventie Tutoring

Het doel van tutoring is dat alle leerlingen goed en met plezier leren lezen, ook degenen die achterop dreigen te raken. Om dit doel te bereiken is het van belang dat leerkrachten en tutoren (vaak onderwijsondersteunend personeel) getraind raken in het aanbieden van tutoring volgens de werkwijze die in het SfA-programma is ontwikkeld.

c. Interventie Samenwerken met ouders

Het doel van deze interventie is dat de leerlingen door de thuisleesactiviteiten met hun ouders meer leesmotivatie en leesplezier ontwikkelen en daardoor (nog) meer gaan lezen. Dat leidt tot een rijkere woordenschat, meer kennis van de wereld en meer ervaring met zins- en taalstructuren; op de langere duur ook tot betere begrip van leesvaardigheden en gunstiger onderwijskansen. Een ander doel van de interventie is dat de betrokkenheid van de ouders wordt vergroot door meer onderwijsondersteunend gedrag op leesgebied te vertonen (actieve positieve ondersteuning en faciliteren).

Empirisch bewijs uit eerder onderzoek

Algemeen: Het Success for All-programma is afkomstig uit de VS, waar de effectiviteit veelvuldig is onderzocht. SfA blijkt effectief voor de leesontwikkeling van alle leerlingen, dus ook voor leerlingen uit achterstandsgroepen (Borman, Hewes, Overman, & Brown, 2003; Borman et al., 2007; Slavin & Madden, 2012). Ook in het VK zijn positieve resultaten aangetoond op het gebied van vloeiend lezen, echter niet van begrijpend lezen (Tracey, Chambers, Slavin, Hanley & Cheung, 2014). Uit een reviewstudie (Van Kuijk et al., 2021) komt naar voren dat veel scholen in VS en VK het SfA-programma niet volledig/voldoende implementeren. Betere implementatie zou de resultaten wellicht verder kunnen verbeteren (Mullender-Wijnsma et al., 2020).

Voor de effectiviteit van elk van de drie interventies is empirisch bewijs gevonden. We noemen hierna enkele voorbeelden.

a. Interventie Samenwerkend leren

In een studie van Veldman, Doolaard, Bosker en Snijders (2020) is het samenwerkgedrag van leerlingen op SfA-scholen vergeleken met dat van leerlingen in een controlegroep. De eerstgenoemde leerlingen lieten meer positief samenwerkgedrag zien en minder negatief samenwerkgedrag dan de laatstgenoemde, na controle voor groepskenmerken.

b. Interventie Tutoring

Volgens Slavin, Madden, Chambers & Haxby (2009) is de SfA-interventie tutoring succesvol als aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan: de tutoring wordt verzorgd door getraind personeel, vindt bij voorkeur vier dagen per week in sessies van twintig minuten plaats, wordt aangeboden in een 1-op-1 setting of aan kleine groepjes met hetzelfde leerdoel, is doelgericht en wordt geregeld geëvalueerd (Mullender-Wijnsma, Veldman, De Boer, Van Kuijk & Bosker, 2020).

c. Interventie Samenwerken met ouders

Volgens de website van de OK-werkplaats is uit het onderzoek naar SfA gebleken dat de beste resultaten worden bereikt als elk kind elke dag twintig minuten hardop mag oefenen en positieve reacties van een volwassene krijgt. Wat het kind precies leest, is minder van belang; het gaat om leesplezier en minder om leesvaardigheid. Hoe leuker het kind het lezen vindt, des te meer en beter het kind gaat lezen (<https://successforall-nederland.nl/thuis-lezen/>).

Aanpassingen aan de interventies

a. Interventie Samenwerkend leren

Tien van de dertien basisscholen die deelnemen aan de OK-werkplaatsen hebben gekozen voor de interventie samenwerkend leren. Uit een auditverslag van een van de scholen blijkt dat er op deze school enige aanpassingen zijn gedaan ten gevolge van de coronacrisis: de SfA-lessen zijn ingekort en enkele onderdelen zijn tijdelijk uit het programma geschrapt.

b. Interventie Tutoring

Twee basisscholen die deelnemen aan de OK-werkplaats hebben gekozen voor de interventie tutoring. Ook hier (zie boven) heeft de coronacrisis ervoor gezorgd dat er tijdelijk geen tutoring mogelijk was vanwege de scholensluiting. Of er sprake is van aanpassingen is niet geheel duidelijk. Wel blijkt uit de beschikbare documenten dat op een school wordt overwogen leerlingen uit groep 7 en 8 te gaan inzetten als tutoren met behulp van de methode Bouw!, omdat er te weinig volwassen tutoren op school aanwezig zijn om alle in aanmerking komende leerlingen tutoring te kunnen bieden.

c. *Interventie Samenwerken met ouders*

Eén basisschool heeft gekozen voor deze interventie. Ook hier is de interventie iets later gestart dan beoogd door de coronacrisis. De vertraging is echter beperkt gebleven; in april 2021 vond de aftrapbijeenkomst plaats.

Gerealiseerde opbrengsten

a. *Interventie Samenwerkend leren*

Volgens het auditverslag van één van de scholen zetten de leerkrachten zich in voor effectieve toepassing van samenwerkend leren en slagen ze erin om een actieve leerhouding van leerlingen te bereiken. De leerlingen zijn inmiddels bekend met het samenwerken in teams en het klassenklimaat is erdoor verbeterd (opener geworden).

b/c. *Interventie Tutoring en Samenwerken met ouders*

Niet bekend.

Gerealiseerde kennisdeling

Algemeen: In de OK-werkplaats vindt er interne kennisdeling plaats binnen en tussen de scholen. Elke schoolcoördinator heeft bijvoorbeeld in samenwerking met de aan de school gekoppelde onderzoeker een audit uitgevoerd en auditverslagen zijn gedeeld binnen de eigen scholen en schoolbesturen. Tijdens de leergang voor schoolcoördinatoren hebben zij kennis opgedaan over de *evidence-based* aanpakken en over de opzet en uitvoering van praktijkonderzoek.

Externe kennisdeling verloopt nu vooral via de website van de OK-werkplaats. Over de interventie samenwerkend leren is tevens een nieuwsbericht verschenen op de website van NRO (www.onderwijskennis.nl/nieuws/).

9 Werkplaats Onderwijskansen Utrecht – Gelijke Onderwijskansen (WOU-GO)

Gebruikte bronnen

- Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht, factsheet
- Aanvraagformulier Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht – Gelijke Onderwijskansen
- Wijzigingsverzoek Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht – Gelijke Onderwijskansen
- Onderzoeksplannen (voorlopig) van negen individuele scholen WOU-GO
- <https://werkplaatsonderwijsonderzoekutrecht.nl/organisatie/wou-go-teams/>

Ontwikkelde interventies op het gebied van bestrijding van onderwijsachterstanden

In de WOU-GO wil men de werkzame elementen van de Brede School Academie (BSA) in scholen toepassen op (bestaande) interventies voor het verminderen van taalachterstand. Dat doet men in een onderzoekssamenwerking tussen brokers en onderzoekers, conform de werkwijze van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht (WOU), waarmee veel positieve ervaringen zijn opgedaan. Tien duo's van een broker (werkzaam op de school) en een onderzoeker (werkzaam bij een kennisinstelling) leiden gezamenlijk een ontwerponderzoek om zo het taalonderzoek 'research-informed' te verbeteren, interventies (hernieuwd) te implementeren en te borgen. Het vergroten van het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht maakt onderdeel uit van de interventies.

Interventie Taal

De WOU-GO richt zich op één ontwikkelingsdomein, namelijk Taal – en meer specifiek Begrijpend Lezen en leesmotivatie. De deelinterventies op de scholen hebben als overkoepelend doel het verbeteren van het taalonderwijs, maar de accenten verschillen, waardoor er sprake is van verschillende uitwerkingen per school. Elke school heeft een eigen plan opgesteld, dat nog nader moet worden ingevuld en gespecificeerd.

In enkele plannen troffen we een korte beschrijving aan van wat men wil gaan doen. Eén van de scholen richt zich op het aanboren van het leerpotentieel van leerlingen in groep 6/7 en 7/8. In zogenoemde Sprintgroepen krijgen deze leerlingen aan de hand van verschillende methodes ('Close Reading', 'Nieuwsbegrip' en 'Grip op lezen') extra activiteiten aangeboden om tot betere leerresultaten te komen. Ook worden hierbij digitale vormen van onderwijs ingezet, zoals bijvoorbeeld Snappet. Leerkrachten worden getraind om binnen de Sprintgroepen met deze methodes en middelen te kunnen werken. Een andere interventie is gericht op leesbevordering in groep 8. Een belangrijke bron hierbij is de schoolbibliotheek, die regelmatig wordt uitgebreid met nieuwe boeken. De bedoeling is om in het kader van de werkplaats een lessenreeks te ontwerpen die erop gericht is kinderen aan te zetten tot lezen en verbetering van het technisch lezen.

Achterliggende theoretische visie op onderwijsachterstanden en het verkleinen, beoogde doelen van de interventies en de redeneerlijn van beoogde interventies tot de beoogde doelen

Interventie Taal

In de overkoepelende projectaanvraag worden verschillende theoretisch perspectieven aangehaald. De keuze voor inzet op taalonderwijs wordt als volgt onderbouwd. Woordenschat, leesbegrip en kennis van de wereld zijn van doorslaggevend belang voor het bewerkstelligen van gelijke kansen (cf. Hirsch, 2016). Kinderen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status lopen het risico hun schoolloopbaan te starten met een taalachterstand die dikwijls gedurende de basisschoolperiode verder oploopt. Doordat

hun woordenschat minder omvangrijk is, zij minder bekend zijn met 'schooltaal' en over minder kennis van de wereld beschikken dan meer bevoorrechte kinderen, profiteren zij minder van het aanbod op school (cf. Hirsch, 2016; Snow & Uccelli, 2009; Leseman et al., 2019). Interventies die inzetten op het vergroten van woordenschat, leesbegrip en kennis van de wereld zijn beloftevol om onderwijsachterstanden terug te dringen en schoolsucces te bevorderen. Inzichten uit onderzoek naar inclusief en effectief begrijpend leesonderwijs en taalgericht vakonderwijs bieden daarvoor aanknopingspunten (Smit, 2014, Aarnoutse, 2017; Hajer, 2015; Houtveen, 2018; Houtveen, 2019;). Omdat de afzonderlijke schoolplannen zeer summier en op dit moment nog niet compleet zijn, ontbreekt in de meeste gevallen theoretische onderbouwing van de specifieke activiteit of interventie. In sommige schoolplannen zijn doelen geformuleerd maar is nog geen expliciete verbinding gemaakt (of: valt deze nog niet te reconstrueren) tussen theorie/uitgangspunten, doelen en activiteiten. We gaan ervan uit dat deze informatie in een later stadium beschikbaar komt.

Empirisch bewijs uit eerder onderzoek

Interventie Taal

Het plan is om de werkzame elementen van de Brede School Academie in de aan de WOU-GO deelnemende scholen toe te passen op (bestaande) interventies voor het verminderen van taalachterstand. De deelinterventies zijn echter op dit moment nog onvoldoende beschreven om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

Aanpassingen aan de interventies

Interventie Taal

Aan de interventie nemen tien basisscholen deel, die vallen onder drie verschillende schoolbesturen. De interventies zijn nog niet of pas heel recent gestart en het is nog te vroeg om uitspraken te kunnen doen over de uitvoering.

Gerealiseerde opbrengsten

Interventie Taal

De scholen hebben hun voortgang gepresenteerd aan de hand van posters (zie volgende alinea). Er zijn twee concrete producten ontwikkeld, die komend schooljaar (2021/22) door een tweede werkplaats-school worden uitgeprobeerd: een praatplaat ter ondersteuning van leerling discussies, waarin academische taal wordt bevorderd en een handreiking voor leerkrachten om die gesprekken te begeleiden.

Gerealiseerde kennisdeling

In een reeks van (digitale) bijeenkomsten² heeft interne kennisdeling plaatsgevonden waarin tussenproducten zijn uitgewisseld, tussen de brokers en met de scholen. Er zijn posters beschikbaar waarmee brokers illustreerden waar ze mee bezig waren en waarin ze hun plannen voor het nieuwe schooljaar (2021/22) hebben geëxpliciteerd.

Er is een website opgezet: <https://werkplaatsonderwijsonderzoekutrecht.nl/organisatie/wou-go-teams/>
Documenten en informatie worden uitgewisseld op SharePoint.

(<https://werkplaatsonderwijsonderzoekutrecht.nl/organisatie/sharepoint/>)

² In 2020: op 29 januari, 28 mei, 27 oktober en 14 december (alleen onderzoekers). In 2021 (voor zover op het moment van opstellen van dit tussenrapport bekend) op 12 januari, 3 februari (conferentie primair onderwijs), 8 april, 16 juni en 30 september.

10 Werkplaats Onderwijsonderzoek Arnhem-Nijmegen (WOAN)

Gebruikte bronnen

- Aanvraagformulier Werkplaats Onderwijsonderzoek Arnhem-Nijmegen
- Wijzigingsverzoek Werkplaats Onderwijsonderzoek Arnhem-Nijmegen
- <https://werkplaats-oan.nl/>

Ontwikkelde interventies op het gebied van bestrijding van onderwijsachterstanden

- a. Interventie leerkrachtverwachtingen
De interventie(s) op dit thema is/zijn nog niet beschreven.
- b. Interventie samenwerking tussen leraren, ouders en leerlingen
De interventie(s) op dit thema is/zijn nog niet beschreven.
- c. Interventie inzetten op effectieve instructie
De interventie(s) op dit thema is/zijn nog niet beschreven.

Achterliggende theoretische visie op onderwijsachterstanden en het verkleinen, beoogde doelen van de interventies en de redeneerlijn van beoogde interventies tot de beoogde doelen

a. Interventie Leerkrachtverwachtingen

Een achterliggend kader voor de interventies is de CPB-notitie 'effectieve interventies leerachterstanden in het primair onderwijs' (2018). Op grond van deze notitie is gekozen voor drie thema's: 1. hoge en reële verwachtingen van leerlingen, 2. samenwerking tussen leraren, ouders en leerlingen, 3. effectieve instructie. De ontwikkeling van mondelinge taal- en leesvaardigheid vormt bij ieder van deze thema's de focus, omdat deze basisvaardigheden bepalend zijn voor (later) schoolsucces (Kuiken, 2019). Rond de thema's wordt nauw samengewerkt door onderzoekers en professionals. Die samenwerking is nodig om vast te stellen wat succesvol is onder welke omstandigheden, en om te bewerkstelligen dat de in gezamenlijkheid gegenereerde kennis evenals bestaande kennis ook echt geïmplementeerd wordt. Er is binnen de werkplaats daarom ook niet gekozen voor de implementatie van één of meerdere op voorhand gekozen interventies, maar de aanpakken die door de scholen worden ingezet worden vormgegeven en aangepast volgens de principes van Teacher Design Thinking (TDT; Geerdink & De Beer, 2013; Van Vijfeijken et al., 2015). De interventies worden via co-creatie ontwikkeld door leraren en onderzoekers, waarbij zowel gebruik wordt gemaakt van wetenschappelijke evidentie over werkzame aanpakken die gericht zijn op het vergroten van onderwijskansen, maar ook van goede praktijken die al bestaan binnen de scholen. Hierdoor sluiten de interventies beter aan bij datgene wat er bij een specifieke school nodig is om tot betere resultaten te komen. Er is bij TDT een sterke koppeling tussen het ontwerp, uitvoering en onderzoek/evaluatie van de interventies, hetgeen ervoor zorgt dat het werken aan onderwijskansen op een systematische en goed beargumenteerde wijze verloopt. De interventies worden in de looptijd van de werkplaats beschreven en gedeeld.

Empirisch bewijs uit eerder onderzoek

a. Interventie leerkrachtverwachtingen

Voor de interventie 'hoge verwachtingen van leerlingen' wordt verwezen naar het zogenoemde Pygmalion-effect, dat nog steeds een rol speelt (Civitillo, Denessen, & Molenaar, 2016). Bekend is het onbewust vereenvoudigen van taalaanbod aan tweedetaalleerders waardoor zij minder worden uitgedaagd nieuwe schoolse/academische termen aan te leren. Verwezen wordt naar Denessen (2017) die concludeert dat leraren door alle aandacht voor (on)gelijke kansen de neiging hebben de prestaties

en mogelijkheden van kinderen met laagopgeleide ouders en/of een migratieachtergrond te onderschatten. Ook veronderstellingen van de leraar over een gebrekkige inzet van deze kinderen leiden tot minder investering van de leraar (Jager & Denessen, 2015) en vergroten daardoor de kans op ongelijkheid. Leraren laten zich, zonder dat zij zich daarvan bewust zijn, bij hun professioneel handelen leiden door verwachtingen die gebaseerd zijn op vooroordelen en minder op feitelijke competenties van kinderen. Hoge verwachtingen beïnvloeden leerprestaties in positieve zin en daarom heeft elk kind recht op hoge verwachtingen. Aan de hand van deze interventie wil men antwoorden krijgen op de volgende vragen:

- Hoe krijg ik als leraar inzicht in mijn verwachtingspatroon ten aanzien van het leerpotentieel van de kinderen?
- Wat kan ik doen om het verwachtingspatroon bij te stellen zodat alle leerlingen gelijke kansen krijgt?

b. Interventie samenwerking tussen leraren, ouders en leerlingen

Bij deze deelinterventie baseert men zich op de theorievorming van Joyce Epstein over ouderbetrokkenheid. Volgens Epstein (2011) oefenen de invloedssferen van het gezin, de school en de gemeenschap gezamenlijk invloed uit op de ontwikkeling van een kind. De mate waarin die invloedssferen elkaar overlappen is onder meer afhankelijk van socioculturele waarden van school en gezin, maar ook van het opleidingsniveau en de herkomst van de ouder. Voor leerlingen van laagopgeleide ouders met een migratiegeschiedenis is de overlap tussen het school- en thuismilieu over het algemeen kleiner dan voor leerlingen met hoogopgeleide autochtone ouders. Dat is de reden dat er gezocht wordt naar handelingswijzen om dergelijke kloven te overbruggen. Partnerschap tussen ouders en leraren zou positief bijdragen aan schoolsucces (Bakker et al., 2013).

Volgens het plan zien scholen, veel maatregelen ten spijt, het betrekken van ouders bij het onderwijs van hun kind nog steeds als een heikele opgave.

Aan de hand deze interventie wil men antwoord krijgen op de volgende vragen:

- Hoe kunnen leraren ouders ondersteunen bij het leren van hun kind, zodat ze een bijdrage kunnen leveren aan cruciale leerdoelen van hun kind?
- Wat zijn de effecten van de aanpak die we nu hanteren om de samenwerking tussen leraren, ouders en leerlingen te verbeteren, en hoe kunnen we de impact vergroten?

c. Interventie inzetten op effectieve instructie

Bij de interventie 'effectieve instructie' wordt verwezen naar Stevens (2004). Stevens noemt drie middelen die een leraar heeft om de inzet van leerlingen te vergroten: interactie, klasmanagement en instructie. Leerlingen hebben baat bij effectieve instructie, zeker wanneer het gaat om het leren van de basisvaardigheden lezen en rekenen. Voor de vormgeving van deze interventie 'effectieve instructie' wordt onder andere uitgegaan van het model Expliciete Directe Instructie (EDI; Bosman & Schraven, 2017; Hollingsworth & Ybarra, 2008; Hughes et al., 2017). Kenmerken hiervan zijn dat de lessen doelgericht zijn, een duidelijke structuur hebben, alle leerlingen actief betrokken zijn bij de instructie en dat zij eerst oefenen onder begeleiding van de leraar en daarna zelfstandig werken aan de vaardigheid. Instructievaardigheden die leraren bij EDI systematisch inzetten zijn modellen, controle van begrip en het geven van feedback. De afgelopen jaren zijn scholen in Arnhem en Nijmegen begonnen met de implementatie van dit model.

De twee centrale vragen bij dit thema zijn:

- Vanuit het perspectief van de leraren: hoe kan EDI goed toegepast worden en op welke wijze kan er binnen een EDI-les gedifferentieerd worden zodat alle leerlingen het lesdoel behalen?

- Vanuit het perspectief van de schoolleiders: in welke mate EDI is geïmplementeerd in de klassen en hoe kunnen de effecten worden vastgesteld op leerling-, leraar- en schoolniveau?

Er is op dit moment nog geen documentatie beschikbaar waaruit blijkt hoe de interventies op schoolniveau vorm krijgen.

Aanpassingen aan de interventies

Aan de drie interventies nemen in het eerste jaar 11 basisscholen deel, vanaf het tweede jaar sluiten daar drie volgscholen bij aan. Voor alle scholen geldt dat ze, naast deze interventies in het kader van de WOAN, andere interventies uitvoeren op het terrein van gelijke kansen, zoals naschoolse activiteiten en voor- en vroegschoolse educatie.

Gerealiseerde opbrengsten

- a. Interventie leerkrachtverwachtingen

Nog geen opbrengsten bekend.

- b. Interventie samenwerking tussen leraren, ouders en leerlingen

Nog geen opbrengsten bekend.

- c. Interventie inzetten op effectieve instructie

Nog geen opbrengsten bekend.

Gerealiseerde kennisdeling

Er is een website <https://werkplaats-oan.nl/>. Daar zijn enkele webinars te vinden over de thema's die in de werkplaats centraal staan en een kennisbank met verwijzingen naar externe publicaties. Voor interne uitwisseling zijn dashboards opgezet. Met het delen van (daarin aanwezige) informatie ten behoeve van dit onderzoek is men op dit moment nog wat terughoudend. De dashboards zijn vooral bedoeld voor het interne proces op de school. In de looptijd van de werkplaats zullen de interventies beschreven worden aan de hand van schoolportretten, zodat de opgedane kennis en inzichten in de aanpakken deelbaar worden. Voor het op een uniforme manier verzamelen van informatie op de scholen zijn specifieke meetinstrumenten ontwikkeld en ingezet, zoals de werkwijze van Goal Attainment Scaling (Stoep & Bruggink, 2017) en de inzet van een onderwijskansenmonitor, waarvoor gegevens uit de leerlingvolgsystemen van de scholen uit de deelnemende koepels worden verzameld en geanalyseerd.

11 Conclusies en slotbeschouwing

In dit samenvattende hoofdstuk formuleren we de eerste conclusies ten aanzien van start, verloop, interventies en opbrengsten van de vier landelijke Werkplaatsen Onderwijsonderzoek Onderwijsachterstandenbeleid tot en met mei 2021. We doen dit op basis van een analyse van de ons ter beschikking gestelde documenten en op grond van de interviews met een deel van alle betrokkenen van de werkplaatsen. Het aantal gesprekspartners is gelimiteerd geweest. We hebben bijvoorbeeld niet van alle schoolbesturen en scholen informanten kunnen spreken. Dit beperkt dus ook de reikwijdte van ons perspectief op het reilen en zeilen binnen de werkplaatsen.

We plaatsen onze bevindingen in een beschouwend perspectief en gebruiken daarbij literatuur over nieuwe perspectieven op onderwijsvernieuwing, professionele leergemeenschappen en gezamenlijke professionalisering in teams van onderzoekers, opleiders en leraren. De huidige tussenrapportage beschrijft vooral de stand van zaken per juni 2021. Na de volgende meting zal een eindrapportage verschijnen waarin alle onderzoeksvragen systematisch en in samenhang worden beantwoord en meer analytisch naar de bevindingen zal worden gekeken in het licht van eerder onderzoek naar (samenwerking in) werkplaatsen.

Uitgangssituatie en voorwaarden

Geen van de vier werkplaatsen onderwijsonderzoek OAB is exact gelijk. Toch zijn de overeenkomsten groter dan de verschillen. Gemeenschappen van wetenschappers en opleiders van universiteiten, hogescholen, kennisinstituten en praktijkwerkers van basisscholen met betrekkelijk veel doelgroepopleerlingen hebben een vuist gemaakt tegen de gestaag groeiende ongelijkheid in kansen. Als collectief hebben ze besloten leerlingen, die van huis uit over minder sociaal, cultureel en economisch kapitaal beschikken, een beter onderwijsperspectief te willen bieden.

Drie van de vier werkplaatsen (WOA in Amsterdam, WOU-GO in Utrecht en OK-Werkplaats in Groningen) waren al wat langer (sinds 2016) met een voorloper van een werkplaats bezig dan WOAN in Arnhem-Nijmegen (sinds 2019). Eerdere versies van de werkplaatsen zijn de afgelopen jaren verbreed met nieuwe besturen en scholen (WOA en OK-Werkplaats) of met geheel andere scholen begonnen (WOU-GO). Bij veranderingen in de samenstelling van de werkplaatsen is het de kunst om vooral de nieuwe scholen en schoolteams op te nemen in de projectstructuur en goed aan te laten haken bij de werkzaamheden binnen de werkplaats. In alle steden werd overigens voortgebouwd op een al bestaande samenwerking tussen onderzoek, opleiden en de praktijk. Dat hielp in de opstartfase, partijen wisten elkaar goed te vinden.

Opvallend is dat betrokkenen binnen de scholen (m.n. leerkrachtonderzoekers) niet in gelijke mate worden gefaciliteerd vanuit de NRO-middelen en eventueel vanuit schoolbesturen (bijv. vrijstelling van lesgevende taak, taakuren binnen de normjaartaak) voor de werkzaamheden binnen de werkplaats. Ook een deel van de onderzoekers worstelt met hun beperkte ureninzet om schoolteams te ondersteunen en begeleiden. Ze zouden graag van grotere betekenis willen zijn en meer (persoonlijk) contact en uitwisseling willen hebben met de schoolteams. In alle werkplaatsen is er hoge betrokkenheid bij de deelnemende partijen, die zich ook uit in de inzet van uren die niet bekostigd worden.

Adequate randvoorwaarden, uitgedrukt in termen van tijd, ruimte en middelen blijken van groot belang voor een goed verloop van de werkplaatsen. Schoolbesturen en schooldirecties die actief betrokken zijn en openlijke steun uitspreken voor de werkplaats, dragen bij aan de stabiliteit en continuïteit van de uitvoering van de interventies en aanpalende werkzaamheden.

Terugkijken

Alle werkplaatsen hebben in meer of mindere mate hinder ondervonden van de coronamaatregelen vanaf begin 2020. En ook het lerarentekort heeft hier en daar roet in het eten gegooid. Als scholen in moeilijke tijden zitten, dan ligt de prioriteit eerst en vooral bij het continueren van het onderwijs voor de leerlingen. Daardoor is de tijd en aandacht voor de werkplaats (tijdelijk) naar de achtergrond verschoven en is een deel van de voorgenomen werkzaamheden en activiteiten binnen de interventies vertraagd ('in pausstand gezet'), op een andere manier vormgegeven (online in plaats van fysiek onderwijs) en/of op een later moment voortgezet. Wel zijn alle voorbereidingen voor de uitvoering van de interventies in alle werkplaatsen getroffen, maar in een aantal werkplaatsen zullen de interventies komend schooljaar 2021 / 2022 pas in volle omvang worden toegepast. Dit heeft een (dempend) effect op de te verwachten opbrengsten, zo mag worden verondersteld.

Ook het onderzoek dat binnen de werkplaatsen plaatsheeft, is gehinderd door corona. Zo kon er bijvoorbeeld in één van de werkplaatsen geen tijdige audit plaatsvinden, in een andere werkplaats kon geen goede voormeting worden uitgevoerd en in weer een andere werkplaats moesten interviews in een andere vorm worden gegoten. Ook zijn in sommige gevallen de achterstanden bij leerlingen vergroot als gevolg van de coronamaatregelen. Dit kan een vertekend beeld geven van de impact van de interventies.

De bijzondere omstandigheden van de coronaperiode en alles wat daarmee samenhangt, is soms ten koste gegaan van de energie en motivatie van vooral de schoolteams: scholen en leraren hadden het druk met inhoud en vorm geven aan de coronamaatregelen bij het verzorgen van noodopvang en onderwijs, het omzetten van fysiek onderwijs in online afstandsonderwijs in de thuis sfeer en dergelijke. Langzaam maar zeker worden de betrokkenheid en het enthousiasme voor de werkplaats hervonden, nu corona zo goed als onder controle is en het gewone leven en werken weer zijn ritme vindt. De projectleiders gaan ervan uit dat met de toegekende verlengingen de geplande activiteiten binnen de werkplaatsen OAB volledig kunnen worden uitgevoerd.

Voor de scholen heeft corona (pijnlijk) zichtbaar gemaakt en bevestigd dat er kinderen zijn die in kansrijke gezinnen opgroeien (denk aan thuiswerkende ouders die kinderen goed kunnen helpen bij het maken van schoolwerk, eigen rustige werkruimte e.d.) en kinderen die in minder kansrijke gezinnen worden groot gebracht (ouders die moeite hebben om kinderen te begeleiden in hun onderwijsleerproces vanwege een taalbarrière of eigen werk buitenshuis). Sommige doelgroepkinderen zijn extra hard getroffen door de coronacrisis en zijn op nog grotere achterstand gezet. En eens te meer is voor de scholen duidelijk geworden dat het bieden van gelijke kansen van de scholen vraagt dat ze kinderen ongelijk behandelen. Kinderen uit minder gunstige thuisomstandigheden verdienen meer en extra hulp en ondersteuning om de aansluiting met klasgenoten te kunnen houden.

Desondanks heeft de coronacrisis ook positieve effecten meegebracht. Zo ontstond er bijvoorbeeld voor sommigen meer tijd voor theoretische verdieping van leraren en de banden met de ouders van doelgroepleerlingen konden worden versterkt via de begeleiding van thuisonderwijs voor hun kinderen.

Interventies

Er zijn verschillende interventies ontwikkeld, maar allemaal hebben zij betrekking op het verbeteren van het taal- en leesonderwijs c.q. het bevorderen van de taal- en leesontwikkeling. Subdoelen zijn: verbeteren van de pedagogisch-didactische vaardigheden van de leerkracht, leesbevordering en vergroten woordenschat, betrekken van ouders bij het onderwijs aan hun kind, verkleinen van de kloof tussen thuis(taal) en school(taal), vergroten van de kennis van de wereld.

Qua inhoud (gekozen thematiek), uitvoering (verloop en succes van invoering), reikwijdte (toepassing binnen één of meerdere groepen of de hele school) en intensiteit (duur en lengte) zijn er verschillen. Een interventie als *Succes for All* kan bogen op tientallen jaren doorontwikkeling en hoogwaardig onderzoek wereldwijd, terwijl andere interventies nog vrij jong zijn en waardoor de onderzoeksbasis beperkter is. Hoewel alle scholen met hun doelgroepleerlingen in principe allemaal hetzelfde doel nastreven, namelijk het verbeteren van de onderwijspositie ten opzichte van de overige leerlingen, roept dit de moeilijke te beantwoorden vraag op: in hoeverre kunnen de interventies daar aan bijdragen?

De basisvisie van alle werkplaatsen is dat taalachterstand (in het Nederlands) een belangrijke oorzaak is van kansenongelijkheid, dus dat die moet worden aangepakt. Binnen de onderscheiden interventies zijn er nog andere, concretere visies/redeneerlijnen/doelen benoemd, zoals het belang van ouderbetrokkenheid en hoge leerkrachtverwachtingen voor de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van achterstandsleerlingen. Niet altijd is de redeneerlijn van interventie naar doel geheel duidelijk. Het is nog niet altijd duidelijk in hoeverre de interventie gebaseerd zijn op empirische evidentie. Bij drie werkplaatsen wordt er wel empirisch onderzoek aangehaald als onderbouwing. Dat betreft niet altijd Nederlands onderzoek.

De interventies hebben altijd betrekking op tenminste twee lijnen van de driehoek leerkrachten-leerlingen-ouders. Soms gaat het om een specifieke jaargroep (groep 3 of 3/4), soms op de hele middenbouw, soms om alle groepen 3 t/m 8.

Er zijn twee werkplaatsen waar de interventies centraal zijn ontwikkeld en vervolgens 'uitgerold' naar de scholen. Dit zijn de OK-Werkplaats Groningen en WOA. Bij de OK-Werkplaats konden scholen wel kiezen voor componenten binnen de algehele interventie van *Succes for All*, waar een audit aan vooraf ging. Bij WOA is ook eerst een behoeften- en interventieverkenning op de scholen uitgevoerd. De scholen van de WOU-GO hebben juist zelf (in aanzet) hun eigen plan ontwikkeld. De WOAN kiest ook die lijn. Beide laatstgenoemde werkplaatsen hebben wel een gemeenschappelijk kader waarbinnen de scholen een eigen plan ontwikkelen. Niettemin zijn er daarmee verschillen aan te wijzen in de mate van eigenaarschap bij de scholen.

Al met al hebben de deelnemende scholen dus een zeker keuzevrijheid gekregen om zelf hun interventie te kiezen, weliswaar binnen een meer of minder sturend raamwerk. Passend bij de fase van ontwikkeling en beginsituatie van de school, behoeften binnen het team en aansluitend bij de noden van de doelgroepleerlingen. De inspraak van de scholen bij de keuze en inrichting van de eigen

interventies wordt door betrokkenen gezien als een belangrijke slaagfactor. Ruimte voor maatwerk en flexibiliteit binnen de interventie doet recht aan de specifieke omstandigheden waarin scholen verkeren. Bovendien zorgt dit voor draagvlak en betrokkenheid binnen scholen. Toch biedt een zekere uniformiteit van uitvoering binnen de gekozen interventies van scholen voordelen. Scholen die een heel eigen inkleuring geven aan de interventie hebben elkaar minder te bieden. Er is dan minder nut en noodzaak om kennis en ervaring uit te wisselen met andere scholen.

In alle werkplaatsen is de uitvoering van de interventies belemmerd door de coronacrisis en de scholensluiting. De gevolgen variëren van een uitgekilde variant van de interventie, beperkter aantal deelnemende scholen en/of leerlingen, uitstel van activiteiten en meetmomenten, enzovoort. Deze aanpassingen zijn in principe tijdelijk en dus niet fundamenteel van aard. Dat geldt waarschijnlijk ook voor de doelen en verwachtingen (tenzij er van uitstel afstel komt).

Samenwerkingsproces

De werkplaatsen OAB bieden een structuur en cultuur van samenwerking tussen onderzoekers, opleiders en leraren. Ook studenten van de opleidingen worden betrokken bij de werkplaats. Elke betrokken onderwijsprofessional vervult daarin een eigen rol en taken. Er bestaan binnen de werkplaatsen verschillende benamingen van de schakelfunctie tussen school en onderzoek: ambassadeur, broker, teamcoördinator, schoolcoördinator, onderzoekscoördinator. Meestal is dit een medewerker van de school; bij de OK-Werkplaats betreft het veelal onderzoekers. Hoewel ze grotendeels hetzelfde takenpakket hebben, zijn er toch kleine accentverschillen waar te nemen in hun werkzaamheden.

Bij de start van de werkplaatsen was er af en toe nog wat onduidelijkheid over ieders rol en takenpakket, maar binnen de wat langer lopende voorlopers van de huidige werkplaatsen in Amsterdam, Groningen en Utrecht is dit inmiddels vrij goed uitgekristalliseerd. Desondanks kan de rol van de onderzoekers enigszins verschillen per werkplaats. Soms zijn ze meer procesbegeleider (WOU)GU en WOAN, soms verzamelen ze vooral data voor hun eigen onderzoek (OK-Werkplaats). Het heeft er alle schijn van dat een zekere rolvastheid ('vanuit je eigen kracht en competenties werken') positief bijdraagt aan de samenwerking. Personele wisselingen binnen de werkplaatsen kunnen ertoe leiden dat de uitvoering van de werkzaamheden niet helemaal volgens vooropgezet plan verloopt.

Er is over de gehele linie tevredenheid over de samenwerking. Men weet elkaar te vinden en de lijnen zijn kort. Men maakt inmiddels volop gebruik van elkaars kennis en kunde. De samenwerking tussen onderzoekers, opleiders en leraren voegt voor elke deelnemer wat toe. Er ontstaat synergie, er worden bruggen gebouwd, de kloof tussen wetenschap en praktijk wordt verkleind. Deelnemers zijn elkaars wereld meer gaan begrijpen. Betrokkenen die bekend zijn met zowel onderzoek als praktijk (academisch opgeleide leraren leraar basisonderwijs) kunnen hier een verbindende rol in spelen. Wel zijn er nog enkele verbeterpunten aan te wijzen in de samenwerking. Hierbij valt te denken aan het vasthouden van de focus binnen de werkplaatsen, zodat de aandacht bij de scholen niet verslapt. Verder zou er nog meer werk kunnen worden gemaakt van professionaliseringsactiviteiten voor de leraren en de (horizontale) school-tot-school uitwisseling van kennis en ervaring.

Opbrengsten

Alle werkplaatsen willen uiteindelijk de doelgroep leerlingen meer kansen bieden op succesvolle schoolloopbanen. Er wordt onder meer gestreefd naar betere onderwijsprestaties op taal, lezen, schrijven en rekenen, meer kennis van de wereld en hogere schooladviezen voortgezet onderwijs. Over het algemeen is het nog te vroeg om meetbare onderwijsresultaten bij doelgroep leerlingen te rapporteren, mede omdat de corona-uitbraak een vertragend effect heeft op de uitvoering van de interventies. Alleen de WOA heeft voor de interventie Taal een en ander in kaart gebracht. De opbrengst die daar is gerealiseerd, voldoet deels wel, deels niet aan de verwachting. Voor het laatste is een plausibele verklaring aangedragen (corona en ongunstige omstandigheden bij de voormeting). Eerste merkbare resultaten zijn er daarnaast al volop, bij meerdere betrokkenen en op meerdere niveaus.

Om meer kansen te bieden aan doelgroep leerlingen worden er interventies uitgevoerd, waarbij leraren van binnen en buiten de eigen scholen samenwerken in teams. Dit vergroot hun netwerk en verruimt hun horizon. Uitwisseling van kennis en ervaring tussen leraren van diverse scholen draagt ook bij aan de verdere professionalisering van leraren, er wordt van en met elkaar geleerd uit de eigen beroepspraktijk. Dit geeft inspiratie. De leraren hebben meer kennis ontwikkeld over het verkleinen van onderwijsachterstanden bij groepen leerlingen die risico's lopen in het onderwijs vanwege hun thuissituatie. Zo kunnen ze (nog) beter inspelen op hun ontwikkelbehoeften. Er is een diepere bewustwording gekomen van het feit dat leraren een verschil kunnen maken in het leven van doelgroepkinderen.

Door de samenwerking met onderzoekers zijn leraren meer theorie, literatuur en onderzoeksbevindingen gaan gebruiken voor het vormgeven van hun eigen lespraktijk aan doelgroep leerlingen. Hierdoor mag worden verwacht dat het *evidence informed*-gehalte van hun onderwijs is toegenomen. Ze laten zich minder leiden door hun eigen particuliere mening en ervaringen. Direct intuïtief handelen wordt meer en meer ingewisseld voor verdieping en verbreding en reflectie op hun eigen denken en handelen.

De mate waarin leraren zelf onderzoek verrichten, verschilt per werkplaats. Binnen de werkplaatsen WOA en de OK-Werkplaats doen de leraren van de scholen niet zelf op grote schaal praktijkgericht onderzoek naar de eigen onderwijssituatie. Het onderzoek wordt grotendeels uitgevoerd door de onderzoekers van de universiteiten en kennisinstituten, waarbij de leraren een bijdrage leveren. Bij WOU-GO en WOAN daarentegen wordt het praktijkgerichte onderzoek grotendeels uitgevoerd door de leraren, die daarbij worden ondersteund door de onderzoekers. Daardoor kunnen leraren zich ook onderzoeksvaardigheden eigen maken.

De werkplaats blijkt een stimulerende omgeving te bieden voor talentvolle leraren met ambities die verder reiken dan het eigen klaslokaal. Er worden binnen de werkplaatsen goede aanzetten gemaakt om te bouwen aan een reflexieve en onderzoekende schoolcultuur. Het vermogen van scholen om te werken aan de eigen schoolontwikkeling, kwaliteitsverbetering en permanente educatie voor leraren en onderwijsondersteunend personeel lijkt hiermee te worden ondersteund.

Ook de onderzoekers hebben baat bij participatie in de werkplaats. Ze worden bijvoorbeeld in staat gesteld om theorieën en interventies te toetsen aan de levendige onderwijspraktijk en het perspectief van de onderwijspraktijk mee te nemen in de betekenisgeving aan de resultaten van onderzoek.

De producten ten behoeve van de kennisdeling zijn nog zeer beperkt beschikbaar. Vermoedelijk komt dit vooral door de vertragingen in de voortgang vanwege corona. Het betreft voornamelijk de websites (die nogal verschillen van inhoudelijke invulling), twee kennisclips en een kort artikel in de NRO-nieuwsbrief.

Slotbeschouwing

Met de komst van de werkplaatsen onderwijsonderzoek is een nieuwe formule voor RDD (Research, Development en Diffusion) geïntroduceerd. Onderzoek, (ontwerpgerichte) ontwikkeling en implementatie van nieuwe diensten en producten ten behoeve van schoolontwikkeling en kwaliteitsverbetering vinden niet meer plaats in gescheiden instituten en organisaties (universiteiten, hogescholen, onderwijsadviesdiensten en intermediaire organisaties tussen wetenschap, beleid en praktijk) die op afstand van elkaar opereren en afzonderlijk werkzaamheden en activiteiten verrichten in de keten van kennisontwikkeling. Dit alles komt nu samen in grootstedelijke werkplaatsen, waarbij samen werken aan duurzame schoolontwikkeling en professionalisering in een lerende schoolcultuur voorop staat. Daarmee vertonen de werkplaatsen veel kenmerken van een professionele leergemeenschap, collectief leernetwerk, *learning community* of aanverwante constructen uit de literatuur.³ In deze configuratie kan ruimte ontstaan voor het ontwikkelen van collectieve autonomie onder leraren, mits leraren voldoende inbreng hebben bij de keuze en inrichting van de interventie en in het doen van eigen praktijkonderzoek. Dat is echter niet in alle vier de werkplaatsen in even grote mate mogelijk. Als deze condities er wel zijn, kunnen leraren op den duur minder afhankelijk worden van een hiërarchische ketenstructuur van onderzoek, ontwerp, opleiding en professionalisering. Leraren worden in werkplaatsen meer op elkaar aangewezen en wisselen kennis en ervaring uit. Op interactieve wijze ontstaan zo nieuwe praktijken. In die wederzijdse afhankelijkheid kunnen leraren meer vat krijgen (zelfregie en eigenaarschap) op hun alledaagse werk en vak. Op termijn kan dit een positieve bijdrage leveren aan *efficacy*. *Efficacy* is de Engelse term voor het geloof in eigen kunnen, het vertrouwen dat je aanpak effectief is, dat je je doel ('gelijke kansen voor de doelgroep') kunt behalen. Collectieve *efficacy* is de gezamenlijke overtuiging van leraren dat ze samen het verschil kunnen maken voor de toekomst van de doelgroepleerlingen.

In de werkplaatsen is ook ruimte voor het doen van onderzoek in teamverband. Leraren verkennen samen regelmatig tegen welke problemen, kwesties of verschillen in aanpak ze aan lopen om zo hun eigen lesgeven aan doelgroepleerlingen te verbeteren, daarbij ondersteund door wetenschappers van universiteiten en kennisinstituten. Dit gezamenlijke onderzoek raakt langzaam maar zeker ingebed in hun dagelijkse werk. Leraren verdiepen zich in problemen en proberen ze niet overhaast op te lossen, maar zoeken steun in theorie en onderzoek en bij andere collega-leraren, reflecteren op denken en handelen, en komen dan idealiter tot beredeneerde keuzes waarover ze zich kunnen verantwoorden aan buitenstaanders.

³ Zie bijvoorbeeld: Galenkamp, H. & Schut, J. (2018). Handboek professionele schoolcultuur. Focus op koers en gedrag. Uitgeverij Pica.
Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2019). Samen werken aan professionaliteit. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
Lieskamp, M. (2019). De professionele leergemeenschap in het onderwijs. Samen leidinggeven aan de onderwijspraktijk. Uitgeverij Pica.
Verbiest, E. (2016). Professionele leergemeenschappen. Een inleiding. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
Verbiest, E. (2021). Perspectieven op onderwijsvernieuwing. Antwerpen / 's-Hertogenbosch: Gompel&Svacina.

De structuur en cultuur van de werkplaats stimuleert een gevoel van collectieve verantwoordelijkheid voor de doelgroep en hun kansen op schoolsucces. Diverse onderwijsprofessionals uit verschillende disciplines (onderzoek, opleiding en onderwijs) creëren een basis voor de wederzijdse ‘verplichting’ elkaar te helpen en zich in te zetten voor hun gezamenlijke (‘onze’) doelgroepleerlingen in de grote stad, die niet altijd in gunstige thuisomstandigheden opgroeien en daarom een steuntje in de rug kunnen gebruiken. Hier ontstaan meerwaarde ($1+1=3$) en synergie. Het gelijke kansen-vraagstuk is immers ook te groot en hardnekkig om als individuele school op te lossen. Het vraagt om de inzet van meerdere partijen en disciplines.

Deze collectiviteit biedt goede voorwaarden voor (academische) leraren om binnen een groter theoretisch raamwerk van ‘gelijke kansen’ zelf initiatief te nemen en interventies te bedenken en uit te voeren die werken voor de doelgroep. Deze meer vooruitgeschoven leraren krijgen de kans zich in te zetten om anderen te helpen en van elkaar te leren. Er ontstaan ontmoetingen en dialogen met onderwijsprofessionals van binnen en buiten de school. Ze worden onderdeel van een netwerk, een groter geheel. Dit samen aan de slag gaan kan bestaan uit het bestuderen van theorie en vakliteratuur, deelnemen aan een lezing, ontwerpen van interventies, maken van leermaterialen, lesgeven in een team, gezamenlijk plannen van activiteiten, samen praktijkgericht (actie)onderzoek uitvoeren, reflecteren op effectieve onderwijspraktijken, geven van feedback, *peerreviews*, bespreken van casuïstiek, enzovoort. Soms worden er ook producten en diensten (bijv. lesmateriaal) ontwikkeld waar andere scholen hun voordeel mee kunnen doen.

Kort en goed: de lopende werkplaatsen OAB lijken een veelbelovende structuur en cultuur te faciliteren waarin onderzoek, innovatie van onderwijs en professionalisering in de praktijk samenvallen. Dit roept de vraag op hoe dergelijke configuraties te verduurzamen zijn en/of op grotere schaal uit te rollen. Verduurzaming vraagt om structurele financiële investeringen die vooralsnog ontbreken. Veel betrokkenen dragen nu *in-kind* bij en stoppen eigen uren in de werkplaats, en dat maakt het functioneren kwetsbaar. Als de huidige NRO-middelen straks opdrogen, kan worden gevreesd voor het voortbestaan van de samenwerking tussen onderzoek, opleiding en praktijk. Opscaling van de werkplaatsstructuur, uitrol met landelijke dekking, stuit al snel op capaciteitsproblemen. De werkplaatsen bevinden zich in grootstedelijke contexten waar kennisinstituten (universiteiten, hogescholen, kenniskringen, opleidingsinstituten, onderzoeksinstituten e.d.) reeds aanwezig zijn. In meer ruraal gebied wonen eveneens veel doelgroepkinderen uit minder gunstige sociale, culturele en economische omstandigheden. Daar ontbreekt doorgaans zo’n nabije (academische) kennisinfrastructuur die samen met het onderwijsveld kan werken aan schoolontwikkeling en kwaliteitsverbetering ten behoeve van de gelijke kansen voor de doelgroep.

Bijlage 1 Informatie interventies per werkplaats

	WOU-GO (Utrecht)	WOAN (Arnhem-Nijmegen)	WOA (Amsterdam)	OK-Werkplaats (Noord-NL)
Thema-interventie	Verbeteren taal- en leesonderwijs. Subdoelen: verbeteren ped- didactisch handelen leerkracht, aanpak taalachterstand, leesbevordering, woordenschat, kloof thuis-school kennis van de wereld	Drie interventies t.b.v. ontwikkeling mondelinge taal- en leesvaardigheid 1 leerkracht- verwachtingen 2 samenwerking leraren, ouders en leerlingen 3 effectieve instructie	Drie interventies 1 Taal: thuis woordjes oefenen in eigen voorkeurstaal 2 Hogere leerkracht- verwachtingen en betere differentiatie 3 Funds of Knowledge: leren kennen en aansluiten op kennis die leerlingen buiten school opdoen	Drie aanpakken uit Succes for All, altijd in relatie tot taal/leesonderwijs: 1 Samenwerkend leren: in groepjes, actieve leerhouding, met elkaar oplossing zoeken 2 Tutoring: 1op1 of kleine groepjes, individuele aandacht 3 Ouders betrekken via thuisleesactiviteiten
Top-down of bottom-up?	Een combinatie. Werkzame elementen van de BSA in de scholen inpassen in (bestaande) interventies	Vooraf bottom-up	Wisselwerking; WOA heeft 3 interventieplannen ontwikkeld, per school uitgewerkt	Vooraf top-down
Doelgroep leerlingen?	Wisselt, o.a. groep 5, 6/7 en 7/8, 8	Wisselt	1: groep 3 2/3: alle groepen	Middenbouw (i.i.g. bij start); 2 vooral groep 3/4, 1 en 3 groep 4-6
Theoretische onderbouwing?	Taalachterstand belangrijke oorzaak van kansen-ongelijkheid	Basis = CPB-notitie 'effectieve interventies leerachterstanden in het primair onderwijs' (2018). De ontwikkeling van mondelinge taal-/leesvaardigheid vormt bij elke interventie de focus, omdat deze bepalend zijn voor (later) schoolsucces	1. verkleinen kloof thuis-school, ouders 'in control' 2 vooroordelen → lage leerkrachtverwachtingen → selffulfilling prophecy 3 Benutten wat leerlingen wél weten ipv compensatie-interventies, aansluiting thuis-school	Verbetering onderwijskansen door aanpakken taal-/leesachterstand
Obv empirisch onderzoek?	Onbekend	1 Pygmalion effect (Denessen ea) 2 Epstein: invloed gezinsachtergrond op ontwikkeling is heel groot 3 model Expliciete Directe Instructie (EDI): lessen doelgericht, duidelijke structuur,	1 Sense of agency 2 Pygmalion effect 3 FoK/FoI (Moll et al.)	SfA effectief bevonden in VS en VK, deels ook Nederland

	WOU-GO (Utrecht)	WOAN (Arnhem-Nijmegen)	WOA (Amsterdam)	OK-Werkplaats (Noord-NL)
		leerlingen actief betrokken, eerst oefenen daarna zelfstandig werken, gebruik modellen, controle begrip en geven feedback		
Implementatie als beoogd?	Net gestart	Onduidelijk	Tgv corona alleen 1 in uitgekledede versie toegepast; 2/3 wel gestart, maar sterk vertraagd	Vertraagd door corona
Opbrengsten?	Nog onbekend	Nog onbekend	Alleen bekend van 1: Kwantitatief: soc-emot ontw. niet verbeterd, cognitieve ontw wel Kwalitatief: wel degelijk opbrengsten volgens lkr, leerlingen en ouders	Door vertraging nog onduidelijk
Kennisdeling?	Nog onbekend	Nog onbekend	2 kennisclips interventie 3 (FoK); rest nog onbekend	Nog onbekend

Oberon

Postbus 1423, 3500 BK Utrecht

t 030 230 60 90

info@oberon.eu | www.oberon.eu

Utrecht, oktober 2021

In opdracht van NWO