

Lesson Study in het Nederlandse Basisonderwijs: bevorderende en belemmerende factoren in kaart gebracht.

Dr. Willemijn D. Schot & Karin (C.J.) van Look, MSc

Onderwijsadvies & Training, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht

Met dank aan Meinou van Dijk, Sander Gerrits en Miriam de Boer.

Datum: 23-09-2020

Contact

Dr. Willemijn Schot

w.d.schot@uu.nl

Dit onderzoek met projectnummer 40.5.18500.012 is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.



Samenvatting

Lesson Study is een professionaliseringsvorm waarbij leerkrachten gezamenlijk onderzoek doen naar het leren van hun leerlingen (De Vries, Verhoef, & Goei, 2016). Ze doorlopen hierbij, onder begeleiding van een procesbegeleider, de Lesson Study cyclus waarin ze gezamenlijk een onderzoeksthema kiezen, lessen voorbereiden, het leren van hun leerlingen observeren en analyseren om zo meer inzicht te krijgen in het leren van hun leerlingen en hun (vak)didactisch handelen hierop aan te passen. Hoewel er behoorlijk wat onderzoek gedaan is naar hoe Lesson Study door leraren wordt ontvangen, worden de randvoorwaarden om Lesson Study te laten slagen nauwelijks onderzocht. Daarnaast is de literatuur die beschikbaar is over de Nederlandse context voornamelijk gericht op het middelbaaronderwijs.

In het huidige onderzoek hebben we onderzocht welke randvoorwaarden bevorderend of belemmerend waren voor het uitvoeren van Lesson Study in de Nederlandse PO-context. Hiervoor hebben we een training ontworpen waarmee we op zeven scholen procesbegeleiders hebben opgeleid. Bij deze training sloten bij een aantal bijeenkomsten ook de schoolleiders aan om uitwisseling te bevorderen. Deze procesbegeleiders begeleidde vervolgens een Lesson Study op hun school. Door interviews te houden met de schoolleider, de procesbegeleider en leerkrachten uit het Lesson Study team, konden we beschrijven aan welke randvoorwaarden voldaan moest worden om Lesson Study goed uit te kunnen voeren en hoe het proces ondersteund werd door de schoolleider en de procesbegeleider.

We zagen dat de rol van zowel de schoolleider als de procesbegeleider cruciaal zijn om Lesson Study uit te voeren. Het is bevorderend als de schoolleider en de procesbegeleider samen afstemmen zodat het onderwerp van de Lesson Study past bij de doelstellingen van de school. Het is daarbij wel belangrijk dat het Lesson Study team voldoende ruimte krijgt om binnen de kaders zelf het onderzoeksdoel te formuleren. De procesbegeleider ervaart steun van de schoolleider wanneer deze fungeert als sparringpartner voor de procesbegeleider en meehelpt met de organisatie van de cyclus.

De schoolleider speelt ook een belangrijke rol in het delen van kennis met de rest van het schoolteam. Dit geldt zowel voor de kennisdeling van de inhoudelijke opbrengsten van Lesson Study, als voor het delen van informatie over het proces. Door het proces en de opbrengsten ervan te agenderen voor het hele schoolteam hoopt schoolleiders draagvlak te creëren om Lesson Study duurzaam te implementeren. Het lijkt daarbij helpend om klein te beginnen met

een groep enthousiaste mensen om zo succeservaringen te creëren die zich als een olievlek binnen de school verspreiden.

Voor de procesbegeleider is het van belang om goed te weten welke stappen zij met het LS-team gaat doorlopen en waarom. Wanneer deze kennis ontbrak werd het voor het LS-team onduidelijk waarom ze dingen deden en gaven ze aan er te weinig uit te halen.

Daarnaast zagen we dat de schoolleider het proces vooral ondersteunt door te helpen bij de randvoorwaardelijke factoren die hierboven benoemd zijn. Tijdens de bijeenkomsten met het Lesson Study team heeft de procesbegeleider een grote rol. Belangrijke elementen tijdens de begeleiding zijn het goed voor ogen houden van het doel en de inhoud van elke bijeenkomst en het bewaken van de tijd. Dit werd soms als lastig ervaren doordat procesbegeleiders een dubbelrol ervaarden omdat ze zowel actief meededen met de inhoud van de bijeenkomst, als het proces stuurden.

De ervaringen die de schoolleiders, procesbegeleiders en Lesson Study teams hebben opgedaan binnen het huidige onderzoek binnen de PO-context hebben geleid tot de volgende aanbevelingen:

Aanbevelingen voor de schoolleider

- Begin klein. Een succeservaring met een enthousiaste groep mensen kan de aanleiding zijn om het later te herhalen met andere teams.
- Laat het doel vanuit het Lesson Study team komen maar zorg ook dat het aansluit bij de doelstellingen van de school. Zo werkt het team aan een vraag waar ze ook een antwoord op willen, maar is het proces niet geïsoleerd van andere ontwikkelingen.
- Bespreek met de procesbegeleider welke ruimte er is om Lesson Study uit te voeren. Bijvoorbeeld, hoeveel tijd en geld er beschikbaar is voor bijeenkomsten en de aanschaf van literatuur/materiaal en welke mogelijkheden er zijn om de leerkrachten van het Lesson study team te vervangen tijdens de observaties. Ondersteun hier actief bij.
- Zorg dat je op gezette tijden in het jaar momenten inplant om kennis te delen. Zo verspreidt de kennis die het Lesson Study team opdoet zich binnen de school. Wanneer dit niet wordt ingeplant schiet het er snel bij in.

Aanbevelingen voor de procesbegeleider

- Procesbegeleiders die Lesson Study op hun eigen school begeleiden ervaren vaak een dubbelrol omdat ze zich onderdeel voelen van het Lesson Study team maar het ook

moeten aansturen. Wees je hiervan bewust en bedenk steeds wat je wilt bereiken en welke rol dan het meest helpend is.

- Zorg dat je heel goed weet uit welke stappen de Lesson Study cyclus bestaat en wat het doel is van elke stap. Zo overzie je waar je naartoe werkt en kun je het nut van elke stap overdragen aan je Lesson Study team. Dit zorgt voor structuur en houvast.
- Bewaak niet alleen de inhoud maar ook de tijd van de bijeenkomsten. Een agenda opstellen is hierbij helpend. Zo kun je beter sturen en de voortgang van elke fase bewaken.
- Procesbegeleiders in dit onderzoek vonden een training behulpzaam waarbij je informatie krijgt over Lesson Study, oefent met de vaardigheden die nodig zijn om het proces te begeleiden en uitwisselt met andere procesbegeleiders.

Aanbevelingen voor het Lesson Study team

- Kies een doel waar je oprecht nieuwsgierig naar bent of steeds tegenaan loopt op school. Zo zijn de resultaten van je Lesson Study makkelijker toepasbaar in je eigen onderwijs.
- Maak het doel voor je Lesson Study klein. Hoe scherper je de vraag geformuleerd hebt, hoe beter je weet wat je moet doen om bij het antwoord te komen.
- Ga opzoek naar expertise over het onderwerp van je Lesson Study. Die vind je misschien wel heel dicht bij huis: We zagen dat veel Lesson Study teams gebruikmaakten van expertise binnen hun eigen school.
- Zorg dat iedereen eigenaar blijft van de Lesson Study. Als de leerkracht die de les gaat uitvoeren te veel zelf gaat ontwerpen, wordt het de les van deze leerkracht in plaats van jullie gezamenlijke les. Het helpt om zo laat mogelijk te bepalen wie de les gaat geven.

Inhoudsopgave

Kwaliteit van onderwijs verhogen via Lesson Study: wat is nodig voor implementatie en duurzame inbedding?	1
Samenvatting.....	2
Aanbevelingen voor de schoolleider	3
Aanbevelingen voor de procesbegeleider	3
Aanbevelingen voor het Lesson Study team.....	4
Inhoudsopgave	5
Inleiding	7
De huidige studie.....	9
De keuze voor een interne procesbegeleider	9
Methode en Materialen	10
Deelnemende scholen.....	10
Procedure	10
Scholing	10
Interviews	11
Data-analyse.....	11
Resultaten.....	11
Onderzoeksvraag 1	11
Randvoorwaarden	11
Schoolstructureel	11
Schoolcultureel.....	12
Lesson Study specifiek.....	12
Organisatie	12
Inhoudelijk.....	14
Interpersoonlijk	15
Kennis en vaardigheden	16
Houding en Sociale invloed	16
Eigen effectiviteit.....	17
Onderzoeksvraag 2.....	17
Doel kiezen	17
Les ontwerp.....	18
Vooronderzoek	18
Ontwerpen	19
Wie geeft de les?	20

Case-leerlingen kiezen en voorspellen.....	21
Lesgeven en observeren.....	21
Aanvullend materiaal verzamelen	22
Reflecteren en aanpassen.	23
Kennisdeling	25
Implementatie	25
Onderzoeksvraag 3.....	26
Veranderingen bij de leerkracht	26
Instructiegedrag en leren van leerlingen	27
Randvoorwaardelijke Factoren	27
Discussie	28
Limitaties	29
Vervolgonderzoek	30
Aanbevelingen voor de schoolleider	30
Aanbevelingen voor de procesbegeleider	31
Aanbevelingen voor het Lesson Study team.....	31
Overzicht van bronnen	32
Nawoord: Reflectie op de rol van de training in het onderzoek.....	34
Bijlagen	36
Bijlage A: Interviewleidraad Factoren – Schoolleider	36
Bijlage B: Interviewleidraad Factoren – Procesbegeleider	38
Bijlage C: Interviewleidraad Proces en Opbrengsten – Schoolleider	41
Bijlage D: Interviewleidraad Proces en Opbrengsten – Procesbegeleider	42
Bijlage E: Interviewleidraad Proces en Opbrengsten – Lesson Study Team	46
Bijlage F: Codeerschema	49

Inleiding

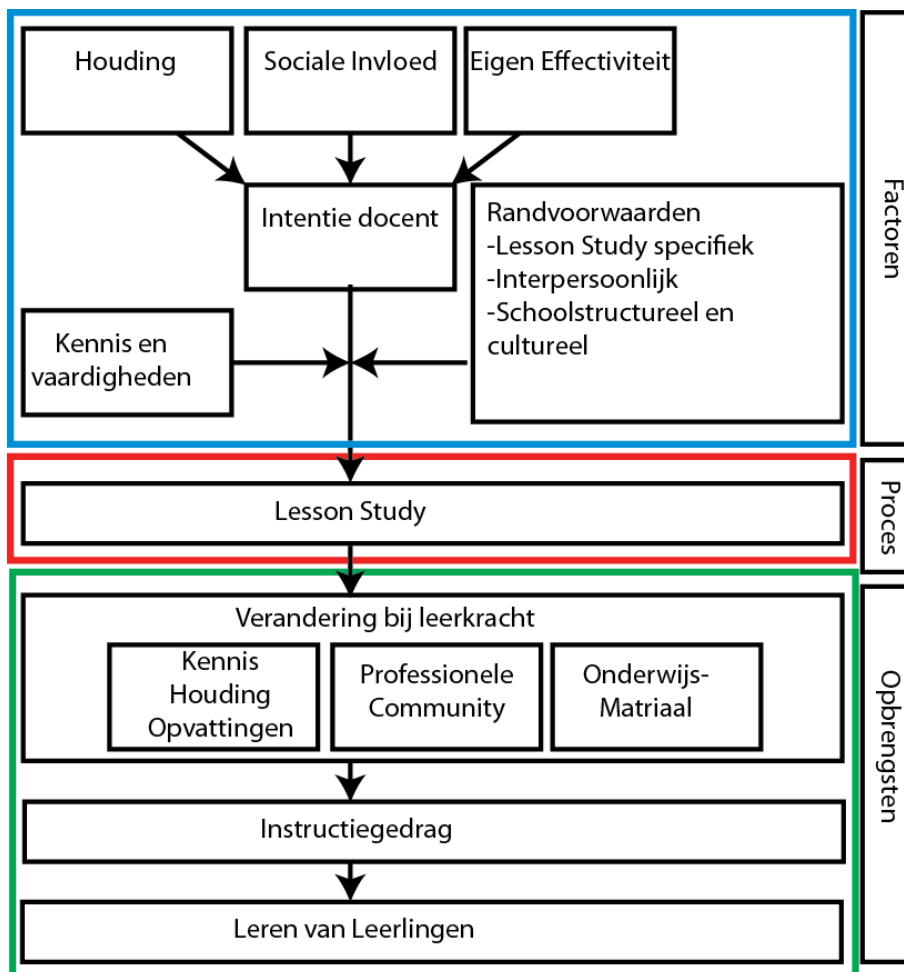
Lesson Study (LS) is een professionaliseringsvorm waarbij leerkrachten gezamenlijk onderzoek doen naar het leren van hun leerlingen (De Vries, Verhoef, & Goei, 2016). Ze doorlopen hierbij, onder begeleiding van een procesbegeleider, de LS-cyclus (Figuur 1) waarin ze gezamenlijk een onderzoeksthema kiezen, lessen voorbereiden, het leren van hun leerlingen observeren en analyseren om zo meer inzicht te krijgen in het leren van hun leerlingen en hun (vak)didactisch handelen hierop aan te passen. De aanpak is afkomstig uit Japan en wordt sinds enkele jaren buiten Japan en ook in Nederland uitgevoerd. Twee reviewstudies (Cheung & Wong, 2014; Xu & Pedder, 2014) wijzen uit dat LS een effectieve aanpak is om de lespraktijk van leraren te verbeteren.



Figuur 1 Lesson Study Cyclus

In de overzichtsstudie van De Vries, Roorda en Van Veen (2017) wordt op basis van nationale en internationale literatuur uit de PO-, VO- en lerarenopleidingcontext een model geïntroduceerd dat stelt dat “wanneer leraren met de juiste intentie, voldoende kennis en vaardigheden en onder de goede randvoorwaarden het proces van LS doorlopen, dat ze via de wegen van verandering, namelijk kennis en opvattingen, professionele verbondenheid en onderwijsleermateriaal, beter gaan lesgeven, wat uiteindelijk leidt naar verbeterd leren en grotere betrokkenheid van leerlingen” (zie Figuur 2). Echter, de literatuur waarop het model gebaseerd is, beschrijft veelal onderzoek naar de niet-Nederlandse context. Bovendien, van de vierentwintig bronnen die zich wel richten op de Nederlandse context, hebben er maar vier betrekking op het primair onderwijs. Deze bronnen richten zich voornamelijk op de *opbrengsten* van LS. Logtenberg en Lange (2013) hebben wel een kleinschalig onderzoek

gedaan naar *randvoorwaardelijke factoren* die nodig zijn om LS te implementeren in de Nederlandse PO-context. Zoals een planmatige opzet en uitvoering en sturing door de schoolleider. Ook een schoolklimaat waarin fouten maken mag is een bevorderende factor voor de implementatie van LS. De voorwaardelijke factoren voor LS zijn in de Nederlandse PO-context dus nog nauwelijks onderzocht, terwijl deze factoren cruciaal zijn voor een succesvolle implementatie (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010).



Figuur 2 Theoretisch model met een voorwaardelijk factoren, een proces- en een opbrengstendeel van Lesson Study (aangepast van De Vries, Roorda & Van Veen, 2017). In het huidige onderzoek worden de voorwaardelijke factoren (blauw kader) in kaart gebracht, beschrijven we hoe een schoolleider en een in Lesson Study opgeleide procesbegeleider het proces binnen de school ondersteunen (rood kader) en benoemen we de gerapporteerde opbrengsten (groen kader).

Hoewel de internationale literatuur en de literatuur over de Nederlandse VO-context niet één-op-één vertaald kan worden naar de Nederlandse PO-context (zie ook Takahashi, 2014a; Takahashi, 2014b; Takahashi & McDougal, 2016), biedt deze wel aanknopingspunten voor het in kaart brengen van de bevorderende en belemmerende factoren (de aan- of afwezigheid van de *voorwaardelijke factoren* in het blauwe kader in Figuur 2) in deze context. In het

huidige onderzoek zal het model van De Vries en anderen (2017) dan ook als uitgangspunt dienen om verder aangepast en gespecificeerd te worden naar de Nederlandse PO-context.

Uit de probleemverkenning volgen de volgende primaire onderzoeksvragen:

1. *Welke factoren zijn bevorderend en belemmerend voor Lesson Study in de Nederlandse PO-context en hoe zien we deze factoren terug op de scholen betrokken bij het huidige onderzoek?*
2. *Hoe kan een schoolleider en een in Lesson Study opgeleide procesbegeleider het proces binnen de school ondersteunen?*

Omdat we verwachten dat onder de juiste randvoorwaarden en begeleiding Lesson Study leidt tot de opbrengsten in Figuur 2 was een secundaire onderzoeksvraag:

3. *Welke opbrengsten van Lesson Study rapporteren procesbegeleiders, schoolleiders en leerkrachten?*

De huidige studie

In de huidige studie hebben we op zeven scholen procesbegeleiders opgeleid die op hun eigen school een LS-cyclus begeleid hebben (zie methoden voor details). Omdat er veel evidentie is dat een actief betrokken schoolleiding nodig is om randvoorwaarden rondom de uitvoering van de LS-cyclus faciliteren (Den Engel & Van Vugt, 2015; Fullan, 2007; Hattie, 2015; Logtenberg & Lange, 2013; Mumford, Scott, Gaddis, & Strange, 2002; Schipper, Goei, De Vries, & Van Veen, 2017 en Vernooy, 2017) hebben we ook de schoolleiders bij de opleiding betrokken. Immers, Klinger, Cramer en Harry (2006) geven aan dat ondersteuning van schoolleiders wenselijk is om moeilijkheden tijdens de implementatie aan te kunnen pakken.

De keuze voor een interne procesbegeleider

In de literatuur worden er zowel interne als externe procesbegeleiders beschreven waarbij er soms een voorkeur is voor een externe begeleider (Schipper en anderen, 2017; VO-context) en soms voor interne begeleiders (Logtenberg & Lange, 2013; PO-context). In het huidige onderzoek hebben we gekozen voor interne procesbegeleiders, omdat ze LS kunnen laten aansluiten bij de werkwijze en visie van de school wat belangrijk is voor implementatie (Klinger en anderen, 2006). Daarnaast verwachten we dat ze meer invloed hebben op de bevorderende en belemmerende factoren binnen de school dan een externe begeleider en kunnen ze wellicht de onderzoekende houding van de leerkrachten in de school ook na afronding van het huidige onderzoek blijven bevorderen en LS op de school voortzetten.

Door middel van semigestructureerde interviews is er data verzameld om de factoren, processen en opbrengsten van de LS op elke school in kaart te brengen.

Methoden en Materialen

Deelnemende scholen

De scholen zijn geworven tijdens een informatiebijeenkomst waarvoor schoolleiders en andere geïnteresseerden waren uitgenodigd via hun besturen. Op deze informatiebijeenkomst werd uitgelegd wat LS en deelname aan het onderzoek inhield. Na de bijeenkomst hadden de schoolleiders nog tijd om hun deelname te overleggen binnen de school. Van de negen scholen die aanvankelijk hadden toegezegd mee te willen doen aan het onderzoek, zijn er twee uiteindelijk toch niet gestart vanwege omstandigheden in de school. De overige zeven scholen hebben het hele LS- traject, en het bijhorende onderzoek, volbracht.

Procedure

Scholing

De scholing voor de procesbegeleiders bestond uit 5 bijeenkomsten van 2 uur en werd verzorgd door de onderzoekers. In elke bijeenkomst stond een onderdeel van de LS-cyclus centraal en oefenden de deelnemers met de vaardigheden die nodig zijn om een LS-cyclus te begeleiden (bijvoorbeeld observeren en het sturen van een groepsdiscussie). In drie van de vijf bijeenkomsten waren ook de schoolleiders aanwezig. De keuze om schoolleiders actief te betrekken bij de LS-scholing was ingegeven door onderzoeksbevindingen die aangeven dat het zeer actief betrekken van de schoolleiding gewenst is om randvoorwaarden als de uitvoering van de LS-cyclus faciliteren en de samenwerking- en leercultuur binnen de school te verbeteren (Logtenberg & Lange, 2013; Fullan, 2007; Vernooy, 2017 en Schipper en anderen, 2017). Tijdens de onderdelen van de training waar ook de schoolleider aanwezig was stemden de procesbegeleider en de schoolleider af over zaken als: 'Hoe past LS bij de visie van onze school?', 'Welke onderwerpen zouden geschikt zijn om aan te pakken met LS?' en 'Wie moeten we op welk moment bij de LS-cyclus betrekken?'.

Tijdens de opleiding van de procesbegeleiders voerden ze ook een LS-cyclus uit op hun eigen school. Binnen dit onderzoek konden scholen zelf kiezen hoe ze hun LS-team samenstelden en welk onderwerp ze wilden behandelen in hun LS.

Op één school hebben de leerkrachten die de training voor procesbegeleider hebben gevolgd uiteindelijk niet de LS-cyclus op hun school begeleid. Zij hebben het traject overgedragen aan andere mensen in de school.

Interviews

Alle interviewleidraden voor het onderzoek zijn ontworpen op basis van het theoretisch model voor Lesson Study van De Vries en anderen (2017) en kunnen geraadpleegd worden in bijlage A-E. Voor aanvang van de LS-cyclus op de eigen school werden de procesbegeleider en de schoolleider los van elkaar middels een semigestructureerd interview geïnterviewd over de bevorderende en belemmerende factoren voor LS binnen de school. Na afloop van de LS-cyclus werden ze weer geïnterviewd om ook het proces en de opbrengsten van de LS in kaart te brengen. Om een completer beeld te krijgen, werd ook een aantal leerkrachten uit het LS-team hierover geïnterviewd. Alle gesprekken hebben op de eigen school plaatsgevonden en duurden gemiddeld 60 minuten. Alle interviews zijn opgenomen, getranscribeerd en ter goedkeuring opgestuurd naar de geïnterviewden.

Data-analyse

Alle transcripten zijn gecodeerd in NVivo 12. Evenals de interviewleidraden, is ook het codeerschema gebaseerd op het theoretisch model voor LS van De Vries en anderen, 2017. De gebruikte codes kunnen geraadpleegd worden in bijlage F.

Resultaten

Onderzoeksvraag 1

De eerste onderzoeksvraag van het huidige onderzoek luidde *“Welke factoren zijn bevorderend en belemmerend voor Lesson Study in de Nederlandse PO-context en hoe zien we deze factoren terug op de scholen betrokken bij het huidige onderzoek?”*. Om deze vraag te beantwoorden zijn we nagegaan welke factoren (blauw kader Figuur 2) er door de schoolleiders, procesbegeleiders en leerkrachten naar voren werden gebracht in de interviews en welke rol ze zagen voor deze factoren in de uitvoer van LS op hun school.

Randvoorwaarden

Schoolstructureel

Onder de *schoolstructurele randvoorwaarden* verstaan we mensen en middelen die aanwezig zijn in de school die het uitvoeren van Lesson Study vergemakkelijken of, bij afwezigheid ervan, bemoeilijken. Voorbeelden die uit de interviews naar voren kwamen zijn heldere

doelstellingen voor de school, ambulant personeel, een schoolleiding waarvan het LS-team steun ervaart en voldoende tijd en financiële middelen. Dat deze factoren aanwezig zijn in de school wil nog niet zeggen dat ze ook aangewend worden ten behoeve van LS. Hoe deze factoren ingezet werden voor LS is uitgewerkt in de paragraaf *Lesson Study Specifiek*.

Schoolcultureel

Onder *schoolculturele randvoorwaarden* verstaan we de leercultuur op school. De cultuur op de verschillende scholen wordt beschreven als lerend en open. Sommige scholen werkten voorafgaand aan het onderzoek veel met intercollegiale consultatie en onderling lesbezoek of met een Professionele Leergemeenschap. Op deze scholen gaven mensen aan dit te willen verdiepen door middel van LS. Bij andere scholen leefde de wens om dit op te zetten maar lukte het niet en werd deelname aan het onderzoek gezien als een middel om een verandering in gang te zetten.

“We hebben vorig jaar een heel visietraject doorlopen en daar komt steeds weer naar voren dat we heel graag collegiale consultatie willen maar dat lukt op een of andere manier dan toch steeds niet. We krijgen het niet voor elkaar en we dachten, met begeleiding en met een stok achter de deur moet het lukken.” – *Schoolleider*

Lesson Study specifiek

Organisatie

Omdat LS een behoorlijk intensief traject is werd er in de interviews door alle partijen veel gesproken over de organisatie ervan. De organisatie, zoals het regelen van vervanging zodat de leerkrachten uit het LS-team de onderzoeksles konden observeren, was in sommige scholen belegd bij de schoolleider en bij andere scholen bij de procesbegeleider. Op de verschillende scholen werd de vervanging verschillend geregeld. Er werd gebruikgemaakt van vrije momenten zoals de gymles waarbij de klas van de leerkracht uit het LS-team les kreeg van een vakleerkracht, de inzet van ambulante leerkrachten, intern begeleiders, stagiaires en de schoolleider. De financiële middelen kwamen deels uit de begroting van het huidige onderzoek en werd op een aantal scholen aangevuld met andere financiering (bv. achterstandsgelden, gelden werkdrukverlaging, gelden regeling regelluwe scholen). Op een aantal scholen werden de leerkrachten financieel gecompenseerd voor hun deelname in het LS-team op andere scholen werd LS door de schoolleiding gezien als onderdeel van het reguliere werk. Ook wanneer de bijeenkomsten werden georganiseerd wisselde per school.

Zo planden de procesbegeleiders op sommige scholen bijeenkomsten in na schooltijd terwijl er op andere scholen gebruik werd gemaakt van studiedagen of al in de school geïmplementeerde ontwikkelmiddagen.

“Het geld helpt wel bij de start en het maakt de voorwaarden gemakkelijker. Uiteindelijk gaat het om een professionele houding. Die is noodzakelijk.” - *Schoolleider*

Een veelgenoemde factor was de tijdsinvestering. Met name leerkrachten en procesbegeleiders gaven aan dat ze de meerwaarde van LS wel zagen, maar ervoeren de tijdsinvestering desondanks als belemmerende factor. Hierbij werd vooral genoemd dat de LS-bijeenkomsten ten koste gingen van de lesvoorbereiding voor de eigen klas.

De verschillende partijen betrokken bij LS gaven aan dat ze zich door anderen gesteund voelden tijdens het proces. Zo ervoeren procesbegeleiders steun van hun schoolleider met wie ze dingen konden overleggen. Schoolleiders zelf gaven aan dat ze hun procesbegeleiders steunden door bijvoorbeeld materialen beschikbaar te stellen en mee te denken met de inhoudelijke thema's voor de LS. Daarnaast zagen ze voor zichzelf een rol bij het agenderen van LS op bijvoorbeeld teamvergaderingen om zo de rest van de school te betrekken. Een schoolleider zegt hierover:

“Ik vind wel dat het iets is wat ik moet gaan doen en dat ik het mee kan nemen in de teamvergadering, want ik merk dat het LS-team heel enthousiast is, maar het wordt nog niet echt uitgedragen en daar heb ik wel een rol in.”

Verder fungeerden schoolleiders als achterwacht wanneer er dingen waren die de procesbegeleider niet alleen kon oplossen.

“Toen bleek dat een cruciale schakel in het geheel ziek was hebben we even samen gekeken hoe we het konden doen en toen is het toch doorgegaan. Dat is belangrijk.” – *Schoolleider*

Een aantal procesbegeleiders en leerkrachten gaf ook aan dat ze steun ervoeren vanuit de rest van het schoolteam. Hoewel het schoolteam over het algemeen niet heel erg betrokken was bij wat er in het LS-team gebeurde, waren ze wel bereid te helpen door lessen op te vangen waardoor het LS-team kon observeren.

“Het is ook fraai om te zien dat iedereen zegt okay dat gaat gebeuren, zo gaan we dat doen. En het is dan eigenlijk vrij makkelijk, dat iedereen daaraan meewerkt. Ondanks dat het nog niet van iedereen het proces is. Want voor veel zegt LS nog niet zo veel.” - *Leerkracht*

Inhoudelijk

Introductie

De meeste schoolleiders hebben LS leren kennen op de informatiebijeenkomst waar de onderzoekers een presentatie verzorgden over het onderzoek om scholen te werven die wilden deelnemen. Een enkele schoolleider had ook de beoogde procesbegeleider uitgenodigd voor de informatiebijeenkomst.

Op één school was LS al bekend door deelname aan het pilotonderzoek en op een andere school was de procesbegeleider al bekend met LS door een vooropleiding.

De informatie over LS werd meestal door de procesbegeleider en soms door de schoolleider binnen de rest van het LS-team overgedragen. Een aantal leerkrachten opperde dat het wellicht helpend was geweest als de onderzoekers LS aan het schoolteam had geïntroduceerd.

Keuze Procesbegeleider en LS-team

Schoolleiders benoemen verschillende overwegingen om iemand te vragen of diegene de rol van procesbegeleider wil vervullen. Het kon zijn dat het aansloot bij de functie in de school (schoolopleider) of dat diegene al bekend was met LS. Voor anderen werd de rol van procesbegeleider gezien als een goede uitdaging in hun professionele ontwikkeling. Ook het LS-team werd op verschillende manieren gevormd: door een nieuw team te vormen met leerkrachten die enthousiast waren (drie scholen) of bij wie het in hun takenpakket paste (1 school), door LS te gaan doen met een al bestaande groep zoals een werkgroep of een PLG (twee scholen) of door LS schoolbreed uit te voeren (één school). Op vier scholen waren de LS-teams samengesteld uit leerkrachten van verschillende bouwen. Op drie scholen gaven de leerkrachten uit het LS-team les in dezelfde bouw of cluster.

Doel

Op zes van de zeven scholen heeft het LS-team zelf het definitieve onderzoeksdoel gekozen. Schoolleider van deze scholen benoemen dat ze het belangrijk vinden dat het LS-team zelf het specifieke doel bepaalt. Een schoolleider zegt hierover:

“Als we het gaan opleggen dan is het niet vanuit hun eigen motivatie.”

Wel benoemen schoolleiders dat het wenselijk is dat het gekozen doel ook aansluit bij speerpunten uit het jaarplan, omdat het LS-team anders een andere kant opgaat dan waar ze als school mee bezig zijn. Om deze reden zien de meeste schoolleiders het als hun rol om bij

de fase 'doel stellen' nauw betrokken te zijn door bijvoorbeeld samen met de procesbegeleider de koers bij te stellen of het onderzoeksdoel aan te scherpen.

Op één school gaven sommige leerkrachten aan dat het doel al zo ver vast stond dat ze niet meer konden kiezen voor een doel dat zij nuttig vonden waardoor de LS minder heeft opgebracht. Ze benoemden dat het doorlopen van een LS-cyclus waardevol kan zijn voor lessen die in ontwikkeling zijn, maar dat de keuze voor het doel bij het LS-team moet liggen.

Externe expertise

Gedurende het proces volgden de procesbegeleiders een training bij de onderzoekers (CJvL en WDS). In deze training kregen ze informatie over LS en oefenden ze vaardigheden die nodig zijn om een LS-cyclus te begeleiden zoals het oefenen van observeren aan de hand van een filmpje en het begeleiden van een gesprek van het LS-team.

“Ik vond het fijn om in de bijeenkomst ook echt uit te spelen met elkaar. Daar leer je echt wel heel veel van en zie je ook dingen van ‘o ja, je vertelt het wel maar om het echt te doen is wel heel lastig.” – *Procesbegeleider*

Ook kregen ze materialen aangereikt zoals lesplan- en observatieformulieren. De onderzoekers waren beschikbaar voor ruggenspraak wanneer procesbegeleiders vragen hadden. Deze vragen gingen vooral over het scherp stellen van het doel.

“Wat ik ook heel fijn vind is dat ik jullie [CJvL en WDS] kan mailen over bijvoorbeeld het kleiner maken van onze onderzoeksvraag en dat jullie daar dan ook heel duidelijk, kort en krachtig op reageren. Want een vraag heel specifiek maken is best lastig dus ik vond jullie informatie daarbij heel fijn” - *Procesbegeleider*

Interpersoonlijk

Onder ***interpersoonlijke randvoorwaarden*** verstaan we samenwerkings-gerelateerde factoren zoals onderling vertrouwen en leiderschap binnen het LS-team (De Vries en anderen, 2017). In verschillende teams is expliciet (aan de hand van formulieren) aandacht besteed aan de manier van samenwerken en een veilige leeromgeving voor het LS-team. Leerkrachten gaven aan dat de procesbegeleider vooral sturing gaf aan het proces en benoemde welke stappen moesten worden gezet. Hiervoor is het uiteraard wel nodig dat de procesbegeleider de stappen kent (zie kennis en vaardigheden). De procesbegeleiders gaven aan dat ze naast begeleider van het proces ook echt onderdeel waren van het team. Ze dachten bijvoorbeeld mee over de les, voerden de les uit en deden mee met de observaties. Een aantal

procesbegeleiders benadrukte expliciet dat LS een gedeelde verantwoordelijkheid was van het hele LS-team waarbij iedereen zijn eigen taken oppakte.

Kennis en vaardigheden

Het beschikken over de juiste **kennis en vaardigheden** is een andere voorwaarde voor het slagen van LS. Procesbegeleiders noemen bijvoorbeeld dat ze de achtergrondkennis over LS en leiderschapsvaardigheden zoals groepen leiden en enthousiasmeren inzetten om het LS-team te begeleiden.

“... iets introduceren aan je team, open staan voor vragen, of als mensen onzeker zijn misschien iets kleinere stapjes te nemen dan jij in je hoofd wil” - *Procesbegeleider*

Op twee scholen waren er procesbegeleiders die (delen van) de training niet gevolgd hadden. Zij gaven aan dat ze inhoudelijke kennis over LS misten en daardoor niet zo goed wisten wat ze moesten doen. Leerkrachten in hun LS-teams benoemden ook dat het lastig was LS uit te voeren wanneer de procesbegeleider onzeker was over de te nemen stappen.

Op de andere scholen gaven de procesbegeleiders, op de vraag welke vaardigheden ze nog wilden bijleren als procesbegeleider, met name aan dat ze nog beter wilden worden in het sturen van gesprekken in het LS-team.

“Een beetje op m'n handen zitten. Ik wil te veel beïnvloeden. Dat sowieso. Misschien tijdens het gesprek beter de lijn in de gaten houden. Wat willen we nou echt in dit gesprek? Hebben we dat bereikt en wanneer zijn we tevreden?” - *Procesbegeleider*

In reacties op de vraag welke kennis en vaardigheden het LS-team moet bezitten om LS uit te voeren viel het op dat de diversiteit in het team benadrukt werd. Eigenschappen die genoemd werden waren: theoretisch onderlegd, zorgvuldig, praktisch ingesteld en doelgericht zijn. Ook werden sterke leerkrachtvaardigheden en een mix van ervaren en minder ervaren leerkrachten genoemd.

“Kijk, ik sta ook al 20 jaar voor de groep en op een gegeven moment zit je ook een beetje in je eigen patronen vast. Terwijl, we zitten nu in die werkgroep met iets jonger en iets ouder en het is wel leuk om gewoon weer nieuwe ideeën te krijgen.” - *Procesbegeleider*

Houding en Sociale invloed

Onder **houding** verstaan we de opvattingen die de betrokkene heeft ten aanzien van LS en onder **sociale invloed** verstaan we de opvattingen van zijn of haar de omgeving (De Vries en anderen, 2017). De reacties van leerkrachten binnen schoolteams op de introductie van LS waren wisselend. Sommige leerkrachten waren nieuwsgierig of enthousiast, anderen lieten

het langs zich heengaan en er waren ook mensen die weerstand ervaarden. Op de meeste scholen was deelname aan LS vrijwillig en kwamen de mensen met een positieve houding ten aanzien van LS in het LS-team. De weerstand speelde vooral op scholen waar deelname niet vrijwillig was en werd op deze scholen toegeschreven aan een gebrek aan urgentie ten aanzien van het gekozen doel of de extra werkdruk die deelname aan LS, naast bijvoorbeeld andere vernieuwingen, met zich meebracht.

Eigen effectiviteit

Schoolleiders en procesbegeleiders gaven over het algemeen aan dat ze vertrouwen hadden in hun eigen kunnen om LS te faciliteren. Procesbegeleiders die (delen van) de training niet gevolgd hadden gaven aan op te zien tegen het begeleiden van LS, omdat ze niet goed genoeg wisten wat het idee achter bepaalde stappen was.

Onderzoeksvraag 2

De tweede onderzoeksvraag van het huidige onderzoek luidde: *Hoe kan een schoolleider en een in Lesson Study opgeleide procesbegeleider het proces binnen de school ondersteunen?*

Onder het proces (rood kader Figuur 2) verstaan we het doorlopen van de stappen in de LS-cyclus. Tijdens elke stap in de LS-cyclus kunnen de schoolleider en de procesbegeleider het LS-team ondersteunen. We lichten hier aan de hand van de verschillende stappen uit de LS-cyclus toe welke rol de procesbegeleider en de schoolleider in deze studie gespeeld hebben.

Doel kiezen

De eerste fase in de LS-cyclus is het bepalen van een onderzoeksdoel.

De procesbegeleiders van de scholen beschrijven verschillende overwegingen om tot een specifiek onderzoeksdoel te komen. Zo geeft een procesbegeleider aan dat hun gekozen doel voortborduurde op een onderzoeksthema binnen de school. Verder heeft andere school het onderzoeksdoel gekoppeld aan de implementatie van een nieuwe onderwijsaanpak.

Twee procesbegeleiders hebben samen met hun LS-teams voor dit doel gekozen, omdat ze antwoord wilden geven op een vraagstuk waar ze al langer tegenaan lopen. Een procesbegeleider zegt hierover:

“We hebben ervoor gekozen om de samenwerking van de kinderen te bevorderen en het was ook meteen unaniem. Daar lopen we eigenlijk dus van 1 tot en met 8 tegenaan.”

Ook maakt het LS-team tijdens de eerste fase afspraken over de taakverdeling, de manier van samenwerken, wederzijdse verwachten en leerbehoeften van ieder LS-teamlid met oog op

het creëren van een veilige leeromgeving. Om deze afspraken vast te leggen hebben verschillende LS-teams gezamenlijk formulieren ingevuld die de procesbegeleiders tijdens hun training hebben ontvangen. Niet elk LS-team heeft tijdens het proces actief teruggerepen op deze gemaakte afspraken. Wel beschrijven de LS-teamleden en procesbegeleiders in de interviews dat ze de samenwerking binnen het team als prettig hebben ervaren en dat iedereen goed naar elkaar luisterde.

“...Ik denk wel dat iedereen oprecht naar je luisterde naar je mening, naar je informatie. En dat er ook wat mee gedaan werd. Dat je je eigen inbreng had binnen het traject. Dat het niet volgens een kadertje moest per se, of dat er geen individuele ruimte was. Dat vond ik wel heel fijn.” - *Leerkracht*

De meeste LS-teams hebben aangegeven dat ze tijdens de bijeenkomsten samen verantwoordelijk waren voor het proces en ook procesbegeleiders benoemen dat ze zelf echt onderdeel zijn van het proces. De procesbegeleider werd op veel scholen door leerkrachten en schoolleiders als de kartrekker of de LS-aanjager wel gezien. Een leerkracht zegt hierover:

“Als we iets nodig hadden gingen we naar haar. Zij was een beetje de expert en zij zou het uitzoeken en aan ons vertellen.”

Ook de procesbegeleiders zelf zien het wel als hun rol om de kennis vanuit de trainingen met het LS-team te delen, het team te informeren over de werkwijze van LS, afstemming te zoeken met de schoolleider en de praktische zaken te regelen. Zo benoemt een procesbegeleider:

“De kennis die we bij jullie [CJvL en WDS] kregen hier brengen, met de werkgroep bespreken, tips geven voor de observaties, alles faciliteren ook wel. En met de schoolleider samen kijken, hoe gaan we dat regelen dat iedereen tijd heeft ervoor.”

Les ontwerp

Tijdens de ontwerpfase gaan de LS-teams aan de slag met het ontwerp van de onderzoeksles. Om de les goed te kunnen ontwerpen doen de LS-teams eerst vooronderzoek. Ook kiezen de LS-teams tijdens deze fase de zogeheten case-leerlingen die ze tijdens de les zullen gaan observeren. Voor iedere case-leerling voorspellen ze het gedrag dat deze leerling vermoedelijk zal vertonen. Deze voorspellingen worden opgenomen in het observatieschema.

Vooronderzoek

Door middel van vooronderzoek denkt het LS-team na over wat ze over het onderzoeksthema te weten willen komen om de les te kunnen ontwerpen. Het LS-team kan gebruikmaken van

literatuur, eerder ontworpen materiaal, gesprekken met collega's, leerlingen en experts binnen en buiten de school.

Leerkrachten en procesbegeleiders noemen verschillende bronnen die ze hebben geraadpleegd:

- *Literatuur.* De literatuur werd aangedragen door de procesbegeleider of ervaren collega of werd door leden van het LS-team opgezocht. Eén LS-team had ooit eerder de literatuur rondom dit thema verkend.
- *Eigen ervaringen van LS-teamleden.* Een procesbegeleider zegt hierover: "We zijn vooral van onze eigen kennis uitgegaan. Dus echt bij elkaar gaan zitten en iedereen had wel eens iets gelezen of gehoord erover dus hebben we het besproken en daarna ben ik op internet gaan zoeken..."
- *Tips en ervaringen van (ervaren) collega's of expert binnen de school.* Zo benoemt een procesbegeleider dat ze in gesprek zijn gegaan met leerkrachten van een hoger leerjaar met de vraag: wat missen de kinderen in jullie leerjaar en wat moeten we dus eigenlijk in ons leerjaar nog meer aan bod laten komen? Een leerkracht van een andere school geeft aan dat ze gesproken hebben met de rekenexpert op school. Geen van de scholen heeft een Knowlegable Other bij de LS betrokken. Een schoolleider geeft aan dat ze hier ook niet op gestuurd heeft maar daar wellicht iets heeft laten liggen om het inhoudelijk sterker te maken.
- *Bronnen (observatieschema's, kwaliteitskaart etc.) en materialen van eerdere leerprojecten en/of de methodes.* Een schoolleider benoemde dat het haar rol was om het LS-team te faciliteren door bijvoorbeeld financiële middelen beschikbaar te stellen voor de aanschaf van literatuur.

Ontwerpen

Na het vooronderzoek ontwerpt het LS-team een les die aansluit die antwoord geeft op het onderzoeksdoel.

Procesbegeleiders en leerkrachten benoemen dat ze met elkaar hebben nadacht over de opzet van de les. In sommige gevallen hebben de LS-leden na de LS-bijeenkomst de uitwerking van de les verdeeld en weer teruggekoppeld naar de rest van het team, of heeft de leerkracht die de les ging geven de voorbereiding afgerond.

Procesbegeleiders en leerkrachten noemen de volgende verschillen ten opzichte van een normale lesvoorbereiding: nadenken over het doel van de les en samen de les voorbereiden, iets wat de meeste deelnemers aangeven niet vaak te doen maar heel waardevol vinden:

“... en dan heb je uiteindelijk dus iets heel gaafs. Maar dat komt omdat je gewoon met meer bent en iedereen wel bepaalde kennis heeft. Zelf had je het in je les misschien daar gehouden, met het team ben je zes stappen verder gekomen.” - *Leerkracht*

Bovendien benoemen twee leerkrachten dat ze tijdens de lesvoorbereiding nu bewuster bezig waren met welke invloed het lesontwerp heeft op de leerlingen.

Procesbegeleiders en leerkrachten vinden het erg waardevol dat er tijdens de ontwerpfase zoveel meningen en creatieve ideeën gedeeld werden. Sommige procesbegeleiders vinden het lastig om een balans te vinden tussen te veel en te weinig sturen om zo van die ideeën naar een concreet lesontwerp te komen.

Wie geeft de les?

Tijdens de ontwerpfase moet op een gegeven moment bepaald worden welke leerkracht uit het LS-team de eerste onderzoeksles gaat geven. Dit moment staat niet vast, maar in de training hebben de procesbegeleiders de aanbeveling gekregen om dit zo laat mogelijk te doen zodat iedereen eigenaar blijft van het LS-proces.

LS-teams hebben op verschillende momenten de knoop doorgehakt wie de eerste les ging geven. Sommige LS-teams hebben dit direct aan het begin van de ontwerpfase bepaald, andere LS-teams juist toen het ontwerp klaar was. Een school die aan het eind van de ontwerpfase de beslissing heeft genomen, heeft dat als prettig ervaren omdat de les op deze manier van hen samen was. Een school die vooraf bepaald had wie de les zou geven, geeft aan dat de beslissing in een te vroeg stadium is gevallen waardoor de leerkracht zich te verantwoordelijk ging voelen voor de les. De overwegingen voor welke leerkracht het team koos, waren verschillend. Op sommige scholen gaf de leerkracht in zijn eigen klas les, omdat dit ‘automatisme’ was of omdat het LS-team bang was dat de leerlingen zich mogelijk anders zouden gedragen en het onderzoek niet betrouwbaar zou zijn. Andere scholen hebben ervoor gekozen om juist een andere leerkracht voor de klas te zetten, zodat de leerkracht van de klas juist zijn eigen leerlingen kon observeren. De beslissingen zijn samen met het LS-team genomen. Zo geeft een procesbegeleider aan dat ze in het LS-team hebben gevraagd wie de les wil gaan geven. De leerkracht die het niet erg vond om geobserveerd te worden gaf de

eerste les, waardoor het voor de andere leerkrachten gemakkelijker werd omdat ze wisten wat ze konden verwachten.

Case-leerlingen kiezen en voorspellen

Vervolgens kiest het LS-team de categorieën waarbinnen de case-leerlingen vallen. Een case-leerling representeert dan een grotere groep leerlingen in de klas. Verschillende categorieën zijn mogelijk als het maar past bij het doel en de keuze onderbouwd is. Uiteindelijk voorspelt het LS-team welk concreet gedrag iedere case-leerling, tijdens welke fase van de les zal vertonen. Deze voorspellingen vormen de basis van het observatieschema.

LS-teams geven aan dat ze samen hebben bepaald in welke categorieën de leerlingen worden ingedeeld. Vaak waren dit 3 en soms 2 categorieën. Op de meeste scholen heeft de leerkracht van de te observeren klas de concrete voorspellingen gedaan, met als overweging dat zij de leerlingen het beste kende. Eén procesbegeleider benoemt dat de leerkracht tijdens de bijeenkomst de leerlingen beschreef en dat ze als LS-team gezamenlijk de voorspellingen hebben geformuleerd.

Over het algemeen beschrijven procesbegeleiders en leerkrachten dat het voorspellen van gedragingen van de case-leerlingen voor hen een meerwaarde had, omdat je op deze manier gericht kunt kijken en een leerling ook echt verder kunt helpen. Op één school gaf een leerkracht aan dat het werken met case-leerlingen niet prettig was omdat ze het gevoel hadden dat ze deze kinderen geforceerd aan het woord moesten laten zodat de observanten genoeg gegevens konden verzamelen over deze kinderen. Op een andere school heeft het LS-team wel case-leerlingen geselecteerd maar geen voorspellingen gedaan. Hier geven de leerkrachten achteraf aan dat ze een kijkwijzer gemist hebben.

Lesgeven en observeren.

Tijdens deze fase geeft één van de LS-teamleden de les en observeren de andere leden ieder een case-leerling.

Bijna alle LS-teams hebben voor de lesobservaties expliciet geoefend met observeren. Een procesbegeleider benoemt dat ze een filmpje hebben bekeken met als opdracht om alleen gedrag te observeren en te beschrijven zonder al te interpreteren. Veel leerkrachten geven aan dat het goed is om deze vaardigheid weer te oefenen.

Op bijna alle scholen is het gehele LS-team aanwezig geweest tijdens de lesobservatie.

De duur van de observatie verschilde. Een school die een uur had geobserveerd, gaf aan dat dit eigenlijk te lang was. De meeste leerkrachten benoemen dat ze de lesobservaties met de

focus op de leerling als waardevol hebben ervaren, omdat je door een kind continue te volgen pas echt ziet wat er gebeurt. Een procesbegeleider beschrijft:

“En als je zelf voor de klas staat dan heb je dat niet. Je ziet wel kinderen, maar je ziet ze eigenlijk ook niet. Je ziet momentopnames in de klas.”

Een procesbegeleider benoemt dat de leerkrachten moesten wennen aan deze focus op de leerling en zelf ook graag horen wat ze zelf anders hadden kunnen doen of hoe ze anders hadden kunnen reageren. Andere procesbegeleiders benoemen dat de focus echt op de leerling lag, maar dat je tijdens een observatie wel indirect naar het leerkrachthandelen kijkt. Ze ervaren het als voordeel dat iedere keuze die de leerkracht tijdens de les maakt, gebaseerd is op een gezamenlijk lesontwerp.

“Dat maakt het gewoon fijn dat je onderling hebt afgestemd: Dit gaan we doen, samen staan we sterk. Dat is ook echt zo.” - *Procesbegeleider*

Dit zorgt er volgens deze procesbegeleider voor dat je het als leerkracht minder persoonlijk opvat als er dingen fout gaan.

Op alle scholen waren de procesbegeleiders tijdens de lesobservatie aanwezig. In de meeste gevallen observeerde de procesbegeleider ook een case-leerling.

Op de meeste scholen heeft de schoolleider geen actieve rol gespeeld tijdens de lesobservaties. Eén schoolleider heeft ook een les geobserveerd en zegt hierover:

“... wat ik ook leuk vind, omdat ik dan ook mijn collega's een beetje bekijk dat ze allemaal zo gericht zitten te schrijven en geconcentreerd mee doen. Dan denk ik: we zitten hier echt met elkaar goed werk te doen! Daar word ik echt heel enthousiast van.”

[Aanvullend materiaal verzamelen](#)

Tijdens de ontwerpfase bepaalt het LS-team doorgaans welk materiaal ze naast de informatie uit de observaties gaan verzamelen om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag.

Een aantal LS-teams benoemt dat ze na de les de geobserveerde leerlingen kort hebben gesproken. Een procesbegeleider zegt hierover dat de les normaal weleens klassikaal geëvalueerd wordt, maar dat er niet vaak één-op-één wordt gevraagd ‘wat heb jij nu geleerd?’.

Procesbegeleiders en leerkrachten geven aan dat ze de gesprekjes heel leuk en verrassend vonden en dat ze echt wat opleverden. Zo benoemt een procesbegeleider dat aandacht voor hun gekozen LS-thema echt nodig bleek te zijn, omdat een leerling na de gegeven les vertelde dat hij de lessen altijd wel leuk vindt, maar dat hij deze keer ook echt iets geleerd heeft. Naast

de informatie uit de observaties heeft een aantal LS-teams ook de werkbladen van leerlingen verzameld en bijvoorbeeld foto's gemaakt van de wisbordjes.

Reflecteren en aanpassen.

Na de fase 'lesgeven en observeren' komt de fase 'reflecteren en aanpassen'. Tijdens deze fase reflecteert het LS-team op de eerste les en doen ze eventuele aanpassingen aan het lesontwerp. Vervolgens kiest het LS-team een leerkracht die de tweede les gaat geven en vindt de tweede lesobservaties plaats. Ook deze les wordt weer met het LS-team nabesproken.

Een procesbegeleider geeft aan dat ze de nabespreking zijn gestart met 'stoom afblazen' en zegt hierover:

"Dat stoom afblazen was vooral voor degene die de les had gegeven, maar eigenlijk was iedereen in een euforische stemming: 'Oow, wat was dit leuk en boeiend en mooi om te zien.'"

Bijna alle LS-teams benoemen dat deze fase als zinvol hebben ervaren. Zo benoemt een procesbegeleider dat door met meerdere leerkrachten de les te observeren, te evalueren en daarna aan te passen, je met elkaar tot de bevinding komt dat je soms kleine dingen kunt aanpassen die de les echt beter maken. Bij één school heeft deze fase minder opgeleverd, omdat ze de eerste les niet met het hele LS-team konden nabespreken. Een leerkracht geeft aan dat dat de evaluatie hierdoor diepgang miste. Op veel scholen vond de nabespreking kort na de gegeven les plaats, waardoor de observatie nog vers in het geheugen zat. Het LS-team dat de les pas drie weken later kon nabespreken, geeft aan dat ze dat in het vervolg direct na de observatie willen plannen.

Met betrekking tot de uitkomsten van de lesobservatie geven verschillende procesbegeleiders en leerkrachten aan dat ze andere gedragingen hebben geobserveerd dan ze van tevoren hadden voorspeld.

Een procesbegeleider geeft als voorbeeld:

"We hadden voorspeld dat hij andere kinderen af zou leiden. Het bleek dat het net andersom was. Hij werd afgeleid door anderen, waardoor hij daar wel op reageert. En dat ziet de leerkracht."

LS-teamleden van een andere school zagen dat hun ontworpen les heel goed aansloot bij hun 'ongemotiveerde case-leerling', terwijl hun 'gemotiveerde leerling' veel minder gefocust was. Bijna alle LS-teams benoemen dat ze de les na de eerste keer (enigszins) hebben aangepast. Eén procesbegeleider geeft aan dat ze geen aanpassingen hebben gedaan, omdat de les

verliep zoals ze hadden voorspeld. Dit LS-team concludeert dat je door samen een les te ontwerpen, dieper nadenkt over wat deze kinderen nodig hebben en hoe je de les zo aantrekkelijk mogelijk kunt maken. LS-teamleden geven aan dat je eigenlijk altijd een les zo moet voorbereiden, maar dat het niet altijd lukt. Ze beschrijven dat LS hen wel heeft laten inzien dat samen voorbereiden werkt.

Verschillende procesbegeleiders benoemen dat ze het lastig vonden dat ze tijdens deze fase een dubbelrol hadden, namelijk die van observator en gespreksleider. Een procesbegeleider zegt hierover dat je enerzijds 'vol bent' van de observatie en veel wilt vertellen over wat je hebt gezien. Anderzijds moet je weer een stapje terug doen om het proces te begeleiden, omdat je uiteindelijk conclusies wilt trekken van wat betekent dit voor de volgende les. Tegelijkertijd geeft deze procesbegeleider aan dat zij ook in de toekomst weer bij de observatie aanwezig wil zijn, om achteraf goed te kunnen plaatsen waar de teamleden over praten.

“Ik denk dat heel lastig is om daar niet bij te zijn geweest maar wel te begeleiden.” -

Procesbegeleider

Als oplossing draagt zij aan dat zij dan geen leerling meer wil observeren, maar zich alleen richt op de hoofdlijnen.

Een andere moeilijkheid is de voortdurende focus op het leren van de leerlingen. Een procesbegeleider beschrijft dat leerkrachten het lastig vonden om zich te blijven focussen op het leren van de leerlingen, omdat ze gewend zijn om naar elkaar te kijken en willen bedenken 'hoe had ik anders kunnen reageren?'. Deze procesbegeleider benoemt dat ze graag meer handvatten zou willen hebben om het gesprek meer vragenderwijs te sturen richting het leren van leerlingen.

Een derde dilemma is de neiging van leerkrachten om het gedrag van leerlingen direct te interpreteren, in plaats van te beschrijven en er conclusies aan te verbinden. Een procesbegeleider geeft aan dat het gesprek tussendoor samenvatten kan helpen.

Tot slot, geven verschillende procesbegeleiders (en ook leerkrachten) in de interviews aan dat ze het lastig vonden dat de tweede les in een andere klas werd gegeven, met andere leerlingen en een andere leerkracht. Dit bemoeilijkte de bepaling van soortgelijke case-leerlingen en het trekken van conclusies over wat wel en niet werkt.

Kennisdeling

Het doel van de laatste stap in de LS-cyclus is het verspreiden van de eindconclusies binnen de school. Tijdens de laatste interviews binnen dit onderzoek hebben de meeste scholen de eindconclusies nog niet gedeeld met het team. Procesbegeleiders, schoolleiders en leerkrachten spraken allen de intentie uit om de conclusies wel met het team te delen, bijvoorbeeld door middel van een presentatie tijdens een vergadering of studiemiddag.

Schoolleiders, procesbegeleiders en leerkrachten zien kennisdeling ook als een manier om LS bekender te maken binnen de school. Veel procesbegeleiders en schoolleiders gaven voor de start van de LS-cyclus aan dat ze andere collega's binnen de school tussentijds zullen informeren, maar nog niet uitgebreid zullen meenemen in het proces. Ze benoemen dat als LS-team eerst succeservaringen op willen doen die ze tussentijds vooral op informele wijze delen met andere collega's, bijvoorbeeld in de teamkamer. Uiteindelijk hopen alle geïnterviewden dat deze succeservaringen zich gedurende het jaar zich als een olievlek binnen de school zullen verspreiden, zodat de rest van de school de volgende keer ook mee wil doen. Ze zagen het onderzoek als een 'proeftuintje' voor LS.

Implementatie

Doordat de po-scholen het huidige onderzoek als 'proeftuintje' zagen, maakten de scholen pas na de uitvoering van de eerste LS-cyclus plannen om LS duurzaam te implementeren. Gedurende het onderzoek lag de focus van de scholen vooral op de uitvoering van LS en wat daarvoor nodig is. Daarom kwam pas tijdens de laatste interviews aan bod of en hoe de schoolleiders, procesbegeleiders en leerkrachten LS zouden willen implementeren binnen hun eigen school. De meeste geïnterviewden, en met name schoolleiders en procesbegeleiders, geven aan dat ze volgende jaar door willen gaan met LS. Wel benoemen ze verschillende voorwaarden en adviezen voor implementatie van LS in hun basisschool.

Zo geeft een leerkracht aan dat de schoolleiding keuzes moet maken wat je wel en niet wilt doen en tijd onder schooltijd moet faciliteren om LS structureel in te kunnen bedden in de school.

Ze zegt hierover:

“ ... als je dit structureel wilt, dan moet je er iets anders voor laten en in het onderwijs heb je snel de neiging om te denken: we doen het allemaal.”

Ook benoemt deze leerkracht dat we onderwijsvernieuwingen soms te snel willen implementeren en dat je beter klein kunt beginnen. Ze beschrijft dat zij als LS-team de cyclus

nu één keer hebben doorlopen. Ze stelt voor om volgend jaar nog eens met een ander LS-team én een ander onderzoeksdoel de LS-cyclus te doorlopen in de hoop dat het steeds verder uitgroeit.

Een procesbegeleider beschrijft dat om LS binnen de school te implementeren iemand of meerdere personen hiervoor verantwoordelijk moeten zijn, zodat het proces wordt aangestuurd. Verder vindt deze procesbegeleider het belangrijk dat de schoolleider achter je staat om collega's die niet willen of durven een klein zetje te geven door te zeggen 'kom, we gaan het gewoon doen'. Als procesbegeleider kan je dat niet beslissen.

Een andere procesbegeleider beschrijft dat het noodzakelijk is om de bijeenkomsten van tevoren in te plannen om te voorkomen dat het verzandt. Tot slot benoemt een procesbegeleider dat op het moment dat LS geïmplementeerd zal worden, de schoolleider de rol heeft om 'het breder de school in te trekken'.

Een schoolleider geeft aan dat ze het belangrijk vindt om LS op te nemen in de jaarplanning en dat ze komend jaar met het team gaat bepalen hoe vaak ze een LS-cyclus willen uitvoeren. Ze stelt voor om het niet te vaak te doen, om dat het organisatorisch ingewikkeld is. Ze benoemt:

"Kinderen vinden het heel leuk en je hoort dan ook dat leerkrachten zeggen 'goh, ik wist niet dat ik nog zoveel meer uit mijn les kon halen'. Dus dat is super interessant en dat moet het ook op blijven leveren. We moeten er geen halve LS-vorm van maken omdat we het vaak willen blijven doen."

Een andere schoolleider benoemt dat ze het echt als haar rol ziet om LS te implementeren en wil komend jaar weer een LS-team samenstellen. Wel vindt ze het belangrijk om de volgende keer een scherper onderwerp aan te pakken, dat het gemakkelijker meetbaar is, in een kleine setting en met een klein team. Ze zegt hierover:

"Het is wel mijn rol om dat weer op te pakken en door te zetten".

Onderzoeksvraag 3

De derde onderzoeksvraag luidde: *Welke opbrengsten van Lesson Study rapporteren procesbegeleiders, schoolleiders en leerkrachten?*

Veranderingen bij de leerkracht

Op vragen over wat LS heeft opgeleverd (groen kader Figuur 2) werden voornamelijk antwoorden gegeven die betrekking hadden op de Professionele Community.

Zo waarderen deelnemers aan het LS-team vooral het leren van elkaar. Ze geven aan dat ze het waardevol vinden om samen lessen voor te bereiden, elkaars lessen te observeren en deze na te bespreken. LS gaf hierbij de structuur om gericht te kijken naar leerlingen en gericht met elkaar in gesprek te gaan over onderwijs.

Een leerkracht verwoordt het als volgt:

“Ik vind het een heel zinvol traject binnen de school, omdat je met elkaar een ontwikkelingsdoel formuleert of iets wat binnen de school nog niet heel erg sterk staat.

Door daar samen aan te werken, staat het wel voor eenheidsgevoel. En je weet ook wat het heeft opgeleverd zodat je ook verder kunt gaan.”

Leerkrachten geven aan dat ze nieuwe kennis hebben opgedaan doordat ze zien hoe collega's dingen verwoorden of aanpakken in de klas en doordat collega's theoretische kennis en artikelen inbrengen die ze verkregen hebben in bijvoorbeeld masteropleidingen.

Met betrekking tot onderwijsmateriaal geeft een aantal leerkrachten en procesbegeleiders aan dat LS hen een hele goede les heeft opgeleverd die ze kunnen borgen en hergebruiken.

Een leerkracht schrijft de kwaliteit van de les toe aan de tijd die eraan besteed is en de input van allemaal professionals met veel ervaring die in de theorie gedoken zijn.

Tijdens lessen die met LS ontwikkeld zijn maakten leerkrachten ook gebruik van materiaal dat ook voor andere lessen gebruikt kan worden. Zo werden op een school kaartjes ingezet om de rollen in een samenwerking expliciet te maken. Dit beviel zo goed dat het team ermee wilde blijven werken.

Instructiegedrag en leren van leerlingen

Over instructiegedrag en leren van leerlingen werd minder gezegd dan over *veranderingen bij de leerkracht*. Een voorbeeld van een dergelijke opbrengst is dat een LS-team zag dat ze leren van leerlingen tijdens vrij spel beter konden ondersteunen door nauwer betrokken te zijn. Op een andere school bracht de LS op dat het LS-team zag dat hun ontworpen les beter aansloot bij de leerbehoeften van de kinderen dan hun reguliere aanpak.

Randvoorwaardelijke Factoren

Naast de opbrengsten uit het model zien we ook dat het proces van de eerste keer LS uitvoeren op school de randvoorwaardelijke factoren uit het model beïnvloedt. Zo zijn de schoolleiders op een aantal scholen gaan nadenken hoe ze meer tijd kunnen vrijmaken voor LS op school en wilden leerkrachten die nu in het LS-team zaten volgend jaar graag weer met

nieuwe mensen een LS- team vormen zodat LS zich verspreidt door de school (zie ook implementatie).

Discussie

In het huidige onderzoek stonden de volgende drie onderzoeksvragen centraal:

1. *Welke factoren zijn bevorderend en belemmerend voor Lesson Study in de Nederlandse PO-context en hoe zien we deze factoren terug op de scholen betrokken bij het huidige onderzoek?*
2. *Hoe kan een schoolleider en een in Lesson Study opgeleide procesbegeleider het proces binnen de school ondersteunen?*
3. *Welke opbrengsten van Lesson Study rapporteren procesbegeleiders, schoolleiders en leerkrachten?*

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag komt naar voren dat de rol van zowel de schoolleider, als de procesbegeleider cruciaal zijn om LS uit te voeren. Het is bevorderend als de schoolleider en de procesbegeleider samen afstemmen zodat het onderwerp van de LS past bij de doelstellingen van de school. Het is daarbij wel belangrijk dat het LS-team voldoende ruimte krijgt om binnen de kaders zelf het onderwerp scherp te stellen. De procesbegeleider ervaart steun van de schoolleider wanneer deze fungeert als sparringpartner voor de procesbegeleider en meehelpt met de organisatie van de LS-cyclus. De schoolleider heeft een belangrijke rol in de kennisdeling. Dit geldt zowel voor de kennisdeling van de inhoudelijke opbrengsten van LS, als voor het delen van de informatie over het proces. Door het LS-proces en de opbrengsten ervan te agenderen voor het hele schoolteam hoopten schoolleiders draagvlak te creëren om LS duurzaam te implementeren. Het lijkt daarbij helpend om klein te beginnen met een groep enthousiaste mensen om zo succeservaringen te creëren.

Voor de procesbegeleider is het belangrijk dat ze goed weet welke stappen zij met het team gaat doorlopen en waarom. Wanneer deze kennis ontbrak werd het voor het LS-team onduidelijk waarom ze dingen deden en gaven ze aan er weinig uit te halen.

Uit literatuur (zie bijvoorbeeld Takahashi, 2014b) komt naar voren dat ook externe expertise in de vorm van een Knowledgeable Other bevorderend is om het LS-proces inhoudelijk meer diepgang te geven. Hoewel hier in de training voor procesbegeleiders wel aandacht voor is geweest, is hier door de LS-teams geen gebruik van gemaakt. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er nog veel expertise in de school beschikbaar was die nog niet eerder onderling

gedeeld werd en deze kennis in een eerste cyclus nog voldoende nieuwe kennis opleverde voor het LS-team. Deze verklaring wordt ondersteund doordat schoolleiders aangeven dat er in een volgende LS-cyclus mogelijk wel behoefte is aan expertise van buitenaf.

Met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag komt naar voren dat de schoolleider het proces vooral ondersteunt door te helpen met de randvoorwaardelijke factoren zoals benoemd in onderzoeksvraag 1. Tijdens de bijeenkomsten speelt de procesbegeleider een grote rol. Belangrijke elementen tijdens de begeleiding zijn het goed voor ogen houden van het doel en inhoud van elke bijeenkomst en het bewaken van de tijd. Dit werd door sommige procesbegeleiders als lastig bestempeld, doordat zij een dubbelrol ervoeren omdat ze zowel actief meededen met de inhoud van de bijeenkomst, als het proces aanstuurden.

Met betrekking tot onderzoeksvraag 3 concluderen we dat de meeste opbrengsten op het gebied van Professionele Community gerapporteerd werden. Deels is dit mogelijk te verklaren doordat schoolleiders aangaven dat samen van en met elkaar leren de aanleiding was om deel te nemen aan het onderzoek waardoor dit voor hen daarom ook de belangrijkste opbrengsten waren.

Limitaties

Er zijn enkele beperkingen aan het huidige onderzoek die het bemoeilijken om generieke conclusies te trekken over de bevorderende en belemmerende factoren voor LS in de Nederlandse PO-context.

Ten eerste hebben alle schoolleiders zich vrijwillig aangemeld om deel te nemen en is er dus een selectie bias. Alle schoolleiders stonden er immers voor open om LS op school te organiseren. Wellicht zou een enthousiast LS-team zonder de steun van een schoolleiding tegen randvoorwaardelijke factoren zijn aangelopen die wij in dit onderzoek niet gezien hebben. Daarnaast was er op alle deelnemende scholen al ervaring met intercollegiale consultatie en lesobservatie aanwezig of had het team de intentie om hiermee te beginnen. We kunnen geen uitspraken doen over in hoeverre deze ervaringen en intenties bepalend zijn voor het succes van LS omdat er in onze onderzoeksgroep geen scholen waren waar dit ontbrak.

Een tweede beperking aan het onderzoek is dat de onderzoekers ook de procesbegeleiders getraind hebben. Dit kan als nadeel hebben dat de procesbegeleiders zich bezwaard hebben gevoeld om alles te delen in de interviews. Dit is deels ondervangen door te benadrukken dat

we graag al hun ervaringen wilden horen om zo beter zicht te krijgen op wat er op andere scholen nodig is om LS uit te voeren.

Vervolgonderzoek

Hoewel het huidige onderzoek antwoord geeft op vragen rondom de randvoorwaardelijke factoren voor de uitvoer van LS riep het, ook bij de schoolleiders en procesbegeleiders die deelnamen aan het huidige onderzoek, de vraag op of er ook uitspraken gedaan kunnen worden over de opbrengsten van LS voor het leren van de leerlingen. Dit is geen eenvoudige vraag omdat LS plaatsvindt in de rijke context van een school waarbij het bovendien belangrijk blijkt om autonomie te geven om het proces zelf vorm te geven. Daardoor zijn er in het huidige onderzoek zeven verschillende cycli uitgevoerd met elk hun eigen doel. Daardoor is de vooruitgang die je beoogt te meten bij de leerlingen op elke school op een ander vlak. Er zijn wel enkele aanwijzingen dat LS een positieve invloed heeft op het leren van leerlingen. Zo vonden Logtenberg en Lange (2013) dat scores op een gestandaardiseerde rekentoets meer verbeterden voor kinderen die Lesson Study rekenlessen hadden gevolgd dan voor kinderen die de reguliere lessen hadden gevolgd. Om bredere uitspraken te doen is echter meer systematisch onderzoek nodig.

De ervaringen die de schoolleiders, procesbegeleiders en LS-teams van po-scholen hebben opgedaan binnen het huidige onderzoek hebben geleid tot de volgende aanbevelingen:

Aanbevelingen voor de schoolleider

- Begin klein. Een succeservaring met een enthousiaste groep mensen kan de aanleiding zijn om het later te herhalen met andere teams.
- Laat het doel vanuit het LS-team komen maar zorg ook dat het aansluit bij de doelstellingen van de school. Zo werkt het team aan een vraag waar ze ook een antwoord op willen, maar is het proces niet geïsoleerd van andere ontwikkelingen.
- Bespreek met de procesbegeleider welke ruimte er is om LS uit te voeren. Bijvoorbeeld, hoeveel tijd en geld er beschikbaar is voor bijeenkomsten en de aanschaf van literatuur/materiaal en welke mogelijkheden er zijn om de leerkrachten van het LS-team te vervangen tijdens de observaties. Ondersteun hier actief bij.

- Zorg dat je op gezette tijden in het jaar momenten inplant om kennis te delen. Zo verspreidt de kennis die het LS-team opdoet zich binnen de school. Wanneer dit niet wordt ingeplant schiet het er snel bij in.

Aanbevelingen voor de procesbegeleider

- Procesbegeleiders die LS op hun eigen school begeleiden ervaren vaak een dubbelrol omdat ze zich onderdeel voelen van het LS-team maar het ook moeten aansturen. Wees je hiervan bewust en bedenk steeds wat je wilt bereiken en welke rol dan het meest helpend is.
- Zorg dat je heel goed weet uit welke stappen de LS-cyclus bestaat en wat het doel is van elke stap. Zo overzie je waar je naartoe werkt en kun je het nut van elke stap overdragen aan je LS-team. Dit zorgt voor structuur en houvast.
- Bewaak niet alleen de inhoud maar ook de tijd van de bijeenkomsten. Een agenda opstellen is hierbij helpend. Zo kun je beter sturen en de voortgang van elke fase bewaken.
- Procesbegeleiders in dit onderzoek vonden een training behulpzaam waarbij je informatie krijgt over LS, oefent met de vaardigheden die nodig zijn om het proces te begeleiden en uitwisselt met andere procesbegeleiders.

Aanbevelingen voor het Lesson Study team

- Kies een doel waar je oprecht nieuwsgierig naar bent of steeds tegenaan loopt op school. Zo zijn de resultaten van je LS makkelijker toepasbaar in je eigen onderwijs.
- Maak het doel voor je LS klein. Hoe scherper je de vraag geformuleerd hebt, hoe beter je weet wat je moet doen om bij het antwoord te komen.
- Ga opzoek naar expertise over het onderwerp van je LS. Die vind je misschien wel heel dicht bij huis: We zagen dat veel LS teams gebruikmaakten van expertise binnen hun eigen school.
- Zorg dat iedereen eigenaar blijft van de LS. Als de leerkracht die de les gaat uitvoeren te veel zelf gaat ontwerpen, wordt het de les van deze leerkracht in plaats van jullie gezamenlijke les. Het helpt om zo laat mogelijk te bepalen wie de les gaat geven.

Overzicht van bronnen

- Cheung, W. M., & Wong, W. Y. (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and learning study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3, 137-149. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2013-0024>.
- De Vries, S., Roorda, G., Van Veen, K. (2017). *Lesson Study: Effectief in het Nederlandse Onderwijs?* www.nro.nl/kb/405-15-726
- De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson Study: Een praktische gids voor het onderwijs*. Apeldoorn: Garant.
- Den Engel, K., & Van Vugt, F. (2015). *Een sterk begin: Evaluatierapport Lesontwerp Schooljaar 2014- 2015*. [https://bsl-utrecht.nl/wp-content/uploads/sites/62/2015/11/2015-09-30-Bijlage-10- Evaluatierapport-Lesontwerp.pdf](https://bsl-utrecht.nl/wp-content/uploads/sites/62/2015/11/2015-09-30-Bijlage-10-Evaluatierapport-Lesontwerp.pdf)
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise*. London: Pearson.
- Klingner, J.K., Cramer, E., & Harry, B. (2006). Challenges in the implementation of Success for All by four urban schools. *Elementary School Journal*, 106, 333-349.
- Logtenberg, H., & Lange, S.M. de (2013). *Lesson Study-Methodiek voor teamleren bij instructie*. Utrecht: CPS en Universiteit Utrecht.
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 705-750.
- Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S., & van Veen, K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*, 68, 289-303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.015>
- Takahashi, A. (2014a). Supporting the effective implementation of a new mathematics curriculum: a case study of school-based lesson study at a Japanese public elementary school. In I. Y. Li & G. Lappan (Eds.), *Mathematics curriculum in school education* (pp. 417–441). New York: Springer.
- Takahashi, A. (2014b). The role of the knowledgeable other in lesson study: examining the final comments of experienced lesson study practitioners. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 4–21.
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM*, 48(4), 513-526. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>

- Van Veen, K., Cheung, W. M., & Wong, W. Y. (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and learning study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3, 137-149.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vernooy, K. (2017) Het belang van onderwijskundig leiderschap. *Basisschoolmanagement*, 31(1).
- Xu, H., & Pedder, D. (2014). Lesson Study: An international review of the research. In P. Dudley (ed.), *Lesson Study, professional learning for our time* (pp. 29-58). London/New York: Routledge.

Nawoord: Reflectie op de rol van de training in het onderzoek

Hoewel we in het huidige onderzoek geen controlegroep van procesbegeleiders hadden die een cyclus heeft begeleid zonder training, leek de training, op basis van wat procesbegeleiders rapporteerden in de interviews, cruciaal voor het verloop van het huidige onderzoek. Wij danken een anonieme reviewer die ons aanraadde om, los van de onderzoeksvragen, te reflecteren op de rol van deze training. Zoals we in het onderzoeksrapport hebben beschreven omvatte de training vijf bijeenkomsten van twee uur waarin de procesbegeleiders de vaardigheden oefenden die nodig zijn om een LS-cyclus te begeleiden en waarin ze afstemden met hun schoolleider die bij drie van de bijeenkomsten aansloot.

De training kan het verloop van het onderzoek op een aantal manieren beïnvloed hebben. Ten eerste stelde de training de procesbegeleiders in staat de LS-cyclus goed te begeleiden. Voor veel procesbegeleiders was LS nieuw. Om LS goed te begeleiden moet je weten wat het inhoudt, wat het doel is van elke stap in de LS-cyclus en hoe je dit doel met jouw team kan bereiken. Hieraan besteedden we veel aandacht aan in de training. Zo startten we elke bijeenkomst met het tonen van de LS-cyclus en gaven we aan welke stappen er al gezet waren, welke stap we in deze bijeenkomst gingen behandelen en hoe deze in de LS-cyclus paste. Vervolgens gingen de procesbegeleiders aan de slag met werkvormen die ze ook met hun eigen team konden doen. Zo bekeken de procesbegeleiders in de bijeenkomst over observeren een filmpje van een leerkracht en een aantal kinderen en noteerden ze hun observaties. Daarna hebben ze hun observaties vergeleken en besproken welke observaties gedrag objectief beschreven en welke observaties interpretaties van de situatie bevatten. Deze oefening heeft een aantal procesbegeleiders met hun eigen LS-team herhaald om zo te oefenen met observeren. In de interviews gaven procesbegeleiders en leerkrachten terug dat ze deze oefening als waardevol hebben ervaren, omdat ze opnieuw uitgedaagd werden om objectief te kijken naar leerlingen. Het is uiteraard mogelijk dat de procesbegeleiders de LS-cyclus ook hadden kunnen begeleiden zonder de training: bijvoorbeeld door een handboek te lezen of door naar eigen inzicht de bijeenkomsten vorm te geven, maar gezien het gegeven dat procesbegeleiders vaak teruggrepen op door ons aangeleverde werkvormen en materialen en gezien het gegeven dat ze de onderlinge uitwisseling waardeerden, lijkt een training van toegevoegde waarde.

Een andere invloed van de training op het verloop van het onderzoek kan zijn dat we, door het ritme van de bijeenkomsten, ook het tempo van de LS-cyclus gestuurd hebben. Zo fungeerde de training mogelijk als een stok achter de deur om op school tijd in te plannen om de LS-cyclus uit te voeren. Een aantal schoolleiders gaf dit ook expliciet aan: dat het onderzoek een middel was om collegiale consultatie, in dit geval in de vorm van LS, van de grond te krijgen. Ook zorgde de mogelijkheid om tussendoor vragen te stellen (tijdens de training voor procesbegeleiders of per mail/telefoon) ervoor dat LS-teams die vastliepen geholpen werden om weer verder te gaan. Dit speelde vooral bij het formuleren van het doel van de LS. Tegelijkertijd gaf een aantal procesbegeleiders aan dat ze het jammer vonden dat ze als procesbegeleiders door de spreiding van de trainingdagen over een jaar en het gelijktijdig starten van de LS-cyclus op school, nog niet over alle informatie en vaardigheden beschikten vóór de start van de LS-cyclus op hun eigen school. Kennelijk is het plaatsen van elke LS-stap in de cyclus nog onvoldoende om zicht te krijgen over het gehele proces. We hadden echter bewust gekozen voor deze opzet zodat ze door de spreiding van de trainingdagen telkens het geleerde direct konden toepassen in de praktijk. Waarschijnlijk is een compromis, waarbij in de eerste bijeenkomsten een overzicht en voldoende basis wordt gegeven, waarna de cyclus op school start en procesbegeleiders het geleerde kunnen toepassen in de praktijk en in de bijeenkomsten kunnen uitwisselen over hun ervaringen optimaal.

Bijlagen

Bijlage A: Interviewleidraad Factoren – Schoolleider

Context

Waar staan jullie binnen het Lesson-Study traject?

- Hoeveel bijeenkomsten van de cyclus al gehad met het team.
- Welke informatie heeft het team al gehad?
- Wie hebben er inspraak gehad om deel te nemen aan LS?
DV: welke overwegingen waren daarbij?
- Wie hebben er inspraak gehad om de procesbegeleider te bepalen?
DV: welke overwegingen waren daarbij?

Houding schoolleider

- Wat was het eerste moment dat je van LS hebt gehoord?
- Wat was je eerste reactie?
- Is je mening na je eerste reactie veranderd?
DV: welke aspecten hebben voor deze verandering gezorgd?
- Wat gaat LS jou persoonlijk (d.w.z. in jouw rol als schoolleider) brengen?
- Wat gaat LS jou persoonlijk kosten?
- Wat gaat LS het LS-team brengen?
- Wat gaat LS het LS-team kosten?
- Wat gaat LS de school (d.w.z. het hele team) brengen?
- Wat gaat LS de school (d.w.z. het hele team) kosten?

Sociale invloed

- Hoe werd LS in het team ontvangen toen het geïntroduceerd werd?
- Zijn de opvattingen na de eerste reactie veranderd?
DV: welke aspecten hebben voor deze verandering gezorgd?
- Zie je verschillen tussen collega's?
DV: welke verschillen?
- Zie je verschillen tussen collega's die onderdeel uitmaken van het LS-team en de andere collega's?
DV: welke verschillen?

Randvoorwaarden

- Hoe wordt er in het algemeen besloten welke veranderingen worden ingezet?

- Hoe worden veranderingen doorgaans binnen de school aangepakt?
DV: wat is de rol jouzelf als schoolleider hierbij?
DV: wat is de rol van de individuele leerkracht?
DV: wat is de rol van voortrekkers?
- Hoe wordt er doorgaans binnen het team gereageerd op veranderingen?
- Hoe ervaar je doorgaans de steun van je collega's bij veranderingen, vernieuwingen?

Kennis en vaardigheden

- Welke kennis en vaardigheden bezitten de leden van het LS-team die hen kunnen helpen bij het vervullen van deze rol?
- Welke kennis en vaardigheden zouden de leden van het LS-team eventueel willen ontwikkelen en/of verder ontwikkelen die hen kunnen helpen bij het vervullen van deze rol?
- Kijkend naar de rollen van een procesbegeleider (handout), Bij welke van deze rollen heb jij als schoolleider een rol?
DV: welke?
DV: waarom?
DV: welke makkelijk/moeilijk aan te sturen?

Begeleiding LS-cyclus

- In welke van deze fasen heb jij als schoolleider een rol?
DV: welke?
DV: waarom?
DV: welke makkelijk/moeilijk aan te sturen?

Context

- Waar staan jullie binnen het Lesson-Study traject?
- Welke informatie heeft het team al gehad?
- Hoeveel bijeenkomsten hebben jullie (van de cyclus) al gehad met het team?

Houding LS-procesbegeleider

- Wat was het eerste moment dat je van LS hebt gehoord?
- Wat was je eerste reactie?
- Wat was je reactie toen er besloten werd dat jouw school mee ging doen?
DV: wie heeft besloten om mee te doen?
- Is je mening na je eerste reactie veranderd?
DV: welke aspecten hebben voor deze verandering gezorgd?
- Wat gaat LS jou persoonlijk brengen?
DV: Kun je daar een prioritering in aanbrenen (doel: speerpunten en bijvangst onderscheiden).
- Wat gaat LS jou persoonlijk kosten?
DV: Kun je daar een prioritering in aanbrenen (doel: speerpunten en bijvangst onderscheiden).
- Wat gaat LS het LS-team brengen?
DV: Kun je daar een prioritering in aanbrenen (doel: speerpunten en bijvangst onderscheiden).
- Wat gaat LS het LS-team kosten?
DV: Kun je daar een prioritering in aanbrenen (doel: speerpunten en bijvangst onderscheiden).
- Wat gaat LS de school (d.w.z. het hele team) brengen?
DV: Kun je daar een prioritering in aanbrenen (doel: speerpunten en bijvangst onderscheiden).
- Wat gaat LS de school (d.w.z. het hele team) kosten?
DV: Kun je daar een prioritering in aanbrenen (doel: speerpunten en bijvangst onderscheiden).

Sociale invloed

- Hoe werd LS in het team ontvangen toen het geïntroduceerd werd?

- Zijn de opvattingen na de eerste reactie veranderd?
DV: welke aspecten hebben voor deze verandering gezorgd?
- Zie je verschillen tussen collega's?
DV: welke verschillen?
- Zie je verschillen tussen collega's die onderdeel uitmaken van het LS-team en de andere collega's?
DV: welke verschillen?

Eigen effectiviteit

- Wat was jouw eerste reactie toen je hoorde dat je de rol van procesbegeleider ging vervullen?
- Op een schaal van 1 tot 10: kun je aangeven in hoeverre je dacht dat je de rol van procesbegeleider zou kunnen vervullen?
DV: wat maakt het een ... (doel: zorgen en kracht in kaart brengen!)
- En hoe sta je er nu in?

Kennis en vaardigheden (aan de hand van de LS-cyclus)

- Welke kennis en vaardigheden bezit je die je kunnen helpen bij het vervullen van deze rol?
- Welke kennis en vaardigheden zou je willen ontwikkelen en/of verder ontwikkelen?

Begeleiding LS-cyclus

Doel: vragen naar inhoudelijke aspecten in de cyclus die naar verwachting moeilijk/makkelijk te begeleiden zijn.

- Wat vind je de gemakkelijkste fase om het team te begeleiden?
DV: waarom?
- Wat vind je de moeilijkste fase om het team te begeleiden?
DV: waarom?
DV2: Zijn er nog andere fase waar je iets over kwijt wilt?

Eigen effectiviteit rol procesbegeleider (aan de hand van rollen procesbegeleider)

- Wat vind je de gemakkelijkste rol om te vervullen?
DV: waarom?
- Wat vind je de moeilijkste rol om te vervullen?
DV: waarom?
DV2: Zijn er nog andere rollen waar je iets over kwijt wilt?

Randvoorwaarden

- Hoe wordt er besloten welke veranderingen worden ingezet?
- Hoe worden veranderingen doorgaans binnen de school aangepakt?
DV: wat is de rol van de schoolleider hierbij?
DV: wat is de rol van de individuele leerkracht?
DV: wat is de rol van voortrekkers?
- Hoe wordt er doorgaans binnen het team gereageerd op veranderingen?
- Hoe ervaar je doorgaans de steun van de schoolleiding bij veranderingen, vernieuwingen?
- Hoe ervaar je doorgaans de steun van je collega's bij veranderingen, vernieuwingen?

Organisatorisch

- Hoe heb je als schoolleider het mogelijk gemaakt dat het LS-team LS kon uitvoeren?

Ondersteuning

- Wie waren jouw aanspreekpunten tijdens het proces?
- Voor welke vragen kwamen de personen naar jou toe?
- Voor welke vragen ging je naar deze personen toe?
- Welke behoefte aan ondersteuning was er?
- In hoeverre kon je aan deze behoefte tegemoet komen?

Groepsvorming LS-team / professionele leergemeenschap

- Wat heb je geleerd van het team dat je nog niet eerder wist?
- Wat heeft het LS-team geleerd?
- Met welk gevoel kijk je als schoolleider terug op het meedoen aan LS?
- Wat heb je als schoolleider gedaan om het leren van het team te stimuleren?

Rol schoolleider

- Je hebt aan het begin een voorspelling gedaan over welke rol je tijdens de cyclus zou willen vervullen.
- Welke rol heb je gehad?
- Is dat dezelfde rol als dat je had willen hebben?

Leerervaringen LS-team t.a.v. leren van leerlingen en LS

- Wat heeft het doorlopen van de cyclus opgeleverd t.a.v. het leren van de leerlingen?
- Welke lessen hebben jullie getrokken uit het doorlopen van de cyclus voor de toekomst?

Financiën

- Op welke wijze hebben jullie de financiële vergoeding vanuit het onderzoek besteed?
- Zouden jullie ook zonder financiële vergoeding LS uitvoeren?

Toekomst

- Wil je doorgaan met LS?
Zo ja, wat maakt dat je wel door wilt gaan?
Zo ja, op welke wijze?
Wat heb je nodig qua ondersteuning?
Zo niet, wat maakt dat je niet door wilt gaan?

Proces LS- cyclus

Als allereerste willen we met jou kijken naar hoe jullie de LS-cyclus met het LS-team hebben doorlopen.

Organisatorisch

- Hebben jullie alle stappen kunnen doorlopen?
- Hoe hebben jullie de LS-bijeenkomsten georganiseerd?
In hoeveel bijeenkomsten?
Van hoeveel uur?
Wie waren erbij aanwezig?

Materiaal

- Welke materialen hebben jullie gebruikt om de LS-cyclus te begeleiden?
Heb je UU-materialen m.b.t. begeleiding aangepast? Zo ja, hoe?
Waar heb je veel aan gehad?
Wat heb je gemist?
Heb je eigen materialen ontwikkeld voor de begeleiding?

LS-cyclus inhoudelijk

Fase 1

Doel stellen

- Kun je iets vertellen hoe jullie tot het lesdoel zijn gekomen?
- Wat was het uiteindelijke doel?

Leerlingen kiezen

- Op welke wijze hebben jullie de leerlingen gekozen?

Vooronderzoek

- Wat heb je gedaan aan onderzoek?
- Hoe heb je dat georganiseerd?
- Wat heeft het vooronderzoek opgeleverd?

Rol procesbegeleider

- Wie had, welke rol bij dit onderdeel?
- Wat was jouw rol als procesbegeleider?
- Wat was jouw ingezette strategie?
- Hoe heeft het uitgekapt? (wat werkte goed/minder goed)?

- Wat zou je in de toekomst nodig hebben of anders doen?

Fase 2

Les ontwikkelen

- Op welke manier hebben jullie de les ontwikkeld?
- In hoeverre is het anders dan de wijze waarop je normaal een les voorbereidt?
- Hoe hebben jullie besloten wie de les ging geven?
- Wanneer hebben jullie besloten wie de les ging geven?

Leerlingreacties voorspellen

- Hoe ging het voorspellen van de verwachte leerlingreacties?
- Op welke wijze hebben jullie bepaald hoe leren zichtbaar gemaakt kon worden?
- Wie had welke rol tijdens deze fase?

Rol procesbegeleider

- Wat was jouw rol als procesbegeleider?
- Wat was jouw ingezette strategie?
- Hoe heeft het uitgekapt? (wat werkte goed/minder goed)?
- Wat zou je in de toekomst nodig hebben of anders doen?

Fase 3

Geven van de les

- Kun je vertellen hoe het LS-team het observeren heeft ervaren?
- Wie hebben er geobserveerd?
- Hoe hebben jullie de te observeren leerlingen verdeeld?
- Welke gegevens hebben jullie voor, tijdens en/of na de les verzameld?
- Wat vond het LS-team van het verzamelen van deze gegevens?

Rol procesbegeleider

- Wat was jouw rol als procesbegeleider?
- Wat was jouw ingezette strategie?
- Hoe heeft het uitgekapt? (wat werkte goed/minder goed)?
- Wat zou je in de toekomst nodig hebben of anders doen?

Fase 4

Reflectie

- Wanneer hadden jullie de reflectiebijeenkomst gepland?
Hoe lang was dat na het geven van de les?

- Wat is/waren de belangrijkste conclusies t.a.v. het leren van de leerlingen van deze bijeenkomst?

Les aanpassen

- Op welke wijze hebben jullie de les aangepast?
- Hoe hebben jullie bepaald wie de tweede les zou gaan geven?
- Op welke wijze hebben jullie de leerlingen gekozen?
- Op welke wijze hebben jullie de leerlingreacties voorspeld?
- Wie waren er bij de tweede les aanwezig?

Rol procesbegeleider

- Wat was jouw rol als procesbegeleider?
- Wat was jouw ingezette strategie?
- Hoe heeft het uitgedraaid? (wat werkte goed/minder goed)?
- Wat zou je in de toekomst nodig hebben of anders doen?

Fase 5

- Wat is/waren de belangrijkste conclusies t.a.v. het leren van de leerlingen van deze bijeenkomst?

Rol procesbegeleider

- Wat was jouw rol als procesbegeleider?
- Wat was jouw ingezette strategie?
- Hoe heeft het uitgedraaid? (wat werkte goed/minder goed)?
- Wat zou je in de toekomst nodig hebben of anders doen?

Rol procesbegeleider algemeen

Als we nu overkoepelend nog inzoomen op jouw rol als procesbegeleider:

- Hoe heb je dat ervaren?
- Wat vond je goed werken?
- Wat heb je geleerd t.a.v. je eigen leerproces?
- Wat zou je - terugkijkend op het proces – graag in de toekomst anders doen?
- Wat heb je daarvoor nodig? En van wie?

Ervaren steun

- Wie waren jouw aanspreekpunten tijdens het begeleiden van het proces?
- Voor welke vragen ging je naar deze personen toe?
- Voor welke vragen kwamen personen naar jou toe?

- Welke steun heb je als prettig ervaren?
- Wat heb je gemist?

Groepsvorming LS-team / professionele leergemeenschap

- Wat heb je geleerd van je teamgenoten wat je eerder nog niet wist?
- Wat heb je als team geleerd?
- Met welk gevoel kijk je terug op de bijeenkomsten?
- Wat heb je als procesbegeleider gedaan om het leren van je teamgenoten te stimuleren?

Leerervaringen LS-team t.a.v. leren van leerlingen en LS

- Wat heeft het doorlopen van de cyclus opgeleverd t.a.v. het leren van de leerlingen?
- Welke lessen hebben jullie getrokken uit het doorlopen van de cyclus voor de toekomst?
- Tijdens welke fase heb je het meest geleerd t.a.v. het leren van je leerlingen/het doel?

Toekomst

- Wil je doorgaan met LS?

Zo ja, wat maakt dat je wel door wilt gaan en op welke wijze?

Wat heb je nodig qua ondersteuning?

Zo niet, wat maakt dat je niet door wilt gaan?

LS-cyclus inhoudelijk

Even een eerste reactie: hoe hebben jullie het gehad?

Fase 1

Doel stellen

- Kun je iets vertellen hoe jullie tot het lesdoel zijn gekomen?
- Wat was het uiteindelijke doel?

Leerlingen kiezen

- Op welke wijze hebben jullie de leerlingen gekozen?

Vooronderzoek

- Wat heb je gedaan aan onderzoek?
- Hoe heb je dat georganiseerd?
- Wat heeft het vooronderzoek opgeleverd?
- Wie had, welke rol bij dit onderdeel?
- Kun je vertellen hoe jullie deze fase hebben ervaren?

Fase 2

Les ontwikkelen

- Op welke manier hebben jullie de les ontwikkeld?
- In hoeverre is het anders dan de wijze waarop je normaal een les voorbereidt?
- Hoe hebben jullie besloten wie de les ging geven?
- Wanneer hebben jullie besloten wie de les ging geven?

Leerlingreacties voorspellen

- Hoe ging het voorspellen van de verwachte leerlingreacties?
- Op welke wijze hebben jullie bepaald hoe leren zichtbaar gemaakt kon worden?
- Wie had welke rol tijdens deze fase?
- Kun je vertellen hoe jullie deze fase hebben ervaren?

Fase 3

Geven van de les

- Kun je vertellen hoe jullie het observeren hebben ervaren?
- Wie hebben er geobserveerd?
- Hoe hebben jullie de te observeren leerlingen verdeeld?
- Welke gegevens hebben jullie voor, tijdens en/of na de les verzameld?

- Wat vonden jullie van het verzamelen van deze gegevens?

Fase 4

Reflectie

- Wanneer hadden jullie de reflectiebijeenkomst gepland?
Hoe lang was dat na het geven van de les?
- Wat is/waren de belangrijkste conclusies t.a.v. het leren van de leerlingen van deze bijeenkomst?

Les aanpassen

- Op welke wijze hebben jullie de les aangepast?
- Hoe hebben jullie bepaald wie de tweede les zou gaan geven?
- Op welke wijze hebben jullie de leerlingen gekozen?
- Op welke wijze hebben jullie de leerlingreacties voorspeld?
- Wie waren er bij de tweede les aanwezig?
- Kun je vertellen hoe jullie deze fase hebben ervaren?

Fase 5

- Wat is/waren de belangrijkste conclusies t.a.v. het leren van de leerlingen van deze bijeenkomst?

Ervaren steun

- Wie waren jullie aanspreekpunten tijdens het proces?
- Voor welke vragen ging je naar deze personen toe?
- Voor welke vragen kwamen personen naar jou toe?
- Welke steun heb je als prettig ervaren?
- Wat heb je gemist?

Groepsvorming LS-team / professionele leergemeenschap

- Wat heb je geleerd van je teamgenoten wat je eerder nog niet wist?
- Wat heb je als team geleerd?
- Met welk gevoel kijk je terug op de bijeenkomsten?
- Wat hebben jullie als team gedaan om het leren van je teamgenoten te stimuleren?

Leerervaringen LS-team t.a.v. leren van leerlingen en LS

- Wat heeft het doorlopen van de cyclus opgeleverd t.a.v. het leren van de leerlingen?
- Welke lessen hebben jullie getrokken uit het doorlopen van de cyclus voor de toekomst?

- Tijdens welke fase heb je het meest geleerd t.a.v. het leren van je leerlingen/het doel?

Toekomst

- Wil je doorgaan met LS?

Zo ja, wat maakt dat je wel door wilt gaan?

Zo ja, op welke wijze?

Wat heb je nodig qua ondersteuning?

Zo niet, wat maakt dat je niet door wilt gaan?

Bijlage F: Codeerschema

Factoren
Eigen effectiviteit
Houding
Kennis en Vaardigheden
Randvoorwaarden
Interpersoonlijk
Lesson Study specifiek
LS_Externe Expertise
LS_Financien
LS_Introductie
LS_Kennismaking
LS_KeuzeLSteam
LS_KeuzePB
LS_Knowledgable Other
LS_Organisatie
LS_Rol
LS_Sturing
LS_Tijd
Schoolcultureel
SC_Betrekken team
SC_Omgaan met verandering
SC_Professionele cultuur
Schoolstructureel
SS_Doelstelling

SS_Kennisdeling
SS_Middelen
SS_Organisatie
SS_Personeel
SS_Rol
SS_Steun
SS_Tijd
Sociale Invloed
Opbrengsten
OPB_Houding
OPB_Kennis
OPB_Onderwijsmateriaal
OPB_Opv_leren&doceren
OPB_Overig
instructiegedrag
leren van In
OPB_Professionele community
Proces
LS inhoudelijk
Doel kiezen
Doelgroep
interview In
kennisdeling
lesgeven
observeren

ontwerp
reflecteren en aanpassen
vooronderzoek
voorspellen
Organisatie
aantal bijeenkomsten
deelnemers
evalueren
Implementatie
materiaal
observeren
proces doorlopen
Rollen
LSteam
procesbegeleider
schoolleider
schoolteam
Trainers_UU
Toekomst
voortgang
wensen