



**rijksuniversiteit
groningen**

**faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen**

**‘Ik werk liever niet meer op een school waar ze zonder
het LeerKRACHT-programma werken.’**

*De attitudes van leraren ten aanzien van het LeerKRACHT-
programma, de mate van uitvoering en de mogelijke invloed op de
onderzoekende houding*

Student: J. Kamminga (s4996097)

Begeleider: dr. M. Hingstman

Tweede beoordelaar: Prof. dr. H. Korpershoek

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthesis Onderwijswetenschappen: Onderwijsinnovatie

6 juli 2022

Abstract

Research by teachers and/or the application of educational research in practice contributes to the development and quality of education, but also to the professional development of teachers (Leeman & Wardekker, 2010; Smeets, 2016; Van der Steen & Peters, 2014). Researching and applying them could also ensure that the well-known gap between educational research and educational practice can be closed (Dieleman 2009; Godfrey, 2017). Although many professional development programs (PD programs) are initiated by schools aimed at educational improvement, however, no sustainable innovations appear to be emerging yet. Ros and Van den Bergh (2018) state that research can be an important key to making such innovations more sustainable. Stichting-LeerKRACHT is a PD program in which we work together on an improvement culture. To create such an improvement culture, it is important to let teachers work together and learn from and with each other. They must have an inquisitive attitude to work together on improvement goals. With the help of four LeerKRACHT-tools and three preconditions, we are working on an improvement culture in which educational improvement is effectively and efficiently worked on. Recent research by Wolthuis (2021) into a similar programme has shown that when schools no longer receive guidance and finances cease, the programme is often applied in an adapted way. The current research also shows that there is a chance that if the circumstances are not favorable, the process can be diluted. The current research zooms in on the attitudes towards the LeerKRACHT-programme. It is also examined to what extent the program is implemented after a year of working independently with the program and what reasons are put forward for the non/less use of the various LeerKRACHT-instruments. Finally, the influence of the programme on the inquisitive attitudes of primary school teachers will be examined. Through thirteen (online) in-depth interviews, information was collected. The research shows that attitudes towards the programme are very positive. If we look at the

different instruments, it can be concluded that the board sessions are best used. All other instruments are designed in a different way or with a different rhythm due to different obstacles and resistances. The research also shows that the teachers have experienced a positive influence of the program on the inquisitive attitude.

Nederlandse samenvatting

Onderzoek door leraren en/of het toepassen van onderzoek in de praktijk, draagt bij aan de ontwikkeling en kwaliteit van het onderwijs, maar ook aan de professionele ontwikkeling van leraren (Leeman & Wardekker, 2010; Smeets, 2016; Van der Steen & Peters, 2014). Ook zou het onderzoeken en toepassen ervan ervoor kunnen zorgen dat de bekende kloof tussen onderzoek en de onderwijspraktijk gedicht kan worden (Dieleman 2009; Godfrey, 2017). Hoewel er vele professional development programma's (PD-programma's) worden geïnitieerd door scholen gericht op onderwijsverbetering, blijken er echter nog geen duurzame innovaties te ontstaan. Ros en Van den Bergh (2018) stellen dat onderzoek een belangrijke sleutel kan zijn voor het verduurzamen van zulke innovaties. Stichting LeerKRACHT is een PD-programma waarbij er samen wordt gewerkt aan een verbetercultuur. Voor het creëren van zo'n verbetercultuur is het van belang om leraren samen te laten werken en van en met elkaar te leren. Ze moeten beschikken over een onderzoekende houding om gezamenlijk te werken aan verbeterdoelen. Met behulp van vier LeerKRACHT-instrumenten en drie randvoorwaarden wordt er aan een verbetercultuur gewerkt waarin er effectief en efficiënt aan onderwijsverbetering wordt gewerkt. Uit recentelijk onderzoek van Wolthuis (2021) naar een soortgelijk programma is gebleken dat wanneer scholen geen begeleiding meer krijgen en de financiën ophielden, het programma vaak op een aangepaste manier wordt toegepast. Ook uit het huidig onderzoek blijkt dat er een kans bestaat dat wanneer de omstandigheden niet gunstig zijn het proces kan verwateren. Het huidig onderzoek zoomt in op de attitudes ten aanzien van het LeerKRACHT-

programma. Ook wordt er gekeken in hoeverre het programma wordt uitgevoerd na een jaar zelfstandig met het programma te hebben gewerkt en welke redenen worden aangedragen voor het niet/minder inzetten van de verschillende LeerKRACHT-instrumenten. Ten slotte zal er worden gekeken naar wat de invloed van het programma is op de onderzoekende houding van leraren in het basisonderwijs. Doormiddel van dertien (online) diepte-interviews is er informatie verzameld. Uit het onderzoek blijkt dat de attitudes ten aanzien van het programma erg positief zijn. Als er wordt gekeken naar de verschillende instrumenten dan kan er worden geconcludeerd dat de bordsessies het beste worden ingezet. Alle andere instrumenten zijn door verschillende belemmeringen en weerstanden op een andere manier vormgegeven of met een andere ritmiek. Ook blijkt uit het onderzoek dat de leraren een positieve invloed hebben ervaren van het programma op de onderzoekende houding.

Inhoudsopgave

Inleiding en theoretisch kader	5
Onderzoekende houding.....	5
Onderzoekscultuur	7
Het LeerKRACHT- programma	8
<i>De vier LeerKRACHT-instrumenten.....</i>	<i>9</i>
<i>De drie randvoorwaarden</i>	<i>10</i>
<i>Tweejarige begeleiding en ondersteuning bij implementatie</i>	<i>10</i>
<i>Het LeerKRACHT-team.....</i>	<i>11</i>
Onderzoek naar uitvoering en effectiviteit van het programma LeerKRACHT	12
Methode	17
Type onderzoek	17
Steekproef	17
Onderzoeksvariabelen	20
Procedure.....	21
Analyseplan	21
De interbeoordelaarbetrouwbaarheid.....	22
Resultaten	22
Onderzoeksvraag 1: Attitudes van de leraren t.a.v. het LeerKRACHT-programma	23
Onderzoeksvraag 2 en 3: Inzet LeerKRACHT-instrumenten en redenen voor het niet/minder inzetten van de instrumenten	24
Onderzoeksvraag 4: Invloed LeerKRACHT-programma op de onderzoekende houding van leraren	28
Literatuurlijst.....	42
Appendix A	49
Appendix B	50
Appendix C	51
Appendix D	56
Appendix E	62

Inleiding en theoretisch kader

In de afgelopen twee decennia is er veel onderzoek gedaan naar welke factoren van belang zijn voor de effectiviteit van scholen in het realiseren van groei in leeropbrengsten bij leerlingen (zie bijvoorbeeld Hattie, 2009; Moraal et al., 2020; Zuiker et al., 2017). Uit deze onderzoeken blijkt dat de professionaliteit van de leraar in het onderwijs een erg belangrijke factor is. Ook wordt er in toenemende mate waarde gehecht aan een onderzoekende houding van leraren (Van den Bergh et al., 2017). De heersende gedachte is dat onderzoek door leraren en/of het toepassen van onderwijsonderzoek in de praktijk, bijdraagt aan de ontwikkeling en kwaliteit van het onderwijs, maar ook aan de eigen professionele ontwikkeling (Leeman & Wardekker, 2010; Smeets, 2016; Van der Steen & Peters, 2014).

Onderzoekende houding

Het regelmatig gebruiken van onderwijsonderzoek blijkt positief van invloed te zijn op de manier waarop leraren de link leggen tussen onderzoeksresultaten en de eigen onderwijspraktijk en op de kritische houding van leraren tegenover onderzoeksresultaten (Cain, 2015). Dieleman (2009) en Godfrey (2017) suggereren dat door deze onderzoekende houding de kloof tussen onderwijsonderzoek en -praktijk overbrugd kan worden. Daarnaast stellen Tack en Vanderlinden (2014) dat een onderzoekende houding een belangrijke sleutel zou kunnen zijn voor onderwijsverbetering.

Een onderzoekende houding houdt in dat leraren onderzoek gebruiken om te reflecteren op hun eigen lesgeven en op het onderwijs in hun school (Van der Wal-Maris et al., 2018; Ros & Van den Bergh, 2018). Van der Rijst en Jacobi (2010) hebben een onderzoekende houding in een zestal kerncompetenties onderverdeeld: (1) kritisch willen zijn; (2) willen delen; (3) willen weten en willen begrijpen; (4) willen doorzetten; (5) willen innoveren (6) en willen nemen van verantwoordelijkheid. Bruggink en Harinck (2012) voegen hier de kenmerken open houding en perspectiefwisseling aan toe. Naast deze

kerncompetenties en generieke kenmerken van een onderzoekende houding, spreken De Vries (2007) en Ros en Van den Bergh (2018) van drie basisingrediënten waaruit een onderzoekende houding van een leraar zou bestaan. Een leraar met een onderzoekende houding is: ontwikkelingsgericht (hij/zij zoekt voortdurend naar verbetering van de eigen onderwijspraktijk), samenwerkend (hij/zij werkt samen met andere betrokkenen aan onderwijsverbetering in de school) en reflectief (hij/zij probeert het onbewuste handelen te doorbreken door vragen te stellen bij het eigen en andermans handelen en op zoek te gaan naar nieuwe antwoorden). Een onderzoekende houding heeft een brede bruikbaarheid. Zo zou een leraar het in allerlei verschillende beroeps- en discipline contexten in kunnen zetten, zoals het gezamenlijk gericht discussiëren met collega's, het samen met leerlingen onderzoeken van de effectiviteit van een bepaalde lesactiviteit, etc. (Bruggink & Harinck, 2014).

Vele leraren in het onderwijs zijn voortdurend op zoek naar mogelijkheden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en hun eigen deskundigheid te vergroten (Kallenberg et al., 2011; Tack & Vanderlinden, 2014; Onderwijsraad, 2013). Andriessen (2014) stelt dat leraren dan ook zouden moeten beschikken over een onderzoekend vermogen waarbij ze naast een onderzoekende houding ook het vermogen zouden moeten hebben om kennis uit onderzoek van anderen toe te passen. Ook zouden leraren het vermogen moeten hebben om zelf de onderzoekscyclus te kunnen doorlopen.

Hoewel er vele inspanningen worden gedaan om de onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek te laten profiteren van elkaars kennis om zo het onderwijs te verbeteren, sluiten beide werelden nog niet goed op elkaar aan (Nijland et al., 2017). Nijland et al. (2017) concluderen dat leraren nauwelijks op de hoogte zijn van recente onderzoeksresultaten en er nog onvoldoende gebruik van maken om hun onderwijs te verbeteren. Indien de leraren wel gebruik maken van onderwijsonderzoek, dan gebeurt dit vaak niet op een manier die recht doet aan de inhoud van deze kennis (De Laat & Ros, 2015).

Uit meerdere onderzoeken blijkt dat veel leraren van mening zijn dat onderwijsonderzoek ontoegankelijk, irrelevant en ongeloofwaardig is (Gore & Gulin, 2004; Dana & Yendol-Hoppey, 2009). Andere belemmeringen die genoemd worden zijn tijdgebrek, het niet goed kunnen begrijpen van de veelal Engelstalige artikelen en de moeizame vertaalslag van onderwijsonderzoek naar de onderwijspraktijk (Ros et al., 2013; Van Ingen et al., 2016). Door al deze belemmeringen beperken leraren zich daarom vaak tot informatie die snel voor handen en vaak oppervlakkig is, waardoor optimale kennisbenutting uitblijft.

Onderzoekscultuur

Wanneer er op een school een professioneel klimaat heerst waarin op onderzoeksmatige wijze wordt gewerkt aan schoolontwikkeling en professionalisering van leraren, wordt er gesproken van een onderzoekscultuur (Ros & Van den Bergh, 2018). Binnen zo'n cultuur voelen leraren zich verantwoordelijk voor het realiseren van duurzame en onderbouwde onderwijsverbeteringen en zijn ze in staat om hieraan bij te dragen (Ros & Van den Bergh, 2018). Hoewel scholen allerlei onderwijsverbeteringen initiëren, blijkt uit het onderzoek van März et al. (2018) dat deze onderwijsverbeteringen niet op een effectieve manier verlopen. Het duurzaam verankeren van de onderwijsverbeteringen is een groot probleem. Ros en Van den Bergh (2018) komen met een mogelijk antwoord, namelijk: duurzaam innoveren met behulp van onderzoek. Om dit te kunnen bewerkstelligen is het van belang dat er een onderzoekscultuur heerst binnen de school. Hiervoor noemen Ros en Van den Bergh (2018) een aantal voorwaarden waaraan een school zou moeten voldoen. Deze voorwaarden zijn: (1) een cultuur van openheid; (2) veiligheid; (3) de bereidheid tot veranderen en (4) leraren elkaar constructieve feedback laten geven en laten samenwerken.

Schoolleiders hebben een belangrijke taak bij het realiseren van een onderzoekscultuur binnen de school en een onderzoekende houding bij leraren (Ros & Van den Bergh, 2018). Hiervoor beschrijven Ros en Van den Bergh (2018) een drietal

voorwaarden. Zo zouden de schoolleiders het belang van een onderzoekscultuur en een onderzoekende houding in moeten zien, zouden de schoolleiders de organisatie en het belang hierop moeten inzien en zou er een passende leiderschapsstijl aangenomen moeten worden. Ook zouden de schoolleiders de leraren moeten motiveren en ondersteunen bij het gebruik van literatuur en van gegevens in de school en zouden ze heldere doelen en verwachtingen moeten communiceren naar de leraren (Ros & Van den Bergh, 2018). Het realiseren van zo'n onderzoekscultuur vraagt om verandering binnen de school. Een schoolleider moet er dan ook voor zorgen dat er een dialoog in het team wordt georganiseerd (sociale interactie) over cruciale aspecten van het onderwijs.

Opbrengsten onderzoekscultuur

Er zijn verschillende positieve opbrengsten van een onderzoekscultuur. Zo wordt er onder andere gewezen op positieve effecten op het leren en de resultaten van leerlingen, wordt de geïsoleerde positie van leraren verminderd waardoor er een grotere betrokkenheid van de leraren bij de school ontstaat en wordt er gewezen op positieve effecten op de implementatievaardigheden van leraren en hun bereidheid tot het ondernemen van fundamentele veranderingen (Verbiest & Vandenberghe, 2002).

Het LeerKRACHT- programma

Het creëren van een onderzoekscultuur kan in de praktijk als erg ingewikkeld worden ervaren (Stichting LeerKRACHT, z.d.). Mourshed et al. (2010) geven aan de hand van internationaal vergelijkend onderzoek enkele aanbevelingen voor het verbeteren van de positie en de professionaliteit van leraren. Hierbij gaat het vooral om leraren van elkaar laten leren via school- en systeembrede collegiale uitwisseling (Mourshed et al., 2010). Deze aanbevelingen hebben de basis gevormd voor een tweejarig programma dat Stichting LeerKRACHT in 2011 ontwikkelde voor de Nederlandse onderwijspraktijk (primair, voortgezet, middelbaar beroepsonderwijs, lerarenopleidingen en pabo's), waarmee scholen de

kwaliteit van hun onderwijs kunnen verbeteren. Het uiteindelijke doel van het programma is het op gang brengen van een transformatie naar een lerende schoolcultuur waarin leraren samenwerken bij het verbeteren van het onderwijs (De Jong et al., 2021).

De vier LeerKRACHT-instrumenten

Om de transformatie te maken naar een lerende schoolcultuur, brengt Stichting LeerKRACHT vier instrumenten de school in, die aan de basis staan van het LeerKRACHT-programma. Het eerste instrument is bordsessie. Een bordsessie is een korte, staande teamsessie bij een verbeterbord, waarbij het welzijn van de teamleden, de successen, de voortgang van leerlinggerichte doelen en de acties die nodig zijn om de doelen te realiseren, besproken worden. De Jong et al. (2021) stellen dat bordsessies ervoor zouden kunnen zorgen dat leraren elkaar meer aanspreken, dat er doelgerichter wordt gewerkt en dat er meer betrokkenheid bij elkaar en de onderwijsdoelen van de school is. De bordsessies worden vaak gevolgd door werksessies waarin samen aan de acties wordt gewerkt.

Het tweede instrument is gezamenlijk lesontwerp, waarbij in wisselende samenstellingen wordt gewerkt. Bij het gezamenlijk lesontwerp bereiden leraren samen lessen voor, wisselen ze ervaringen uit en brengen ze verbeteringen in hun lessen aan (Stichting LeerKRACHT, z.d.). Hiermee wordt getracht dat het samen nadenken over een goede les bijdraagt aan het behalen van de doelen en het verbeteren van het onderwijs.

Het derde instrument is lesbezoek en feedback. Nadat er gezamenlijk een les is ontworpen, wordt deze les uitgevoerd waarbij een leerkracht de les gaat observeren. Na de les wordt er besproken wat het effect op de leerling is geweest. Het doel hiervan is dat de leraren elkaar inspireren en van elkaar leren.

Het vierde instrument is de stem van de leerling. Hierbij worden de leerlingen betrokken bij de onderwijsverbeteringen. De leerlingen geven de leraren feedback over het onderwijs door middel van een leerlingarena of een leerlingbord.

De drie randvoorwaarden

Naast de vier LeerKRACHT-instrumenten zijn er ook nog drie randvoorwaarden die samen met de instrumenten de kern vormen van het LeerKRACHT-programma (Stichting LeerKRACHT, z.d.). De eerste randvoorwaarde is ambitie. Aan het begin van elk schooljaar herijkt het schoolteam de ambitie die de school heeft en wordt er bepaald aan welke onderwijsinhoudelijke thema's er in het schooljaar gewerkt zal worden. Al deze thema's worden op het jaarbord geformuleerd, verdeeld over verschillende periodes.

De tweede randvoorwaarde is ritmiek. Voor het toepassen van de verschillende instrumenten is het belangrijk dat er vooraf een bepaalde ritmiek wordt afgesproken waardoor er structuur aangebracht wordt en de verbeterprocessen gewaarborgd kunnen worden. Elke school bepaalt haar eigen ritmiek. Stichting LeerKRACHT beschrijft een bepaalde standaardritmiek die de scholen een beeld kunnen geven over hoe zij de ritmiek vorm zouden kunnen geven. Zo zouden de bordsessies wekelijks gedaan moeten worden met daaropvolgend een werksessie van 60-75 minuten, zou er elke periode (zes tot acht weken) minimaal twee keer een gezamenlijk lesontwerp en een lesbezoek en feedback gedaan moeten worden en zouden de leerlingen tenslotte elke periode betrokken moeten worden doormiddel van een leerlingarena of een leerlingbord.

De derde randvoorwaarde is retrospectieve. Aan het eind van elke periode wordt er door het schoolteam teruggekeken naar de vooraf geformuleerde doelen en de onderlinge samenwerking. Deze retrospectieve of terugblik leidt tot acties voor de volgende periode (Stichting LeerKRACHT, z.d.).

Tweejarige begeleiding en ondersteuning bij implementatie

Stichting LeerKRACHT begeleidt scholen bij de implementatie van het programma gedurende twee jaar met bijeenkomsten en hulp van een expertcoach (Stichting LeerKRACHT, z.d.; De Jong et al, 2021). Deze expertcoach is gespecialiseerd in het

realiseren van een lerende schoolcultuur en is verbonden aan Stichting LeerKRACHT. In het eerste jaar van het implementatietraject traint deze expertcoach twee tot drie leraren (interne schoolcoaches genoemd) en de schoolleider, die samen het LeerKRACHT-team vormen. De expertcoach helpt bij de voorbereiding, de introductie van het programma in het team en de uitbouw. Ook worden er drie bijeenkomsten gepland waarbij LeerKRACHT-scholen in de regio worden bezocht om ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren. Nadat de leraren en de schoolleider informatie hebben gekregen, handvatten toegereikt hebben gekregen en veel hebben geoefend met het toepassen van de verschillende instrumenten, gaan ze de overige leraren van de school trainen en gaan ze aan de slag met de LeerKRACHT-methodiek. De begeleiding van de expertcoach wordt in het tweede LeerKRACHT-jaar afgebouwd zodat de school na afloop van de tweejarige begeleiding vanuit Stichting LeerKRACHT zelfstandig verder kan werken (De Jong et al, 2021).

Het LeerKRACHT-team

Na het implementatietraject, wanneer de scholen zelfstandig met de LeerKRACHT-methodiek aan de slag gaan, heeft het LeerKRACHT-team een belangrijke, inspirerende rol. Het team komt vaak bijeen, in een vast ritmiek, waarbij ze bespreken hoe het programma loopt op de school. Wanneer ze zien/opmerken dat het proces stagneert of wanneer verdieping nodig is, ondernemen ze actie. Ook initiëren ze gezamenlijke activiteiten (zoals het maken van een jaarbord) en zorgen ze ervoor dat er een inhoudelijke verbondenheid blijft binnen het team (Stichting LeerKRACHT, z.d.).

Naast de bovengenoemde activiteiten hebben zowel de schoolleiders als de schoolcoaches (aanjagers) ook nog andere verantwoordelijkheden. Zo zijn de schoolleiders bijvoorbeeld verantwoordelijk voor de facilitering van de leraren in tijd en ruimte en zouden zij ervoor moeten zorgen dat er een open sfeer gecreëerd wordt voor gedeelde verantwoordelijkheid voor leraren, met duidelijke kaders (Stichting LeerKRACHT, z.d.).

Ook bepalen de schoolleiders over het algemeen welke teams in school LeerKRACHT gaan uitvoeren en, in samenspraak met de interne schoolcoaches, in welke samenstelling dat handig is (De Jong et al., 2021).

Ook de interne schoolcoaches hebben meerdere verantwoordelijkheden. Zo zijn zij verantwoordelijk voor het geven van trainingen aan en het begeleiden van het schoolteam in het verder verdiepen van de instrumenten. De schoolcoaches krijgen de taak om het team te inspireren om gezamenlijk de ontwikkeling van de school te dragen (Stichting LeerKRACHT, z.d.) Tenslotte dragen de interne schoolcoaches de verschillende LeerKRACHT-waarden uit naar het team. Deze zijn: we doen het voor de leerling, vertrouwen in de kracht van leraren, elke dag samen een beetje beter en duurzame verandering (Stichting LeerKRACHT, z.d.).

Uit recent onderzoek van De Jong et al (2021) is gebleken dat de rol van de schoolcoach als belangrijk wordt ervaren voor het aanjagen van het LeerKRACHT-proces in scholen, naast het delegeren van organisatorische of uitvoerende taken aan andere teamleden. Er zijn zelfs een aantal scholen die stellen dat het gehele LeerKRACHT-programma in het water zou vallen, als er geen schoolcoach zou zijn geweest op die school (De Jong et al., 2021).

Onderzoek naar uitvoering en effectiviteit van het programma LeerKRACHT

De Jong et al. (2021) hebben recent een vierjarig onderzoek gedaan naar de uitvoering en effecten van het programma LeerKRACHT. In dit onderzoek werden 260 scholen (po, vo en mbo) ondervraagd aan de hand van vragenlijsten die door leraren en schoolleiders ingevuld werden. Hierbij werd gevraagd naar de uitvoering van het innovatieprogramma, tevredenheid en de schoolcultuur (De Jong et al., 2021).

Allereerst blijkt uit het onderzoek dat de uitvoering van het LeerKRACHT-programma tijdens het tweejarige implementatietraject gemiddeld gezien stabiel is in de

scholen (De Jong et al., 2021). Dit betekent dat de frequentie van de inzet van de instrumenten geen grote schommelingen doormaakt. De grootste verschillen zijn te zien in de frequentie van de uitvoering en kwaliteit van bordsessies. Dit komt door de wisselende ritmiek tussen scholen. Wel blijkt uit het onderzoek dat de bordsessies het vaakst worden uitgevoerd en deze door leraren worden gezien als het meest centrale instrument van het LeerKRACHT-programma. Wat betreft het instrument gezamenlijk lesontwerp valt op dat naast het gebruik van de andere instrumenten, dit een grote toegevoegde waarde lijkt te hebben voor ontwikkeling van enthousiasme en een lerende schoolcultuur. Tegelijk is het instrument lesontwerp het minst gebruikte LeerKRACHT-instrument in scholen (De Jong et al., 2021). Uit een aantal interviews blijkt dat leraren, wanneer zij samen lessen ontwerpen, dit op een ad-hoc en laagdrempeligere manier uitvoeren, door bijvoorbeeld minder gebruik te maken van formulieren maar vooral te sparren over lessen.

Ten tweede blijkt uit het onderzoek dat de door leraren ervaren lerende schoolcultuur positief ontwikkelt gedurende het eerste jaar dat de scholen LeerKRACHT uitvoeren. Er wordt ervaren dat de leraren meer samenwerken, de schoolvisie wordt meer vertaald naar de onderwijspraktijk, de leraren ondernemen meer activiteiten gericht op samen met collega's hun onderwijspraktijk verbeteren en er wordt meer gebruikgemaakt van onderzoek. Het leiderschap van schoolleiders wordt hierbij als meer stimulerend ervaren dan voor invoering van het programma en schoolleiders maken meer gebruik van input van leerlingen voor het verbeteren van het onderwijs.

Ten derde blijkt uit het onderzoek dat scholen over het algemeen gematigd enthousiast zijn over de manier van werken (De Jong et al., 2021). Gemiddeld wordt er op een schaal van 1 – 5 een 3 gescoord. De leraren ervaren dat ze meer samenwerken met collega's, dat de schoolvisie meer vertaald wordt naar hun onderwijspraktijk, dat er meer activiteiten worden ondernomen gericht op het samen werken aan onderwijsverbetering en dat er meer gebruik

wordt gemaakt van onderzoek. Scholen die de LeerKRACHT-instrumenten vaker inzetten, en dan met name lesontwerp en lesbezoek, lijken enthousiaster over LeerKRACHT. Het enthousiasme van leraren daalt heel licht over de tijd, echter blijft het gemiddeld over alle scholen positief. Deze lichte daling in enthousiasme kan wellicht verklaard worden door de implementatie-dip, die volgens Fullan (2001, 2007) optreedt bij scholen tijdens het implementeren van vernieuwingen gericht op cultuurverandering (De Jong et al., 2021). Volgens Fullan (2007) is een dip belangrijk voor het bewerkstelligen van verandering en verschilt de duur van de dip per situatie. Na een dip in de waardering voor de vernieuwing zou de waardering weer moeten stijgen (Fullan, 2007).

Ten slotte concluderen De Jong et al. (2021) dat de uitvoering van het LeerKRACHT-programma sterk beïnvloed lijkt te worden door de rol van de schoolleider. De schoolleider zou duidelijke kaders moeten schetsen over welke plek het programma in de school heeft. Ook wordt facilitering aan leraren in tijd en ruimte genoemd als belangrijke taak van de schoolleiders voor het stimuleren van een lerende cultuur. Boselie et al. (2017) beschrijven dat schoolleiders ervoor moeten zorgen dat er voldoende tijd wordt vrijgemaakt voor professionele ontwikkeling van leraren en dat ze momenten in moeten richten waarop leraren van en met elkaar kunnen leren (samenwerken). Ook beschrijven Boselie et al. (2017) dat het stimuleren en begeleiden van leraren bij het identificeren van leerbehoeften en het geven van ruimte om de leraren zelf te laten bepalen aan welke professionaliseringsactiviteiten zij deelnemen, van belang zijn bij de professionalisering van leraren (Boselie et al., 2017). De Jong et al (2021) concluderen verder dat niet alleen vanuit het programma zelf een belangrijke rol aan de schoolleider wordt toegedicht, ook in de daadwerkelijke uitvoering blijkt de rol die de schoolleider inneemt van belang voor het succes van de implementatie en het gebruik van het programma in de school. De schoolleider beïnvloedt namelijk de uitvoering van de instrumenten door de uitvoering hiervan wel of niet te stimuleren.

Daarnaast is de manier waarop het LeerKRACHT-team, waaronder de schoolleider, opereert van invloed op de uitvoering van het programma. Ook lijkt de schoolleider invloed te hebben op twee andere contextfactoren die van belang zijn voor de uitvoering van het LeerKRACHT-programma in scholen, namelijk: lerende schoolcultuur en teamsamenstelling en -organisatie. Uit een ander onderzoek van De Jong et al. (2020) blijkt dat het leidinggeven in het proces van uitvoeren van LeerKRACHT kan verschillen per schoolleider. De Jong et al (2020) beschrijven drie leiderschapspatronen. (1) Schoolleiders die zich op een afstand plaatsen van het innovatieproces en het overlaten aan leraren (Ondersteuner); (2) Schoolleiders die meewerken aan het innovatieproces met de leraren en zich onderdeel maken van het team (Teamspeler); (3) Schoolleiders die het hele proces (alleen) trekken (Sleutelspeler). De Jong et al. (2021) concluderen dat schoolleiders die duidelijke kaders geven, maar tegelijk ook vrijheid geven in het proces en verantwoordelijkheden ook bij leraren leggen, een positieve invloed hebben op de uitvoering van LeerKRACHT-instrumenten. Daarnaast lijkt volgens De Jong et al (2021) facilitering in tijd door de schoolleiders ook samen te hangen met de manier waarop het LeerKRACHT-programma wordt uitgevoerd.

Het huidige onderzoek

Hoewel scholen vaak met veel wilskracht starten met professionaliseringsprogramma's (professional development programma's), zoals het LeerKRACHT-programma, beklijft het echter zelden (Desimone & Stuckey, 2014; Hargreaves & Goodson, 2006). Vaak worden die PD-programma's maar tijdelijk geïmplementeerd in verkorte en vereenvoudigde vormen wat ineffectief blijkt (Desimone & Stuckey, 2014; Opfer & Pedder, 2011; Wolthuis, 2021, p. 172). Doordat de PD-programma's een gebrek aan verduurzaming hebben of ze niet structureel worden ingezet, zorgt dit ervoor dat de scholen niet goed kunnen profiteren van de potentiële voordelen die

zulke PD-programma's te bieden hebben. Uit het onderzoek van Wolthuis (2021) waarbij het PD-programma Lesson Study centraal stond, bleek dat vele scholen, nadat de ondersteuning en financiering ophield, het programma op een aangepaste manier of niet meer uitvoerden. Deze scholen hadden drie kenmerken gemeen, namelijk: (1) leraren werden niet verantwoordelijk gehouden voor hun professionaliseringsuren; (2) teams en secties die mee konden doen met lessonstudy werkten niet veel samen en (3) wendbare schoolprocessen belemmerden het organiseren van het samenwerkend leren van docenten (Wolthuis, 2021).

Er zijn verschillende factoren die de verduurzaming van zo'n PD-programma kunnen vergroten. Het hebben van een aanjager is daar één van. Ook schoolleiders kunnen hierin een belangrijke rol spelen. Zij kunnen namelijk zorgen voor facilitering aan leraren in bijvoorbeeld tijd en ruimte, maar ook voor stimulatie, gewenst gedrag bekrachtigen en coachen (Stichting LeerKRACHT, 2021; Ros & Van den Bergh, 2018).

Door de hierboven genoemde inzichten was het van belang te onderzoeken in welke mate het LeerKRACHT-programma nog een rol speelt op scholen die al meer dan een jaar zelfstandig met het programma werken. Hierbij werd er gekeken naar in hoeverre de betreffende LeerKRACHT-instrumenten nog werden ingezet en welke redenen de leraren aandroegen voor het niet of minder inzetten van de instrumenten. Daarnaast was het relevant te onderzoeken wat de attitudes van de leraren (werkend op een LeerKRACHT-school) waren t.a.v. het programma en of zij van mening zijn dat hun onderzoekende houding beïnvloed is door het programma. De focus ligt op meer dan een jaar zelfstandig te hebben gewerkt met het programma, omdat de laatste metingen van het onderzoek van De Jong et al. (2021) niet zijn afgenomen vanwege de coronapandemie. Hierdoor konden er geen conclusies worden getrokken over de duurzaamheid van de effecten en kon er niet worden gekeken naar hoe de leraren het programma waarderen op de lange termijn.

Voor het onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

- 1) Hoe waarderen de leraren het werken met het LeerKRACHT-programma na meer dan een jaar zelfstandig te hebben gewerkt met het programma?
- 2) In hoeverre worden de LeerKRACHT-instrumenten ingezet op de scholen die al meer dan een jaar zelfstandig met het programma werken?
- 3) Welke redenen/oorzaken dragen de leraren aan, die al meer dan een jaar zelfstandig met het programma werken, voor het wel of niet inzetten van de LeerKRACHT-instrumenten?
- 4) In hoeverre heeft het programma LeerKRACHT volgens de leraren die hier minstens al een jaar zelfstandig mee werken, invloed op de onderzoekende houding van de leraren?

Methode

Type onderzoek

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is er gebruikgemaakt van een kwalitatief onderzoek. Tijdens het onderzoek werd er ingezoomd op het LeerKRACHT-programma wat een middel is om een groter doel ‘onderzoekscultuur’ te bereiken. Het huidige onderzoek kent dan ook een onderzoeksdesign van een instrumentele case study waarbij het middel centraal staat (Fraenkel et al., 2019). Aan de hand van één-op-één diepte-interviews is er informatie verzameld over de verschillende onderzoeksvragen.

Steekproef

Tijdens het onderzoek is er een getrapte steekproef uitgevoerd. Binnen het cluster ‘alle scholen die werken met het programma LeerKRACHT’, wat 1200 scholen in Nederland betreft, is er gekeken naar welke scholen het implementatietraject hebben afgerond en al meer dan een jaar zelfstandig met het LeerKRACHT-programma werken. Deze voorselectie is gemaakt om te kunnen onderzoeken of de innovatie standhield, verzwakt is of op een

aangepaste manier werd aangeboden. Binnen deze scholen is er een aselechte steekproef getrokken. Hieruit zijn 85 scholen gekomen die een uitnodiging (Appendix A) hebben ontvangen via de mail om deel te nemen aan het onderzoek. In totaal hebben er 43 scholen gereageerd, waarvan dertien scholen wilden participeren aan het onderzoek. Hoewel een steekproef van dertien geïnterviewden klein is, kan hiermee wel verzadiging bereikt worden (Fraenkel et al., 2019). Binnen deze dertien scholen heeft er zelfselectie plaatsgevonden. De scholen mochten zelf aangeven welke leraar deel ging nemen aan het diepte-interview, mits deze leraar aan de vooropgestelde inclusiecriteria voldeed. De criteria waren: De leraar moet de volledige tweejarige implementatie van het innovatieprogramma LeerKRACHT hebben meegemaakt en de leraar is nog steeds betrokken bij de uitvoering van de verschillende LeerKRACHT-instrumenten. In Tabel 1 is een overzicht te vinden met de achtergrondgegevens van de respondenten.

Tabel 1

Achtergrondgegevens respondenten

School:	Provincie:	Gestart met het LeerKRACHT-programma in:	Interview met:	Geslacht:	Leeftijd:	Jaren ervaring in het onderwijs:
1	Utrecht	2018 - 2019	Leraar groep 8	Vrouw	34	12
2	Friesland	2015 - 2016	Leraar groep 1/2	Vrouw	53	19
3	Gelderland	2018 - 2019	Leraar groep 5	Vrouw	36	16
4	Gelderland	2015 - 2016	Leraar groep 3	Vrouw	36	16
5	Drenthe	2018 - 2019	Leraar groep 7/8	Vrouw	32	10

6	Friesland	2015 - 2016	Leraar groep 6	Vrouw	57	38
7	Friesland	2018 - 2019	Leraar groep 8	Man	35	8
8	Gelderland	2013 - 2014	Leraar groep 1/2	Vrouw	48	20
9	Noord- Holland	2015 - 2016	Leraar groep 3	Vrouw	29	8
10	Flevoland	2015 - 2016	Leraar groep 7	Man	47	25
11	Friesland	2017 - 2018	Leraar groep 5	Man	41	15
12	Noord- Holland	2012 - 2013	Leraar groep 1/2	Vrouw	65	21
13	Utrecht	2018 - 2019	Leraar groep 4	Vrouw	36	15

Instrument

Op basis van de resultaten uit eerder onderzoek over LeerKRACHT (De Jong et al., 2021) en de gevonden literatuur over eigenschappen/kenmerken van een onderzoekende houding (De Vries, 2007; Ros en Van den Bergh, 2018; Bruggink en Harinck, 2021; Fraenkel et al., 2019) is er een leidraad voor een semi-gestructureerd diepte-interview opgesteld, die geen strikte vragenlijst bevat, maar wel enkele beschreven gesprekspunten en uitgewerkte vragen (Moventem, 2013). Er zijn voornamelijk ervarings- en meningsvragen gesteld (Fraenkel et al., 2019). Doordat het diepte-interview semi-gestructureerd was, werden de respondenten geprikkeld om vrijuit te spreken en werd er ruimte vrijgelaten voor verdiepende antwoorden. In Appendix C staat de definitieve versie van de interviewleidraad.

Onderzoeksvariabelen

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is er gebruikgemaakt van de data uit de diepte-interviews. Hierbij staat een aantal variabelen centraal. De eerste variabele is *de attitude van de leraren ten aanzien van het programma*. In de APA Dictionary of Psychology wordt attitude gedefinieerd als: een relatief duurzame en algemene evaluatie van een object, persoon, groep, kwestie of concept op een dimensie variërend van negatief tot positief. Attitudes bieden samenvattende evaluaties van doelobjecten en worden vaak verondersteld te zijn afgeleid van specifieke overtuigingen, emoties en gedragingen uit het verleden die verband houden met die objecten (American Psychological Association, z.d.).

De tweede variabele is *inzet LeerKRACHT-instrumenten*. Er zijn vier LeerKRACHT-instrumenten (bordsessie, gezamenlijk lesontwerp, lesbezoek en feedback en stem van de leerling) die met een verschillend ritmiek uitgevoerd kunnen worden. Er is gekozen voor de vijf verschillende ritmiek die De Jong et al (2021) ook hebben gebruikt in hun onderzoek over de inzet van de verschillende instrumenten tijdens het implementatietraject. Deze waren: één keer per week, één keer per twee weken, één keer per maand, minder dan één keer per maand en nooit. Aan de hand van deze keuzemogelijkheden konden de respondenten aangeven welke ritmiek zij gebruiken bij het inzetten van de verschillende instrumenten.

Naar aanleiding van de vragen over de ritmiek, werd er gekeken naar in hoeverre dit afweek van de standaardritmiek die Stichting LeerKRACHT aangeeft. Vervolgens werd er gevraagd wat de redenen zijn voor het niet of minder inzetten van de LeerKRACHT-instrumenten. Dit is dan ook de derde variabele (*Redenen voor het niet of minder inzetten van de LeerKRACHT-instrumenten*).

De vierde variabele is *invloed onderzoekende houding*. De gebruikte definitie van een onderzoekende houding is: Een onderzoekende houding houdt in dat leraren onderzoek gebruiken om te reflecteren op hun eigen lesgeven en op het onderwijs in hun school (Van

der Wal-Maris et al., 2018; Ros & Van den Bergh, 2018). Door middel van een aantal stellingen gericht op de generieke kenmerken van een onderzoekende houding, werd er onderzocht of het programma invloed heeft uitgeoefend op de onderzoekende houding van de leraren.

Procedure

In januari t/m april 2022 zijn de scholen die uit de aselechte steekproef zijn gekomen, via de mail of telefonisch benaderd. In deze mail kregen ze informatie over het onderzoek (Appendix A) en kregen ze de vraag of ze wilden deelnemen aan het onderzoek. Ook werd er gevraagd welke specifieke leraar aan het diepte-interview zou willen deelnemen. De respons was wisselend doordat vele scholen in verband met drukte in de nasleep van de coronapandemie niet wilden deelnemen aan het onderzoek. Nadat er minstens tien scholen zich hadden aangemeld en er bekend was welke leraar ging participeren, werden de desbetreffende leraren benaderd voor het inplannen van een interview. Hierbij werd er rekening gehouden met de periode waarbinnen de diepte-interviews zouden moeten worden gehouden (maart t/m april). Vooraf werden de interviewvragen doorgestuurd aan de betreffende leraar zodat hij/zij zich van tevoren kon inlezen en zich alvast kon voorbereiden op de vragen. De interviews werden in verband met de coronapandemie online afgenomen via het programma Microsoft Teams. Om de interviews zo goed mogelijk te kunnen transcriberen, werd het interview (bij goedkeuring) opgenomen. Voordat de diepte-interviews werden afgenomen, was het van belang dat de participanten akkoord gingen met de ethische voorwaarden vermeld in Appendix B.

Analyseplan

Tijdens de diepte-interviews zijn er geluidsopnames gemaakt die getranscribeerd zijn binnen het programma Word. Nadat de getranscribeerde interviews waren gecontroleerd en waar nodig zijn aangepast, is er gebruikgemaakt van het programma ATLAS.ti (versie 22)

om de verschillende transcripten te coderen. Binnen het programma is een gerichte inhoudsanalyse uitgevoerd (Hsieh & Shannon, 2005). Bij een gerichte inhoudsanalyse wordt er gebruikgemaakt van bestaande theorieën en worden de belangrijkste concepten/variabelen hierin gecodeerd (coderingscategorieën). Deze coderingscategorieën zijn zowel voortgekomen uit de literatuur als uit de data uit de diepte-interviews. Er is dan ook gebruikgemaakt van inductieve- en deductieve codering. De coderingswijze die is gebruikt, is structureel coderen, een coderingswijze die geschikt is voor interviewtranscripten (Saldaña, 2013). Bij het labelen van de stellingen is er de keuze gemaakt om de keuzemogelijkheden sterk mee oneens, oneens en neutraal te labelen als *geen invloed* en de antwoordmogelijkheden eens en sterk mee eens als *wel invloed*. Alle labels werden vervolgens gecategoriseerd en weergegeven in de zogenoemde codeerboom (Appendix D).

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de codeerboom (zie Appendix D) is berekend met behulp van het programma ATLAS.ti (versie 22). De interviews zijn aan de hand van de codes van de huidige onderzoeker gecodeerd door een andere onderzoeker. Hierbij is gewerkt met voorgeselecteerde segmenten waarbij de tweede codeur de codes moest toewijzen aan dezelfde segmenten als de eerste codeur (O'Connor & Joffe, 2020). Het percentage overeenkomst voor het huidige onderzoek is 76,8%. Dit betekent dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid acceptabel is (Miles & Huberman, 1994).

Resultaten

In totaal zijn er dertien interviews afgenomen waarvan elke respondent een interne schoolcoach (aanjager) van het LeerKRACHT-programma bleek. Dit betekent dat de respondenten een hoge betrokkenheid zouden kunnen hebben bij het programma en de uitvoering daarvan.

Onderzoeksvraag 1: Attitudes van de leraren t.a.v. het LeerKRACHT-programma

Uit de interviews is gebleken dat alle respondenten een positieve attitude hebben ten aanzien van het LeerKRACHT-programma. Alle respondenten benoemen dat ze de manier waarop er samen gewerkt wordt aan doelen en er gezamenlijk gestreefd wordt naar onderwijsverbetering, erg waarderen aan het programma. Wel benoemen een aantal respondenten belemmeringen en weerstanden die ervoor zouden kunnen zorgen dat het proces verzwakt wordt of mogelijk verwaterd. Belemmeringen zoals lerarentekorten, corona, personele wisselingen, etc. Toch zijn alle respondenten erg positief over het LeerKRACHT-programma. Ook de leraar van school 11 heeft een positieve attitude t.a.v. het programma, ook al werkt de school niet meer met het programma. De leraar geeft aan dat de verschillende instrumenten goed te gebruiken zijn om een cultuur te krijgen waarin de school zich telkens blijft ontwikkelen en waarbij het onderwijs steeds verbeterd wordt. Wel geeft de leraar aan dat het belangrijk is dat het gehele team achter het programma staat. Bij hen op school was dit niet het geval en is het proces langzamerhand verwaterd. Zes van de dertien respondenten geven aan dat het programma invloed heeft gehad op de manier van vergaderen. Zo spreken ze van efficiëntere vergaderingen die veel minder tijd kosten dan de vergaderingen voorheen. Daarnaast worden de leerlingborden door twee respondenten erg gewaardeerd. Voornamelijk de check-in en check-out met de kinderen worden als waardevol ervaren. De leraar van school 6 geeft aan dat het programma goed werkt op hun school, maar dat het staat of valt met de ruimte die je krijgt. Verder geeft de leraar van school 9 aan dat de LeerKRACHT-academie, waar vele informatie over het programma staat en handvatten toegereikt worden aan scholen, veel tools biedt waar je ook veel aan hebt. Tot slot geeft de leraar van school 5 zelfs aan dat ze liever niet meer op een school werkt waar niet met het LeerKRACHT-programma wordt gewerkt.

Onderzoeksvraag 2 en 3: Inzet LeerKRACHT-instrumenten en redenen voor het niet/minder inzetten van de instrumenten

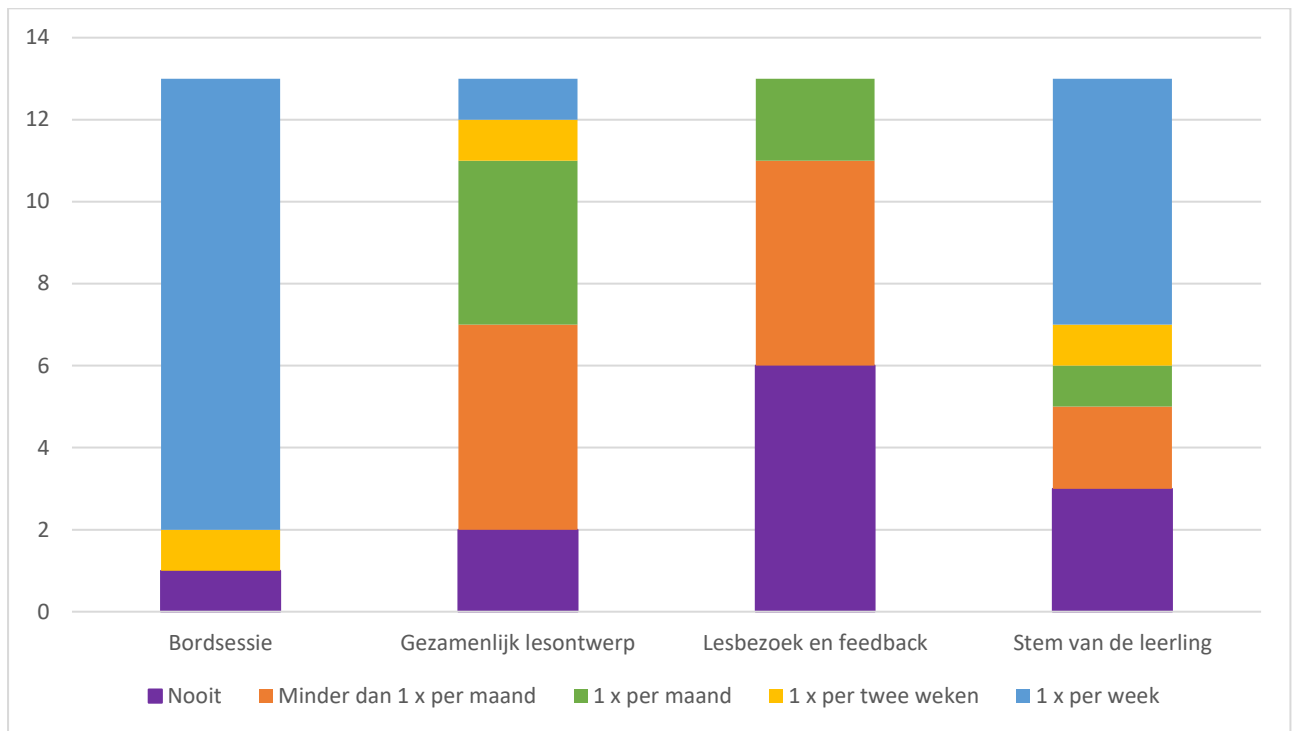
In Tabel E1 staat per school aangegeven welke instrumenten nog worden ingezet, wat de ritmiek is en wat de redenen zijn voor het niet/minder inzetten van de LeerKRACHT-instrumenten.

Bij negen van de dertien respondenten worden alle LeerKRACHT-instrumenten nog ingezet. De leraar van school 11 geeft aan dat ze alle instrumenten niet meer inzetten, zo ook de bordsessies niet, vanwege het gebrek aan draagvlak voor het programma en de vele personele wisselingen. Hierdoor is het proces verwaterd en werken ze niet meer volgens het LeerKRACHT-programma. Ook geeft de leraar van school 12 aan dat het proces is verwaterd door de vele personele wisselingen, lerarentekorten en het gebrek aan draagvlak. Het enige instrument wat bij hen nog wordt ingezet, zijn de bordsessies. Tot slot gaven de scholen 4 en 9 aan dat ze bepaalde instrumenten niet meer inzetten vanwege de coronapandemie, maar dat ze wel weer van plan zijn om de betreffende instrumenten (lesbezoek en feedback en stem van de leerling) op te pakken.

Als er wordt gekeken naar de verschillende ritmieken van de scholen, is het van belang om de standaardritmiek van Stichting LeerKRACHT ter vergelijking te hebben (p. 10). Figuur 1 illustreert wat de verschillende ritmieken zijn van de instrumenten. Figuur 2 geeft een toevoeging op tabel E1 en laat zien hoe vaak de verschillende redenen voor het wel/niet inzetten van de LeerKRACHT-instrumenten, worden genoemd.

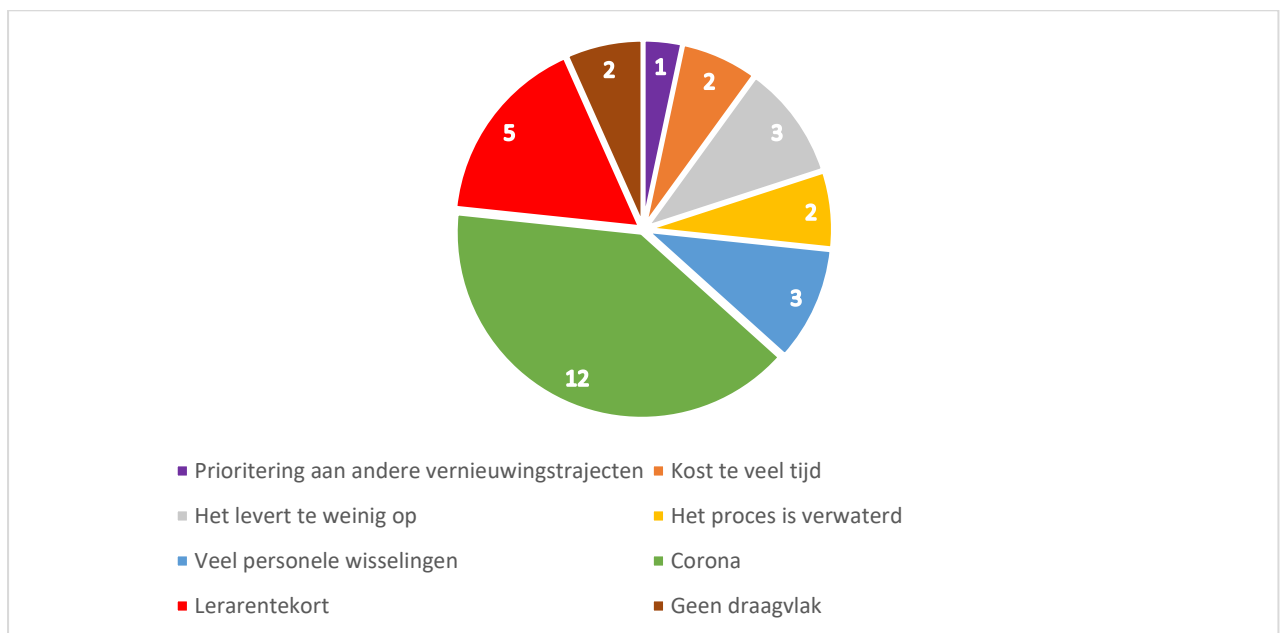
Figuur 1

Ritmiek LeerKRACHT-instrumenten



Figuur 2

Redenen voor het Wel of Niet inzetten van de LeerKRACHT-instrumenten



Uit figuur 1 blijkt dat er twaalf van de dertien respondenten de bordsessies nog inzetten en deze op de meeste scholen één x per week worden uitgevoerd. Alle respondenten, behalve de leraar van school 11, geven aan dat de bordsessies door de coronapandemie tijdelijk op een andere manier vormgegeven moesten worden. Nadat de scholen weer open werden gesteld, is de ritmiek en de vorm van de bordsessies direct weer opgepakt vanwege de hoge waarde die de verschillende respondenten eraan geven.

Elf van de dertien respondenten maken nog gebruik van het gezamenlijk lesontwerp. Gemiddeld gezien wordt er minder dan één x per maand een gezamenlijk lesontwerp gedaan. De elf respondenten geven aan dat ze het gezamenlijk lesontwerp vaak tijdens de werksessies doen waarna ze vervolgens zes á acht weken aan de slag gaan met een doel van het bord. Tijdens zo'n gezamenlijk lesontwerp wordt er gezamenlijk (een stukje van) een les ontworpen, wat nodig is om het doel te halen.

Als er wordt gekeken naar het instrument lesbezoek en feedback, dan wordt dit momenteel door zes respondenten niet meer uitgevoerd. Vier van deze respondenten zijn van plan om het wel weer op te pakken. De respondenten gaven aan dat de lesbezoeken vaak zo zijn vormgegeven dat er een onderwijsassistent of een leerkracht de betreffende groep overneemt zodat de leraar van deze groep een collega kan observeren. Soms worden de lesbezoeken ook wel tijdens de gymlessen of tijdens de pauzes gedaan. Hierdoor hoeft er geen vervanging gezocht te worden. De respondenten gaven aan dat de lesbezoeken tijdens de coronapandemie niet uitgevoerd konden worden. Ook gaven een aantal respondenten aan dat het lerarentekort ervoor heeft gezorgd dat het instrument niet/minder werd ingezet. Doordat er geen extra handen beschikbaar waren op de school, zorgde dit ervoor dat de betreffende leraren geen lesbezoeken konden uitvoeren omdat hun groep niet opgevangen konden worden. De lesbezoeken worden wel als heel waardevol gezien. Zo geven de respondenten aan dat het ervoor zorgt dat er minder op eilandjes wordt gewerkt, dus dat de

verschillende bouwen bij elkaar gaan kijken en dat je hierdoor van en met elkaar leert.

Het instrument de stem van de leerling wordt door tien van de dertien scholen nog uitgevoerd. Er zijn drie respondenten die aangeven dat ze het instrument niet (meer) inzetten. Twee van deze drie respondenten (school 8 en 12) zijn werkzaam in de onderbouw. Deze twee respondenten geven aan dat zij in de onderbouw weinig tot niks doen als het gaat om de stem van de leerling. Er wordt niet intensief gebruik van gemaakt. Ze suggereren dat het waarschijnlijk wel meer in de bovenbouw gedaan wordt, omdat die kinderen vaak wat mondiger zijn.

De stem van de leerling wordt op verschillende manieren vormgegeven. Zo organiseren vier scholen leerlingarena's, hebben acht respondenten leerlingborden in de klas en zijn er vier respondenten die aangeven dat ze een leerlingenraad hebben op school die de leerlingen de mogelijkheid geeft om samen met de leraren na te denken over het onderwijs.

De voornaamste redenen die worden aangedragen voor het niet/minder inzetten van het instrument 'de stem van de leerling' zijn het lerarentekort, corona, dat het te veel tijd kost en dat het te weinig opleverd. De leraar van school 4 geeft aan dat het instrument 'de stem van de leerling' te weinig oplevert. Zij hebben het instrument dan ook anders vormgegeven waardoor ze nog steeds hetzelfde bereiken, maar op een andere manier. Als er wordt gekeken naar de ritmiek van het instrument de stem van de leerling, dan wordt het gemiddeld minder dan één keer per maand uitgevoerd.

Naast de bovengenoemde specifieke redenen, werden er ook nog algemene redenen genoemd voor het niet/minder inzetten van de verschillende instrumenten. Zo benoemt de leraar van school 12 dat het proces is verwaterd doordat de nieuwe leraren op school niet mee werden genomen met het LeerKRACHT-proces. Ook door de leraar van school 8 werd deze reden aangedragen. De leraar van school 6 probeerde dit te voorkomen door de nieuwe leraren onder haar hoede te nemen en hen te begeleiden in het proces. Ook op andere scholen

werden nieuwe leraren vaak meegenomen in het proces door ze het programma te laten ervaren en zodoende het programma zich eigen te maken. Op andere scholen werd er een opfriscursus aangeboden waardoor het team alle informatie weer paraat heeft.

Tot slot geven alle scholen aan dat de aanjagers een belangrijke rol hebben bij de uitvoering van de instrumenten. Zoals eerder aangegeven zijn alle respondenten zelf aanjagers. Zij geven allemaal aan dat motivatie, het zorgen voor draagvlak en het zorgen voor een veilige sfeer, ervoor zorgt dat de instrumenten beter worden ingezet. De leraar van school 12 geeft zelfs aan dat bijvoorbeeld de bordsessies allang verdwenen zouden zijn, als zij (de aanjagers) de bordsessies niet zouden aanjagen. Dit suggereert dat de aanjagers dus een belangrijke rol hebben als het gaat om motivatie en stimulatie. Ook de schoolleiders hebben een belangrijke rol, gaven de respondenten aan. Zij moeten de leraren faciliteren in tijd en ruimte.

Vanuit Stichting LeerKRACHT wordt geprefereerd om de schoolleider en twee á drie leraren de motiverende- en coachende taak op zich te laten nemen. Als er wordt gekeken naar de verschillende scholen die deelnamen aan het onderzoek, verschilt dit heel erg. Bij sommige scholen hebben de schoolleider en één aanjager deze taken en bij andere scholen zijn dat de schoolleider en vijf á zes aanjagers (het gehele team). De meeste scholen hebben een LeerKRACHT-team van een schoolleider en twee á drie leraren (aanjagers). Per school verschilt het hoe de taken verdeeld zijn. Bij sommige scholen stuurt de schoolleider alles aan en bij andere scholen kan het zijn dat er meer verantwoordelijkheden worden gedragen door de interne schoolcoaches.

Onderzoeksvraag 4: Invloed LeerKRACHT-programma op de onderzoekende houding van leraren

In Tabel 3 zijn de stellingen over de invloed van het programma op de onderzoekende houding geanalyseerd. Uit de diepte-interviews is gebleken dat de meerderheid van de

respondenten een invloed van het programma hebben ervaren op hun onderzoekende houding. Er is één respondent (leraar van school 8) die aangeeft dat de onderzoekende houding niet is vergroot door het programma. Deze leraar geeft aan dat het programma er niet voor heeft gezorgd dat zij nu informatie gaat opzoeken of de literatuur in gaat. Wel geeft ze aan dat ze wel bij haar collega's te rade gaat als ze ergens tegenaan loopt. *‘‘Vaak kom je er samen wel uit.’’* (leraar van school 8). Ook was er een respondent (leraar van school 10) die op acht van de twaalf stellingen (Tabel 3) ‘oneens’ had geantwoord. Wanneer er bij de stellingen sterk mee oneens, oneens of neutraal werd geantwoord, werd dit geanalyseerd als *‘geen invloed op de onderzoekende houding’*. Hoewel de leraar van school 10 op vele stellingen ‘oneens’ antwoordde, gaf de leraar van school 10 toch aan dat het programma invloed heeft op de onderzoekende houding.

Ja, ik denk het wel nog steeds, alleen niet op alle vlakken. Je hebt vanuit je eigen natuur ook een bepaalde houding, maar er zijn ook wel dingen die versterkt zijn of veranderd zijn. Het heeft bij bepaalde punten veranderingen teweeggebracht, dus dat is een succes natuurlijk. (leraar van school 10)

Tabel 3

Stellingen onderzoekende houding + antwoorden

Stelling:	Antwoorden:
1. Door het programma ben ik voortdurend op zoek naar verbetering van de eigen beroepspraktijk.	Oneens (1) Eens (8) Sterk mee eens (4)
2. Door het programma ben ik samen gaan werken met alle betrokkenen in de school waarbij het gezamenlijk verbeteren van de beroepspraktijk centraal staat.	Eens (9) Sterk mee eens (4)
3. Door het programma probeer ik het onbewuste handelen te doorbreken door vragen te stellen bij het eigen en andermans handelen en op zoek te gaan naar nieuwe antwoorden.	Neutraal (2) Eens (8)

-
- | | |
|---|--|
| 4. Door het programma ben ik nieuwsgieriger geworden en wil ik van alles wat weten. | Sterk mee eens (3)
Oneens (2)
Neutraal (4)
Eens (5) |
| 5. Door het programma heb ik een open houding en ben ik op zoek naar eigen vooronderstellingen. | Sterk mee eens (2)
Oneens (2)
Neutraal (3)
Eens (5) |
| 6. Door het programma ben ik kritischer geworden. Ik trek zaken in twijfel. | Sterk mee eens (3)
Oneens (4)
Neutraal (1)
Eens (6) |
| 7. Door het programma ben ik dingen beter willen begrijpen om beter te kunnen handelen. | Sterk mee eens (2)
Oneens (2)
Neutraal (1)
Eens (8) |
| 8. Door het programma ben ik bereid geworden tot perspectiefwisseling (zaken van verschillende kanten bekijken). | Sterk mee eens (2)
Neutraal (1)
Eens (8) |
| 9. Door het programma distantieer ik mij vaker van routines (dingen doen omdat iedereen het zo doet) en durf ik een eigen richting te kiezen. | Sterk mee eens (4)
Oneens (3)
Neutraal (5)
Eens (3) |
| 10. Door het programma heb ik de behoefte om bronnen te gebruiken en kennis te verzamelen. | Sterk mee eens (2)
Oneens (4)
Neutraal (2)
Eens (4) |
| 11. Door het programma heb ik de behoefte om kwalitatieve goede bronnen te gebruiken en nauwkeurig en verantwoord data te willen verzamelen. | Sterk mee eens (3)
Oneens (4)
Neutraal (2)
Eens (4) |
| 12. Door het programma heb ik de behoefte om opgedane kennis met andere te delen. | Sterk mee eens (3)
Oneens (1)
Eens (7) |
-

Twaalf van de dertien respondenten gaven aan dat het LeerKRACHT-programma invloed heeft op de onderzoekende houding. Bij een aantal scholen, waaronder school 4, 9 en 13, was er al een bestaande onderzoekscultuur. De leraar van school 4 geeft aan dat er bij hen op school veel specialisten in dienst zijn die vaak de literatuur induiken en dit overdragen aan de collega's. Op de scholen 9 en 13 zijn leerteams aanwezig. Deze teams zijn vaak gericht op een bepaald vakgebied en verdiepen zich daar dan ook in. Tijdens de bordsessies dragen deze leden van de leerteams de theorie over aan hun collega's, zodat iedereen dezelfde kennis heeft en op de hoogte is van de verschillende doelen.

Als er wordt gekeken naar de verschillende stellingen over de generieke kenmerken van een onderzoekende houding en de mogelijke invloed die het programma daarop uitoefent (tabel 3), dan blijkt uit de diepte-interviews dat de meningen daarover verdeeld zijn.

Er is één respondent (leraar van school 8) die bij de stellingen aangeeft dat het programma weinig invloed heeft gehad op de onderzoekende houding. Als toelichting geeft ze hierbij dat ze sommige kenmerken van een onderzoekende houding al heeft en dat het programma er niet specifiek voor heeft gezorgd dat het vermeerderd is. Een aantal andere respondenten geven aan dat bij hen op school al een bepaalde onderzoekscultuur aanwezig was waardoor het programma niet een grote impact heeft gehad op de onderzoekende houding van de leraren.

De stellingen 1, 2, 8 en 12 werden het meest positief beantwoord. Dit zijn de stellingen gericht op (gezamenlijk) werken aan onderwijsverbetering, perspectiefwisseling en de opgedane kennis delen met anderen. De leraar van school 6 geeft bij stelling 1 als toelichting dat ze voortdurend bezig is met het verbeteren van de eigen beroepspraktijk. De

leraar van school 4 geeft bij stelling 2 aan dat zij een TOM-school (teamonderwijs op maat) zijn waarbij ze al veel samenwerkten, maar de instrumenten *lesbezoek* en *gezamenlijk lesontwerp* hebben echt voor een nieuwe toevoeging gezorgd waardoor de school nu nog meer samenwerkt aan onderwijsverbetering. Ook geeft de leraar van school 4 een toelichting op stelling 8. Ze geeft hierbij aan dat ze inderdaad door het LeerKRACHT-programma meer bereid is tot perspectiefwisseling. *‘Je hebt je eigen perspectief, maar ook het perspectief van je collega’s.’* Tenslotte wordt er op stelling 12 een toelichting gegeven door de leraar van school 3. Zij geeft aan dat zij nu veel meer opgedane kennis met anderen deelt. Als zij bijvoorbeeld ergens een artikel leest, dan deelt ze dit al gauw met haar collega’s.

De stellingen waarbij zes of meer respondenten neutraal of (sterk) mee oneens antwoordden, waren de stellingen: 4, 9, 10 en 11. Dit zijn de stellingen gericht op nieuwsgierigheid, de mogelijkheid tot distantiëren en (kwalitatief en goede) kennis en data willen verzamelen. Op stelling 4, gericht op de nieuwsgierigheid, wordt vaak als toelichting gegeven dat die bewuste nieuwsgierigheid al aanwezig was bij de leraren of op de school. Ze gaven dus aan dat dit niet is vermeerderd. Wel geeft de leraar van school 12 aan dat door het programma de nieuwsgierigheid wordt aangewakkerd. De leraar van school 9 geeft als toelichting bij stelling 9 (mogelijkheid tot distantiëren) dat het eigenlijk niet mogelijk is om bij het LeerKRACHT-programma te distantiëren. De leraar geeft aan dat dit komt omdat het gehele team aan hetzelfde doel werkt. Wel kan er bij de leerlingborden gedistantieerd worden. De leraar geeft aan dat je als leraar bij de leerlingborden zelf mag bepalen aan welke doelen je gaat werken met de kinderen. Bij stelling 10 geeft de leraar van school 4 aan dat zij het aanvullend op zoek gaan naar kennis en bronnen niet noodzakelijk vindt. *‘Door uitwisseling komt er al heel veel op tafel te liggen.’* (leraar van school 4). Zij benoemt dat er vele professionals op school werken die haar bij verschillende vraagstukken kunnen helpen. Bij stelling 11 (kennis en data willen verzamelen) geeft de leraar van school 7 aan dat hij

door het programma bereid is geworden om kwalitatieve goede kennis en data te willen verzamelen. Voornamelijk door de doorloopjes die Stichting LeerKRACHT scholen aanbiedt waar vele informatie staat beschreven over allerlei schoolse onderwerpen (denk aan: EDI-model, differentiatie, thematisch werken, etc.). De leraar van school 7 geeft aan dat doormiddel van de doorloopjes de theorie beter aan de praktijk worden gekoppeld omdat het ook daadwerkelijks praktijkgericht is. Ook is het erg toegankelijk waardoor leraren het eenvoudig kunnen gebruiken.

Ook bij de andere stellingen gaven de leraren aan een positieve invloed te ervaren van het LeerKRACHT-programma. Zo beschrijft de leraar van school 13 dat je door het programma je eigen onderwijs onder de loep neemt en echt bezig gaat met onderwijsverbeteringen. *‘Het leuke is dat je over het algemeen merkt dat het werkt, dat stimuleert je dan ook weer om door te gaan.’* (leraar van school 13). De leraar van school 6 geeft aan dat het LeerKRACHT-programma ervoor heeft gezorgd dat de ‘traditionele’ cultuur binnen de school veranderd is. *‘Het programma heeft echt goed bijgedragen aan een verbetercultuur.’* (leraar van school 6). Tot slot geeft de leraar van school 4 een beeld van hoe er op hun school ‘gepionierd’ wordt. Zo geeft hij hierbij aan dat oudere leerkrachten vaak makkelijker meevaren op ervaring, dan dat ze zelf gaan pionieren. Toch geven vele scholen aan dat er door het programma flink gepionierd/onderzoek gedaan wordt.

Conclusie

Attitude van leraren t.a.v. het LeerKRACHT-programma

Uit de diepte-interviews is gebleken dat alle respondenten een positieve attitude hebben t.a.v. het LeerKRACHT-programma. Het programma heeft ervoor gezorgd dat er een bepaalde verbetercultuur is ontstaan, dat de vergaderingen efficiënter zijn geworden en dat er veel meer samen wordt gewerkt aan onderwijsverbetering.. Ook zijn de leraren door het programma meer betrokken bij onderwijsonderzoek, delen ze dit vaker met collega’s en

passen ze opgedane kennis meer toe in hun eigen beroepspraktijk. Het programma zou er dus voor kunnen zorgen dat er meer gebruik wordt gemaakt van onderwijsonderzoek, waardoor de kloof tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk gedicht zou kunnen worden (Dieleman, 2009; Godfrey, 2017). Ook zou het programma ervoor kunnen zorgen dat de meningen over onderwijsonderzoek veranderen. Doordat Stichting LeerKRACHT een academie heeft ontwikkeld waar veel literatuur te vinden is over alledaagse onderwijsonderwerpen (doorloopjes), wordt de literatuur toegankelijker en gebruiksvriendelijker voor alle leraren.

Alle leraren waren erg enthousiast over het LeerKRACHT-programma. Wel waren er een aantal respondenten die tijdens het diepte-interview aangaven dat er aan het begin van het LeerKRACHT-programma een bepaalde werkdruk werd ervaren door sommige collega's. De respondenten relateerden dit aan de instrumenten die voor hen te snel en in één keer werden geïmplementeerd. Zij gaven dan ook als aanbeveling dat de instrumenten stapsgewijs moeten worden geïmplementeerd, zodat er genoeg ruimte is om het LeerKRACHT-programma eigen te maken. Verder werden er ook een aantal belemmeringen genoemd, namelijk: corona, lerarentekort en vele personele wisselingen. Deze belemmeringen zorgden ervoor dat de ritmiek enigszins veranderde en sommige instrumenten (bijna) verwaterden. Toch blijven de respondenten erg enthousiast over het LeerKRACHT-programma. Ook over de invloed die het programma op de onderzoekende houding heeft gehad. Zij ervaren nu een echte onderzoekscultuur waarbinnen ze van en met elkaar leren en waarbij ze ook het vermogen hebben om kennis uit onderzoek van anderen toe te kunnen passen (Andriessen, 2014).

Inzet LeerKRACHT-instrumenten en redenen voor het niet/minder inzetten van de instrumenten

Stichting LeerKRACHT (z.d.) heeft een bepaalde standaardritmiek vastgesteld die de scholen een beeld geven over hoe zij de ritmiek vorm zouden kunnen geven. Als er wordt

gekeken naar de verschillende ritmieken van de instrumenten, dan kan er geconcludeerd worden dat de bordsessies het meest stabiel zijn. Zij worden gemiddeld gezien één keer per week uitgevoerd. Dit komt overeen met de standaardritmiek die Stichting LeerKRACHT (z.d.) aangeeft. Als er wordt gekeken naar het instrument gezamenlijk lesontwerp dan wordt dit gemiddeld gezien minder dan één keer in de maand gedaan. Waarschijnlijk heeft dit te maken met de periode waaraan aan de verschillende doelen wordt gewerkt. Deze periode duurt namelijk zes á acht weken, waardoor je uitkomt op één lesbezoek en feedback in de zes á acht weken. Ook Stichting LeerKRACHT (z.d.) benoemt deze ritmiek. Het instrument wat het minst werd ingezet en het meest afwijkt van de standaardritmiek, is het instrument lesbezoek en feedback. Dit heeft voornamelijk met de coronapandemie te maken waardoor er weinig bij elkaar in de klas gekeken kon/mocht worden. Ook heeft het te maken met het lerarentekort, waardoor er geen invallers gevonden konden worden voor de leraar die dit lesbezoek uit zou moeten voeren. Nu de coronapandemie redelijk stabiel is, zijn de leraren wel weer van plan om de lesbezoeken weer door te laten gaan. Dit omdat ze het instrument als erg waardevol ervaren. Tenslotte het instrument ‘stem van de leerling’. Dit instrument werd het meest gevarieerd ingezet. Sommige scholen deden leerlingarena’s en leerlingborden. Deze twee mogelijkheden draagt Stichting LeerKRACHT ook over op de scholen. Ook waren er scholen die de stem van de leerling lieten horen door middel van een leerlingenraad. Hierbij worden onderwijsinhoudelijke vragen gesteld, maar ook vragen gerelateerd aan onderwijsverbetering. De meeste scholen gaven aan dat ze een leerlingbord in de klas hebben en dat ze dit minstens één keer in de week doen. Wel is het per school verschillend hoe ze de leerlingborden hebben vormgegeven. De ene school gebruikt alleen de smileys om te kijken wat het humeur is van de kinderen en andere scholen gebruiken het bord voor het formuleren van leerlingdoelen waaraan ze dagelijks/wekelijks werken.

Een aantal respondenten gaven aan dat het inzetten van de instrumenten valt of staat met de ruimte die je ervoor krijgt. De schoolleider heeft hierin een belangrijke rol. Zo zou hij bijvoorbeeld de leraren moeten faciliteren in tijd en ruimte. Ook de respondenten gaven aan dat de schoolleider een belangrijke rol heeft in het faciliteren van de leraren. Dit gebeurde dan ook vaak. Bij één school roosterde de schoolleider zelfs leraren uit zodat zij zich konden focussen op het LeerKRACHT-programma. Ook de interne schoolcoaches oftewel de aanjagers hebben een belangrijke rol. Alle respondenten geven aan dat een aanjager belangrijk is voor de motivatie en het enthousiasmeren van het schoolteam. Bij sommige scholen was er weinig motivatie nodig vanwege het hoge enthousiasmegehalte.

Invloed onderzoekende houding

Als we kijken naar de diepte-interviews, dan geven op één na alle respondenten aan dat het programma invloed heeft gehad op de onderzoekende houding. Ze geven aan dat ze veel meer bezig zijn met de verbetering van de eigen beroepspraktijk, veel meer samenwerken met hun collega's aan onderwijsverbetering, veel nieuwsgieriger zijn en een kritischer houding hebben dan voorheen. Wel geven een aantal respondenten aan dat niet alle vlakken van de generieke kenmerken beïnvloed zijn door het LeerKRACHT-programma. Hierbij geven ze aan dat er soms al een bepaalde onderzoekscultuur aanwezig was of dat de leraren al bepaalde kenmerken van een onderzoekende houding hadden. Hoewel er dus door de leraren niet op alle vlakken een invloed ervaren werd op de onderzoekende houding, gaven twaalf van de dertien respondenten wel aan dat het programma ervoor heeft gezorgd dat de onderzoekende houding is gegroeid/vermeerderd.

Discussie

Uit dit onderzoek is gebleken dat leraren een positieve attitude hebben ten aanzien van het LeerKRACHT-programma na minstens een jaar zelfstandig met het programma te hebben gewerkt. Ook uit eerder onderzoek was gebleken dat leraren een positieve attitude hebben ten

aanzien van het LeerKRACHT-programma (De Jong et al. 2021). Het onderzoek van De Jong et al. (2021) was gericht op het implementatietraject waarbinnen nog begeleiding van onder andere externe schoolcoaches plaatsvond. Na het implementatietraject viel deze begeleiding weg waardoor de interne schoolcoaches en de schoolleider deze motiverende-, begeleidende- en coachende taak op zich moesten nemen.

Uit dit onderzoek blijkt dat schoolleiders een belangrijke rol hebben bij de uitvoering van het LeerKRACHT-programma. Zo zouden zij moeten zorgen voor facilitering aan leraren in tijd en ruimte. Ook Boselie et al. (2017) geven aan dat schoolleiders ervoor moeten zorgen dat er voldoende tijd wordt vrijgemaakt voor professionele ontwikkeling van leraren. Daarnaast zouden schoolleiders ook momenten in moeten richten waarbij leraren van en met elkaar kunnen leren (samenwerken). Dit is ook terug te zien in het huidige onderzoek. Door het LeerKRACHT-programma wordt er van de leraren verwacht om samen te werken aan verschillende verbeterdoelen. Er worden vele bijeenkomsten georganiseerd waarbij verschillende leraren bij elkaar komen om onder andere doelen op te stellen, hierbij actiepunten te bedenken en een planning af te spreken hoe lang er aan dat betreffende doel wordt gewerkt.

Bordsessie is één van de LeerKRACHT-instrumenten. Deze worden in het algemeen het meest ingezet door de onderzochte scholen. Ook bleek dit uit eerder onderzoek van De Jong et al. (2021). Dit zou ermee te maken kunnen hebben dat de ritmiek van de bordsessies beter te waarborgen is. Ook de andere instrumenten werden na minstens een jaar zelfstandig te hebben gewerkt met het LeerKRACHT-programma nog ingezet. Bij sommige scholen was de ritmiek ietwat verwaterd door verschillende belemmeringen/weerstanden. Met name corona heeft ervoor gezorgd dat de ritmiek mogelijk veranderde. Voornamelijk bij het instrument ‘lesbezoek en feedback’. De lesbezoeken konden niet meer uitgevoerd worden doordat de leraren niet bij elkaar in de klas mochten komen in verband met

besmettingsgevaar. Ook werden de belemmeringen ‘lerarentekorten’, ‘vele personele wisselingen’ en ‘het levert te weinig op’ vaak genoemd bij het niet/minder inzetten van de LeerKRACHT-instrumenten. Ook uit het onderzoek van De Jong et al. (2021) bleek dat corona bij hen ook parten heeft gespeeld waardoor verschillende resultaten niet goed geïnterpreteerd konden worden. Ook bij het huidige onderzoek is dit het geval. Doordat vele scholen sommige instrumenten (een bepaalde periode) niet in konden zetten door corona, kon er niet goed een beeld worden geschetst welke ritmiek de school normaalgesproken aanhoudt. Toch is er in het huidige onderzoek ervoor gekozen om de huidige situatie te onderzoeken. Zo hoefden de respondenten geen retrospectieve (terugblik) uit te voeren wat een vertekend- of sociaal wenselijk beeld zou kunnen opleveren. Hoewel verschillende scholen dus sommige instrumenten niet/minder inzetten, zijn ze gelukkigerwijs wel weer van plan om de ritmiek weer op te pakken. Uit het onderzoek van Desimone en Struckey (2014); Opfer en Pedder (2011) en Wolthuis (2021) blijkt namelijk dat wanneer PD-programma’s zoals het LeerKRACHT-programma in verkorte en/of vereenvoudigde vormen uitgevoerd worden, dit ineffectief blijkt. Het is daarom belangrijk dat alle scholen waarvan de ritmiek ietwat is verwaterd, dit zo gauw als mogelijk weer oppakken. Zo kunnen ze voorkomen dat het proces verwaterd.

Tenslotte blijkt uit het huidige onderzoek dat de leraren een positieve invloed hebben ervaren van het LeerKRACHT-programma op de onderzoekende houding. Ook uit het onderzoek van De Jong et al. (2021) blijkt dat wanneer er wordt gezorgd voor een vast moment voor de bordsessies, er een veilige sfeer binnen de school is en de verantwoordelijk gedeeld wordt (samenwerking), de beoogde lerende schoolcultuur succesvoller zou worden. Ook Ros en Van de Bergh (2018) stellen dat onderwijsverbetering verduurzaamd kunnen worden door onderzoek. Stichting LeerKRACHT zet hier dan ook gedeeltelijk op in. Uit het huidige onderzoek blijkt echter wel dat bij sommige scholen al een bestaande

onderzoekscultuur heerste. Toch geven deze scholen aan dat het LeerKRACHT-programma ervoor heeft gezorgd dat de onderzoekende houding is vermeerderd. De leraren zijn nieuwsgieriger geworden, durven kritischer te zijn, maken meer gebruik van kwalitatief goede bronnen en werken samen met hun collega's aan onderwijsverbetering.

Beperkingen

Bij het selecteren van geschikt leraren voor het afnemen van de diepte-interviews, heeft er zelfselectie plaatsgevonden. De betreffende scholen zijn via de mail of telefonisch benaderd waarna de scholen zelf mochten aangeven welke leraar deel ging nemen aan het diepte-interview. Wel waren hiervoor vooraf inclusiecriteria opgesteld waaraan de leraren moesten voldoen. Uit de gegevens van de respondenten bleek dat alle respondenten een aanjager waren van het LeerKRACHT-programma. Zij zouden dan ook vooringenomen kunnen zijn als het gaat om hun attitude ten aanzien van het LeerKRACHT-programma. Ook zouden ze sociaal wenselijke antwoorden kunnen geven om ervoor te zorgen dat hun school niet een kwaad daglicht komt te staan.

Naast de bovengenoemde beperking was er ook één school die niet meer werkte met het LeerKRACHT-programma. Dit betekent eigenlijk dat de school niet voldeed aan de inclusiecriteria. Toch is ervoor gekozen om deze school te benaderen om te achterhalen wat voor hen de reden was voor het niet meer inzetten van de LeerKRACHT-instrumenten en het uiteindelijk stoppen met het LeerKRACHT-programma.

Tijdens het afnemen van de diepte-interviews is ervoor gekozen om een vraag toe te voegen. Doordat er in de literatuur veel stond beschreven over de invloeden van de schoolleider en de interne schoolcoaches (aanjagers), is de volgende vraag toegevoegd: Heeft de schoolleider of de interne schoolcoach een belangrijke rol bij het toepassen van het LeerKRACHT-programma? Doordat deze vraag werd toegevoegd, zorgde dit voor inzicht in

wat de rollen zijn van het LeerKRACHT-team op scholen. Uit het onderzoek blijkt echter dat de taken per school kunnen verschillen.

Zoals eerder aangegeven heeft corona ook gezorgd voor enkele beperkingen. Zo kon er geen duidelijk beeld worden geschetst over wat de ritmiek is van de verschillende scholen bij het inzetten van de instrumenten. Ook heeft corona ervoor gezorgd dat de diepte-interviews uiteindelijk online zijn afgenomen. Wanneer de interviews live zouden worden afgenomen, zou er ook op de scholen kunnen worden gekeken om een betere analyse te kunnen maken over in hoeverre er een onderzoekscultuur heerst op school en in hoeverre de verschillende instrumenten zichtbaar zijn op de school.

Aanbevelingen

Uit de diepte-interviews zijn een aantal aanbevelingen gedaan door leraren werkzaam op een school waarbij het LeerKRACHT-programma wordt uitgevoerd, die bruikbaar kunnen zijn voor scholen die erover nadenken om ook met het programma te gaan starten. De aanbevelingen die werden genoemd zijn: (1) probeer de instrumenten stapsgewijs aan te bieden, zo heb je genoeg tijd om het programma eigen te maken, (2) wees alert op belemmeringen en weerstanden, (3) zorg voor draagvlak binnen het team, (4) de schoolleider moet zorgen voor facilitering aan de leraren en (5) maak gebruik van de door Stichting LeerKRACHT aangereikte hulpmiddelen.

Schoolleiders en aanjagers hebben een erg belangrijke rol als het gaat om draagvlak creëren binnen de school, motiveren en coachen van de leraren, etc. Zij moeten proberen het LeerKRACHT-programma structureel op het programma te houden en tussentijds goed te evalueren om waar nodig aanpassingen te maken. Zo wordt het LeerKRACHT-programma verduurzaamd en kan er effectief en efficiënt aan onderwijsverbetering worden gewerkt.

Ook kan het huidige onderzoek bruikbare informatie bieden aan Stichting LeerKRACHT. Zo kan het hen inzicht bieden over de attitudes van de leraren ten aanzien van het LeerKRACHT-programma, maar ook hoe het LeerKRACHT-programma wordt uitgevoerd, etc. Zo kunnen belemmeringen en weerstanden in kaart gebracht worden waar Stichting LeerKRACHT weer op in kan spelen.

Vervolgonderzoek

Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om de onderzochte scholen over een bepaalde tijd nogmaals te onderzoeken. Zo kan er worden gekeken naar de duurzaamheid van de effectiviteit van het programma. Ook zou er dan een vergelijkend onderzoek gedaan kunnen worden waarbij de resultaten van het huidige onderzoeken betrokken kunnen worden om te kijken of de attitudes zijn veranderd. Ook zou dan kunnen worden gekeken naar de inzet van de instrumenten. Is de ritmiek veranderd of wordt deze nog steeds structureel toegepast.

Literatuurlijst

- American Psychological Organisation (z.d.). Attitude [attitude]. In *APA Dictionary of Psychology*. Geraadpleegd op 05-05-2022, van <https://dictionary.apa.org/attitude>
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant en methodisch grondig; dimensies van onderzoek in het hbo*. Hogeschool Utrecht. <https://surfsharekit.nl/objectstore/edf2cc3b-cea1-4baa-8913-4990daf32837>
- Boselie, P, Noordegraaf, M., & Knies, E. (2017). Visiestuk Professionele Schoolorganisatie.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.
<https://kernvakckv.nl/ckv-schoolbreed/ckv-havovwo/de-onderzoekende-houding-.pdf>
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with published research: addressing the knowledge problem. *The Curriculum Journal*, 26(3), 488-509.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1020820>
- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey D. (2009). *The reflective Educator's Guide to Classroom Research: Learning to Teach and Teaching to Learn to Participationer inquiry*. Corwin. http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20The%20Reflective%20Educator%E2%80%99s%20Guide%20to%20Classroom%20Research_%20Learning%20to%20Teach%20and%20Teaching%20to%20Learn%20Through%20Practitioner%20Inquiry.pdf
- De Jong, A., Lockhorst, D., Klein, T., Van Tartwijk, J., & Noordegraaf, M. (2021). *Over de kracht van LeerKRACHT. Eindrapportage van vierjarig onderzoek*. Universiteit Utrecht; Oberon.
https://www.oberon.eu/media/xamhwgxo/onderzoeksrapport_oberon_uu_naarleerkracht-2021.pdf

- Desimone, L., & Stuckey, D. (2014). Sustaining professional development. In L. Martin, S. Kragler, D. Quatroche, & K. Bauserman (Red.), *Handbook of professional development in Education: Successful Models and Practices*, Prek-12 (pp. 467-482). Guilford Publications. <https://www.c-sail.org/sites/default/files/DesimoneStuckeyChapter.pdf>
- Dieleman, A. (2009). Onderwijs plus onderzoek door docenten: participatie in academische dieptepilots. In Y. Leeman, A. Dieleman, J. Doornenbal, F. Meijers, M. Kuijpers, & W. Wardekker (Eds.), *Onderwijs Plus, markering van vijf jaar lectoraat* (pp. 17-27). Windesheimreeks kennis en onderzoek.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to Design and Evaluate Research in Education* (10e ed.). McGraw-Hill Education.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Wiley.
<https://www.csus.edu/indiv/j/jelinekd/edte%20227/fullanleadinginacultureofchange.pdf>
- Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change*. New York, NY, Teachers College Press. <http://mehrmohammadi.ir/wp-content/uploads/2019/07/The-New-Meaning-of-Educational-Change.pdf>
- Godfrey, D. (2017). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321.
<https://doi.org/10.1177%2F1741143213508294>
- Gore, J.M., & Gitlin, A.D. (2004). [Re]Visoning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10, 35-58. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170918>

- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41.
<https://doi.org/10.1177/0013161X05277975>.
- Hattie J. (2009). *Visible learning*. New York Routledge.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren (Dutch Edition)* (2 ed.). ThiemeMeulenhoff.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?*. OECD Publishing.
[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2016\)11&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2016)11&docLanguage=En)
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Verbeter onderzoek het onderwijs? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 31(1), 19-22.
https://www.academia.edu/attachments/42811373/download_file?st=MTY1NzAyNTU5OCw5M4y45NS4xNDYuMTQw&s=swp-splash-paper-cover
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/rol-professionele-netwerken-bij-duurzaam-vernieuwen.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2 ed.). Sage Publications.

- McKinsey & Company. (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen*. Rijksoverheid.
<https://open.overheid.nl/repository/ronl-02959f09-a582-411b-ae18-6298d6a55093/1/pdf/een-verstevigd-fundament-voor-iedereen.pdf>
- Moraal, E., De Vries, S., Van Veen, K. (2020). De relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten. *Pedagogische studiën*, 97, 403-419.
<https://www.pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=720394>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/how_the_worlds_most_improved_school_systems_keep_getting_better.pdf
- Moventem. (2013). *Diepte-interviews*. <http://www.moventem.nl/diepte-interviews>
- Nijland, F., Van Bruggen J., & De Laat, M. (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs. Een literatuurstudie*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs. <https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/2017-02-Kennisbenutting-in-het-onderwijs.pdf>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13.
<https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Onderwijsraad (2013). *Meer innovatieve professionals*.
<https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2014/11/25/meer-innovatieve-professionals/Meer-innovatieve-professionals-1.7.pdf>

- Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*.
<https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2018/04/19/een-krachtige-rol-voor-schoolleiders/Een-krachtige-rol-voor-schoolleiders.pdf>
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research* 81 (3): 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>.
- Ros, A., Amsing, M., Ter Beek, A., Beek, S., Hessing, R., Timmermans, R. & Vermeulen, M. (2013). *Gebruik van onderzoek door scholen. Onderzoek naar de invloed van praktijkgericht onderzoek op schoolontwikkeling*. KPC Groep.
- Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen* [eindrapport]. NRO. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Eindrapportage-NRO-Kennisbenutting-in-Onderzoekende-Scholen.pdf>
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2e dr.). Sage.
https://stevescollection.weebly.com/uploads/1/3/8/6/13866629/saldana_2009_the-coding-manual-for-qualitative-researchers.pdf
- Smeets, E. (2016). *Leesonderwijs en onderzoekend handelen van leerkrachten*. ITS.
https://www.researchgate.net/profile/Ed-Smeets-2/publication/320336237_Leesonderwijs_en_onderzoekend_handelen_van_leerkrachten/links/59de90a5458515376b29e603/Leesonderwijs-en-onderzoekend-handelen-van-leerkrachten.pdf?origin=publication_detail
- Stichting LeerKRACHT. (2021). *LeerKRACHT leidt tot een lerende cultuur en sterkere leraren*. <https://stichting-leerkracht.nl/onderzoek-naar-impact-van-leerkracht/>
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62 (3), 297-315.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2014.957639>

- Van den Bergh, L. & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren. Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Coutinho.
- Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M., & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, 94(6), 478–495.
<https://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=649750>
- Van der Steen, J. & Peters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijks praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 71-84.
<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Onderzoekend-handelen-in-dagelijkse-praktijk-leraren-en-docenten.pdf>
- Van Ingen, S., McHatton, P. A., & Vomvoridi-Ivanovic, E. (2016). How do preservice teachers understand the use of research to inform practice? Foundational knowledge for bridging the gap. *Action in Teacher Education*, 38(2), 175-189.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1155094>
- Van der Rijst, R. M., & Jacobi, R. K. (2010). Verwevenheid van onderzoek in het onderwijs aan de Universiteit Leiden: Curriculumanalyses van bacheloropleidingen, Archeologie, MST en Criminologie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 28.
<https://scholarlypublications.universiteit leiden.nl/access/item%3A2934996/view>
- Van der Wal-Maris, S., Beijaard, D., Schellings, G. L. M., & Geldens, J. J. M. (2018). How meaningoriented learning is enhanced in Dutch academic primary teacher education. *Teacher Development*, 22(3), 375–393.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1442874>

Verbiest, E. & Vandenberghe R. (2002) Professionele leergemeenschappen:

een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren.

School en Begeleiding, (1), 2002, 57 – 86.

<https://api.surfsharekit.nl/api/v1/files/repItemFiles/a34ff49a-1bb4-4cb9-8605-e884a91267f7>

Wolthuis, F. (2021). *Professional development in practice: exploring how lesson study*

unfolds in schools through the lens of organizational routines. University of

Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.192491581>

Zuiker, I., De Jong, W. A., Oomen, C. C. E., Schot, W. D., Klein, T., & Lockhorst, D. (2017).

Succesvolle werkplaatsen: wat is er nodig voor een vruchtbare

onderzoekssamenwerking tussen Onderwijs praktijk, hogescholen en Universiteiten?

Universiteit Utrecht; Oberon.

https://werkplaatsonderwijsonderzoekutrecht.nl/media/1071/literatuurstudie_succesvolle_werkplaatsen_onderwijsonderzoek.pdf

Appendix A Informatiebrief interviews

Groningen, 27 januari 2022

Beste schooldirecteur,

Als masterstudent onderwijswetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen doe ik voor mijn masterscriptie onderzoek naar het programma LeerKRACHT. Hierbij onderzoek ik wat de invloed van het programma is op de onderzoekende houding van de leraren, in hoeverre de verschillende LeerKRACHT-instrumenten worden ingezet na een jaar zelfstandig met het programma te hebben gewerkt¹ en onderzoek ik hoe de leraren het programma waarderen na een jaar zelfstandig met het programma te hebben gewerkt. Via deze brief wil ik uw school vragen om deel te nemen aan mijn onderzoek. De vereiste hierbij is dat de school minstens één jaar zelfstandig met het LeerKRACHT-programma gewerkt moet hebben.

Hoe wordt het onderzoek uitgevoerd?

Voor mijn onderzoek zou ik graag één leraar willen interviewen die de volledige tweejarige implementatie van het innovatieprogramma LeerKRACHT heeft meegemaakt² en nog steeds betrokken is bij de uitvoering van de verschillende LeerKRACHT-instrumenten. Het diepte-interview zal ongeveer 45 minuten tot een uur duren. In overleg met de leraar zal het interview gepland worden (tijd, datum). De interviews zullen plaatsvinden in februari en maart 2022 en zullen door mij persoonlijk worden uitgevoerd. Door de coronapandemie zullen de interviews online worden afgenomen met behulp van het programma die er wordt geprefereerd. Om het interview zo goed mogelijk te kunnen analyseren, zou ik het interview graag willen opnemen (geluidsfragment).

Wat gebeurt er met uw gegevens?

Er zal vertrouwelijk met de gegevens worden omgegaan. De data zullen worden geanonimiseerd en namen worden vervangen door pseudoniemen. Vervolgens worden de gegevens bewaard in een beveiligde opslag bij de universiteit. De oorspronkelijke, niet geanonimiseerde data zullen alleen voor mij bekend zijn. Na de verwerking van de informatie en de afronding van de scriptie, zal de data worden verwijderd.

Wanneer u interesse hebt in de resultaten van het onderzoek, zal het onderzoek met u worden gedeeld, nadat deze is beoordeeld.

Mocht u nog vragen of opmerkingen hebben over het onderzoek of meer informatie willen, dan kunt u contact opnemen met mij via onderstaand e-mailadres of telefoonnummer. Als u vragen heeft over privacy, kunt u ook contact opnemen met de functionaris gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen (privacy@rug.nl).”

Graag hoor ik van u of uw school interesse heeft in het deelnemen aan het onderzoek voor mijn masterscriptie.

Met vriendelijke groet,
Joël Kamminga
j.kamminga.1@student.rug.nl
06-21674966

¹ Na het tweejarig implementatieprogramma van Stichting LeerKRACHT, werkt uw school nu minstens één jaar zelfstandig met het programma.

² Het implementatieprogramma waarbij Stichting LeerKRACHT de school ondersteunde.

Appendix B Toestemmingsformulier

Heersende onderzoekscultuur binnen scholen die werken met het innovatieprogramma van Stichting LeerKRACHT

- o Ik heb de informatie(brief) gelezen. Ik kon vragen stellen. Mijn vragen zijn voldoende beantwoord. Ik had genoeg tijd om over deelname te beslissen.
- o Ik weet dat meedoen vrijwillig is en dat ik mijn toestemming kan intrekken op ieder moment van het onderzoek. Daarvoor hoef ik geen reden te geven.
- o Ik geef toestemming voor het anoniem verzamelen, bewaren en gebruiken van mijn gegevens voor de beantwoording van de onderzoeksvraag in dit onderzoek.
- o Ik geef toestemming voor het opnemen (geluidsfragment) van het interview.
- o Ik wil meedoen aan dit onderzoek en weet dat mijn gegevens geheel anoniem verwerkt worden.

Naam deelnemer:

Handtekening:

Datum : __ / __ / __

Ik, de onderzoeker, verklaar dat ik deze deelnemer volledig heb geïnformeerd over het genoemde onderzoek.

Als er tijdens het onderzoek informatie bekend wordt die de toestemming van de deelnemer zou kunnen beïnvloeden, dan breng ik hem/haar daarvan tijdig op de hoogte.

Naam onderzoeker:

Handtekening:

Datum: __ / __ / __

Appendix C

Diepte-interviewvragen voor de leraren

Interview leraar

Mijn naam is Joël Kamminga. Ik ben een masterstudent onderwijswetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen en doe voor mijn masterthesis onderzoek naar het innovatieprogramma van Stichting Leerkracht. Hierbij onderzoek ik wat de invloed van het programma is op de onderzoekende houding van de leraren, in hoeverre de verschillende LeerKRACHT-instrumenten ingezet worden na een jaar zelfstandig met het programma te hebben gewerkt en onderzoek ik hoe de leraren het programma waarderen na een jaar zelfstandig te hebben gewerkt met het programma. Om dit onderzoeken heb ik op basis van de resultaten uit eerder onderzoek (De Jong et al., 2021) en de gevonden literatuur (De Vries, 2007; Ros en Van den Bergh, 2018; Bruggink en Harinck, 2021; Fraenkel et al., 2019) een diepte-interview ontwikkelt met voornamelijk ervarings- en sensorische vragen. Het zijn zowel open als gesloten vragen met ruimte voor verdiepende antwoorden.

Om een goed beeld te schetsen van de ervaringen van de leraren, zal ik van tevoren vragen naar de naam, de functie, de aantal jaren ervaring met zowel het lesgeven in het basisonderwijs als met het LeerKRACHT-programma. Er zal vertrouwelijk met de gegevens worden omgegaan. De data zullen worden geanonimiseerd en namen worden vervangen door pseudoniemen. Vervolgens worden de gegevens bewaard in een beveiligde opslag bij de universiteit. De oorspronkelijke, niet geanonimiseerde data zullen alleen voor mij bekend zijn. Na de verwerking van de informatie en de afronding van de scriptie, zal de data worden verwijderd.

Naam respondent:	
School:	
Functie:	

Locatie interview:	TEAMS
Datum:	
Tijdstip begin interview:	
Tijdstip einde interview:	

Algemene gegevens

Check om deel te mogen nemen aan het diepte-interview

- De leraar is betrokken bij de uitvoering van de verschillende LeerKRACHT-instrumenten
- De leraar heeft het volledige innovatieprogramma van Stichting LeerKRACHT doorlopen.

Indien beide 'ja', ga verder naar de achtergrondgegevens	Indien één antwoord 'nee', de leraar mag niet deelnemen aan het diepte-interview.
--	---

Achtergrondgegevens

Vraag 1: Wat is uw naam?

Vraag 2: Wat is uw leeftijd?

Vraag 3: Wat is uw geslacht?

Vraag 4: Wat is uw functie binnen de school?

Vraag 5: Hoeveel jaren ervaring heeft u in het basisonderwijs?

Vraag 6: Wanneer is uw school begonnen met het LeerKRACHT-programma?

Diepte-interview

Vraag 1: Hoe ziet het LeerKRACHT-programma er bij jullie op school uit?

Vraag 2: Kunt u aangeven welke stelling op dit moment het beste past voor jullie school: (één antwoord mogelijk)

Met onze eigen (leerKRACHT-)werkwijze:

- Werken wij nog steeds met ongeveer hetzelfde aantal teams en/of leraren.
- Werken wij met meer teams en/of leraren dan bij de start van LeerKRACHT (nieuwe of al zittende leraren erbij).
- Werken wij met minder teams en/of leraren dan bij de start van LeerKRACHT.
- Doen we nu niks mee, maar we zijn weer van plan het op te pakken.
- Zijn wij helemaal gestopt.

Vraag 3: Welke LeerKRACHT-instrumenten gebruiken jullie allemaal? (Bordsessies, gezamenlijk lesontwerp, lesbezoek en feedback en stem van de leerling)

Vraag 4: Kunt u aangeven hoe vaak er gemiddeld op uw school een bordsessie of een soortgelijke sessie wordt gehouden in de maand?

- 1 x per week
- 1x per twee weken
- 1x per maand
- Minder dan 1x per maand
- Nooit

Vraag 5: Kunt u aangeven hoe vaak er gezamenlijke lessen worden ontworpen in de maand?

- 1 x per week
- 1x per twee weken
- 1x per maand
- Minder dan 1x per maand
- Nooit

Vraag 6: Kunt u aangeven hoe vaak jullie als collega's elkaar lessen bekeken gemiddeld in een maand?

- 1 x per week
- 1x per twee weken
- 1x per maand
- Minder dan 1x per maand
- Nooit

Vraag 7: Kunt u aangeven hoe vaak leerlingen de leraren feedback geven op het onderwijs in de maand?

- 1 x per week
- 1x per twee weken
- 1x per maand
- Minder dan 1x per maand
- Nooit

Vraag 8: Wat is de belangrijkste oorzaak dat jullie geen gebruik (meer) maken van één van de instrumenten? (Deze vraag wordt gesteld voor alle instrumenten die niet meer gebruikt worden).

- Prioritering aan andere vernieuwingstrajecten
- Kost te veel tijd
- Het levert te weinig op
- Het proces is verwaterd
- Veel personele wisselingen
- Corona
- Ik weet de reden niet

Vraag 9: Hoe waardeert u het LeerKRACHT-programma?

Vraag 10: Heeft de schoolleider of de interne schoolcoach een belangrijke rol bij het toepassen van het LeerKRACHT-programma?

Vraag 11: Kunt u aangeven of het programma invloed heeft op uw onderzoekende houding?

Vraag 12: Geef aan de hand van de hieronder genoemde stellingen aan in hoeverre u een onderzoekende houding hebt ontwikkeld door het programma

	Sterk mee oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Sterk mee eens
Door het programma ben ik voortdurend op zoek naar verbetering van de eigen beroepspraktijk.					
Door het programma ben ik samen gaan werken met alle betrokkenen in de school waarbij het gezamenlijk verbeteren van de beroepspraktijk centraal staat.					

Door het programma probeer ik het onbewuste handelen te doorbreken door vragen te stellen bij het eigen en andermans handelen en op zoek te gaan naar nieuwe antwoorden.					
--	--	--	--	--	--

Vraag 13: Geef aan de hand van de hieronder geformuleerde stellingen of het betrekking heeft op u of niet.

	Sterk mee oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Sterk mee eens
Door het programma ben ik nieuwsgieriger geworden en wil ik van alles wat weten					
Door het programma heb ik een open houding en ben ik op zoek naar eigen vooronderstellingen					
Door het programma ben ik kritischer geworden. Ik trek zaken in twijfel					
Door het programma ben ik dingen beter willen begrijpen om beter te kunnen handelen					
Door het programma ben ik bereid geworden tot perspectiefwisseling (zaken van verschillende kanten bekijken)					
Door het programma distantieer ik mij vaker van routines (dingen doen omdat iedereen het zo doet) en durf ik een eigen richting te kiezen					
Door het programma heb ik de behoefte om bronnen te gebruiken en kennis te verzamelen					
Door het programma heb ik de behoefte om kwalitatieve goede bronnen te gebruiken en nauwkeurig en verantwoord data te willen verzamelen					
Door het programma heb ik de behoefte om opgedane kennis met andere te delen.					

Vraag 14: (Samenvattend) Kunt u aangeven of het programma invloed heeft op uw onderzoekende houding?

Vraag 15: Zijn er dingen die nog niet aan bod zijn gekomen, maar volgens u wel relevant zijn voor mijn onderzoek?

Ik dank u vriendelijk voor uw tijd en uw antwoorden. Zodra ik alle data heb verwerkt en het onderzoek is beoordeeld, zal ik de resultaten met u delen.

Appendix D Codeboom

Thema	Code	Literatuur	Voorbeelden van citaten
Attitude t.a.v. het LeerKRACHT-programma	Positieve attitude t.a.v. het LeerKRACHT-programma	Uit eerder onderzoek is gebleken dat leraren gematigd enthousiast zijn over het LeerKRACHT-programma. Op een schaal van 1 – 5 beoordelen de leraren het programma met een 3. Het enthousiasme neemt over tijd licht af (De Jong et al, 2021). Deze lichte daling in enthousiasme kan wellicht verklaard worden door de implementatie-dip, die volgens Fullan (2001, 2007) optreedt bij scholen tijdens het implementeren van vernieuwingen gericht op cultuurverandering.	<p><i>‘‘Ik werk liever niet meer op een school waar niet gewerkt wordt met het LeerKRACHT-programma.’’</i></p> <p><i>‘‘Door de bordsessies zijn de vergaderingen veel efficiënter. Je bereikt veel meer en je bent in een kwartier gericht bezig met het stellen van doelen.’’</i></p>
Inzet LeerKRACHT-instrumenten:		Uit eerder onderzoek is gebleken dat de intensiteit van de uitvoering van de vier LeerKRACHT-instrumenten gemiddeld niet toeneemt of afneemt. Wel is er te zien dat er verschillen zijn tussen scholen, vooral in de frequentie van en kwaliteit van bordsessies (De Jong et al, 2021).	

Ritmiek vanuit Stichting LeerKRACHT:

Bordsessie	1 x per week	Elke periode start met het stellen van doelen en eindigt met een retrospective (terugblik). Daarbinnen komt het team wekelijks samen tijdens een bordsessie van 15 minuten (en eventueel het organisatorisch bord) met daaropvolgend een werksessie van 60-75 minuten (Stichting LeerKRACHT, z.d.).	<i>‘‘We hebben twee keer in de week (dinsdags en donderdags) ’s ochtends een bordsessie van 07:55 tot 08:10 uur.’’</i>
	1 x per twee weken		<i>‘‘We hebben één keer in de twee weken een bordsessie. Het is een week niet en een week wel.’’</i>
	Nooit		

Gezamenlijk lesontwerp	1 x per twee weken	Elke periode (zes á acht werken) doe je minimaal twee keer een gezamenlijk lesontwerp (Stichting LeerKRACHT, z.d.).	<i>‘Eigenlijk elke sprint (6 á 8 weken) hebben we wel gezamenlijk lesontwerp.’</i>
	1 x per maand		<i>‘Nou, ik denk dat de ritmiek van gezamenlijk lesontwerp echt wel weggezakt is, in de zin van ‘niet’.’</i>
	Minder dan 1 x per maand		
	Nooit		
Lesbezoek en feedback	1 x per twee weken	Elke periode wordt er minimaal twee keer een lesbezoek en feedback uitgevoerd (Stichting LeerKRACHT, z.d.).	<i>‘Wij hebben afspraken gemaakt die ook op het bord staan geformuleerd. Hierop staat dat je één keer in de maand bij iemand een les bekijkt en dat er ook één keer bij jou een les bekeken wordt.’</i>
	1 x per maand		<i>‘De afspraak is: Eén keer per doel doe je een lesbezoek, dus dat is vijf keer per jaar oftewel minder dan één keer per maand.’</i>
	Minder dan 1 x per maand		

Nooit

Stem van de leerling	1 x per week	Tijdens elke periode betrek je de leerling door een leerlingarena te doen of te werken aan een leerlingbord (Stichting LeerKRACHT, z.d.).	<i>‘Ik doe dat dus heel vaak. Als ik een klein groepje heb dan vraag ik vaak van: ‘Heb ik het goed uitgelegd? Moet ik het dan nog op een andere manier doen?’ of ‘Moet ik ergens mee stoppen of kan ik ergens mee door gaan? Wat vonden jullie ervan, etc.’, dus dat doe ik sowieso één keer in de twee weken.’</i>
	1 x per twee weken		
	Minder dan 1 x per maand		
	Nooit		<i>‘Dat proberen we ook per periode een keer te doen, dus van de zomervakantie naar de herfstvakantie. Een keer van herfst naar kerst, hè? Nu het weer kan laten we alles een keer aan bod komen, dus per doel die wij hebben, hè? Per onderdeel op het jaarbord proberen we een keer een lesbezoek te doen.’</i>

Redenen voor het niet meer inzetten van de LeerKRACHT-instrumenten	Corona	Uit eerder onderzoek is gebleken dat scholen verschillende redenen opgeven voor het niet/minder inzetten van de LeerKRACHT-instrumenten. Zo wordt corona vaak als reden genoemd, maar ook redenen zoals ‘het proces is verwaterd’ of ‘prioritering van andere vernieuwingstrajecten’. (Stichting LeerKRACHT, z.d.)	<i>‘‘We hebben afgelopen jaar wel minder de stem van de leerling ingezet. We hebben wel stem van de leerling zo nu en dan gedaan, maar wel minder dan gepland. Het is wel eens wegvallen en ook bordsessies hebben wij, he, in de tijd dat scholen dicht waren, hebben we de bordsessies wel eens op een andere manier moeten doen.’’</i>
	Lerarentekort		
	Kost te veel tijd		
	Prioritering aan andere vernieuwingstrajecten		<i>‘‘Het is voornamelijk het leerkrachten tekort, want ja, weet je, als je een leerling arena onder schooltijd wil doen, dan moet je toch ambulante mensen hebben zodat er mensen bij kunnen zitten, want je wil er een leerkracht bij hebben en dat hebben we gewoon niet.’’</i>
	Het proces is verwaterd		
	Veel personele wisselingen		<i>‘‘Ik denk vernieuwing. We zijn heel erg bezig om ons onderwijs toch op een andere manier vorm te geven.’’</i>

Het levert te weinig op

Invloed
onderzoekende
houding

Wel invloed op de
onderzoekende houding

Uit eerder onderzoek is gebleken dat leraren door het LeerKRACHT-programma een schoolcultuur kunnen ervaren die lerender is geworden. Dit ‘lerender worden’ betekent dat leraren ervaren dat zij meer samenwerken, de schoolvisie meer vertaald wordt naar hun onderwijspraktijk, dat leraren meer activiteiten ondernemen gericht op samen met collega’s hun onderwijspraktijk verbeteren en meer gebruik maken van onderzoek (De Jong et al., 2021).

“Wij maken door het programma veel gebruik van literatuur. Wij lezen allemaal eerst nieuwe inzichten/theorieën en op basis van die theorie stellen we doelen op.”

Geen invloed op de
onderzoekende houding

“De school waar ik nu werk was best wel een traditionele school met ieder zijn eigen eilandje. De cultuur is door het programma echt veranderd. Het programma heeft echt goed bijgedragen aan een verbetercultuur.”

“Ik zie dat alle stellingen beginnen met ‘door het programma’ en dat maakt het wel lastig, want het is niet allemaal alleen maar door het programma gekomen. Zoals ik bijv. al uitlegde is dat wij eigenlijk al een soort van onderzoekscultuur hebben.”

Appendix E
Inzet LeerKRACHT-instrumenten en redenen voor het niet/minder inzetten van de instrumenten

Tabel 1

Inzet LeerKRACHT-instrumenten + redenen voor het niet/minder inzetten van de instrumenten

School:	Inzet LeerKRACHT-instrumenten	Redenen voor het niet meer of minder inzetten van de LeerKRACHT-instrumenten:
1	<p><i>Alle instrumenten worden ingezet</i></p> <p>Bordsessie: 1 x per week Gezamenlijk lesontwerp: Minder dan 1 x per maand Lesbezoek en feedback: Minder dan 1 x per maand (3 x per jaar) Stem van de leerling: 1 x per week (leerlingbord)</p>	<p>- Kost te veel tijd - Corona</p>
2	<p><i>Alle instrumenten worden ingezet</i></p> <p>Bordsessie: 1 x per week Gezamenlijk lesontwerp: Minder dan 1 x per maand Lesbezoek en feedback: 1 x per maand Stem van de leerling: 1 x per week (leerlingbord) Minder dan 1 x per maand (leerlingarena) Leerlingenraad</p>	<p>- Het levert te weinig op - Corona - Lerarentekort</p>

3	<i>Alle instrumenten worden ingezet</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Prioritering aan andere vernieuwingstrajecten - Corona
	<p>Bordsessie: 1 x per week Minder dan 1 x per maand (1 x per twee weken)</p> <p>Gezamenlijk lesontwerp: Minder dan 1 x per maand</p> <p>Lesbezoek en feedback: Minder dan 1 x per maand</p> <p>Stem van de leerling: Minder dan 1 x per maand (leerlingbord)</p>	
4	<i>Alle instrumenten worden ingezet, behalve het instrument 'lesbezoek en feedback'</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Het levert te weinig op - Corona
	<p>Bordsessie: 1 x per week</p> <p>Gezamenlijk lesontwerp: 1 x per maand</p> <p>Lesbezoek en feedback: Nooit</p> <p>Stem van de leerling: 1 x per week (leerlingbord) 1 x per maand (leerlingenraad)</p>	
5	<i>Alle instrumenten worden ingezet</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Corona - Lerarentekort
	<p>Bordsessie: 1 x per week</p> <p>Gezamenlijk lesontwerp: 1 x per maand</p> <p>Lesbezoek en feedback: Minder dan 1 x per maand</p> <p>Stem van de leerling: 1 x per week (leerlingbord) Minder dan 1 x per maand (leerlingarena) Leerlingraad</p>	

6	<i>Alle instrumenten worden ingezet</i>	- Corona
	Bordsessie: 1 x per week	
	Gezamenlijk lesontwerp: 1 x per maand	
	Lesbezoek en feedback: 1 x per maand	
	Stem van de leerling: 1 x per week (leerlingbord)	
7	<i>Alle instrumenten worden ingezet</i>	- Corona
	Bordsessie: 1 x per twee weken	
	Gezamenlijk lesontwerp: Minder dan 1 x per maand	
	Lesbezoek en feedback: Minder dan 1 x per maand	
	Stem van de leerling: Minder dan 1 x per maand (leerlingarena)	
8	<i>Alle instrumenten worden ingezet, behalve de instrumenten 'lesbezoek en feedback' en 'stem van de leerling'</i>	- Lerarentekort - Het proces is verwaterd - Corona
	Bordsessie: 1 x per week	
	Gezamenlijk lesontwerp: 1 x per twee weken	
	Lesbezoek en feedback: Nooit	
	Stem van de leerling: Nooit (misschien wel in de bovenbouw)	
9	<i>Alle instrumenten worden ingezet</i>	- Corona - Lerarentekort - Wisseling in personeel
	Bordsessie: 1 x per week	
	Gezamenlijk lesontwerp: 1 x per week	
	Lesbezoek en feedback: Nooit	
	Stem van de leerling: 1 x in de twee weken (leerlingbord)	

10	<i>Alle instrumenten worden ingezet</i>	- Corona
	Bordsessie: 1 x per week	
	Gezamenlijk lesontwerp: 1 x per maand	
	Lesbezoek en feedback: Nooit	
	Stem van de leerling: 1 x per maand (leerlingraad)	
11	<i>Alle instrumenten worden niet meer ingezet</i>	- Wisseling in personeel - Geen draagvlak
	Bordsessie: Nooit	
	Gezamenlijk lesontwerp: Nooit	
	Lesbezoek en feedback: Nooit	
	Stem van de leerling: Nooit	
12	<i>Alleen het instrument 'bordsessie' wordt nog ingezet</i>	- Het proces is verwaterd - Corona - Wisseling in personeel - Het levert te weinig op - Lerarentekort - Geen draagvlak
	Bordsessie: 1 x per week	
	Gezamenlijk lesontwerp: Nooit	
	Lesbezoek en feedback: Nooit	
	Stem van de leerling: Nooit (misschien wel in de bovenbouw)	
13	<i>Alle instrumenten worden ingezet</i>	- Kost te veel tijd - Corona
	Bordsessie: 1 x per week	
	Gezamenlijk lesontwerp: Minder dan 1 x per maand	
	Lesbezoek en feedback: Minder dan 1 x per maand	
	Stem van de leerling: 1 x per week (leerlingbord) Minder dan 1 x per maand (leerlingarena)	

