



Begeleiding Startende Leraren

Een sterk begin

Evaluatierapport Lesontwerp

Schooljaar 2014-2015



Inhoudsopgave

Inleiding.....	3
Lesson Study als methodiek voor werkplekleren.....	4
Uitkomsten vanuit de wetenschappelijke literatuur over Lesson Study.....	4
Context en opzet van de evaluatie van de pilot.....	6
Deelnemers	6
Procedure.....	6
Instrumenten.....	7
Resultaten.....	8
Start van de pilot.....	8
Planningsfase en de wensen van de school.....	8
Betrokkenheid bij de vormgeving van de Lesson Study cyclus.....	8
Middelen en randvoorwaarden	9
Verloop van de Lesson Study cyclus.....	10
Afspraken & onverwachte gebeurtenissen	11
Tijdsinvestering.....	11
Conclusies en aanbevelingen.....	13
Referenties	15



Inleiding

Voor goed onderwijs zijn deskundige en gemotiveerde leraren nodig. Startende leraren hebben veel kennis en vaardigheden opgedaan gedurende hun opleiding en brengen vaak nieuwe ideeën, enthousiasme en een frisse blik op het onderwijs en de schoolorganisatie met zich mee. Tegelijkertijd zijn startende leraren ook kwetsbaar. Zij zijn volop in ontwikkeling, beschikken beperkt over routines en ze moeten vaak nog ontdekken hoe de school reilt en zeilt en wat er van hen verwacht wordt. Aan deze doelgroep besteedt het landelijke project Begeleiding Startende Leraren (BSL) van 2014 tot en met 2017 extra aandacht. Voor de eerste drie jaar van hun carrière is een inductieprogramma ontwikkeld. Eén van de pijlers in dit programma is Lesson Study.

Lesson Study is een van origine Japanse beproefde vorm van deskundigheidsbevordering, die in steeds meer landen zijn weg vindt, onder meer in landen als Canada, China en Singapore. Voor de Nederlandse schoolcontext heeft de Universiteit Utrecht in samenwerking met drie scholen, deze methodiek in 2014 uitgewerkt tot een voor scholen werkbaar traject. Hoewel voor zowel ervaren als startende leraren deze methodiek geschikt lijkt te zijn, wordt in dit rapport de nadruk gelegd op de professionele ontwikkeling van de startende leraren. Dit is immers het doel van het overkoepelende BSL-project.

Het proces van gezamenlijk de Lesson Study ontwikkelen is tussentijds en achteraf geëvalueerd. In dit evaluatierapport worden de bevindingen gepresenteerd van de Lesson Study pilot in het schooljaar 2014-2015. Hieraan hebben drie scholen in de regio Utrecht deelgenomen. Van de in totaal 19 deelnemers (schoolopleiders en leraren) waren negen startende leraren. Op grond van de uitkomsten van deze evaluatie is het materiaal voor Lesson Study aangepast.

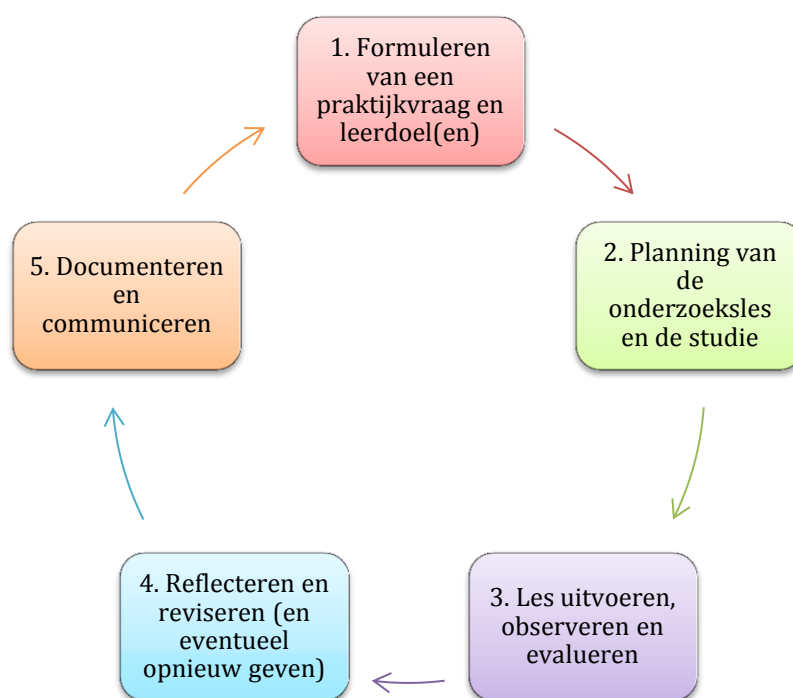
Felix van Vugt (projectmedewerker)



Lesson Study als methodiek voor werkplekleren

Lesson Study is een methodiek die bestaat uit een vijftal fasen, van het formuleren van een leerdoel tot het uitvoeren van de les en het geleerde delen met anderen. De methodiek stelt leraren in staat om samen met collega's ideeën uit te proberen, te experimenteren met nieuwe werkvormen, samen te onderzoeken wat de effecten hiervan zijn en in dit proces te leren over het leren van je leerlingen. De focus ligt nadrukkelijk op het leren van de leerlingen en niet zozeer op het functioneren van de leraar. Daarnaast is de te onderzoeken les een gezamenlijke verantwoordelijkheid van een Lesson Study team, waardoor het leren van elkaar gestimuleerd wordt.

De vijf fasen binnen Lesson Study zijn als volgt in een model weer te geven:



Idealiter bestaat een Lesson Study team daarbij uit drie tot zes leraren¹ en een procesbegeleider. Indien mogelijk kan er gedurende het lesontwerp een vakdidacticus bij geplaatst worden om de leraren te ondersteunen.

UITKOMSTEN VANUIT DE WETENSCHAPPELIJKE LITERATUUR OVER LESSON STUDY

Uit eerder onderzoek blijkt dat Lesson Study vele positieve effecten met zich mee brengt. Leraren verkrijgen bij Lesson Study meer inzicht in de behoeften van hun leerlingen, het curriculum, de leerstrategieën en de voordelen van een echte samenwerking tussen leraren (Chassels & Melville, 2009; Lewis, Perry, & Murata, 2006). Andere voordelen die uit onderzoek naar voren komen en die aansluiten bij Lewis (2003 in Chassels & Melville, 2009):

¹ De groepsgrootte waarop samenwerkend leren het meest effectief is, ligt tussen de drie en zes personen (Gillies & Boyle, 2009; Stahl et al., 2006; Strijbos et al., 2002; Topping, 2005)

- dieper inzicht in de leerinhoud,
- uitgebreide bespreking over onderwijsstrategieën met een focus op de leerlingen,
- professionele collegialiteit,
- verhoogde capaciteit voor zinvolle observatie van onderwijs en leren,
- toegenomen vertrouwen dat een les goed is opgebouwd/gepland,
- versterking van zwakke punten,
- voordelen van samenwerking ook buiten de *Lesson Study*-cyclus. De leraren haalden bijvoorbeeld aan dat ze de voordelen van samenwerking tussen leraren meer inzagen. De reflectie zorgde daarnaast voor een verminderd gevoel van isolatie en verhoogde het vertrouwen in het onderwijs.

Lesson Study heeft niet alleen effect heeft op de professionele kennisbasis van leraren. Het heeft ook effect op vakdidactisch en pedagogisch-didactisch handelen. Ook effecten als motivatie, collegialiteit en praktische producten als lesplannen zijn in eerdere onderzoeken gevonden. Lesson Study wordt daardoor gezien als instrument dat zowel in de breedte als diepte zorgt voor professionalisering. Dit in tegenstelling tot meer gangbare professionaliseringactiviteiten, die zich vaak richten op een enkel aspect van het leraarsvak (Yoshida & Jackson, 2011).

Tot slot blijkt uit het proefschrift van De Vries (2014) dat leerlinggerichtheid aan de basis blijkt te liggen van het leren van leraren en daarmee van goed onderwijs. Leraren die meer gericht zijn op het leren en ontwikkelen van hun leerlingen, blijken ook meer gericht op hun eigen leren en ontwikkeling: ze houden vaker hun kennis en vaardigheden op peil, ze reflecteren vaker en werken samen met collega's (p.166).



Context en opzet van de evaluatie van de pilot

DEELNEMERS

Op drie scholen in regio Utrecht is Lesson Study uitgevoerd. Hieraan hebben in totaal 19 leraren meegedaan, waaronder 9 startende leraren. Iedere school had zelf zeggenschap over welke leraren aan Lesson Study zouden deelnemen en of dit op vrijwillige of verplichte basis was. Ook de groepssamenstelling hing van dit gegeven af. Zo hebben secties deelgenomen, maar zijn er ook nieuwe, vakoverstijgende groepen gevormd. In onderstaande tabel is af te lezen welke keuzes een school heeft gemaakt, voorafgaande aan de start van de Lesson Study.

	School	Starter/ gevorderd	Deelname	Groeps- grootte	Bestaand/ gevormd	Vakspecifiek/ vakoverstijgend
Pilot	A	Volledig gevorderd	Vrijwillig	2	Bestaande groep	Vakspecifiek - scheikunde
1	A	Hoofdzakelijk gevorderd	Vrijwillig	7	Bestaande groep	Vakspecifiek - Engels
2	B	Hoofdzakelijk startende leraren	Startende leraren verplicht	4	Nieuw gevormde groep	Vakoverstijgend
3	B	Volledig startende leraren	Verplicht	3	Nieuw gevormde groep	Vakoverstijgend
4	C	Hoofdzakelijk startende leraren	Vrijwillig	3	Nieuw gevormde groep	Vakspecifiek - wiskunde

Tabel 1 Kerngegevens deelnemende scholen

PROCEDURE

Voorafgaand aan de start van Lesson Study heeft een medewerker van het BSL-project regio Utrecht de scholen bezocht. Afgestemd werd hoe het programma op de school het beste vormgegeven kon worden, wat de wensen van de school waren en waar eventuele valkuilen werden verwacht. Zodoende ontstond er voor iedere school een draaiboek op maat.

Hoewel de Lesson Study methodiek per school dezelfde was, verschilde de precieze vormgeving wat betreft duur van en aantal bijeenkomsten. Doorgaans werden de fasen doorlopen in zeven tot elf bijeenkomsten, waarbij iedere school zelf de duur en frequentie van de bijeenkomsten bepaalde. School A koos zodoende voor een vast moment in het rooster, school B voor de sectormiddagen en school C besloot een moment buiten het rooster om te kiezen. Een medewerker van het BSL-project was op iedere school en bij alle bijeenkomsten aanwezig. Deze medewerker nam daarbij de rol van procesbegeleider op zich om de schoolopleiders te kunnen ondersteunen. De insteek hiervan was uitdrukkelijk dat de schoolopleiders na het doorlopen van een eerste cyclus zelfstandig een volgende cyclus zouden kunnen leiden.

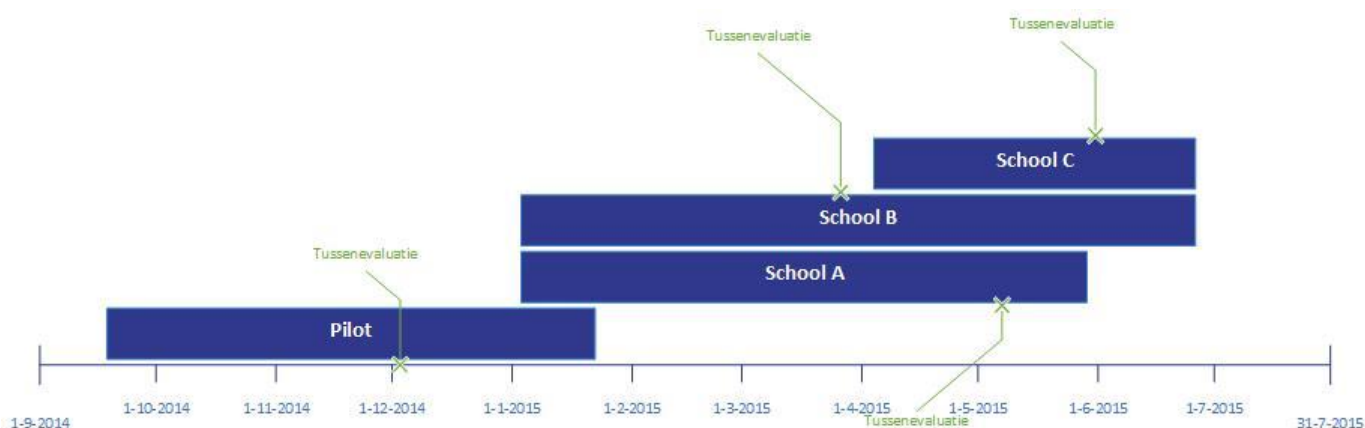
School	Roostering	Aantal
--------	------------	--------



			bijeenkomsten
Pilot	A	Vast moment in het rooster (50 minuten per week)	9
1	A	Vast moment in het rooster (50 min per week)	11
2	B	Eén keer per maand een bijeenkomst (ongeveer 2 uur per keer)	7
3	B	Eén keer per maand een bijeenkomst (ongeveer 2 uur per keer)	7
4	C	Buiten rooster om (ongeveer 2 uur per week, aaneensluitend)	8

Tabel 2 verschillen in roostering per school

Op twee momenten evalueerde de medewerker van het BSL-project met de schoolleiders hoe het traject verliep. Dit gebeurde aan de hand van semigestructureerde interviews. In onderstaande tijdbalk wordt duidelijk wanneer een school deelgenomen heeft aan Lesson Study en op welk moment er een tussenevaluatie plaatsvond. De eindevaluatie vond, zoals de naam al doet vermoeden, bij iedere school aan het einde van het traject plaats.



INSTRUMENTEN

De semigestructureerde interviews zijn op basis van wetenschappelijke literatuur vormgegeven. Hierbij werd uitgegaan van het eerste niveau uit het model van Kirkpatrick, (1967) genaamd *reaction*. Dit eerste evaluatieniveau richt zich op de gebruikerservaringen, zoals de tevredenheid over het traject en planning, de beschikbare middelen en de randvoorwaarden. Vragen als 'In hoeverre is er rekening gehouden met de wensen en mogelijkheden van de school?', 'Wat vindt u van de gehanteerde aanpak?' en 'Waar liggen mogelijkheden voor verbetering voor de volgende Lesson Study?' zijn aan de schoolleiders voorgelegd. Door op dit niveau te evalueren werd geprobeerd inzicht te krijgen in tevredenheid en werd er gezocht naar aanbevelingen om de Lesson Study effectiever te maken.

Naast de semigestructureerde interviews zijn de logboeken en persoonlijke ervaringen van de procesbegeleider meegenomen in het eindrapport.

Hieronder worden de belangrijkste resultaten van de evaluatie uiteengezet.

Resultaten

START VAN DE PILOT

Planningsfase en de wensen van de school

Aan de hand van gesprekken is er per school een zo goed mogelijk aansluitend programma ontwikkeld. Hiermee werd maatwerk geboden. Halverwege de Lesson Study cyclus is er met de schoolopleiders teruggekeken op dit proces. Hierbij werden vragen gesteld als: Is de start naar verwachting verlopen? Waren de juiste mensen betrokken bij de invulling van de Lesson Study cyclus? Waren er voldoende middelen beschikbaar?

Bij de eerste verkennende gesprekken gaf school A aan dat ze ook gekeken hadden naar het programma LeerKRACHT. De schoolleiding wilde hier echter niet in mee en de school zocht naar een andere mogelijkheid om de professionele ontwikkeling van leraren te stimuleren. Lesson Study bleek een goed alternatief. Hoewel Lesson study veel raakvlakken heeft met het programma LeerKRACHT, kreeg dit wel goedkeuring van de schoolleiding. De leraren begonnen enthousiast met Lesson Study en ook gedurende het verloop van het traject voldeed het aan de wensen van de school.

De andere scholen hadden op moment van benaderen voor Lesson Study niet gekeken naar andere programma's. Deze scholen gaven voornamelijk aan dat Lesson Study op de juiste wijze was gepland en binnen de wensen van de school paste. Deze scholen waren van mening dat de invulling van de Lesson Study reëel en werkbaar was.

Aspecten waarvan de scholen hadden aangegeven deze als wenselijk te zien voor de professionele ontwikkeling van leraren waren het samen voorbereiden van de lessen, het leren van collega's en het wederzijdse lesbezoek. De schoolopleiders zagen al deze aspecten terug in Lesson Study zoals deze was vormgegeven.

Kortom: de betrokken scholen voelden zich voldoende gehoord in de planningsfase van de pilot. Er is voldoende met de wensen van de school rekening gehouden.

Betrokkenheid bij de vormgeving van de Lesson Study cyclus

Over de betrokkenheid bij het vormgeven van het Lesson Study programma waren de schoolopleiders eveneens positief. Er was goed rekening gehouden met de randvoorwaarden, zoals tijd. Ook zagen alle schoolopleiders dat ze ruimte kregen om invloed uit te oefenen op de invulling. Hierbij gaven ze echter aan hier slechts in beperkte mate gebruik van te hebben gemaakt, omdat dit niet nodig was. In de bewoording van de schoolopleiders *'we hebben fijn meegehobbeld op de kennis van de Universiteit Utrecht. Ik voelde me een beetje jouw side kick toch wel.'* Eén van de schoolopleiders benoemde echter dat op meerdere momenten kritisch meegedacht kon worden, maar dat het echte ontwikkelwerk bij de Universiteit Utrecht lag. De schoolopleider gaf aan hier tevreden mee te zijn.

De schoolopleiders die mee hebben gewerkt aan de pilot waren allen van mening dat de betrokkenheid van schoolleiding en/of teamleiders cruciaal was om het Lesson Study programma te doen slagen. De schoolleiding dient op de hoogte te zijn wat het programma inhoudt, maar ook toestemming te verlenen Lesson Study op het jaarrooster te plaatsen. Hoewel alle scholen hieraan hebben gewerkt, bleek bij school B dat het voor de deelnemers niet altijd



mogelijk was de momenten die voor Lesson Study waren ingepland vrij te houden. Teamleiders planden op deze momenten ook andere werkzaamheden in. Voor enkele deelnemende leraren was het zodoende niet mogelijk aan Lesson Study deel te nemen. Doordat op deze school deelname aan de Lesson Study verplicht was gesteld, maakte een deel van de deelnemers ook bewust de keuze bij de andere activiteit aanwezig te zijn en niet bij de Lesson Study. De schoolopleider in kwestie gaf nadrukkelijk aan dat een vast moment in het rooster en aansluiten op het schoolbeleid randvoorwaarden zijn voor het al dan niet doen slagen van Lesson Study.

Middelen en randvoorwaarden

Alle schoolopleiders gaven aan dat er voldoende middelen met betrekking tot communicatie, kennis en ervaring aanwezig waren om te kunnen starten. Ook de inhoud per bijeenkomst was voldoende helder. Om als schoolopleider zelf procesbegeleider van Lesson Study te worden gaven sommige schoolopleiders aan het gevoel te hebben nog over te weinig overzicht te beschikken. Een volgende keer zelf de groep te begeleiden, werd door de desbetreffende schoolopleiders als spannend ervaren. De schoolopleider van school A gaf aan zich meer bewust te zijn van de rol die een procesbegeleider heeft voor het al dan niet slagen van het traject. *'Je moet oppassen dat Lesson Study niet faalt vanwege onvermogen van slecht opgeleide procesbegeleiders.'* De schoolopleiders noemden als belangrijke vaardigheden van een goede procesbegeleider dat die kan luisteren, kan samenvatten en met vragen stellen de deelnemers op nieuwe ideeën brengt. Veel sturen en eigen meningen aandragen zijn zaken die een procesbegeleider juist minimaal moet doen. Zowel school A, als school C gaven aan dat zij enige coaching nodig achten om als schoolopleider zelf deze procesbegeleidersrol op zich te nemen. Deze schoolopleiders verwachtten dat ze met de huidige informatie en formulieren een eind komen, maar dat meer aandachtspunten wenselijk zijn. Zo zou een draaiboek met aandachtspunten speciaal voor de procesbegeleider of vooraf een training kunnen aansluiten op de behoefte. Maar ook een database met literatuur die per onderwerp gebundeld is, zou mogelijk uitkomst bieden om aan onderwijskundige (voor)kennis te kunnen komen. Tevens gaf de schoolopleider van school C aan dat een certificaat voor de deelnemers aan Lesson Study wenselijk is. Indien mogelijk is dit een door het lerarenregister erkend certificaat.

Wat betreft de randvoorwaarden als samenhang met schoolbeleid, tijd en roostering zijn er verschillen per school duidelijk zichtbaar. Zo waren bij school A de bijeenkomsten ingeroosterd, bij school B werden er zogenaamde 'werkgroepmiddagen' gebruikt en vond de Lesson Study bij school C buiten het rooster om plaats. De inhoudelijke punten die de schoolopleiders aangaven in de evaluatie verschilden echter niet. Een verankering in het rooster werd door alle schoolopleiders als belangrijk benoemd. School B gaf aan dat dit niet altijd het geval was. Als concreet voorbeeld werd gegeven dat enkele deelnemers op het moment van Lesson study aanwezig moesten zijn op een voorlichtingsmiddag voor ouders.

Andere aspecten die bij de procesevaluaties van de scholen naar voren kwamen zijn:

- de samenhang met schoolbeleid;
- noodzaak van (goede) communicatie richting schoolleiding;
- leraren moeten alleen op vrijwillige basis aan Lesson Study beginnen;
- een goede (leeftijds/ervarings) mix per groep werkt positief;



VERLOOP VAN DE LESSON STUDY CYCLUS

Voor de leraren was het steeds voldoende duidelijk waar er die week aan gewerkt zou worden. Zowel wat betreft voorbereiding buiten de bijeenkomst, als wat betreft de bijeenkomsten zelf. Zowel de deelnemers als de schoolopleiders benoemden dat de Lesson Study meerwaarde opleverde. Een kanttekening die de schoolopleider van school A maakte, was dat er soms weken bij zaten dat er erg veel besproken moest worden. Ook werd er binnen één van de eerste bijeenkomsten te lang stilgestaan bij misconcepties. Uiteindelijk is hier in het verder verloop van het programma weinig aandacht aan besteed. Dit werd gezien als niet in verhouding en er wordt aangeraden hier een volgende keer anders mee om te gaan. Bijvoorbeeld door hier aan het begin minder lang bij stil te staan of er later nog eens op terug te komen. Ook werd er door meerdere scholen aan gegeven dat de inhoud soms net te veel was voor een bijeenkomst.

Een ander punt waar de schoolopleiders tegen aanliepen, was dat de start als inhoudelijk traag werd ervaren. Dit kwam mogelijk ook doordat het een pilot betrof en de leraren nog niet geheel wisten hoe het traject zou verlopen en hoe hun doel bereikt kon worden. Naar verwachting kan een tweede keer een Lesson Study traject doorlopen daarom sneller en efficiënter: *'Een tweede keer gaat het waarschijnlijk veel vlotter. Dan heb je dat begintraject niet zo extreem nodig. Je zou de focus meer kunnen leggen op het ontwerpmodel.'* Nu werden de bijeenkomsten soms als (te) vol bestempeld, ondanks dat het gebruikte materiaal wel aanzette tot serieuze gesprekken in de groep.

Op school B werd gewerkt met vakoverstijgende groepen. Dit was een gevolg van het feit dat de groep uit voornamelijk beginners bestond en de deelnemers allen van verschillende vakken waren. Het bleek lastig tot een gezamenlijk onderzoeksthema te komen. De groepen kwamen uit op algemeen didactische vaardigheden. Dit had ook te maken met het gegeven dat in het originele ontwerp van Lesson Study het de opzet is dat de twee lesuitvoeringen door twee verschillende teamleden worden gedaan. Als oplossing voor dit 'probleem' heeft één van de twee groepen getracht een vakoverstijgende les te ontwerpen. Een vakoverstijgende les kan immers dan door de twee teamleden uitgevoerd worden. Ondanks deze goede intenties verliep het proces stroef. Eén van de groepen op school B stopten voortijdig. De andere groep koos er uiteindelijk voor om beide lessen door één teamlid te laten geven. De deelnemers gaven aan dat het ontwerpen van een vakoverstijgende les te complex en tijdrovend was, dat het eigen vak toch meer motiveerde en het introduceren van een volledig nieuw onderwerp aan het curriculum lastig was. Dit heeft te maken met het feit dat scholen in de bovenbouw het curriculum moeten vastleggen in zogenaamde Programma's van Toetsing en Afsluiting (PTA). Het PTA is bepalend voor wat er mogelijk is.

In het Lesson Study traject van school C was het mogelijk een vakdidacticus wiskunde van de Hogeschool Utrecht bij het proces te betrekken. De vakdidacticus gaf terugkoppeling op de ideeën van de leraren, maar stimuleerde de groep ook om het lesontwerp nog een stapje hoger te krijgen. *'Je zag het enthousiasme van die meiden weer terugkomen. Dat vond ik geweldig. Het gaf inhoudelijke input maar dus ook iets van status aan het proces.'* Betrokkenheid van een vakdidacticus lijkt duidelijk meerwaarde op te leveren. Dit is echter organisatorisch lastig te verwezenlijken.

Wat betreft het gebruikte materiaal van het Lesson Study programma was de feedback niet eenduidig. Zo zagen twee van de drie scholen de formulieren als erg veel en soms knellend. Ook merkten ze dat deze enige weerstand opriepen. De schoolopleider van de derde school vond de



formulieren juist erg duidelijk. Ze gaven richting aan het proces en waren goed vindbaar in de dropbox.

De formulieren die door alle schoolopleiders als **zinvol** ervaren zijn en die expliciet benoemd werden bij de evaluatie:

- Discrepantie analyse: *‘De discrepantie analyse moet er zeker in blijven. Dat lijkt me handig om te bevestigen wat je wilt gaan doen.’*
- Lesplanning formulieren, gevolgd door de uitvoering en nabespreking: *‘Het is heel apart om zo veel tijd te besteden aan een les en op alle details te letten. Daar leer je heel veel van. Zeker ook omdat je voortdurend het doel in de gaten moet houden.’*

Afspraken & onverwachte gebeurtenissen

Gedurende het verloop van de Lesson Study cyclus zijn gemaakte afspraken van zowel de school, als de Universiteit Utrecht nagekomen. Ook is er goed omgegaan met eventuele onverwachte gebeurtenissen. Zo zou er op school A oorspronkelijk met twee groepen gestart worden, waarbij er een bijeenkomst gepland stond om het lesontwerp tussen de groepen uit te wisselen. Doordat uiteindelijk slechts één groep kon starten, is de uitwisselbijeenkomst op een andere wijze ingevuld. Er was daardoor een mogelijkheid om langer stil te staan bij het formuleren van leerdoelen en het lesontwerp. Daarnaast is er voor gekozen om bij enkele bijeenkomsten langer door te gaan om zo de geplande inhoud te kunnen bespreken en verwerken. De leraren hebben deze flexibiliteit als prettig ervaren.

Op school B ontstond helaas de situatie dat deelnemende leraren vroegtijdig stopten of niet aanwezig konden zijn bij de ingeplande bijeenkomsten. Dit had ingrijpende gevolgen voor het programma op deze school. Een extra moeilijkheid werd veroorzaakt door de frequentie van de bijeenkomsten. Deze waren eens per maand. Dit had een negatief effect op de continuïteit en de motivatie. In een overleg tussen schoolleiding en een afvaardiging van het projectteam zijn afspraken gemaakt over het verdere traject. De noodzaak van goede randvoorwaarden, steun vanuit management en afspraken binnen de school werden in dit gesprek nog extra benadrukt.

De beslissing om op school C een traject te starten is relatief laat genomen en binnen een kort tijdsbestek gerealiseerd. Desondanks is traject succesvol verlopen.

Tijdsinvestering

De deelnemers hebben het maken van afspraken als een gepuzzel ervaren. Toch werd uiteindelijk altijd de tijd ‘gevonden’ om samen te werken aan opdrachten of bijeenkomsten bij te wonen. School B benoemde voor volgend jaar Lesson Study op te nemen in het jaarrooster, en dan niet maandelijks, maar wekelijks. Een keer per maand bleek te kwetsbaar (uitval van bijeenkomsten) en nadelig voor de motivatie. Het was voor de deelnemers hierdoor lastig de motivatie op peil te houden. Op de andere twee scholen waren de bijeenkomsten elke week en hier waren de deelnemers meer gemotiveerd en ontbrak het niet aan continuïteit. Elke week een bijeenkomst blijkt dus beter te werken dan elke maand een bijeenkomst. School A (elke week een bijeenkomst van 50 minuten) gaf tevens aan dat een kortere en meer intensieve periode mogelijk beter zou zijn. Nu was het proces erg uitgespreid. Op school C was sprake van een intensieve en korte periode (elke week een bijeenkomst van 2 uur). Op deze school verliep het proces bijzonder goed. Dit model lijkt dus het best te functioneren.



Alle schoolopleiders gaven aan dat er de tijdsinvestering lager bleek te zijn dan vooraf was gecommuniceerd. In plaats van drie uur gemiddeld per week gaven schoolopleiders er per week gemiddeld twee uur nodig geweest. De fase van het voorbereiden en geven van de les heeft wel gemiddeld drie uur per keer/week gekost. Hier ligt dus de piek in tijdsinvestering.

De leraren gaven aan dat de gemiddelde tijdsinvestering, die dus lager was dan gecommuniceerd, niet een gevolg was van hoge werkdruk. Indien meer tijd nodig was geweest, hadden zij die uren zeker gemaakt. Ook de schoolopleiders gaven aan dat Lesson Study niet als erg belastend werd ervaren. Het Lesson Study proces kent veel overlap met de dagelijkse werkzaamheden, zoals lesvoorbereiding. Daarnaast kregen de startende leraren extra tijd om zichzelf te professionaliseren.

Op een school waren de bijeenkomsten in een lesuur van 50 minuten geroosterd. Dit bleek vaak te kort. Met name in bijeenkomsten waar reflectie een prominente plaats innam, zoals bij de nabespreking van de lesuitvoering.



Conclusies en aanbevelingen

In het schooljaar 2014-2015 is in het kader van het project Begeleiding Startende Leraren een pilot Lesson Study uitgevoerd in samenwerking met drie scholen in de regio Utrecht. De Lesson Study teams zijn geleid door een medewerker van de Universiteit en een schoolopleider. In totaal hebben 19 leraren aan de pilot meegedaan, waarvan negen beginnende leraren. Deze pilot is per school tussentijds en na afloop geëvalueerd. De belangrijkste conclusies op basis van deze evaluatie worden hier samengevat. Ook worden er een aantal aanbevelingen gedaan voor de verdere ontwikkeling van het Lesson Study traject.

De schoolopleiders hebben de wijze waarop in de planningsfase rekening is gehouden met de wensen van de school en de betrokkenheid bij de vormgeving van het traject als positief ervaren. Wat betreft de beschikbare middelen en benodigde randvoorwaarden springt in het oog dat betrokkenheid van de schoolleiding en facilitering voor het Lesson Study team, bijvoorbeeld met een vast moment in het rooster, cruciaal is voor het welslagen van het traject.

Er moet goed gekeken worden naar de precieze tijdsinvulling. Wekelijks een bijeenkomst van twee uur lijkt het meest effectief te zijn om de leraren in het Lesson Study team betrokken te houden. Liever vaker een kortere bijeenkomst dan langere bijeenkomsten met een lagere frequentie. Ook moet gekeken worden naar hoe de bijeenkomsten ingevuld worden. Deze moeten niet te vol worden gepland. Het verdient de voorkeur om de eerste keer de beginfasen (1 en 2) sneller te doorlopen, zeker een eerste keer. Er kan bijvoorbeeld vertrokken worden vanuit bestaand lesmateriaal.

De schoolopleiders geven aan meer ondersteuning te behoeven teneinde zelf Lesson Study groepen te leiden, bijvoorbeeld in de vorm van een train de trainer traject. Met een dergelijk traject kunnen we tegemoet komen aan het gegeven dat schoolopleiders zich onvoldoende geëquipeerd voelen Lesson Study te begeleiden. Verdere ondersteuning kan bestaan uit een digitale leeromgeving waarin de procesbegeleiders verschillende bronnen (zoals het draaiboek, kennisbank en instructiefilmpjes) kunnen raadplegen en ook kunnen leren van elkaar.

Op basis van de evaluatie doen we de volgende aanbevelingen:

- De school bepaalt zelf het aantal bijeenkomsten (dit is ook afhankelijk van de duur van de bijeenkomsten), maar de aanbeveling is zeven bijeenkomsten van ongeveer twee uur.
- Borg het Lesson Study traject bij de schoolleiding, zowel qua tijd als qua betrokkenheid, en zorg dat het traject aansluit op het schoolbeleid.
- Faciliteer het Lesson Study team en organiseer een vast moment in het rooster.
- Het verdient de voorkeur te werken met docenten die gemotiveerd zijn om aan Lesson Study deel te nemen. Het is aan te bevelen de teamleden op vrijwillige basis te laten participeren.
- Het is aan te bevelen de LS in de onderbouw uit te voeren. Dit met het oog op flexibiliteit ten aanzien van het onderzoeksthema. De ervaring leert dat een PTA (bovenbouw) kan knellen. Het PTA is dan te bepalend voor wat er mogelijk is.
- De ideale groeps grootte is 3-6. Een mix van starters en ervaren docenten is aan te bevelen met het oog op vakdidactische ontwikkeling van de beginners.
- De groepen zijn bij voorkeur vakspecifiek / of geclusterd (talen, exact, maatschappij) in plaats van vakoverstijgend. Dit maakt de samenwerking gemakkelijker, aangezien de les twee keer uitgevoerd wordt door twee verschillende leden van het team. Het schoolvak



is bovendien voor veel deelnemers de belangrijkste drijfveer. Het is wel mogelijk vakoverstijgend te werken, maar het vergt meer inventiviteit en energie. Een mogelijke oplossing is om per Lesson Study één teamlid beide lessen te laten uitvoeren. Het nadeel hiervan is dat de betrokkenheid van de andere teamleden hier mogelijk onder lijdt.



Referenties

- Chassels, C., & Melville, W. (2009). Collaborative, reflective, and iterative Japanese lesson study in an initial teacher education program: benefits and challenges. *Canadian Journal of education*, 32(4), 734-763.
- De Vries, S. (2014). Student orientation as a catalyst for career-long teacher learning. Enschede: Ipskamp Drukkers.
- Gillies, M.R. & Boyle, M. (2009). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.
doi:10.1016/j.tate.2009.10.034
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational researcher*, 35, 3-14.
- Strijbos, J.W., Martens, R.L., Jochems, W.M.G. (2004). Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers & Education*, 42, 403-424. doi:10.1016/j.compedu.2003.10.004
- Topping, K.J. (2005). Trends in Peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
doi:10.1080/01443410500345172
- Yoshida, M., & Jackson, W.C. (2011). Response to Part V: Ideas for developing mathematical pedagogical content knowledge through lesson study. In L.C. Hart, A.S. Alston, & A. Murata (Eds.). *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp.279-288). London: Springer Science + Business Media.

