

Van theorie naar betekenisvolle le(e)spraktijk: hoe ontwerponderzoek bijdraagt aan curriculumexpertise van leraren

Liza van den Bosch¹, Anke Herder², Geesje van Slochteren² en Talita Groenendijk²

¹Universiteit Leiden – Instituut Pedagogische Wetenschappen | ²SLO

Samenvatting In dit artikel doen we verslag van een kwalitatief onderzoek naar de impact van praktijkgericht ontwerponderzoek op de curriculumexpertise van leraren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Deze leraren namen gezamenlijk deel aan een project voor verbetering van het leesonderwijs voor 12–15-jarigen, waarin samenwerking met lerarenopleiders en wetenschappers in een bovenschools netwerk het uitgangspunt was. De leraren gaven Nederlands of economie, aardrijkskunde, geschiedenis of Mens en Maatschappij en werkten in duo's, al dan niet vakoverstijgend, gedurende één of twee jaar aan dit project. De deelnemers zijn via learner reports ($n = 14$) en semi-gestructureerde groepsinterviews ($n = 17$) bevroegd over hun curriculumexpertise, de succesfactoren en belemmerende factoren in het project, en de verwachte impact op de praktijk. Resultaten laten zien dat de deelnemende leraren verschillende vormen van curriculumexpertise hebben opgedaan, waarbij vakspecifieke- en vakdidactische expertise een belangrijke basis vormde, en dat er aanwijzingen zijn voor meer curriculumbewust handelen van de leraren. De wetenschappelijke inzichten over lezen vormden cruciale input voor leraren bij het ontwikkelen van onderwijsmateriaal (bijv. lessenreeks, leerlijn). Onder andere het directe contact met wetenschappers en de facilitering in tijd waren belangrijke factoren die bevorderend werkten en zorgden voor de bereidheid onder leraren om zich in te zetten voor duurzame implementatie op school. Geconcludeerd kan worden dat via ontwerponderzoek en nauwe samenwerking tussen leraren, lerarenopleiders en wetenschappers, theorie en praktijk succesvol verbonden werden. Het project kan dus gezien worden als een *good practice* wat betreft docentprofessionalisering, kennisbenutting en curriculumvernieuwing.

Trefwoorden ontwerponderzoek, curriculumexpertise, docentprofessionalisering, kennisbenutting

Publicatiedatum

Online: 8 februari 2024

Contactpersoon

Liza van den Bosch,
l.j.van.den.bosch@fsw.leidenuniv.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

1 Inleiding

De kloof tussen wetenschap en praktijk is een veelbesproken onderwerp binnen verschillende disciplines, waaronder onderwijswetenschappen. Vanuit onderwijsonderzoek is er

veel bekend over effectief onderwijs in diverse vakken en in het algemeen, maar in de praktijk blijken vernieuwingen die worden ontwikkeld en onderzocht door onderzoekers vaak niet voldoende bruikbaar om te implementeren en te benutten in de onderwijspraktijk door leraren (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Er is nog een vertaalslag nodig om nieuwe inzichten 'passend' te maken voor een specifieke context (Janssen et al., 2013). Over het algemeen is er consensus over het feit dat onderwijsvernieuwingen die van bovenaf zijn bedacht en ervan uitgaan dat de leraar enkel uitvoerder is van door anderen bedachte vernieuwing, niet succesvol zullen zijn. Het is cruciaal dat leraren zelf betekenis geven aan onderwijsvernieuwingen en daar een actieve rol in spelen (Fullan, 2016; Priestley et al., 2015). Het vergt dus nog inspanningen op de school om nieuwe wetenschappelijke inzichten om te zetten in research informed onderwijs dat duurzaam – zich voortdurend verder ontwikkelend in de context (März et al., 2017) – ingebed wordt.

De afgelopen jaren is er aandacht voor diverse vormen van praktijkgericht onderzoek waarbij leraren actief in de eigen school onderwijs ontwikkelen en evalueren, zoals voor ontwerponderzoek (Bakker, 2018; McKenney & Reeves, 2012; Plomp & Nieveen, 2013; Van den Akker et al., 2006), actieonderzoek (Clark et al., 2020) en *lesson study* (Cerbin & Kopp, 2006; De Vries et al., 2017). In het geval van educatief ontwerponderzoek geven ontwerpers (leraren) betekenis aan nieuwe inzichten uit de wetenschap in de context van de eigen school. Er wordt dus een brug geslagen tussen theorie en praktijk, waarbij toepassingen worden ontwikkeld en theorie wordt aangescherpt.

Een van de manieren waarop ontwerponderzoek door docenten vorm kan krijgen binnen de school is door middel van zogenaamde DocentOntwikkel Teams (DOTs); een groep van tenminste twee docenten van hetzelfde of een gerelateerd vak die op regelmatige basis met elkaar samenwerken aan het (her)ontwerpen van (een deel van) hun curriculum (Handelzalts, 2009). Diverse onderzoeken laten zien dat ontwerpen in DOTs kan leiden tot nieuwe curriculumproducten, professionalisering van docenten wat betreft curriculumexpertise en vernieuwing in het onderwijs (Handelzalt, 2009; Huizinga, 2014; Pieters et al., 2019; Voogt et al., 2016). Er zijn veel factoren die de effectiviteit van dergelijke DOTs kunnen beïnvloeden, zoals: mate van facilitering, stimulering door de schoolleider, positionering in de school, en betrokkenheid van externe experts (zie bv. Bergen & Van Veen 2004; Huberman, 1995). Deze ontwerpteams zijn idealiter divers samengesteld en bestaan uit inhoudsexperts (wetenschappers) en eindgebruikers (leraren) (McKenney & Reeves, 2012). Het komt de effectiviteit van de curriculumproducten ten goede als er tijdens het gehele ontwerptraject gebruik gemaakt wordt van formatieve evaluatie van deze curriculumproducten, bijvoorbeeld middels pilots met leerlingen (Nieveen & Folmer, 2013).

Het vergt echter wel expertise van leraren om nieuw onderwijs te ontwikkelen via gezamenlijk ontwerponderzoek in DOTs. Huizinga (2009; 2014) bracht in kaart wat leraren nodig hebben aan expertise om gezamenlijk in een DOT complexe curriculumproducten (meer dan losse lessen, bijvoorbeeld leerlijnen) te ontwerpen. Naast algemene compe-

Tabel 1 Curriculumexpertise

Curriculumexpertise	
1. Vakinhoudelijke expertise	Actueel en correct begrip van feiten, concepten, procedures en principes van het vak, en de kennis en vaardigheden om deze kennis actueel te houden.
2. Vakdidactische expertise	Vakdidactisch repertoire; de expertise om vakdidactische strategieën te selecteren, toe te passen en af te stemmen op specifieke inhoud.
3. Curriculumontwerpexpertise	Planmatig ontwerpen, bijvoorbeeld volgens de cyclus van ADDIE (analyseren-ontwerpen-ontwikkelen-implementeren-evalueren).
4. Curriculumbewust handelen	Interne consistentie aanbrengen in het curriculum door het afstemmen van alle onderdelen van het curriculum. Nieveen (2017) gebruikt ook wel de term 'helikopterblik'. Aspecten van consistentie: – Uitlijning met landelijke doelen – Afstemming op de visie – Constructieve afstemming – Horizontale samenhang – Verticale samenhang
5. Veranderkundige expertise en curriculumair leiderschap	Betrekken van collega's en het creëren van draagvlak.

tenties, zoals inter- en intrapersoonlijke competenties en procescompetenties, hebben leraren specifieke curriculumexpertise nodig, oftewel “kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het ontwerpen van curricula” (Huizinga, 2014, p. 7). Huizinga hanteerde een driedeling: vakinhoudelijke expertise, vakdidactische expertise en curriculumontwerpexpertise. Curriculumontwerpexpertise bestaat vervolgens uit kennis en vaardigheden met betrekking tot het systematisch ontwerpen van curricula (o.a. ontwerpmodellen, proces- en productmodellen) en een zeker overzicht over het curriculum en vaardigheid om op basis hiervan samenhang aan te brengen in het curriculum als geheel. Bij dit laatste gaat het om het bewust en doelgericht inbedden en afstemmen van een nieuw te ontwikkelen product in het geheel van het curriculum. Huizinga noemde dit ‘consistentiecompetentie’, wij gebruiken hier ‘curriculumbewust handelen’. Daarnaast hebben we het curriculumair leiderschap apart weergegeven. Dit sluit nauw aan bij veranderkundige bekwaamheid zoals Nieveen (2017) ook apart benoemt. Tabel 1 biedt een overzicht van de curriculumexpertise die leraren nodig hebben in complexe ontwerpsituaties, gebaseerd op Huizinga (2009; 2014) met enige aanpassing.

Huizinga (2014) laat zien dat leraren niet automatisch beschikken over kennis en vaardigheden met betrekking tot systematisch ontwerpen of afstemmen op het curriculum als geheel. Het ontwerpen van complexe curriculumproducten die de vaksectie ontstijgen vraagt meer curriculumexpertise van leraren dan zij meestal vanuit de initiële opleiding meekrijgen (Nieveen et al., 2017). Leraren ontwikkelen deze expertise in de praktijk, bijvoorbeeld door te participeren in DOTs. Gerichtte ondersteuning van DOTs is dan noodzakelijk, bijvoorbeeld in de vorm van voorbeeldmaterialen en formats die *just in time* worden aangeboden (Huizinga, 2014). Dat leraren curriculumexpertise opdoen is van belang zodat zij vernieuwing doordacht en betekenisvol – met eigenaarschap en relevant in de context – kunnen vormgeven in de school.

In dit artikel wordt een project beschreven en geëvalueerd waarin ontwerponderzoek door leraren (in DOTs) centraal stond. Het project 'Na PISA de Lente' (NPdL; 2020–2022)¹ had tot doel het leesonderwijs op middelbare scholen te verbeteren door de wetenschap en de (onderwijs)praktijk met elkaar te verbinden. Duo's van leraren, veelal vakoverstijgend, van diverse middelbare scholen participeerden, waarbij zij kennis opdeden over (begrijpend) lezen en op basis daarvan lessenseries, leerlijnen en anderen curriculumproducten ontwierpen en onderzochten in de eigen lespraktijk. Het ging hier om complexe ontwerptaken met impact op het curriculum als geheel, omdat lezen niet voorbehouden is aan één schoolvak (Nederlands), maar idealiter in alle vakken een plek heeft. Er werd gewerkt vanuit een bovenschools netwerk, waarin behalve leraren van diverse vakken ook wetenschappers en lerarenop-leiders betrokken waren die directe ondersteuning boden aan de DOTs. Belangrijke uitgangspunten in dit project waren de vraagstukken of problemen die leraren ervoeren in hun lespraktijk en de inzichten rondom lezen en effectief leesonderwijs vanuit de wetenschap. Op deze manier kon het curriculum research informed ontwikkeld worden. In het huidige onderzoek richten we ons op de impact van deze aanpak en worden middels kwalitatief onderzoek de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

1. In hoeverre en op welke manier draagt participatie in het project NPdL bij aan de curriculumexpertise van leraren?
2. Wat zijn succesfactoren en belemmerende factoren in het project en wat is de verwachte impact op de onderwijspraktijk?

Hoewel het project op relatief kleine schaal is uitgevoerd, kunnen de opgedane inzichten bijdragen aan het bevorderen van docentprofessionalisering, curriculumvernieuwing en kennisbenutting in het algemeen.

2 Methode

2.1 Context en deelnemers

Het onderzoek² waarover gerapporteerd wordt in dit artikel vond plaats binnen het project NPdL. In dit project stonden co-creatie en verbinding tussen wetenschap en praktijk centraal. Twintig leraren hebben zich samen met vier lerarenopleiders, twaalf wetenschappers en twee projectleiders gezamenlijk ingezet voor het verbeteren van leesonderwijs op hun school (onderbouw voortgezet onderwijs; 12–15 jaar). In het huidige onderzoek staat de rol van leraren als curriculumontwikkelaars en onderzoekers centraal. De leraren hielden zich bezig met didactisch ontwerponderzoek; ze ontwikkelden onderwijsmateriaal en voerden praktijkonderzoek uit (Van der Donk & Van Lanen, 2020). Zij deden dat in duo's onder begeleiding van eerste- en tweedegraads lerarenopleiders ($n = 4$) en met input van wetenschappers ($n = 12$) als klankbord. Deze wetenschappers waren afkomstig van verschillende universiteiten en hebben expertise op het gebied van begrijpend lezen vanuit diverse disciplines (o.a. (cognitieve) psychologie, taalwetenschap, onderwijswetenschappen en pedagogische wetenschappen). Ook waren er gedurende het proces enkele curriculumexperts betrokken ($n = 3$). De geboden structuur voor de docentenduo's om aan hun ontwerponderzoek te werken bestond uit: a) maandelijks werksessies (afwisselend online en fysiek) met alle deelnemende leraren, lerarenopleiders, projectleiders en een of meerdere wetenschapper waarbij de grote lijnen van het ontwerponderzoek werden uitgezet en het delen van kennis vanuit de theorie (door één van de wetenschappers) en ervaringen vanuit de praktijk (door leraren en lerarenopleiders) centraal stonden; b) een vast dagdeel per week waarop beide docenten vrij geroosterd waren om samen te werken op de eigen school; c) individuele begeleiding door een lerarenopleider met (twee)wekelijkse online contactmomenten gericht op proces én product; en d) feedback van een wetenschapper (schriftelijk of mondeling tijdens een online overleg) op de ontwikkelde materialen en de aanpak van het praktijkonderzoek.

Er waren twee cohorten, waarbij het eerste cohort (2021) bestond uit vijf duo's van leraren (vijf scholen in vijf provincies) en het tweede cohort (2022) uit tien duo's van leraren (negen scholen in zeven provincies). Daar waar het eerste cohort uitsluitend bestond uit duo's van leraren Nederlands, werd er in het tweede jaar ook vakoverstijgend gewerkt; zes van de tien duo's bestonden uit een leraar Nederlands en een leraar van een ander vak, namelijk geschiedenis, aardrijkskunde, Mens en Maatschappij, of economie. Uitgaande van hun eigen (lees)onderwijs, formuleerden de duo's een ontwerpvrage en ontwikkelden aan de hand van ontwerpisen onderwijsmateriaal (bijv. lessenreeks, leerlijn) dat wetenschappelijk en praktisch gevalideerd werd. De ontwerpisen (Van der Donk & Van Lanen, 2020) zijn geformuleerd vanuit de eigen onderwijspraktijk en vanuit de theorie. De theoretische, inhoudelijke ontwerpisen waren gebaseerd op actuele wetenschappelijke inzichten over leesontwikkeling en -didactiek (o.a. Gubbels et al.,

2019; Gubbels, 2020; Houtveen et al., 2019; Houtveen & Van Steensel, 2022; Rooijackers et al., 2020; Van den Broek et al. 2017; Van den Broek et al. 2021), met aandacht voor lezen (taal) bij andere vakken (Hajer & Meestringa, 2020) en voor curriculumontwikkeling (Jonker et al., 2016; Meester, 2021). Een voorbeeld hierbij is: Het ontwerp biedt leerlingen meerdere, rijke teksten over hetzelfde onderwerp aan en laat ze reflecteren op de inhoud van de teksten en deze tegen elkaar afzetten. Ook nationale ontwikkelingen rondom leesonderwijs (Curriculum.nu, 2019) en internationale kaders voor de toetsing van leesvaardigheid (OECD, 2019) werden in de ontwerpeisen meegenomen. Een voorbeeld hierbij is: Het ontwerp bevat tenminste twee verschillende taalactiviteiten, namelijk leesvaardigheid en schrijfvaardigheid en/of mondelinge taalvaardigheid.

Leraren kregen via wetenschappers theoretische input en feedback op het onderwijsmateriaal (t.b.v. wetenschappelijke validiteit) en zij beproefden en evalueerden het onderwijsmateriaal in de eigen lespraktijk middels praktijkonderzoek (t.b.v. praktische validiteit). De duo's werkten hier gemiddeld een dagdeel per week (vier uur) aan, evenredig gefaciliteerd vanuit het project én de eigen school, en doorliepen op deze wijze gedurende een jaar de cyclus van didactisch ontwerponderzoek. Voor acht leraren geldt dat zij dit tweemaal deden omdat zij aan beide cohorten (2021, 2022) deelnamen.

In het project zijn door lerarenopleiders ook materialen ontwikkeld voor lerarenopleidingen, waaronder een geannoteerde literatuurlijst en kennisclips voor (aankomende) leraren, maar in dit artikel richten we ons uitsluitend op de leerervaringen van de deelnemende leraren en laten we het perspectief van lerarenopleiders en wetenschappers buiten beschouwing.

2.2 Onderzoeksaanpak

De onderzoeksaanpak was van kwalitatieve aard en bestond uit twee onderdelen die plaatsvonden in de afrondende fase van het project. Ten eerste zijn de betrokken leraren van cohort 2 gevraagd naar hun leerervaringen middels het invullen van een open *learner report*. Hierbij is gebruik gemaakt van de structuur zoals beschreven door De Groot (1980). Door middel van verschillende prompts (bijv. Ik heb geleerd dat ...) werden leraren aangezet om te reflecteren op hun leerervaringen wat betreft begrijpend lezen, curriculumontwerp en curriculair leiderschap en deze te beschrijven. Expliciet werd gevraagd om alleen te rapporteren wat daadwerkelijk geleerd is. De learner reports werden digitaal toegestuurd en ingevuld door het overgrote deel van de betrokken leraren van cohort 2 (70 %, $n = 14$). De meesten deden dat in de voorlaatste maand van het project en enkelen op een later moment, twee maanden na afronding.

Ten tweede zijn er semigestructureerde groepsinterviews afgenomen, waarbij getracht werd een meer diepgaand beeld te krijgen van hun leerervaringen en de verwachte impact in de praktijk van het (lees)onderwijs. De topics voor het interview waren gebaseerd op Huizinga (2009). Er werd ingegaan op verschillende aspecten van curriculumbewust handelen (zie Tabel 1). Daarnaast werd de verwachte impact van het project op de langere

termijn (over twee jaar) besproken evenals belemmerende en bevorderende factoren. Er werden in totaal vier groepsinterviews afgenomen door vier interviewleiders met elk vier of vijf deelnemende leraren ($n = 17$ in totaal). Bij het samenstellen van de groepen is getracht de diversiteit/heterogeniteit te bewaken wat betreft school (d.w.z. opsplitsen van duo's), vak (Nederlands vs. andere vakken) en duur van deelname aan het project (1 jaar vs. 2 jaar). Het groepsinterview duurde gemiddeld 60–75 minuten en er werd, met toestemming van de deelnemers, een audio-opname gemaakt ten behoeve van de analyse.

2.3 Analyses

De learner reports leverden in totaal 130 uitspraken op over het leren naar aanleiding van het project. Dat zijn gemiddeld ongeveer 9 uitspraken per persoon, verdeeld over drie vragen: leren over begrijpend lezen, leren over curriculumontwerp en leren over curriculair leiderschap. Op basis van de uitspraken werd per onderdeel een codeerschema ontwikkeld. Twee codeurs hebben de uitspraken onafhankelijk van elkaar gecodeerd. De overeenstemming tussen de codeurs betrof 85 % van de gevallen. Waar geen overeenstemming was werd op basis van overleg de best passende categorie gekozen. Vervolgens zijn per categorie puntsgewijs de onderwerpen samengevat en geïllustreerd met voorbeelden.

De opnames van de vier groepsinterviews werden getranscribeerd, gesegmenteerd in Excel en open gecodeerd door één codeur. Daarnaast werden de aspecten van curriculumbewust handelen (zie Tabel 1) als zoeklicht gebruikt. Aan de meeste segmenten werden meerdere codes toegekend. De open codes zijn vervolgens waar overlap ontstond samengevoegd en hiërarchisch geclusterd (axiaal gecodeerd).

3 Resultaten

3.1 In hoeverre en op welke manier draagt participatie in het project NPdL bij aan de curriculumexpertise van leraren?

3.1.1 Gerapporteerde leerervaringen

De learner reports leverden, zoals reeds gezegd, in totaal 130 uitspraken op. De deelnemende leraren rapporteerden diverse leerervaringen ten aanzien van verschillende aspecten van curriculumexpertise: 1) vakinhoud en vakdidactiek (begrijpend lezen), 2) curriculumontwerp, en 3) curriculair leiderschap. Deze thema's worden achtereenvolgens kort toegelicht.

De meeste leerervaringen die gerapporteerd werden betreffen begrijpend lezen (zie Tabel 2): 53 % van de uitspraken ($n = 69$), gemiddeld ongeveer 5 per persoon. Het gaat hierbij om vakinhoudelijke en vakdidactische inzichten over begrijpend lezen. Cognitieve processen bij lezen zouden gezien kunnen worden als vooral vakinhoudelijk. Leesstrategieën, didactische middelen, leesmotivatie en toetsing als meer vakdidactisch. Duidelijk is dat leraren door nieuwe kennis, o.a. over hoe lezen werkt in het brein en

Tabel 2 Leerervaringen ten aanzien van begrijpend lezen ($n = 69$)

Categorie	Aantal uitspraken	Onderwerpen	Voorbeelduitspraken
Cognitieve processen bij lezen	11	<ul style="list-style-type: none"> – Werking van het brein – Complexiteit van lezen als proces – Woordenschat en kennis van de wereld voorspellen leesprestaties – Kennis over lezen vanuit verschillende leerexperts (wetenschappers) 	<p>Ik heb geleerd dat er voor begrip bepaalde processen doorlopen moeten worden. En dat hier kennis over is bij wetenschappers. Ik bedoel hiermee: om goed leesonderwijs te geven, kun je je beroepen op onderzoek.</p> <p>Ik heb geleerd dat het bouwen aan woordenschat en kennis van de wereld noodzakelijk is voor een betere leesvaardigheid. En: als je meer woorden kent, leer je ook makkelijker/snelere nieuwe woorden kennen.</p>
Leesstrategieën inzetten	11	<ul style="list-style-type: none"> – Leesdoel bepalen – Niet alle leesstrategieën werken altijd – Activiteiten voor, tijdens, na lezen 	<p>Ik heb geleerd dat je leerlingen kan helpen met tekstbegrip door van tevoren een leesdoel te bepalen met ze over de tekst die ze gaan lezen.</p> <p>Ik heb ervaren dat de leesstrategie 'globaal lezen' enorm goed werkt om de leerlingen een anker te geven voor de te behandelen paragraaf.</p>
Didactische middelen die bijdragen aan leesvaardigheid	10	<ul style="list-style-type: none"> – Taalsteun – Rijke teksten – Diverse teksten – Oefenen en herhalen 	<p>Ik heb geleerd dat het geven van taalsteun om een tekst te begrijpen goed kan werken. Hierbij kunnen leerlingen een begrippennetwerk maken met behulp van de vaktermen en signaalwoorden. Belangrijk is dan wel dat het niet "een trucje" wordt maar echt over de inhoud van de tekst gaat.</p>
Leesmotivatie	8	<ul style="list-style-type: none"> – Rol van motivatie bij lezen – Bevorderen van leesmotivatie – Relatie leesmotivatie en leesvaardigheid 	<p>Ik heb geleerd dat autonomie, verbondenheid, interesse, vertrouwen in de competentie en heldere doelen effectieve ingrediënten zijn voor een betere leesmotivatie en leesvaardigheid.</p>
Toetsing van lezen	8	<ul style="list-style-type: none"> – Problemen met de huidige manier van toetsen – Nieuwe manieren om leesvaardigheid te meten 	<p>Ik heb geleerd dat de toetsing zoals die nu plaatsvindt binnen CITO en binnen de methodes, niet goed samengaat met de opvattingen en visies over het leesvaardiger maken van leerlingen. Ik heb gemerkt dat ik steeds meer de opvatting krijg om leesvaardigheid niet meer als zodanig te toetsen.</p>

Tabel 2 Leerervaringen ten aanzien van begrijpend lezen ($n = 69$) (vervolg)

Categorie	Aantal uitspraken	Onderwerpen	Voorbeelduitspraken
Kenmerken van leerlingen als lezers	6	<ul style="list-style-type: none"> – Leerlingen vinden lezen moeilijk – Verschillen tussen leerlingen 	Ik heb ervaren dat leerlingen, als ze begrijpend moeten lezen, een enorm verschil in leestempo hebben. Op het VMBO-T niveau varieert de leestijd tussen 5 en 20 (!) minuten per leerling.
Belang lezen in andere vakken dan Nederlands (taalgericht vak-onderwijs)	5	<ul style="list-style-type: none"> – Wenselijkheid – Werking lezen in mijn MM-vak 	Ik heb geleerd dat het zeer wenselijk is dat leesvaardigheid in de praktijk in samenhang wordt aangeboden met andere vakken, maar ik weet ook dat dat niet vanzelf zal gaan.
(Belang van) evalueren en reflecteren op teksten	3	<ul style="list-style-type: none"> – Evalueren – Reflecteren 	Ik heb geleerd dat bij tekstbegrip de evaluatie en reflectie op de inhoud van de tekst erg belangrijk is.
Belang van integreren van taalvaardigheden en samenwerken	3	<ul style="list-style-type: none"> – Belang van integratie – Leidt tot beter tekstbegrip 	Ik heb geleerd dat het belangrijk is dat leerlingen samenwerken en dat kan je bevorderen door positieve wederzijdse afhankelijkheid zodat ze over de tekst praten en het tekstbegrip dan beter wordt.
Overig	4		Ik heb geleerd dat het niet altijd zo is dat de theorie overeenkomt met de praktijk. Het was erg nuttig om experts en het werkveld bij elkaar te brengen om hierover met elkaar in gesprek te gaan.

als proces, zich realiseren dat de lessen anders ingericht moeten worden. De meeste onderwerpen die genoemd werden zijn direct te relateren aan de input die vanuit de wetenschappers is geboden en later vorm heeft gekregen in kennisclips. Daarnaast gaat het ook om ervaringen die zijn opgedaan in de eigen praktijk door het toepassen van de wetenschappelijke inzichten.

Over het ontwerpen van curriculum zijn 22% van de uitspraken gedaan ($n = 28$), gemiddeld twee per persoon (zie Tabel 3). Leren over curriculumontwerp voerde dus niet de boventoon, maar er werd door vrijwel alle deelnemers over gerapporteerd. Het gaat daarbij vooral om het belang van de systematische ontwerpaanpak (de ontwerpcyclus, het belang van focus, werken vanuit de visie, ontwerpcriteria) en aansluiten bij de wetenschap (de wetenschappelijke basis, het samengaan van onderzoek en ontwerp, en het belang van het testen van je ontwerp). Er werden ook een aantal uitspraken gedaan over de aanpak van het ontwerpen (samen met anderen), het belang van samenhang in het curriculum en over randvoorwaarden.

Tabel 3 Leerervaringen ten aanzien van curriculumontwerp ($n = 28$)

Categorie	Aantal uitspraken	Onderwerpen	Voorbeelduitspraken
Belang van systematische ontwerp-aanpak (en aansluiten bij wetenschap)	14	<ul style="list-style-type: none"> – Ontwerpcyclus – Belang van ontwerp-vraag/-probleem en focus kiezen – Vanuit de visie – Ontwerpcriteria nodig – Wetenschappelijke basis / samengaan praktijk en onderzoek – Testen is belangrijk 	<p>Ik heb geleerd om systematisch te werken bij het ontwerpen van een lessenserie. Ik heb gemerkt dat er veel meer bij komt kijken en dat het heel goed is om telkens de ontwerp-vraag centraal te stellen. Die ga je anders snel vergeten.</p> <p>Ik heb geleerd dat je bij een praktijkonderzoek rekening kan houden met bepaalde ontwerp-eisen waaraan je ontwerp moet voldoen. Deze ontwerp-eisen kunnen daarna ook weer dienen als eisen voor reflectie van je onderzoek.</p>
Ontwerpen doe je samen	6	<ul style="list-style-type: none"> – Belang van samenwerkingspartner (van het andere vak) – Het is belangrijk om iedereen te betrekken – Niet alle collega's kunnen dit 	<p>Ik heb geleerd dat ik binnen het bestaande curriculum te weinig handvatten heb om tot goed leesonderwijs te komen. Dit had ik nooit ingezien als ik mijn collega van Nederlands niet had gehad omdat wij binnen de sectie nooit zo naar de teksten kijken.</p> <p>Curriculumontwerp vraagt om veel overleg en maken van keuzes, wat komt wel in het curriculum wat niet. Overleg wordt op schoolniveau gevoerd en is een proces waarbij de hele sectie Nederlands betrokken wordt.</p>
Samenhang (belang van samenhang tussen vakken)	3	<ul style="list-style-type: none"> – Belang van samenhangend curriculum – Zinvol om met collega van ander vak dit te bespreken 	Ik heb geleerd dat begrijpend lezen onderdeel moet zijn van het curriculum per vak.
Facilitering (randvoorwaarden)	3	Ontwerpen kost veel tijd	Ik heb geleerd dat curriculumontwerp een proces is waar veel tijd overheen gaat.
Overig	2		Ik heb gemerkt dat een curriculum op verschillende manieren kan zijn opgebouwd.

Tenslotte werd geleerd over curriculaire leiderschap; hierover werd 25% van de uitspraken gedaan ($n = 33$), gemiddeld iets meer dan twee per persoon (zie Tabel 4). Het gaat hierbij om de complexiteit die men ervaren heeft bij het meekrijgen van collega's, manieren om collega's te betrekken, de eigen rol als curriculaire leider en de rol van kennis en expertise bij het curriculaire leiderschap.

Tabel 4 Leerervaringen ten aanzien van curriculair leiderschap ($n = 33$)

Categorie	Aantal uitspraken	Onderwerpen	Voorbeelduitspraak
Complexiteit van mensen mee te krijgen	9	<ul style="list-style-type: none"> – Het oude loslaten is lastig – Collega's hebben niet zoveel kennis – Tijdrovend – Niet iedereen vindt leesbaarheid belangrijk 	[ik heb geleerd dat] het wel moeilijk is om materiaal van buiten / materiaal waar niet vanuit de groep om gevraagd is, te implementeren. Alleen de collega's die bereid zijn om mee te gaan in een proces dat ze niet zelf in gang gezet hebben, verbeteren hun onderwijs door te implementeren wat hun door mij en mijn collega voorgedaan en uitgelegd is: ondanks de maandelijkse update.
Manieren om collega's te betrekken	8	<ul style="list-style-type: none"> – Mensen vroeg betrekken in het proces – Mensen informeren en dat goed voorbereiden – Enthousiasme werkt – Nieuwe mogelijkheden zien – Succesmomenten delen 	Nu ik het buiten de vakgroep heb gezocht zie ik veel meer mogelijkheden en ook de wens van andere vakken om dit samen verder te ontwikkelen. Elke vakgroep heeft maar enkele mensen die de leiding willen pakken en die mensen worden niet in hun recht gezet tenzij ze met anderen die er ook zo over denken van buiten de vakgroep in contact komen. Daarna zie je dat collega's snel aanhaken omdat ze niet hoeven te leiden.
De eigen rol als curriculair leider in de school	8	<ul style="list-style-type: none"> – Ik ben expert geworden – Ik vind deze rol leuk – Verhoogd zelfvertrouwen – Ik wil meestal te snel 	Ik heb geleerd dat ik een expert ben geworden en daardoor sowieso sneller aangesproken wordt door andere collega's.
De rol van kennis/expertise	6	<ul style="list-style-type: none"> – Verstand van zaken nodig voor curriculum – Er is kennisgap van collega's 	Ik heb gemerkt dat het noodzakelijk is dat er, als je met een aantal collega's een curriculum maakt, minimaal een collega moet zijn die kennis van zaken heeft en de andere collega's hierin kan begeleiden.
Overig/deed ik altijd al	2		Ik dacht altijd dat onze onder- en bovenbouw verschillende eilandjes waren in de school maar nu weet ik dat de zee ertussen niet zo diep was ;)

3.1.2 *Curriculumbewust handelen*

Hoewel leraren diverse aspecten van curriculumexpertise rapporteerden in de learner reports, kwam curriculumbewust handelen (of *consistentiecompetentie* zoals benoemd door Huizinga, 2009) minder duidelijk naar voren. In de groepsinterviews is hierop doorgevraagd om na te gaan in hoeverre deelname aan het project hun curriculumbewust handelen heeft versterkt. De deelnemers konden kiezen op welke aspecten van curriculumbewust handelen ze ingingen tijdens de groepsinterviews. Afhankelijk van de

ontwerpvrage en samenstelling van een duo waren bepaalde aspecten van curriculumbewust handelen meer of minder relevant.

3.1.2.1 Uitlijning met landelijke doelen

Over landelijke doelen werd weinig gesproken tijdens de groepsinterviews. Enkele leraren benoemen wel dat zij door dit project voor het eerst naar de landelijke doelen zijn gaan kijken.

[...] in de onderbouw zijn A. en ik er mee begonnen, en dat hele idee van de leesmotivatie aanwakkeren wordt ook in de bovenbouw opgepakt en dan ga je met elkaar in gesprek en ik merk dat door het project, dat je voor het eerst gaat kijken naar: Wat zijn de exameneisen? Wat zijn de kerndoelen? Daar ben ik me nu veel bewuster van. (docent Nederlands)

3.1.2.2 Afstemmen op de visie

Over het afstemmen met de visie – dit kan een school- en/of vakvisie zijn – werd eveneens relatief weinig gezegd. Wel werd gezegd dat men zich meer realiseert dat de visie gezamenlijk moet worden opgesteld, en bij wisseling van collega's moet dat dus weer opnieuw. Ook is men zich bewust geworden dat de visie het handelen zou moeten sturen.

We hebben [in dit project] een visiestuk ontwikkeld met een visie op leesvaardigheidsonderwijs. We hebben ook per leerjaar vastgelegd wat we willen dat leerlingen kunnen en weten. Dat moet eigenlijk ook het uitgangspunt worden van hoe wij ons leesvaardigheidsonderwijs gaan inrichten. (docent Nederlands)

3.1.2.3 Constructieve afstemming

Constructieve afstemming interpreteren we als de afstemming tussen de elementen van het curriculaire spinnenweb (doelen, inhouden, leeractiviteiten, docentrollen, leermiddelen, groepering, tijd, leeromgeving, toetsing, zie Van den Akker, 2003). Sommige deelnemers geven aan hier al wel bewust van te zijn, maar nooit ruimte te hebben gehad om er mee aan de slag te gaan. Binnen dit project was de ruimte er om bijvoorbeeld de toetsing anders vorm te geven zodat deze ook beter aansluit op de gestelde leerdoelen. Ook is men kritischer gaan kijken; oude tradities zijn heroverwogen en men is anders naar de leermiddelen gaan kijken.

Door wat wij nu aan het doen zijn [...] denk je noodgedwongen na over je leeractiviteiten. Over je doelen en dus ook over je manier van toetsen. Dat zijn wij wel gaan doen omdat je toch, ja, een beetje aan je traditie hing. (docent Nederlands)

Enkele deelnemers gaven aan de lesmethode te gaan vervangen door een andere. Andere deelnemers willen bepaalde teksten en/of opdrachten uit de methode vervangen of in

het geheel meer los van de methode gaan werken. Het bewustzijn dat de methode niet meer toereikend is werd regelmatig benoemd.

Wij kwamen er achter dat veel dingen die we bij Nederlands aanleren niet helemaal toepasbaar zijn bij geschiedenis, want bij geschiedenis zeggen ze vaak: bij Nederlands leer je toch samenvatten? Toen kwamen we er achter dat de teksten uit het geschiedenisboek niet samen te vatten zijn, dat is eigenlijk al een samenvatting. Dus we zijn andere teksten gaan zoeken en we hebben ook de strategieën aangepast zodat we die daar nu wel kunnen gebruiken. Dus een soort verrijking van de teksten. Dan gaat het [de geschiedenis] ook veel meer leven, dan gaan ze [de leerlingen] er echt in duiken. Bij een onderwerp denken ze dan 'dit kan ik in mijn eigen context plaatsen, in mijn eigen leefwereld'. Het is alleen maar theorie wat er staat [in het huidige boek], geen voorbeelden. (docent Nederlands)

Tenslotte gaven sommige deelnemers aan door het project het gehele plaatje van het curriculum beter te zien. Daarbij hebben ze ook beter zicht op welke uitdagingen er nog liggen.

3.1.2.4 Horizontale en verticale samenhang

De meeste deelnemers waren zich al bewust van de mate van horizontale samenhang in het schoolcurriculum. Door het project wordt de noodzaak voor het aanbrengen van meer samenhang binnen het vak Nederlands (tussen taalvaardigheden) en tussen Nederlands en andere vakken sterker gevoeld. Er werd verreweg het meeste genoemd over het feit dat men voorheen ook wel vakoverstijgend onderwijs ontwierp, maar nu veel meer handvatten heeft om die samenhang vorm te geven. Hierbij werden diverse zaken genoemd: sterkere vorm van samenhang kennen (niet enkel thematisch vormgegeven, maar ook vanuit de vaardigheid lezen), taal hebben voor samenhang, de meerwaarde zien van samenhang taal en andere vakken, leraren Nederlands kunnen collega's van andere vakken beter ondersteunen en de mens- en maatschappij-leraar is zich bewuster van (de rol van) taal.

We wisten natuurlijk wel dat dat nodig was [samenhang], maar ik ben me nu veel bewuster van HOE je dat dan moet doen. Wij hebben een onderwerp gekozen waarbij we verschillende teksten gezocht hebben en dezelfde theorie die bij Nederlands was aangeleerd bij geschiedenis toegepast. En dat werkt dus! Het onderwerp vonden ze [de leerlingen] interessant; ging over vluchtelingen. Bij Nederlands over het nu en bij geschiedenis van vroeger. Dus het onderwerp vonden ze veel interessanter en dat zagen ze dus meteen 'daarom doe ik het dus'. Ze hebben bij mij [Nederlands] dus een hulpkaart gemaakt en ze zeiden al 'dat is eigenlijk een grote spiekbrief'. Ik heb ze nooit zo bezig gezien met de stof. We hebben één hulpkaart uitgekozen en die mochten ze ook meenemen naar geschiedenis en bij geschiedenis mochten ze

die er ook naast leggen. Dus ook daarin zagen ze een verband. Wat je bij het een doet, dat kan je gebruiken bij het ander. (docent Nederlands)

Voor de meeste deelnemers lag de focus van het project niet op de verticale samenhang, want zij ontwierpen enkel voor één leerjaar. Enkele duo's, die ook in het tweede jaar betrokken waren, hebben wel een leerlijn ontworpen voor meerdere leerjaren. Deze konden ze ook voorleggen aan een curriculumexpert. Zij geven aan dat er eerst gewoon een leerlijn in de lesmethode was en dat er nu een zelf ontwikkelde leerlijn is. De meeste deelnemers zijn van plan om vanuit wat ontwikkeld is verder te werken aan een leerlijn, maar dat is nog lang niet in alle gevallen gerealiseerd op het moment waarop het project formeel ten einde loopt.

We hebben het eerste jaar iets ontwikkeld waarin we de inzichten van project NPdL hebben kunnen toespitsen op een los leesproject [lessenserie]. Die uitkomsten waren zo positief dat we ook echt hebben kunnen vaststellen dat bepaalde elementen de leesmotivatie bevorderen. In het tweede jaar hebben we geprobeerd die inzichten in een leerlijn weg te zetten. Dus de methode los te laten en een leerlijn op lezen te implementeren. We zijn nu bezig met de leerlijn voor leerjaar 1. Die hebben we aan onze collega's voorgelegd en die wordt straks goedgekeurd of misschien moeten er aanpassingen komen. Halverwege het jaar gaat die er door en aan het einde van het jaar is dan de leerlijn voor jaar 1 en 2 klaar. (docent Nederlands)

3.2 Wat zijn succesfactoren en belemmerende factoren in het project en wat is de verwachte impact op de onderwijspraktijk?

Behalve over curriculumbewust handelen is er in de groepsinterviews ook gesproken over succes- en belemmerende factoren bij het vernieuwen van het leesonderwijs en over de verwachte impact op de onderwijspraktijk. De uitkomsten hiervan worden hieronder beschreven.

3.2.1 *Bevorderende factoren voor curriculumontwikkeling*

Ten aanzien van de bevorderende factoren wordt onderscheid gemaakt tussen factoren die de individuele leraar stimuleerden en factoren die de implementatie op school stimuleerden. Voor de individuele deelnemers was de wetenschappelijke input in het project cruciaal. De wetenschappelijke inzichten over lezen en leesprocessen waren *eyeopeners* voor velen. Ook de structuur in het ontwerpen, werkte bevorderend. Allen zijn het eens dat facilitering in tijd een essentiële voorwaarde was. De beschikbare vier uren waren niet altijd voldoende om de ambities te realiseren, maar overtreffen ruimschoots de uren die voor reguliere ontwerptaken beschikbaar zijn. Minstens even belangrijk was de erkenning en gelijkwaardigheid als expert die de deelnemers ervoeren in dit project. Wetenschappers waren veelal fysiek aanwezig, leraren konden feedback vragen en er was

sprake van flexibiliteit ten aanzien van de drukke agenda van leraren. Leraren voelden zich gelijkwaardig als praktijkexperts.

Er was heel veel begrip en ruimte dat je er een baan naast hebt, dat je ook gewoon verder moet met die dagelijkse dingen. Zo heb ik het altijd ervaren. Ik heb nooit het gevoel gehad, zoals bij het afstuderen, toen werd je in het diepe gegooid [...] en daar word je heel onzeker van. Hier echt niet!! Ik kan alleen voor mezelf spreken, maar door die kaders, en als je een vraag had, dan werd je geholpen en kon je weer verder, was het gewoon echt te doen. Je voelde je competent, je had het gevoel dat je dingen te weten kwam en je kon meteen verder. Dat is voor mijn gevoel echt de kracht van het project. <instemming> (docent Nederlands)

Ook met het oog op implementatie op school vonden de leraren de wetenschappelijk basis van belang. Het geeft een product meer onderbouwing wat zorgt voor meer draagvlak.

Ik denk dat we allemaal geïnspireerd zijn geraakt door elkaar omdat het zo praktisch is en evidence-based. Dat zie je misschien op dat moment niet, maar we hebben allemaal dat onderzoekstraject gevolgd in het eerste deel. Dus je weet het is al voorgelegd aan de professoren. En de begeleiders hebben ernaar gekeken, dus door veel sluizen is het gegaan voordat het hier is. (docent geschiedenis)

De deelnemers waren het eens over wat werkt in de school: klein beginnen en dan verbreden. Het is raadzaam om met een collega samen op te trekken en voortdurend met de rest van het team in gesprek te blijven. De deelnemers hebben ervaren dat er rekening gehouden moet worden met de beginsituatie van collega's: het is van belang de juiste informatie op het juiste moment te bieden en vooral niet te veel informatie die niet direct toepasbaar is. Kennisclips, zoals ontwikkeld binnen dit project, kunnen daarbij helpen, maar ook deze vereisen timing en vertaling naar de context. Producten moeten makkelijk te implementeren zijn voor collega's en draagvlak creëren is van belang. Een strategie van sommigen was om met twee secties, Nederlands en een ander vak, naar de schoolleiding te gaan vanuit de gedachte dat als beide vakken een verandering willen, er meer kans op ondersteuning door de directie is. Dat de schoolleider betrokken was in het project en bijvoorbeeld teamdagen over leesonderwijs faciliteerde, was cruciaal volgens de deelnemers.

3.2.2 Belemmeringen bij vernieuwen van (lees)onderwijs

Belemmerende factoren die genoemd werden zijn: de context, de relatie met andere collega's/secties, en het gemak van het oude. Over de context werd gezegd dat wisselingen

onder collega's of andere ingrijpende veranderingen in de school niet helpend zijn. Door deze wisselingen moet steeds opnieuw begonnen worden en moeten mensen vanaf de visie meegenomen worden in de vernieuwing.

Ook werd gesproken over de verhouding tot andere collega's. Door het project is een '*kennisgap*' ontstaan. De deelnemers hebben veel kennis opgedaan door de wetenschappelijke input. De collega's op de school die niet aan het project deelnamen, hebben dit echter niet meegekregen. Dit bemoeilijkt de communicatie. Genoemd werd dat er weerstand in de school kan zijn als de sectie Nederlands 'komt vertellen wat er moet'. De wisselwerking tussen de vakken moet voorop staan.

Wij hebben hier heel veel geleerd. Ik denk dat je niet moet onderschatten hoeveel kennis wij hebben verzameld door die wetenschappers, door die artikelen ... Daarmee loop je sowieso al 42 km voor [op je collega's], ja en de rest moet wel de tijd krijgen om aan te kunnen haken überhaupt. Ja en dan is er iemand zwanger en dan is er iemand ziek ... (docent Nederlands)

Daarnaast is ook het gemak van het oude belemmerend. Collega's hebben angst om 'het oude' los te laten. De methode en *multiple choice* toetsen bieden gemak, maar sluiten niet goed aan bij de nieuwe inzichten. Het zal dus moeilijk zijn collega's zover te krijgen om op nieuwe manieren aan de slag te gaan.

3.2.3 *Verwachte impact over twee jaar*

Tot slot is aan de deelnemers gevraagd een realistische inschatting te geven van de verwachte impact van het project over twee jaar. Alle deelnemers verwachten een blijvende impact van het project in de school, waarbij verschillende soorten impact worden genoemd (zie Tabel 5).

1. Ten aanzien van de producten is de verwachting dat deze blijvend benut worden. Over twee jaar zullen ze geëvalueerd en bijgesteld zijn en verder verspreid zijn in de school.
2. Ten aanzien van het curriculum worden andere lessen Nederlands verwacht of meer een meer samenhangend curriculum. Die samenhang kan verticale samenhang betreffen: meer eenheid in de leerlijn, of horizontale samenhang: samenwerking tussen vakken. Daarnaast werd ook schoolbeleid wat betreft taal in de (zaak)vakken genoemd.
3. Er werd veel gezegd over lesmethodes, bijvoorbeeld dat de sectie op basis van de nieuwe kennis en producten een andere lesmethode zal hebben aangeschaft of dat 'losser' van de methode wordt gewerkt.
4. Ten aanzien van de processen wordt meer samenwerking in de school verwacht. De verwachting is ook dat het niet makkelijk zal zijn om nieuwe producten en werkwijzen in de school te verspreiden. Dit wordt versterkt door de verwachting dat nieuwe

Tabel 5 Verwachte impact van project NPdL over twee jaar

Impact	Genoemde aspecten van impact
1. Impact op producten en verspreiding ervan	Blijvend benutten van nieuwe materialen, evaluatie en bijstelling, verspreiding in de school
2. Impact op curriculum	Andere lessen Nederlands, meer samenhang, (nieuw) taalbeleid
3. Impact op het gebruik van leermiddelen	Andere methode aangeschaft, lossen van de methode werken
4. Impact op processen in de school	Meer samenwerking tussen vakken, maar ook moeilijke implementatie en conflict met het oude. De implementatie is na twee jaar nog lopende.
5. Impact op personen	NPdL-deelnemers hebben een andere rol in de school, collega's weten meer over begrijpend lezen, vaksectie is actief op lezen en leerresultaat bij leerlingen.

producten niet altijd passen bij bestaande toetsen. Daarom zal de implementatie over twee jaar niet voltooid zijn, maar nog lopende.

- De meeste deelnemers verwachten positieve resultaten bij leerlingen. Sommigen verwachten dat de collega's van andere vakken dan Nederlands, meer leesexpert zijn geworden en dat de vaksecties van diverse vakken zich actief met lezen bezighouden. Enkele deelnemers verwachten over twee jaar mogelijk een andere, meer coachende, functie op school te hebben.

Dus over twee jaar is de praktische uitvoering van deze leerlijn tot stand gekomen. Dan zie ik wel een rol daarin voor mezelf en [naam collega] om mensen daarin te gaan begeleiden, dus dan moet je wel denken aan lesbezoeken en veel gesprekken. (docent Nederlands)

4 Reflectie

Ten aanzien van de eerste onderzoeksvraag over de curriculumexpertise van leraren, kan er op basis van de gerapporteerde leerervaringen en verdiepende groepsinterviews geconcludeerd worden dat leraren die deelnamen aan het project NPdL diverse vormen van curriculumexpertise hebben opgedaan. Dit betreft primair vakinhoudelijke en vakdidactische kennis over lezen. Deze kennis is uiteraard cruciaal voor het ontwerpen van een

actueel en research informed curriculum ten aanzien van lezen. Daarnaast is ook meer generiek geleerd over systematisch ontwerpen en curriculair leiderschap. Deze expertise is minder vakgebonden en draagt bij aan de algemene curriculumexpertise van leraren. Tenslotte zijn er aanwijzingen dat leraren ook meer curriculumbewust handelen, dat wil zeggen dat zij keuzes maken vanuit het geheel, vanuit de helikopterblik op het curriculum. Dit is niet voor iedereen over de hele linie het geval. Verschillende ontwerpteams (DOTs) hebben ingezoomd op verschillende aspecten van curriculumbewust handelen. Soms is er gewerkt aan afstemming op de (nieuwe) visie op lezen, soms ging het over opbouw in de leerlijn. Vaak ging het om (horizontale) samenhang met andere vakken. Dat samenhang in algemene zin van belang is, was niet nieuw voor de betrokken leraren. Hoe je die samenhang betekenisvol en effectief vormgeeft voor lezen hebben zij in dit project daadwerkelijk kunnen ervaren. De resultaten laten zien hoe vakinhoud, didactiek en andere aspecten van curriculum-expertise samenkomen in het ontwerp onderzoek. De vakspecifieke en vakdidactische expertise zijn cruciaal, maar andere vormen van curriculumexpertise dragen ook bij aan curriculumpraktijken in de school en kunnen ook benut worden voor nieuwe, schoolbrede ontwerpen. Bewuste professionalisering op al deze aspecten van curriculumexpertise kan bijdragen aan een consistent en research informed curriculum.

Ten aanzien van de tweede onderzoeksvraag over succesfactoren en belemmerende factoren van het project en de verwachte impact op de praktijk, kan gesteld worden dat hier eveneens de wetenschappelijke input erg belangrijk was. Het bood de inspiratie voor het ontwikkelen van onderwijsmateriaal en draagt daarmee bij aan draagvlak in de school. De deelnemers verwachtten dat implementatie op school niet vanzelf zal gaan, maar ze zijn bereid daarin te investeren door de diepe betrokkenheid bij de beoogde doelen van het project. Cruciaal voor het ontstaan van die betrokkenheid was de gelijkwaardige insteek, waarbij wetenschappers als theoretische experts en leraren als praktijkexperts elkaar inspireerden. Ook het feit dat wetenschappers benaderbaar waren en feedback gaven, droeg daar duidelijk aan bij. Tenslotte speelde de erkenning die leraren gevoeld hebben een rol; er was begrip voor de soms hectische en weerbarstige praktijk van leraren op school. Deze punten sluiten aan bij het literatuuronderzoek van Zuiker et al. (2018) die concluderen dat gelijkwaardigheid, open communicatie en wederzijds vertrouwen leidt tot een '*sense of community*' en daarmee bijdraagt aan succesvolle samenwerking tussen onderwijsinstellingen, hogescholen en universiteiten. Deze punten sluiten eveneens aan bij de ervaringen van de betrokken wetenschappers en lerarenopleiders, die de samenwerking binnen dit project tussen leraren, opleiders en wetenschappers een vruchtbaar model vinden voor het verbinden van de wetenschap en de onderwijspraktijk, alhoewel de schaalgrootte beperkt is.

Het huidige artikel kan gezien worden als een casusbeschrijving van een (succesvol gebleken) professionaliseringstraject om het leesonderwijs research informed vorm te geven, maar roept vragen op over de verspreiding op grotere schaal. Zolang een project

kleinschalig is, is een betrokkenheid en diepgang zoals nu klaarblijkelijk bereikt is via een bovenschools netwerk, mogelijk. Dit zorgt voor bereidheid van ontwerpers (docenten) om ondanks weerstanden binnen de sectie en/of de school werk te maken van verspreiding binnen de school en daar langdurig aan te werken. Het project lijkt dus te kunnen rekenen op duurzame implementatie, of althans de intentie daartoe. Zodra een dergelijk project opgeschaald zou worden en meer ontwerpers/ontwerpteamen worden betrokken in een bovenschools netwerk, zal het bereiken van eenzelfde kwaliteit van uitwisseling met wetenschappers moeilijker zijn. Gezocht zou kunnen worden naar nieuwe vormen om vergelijkbare betrokkenheid voor een grotere groep ontwerpers te bewerkstelligen. Een vervolgproject¹ tracht dit te doen door het ontwikkelen van nascholing in de vorm van workshops en schoolspecifieke trajecten waarbij voortgeborduurd wordt op de uit dit project voortgekomen kennis, materialen en samenwerkingen.

Tenslotte kunnen enkele kanttekeningen worden geplaatst bij het huidige onderzoek. Hoewel het overgrote deel van de betrokken leraren deelnam aan dit onderzoek, was het onderzoek contextgebonden en kleinschalig van opzet en dat heeft consequenties voor de reikwijdte van de bevindingen. Daarnaast zijn de opbrengsten gebaseerd op zelfrapportage door leraren aan het einde van het project en er was geen sprake van directe meting van de (curriculum)expertise van de betrokkenen, wat het nauwkeurig in kaart brengen van de toegenomen curriculumexpertise bemoeilijkt. Interessant zou zijn om op grotere schaal onderzoek te doen naar curriculumexpertise van leraren. Daarbij zou ook het evalueren van de ontwikkelde producten en de uitgevoerde praktijkonderzoeken door leraren relevant zijn, evenals het in kaart brengen van de onderzoekscultuur op de scholen (Ros & Keuvelaar-Van den Berg, 2017).

Ondanks de bovengenoemde beperkingen, bieden de uitkomsten van het huidige onderzoek relevante inzichten wat betreft de kennis en kunde die de leraren hebben opgedaan op het gebied van curriculumexpertise in het project NPdL, en het implementeren en borgen daarvan. Dit is bereikt door tegelijkertijd bewust te investeren in de ontwikkeling van verschillende aspecten van curriculumexpertise. Naast vakinhoudelijke en vakdidactische expertise zijn ook ontwerpexpertise, curriculumbewust handelen en curriculair leiderschap essentieel om wetenschappelijke inzichten te vertalen naar een betekenisvolle le(e)spraktijk op school: dit stelt leraren in staat een sleutelrol te vervullen in duurzame implementatie ervan. Het huidige onderzoek geeft inzicht in de factoren die hebben bijgedragen aan ontwikkeling op individueel niveau (docentprofessionalisering) en schoolniveau. De beantwoording van beide onderzoeksvragen onderstrepen het belang van de wetenschappelijke input en laten zien dat via ontwerp onderzoek en nauwe samenwerking tussen leraren, lerarenopleiders en wetenschappers theorie en praktijk succesvol verbonden kunnen worden. De opzet en werkwijze binnen dit project kunnen daarmee gezien worden als *good practice* om wetenschappelijke kennis te benutten en curriculumvernieuwingen te realiseren.

Noten

- 1 Het in dit artikel gerapporteerde onderzoek vond plaats binnen het project 'Na PISA de Lente' (NPdL). Dit project is een initiatief van de Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands (WODN) van Levende Talen Nederlands (LTN) in samenwerking met SLO en werd gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (looptijd: okt 2020–dec 2022). In 2023 heeft het project een vervolg gekregen onder de naam 'Taal als Basis', dat zich richt op de landelijke disseminatie van de opbrengsten in de vorm van nascholing. Meer informatie over beide projecten en de daaruit voortkomende materialen is te vinden op www.didactieknederlands.nl.
- 2 Het onderzoek zoals gerapporteerd in dit artikel is uitgevoerd op initiatief van SLO afdeling Advies & Onderzoek voor interne doeleinden, met als doel te leren over succesvolle curriculumontwikkeling en -implementatie. Op initiatief van de eerste en tweede auteur, tevens projectleiders van NPdL, is besloten de uitkomsten van dit onderzoek ook extern te verspreiden onder een breder publiek met als resultaat het huidige artikel.

Wij willen alle leraren, schoolleiders, lerarenopleiders en wetenschappers die betrokken waren bij de totstandkoming en uitvoering van het project, en in het bijzonder de leraren die deelnamen aan dit onderzoek, hartelijk bedanken.

Literatuur

- Bakker, A. (2018). *Design research in education. A practical guide for early career researchers*. Routledge.
- Bergen, T. C. M. & Van Veen, K. (2004). Het leren van leraren in de context van onderwijsvernieuwing: Waarom is het zo moeilijk? *Velon: Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), 29–39.
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Kohnstamm kennisreeks. Vossius Pers, Universiteit van Amsterdam.
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250–257.
- Clark, J., S., J., Porath, S., Thiele, J., & Jobo, M. (2020). *Action research*. NPP eBooks. 34. <https://newprairiepress.org/ebooks/34>
- Curriculum.nu (2019). *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*. SLO.
- De Groot, A. D. (1980). Over leerervaringen en leerdoelen. *Handboek Onderwijspraktijk, aflevering 10*.
- De Vries, S., Roorda, G., & Van Veen, K. (2017). *Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?* NRO case report.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change (5e editie)*. Teachers College Press.

- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvucht*. Universiteit Twente.
- Gubbels, J. (2020). Moeite met evalueren en reflecteren: wat betekent dat? *Didactiek Nederlands – Handboek*. Geraadpleegd via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/>
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (4e druk). Coutinho.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Dissertatie. Universiteit van Twente.
- Houtveen, A. A. M., Van Steensel, R. C. M. & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR).
- Houtveen, T., & Van Steensel, R. (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Stichting Lezen.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. Some intersections. In: T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (193–224). Teachers College Press.
- Huizinga, T. (2009). *Competentiemeetinstrument*. SLO.
- Huizinga T. (2014). *Developing curriculum design expertise through teacher design teams*. Dissertatie. Universiteit Twente.
- Janssen, F., Westbroek, H., Doyle, W., & Van Driel, J. H. (2013). How to make innovations practical. *Teacher College Record*, 115, 1–42. <https://doi.org/10.1177/016146811311500703>
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2016). Curriculum-ontwerpteams in (inter)actie: Onderzoek naar de relatie tussen het netwerk van een ontwerpteam en draagvlak in het bredere docententeam. *Pedagogische Studiën*, 93, 241–258.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Meester, E. (2021). *Wetenswaardig. Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs*. Pica.
- Nieveen, N. (2017). *GTA Schooleigen curriculumontwikkeling en voorwaarden voor succes*. SLO. <https://www.slo.nl/publish/pages/4704/gta-schooleigen-curriculumontwikkeling-en-voorwaarden-voor-succes.pdf>
- Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. In: T. Plomp & N. Nieveen (Eds) *Educational design research* (pp. 152–169), SLO.
- Nieveen, N., Schalk, H., & Van Tuinen, S. (2017). Onderwijs van de toekomst: Aandacht binnen lerarenopleidingen voor schooleigen curriculumontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(4), 5–20.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Pieters, J., Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (Eds.) (2019). *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning*. Springer.

- Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.) (2013). *Educational design research*. SLO.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency. An ecological approach*. Bloomsbury.
- Rooijackers, P., Van Silfhout, G., Schuurs, U., Mulders, I., & Van den Bergh, H. (2020). Lezen en antwoorden bij de tekst met vragen geobserveerd: Een eye-trackstudie onder vwo 4-leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 97, 42–50.
- Ros, A., & Keuvelaar-Van den Berg, L. (2017). *Interventies ter versterking van de onderzoekscultuur. Scan onderzoekscultuur in de school*. Steunpunt opleidingsscholen van de po-raad en de vo-raad.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.) (2006). *Educational design research*. Taylor & Francis.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*, (pp. 1–10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54, 360–372. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1306677>
- Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & Van der Liende, M. (2021). *Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland*. Rapportage aan Vaste Tweede Kamer Commissie voor ocv. Universiteit Leiden, Instituut Pedagogische Wetenschappen.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2020). *Praktijkonderzoek in de School*. Coutinho.
- Voogt, J., Pieters, J. M., & Handelzalts, A. (2016). Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions. *Educational Research and Evaluation*, 22, 121–140. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247725>
- Zuiker, I., Schot, W., Oomen, C., De Jong, A., Lockhorst, D., & Klein, T. (2018). *Succesvolle werkplaatsen: Wat is er nodig voor een vruchtbare onderwijssamenwerking tussen onderwijspraktijk, hogescholen en universiteiten?* Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.