



Over de kracht van leerKRACHT

Eindrapportage van vierjarig onderzoek

Angela de Jong, Ditte Lockhorst,
Ton Klein, Jan van Tartwijk,
Mirko Noordegraaf



Universiteit Utrecht

Oberon
onderzoek | advies

Managementsamenvatting

In dit rapport presenteren wij de bevindingen van een vierjarig onderzoek naar de uitvoering en effecten van het programma van Stichting leerKRACHT. Naar aanleiding van eerdere kleinschalige onderzoeken naar leerKRACHT en de behoefte aan meer inzicht in mechanismen die een rol spelen bij de uitvoering van het programma, voerden wij een grootschalig onderzoek uit onder scholen voor primair en voortgezet onderwijs en scholen voor middelbaar beroepsonderwijs. Dit onderzoek werd mogelijk gemaakt door een subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

Programma van Stichting leerKRACHT

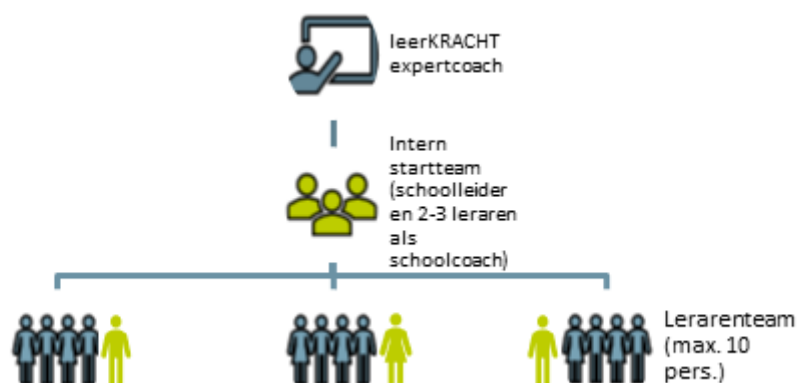
Het programma van Stichting leerKRACHT heeft als doel een transformatie naar een lerende schoolcultuur op gang te brengen waarin leraren samenwerken om het onderwijs te verbeteren en waarbij de schoolleiding een ondersteunde rol speelt. Hiervoor brengt Stichting leerKRACHT een aantal instrumenten de school in, zie onderstaand tekstblok.

Aan de basis van het leerKRACHT-programma staan vier instrumenten:

Bordsessies	Korte werksessies in teamverband, waarin leraren en schoolleiding wekelijks doelen bepalen en verbeteracties afspreken.
Gezamenlijk lesontwerp	Leraren bereiden samen lessen voor, wisselen ervaringen uit en brengen verbeteringen aan in hun lessen.
Lesbezoek en feedback	Leraren observeren elkaar in de klas en spreken dit samen na.
Stem van de leerling	Leerlingen geven leraren feedback over het onderwijs.

Daarnaast: begeleiding van Externe expertcoach en Interne schoolcoach, zie Figuur 1.

Stichting leerKRACHT begeleidt scholen twee jaar bij de implementatie van het programma met bijeenkomsten en de hulp van een expertcoach. In het eerste jaar van leerKRACHT traint de expertcoach een team van een aantal leraren en een schoolleider in het uitvoeren van het programma. Deze leraren en schoolleider vormen samen het “startteam”. De leraren in het startteam worden interne schoolcoaches genoemd. Zij trainen de overige leraren van de school (zie Figuur 1). De begeleiding van de expertcoach wordt in het tweede leerKRACHT-jaar afgebouwd zodat de school zelfstandig verder kan werken. In 2021 voeren inmiddels meer dan duizend po-, vo-, mbo- en ho-scholen het programma van Stichting leerKRACHT uit.



Figuur 1. Weergave van begeleiding vanuit Stichting leerKRACHT aan een school

Onderzoeksvragen

Op basis van eerdere onderzoeken naar het programma van Stichting leerKRACHT en literatuur over schoolontwikkeling is de hoofdvraag van het onderzoek: *Welke structurele effecten heeft het leerKRACHT-programma op de schoolcultuur, leraarvaardigheden en onderwijsopbrengsten bij leerlingen en welke relatie zien we tussen elementen uit het programma en deze effecten in po, vo en mbo die deze effecten kunnen verklaren?*

Wij beantwoorden deze hoofdvraag aan de hand van volgende deelvragen:

1. In hoeverre wordt het leerKRACHT-programma uitgevoerd zoals beoogd, op korte en op lange termijn?
2. Hoe waarderen schoolleiders en leraren de invoering en resultaten van het leerKRACHT-programma?
3. Is er sprake van een duurzame verandering in schoolcultuur door het leerKRACHT-programma?
4. Is er een duurzame verandering in het handelen van de leraren zichtbaar door het leerKRACHT-programma?
5. Zien we verandering in onderwijsopbrengsten bij leerlingen door de aanpak van leerKRACHT?
6. In hoeverre hangen verschillen in gevonden effecten samen met verschillen in implementatie van het programma en welke werkzame ingrediënten uit het leerKRACHT-programma kunnen we identificeren?
7. a: Hoe voeren scholen leerKRACHT (of een variant hierop) uit, een half jaar nadat de tweejarige ondersteuning van Stichting leerKRACHT is beëindigd en welke effecten ervaren zij?
7. b: Welk effect heeft de COVID-19-pandemie op het al dan niet voortbestaan van leerKRACHT (of een variant hierop) in scholen?

Methoden

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn twee cohorten scholen gevolgd, namelijk scholen die begonnen met de uitvoering van het programma in schooljaar 2017-2018 en scholen die begonnen in 2018-2019. Er is gebruik gemaakt van bestaande vragenlijsten van Stichting leerKRACHT en daarnaast hebben de onderzoekers kwalitatieve en kwantitatieve data verzameld bij 24 casestudies. In Tabel 1

staat weergegeven hoe de data zijn verzameld voor iedere onderzoeksvraag. De maatregelen rondom de COVID-19-pandemie hebben een grote impact gehad op het onderzoek, in het eindrapport is te lezen hoe wij dit hebben ondervangen.

Tabel 1 Dataverzameling per onderzoeksvraag

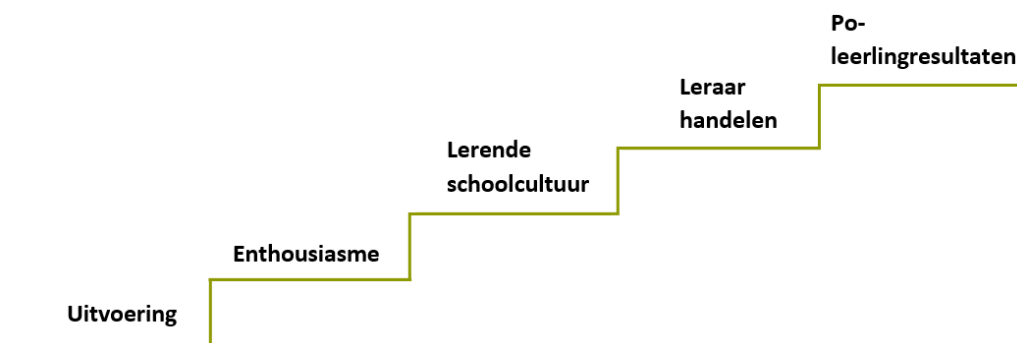
Onderzoeksvragen	Instrumenten	Respondenten	Aantal scholen
1. Uitvoering	Vragenlijstschaal uitvoering Interviews*	Leraren, schoolleiding, expertcoach	212 20
2. Enthousiasme	Vragenlijstschaal enthousiasme Interviews*	Leraren, schoolleiding, expertcoach	212 20
3. Lerende schoolcultuur	Cultuurvragenlijst Interviews*	Leraren, schoolleiding	98 20
4. Leraarhandelen	Lesobservaties* Interviews*	Externe observatoren, leerlingen, leraren	19 20
5. Cognitieve leerlingresultaten po	Eindtoetsen po* Interviews*	Databestanden van DUO, leraren	114 20
6. Werkzame ingrediënten	Kwantitatieve data van voorgaande 5 vragen* Interviews*	Leraren, leerlingen	212 enthousiasme 90**cultuur 15 leraarhandelen 95 leerlingresultaten 20 interviews
7. Zelfstandigheid en COVID-19-pandemie	Follow-up vragenlijst*	Schoolcoaches	47

* Dataverzameling in de casestudyscholen door Oberon en de Universiteit Utrecht. Overige dataverzameling door Stichting leerKRACHT.

** De aantallen bij cultuur, leraarhandelen en leerlingresultaten wijken hier af omdat er voor deze analyses van scholen data moest zijn over de uitvoering én de desbetreffende effecttrede

In het onderzoek zijn twee controlemechanismen toegepast zodat wij de effecten van leerKRACHT betrouwbaar kunnen vaststellen. Het eerste controlemechanisme houdt in dat wij een systematiek zoals voorgesteld door Kirkpatrick (1994) en doorontwikkeld door Guskey (2002) hanteerden bij het bepalen van de effecten van het leerKRACHT-programma. Deze systematiek is erop gebaseerd dat het waarschijnlijker is dat veranderingen gekwalificeerd kunnen worden als effecten van een interventie (in dit geval het leerKRACHT-programma), wanneer de effecten op meerdere niveaus worden gevonden. Het is immers alleen logisch dat een verandering op een hoger niveau (bijvoorbeeld leerlingresultaten) toegeschreven kan worden aan een interventie, wanneer ook op het onderliggende niveau (bijvoorbeeld leraarhandelen) verandering wordt geconstateerd. Figuur 2 toont de door ons

onderscheiden onderling samenhangende niveaus. Naast de volgorde van de treden speelt ook tijd een rol. Gedragsverandering (zoals leraarhandelen) kost veel tijd en de doorwerking hiervan op leerlingresultaten neemt nog meer tijd in beslag. Hoe hoger op de trap hoe lager de verwachting dat we effecten vinden, aangezien deze stappen langer duren in de tijd en er daardoor meer kans is op andere beïnvloedende factoren (zie o.a. review van Veen et al., 2010). In Figuur 2 is het controlemechanisme weergegeven als een effecttrap.



Figuur 2. Controlemechanisme weergegeven als effecttrap

Het tweede controlemechanisme houdt in dat wij de kwantitatieve uitkomstgegevens over lerende schoolcultuur, leraarhandelen en po-leerlingresultaten vergeleken met vergelijkbare resultaten uit ander onderzoek. Door deze vergelijking kunnen wij vaststellen of de leerKRACHT-scholen een andere ontwikkeling doormaken dan andere scholen in Nederland en dat dan wijst op effecten van het leerKRACHT-programma.

Resultaten

Hieronder presenteren we de resultaten per effecttrede en in onderlinge samenhang. Voor het vinden van effecten van het leerKRACHT-programma op het handelen van de leraren en de resultaten van de leerlingen is de onderzoeksperiode te kort geweest.

- *Uitvoering van het leerKRACHT-programma:* Het leerKRACHT-programma brengt via de expertcoach en de schoolcoach vier instrumenten de school in: bordsessie, lesontwerp, lesbezoek en stem van de leerling. De gemiddelde intensiteit van de uitvoering van leerKRACHT-instrumenten door leraren neemt niet toe of af over tijd en volgt grotendeels de voorgeschreven frequentie. We zien wel dat scholen van elkaar verschillen, vooral in de frequentie van bordsessies. Gemiddeld voeren de scholen per vier weken: drieënhalve bordsessie, twee lesbezoeken en één lesontwerp uit.
- *Enthousiasme over het leerKRACHT-programma:* Leraren lijken met een gemiddelde score tussen de 3 en 3,7 op een schaal van 1 – 5 gematigd enthousiast over het leerKRACHT-programma. Dit enthousiasme neemt over de tijd licht af. Het gemiddelde blijft echter een neutrale tot positieve score.
- *Ervaren lerende cultuur in leerKRACHT-scholen:* Leraren ervaren dat de schoolcultuur binnen een schooljaar 'lerender' wordt, al zien we verschillen tussen scholen. Dit 'lerender' worden betekent dat leraren ervaren dat zij meer samenwerken en de schoolvisie meer vertalen naar hun

onderwijspraktijk dan dat zij aan het begin van het schooljaar deden. Ook ondernemen zij meer activiteiten gericht op samen met collega's hun lespraktijk verbeteren en maken zij meer gebruik van onderzoek. Daarbij wordt het leiderschap van schoolleiders als meer stimulerend ervaren door de leraren en maken schoolleiders meer gebruik van input van leerlingen voor het verbeteren van het onderwijs dan dat zij aan het begin van het eerste schooljaar deden.

- *Leraarhandelen in leerKRACHT-scholen:* Wij zien dat leraren in één schooljaar, waarin de instrumenten uit het leerKRACHT-programma worden ingezet, sterker gaan handelen in het waarborgen van een veilig en stimulerend leerklimaat en een efficiënte lesorganisatie. Het sterker gaan handelen van leraren in het stimuleren van leerlingen om te leren is zichtbaar na anderhalf jaar. Zoals hierboven benoemd kunnen wij geen uitspraken doen over de bijdrage van het leerKRACHT-programma aan het leraarhandelen.
- *Cognitieve po-leerlingresultaten van leerKRACHT-scholen:* We zien dat de po-scholen die het leerKRACHT-programma uitvoeren dezelfde ontwikkeling laten zien op de eindtoets in groep 8 als andere Nederlandse po-scholen die leerKRACHT niet uitvoeren. Zoals hierboven benoemd kunnen wij geen uitspraken doen over de bijdrage van het leerKRACHT-programma aan de leerlingresultaten.
- *Onderlinge samenhang en werkzame ingrediënten:* Meer uitvoering van de leerKRACHT-instrumenten, en dan met name lesontwerp en bordsessie, zorgt voor een ontwikkeling van enthousiasme en ervaren lerende schoolcultuur. Leraren zijn enthousiast over de manier van werken aan het onderwijs en ervaren dat zij steeds meer samenwerken aan het verbeteren van hun lessen en het onderwijs. Hiervoor lijken drie ingrediënten nodig in de school, namelijk: 1) een vast moment voor het regelmatig samen komen van leraren en te werken aan het onderwijs, 2) een gedeelde verantwoordelijkheid met leraren in plaats van alleen de interne schoolcoach en/of schoolleider die verantwoordelijkheid draagt voor het samenwerken in de school en 3) een veilige sfeer onder de leraren voor het (durven) samenwerken aan onderwijs. Daarnaast spelen ook contextfactoren een rol in de uitvoering van het leerKRACHT-programma, namelijk: 1) de rol van de schoolleider: hij/zij biedt voldoende structuur en kaders in een open sfeer van gedeelde verantwoordelijkheid voor het onderwijs, 2) facilitering in tijd: schoolleiders plannen vaste momenten in het rooster zodat leraren de tijd hebben om samen te werken, 3) lerende schoolcultuur: leraren hebben een lerende visie en houding die past bij de uitgangspunten van Stichting leerKRACHT en 4) teamsamenstelling en -organisatie: de teams bestaan uit ongeveer acht personen en zijn redelijk homogeen (in leerjaren, vaksecties, onder- en bovenbouw).
- *LeerKRACHT-werkwijze in scholen na afronding van het programma:* Van de scholen waar de tweejarige leerKRACHT-ondersteuning beëindigd is, zien we bij 47 scholen dat nog 80% werkt met de instrumenten (of een variant hiervan). De meeste scholen ervaren dat de instrumenten zijn geïntegreerd in hun dagelijkse routine. Belangrijkste opbrengsten zijn nu nog dat het een meer gedeelde verantwoordelijkheid oplevert voor de onderwijskwaliteit en minder lange vergaderingen. Tijdens de COVID-19-pandemie werkt de helft van de scholen op dezelfde manier door met leerKRACHT als vóór de pandemie, maar nu online of blended, een derde van de scholen werkt hier minder mee en slechts een enkele school werkt hier intensiever mee. Bij de meeste scholen maakt de schoolleiding de keuze over het al dan niet doorgaan met de werkwijze tijdens de pandemie.

Conclusies

Op basis van het vierjarige onderzoek naar het leerKRACHT-programma concluderen wij het volgende:

- Met het leerKRACHT-programma kan de samenwerking van leraren aan hun lessen en onderwijs worden gestimuleerd. Door de instrumenten van het programma wordt bewerkstelligd dat leraren meer met elkaar over onderwijs praten en daar actiegericht samen mee aan het werk gaan. Om het samenwerken van leraren op een op leerKRACHT gebaseerde manier succesvol te laten zijn, is het belangrijk dat er in scholen een vast moment in de organisatie van de sessies is en dat er een veilige sfeer bestaat waarin verantwoordelijkheid voor het onderwijs wordt gedeeld. Stichting leerKRACHT biedt hiervoor praktische handvatten aan leraren en schoolleiders door te sturen op ritme, structuur en focus bij het gebruik van de instrumenten.
- Er lijkt een grotere kans te zijn op ontwikkeling van een lerende schoolcultuur als scholen de leerKRACHT-instrumenten in combinatie gebruiken. Daarnaast valt op dat met name de instrumenten bordsessie, lesontwerp en schoolcoach een belangrijke rol hierin vervullen.
- De invulling die de schoolleider geeft aan zijn/haar rol is van belang voor het succes van de implementatie van het programma. Dat doet de schoolleider door het gebruik van de instrumenten te stimuleren en door de invulling die hij/zij geeft aan de samenwerking met de externe expertcoach en de interne schoolcoach. Bovendien zorgt de schoolleider voor een goede facilitering in tijd voor de leraren om samen te kunnen werken, hebben de leraren en schoolleiders al een beginnende lerende houding en visie en bestaan de teams uit ongeveer acht personen en zijn deze meer homogeen op bijvoorbeeld leerjaren, vaksecties of onder-/bovenbouw.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	11
2	Methoden	17
3	Resultaten van elke afzonderlijke effecttrede	35
4	Samenhang van effecten met implementatie leerKRACHT	51
5	Contextfactoren en werkzame ingrediënten	56
6	Een half jaar zelfstandig met leerKRACHT aan het werk	64
7	Effect van COVID-19-pandemie-maatregelen op voortbestaan leerKRACHT werkwijze in scholen..	69
8	Conclusies	73
9	Discussie en implicaties	80
10	Literatuur	86
Bijlage 1	Uitvoering en enthousiasme: missende scores	88
Bijlage 2	Vragenlijst lerende schoolcultuur	89
Bijlage 3	Cultuur missende scores en Representativiteit.....	91
Bijlage 4	Observaties van leraarhandelen	92
Bijlage 5	Leraarhandelen missende scores	94
Bijlage 6	Follow up vragenlijst	95
Bijlage 7	Missende scores follow up vragenlijst	100
Bijlage 8	Interviewleidraden	101
Bijlage 9	Planning van de dataverzameling	103
Bijlage 10	Karakterisering scholen werkend met leerKRACHT	104

Leeswijzer Dit eindrapport bevat veel informatie: de gezamenlijke dataverzameling vanuit Oberon, de Universiteit Utrecht en Stichting leerKRACHT heeft geleid tot een uitgebreide en rijke dataset. Wanneer u als lezer een snel overzicht wilt krijgen van de belangrijkste resultaten en conclusies, raden we u aan om met name Hoofdstuk 1 ter inleiding en Hoofdstuk 8 (Conclusie) en 9 (Discussie en implicaties) te lezen. Voor een beeld van de belangrijkste deelresultaten raden wij u aan om de groen gekleurde kaders te lezen aan het einde van elk (deel)hoofdstuk (Hoofdstuk 3 tot en met 7).

Als u geïnteresseerd bent in de details van alle resultaten, adviseren we om te beginnen met de inleiding (Hoofdstuk 1) en methoden (Hoofdstuk 2) van het onderzoek. In Hoofdstuk 3 volgen de resultaten van elke afzonderlijke onderzoeksvraag. De samenhang tussen de uitvoering van het leerKRACHT-programma en de gevonden veranderingen op uitkomstmaten en de daaruit volgende werkzame ingrediënten van het leerKRACHT-programma leest u in Hoofdstuk 4 en 5. Tenslotte geven Hoofdstuk 6 en 7 inzicht in de bestendigheid van het leerKRACHT-programma in scholen, ook in het licht van de COVID-19-pandemie.

1 Inleiding

1.1 Aanleiding onderzoek

Met een subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) voerden onderzoekers van onderzoeks- en adviesbureau Oberon en de Universiteit Utrecht een vierjarig onderzoek uit naar het programma van Stichting leerKRACHT.¹ In het eindrapport dat voor u ligt presenteren wij de uitkomsten van dit onderzoek, dat liep van 2017 tot en met 2021.² Hieronder presenteren wij eerst de werkwijze van Stichting leerKRACHT, vervolgens geven we een toelichting op de aanleiding voor het onderzoek en de aanpak die is gehanteerd.

Stichting leerKRACHT

Er is veel onderzoek beschikbaar naar factoren die van belang zijn voor de effectiviteit van scholen in het realiseren van groei in leeropbrengsten bij leerlingen (zie bijvoorbeeld Hattie, 2009; Marzano, 2007; März et al., 2017; Moraal et al., 2020; Teddlie, 2009; Zuiker et al., 2017). Steeds komt daarin de bekwaamheid van de leraar naar voren als belangrijkste factor binnen het onderwijs. In internationaal vergelijkend onderzoek naar de ontwikkeling van onderwijssystemen, uitgevoerd door Mourshed et al. (2010), geven onderzoekers aanbevelingen voor verbetering van schoolsystemen. Deze aanbevelingen gaan voornamelijk in op het verbeteren van de positie en de professionaliteit van leraren en – in lijn met onderzoek naar effectieve scholen – om die leraren van elkaar te laten leren via school en systeembrede collegiale uitwisseling.

Deze aanbevelingen vormden de basis voor een tweejarig programma dat Stichting leerKRACHT ontwikkelde voor de Nederlandse onderwijspraktijk, waarmee scholen de kwaliteit van hun onderwijs kunnen verbeteren. In schooljaar 2012-2013 is het programma voor het eerst door scholen uit het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs (po, vo en mbo.³) uitgevoerd. 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, waarbij de schoolleiding een ondersteunde rol speelt. Hiervoor brengt Stichting leerKRACHT een aantal instrumenten de school in, zie onderstaand tekstblok.⁴

¹ <https://stichting-leerkracht.nl/>

² Verschillende keuzes in het onderzoeksproces en de onderzoeksrapportage zijn ook voorgelegd aan onze klankbordgroep leden prof. dr. Perry den Brok en prof. dr. Sietske Waslander.

³ In de rest van het eindrapport spreken wij van po (primair onderwijs), vo (voortgezet onderwijs), mbo (middelbaar beroepsonderwijs) en ho (hoger onderwijs).

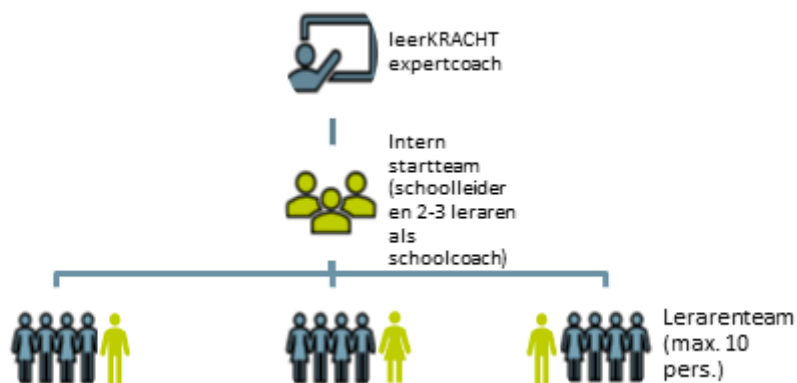
⁴ Het later toegevoegde instrument, n.a.v. feedback van scholen aan Stichting leerKRACHT: 'stem van de leerling', is niet gemeten in de vragenlijsten van leerKRACHT en kon niet worden meegenomen in kwantitatieve analyses van het onderzoek. Wij hebben in onze interviews wel gevraagd naar dit instrument.

Aan de basis van het leerKRACHT-programma staan vier instrumenten:

Bordsessies	Effectieve, korte werksessies in teamverband, waarin leraren en schoolleiding wekelijks doelen bepalen en verbeteracties afspreken.
Gezamenlijk lesontwerp	Leraren bereiden samen lessen voor, wisselen ervaring uit en brengen verbeteringen in hun lessen aan.
Lesbezoek en feedback	Leraren observeren elkaars les en spreken deze samen na.
Stem van de leerling	Leerlingen geven leraren feedback over het onderwijs.

Daarnaast: begeleiding van Externe expertcoach en Interne schoolcoach, zie Figuur 1.1.

Stichting leerKRACHT begeleidt scholen twee jaar bij de implementatie van het programma met bijeenkomsten en de hulp van een expertcoach. Deze expertcoach is verbonden aan Stichting leerKRACHT en heeft veelal een veranderkundige achtergrond. In het eerste jaar van leerKRACHT traint de expertcoach een team van een beperkt aantal leraren en een schoolleider in het uitvoeren van het programma. Deze leraren en schoolleider vormen het “startteam”. De schoolleiders die deelnemen aan het startteam zijn in po-scholen de eindverantwoordelijk schoolleider, bij vo-scholen de eind- of middenmanagement-schoolleider en in mbo-scholen vaak de opleidingsmanager. De leraren in het startteam worden interne schoolcoaches genoemd. Zij zullen later de overige leraren van de school in de leerKRACHT-aanpak trainen (zie Figuur 1.1). 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. Naast de begeleiding van de expertcoach worden door Stichting leerKRACHT ook bijeenkomsten georganiseerd om de uitvoering van het programma in de school op te starten en aan de gang te houden (zoals een startdag, bedrijfsbezoeken en programma’s gericht op verschillende doelgroepen in en om de school).⁵



Figuur 1.1 Weergave van begeleiding vanuit Stichting leerKRACHT aan een school

In 2021 voeren inmiddels meer dan duizend po-, vo-, mbo- en ho-scholen het programma van Stichting leerKRACHT uit.⁶ Stichting leerKRACHT past het programma onder andere aan naar aanleiding van

⁵ Zie ook de website van Stichting leerKRACHT: <https://stichting-leerkracht.nl/leerkracht-programmas/>

⁶ Zie ook de website van Stichting leerKRACHT: <https://stichting-leerkracht.nl/locaties/>

feedback van deelnemende scholen en expertcoaches. Scholen die nu beginnen leerKRACHT uit te voeren, werken dus met een aangepaste versie van het leerKRACHT-programma vergeleken met de scholen die in 2012-2013 begonnen...⁷

Aanleiding voor langdurig onderzoek naar effecten en mechanismen van leerKRACHT

In de afgelopen jaren is onderzoek uitgevoerd naar het programma van Stichting leerKRACHT, zoals:

- Een kwantitatief onderzoek onder twintig po- en twaalf vo-scholen (Sol & Stokking, 2014; Van Tartwijk & Lockhorst, 2014) naar de effecten van het programma. Hieruit bleek dat leraren een groei zien in samenwerking aan hun lespraktijk en in de zichtbaarheid van de schoolleider op de werkvloer en zijn/haar ondersteunende rol. Bovendien worden voorzichtig positieve ontwikkelingen genoemd over het pedagogisch-didactisch handelen van leraren op het gebied van leerklimaat en het leerproces van leerlingen.
- Een onderzoek bij po-scholen (Noordergraaf et al., 2015) naar professioneel vermogen van leraren. Hieruit bleek dat leraren die leerKRACHT uitvoeren meer handelen vanuit hun professioneel vermogen dan scholen die niet met leerKRACHT werken; met de kanttekening dat dit voor de start van uitvoering van leerKRACHT al zo kan zijn geweest op deze scholen.
- Een kleinschalig kwantitatief en kwalitatief onderzoek uitgevoerd naar kennisontwikkeling en -deling in vijf leerKRACHT-vo-scholen (Heemskerck, 2016). Leraren gaven aan meer samen te werken aan onderwijs en meer feedback te geven dan voordat zij met leerKRACHT werkten. Zij hebben echter nog behoefte aan (facilitering voor) kennisdeling in de gehele school en ervaren geen groei in hun vakkennis of theoretische kennis.

Naar aanleiding van deze onderzoeken en de behoefte aan meer inzichten in mechanismen die een rol spelen in het al dan niet realiseren van de doelen van het leerKRACHT-programma, verstrekke het NRO in 2017 een subsidie voor het huidige langdurige en grootschalige onderzoek naar de effecten van het leerKRACHT-programma en onderliggende mechanismen. Het onderzoek is uitgezet onder po-, vo- en mbo-scholen, was kwantitatief en kwalitatief van aard en onderzocht uitvoering van het leerKRACHT-programma in scholen, het enthousiasme van leraren over de uitvoering van het programma, de ervaren lerende schoolcultuur, het handelen van leraren in de klas, po-leerlingresultaten en de zelfstandigheid van scholen wat betreft uitvoering van leerKRACHT. De COVID-19-pandemie, die begon aan het begin van 2020 en daarmee het laatste jaar van dit onderzoek, heeft een grote impact gehad op de laatste ronde dataverzameling, waarin het langdurige effect van het leerKRACHT-programma in de scholen werd getracht te meten. In het methoden-hoofdstuk leest u hoe wij dit hebben ondervangen (zie Hoofdstuk 2). Hieronder presenteren wij eerst de onderzoeksvragen en -aanpak van het onderzoek.

1.2 Onderzoeksvragen en -aanpak

Naar aanleiding van de eerdere onderzoeken naar het programma van Stichting leerKRACHT, de daaruit voortvloeiende onderzoeksvragen van het NRO en op basis van literatuur over schoolontwikkeling zijn onderstaande vragen voor het onderzoek opgesteld. De hoofdvraag van het onderzoek is: *Welke structurele effecten heeft het leerKRACHT-programma op de schoolcultuur, leraarvaardigheden en*

⁷ De uitspraken van dit onderzoek gelden dus voor het leerKRACHT-programma dat gebruikt werd door scholen vanaf schooljaar 2017-2018 tot en met 2019-2020.

onderwijsopbrengsten bij leerlingen en welke relatie zien we tussen elementen uit het programma en deze effecten in po, vo en mbo die deze effecten kunnen verklaren?

Wij gaan voor het beantwoorden van deze hoofdvraag in op de volgende deelvragen:

1. In hoeverre wordt het leerKRACHT-programma uitgevoerd zoals beoogd, op korte en op lange termijn?
2. Hoe waarderen schoolleiders en leraren de invoering en resultaten van het leerKRACHT-programma?
3. Is er sprake van een duurzame verandering in schoolcultuur door het leerKRACHT-programma?
4. Is er een duurzame verandering in het handelen van de leraren zichtbaar door het leerKRACHT-programma?
5. Zien we verandering in onderwijsopbrengsten bij leerlingen door de aanpak van leerKRACHT?
6. In hoeverre hangen verschillen in gevonden effecten samen met verschillen in implementatie van het programma en welke werkzame ingrediënten uit het leerKRACHT-programma kunnen we identificeren?
7. Welke achterliggende mechanismen verklaren (eventuele) duurzame effecten van het leerKRACHT-programma?

Als gevolg van de COVID-19-pandemie is het niet mogelijk om onderzoeksvraag 7 te beantwoorden. In overleg met het NRO en Stichting leerKRACHT is gekozen om deze onderzoeksvraag als volgt aan te passen:

7a: Hoe voeren scholen leerKRACHT (of een variant hierop) uit, een half jaar nadat de tweejarige ondersteuning van Stichting leerKRACHT is beëindigd en welke effecten ervaren zij?

7b: Welk effect heeft de COVID-19-pandemie op het al dan niet voortbestaan van leerKRACHT (of een variant hierop) in scholen?

Met de resultaten van onderzoeksvragen 1 tot en met 5 verkrijgen we een beeld van de gerealiseerde aanpak van leerKRACHT en de gevonden opbrengsten in scholen. Voor onderzoeksvraag 5 gaan wij in op cognitieve po-leerlingresultaten (zie voor uitleg §2.6). De samenhang tussen deze resultaten levert inzicht op in werkzame ingrediënten van het leerKRACHT-programma (onderzoeksvraag 6). Daarnaast leveren resultaten op onderzoeksvraag 7 inzichten op in de zelfstandige uitvoering van leerKRACHT in scholen en de impact van de COVID-19-pandemie maatregelen.

Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvragen zijn in overleg met het NRO en Stichting leerKRACHT twee cohorten scholen gevolgd, namelijk scholen die begonnen met de uitvoering van het programma in de schooljaren 2017-2018 en 2018-2019. Er is vooral gebruik gemaakt van al bestaande vragenlijsten van Stichting leerKRACHT. Oberon en de Universiteit Utrecht hebben gedurende het onderzoek de validiteit en betrouwbaarheid van deze vragenlijsten geanalyseerd en in overleg met Stichting leerKRACHT zijn enkele aanpassingen doorgevoerd.⁸ Met deze vragenlijsten is uitvoering van en enthousiasme over het leerKRACHT-programma en de ervaren lerende schoolcultuur gemeten. Door de onderzoekers zijn daarnaast 24 casestudies uitgevoerd om kwalitatieve inzichten te krijgen in de werkzame ingrediënten en effecten op leraarhandelen, po-leerlingresultaten en zelfstandigheid van scholen om leerKRACHT uit te voeren.

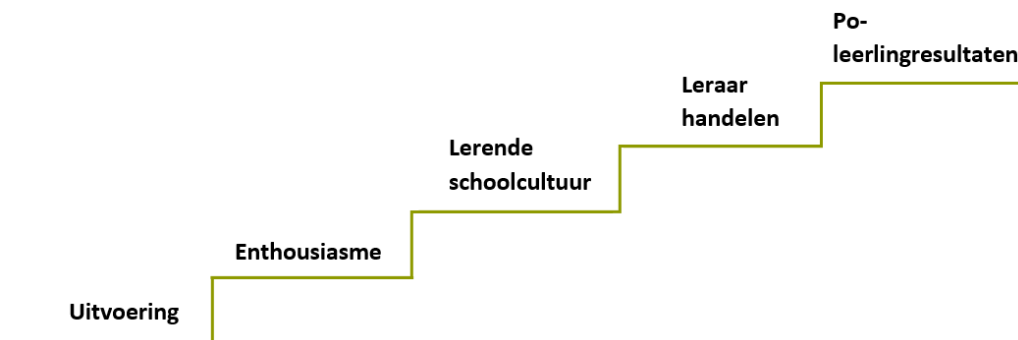
⁸ Zie <https://www.oberon.eu/ons-portfolio/item/cultuursurvey.html> en <https://www.oberon.eu/ons-portfolio/item/leerlingsurvey.html>; Over de vragenlijst over uitvoering en enthousiasme is geen rapport gepubliceerd.

Controlemechanismen in onze aanpak voor vaststellen van effecten van leerKRACHT

In onze subsidieaanvraag voor het NRO en aan de start van het onderzoek waren twee controlemechanismen ingebouwd om na te gaan of de veranderingen over tijd op verschillende uitkomstmaten toe schrijven zijn aan het leerKRACHT-programma.⁹

Het eerste controlemechanisme kon worden uitgevoerd zoals beoogd; wij hanteerden bij het bepalen van de effecten van het leerKRACHT-programma een systematiek zoals voorgesteld door Kirkpatrick (1994) en doorontwikkeld door Guskey (2002) voor het evalueren van professionele ontwikkeling van leraren. Deze systematiek is erop gebaseerd dat het waarschijnlijker is dat veranderingen gekwalificeerd kunnen worden als effecten van een interventie (in dit geval het leerKRACHT-programma), wanneer die op meerdere niveaus worden gevonden. Het is immers alleen logisch dat een verandering op een hoger niveau (bijvoorbeeld leerlingresultaten) toegeschreven kan worden aan een interventie, wanneer ook op het onderliggende niveau (bijvoorbeeld leraarhandelen) verandering wordt geconstateerd. In het onderzoek onderscheiden we de volgende onderling samenhangende niveaus: (1) uitvoering van het programma in de school, (2) enthousiasme over het programma, (3) ervaren van ontwikkeling van een lerende schoolcultuur, (4) handelen van de leraar in de klas, en (5) po-leerlingresultaten. Naast de volgordelijkheid in de treden speelt ook tijd een rol. Gedragsverandering (zoals leraarhandelen) kost veel tijd en de doorwerking van gedragsverandering bij leraren op leerlingresultaten neemt dus nog meer tijd in beslag.

Aangezien wij de scholen twee jaar volgen hebben wij lage verwachtingen van het vinden van effecten op de twee hoogste treden: leraarhandelen en leerlingresultaten. Hoe hoger op de trap hoe minder we verwachten dat we effecten vinden, aangezien er dan ook steeds meer andere positieve dan wel negatieve factoren een rol spelen (zie o.a. review van Veen et al., 2010). In Figuur 1.2 is het controlemechanisme weergegeven als een effecttrap.



Figuur 1.2 Controlemechanisme weergegeven als effecttrap

Het tweede voorgestelde controlemechanisme bestond uit een schoolinterne vergelijking tussen teams die eerder en later het programma zouden gaan uitvoeren, en een vergelijking tussen scholen die eerder en later deel zouden nemen. Deze aanpak kon niet worden uitgevoerd zoals beoogd vanwege veranderingen in het leerKRACHT-programma en keuzes van leerKRACHT-scholen. De interne controlegroepaanpak kon niet worden uitgevoerd omdat alle lerarenteams in scholen over het algemeen toch gelijktijdig met leerKRACHT begonnen te werken. Voor de externe controle wilden wij scholen, die van plan waren met leerKRACHT te gaan werken, alvast een cultuurvragenlijst in laten vullen. De vergelijking tussen scholen bleek om verschillende redenen niet uitvoerbaar: 1) scholen

⁹ Zie <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/effecten-van-leerkracht-op-schoolcultuur-en-onderwijskwaliteit>

waren te laat met aanmelden: pas half juni tot zelfs na de zomervakantie, 2) veel van deze scholen waren zelf al begonnen met leerKRACHT of een eigen variant hierop.

Deze afwijkingen van het oorspronkelijke voorstel zijn besproken met een klankbordgroep bestaande uit prof. dr. Perry den Brok en prof. dr. Sietske Waslander en met een aantal betrokkenen vanuit het NRO, het ministerie van OCW en Stichting leerKRACHT die deelnamen aan jaarlijkse vergaderingen over de voortgang van het onderzoek (zie §1.3 voor de namen). In het onderzoek is in overleg met deze groepen als alternatief gebruik gemaakt van benchmarkdata en kwalitatieve vergelijkingen. Wij vergeleken kwantitatieve gegevens over lerende schoolcultuur, leraarhandelen en po-leerlingresultaten bij scholen die het leerKRACHT-programma inzetten, met vergelijkbare resultaten uit ander onderzoek. Daarnaast voerden we casestudies uit bij een aantal scholen. De interviews die daar werden afgenomen gaven inzicht in de context van de scholen en in hoe zij verschillen in de uitvoering van leerKRACHT en de gevolgen daarvan.

1.3 Dankwoord

Wij danken alle po-, vo- en mbo-scholen die deelnamen aan het onderzoek. In het bijzonder bedanken we de 24 casestudyscholen die wij meerdere malen mochten bezoeken voor lesobservaties en interviews. Daarnaast gaat onze dank uit naar klankbordgroepleden prof. dr. Perry den Brok en prof. dr. Sietske Waslander en eindverantwoordelijk schoolleiders Caroline Boumans (po-school) en Bas Visser (vo-school). Ook willen we een aantal medewerkers van Oberon voor hun bijdrage aan het onderzoek bedanken: Hilde Bekkers, Ebbo Bulder, Jorick Mijmans, Anke Suijkerbuijk, DirkJan Don en Marja Knecht. Onze dank gaat ook uit naar prof. dr. Rens van de Schoot en dr. Renske de Kleijn. Daarnaast bedanken wij de stagiaires die zich voor het onderzoek hebben ingezet in chronologische volgorde: Denise Kramers, Inge Tromp, Johanna Klein, Milly Verburg, Nicky de Vries, Aline Tuls, Henriette Vergoossens, Anne Jóia de Lange, Dian Enting, Yentl Schoe, Welmoed Rietstra, Marloes van Willegen-Brinksma, Rikste Knijff, Suzanne Gerritsen, Leanne te Dorsthorst, Lisette Schaar, Lynn van Kasteren en Lotte Rakers. Tot slot bedanken wij de betrokkenen vanuit het NRO: dr. Jelle Kaldewaij, Gitta Snijders, Lars de Bruin, dr. Jacobiene Meirink; vanuit Stichting leerKRACHT: Jaap Versfelt, Milou Reincke, Celia van der Does, Donna de Visser, de expertcoaches en vele anderen; en vanuit het ministerie van OCW: dr. Marc van der Steeg.

Bijlage 2 Methoden

In dit hoofdstuk presenteren we de methoden van ons onderzoek naar het leerKRACHT-programma. Bij de onderzoeksopzet is, in overleg met de subsidieverlener NRO, rekening gehouden met de belasting van de scholen. Daarom is het overgrote deel van de analyses gebaseerd op vragenlijsten die zijn uitgezet door Stichting leerKRACHT bij po-, vo- en mbo-scholen. Voordat we ingaan op de methoden presenteren we een karakterisering van de scholen werkend met leerKRACHT. Voor een overzicht van alle data en de impact van de COVID-19-pandemie maatregelen op de dataverzameling verwijzen we naar §2.2.

2.1 Karakterisering van de scholen werkend met leerKRACHT

Stichting leerKRACHT is in schooljaar 2012-2013 begonnen met een eerste versie van hun tweejarige programma voor po, vo en mbo. Zij passen hun programma elk jaar waar nodig aan, bijvoorbeeld naar aanleiding van feedback van scholen en de expertcoaches. Het onderzoek waarover we hier rapporteren richtte zich op de versie van het programma van Stichting leerKRACHT dat is uitgevoerd in de schooljaren 2017 – 2020.

Om een beeld te geven van welke scholen in Nederland leerKRACHT uitvoeren, volgt hieronder een karakterisering van de scholen die in 2017-2019 en 2018-2020 begonnen met de uitvoering van het programma van Stichting leerKRACHT. Dit betreft 260 scholen. Wij hebben voor deze karakterisering gebruik gemaakt van openbare databestanden van het CBS en DUO.

- **Sector:** De verdeling van de scholen die het leerKRACHT-programma uitvoeren over po, vo en mbo is representatief voor de verdeling van scholen over de drie sectoren in Nederland: po-scholen zijn het sterkst vertegenwoordigd onder de leerKRACHT-scholen (49%) en worden opgevolgd door mbo-instellingen (32%) en vo-scholen (12%). De respons van scholen en de verdeling over sectoren verschilt per vragenlijst, deze wordt daarom per vragenlijst in de volgende paragrafen weergegeven.
- **Achterstandsscore van po-scholen**¹⁰: De po-scholen werkend met leerKRACHT volgen ongeveer eenzelfde verdeling qua achterstandsscore als de landelijke verdeling van po-scholen. Een kleine oververtegenwoordiging lijkt zichtbaar bij de leerKRACHT-scholen op de laagste achterstandsscores (3,5% leerKRACHT-scholen en 0,4% van het landelijke beeld). Zie Bijlage 10 voor een visuele weergave van de verdeling over achterstandsscores.
- **Denominatie en stedelijkheid:** leerKRACHT-scholen zijn op denominatie vergelijkbaar met het landelijke beeld, namelijk sterkste vertegenwoordiging van openbare scholen, gevolgd door protestants-christelijk en rooms-katholiek. Daarnaast staan de meeste leerKRACHT-scholen in Zuid-Holland (25%), gevolgd door Noord-Holland, Gelderland en Groningen (allen 11%).¹¹ Vooral scholen in 'zeer sterk' en 'sterk' stedelijke gemeenten voeren leerKRACHT uit (48%).
- **Schoolomvang:** De po-scholen werkend met leerKRACHT laten hetzelfde gemiddelde qua aantallen leerlingen zien als het gemiddelde van Nederlandse po-scholen.¹² De vo- en mbo- scholen werkend

¹⁰ Zie voor meer info: <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2020/06/achterstandsscores-per-school-2019>

¹¹ Zie ook de website van Stichting leerKRACHT voor de verdeling van alle scholen werkend met leerKRACHT sinds 2012 over Nederland: <https://stichting-leerkracht.nl/locaties/>

¹² Bij de po-scholen missen wij data van 23 scholen, bij de vo-scholen van 26 scholen en van de mbo-scholen 44 scholen.

met leerKRACHT lijken gemiddeld iets grotere instellingen dan het gemiddelde van Nederland. Zie hiervoor de figuren in Bijlage 10.

- **Reden van scholen voor deelname aan leerKRACHT:** De externe expertcoaches vanuit Stichting leerKRACHT hebben per school aangegeven met welke reden de school begon met uitvoering van leerKRACHT.¹³ De meest genoemde reden is dat scholen een professionele schoolcultuur willen creëren (78%). Daarop volgt de reden dat scholen te maken hebben met een achterblijvende onderwijskwaliteit en zij hieraan willen werken (13%). Twee minder genoemde redenen zijn: een nieuwe schoolstart zoals na een fusie of opstarten van een geheel nieuwe school (8%) en meer datagedreven gaan werken (1%).

2.2 Dataoverzicht van het onderzoek

In dit onderzoek werden twee cohorten scholen die met leerKRACHT werken gedurende twee jaar gevolgd. Dit betreft 121 scholen die startten met leerKRACHT in schooljaar 2017-2018 en 139 scholen in 2018-2019. Stichting leerKRACHT verzamelt vragenlijstdata als onderdeel van het leerKRACHT-programma in scholen. Deze data zijn verzameld bij alle po-, vo- en mbo-scholen van beide cohorten en bruikbaar voor het onderzoek voor de treden: uitvoering, enthousiasme en lerende schoolcultuur. Daarnaast verzamelden de onderzoekers van Oberon en de Universiteit Utrecht aanvullende verdiepende data bij alle drie de sectoren (po, vo, mbo).¹⁴ Dit betreft interviews en lesobservaties bij 24 casestudyscholen.¹⁵, twaalf scholen van beide cohorten en een follow-up vragenlijst bij scholen uit het eerste cohort. In Tabel 2.1 presenteren wij een overzicht van de dataverzameling per effecttrede en hoe de data verzameld zijn: de instrumenten. Zie Bijlage 9 voor de planning van de dataverzameling.

Tabel 2.1 Dataverzameling per effecttrede

Effecttrede	Instrumenten	Respondenten
Uitvoering	Vragenlijstschaal uitvoering Interviews* Follow-up vragenlijst*	Leraren, schoolleiding, expertcoach
Enthousiasme	Vragenlijstschaal enthousiasme Interviews*	Leraren, schoolleiding, expertcoach
Lerende schoolcultuur	Cultuurvragenlijst Interviews*	Leraren, schoolleiding
Leraarhandelen	Lesobservaties* Interviews*	Externe observatoren, leerlingen, leraren
Leerlingresultaten po	Eindtoetsen po schoolniveau* Interviews*	Databestanden van DUO, leraren

*Dataverzameling in de casestudyscholen door Oberon en de Universiteit Utrecht. Overige dataverzameling door Stichting leerKRACHT.

¹³ Een aantal expertcoaches heeft niet gereageerd op de vragenlijst en daardoor mist er informatie van een aantal scholen.

¹⁴ Zie voor deze aanpak, waarin kwantitatieve en kwalitatieve data verzameld zijn op hetzelfde moment en een van de bronnen dominant is (bij ons kwantitatief): Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43(2), 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>

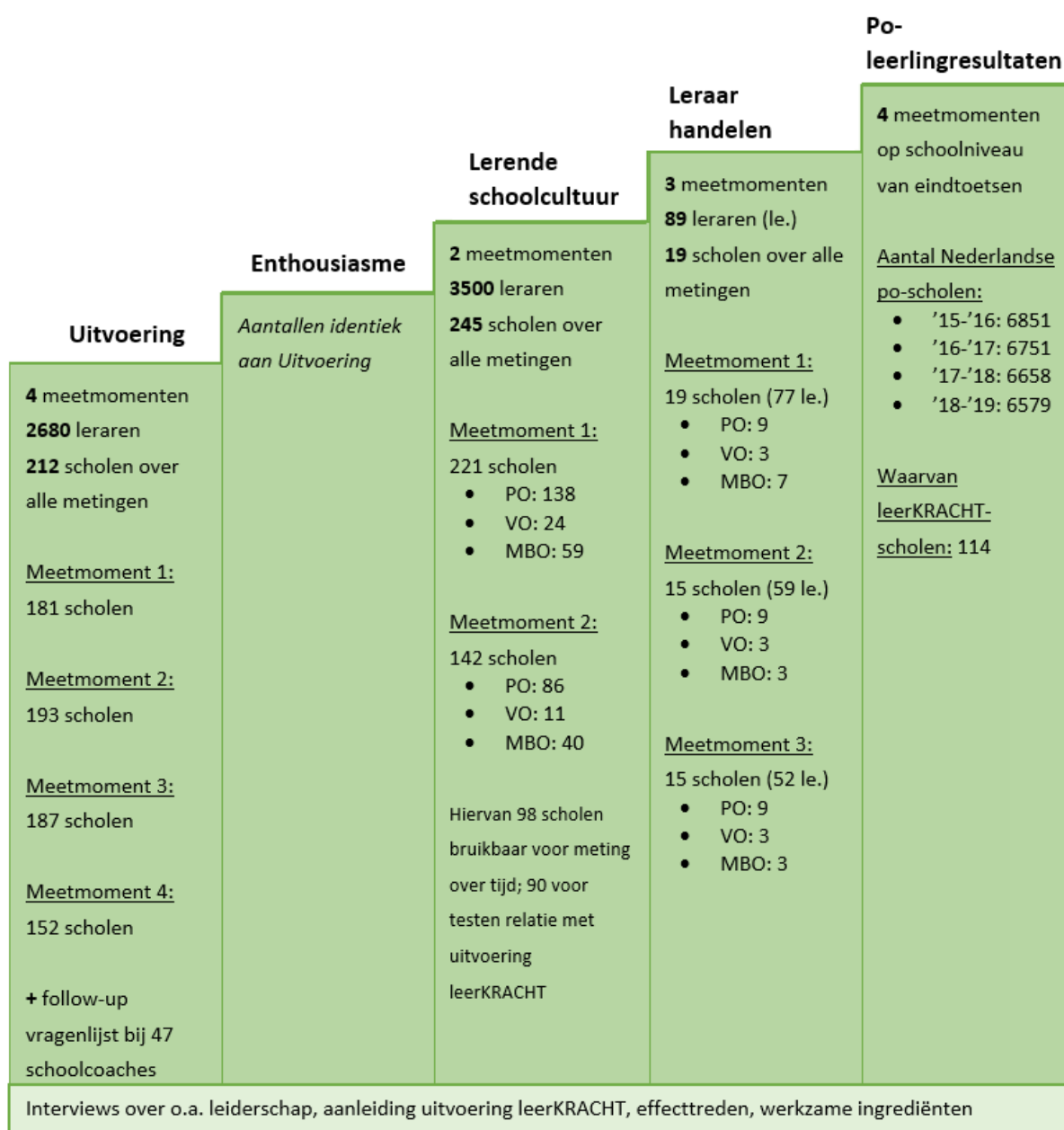
¹⁵ Bij een deel van deze scholen ($n = 19$) werden lesobservaties uitgevoerd.

In Figuur 2.1 geven wij een overzicht van de data van het onderzoek waarbij de twee cohorten zijn samengenomen. Bovenaan elke kolom staat in hoeveel scholen de vragenlijsten zijn ingevuld, waar lessen zijn geobserveerd en waar (cognitieve) leerlingresultaten zijn verzameld.¹⁶ De leerlingresultaten zijn alleen verzameld in po, alle andere data zijn verzameld in po, vo en mbo. Aan de aantallen op de eerste meting van uitvoering, enthousiasme en lerende schoolcultuur is te zien dat er scholen zijn die nooit een vragenlijst hebben ingevuld.¹⁷ Dit betreft 48 missende scholen bij uitvoering en enthousiasme en vijftien bij lerende schoolcultuur. In Figuur 2.1 staat ook in de kolommen weergegeven hoeveel scholen per meting hebben deelgenomen. Op basis van de aantallen per sector is het alleen bij uitvoering en enthousiasme mogelijk om sectorverschillen kwantitatief te analyseren.

Belangrijk om mee te geven is dat de maatregelen om de COVID-19-pandemie tegen te gaan een grote invloed hebben gehad op dit onderzoek. Alle laatste metingen van de effecten kunnen niet worden meegenomen omdat deze data niet vergelijkbaar zijn met data die zijn verzameld vóór de pandemie en de respons te laag is. Deze meetmomenten zijn dan ook niet weergegeven in Figuur 2.1. Wij kunnen onder andere hierdoor geen conclusies trekken over de duurzaamheid van effecten. Om de impact van de COVID-19-maatregelen te ondervangen en toch inzicht te krijgen in de werking van leerKRACHT in de scholen hebben wij scholen in *online* interviews en een *follow-up* vragenlijst tijdens de pandemie gevraagd naar de invloed van de pandemie op de uitvoering van leerKRACHT.

¹⁶ Het aantal scholen over alle metingen verhoudt zich bij uitvoer, enthousiasme en cultuur niet tot het aantal scholen op meting 1, omdat er een aantal scholen zijn die pas bij de 2e meting vragenlijsten zijn gaan invullen. Daarnaast waren er scholen die alleen de 1e meting hebben ingevuld.

¹⁷ Er zijn namelijk 260 scholen in totaal begonnen met leerKRACHT, in de twee cohorten, en die aantallen zijn niet terug te zien in de respons op de vragenlijsten van leerKRACHT.

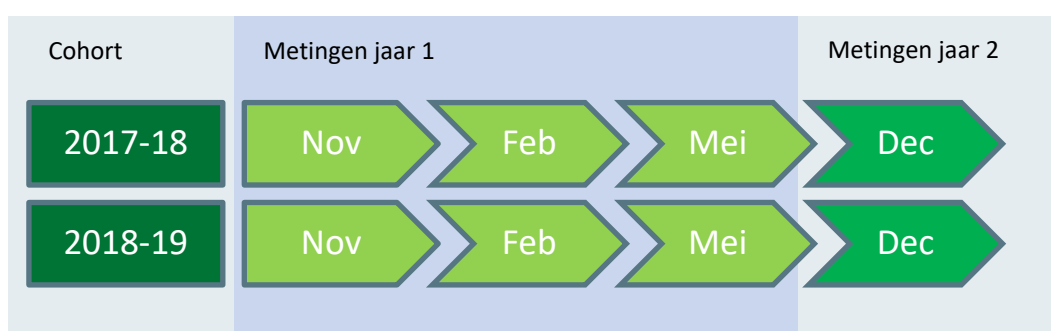


Figuur 2.1 Totale aantallen respons per effecttrede

Hoewel we in dit rapport naar de afzonderlijke instrumenten van het leerKRACHT-programma kijken, bestaat het programma in een school uit een combinatie van meerdere instrumenten die ook op elkaar ingrijpen. Het is dus belangrijk dat de lezer rekening houdt met de *combinatie* van leerKRACHT-instrumenten die uitgevoerd worden in scholen. We kunnen geen uitspraken kunnen doen over de bijdrage van afzonderlijke leerKRACHT-instrumenten.

2.3 Uitvoering en Enthousiasme (Hoofdstuk 3.1 en 3.2)

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 1 en 2, namelijk: *In hoeverre wordt het leerKRACHT-programma uitgevoerd zoals beoogd op korte en op lange termijn?* en: *Hoe waarderen schoolleiders en leraren de invoering en resultaten van het leerKRACHT-programma?* is een vragenlijst uitgezet door Stichting leerKRACHT. Deze vragenlijst, de barometer genaamd, is vijf keer ingevuld door leraren van scholen die leerKRACHT uitvoeren, over twee jaar tijd. In het onderzoek zijn de eerste vier metingen meegenomen, omdat de laatste meting midden in de COVID-19-pandemie viel. Zie Figuur 2.2 voor de meetmomenten van de vier metingen die meegenomen zijn in dit onderzoek. Drie metingen zijn afgenomen in het eerste leerKRACHT-jaar (in november, februari en mei) en één meting in het tweede jaar (december).



Figuur 2.2 Schematische weergave vragenlijstdata Uitvoering en Enthousiasme

Respondenten

In totaal hebben 2680 leraren van 212 scholen de vragenlijst over uitvoering en enthousiasme ingevuld. Per meting varieerde de respons van 1100 tot 1299 leraren. De meeste leraren hebben één of twee van de vier metingen ingevuld. Daarnaast vulden bij de meeste scholen tien tot twintig leraren van een school de vragenlijst in. De verdeling over sectoren bij deze vragenlijst is representatief vergeleken met de verdeling over sectoren van alle scholen die startten met leerKRACHT in 2017-2018 en 2018-2019 (zie Bijlage 4).

Instrument

Uitvoering: De vragen die gesteld zijn om de uitvoering van het leerKRACHT-programma te meten, zijn opgenomen in Tabel 2.2. De leraren gaven hierbij aan hoe vaak ze in de afgelopen vier weken de leerKRACHT-instrumenten hadden uitgevoerd. In de laatste kolom staat de door Stichting leerKRACHT geadviseerde norm per vier weken. Deze norm was niet opgenomen in de vragenlijst. De antwoorden op de items hangen sterk samen en bleken gehanteerd te kunnen worden als één schaal, met een betrouwbaarheid tussen 0.66 en 0.81 (Cronbach's Alpha) variërend per meting.

Tabel 2.2 Items over uitvoering

Label	Vraag (Ik heb de afgelopen 4 weken...)	Norm leerKRACHT
Bordsessie	X keer een bordsessie meegemaakt.	4
Lesontwerp	X keer met een collega een les ontworpen.	2
Lesbezoek uitvoeren	X keer bij een collega in de klas gekeken én een gesprek daarover gehad.	2*
Lesbezoek ontvangen	X keer collega bij mij in de klas gekeken én een gesprek daarover gehad.	

* De norm van het aantal lesbezoeken vanuit leerKRACHT is 2 per maand. LeerKRACHT maakt in hun documentatie geen onderscheid tussen het uitvoeren en ontvangen van lesbezoeken.

Enthousiasme: Enthousiasme is ook gemeten met vier items (zie Tabel 2.3). Leraren gaven antwoord op een vijfpunt-Likertschaal (1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens). Ook deze items vormden samen één schaal, met een betrouwbaarheid tussen 0.84 en 0.90 (Cronbach's Alpha) variërend per meting.

Tabel 2.3 Items over enthousiasme

Items over enthousiasme
Ik ben enthousiast over het werken met de leerKRACHT-instrumenten.
Ik ben er enthousiast over dat onze school meedoet aan leerKRACHT.
Ik verwacht dat wij als school doorgaan met deze manier van werken.
Ik zou het leerKRACHT-programma aanbevelen aan collega's van andere scholen.

Analyses

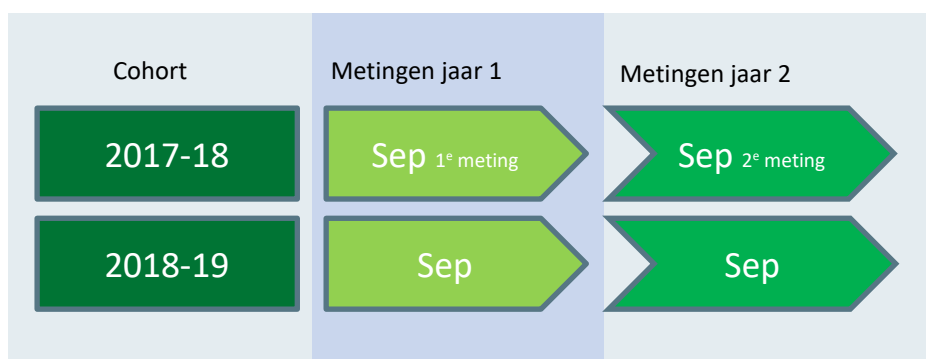
Uit intraclass-correlaties blijkt dat 29% van de variantie bij uitvoering en 25% bij enthousiasme wordt verklaard op schoolniveau. Deze scores laten zien dat het voor de mate van uitvoering en het enthousiasme over het leerKRACHT-programma voor een deel uitmaakt op welke school een leraar aan het leerKRACHT-programma deelneemt. Een multilevel analyse is uitgevoerd voor het meten van uitvoering en enthousiasme over tijd en het analyseren van verschillen tussen sectoren. Zie Bijlage 1 voor een duiding van missende scores op uitvoering en enthousiasme.

2.4 Ervaren lerende schoolcultuur (Hoofdstuk 3.3)

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 3: *Is er sprake van een duurzame verandering in schoolcultuur door het leerKRACHT-programma?* is een cultuurvragenlijst uitgezet. Deze vragenlijst is ontwikkeld door Sol en Stokking (2014) en aangepast door Oberon (Ketelaars & Klein, 2016). Met deze vragenlijst wordt gemeten in hoeverre leraren een lerende schoolcultuur ervaren op een zestal onderdelen van schoolcultuur. Stichting leerKRACHT zet deze vragenlijst uit bij leraren van alle scholen werkend met leerKRACHT. Leraren vulden de vragenlijst drie keer in over twee jaar tijd. Vanwege missende data op de derde metingen, nemen we in dit onderzoek alleen de eerste twee metingen mee (zie Figuur 2.3).¹⁸ De eerste meting is afgenomen aan het begin van het eerste leerKRACHT-jaar

¹⁸ Maar 17 scholen van cohort 1 hebben meting 1, 2 en 3 ingevuld, missende data op meting 3 komen voornamelijk door de maatregelen rondom de COVID-19-pandemie.

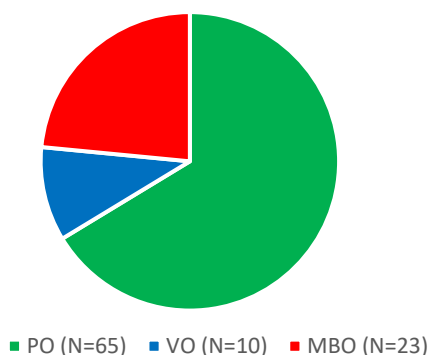
(september) en de tweede meting aan het begin van het tweede leerKRACHT-jaar (september). Deze data geven dus zicht op de lerende schoolcultuur in het eerste leerKRACHT-jaar.



Figuur 2.3 Schematische weergave vragenlijstdata lerende schoolcultuur

Respondenten

Van de in totaal 245 scholen zijn voor de analyse van de vragenlijst scholen verwijderd waar minder dan drie leraren de vragenlijst hebben ingevuld. Dit leverde een onderzoeksgroep op van 98 scholen. Figuur 2.4 toont de verdeling per sector. We zien in vergelijking met de verdeling over scholen die leerKRACHT uitvoeren een oververtegenwoordiging van po-scholen en ondervertegenwoordiging van vo- en mbo-scholen in onze dataset van de lerende cultuurvragenlijst (zie Bijlage 3 voor de representativiteit).



Figuur 2.4 Respons cultuurvragenlijst over sectoren

Gemiddeld werd de vragenlijst door vijftien leraren ingevuld per school. Ondanks dat er weinig vo-scholen in onze data zitten, zien we wel een hoge respons van vo-leraren (zie Tabel 2.4). De hogere respons per vo-school is verklaarbaar, gezien de grotere omvang van vo-scholen in vergelijking met de meeste po-scholen en mbo-teams.

Tabel 2.4 Gemiddelde respons van leraren op lerende cultuurvragenlijst per sector

PO	15
VO	28
MBO	14

Instrument

De vragenlijst (zie Bijlage 2) bestaat uit veertig stellingen, die beantwoord zijn op een Likertschaal van 1 – 5 (1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens) en onderdeel zijn van zes schalen. De namen van deze schalen worden afgekort weergegeven in tabellen en figuren, zie daarom tussen haakjes de verkorte versie:

- **Samenwerken met collega's** (Collega's): contact tussen collega's op school en de manier van samenwerken.
- **Visie op de lespraktijk** (Lespraktijk visie): de visie in een team/school, hoeverre deze bekend is en of deze visie terugkomt in de klas.
- **Onderzoek en toetsgegevens in de lespraktijk** (Lespraktijk onderzoektoetsgegevens): in hoeverre een team bezig is met onderzoek en toetsgegevens.
- **Verbetercultuur in de lespraktijk** (Lespraktijk verbetercultuur): de verbetercultuur die heerst in de scholen en in hoeverre leraren bezig zijn met ontwerpen, uitproberen en uitwisselen van nieuwe lesvormen.
- **Leidinggeven op de werkvloer** (Leidinggeven): hoe de schoolleiding betrokken is bij de lespraktijk van leraren en hoe de schoolleiding omgaat met feedback.
- **Leidinggeven bij onderzoek** (Leidinggeven onderzoek): hoe de schoolleiding bezig is met het verzamelen van feedback van leerlingen en wat de schoolleiding met deze feedback doet.

De zes schalen zijn betrouwbaar gebleken in onze dataset (Cronbach's Alpha-waarden tussen .74 en .92). De score per schaal bestaat uit de gemiddelde score van alle leraren van één school.

Analyse

Leraren vulden de lerende schoolcultuurvragenlijst van Stichting leerKRACHT anoniem in. Hierdoor bestaat er geen uniek nummer per leraar en kunnen wij leraren niet over tijd volgen en geen multilevel analyse uitvoeren. De ontwikkeling van de ervaren lerende schoolcultuur over tijd is getest met gepaarde t-toetsen op schoolniveau voor elk van de zes cultuurschalen. Door de lage respons van vo- en mbo-scholen is het niet mogelijk uit te splitsen per sector. Zie Bijlage 3 voor duiding van missende scores op lerende schoolcultuur.

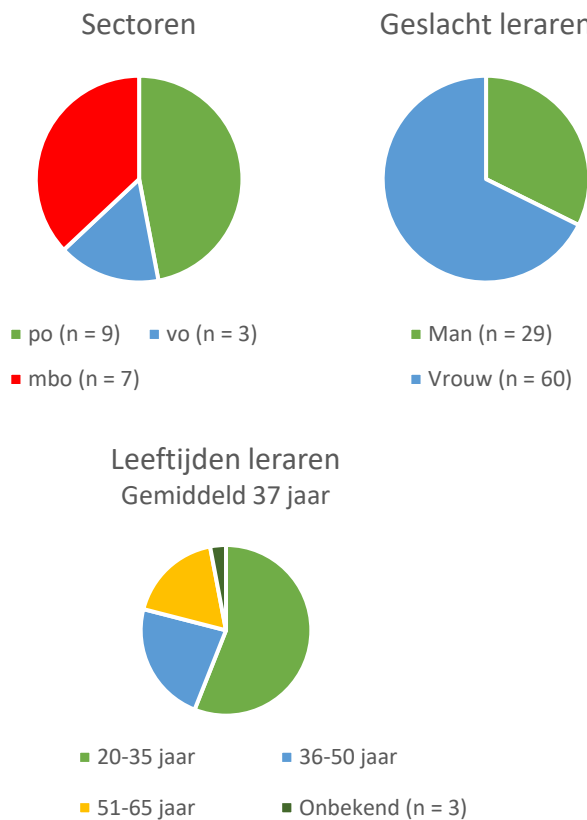
2.5 Leraarhandelen (Hoofdstuk 3.4)

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 4: *Is er een duurzame verandering in het handelen van de leraren zichtbaar door het leerKRACHT-programma?* is het pedagogisch-didactisch handelen van leraren geobserveerd in negentien casestudyscholen. Wij gebruiken hiervoor het 'International Comparative Analysis of Learning and Teaching' observatieschema (ICALT¹⁹), ontwikkeld door de Rijksuniversiteit Groningen (zie bijvoorbeeld Van de Grift, 2007). Dit gevalideerde observatieschema wordt veel gebruikt in het onderwijs en (een variant ervan) door de Inspectie van het Onderwijs.

¹⁹ <http://www.begeleidingstartendeleraren.nl/wp-content/uploads/2018/02/ICALT-lesobservatieformulier-3.0.pdf>

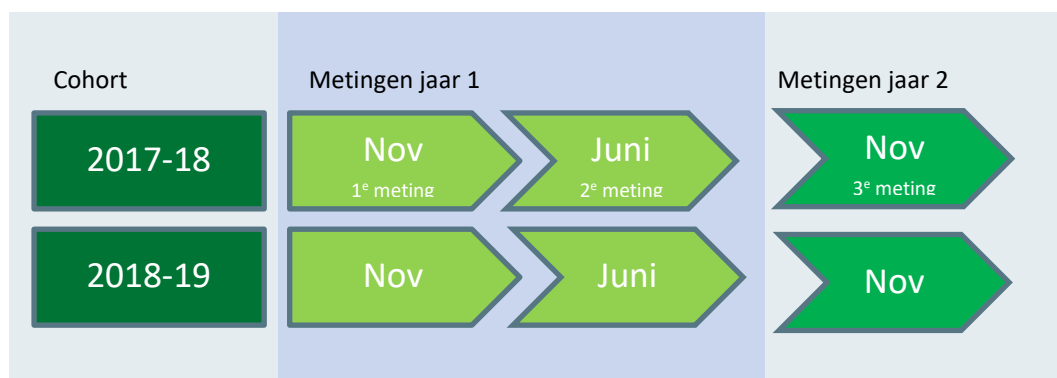
Respondenten

Wij observeerden bij negentien scholen en in totaal 89 leraren (vier tot vijf 5 leraren per school). Zie in onderstaand Figuur 2.5 de verdeling van de scholen over sectoren, geslacht en leeftijd van de leraren. De leraren hebben daarnaast gemiddeld twaalf jaar ervaring met lesgeven.



Figuur 2.5 Verdeling van scholen over sectoren, geslacht en leeftijd van leraren

Wij observeerden zoveel mogelijk bij dezelfde leraren, vier keer gedurende de twee jaar dat zij met ondersteuning van leerKRACHT werkten. De scholen zijn verdeeld over twee cohorten: het eerste cohort zijn scholen die begonnen met leerKRACHT in 2017-2018 ($N = 7$ scholen; vier metingen verzameld), het tweede cohort begon in 2018-2019 ($N = 12$ scholen; drie metingen verzameld, vierde niet door COVID-19-pandemie). Voor deze rapportage maken wij gebruik van de data op de eerste drie metingen, zie Figuur 2.6. Na elk lesbezoek vond een kort feedbackgesprek plaats met de leraar en zijn terugkoppelingsrapporten verstuurd naar de scholen.



Figuur 2.6 Schematische weergave lesobservaties

Instrument

De ICALT heeft items op zes domeinen, die elkaar opvolgen in complexiteit met betrekking tot pedagogisch-didactisch handelen. Met andere woorden: het creëren van een efficiënte lesorganisatie wordt gezien als complexer handelen dan het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat. De zes domeinen zijn ook betrouwbaar gebleken op basis van onze dataset (Cronbach's Alpha's tussen .61 en .74):

- 1) Veilig en stimulerend leerklimaat;
- 2) Efficiënte lesorganisatie;
- 3) Duidelijke en gestructureerde instructie;
- 4) Intensieve en activerende les;
- 5) Afstemmen op verschillen;
- 6) Leerstrategieën aanleren.

Voor het huidige onderzoek pasten wij op drie punten het originele ICALT-observatieschema aan (zie voor onze versie Bijlage 4):

1. Allereerst hebben we de laatste schaal van het ICALT-observatieschema, namelijk 'Betrokkenheid van leerlingen', niet meegenomen omdat wij in dit onderzoek focussen op het handelen van leraren.²⁰
2. Ten tweede hebben we een schaal toegevoegd aan het ICALT-observatieschema. Dit betreft de schaal 'Leerlingen stimuleren om te leren en zich te ontwikkelen', deze korten we af naar 'Leren', uit de Pedagogisch Didactisch Handelen (PDH) vragenlijst door Sol (2012). De PDH meet ook pedagogisch-didactisch handelen van leraren en gaat onder andere in op welke manier leraren hun leerlingen stimuleren hun eigen leerproces vorm te geven. Dit past bij de doelstelling van Stichting leerKRACHT om leerlingen meer stem te geven in het onderwijs.
3. Ten derde hebben we de scoringschaal licht aangepast. Het ICALT-instrument gebruikt de scores 1 t/m 4. De score 1 beschrijft het handelen als overwegend zwak. Een 1 wordt echter ook gescoord als een handeling niet is gezien of niet voorkomt. Wij wilden voor ons onderzoek onderscheid hierin maken en hebben een score '0' toegevoegd om te proberen meer recht te doen aan de realiteit in de klas. Soms komt één van de stellingen in de les niet voor of heeft een observator een handeling niet gezien (door niet de hele les mee te maken), dit betekent niet dat het overwegend zwak is uitgeoefend door de leraar. De toegevoegde nul nemen wij als missing mee in de analyses. Onze schaal ziet er daardoor als volgt uit:
 - 0 = niet gezien, niet van toepassing
 - 1 = overwegend zwak gehandeld
 - 2 = meer zwak dan sterk gehandeld
 - 3 = meer sterk dan zwak gehandeld
 - 4 = overwegend sterk gehandeld

In Tabel 2.5 geven wij de percentages van onze gescoorde nullen per domein en per sector weer. Dit laat zien dat op domein 5 (Afstemmen op verschillen) vooral veel nullen gescoord zijn. Dit komt voornamelijk door het item 'De leraar biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd'. Voor de observanten was het vaak onduidelijk wie de zwakke leerlingen waren en/of er werd geen extra tijd voor leerlingen gemaakt. In het mbo zijn ook veel nullen gescoord op domein 4 (Intensieve en activerende les). Dit komt voornamelijk door het item 'De leraar stimuleert het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen', met dezelfde reden als hiervoor genoemd. De splitsing van de score 0 en 1 betekent dat wij minder data konden gebruiken voor de analyses maar deze daarmee wel zuiverder zijn.

²⁰ Zie hier de schaal Betrokkenheid van leerlingen: <http://www.begeleidingstartendeleraren.nl/wp-content/uploads/2018/02/ICALT-lesobservatieformulier-3.0.pdf>

Tabel 2.5 Percentages van nul scores per domein (met verkorte naam) per sector

	Klimaat	Organisatie	Instructie	Activerend	Verschil	Strategieën	Leren	Gem.:
Alle sectoren	0%	2%	8%	14%	24%	11%	8%	10%
PO		1	7	11	20	7	7	7
VO		3	11	16	28	16	13	13
MBO		5	11	34	23	7	5	12

Kenmerken observatoren

Alle observatoren zijn getraind en in bezit van het ICALT-certificaat. Daarnaast hebben zij een onderwijsachtergrond (ervaring als leraar of een onderwijskundige opleiding). Om eenduidige interpretatie van de betekenis van scores te bewerkstelligen is een afspraakformulier voor scoring opgesteld. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen de observatoren was in alle gevallen meer dan voldoende (namelijk 86%).

Analyse

Variantie-analyses over tijd zijn uitgevoerd bij leraren waarvan we drie metingen hebben, geïnterpreteerd op significantieniveau $p < .05$. Zie Bijlage 5 voor duiding van missende scores op leraarhandelen.

2.6 Leerlingresultaten po (Hoofdstuk 3.5)

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 5: *Zien we verandering in onderwijsopbrengsten bij leerlingen door de aanpak van leerKRACHT?* zijn openbare databestanden met de eindresultaten van alle po-scholen in Nederland van DUO gebruikt. In overleg met onze wetenschappelijke klankbordgroep, het NRO en het ministerie van OCW is de keuze gemaakt po-resultaten te analyseren. Enerzijds omdat hier gestandaardiseerde toetsen worden afgenomen en benchmarking met alle Nederlandse scholen mogelijk is. Anderzijds omdat po-scholen als gehele school met het leerKRACHT-programma werken en het bij vo-scholen en mbo-opleidingen nog voorkomt dat zij met één afdeling of een paar lerarenteams met leerKRACHT werken.

De cognitieve po-leerlingresultaten vanaf schooljaar 2015-2016 tot en met schooljaar 2018-2019 zijn meegenomen in onze analyses. Op deze manier zijn twee schooljaren vóór de scholen begonnen met het leerKRACHT-programma, als beginmeting, en twee schooljaren tijdens het uitvoeren van leerKRACHT geanalyseerd. Door de maatregelen rondom de COVID-19-pandemie ontbreken de cognitieve po-leerlingresultaten 2019-2020. Daarnaast hebben Stichting leerKRACHT en het NRO geprobeerd non-cognitieve leerlingresultaten te verzamelen, maar is dit door te lage respons geen onderdeel van dit onderzoek.

Respondenten

Van 6212 po-scholen uit Nederland zijn cognitieve leerlingresultaten bekend bij DUO. Van de po-scholen die leerKRACHT uitvoeren, zijn 149 po-scholen gestart met leerKRACHT in schooljaar 2017-18 of 2018-

19. Van 114 van deze twee cohorten scholen zijn de cognitieve leerlingresultaten geanalyseerd; scholen met minder dan tien leerlingen in groep 8 zijn omwille van de betrouwbaarheid buiten beschouwing gelaten.²¹ Missende waarden van 808 scholen op één tot een aantal metingen zijn niet gerelateerd aan leerKRACHT-deelname en zijn geïmputeerd.²²

Analyse

Om de verschillende eindtoetsen van po-scholen met elkaar te kunnen vergelijken zijn de cognitieve leerlingresultaten gestandaardiseerd. De resultaten van de 114 leerKRACHT-scholen zijn vergeleken met de cognitieve leerlingresultaten van alle andere Nederlandse po-scholen ($n = 6063$) met een mixed-design ANOVA over tijd.²³

2.7 Samenhang van effecten met implementatie leerKRACHT (Hoofdstuk 4)

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 6: *In hoeverre hangen verschillen in gevonden effecten samen met verschillen in implementatie van het programma en welke werkzame ingrediënten uit het leerKRACHT-programma kunnen we identificeren?* is de samenhang getest tussen de effecttreden met de uitvoering van het leerKRACHT-programma. Hieronder gaan wij in op elke effecttrede.

Enthousiasme

Wij onderzochten met een multilevel analyse of enthousiasme over tijd voorspeld kan worden door de mate waarin het leerKRACHT-programma over tijd uitgevoerd wordt op een groep van 212 scholen en 2680 leraren. Het model dat patronen in de enthousiasme data het beste verklaart is een model met sector, bordsessie en lesontwerp, aanleiding 'nieuwe schoolstart' en tijd.

Ervaren lerende schoolcultuur

Wij onderzochten met een stepwise meervoudige regressie of de ervaren lerende schoolcultuur over tijd voorspeld kan worden door de mate waarin het leerKRACHT-programma over tijd uitgevoerd wordt en het enthousiasme van leraren over het leerKRACHT-programma op een groep van negentig scholen. Zie Bijlage 3 voor het imputeren van missende scores. Wij maakten verschillscores voor de schalen van lerende schoolcultuur en namen de derde meting van bordsessie, lesontwerp, lesbezoek en enthousiasme mee als voorspeller.²⁴ De verschillscore van enthousiasme, aangezien enthousiasme licht daalt, en sector verbeteren het model niet.

Leraarhandelen

Wij analyseerden drie domeinen van leraarhandelen die significant veranderen over tijd (zie Hoofdstuk 3.4) om gedragsverandering in leraarhandelen in de klas te verklaren aan de hand van de mate van uitvoering van het leerKRACHT-programma. Het gaat hier om Domein 1: Veilig en stimulerend klimaat, Domein 2: Efficiënte lesorganisatie, Domein 7: Leren leren. Door te lage aantallen op schoolniveau is het niet mogelijk de samenhang statistisch te toetsen voor alle drie de domeinen. Wel zijn er voor alle drie

²¹ De verdeling over de twee cohorten is als volgt: 47 scholen deelgenomen aan LeerKRACHT in cohort 1 (2017-2018), 67 scholen in cohort 2 (2018-2019).

²² Opgevuld met Linear trend at point, missende waarden worden geschat o.b.v. vorige en toekomstige waarden.

²³ Door schending van de assumptie sfericiteit is Greenhouse-Geisser geïnterpreteerd. Tijd within-subject factor (4 niveaus: 4 schooljaren), Groep between-subject factor (2 niveaus: leerKRACHT-scholen, niet-leerKRACHT-scholen).

²⁴ Deze is voor het einde van het eerste leerKRACHT-jaar van de scholen afgenomen en valt zo voor de tweede cultuurmeting (namelijk na de zomervakantie, in het tweede leerKRACHT-jaar). Deze metingen voldoen aan de assumpties voor meervoudige regressies.

de domeinen lage intraclass-correlaties op schoolniveau gevonden, waaruit we kunnen opmaken dat er weinig variatie bestaat tussen scholen en het effect van school er niet toe lijkt te doen voor het leraarhandelen...²⁵ Aan de hand van scatterplots en correlaties verkenden wij daarom beschrijvend de samenhang op een groep van vijftien scholen. Wij namen de derde meting van bordsessie, lesontwerp en lesbezoek. Wij verkenden ook of een verschilscore van leraarhandelen relevant was om mee te nemen in de samenhang met uitvoering. Dit was niet het geval en daarom is bij de scatterplots en correlaties de derde meting van leraarhandelen meegenomen. Zie bijlage 5 voor een duiding van de missende scores op leraarhandelen.

Cognitieve po-leerlingresultaten

Wij onderzochten met scatterplots, correlaties en een multiple regressie of leerlingresultaten van po-scholen voorspeld kunnen worden met de mate van uitvoering van het leerKRACHT-programma en het enthousiasme van leraren over het leerKRACHT-programma op 95 po-scholen.

2.8 Werkzame ingrediënten (Hoofdstuk 5)

Voor het beantwoorden van voornamelijk het tweede gedeelte van onderzoeksvraag 6: *'In hoeverre hangen verschillen in gevonden effecten samen met verschillen in implementatie van het programma en welke werkzame ingrediënten uit het leerKRACHT-programma kunnen we identificeren?'* is een analyse op groepsinterviews met leraren uitgevoerd.

Respondenten

Om inzicht te krijgen in de leerKRACHT-instrumenten die kunnen bijdragen aan de effecten (enthousiasme, lerende schoolcultuur, leraarhandelen en po-leerlingresultaten) is aan de hand van 20 semigestructureerde interviews met 53 leraren van leerKRACHT-scholen aan het einde van het tweede jaar dat zij met leerKRACHT werken uit cohort 1 en 2 (9 po-, 5 vo-, 6 mbo-scholen) een kwalitatieve analyse uitgevoerd. Bij elk interview was ook de leraar met de interne schoolcoach-rol binnen het leerKRACHT-programma aanwezig.

Instrument

Voor de interviews is een gespreksleidraad ontwikkeld, zie Bijlage 8, waarmee leraren is gevraagd naar de opbrengsten die ze ervaren van de uitvoering van het leerKRACHT-programma en te benoemen welke instrumenten van leerKRACHT hebben bijgedragen aan deze opbrengsten.

Dataverzameling

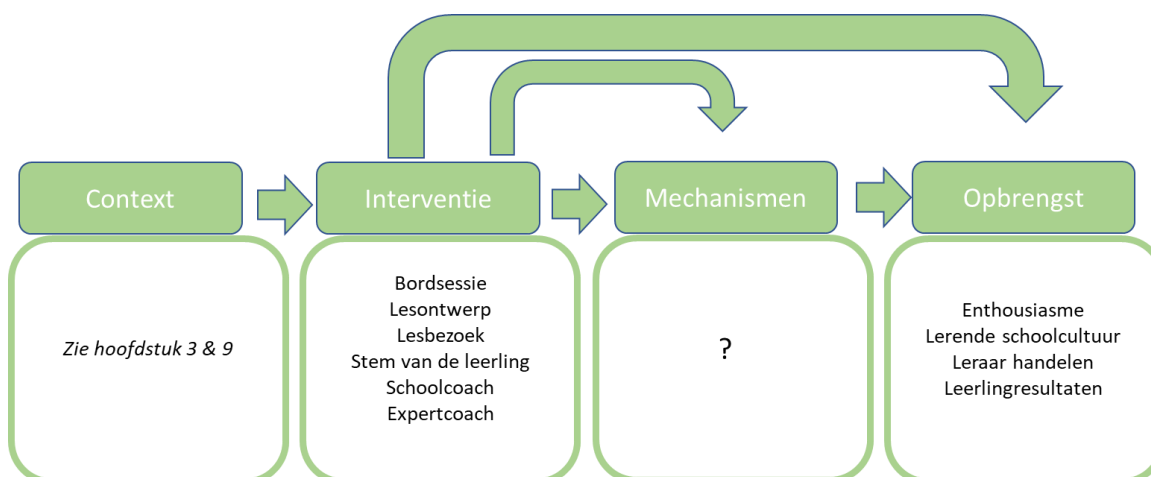
De groepsinterviews aan het einde van het tweede leerKRACHT-jaar zijn afgenomen tussen mei en juli 2019 voor scholen uit cohort 1 en mei en juli 2020 voor scholen uit cohort 2. Vanwege organisatorische omstandigheden zijn enkele leraren individueel geïnterviewd. Van alle gesprekken is een transcript en samenvattend verslag gemaakt dat ter member check is voorgelegd aan de participanten van de gesprekken.

Analyse

Om werkzame ingrediënten binnen het leerKRACHT-programma te identificeren zijn alle interviews geanalyseerd aan de hand van de *CIMO*-logica, een methodiek van verklarende evaluatie (Pater et al.,

²⁵ ICC domein 1: 4.41%; domein 2: 17.37%; domein 7: 5.54%

2012). De *CIMO-logica* staat voor *Context, Interventie, Mechanisme en Outcome* (Denyer et al., 2008). Deze methodiek kenmerkt zich door ketenredeneringen waarbij binnen een specifieke context (C) waarin een interventie heeft plaatsgevonden, de interventiekenmerken (I) worden gerelateerd aan werkzame ingrediënten of onderliggende mechanismen (M) die op hun beurt worden gerelateerd aan de opbrengsten (O). Het gaat er in de redenering minder om of een interventie heeft gewerkt, maar meer waardoor een interventie heeft gewerkt. De beschreven methodiek is met name geschikt voor evaluatieonderzoek naar interventies in de onderwijspraktijk die een verscheidenheid kennen in de wijze waarop ze worden vormgegeven en uitgevoerd en waarvan het ook lastig is om alle kenmerken te manipuleren. Binnen het leerKRACHT-onderzoek wordt de context gevormd door schoolgebonden contextfactoren die door de leraren in de interviews zijn aangewezen als van invloed op de uitvoering van het leerKRACHT-programma. De interventie wordt beschreven aan de hand van zes interventiekenmerken, de instrumenten van leerKRACHT. De opbrengsten zijn de gemeten effecten van enthousiasme, lerende schoolcultuur, leraarhandelen en po-leerlingresultaten. De mechanismen vormen hier de werkzame ingrediënten van het leerKRACHT-programma. Zie Figuur 2.7 voor het CIMO-model zoals wij het in het huidige onderzoek gebruiken.



Figuur 2.7 Model van CIMO-methodiek met invulling van huidig onderzoek naar leerKRACHT

Via deze CIMO-logica zijn alle interviews met leraren op systematische wijze geanalyseerd. Alle interviews zijn gecodeerd in NVivo12 Pro op uitspraken van leraren over de uitvoering van het leerKRACHT-programma in relatie tot ervaren opbrengsten en op uitspraken over contextfactoren die de uitvoering hebben beïnvloed. Drie onderzoekers hebben allereerst onafhankelijk van elkaar een interview gecodeerd. Deze codering is vergeleken en besproken waarna een van de onderzoekers alle interviews heeft gecodeerd. Een contextfactor is als contextvariabele meegenomen wanneer deze door leraren van meer dan een school is benoemd. De gevonden contextvariabelen en de ervaringen met de uitvoering zijn beschreven in Hoofdstuk 3.

Om na te gaan hoe de ervaren uitvoering van het leerKRACHT-programma en contextvariabelen samenhangen met de gevonden effecten (opbrengsten) en om mogelijke werkzame ingrediënten (mechanismen) van het programma te identificeren, is een matrix gemaakt. Hierin zijn alle variabelen behorend bij de C, I en O van de CIMO-logica opgenomen (zie Figuur 2.7) per school. De contextvariabelen en de uitvoering van leerKRACHT zijn op basis van de interviews samenvattend beschreven in de cellen. De opbrengstcellen zijn gevuld met trendscores (ontwikkeling over tijd: verschilscore tussen startmeting en de laatste meting) op basis van de kwantitatieve resultaten van de vier effectmaten. Op basis van de trendscores zijn per uitkomstmaat drie categorieën vastgesteld:

stijgende scholen (deze scholen laten een stijgende ontwikkeling in de effectscore zien), stabiele scholen (deze scholen laten geen ontwikkeling zien) en dalende scholen (deze scholen laten een dalende ontwikkeling zien). Door missende data was het niet mogelijk de scholen op alle effectmaten te categoriseren (enthousiasme: $n = 19$; lerende schoolcultuur: $n = 13$; leraarhandelen: $n = 15$; po-leerlingresultaten: $n = 8$).

Vervolgens is een systematische vergelijking van de onderdelen van de CIMO-logica per categorie van scholen uitgevoerd. Allereerst is bekeken in welke mate contextfactoren in de school samenhangen met de uitvoering van het leerKRACHT-programma. Voor het vaststellen van samenhang tussen contextfactoren en uitvoering van leerKRACHT-instrumenten zijn de scholen per leerKRACHT-onderdeel ingedeeld in drie groepen: scholen waarvan de leraren overwegend positieve uitspraken deden, scholen waarvan leraren zowel positieve als negatieve uitspraken deden (gemengd), scholen waarvan leraren overwegend negatieve uitspraken deden over hun uitvoering van het leerKRACHT-onderdeel. Tabel 2.6 geeft een overzicht van de criteria voor indeling op de uitvoering van de instrumenten van leerKRACHT.

Tabel 2.6 Criteria voor indeling scholen op uitvoering van leerKRACHT- instrumenten*

	Bordsessie	Lesontwerp	Lesbezoek	Schoolcoach	Expertcoach	Stem van de leerling
Positief	Overwegend positief over uitvoering bordsessie (gestructureerd, gedeelde verantwoordelijkheid, rol leidinggevende, betrokkenheid, stellen van doelen)	Wordt regelmatig uitgevoerd	Wordt regelmatig uitgevoerd; vaak gestructureerd	Positief oordeel sturing in gedeelde verantwoordelijkheid en rol schoolcoach	Actieve rol: geeft sturing, stelt goede vragen, coachend	Bordsessie in de klas of feedback van leerling: meer dan 1x uitgevoerd en positieve ervaring
Gemengd	Deels positief en deels negatief over uitvoering bordsessie	Wordt af en toe uitgevoerd	Wordt af en toe uitgevoerd, maar ad hoc	Sturing of ervaren rol negatief oordeel	Af en toe aanwezig	1x uitgevoerd en/of zowel positieve als negatieve ervaringen
Negatief	Negatief over uitvoering bordsessie	Wordt niet uitgevoerd	Niet uitgevoerd, of wordt ervaren als verplichting	Negatief oordeel sturend in gedeelde verantwoordelijkheid en rol schoolcoach	Niet of nauwelijks zichtbaar	Niet uitgevoerd

* Opmerkingen over uitvoering in relatie tot COVID-19 zijn niet meegenomen.

* Schoolcoach en stem van de leerling: geen negatieve (rode) score.

* Op de indeling is een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid controle uitgevoerd. Daar waar onderzoekers het oneens waren is in overleg een uiteindelijke indeling van een school bepaald.

Vervolgens zijn clusters van scholen gemaakt op basis van de scores op uitvoering van de leerKRACHT- instrumenten. In Tabel 2.7 zijn de criteria en uiteindelijke clustering weergegeven. Voor deze drie groepen is de samenhang bekeken met de uitspraken van de leraren over de contextfactoren.

Tabel 2.7 Clustering van scholen in drie groepen op basis van uitvoering leerKRACHT- instrumenten (N = 20)

	PO	VO	MBO
Overwegend Positief: alles positief of alles positief en 1x gemengd	5	2	
Gemengd: Mix van positief en negatief	3	2	6
Overwegend negatief: allemaal negatief of gemengd of 1x positief en tenminste 3x negatief	1	1	

Voor de samenhang tussen de uitvoering van de leerKRACHT- instrumenten en de uitkomstmaten (effecten: enthousiasme tot en met leerlingresultaten) is per categorie scholen per effect (stijgend, stabiel, dalend; zie uitleg eerder genoemd onder Analyse) gekeken naar de samenhang met de uitspraken van de leraren over de uitvoering van leerKRACHT- instrumenten. In Tabel 2.8 is de verdeling van de scholen in de drie categorieën per effect opgenomen.

Tabel 2.8 Verdeling scholen op basis van effectmaten (N = 20)

	Enthousiasme	Lerende Schoolcultuur	Leraarhandelen	Leerlingresultaten
Stijgend (verschilscore startmeting en score na 1 jaar is positief)	2x PO 3x MBO	6x PO 2x VO	3x PO 3x MBO	2x PO
Stabiel (verschilscore startmeting en score na 1 jaar is nul)	2x PO 1x VO 1x MBO	2x PO 1x MBO	3x PO 2x VO 1x MBO	1x PO
Dalend (verschilscore startmeting en score na 1 jaar is negatief)	5x PO 3x VO 2x MBO	1x VO 1x MBO	2x PO 1x VO	4x PO

2.9 Zelfstandige uitvoering van leerKRACHT en effect van COVID-19-pandemie (Hoofdstuk 6 en 7)

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 7a: *Hoe voeren scholen leerKRACHT (of een variant hierop) uit een half jaar nadat de tweejarige ondersteuning van Stichting leerKRACHT is beëindigd en welke effecten ervaren zij?* en 7b: *Welk effect heeft de COVID-19-pandemie op het al dan niet voortbestaan van leerKRACHT (of een variant hierop) in scholen?* is een 'follow-up'-vragenlijst uitgezet bij het eerste cohort scholen van dit onderzoek.

Respondenten

De vragenlijst is verstuurd naar 106 (oud-)schoolcoaches in november 2020 van scholen die in schooljaar 2017-18 begonnen met leerKRACHT en zijn tijdens het invullen van de vragenlijst 1,5 jaar verder na de eerste twee leerKRACHT-jaren (met bijbehorende ondersteuning door expertcoaches van Stichting leerKRACHT).²⁶ Na herinneringen via de mail en telefonisch is de vragenlijst ingevuld door 53 (oud-)schoolcoaches en vormt een goede respons van 50%. Na uitfiltering van dubbele scholen bleef een sample van 47 schoolcoaches over.²⁷ Van deze 47 respondenten zijn er 28 uit het po (57%), 10 uit het vo (19%) en 8 uit het mbo (17%) afkomstig.²⁸ Deze aantallen zijn representatief voor de verdeling over sectoren bij alle scholen werkend met leerKRACHT, maar te laag om verschillen tussen sectoren significant te testen. Zie Bijlage 7 voor missende scores op deze vragenlijst.

Vragenlijst

Binnen de vragenlijst wordt gesproken over 'leerKRACHT of een variant hierop', waarmee de eigen gevormde werkwijze door het lerarenteam op basis van het leerKRACHT-programma wordt bedoeld. Naast dat Stichting leerKRACHT aangeeft dat scholen op hun eigen manier met het programma gaan werken, zien wij ook op basis van onze data dat scholen hun eigen werkwijze vormen, bijvoorbeeld in frequentie van uitvoering van de instrumenten, passend bij hun schoolcontext. In de vragenlijst is

²⁶ Schoolcoaches zijn leraren die het (leerKRACHT-)programma leiden in de school en het meeste zicht hebben op huidige (leerKRACHT-)praktijken.

²⁷ Zes respondenten kwamen van dezelfde scholen.

²⁸ Van 1 school is de sector onbekend.

gevraagd hoe scholen leerKRACHT of een variant hierop nog uitvoeren, of hun werkwijze een dagelijkse routine is geworden en naar de invloed van de maatregelen rondom de COVID-19-pandemie op hun eigen werkwijze (zie Bijlage 6 voor de vragenlijst).

Analyse

Op basis van beschrijvende analyses worden beide onderzoeksvragen beantwoord.

Bijlage 3 Resultaten van elke afzonderlijke effecttrede

In dit hoofdstuk presenteren wij de resultaten met betrekking tot de eerste vijf onderzoeksvragen die ingaan op elke afzonderlijke trede van de effecttrap. De systematiek van onze effecttrap is erop gebaseerd dat het waarschijnlijker is dat veranderingen gekwalificeerd kunnen worden als effecten van een interventie (in dit geval het leerKRACHT-programma), wanneer die op meerdere niveaus worden gevonden. Het is immers alleen logisch dat een verandering op een hoger niveau (bijvoorbeeld leerlingresultaten) toegeschreven kan worden aan een interventie, wanneer ook op het onderliggende niveau (bijvoorbeeld leraarhandelen) verandering wordt geconstateerd.

In dit hoofdstuk presenteren wij daarom allereerst de uitvoering van leerKRACHT in scholen over tijd (zie §3.1) en vervolgens tonen wij welke ontwikkeling te zien is in enthousiasme (§3.2), lerende schoolcultuur (§3.3), leraarhandelen in de klas (§3.4) en leerlingresultaten van po-scholen (§3.5). Of de ontwikkelingen op de vijf effecttrede optreden door de uitvoering van het leerKRACHT-programma in scholen presenteren wij in Hoofdstuk 4 en 5.

3.1 Uitvoering van het leerKRACHT-programma

In deze paragraaf presenteren we de resultaten met betrekking tot onderzoeksvraag 1: *‘In hoeverre wordt het leerKRACHT-programma uitgevoerd zoals beoogd, op korte en op lange termijn?’* Dit betreft de eerste trede van de effecttrap: ‘Uitvoering van leerKRACHT’.

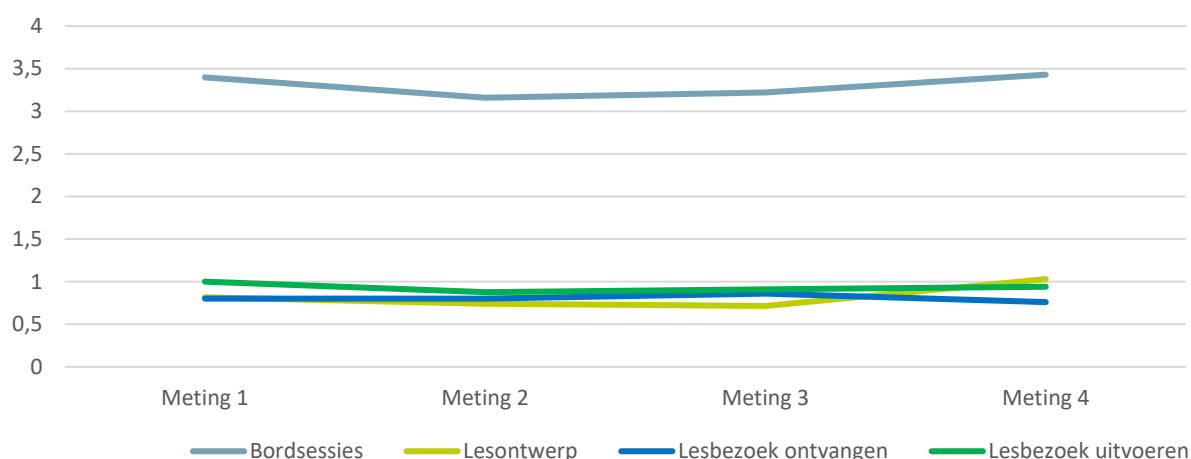
Wij presenteren het antwoord op deze onderzoeksvraag op basis van kwantitatieve vragenlijstdata. Vervolgens geven we een beschrijving en verdere duiding van deze inzichten op basis van kwalitatieve data, namelijk interviews met leraren van 20 scholen.

Inzichten in uitvoering van het leerKRACHT-programma op basis van kwantitatieve data

Om na te gaan in hoeverre scholen het leerKRACHT-programma uitvoeren is een vragenlijst uitgezet onder leraren, met een respons van 2680 leraren van 212 scholen. Uit de multilevel-analyse op deze data blijkt dat de uitvoering van leerKRACHT door scholen gemiddeld genomen over tijd niet significant verandert, dit geldt voor alle drie de sectoren.

Hieronder gaan wij verder in op de losse leerKRACHT-instrumenten. Zie Figuur 3.1 voor de uitvoering van de instrumenten door scholen over tijd. In dit figuur valt het volgende op:

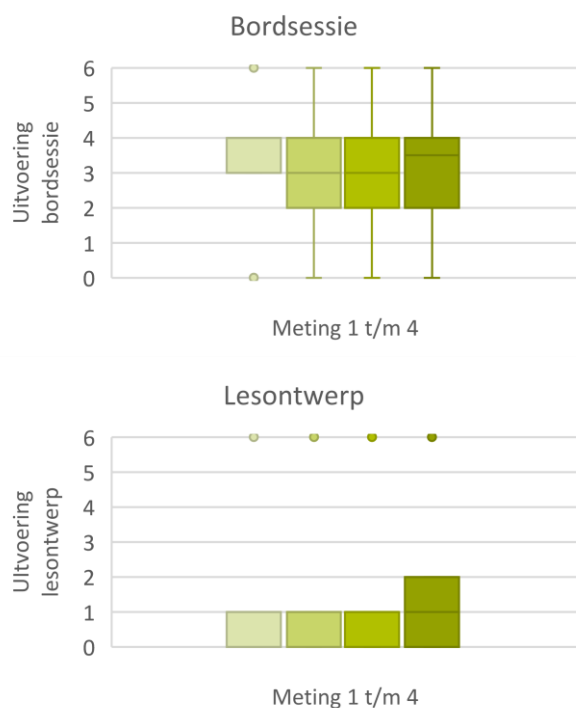
- Bordsessies worden gemiddeld iets meer dan drie keer per vier weken uitgevoerd. De norm van leerKRACHT is één keer per week.
- Lesbezoeken worden gemiddeld bijna twee keer per vier weken uitgevoerd. Hiervoor tellen wij het lesbezoek uitvoeren en lesbezoek ontvangen bij elkaar op. Hiermee komt de uitvoering van lesbezoeken het dichtst bij de norm van leerKRACHT, die twee keer per vier weken is.
- Gezamenlijk lesontwerp wordt gemiddeld één keer of minder uitgevoerd per vier weken. De norm vanuit leerKRACHT is twee keer per vier weken, dus de uitvoering van lesontwerp door de scholen komt het minst dicht bij de norm vanuit leerKRACHT.



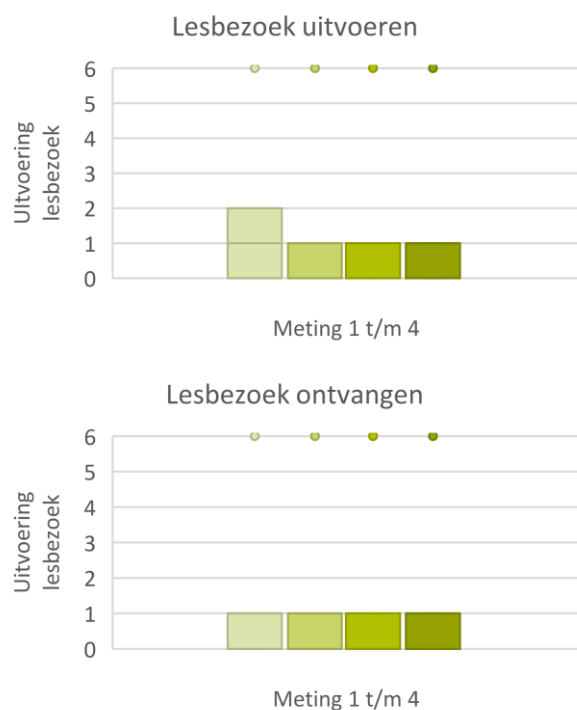
Figuur 3.1 Uitvoering van leerKRACHT-instrumenten over tijd ($n = 2680$ leraren; 212 scholen).²⁹

Spreading tussen scholen in uitvoering

De uitkomst dat uitvoering over tijd gemiddeld genomen niet verandert, wil niet zeggen dat elke school stabiel is in de uitvoering van leerKRACHT. We zien namelijk verschillen tussen scholen en leraren. Een weergave van deze verschillen zijn per instrument weergegeven in de boxplots in Figuur 3.2. De boxplots tonen dat de spreading op bordsessies groot is (namelijk tussen de 0 en 6 keer uitvoeren per vier weken) en het grootst van alle leerKRACHT-instrumenten. Op de andere leerKRACHT-instrumenten zien we namelijk kleine spreading, het verschil tussen scholen in de uitvoer van de instrumenten zit namelijk tussen de 0 en 2 keer uitvoeren per vier weken.



²⁹ In de vragenlijst werd aan de leraren gevraagd rekening te houden met schoolvakanties. Het kan echter zo zijn dat een aantal leraren een lagere frequentie hebben doorgegeven, omdat zij toch een vakantieweek hebben meegeteld. Hierdoor kan de score op de leerKRACHT instrumenten bij een aantal leraren lager liggen dan in de werkelijkheid, maar door de grote totale groep respondenten verwachten wij niet dat dit een rol speelt in de resultaten.



Figuur 3.2 Boxplots van uitvoering leerKRACHT-instrumenten ($n = 2680$ leraren; 212 scholen)

Inzichten in uitvoering van het leerKRACHT-programma op basis van kwalitatieve data

Om de voorgaande resultaten over de uitvoering van het leerKRACHT-programma op basis van kwantitatieve data beter te duiden, gaan wij hieronder in op beschrijvingen van en ervaringen met de drie leerKRACHT-instrumenten (bordsessie, lesontwerp en -bezoek) op basis van interviews met leraren van 20 scholen (uit po, vo en mbo). Naast deze drie instrumenten kunnen wij op basis van de interviews ook ingaan op de stem van de leerling (het vierde instrument van leerKRACHT) en de rol van de schoolcoach en de externe expertcoach. Zie methode §2.8 voor uitleg van de onderliggende kwalitatieve analyse.

Bordsessies: Bordsessies worden op alle geïnterviewde scholen uitgevoerd en staan van alle leerKRACHT-instrumenten het meest centraal. Een meerderheid van de scholen geeft aan een vast moment te hebben voor deze bordsessies, waarbij wekelijks de meest genoemde frequentie is. In sommige gevallen is er sprake van aparte borden voor aparte (kleinere) teams. Sommige scholen geven aan dat de sessies nog neigen naar de vorm van ouderwetse vergaderingen, omdat zij bijvoorbeeld langer doorgaan dan de vijftien minuten die Stichting leerKRACHT adviseert.

Stichting leerKRACHT adviseert de leiding van de bordsessie, zeker in het tweede leerKRACHT-jaar, over te geven aan de leraren. Sommige scholen geven echter aan dat de leiding en organisatie van de bordsessies nog in handen van de schoolcoach ligt, bijvoorbeeld omdat het leidinggeven aan een bordsessie nog als lastig ervaren wordt en het vaardigheden vereist waar de leraren nog sturing en begeleiding in missen. Een aantal scholen geeft aan dat er bij hen sprake is van een gedeelde verantwoordelijkheid. Deze scholen wisselen regelmatig van leider van een sessie, waardoor iedere leraar verantwoordelijkheden krijgt.

Positieve punten van bordsessies die vaak worden genoemd zijn het ontstaan van een aanspreekcultuur, doelgericht kunnen werken, het kunnen delen van ervaringen, meer betrokkenheid bij en meer vertrouwen in elkaar. Een nadeel dat genoemd wordt van bordsessies is dat de focus vaak gelegd

wordt op de langere termijn. Enkele scholen geven aan dat zij graag ook tijd hebben voor het sparren over kortetermijnproblemen in de school. Daarnaast vinden scholen met meer heterogene teams (bijvoorbeeld op verschillende leerjaren, vaksecties) het lastig om goede doelen te formuleren omdat de leraren wat betreft hun werk wat verder van elkaar staan (zie verder de contextfactor Teamsamenstelling en -organisatie).

Lesontwerp: Leraren van bijna elke school geven aan dat lesontwerp minder prioriteit heeft en minder is ingebed in de planning en facilitering dan bordsessies, en daarom ook minder uitgevoerd wordt. Hierdoor zijn er geen vaste momenten waarin lesontwerp kan worden uitgevoerd. Ook wordt genoemd dat niet elke les een expliciet lesontwerp behoeft en daardoor een te grote en officiële term is voor de vaak ad-hoc en korte sparmomenten over een les. Daarnaast geven sommige scholen aan dat lesontwerp nog een stapje te ver is voor de cultuur van de school. Genoemd wordt dat het nog te onveilig voelt om je als leraar open te stellen voor (opbouwende) kritiek van anderen. Toch geeft een enkele school aan dat het vaker uitvoeren van lesontwerp een positief effect heeft, want het slijpt dan in het systeem van de leraren om consistent te sparren over lessen en nieuwe lesideeën.

Lesbezoek: Net als bij lesontwerp geeft ook een meerderheid van de leraren aan dat lesbezoek nog niet ingeburgerd is en soms wat geforceerd aanvoelt. Door het gebrek aan facilitering is lesbezoek nog erg vrijblijvend en gebeurt meer ad hoc. Een aantal scholen zegt dat dit komt door de onveilige sfeer in de school (bijvoorbeeld: docenten die laten blijken niets te kunnen leren van (jongere) collega's) en/of dat leraren het nog spannend om anderen toe te laten tot hun klas en/of door tijdgebrek. Een aantal scholen noemt een paar voordelen die zij ervaren van het uitvoeren van lesbezoeken, of deze nu vaak en structureel worden uitgevoerd of niet. Wanneer er bijvoorbeeld gewerkt wordt met een gerichte kijkvraag kan er meer gestructureerd feedback worden gegeven. Ook geven scholen, die lesbezoek vast(er) inplannen, aan dat lesbezoeken de kwaliteit van hun lessen verhoogt en het onderlinge veiligheidsgevoel vergroot. Een nadeel dat een aantal keer werd genoemd is dat het lastig is om lesbezoeken te organiseren wanneer teamleden andere vakken geven, omdat feedback geven inhoudelijk dan moeilijker is.

Schoolcoach: De rol van de schoolcoach wordt door alle scholen als erg belangrijk ervaren. Zo worden schoolcoaches vaak gezien als belangrijke aanjager van leerKRACHT en nog meer wanneer blijkt dat schoolleiders deze taak maar gedeeltelijk of niet oppakken. Schoolcoaches worden vooral als belangrijk gezien in het sturen tijdens of in de voorbereiding van bordsessies. Een aantal scholen geeft daarnaast aan dat de schoolcoach ook een enthousiasmerende rol invult voor het deel van het team dat minder enthousiast is over leerKRACHT. In sommige gevallen wordt zelfs genoemd dat het hele proces van leerKRACHT in het water zou vallen zonder de schoolcoach. Zo gaan bij sommige scholen bordsessies niet door als de schoolcoach de sessies niet heeft georganiseerd of niet aanwezig is. Echter is de schoolcoach bij de meeste scholen onderdeel van het team en wordt de organisatie en leiding van de bordsessies (steeds) meer gespreid. Het delegeren van organisatorische of uitvoerende taken aan andere teamleden wordt veelal als positief ervaren.

Expertcoach: Bij bijna alle scholen spreekt de expertcoach enkel de schoolleiding en de schoolcoaches. Per school verschilt de rol van de expertcoach wel. Een aantal scholen geeft aan dat ze geen contact meer hebben met de expertcoach tijdens het tweede leerKRACHT-jaar en dat dit enkel aan het begin van het leerKRACHT-proces plaatsvond. Scholen die in latere fases nog wel contact hebben met de expertcoach en al iets verder zijn in de ontwikkeling van leerKRACHT geven aan vrijgelaten te worden door hun expertcoach. De meerderheid van deze scholen geeft aan het te waarderen dat de expertcoach vooral ondersteunt door het stellen van vragen en het bieden van houvast wanneer hun proces vastloopt. Tijdens de COVID-19-pandemie heeft de expertcoach in enkele gevallen geholpen bij het opzetten van een online bordsessie-structuur. Naast de ondersteunende rol wordt een aantal keer genoemd dat de expertcoach iets te veel verwacht van individuele schoolcoaches en dat er te weinig rekening wordt gehouden met onderliggende schoolcontexten die de leerKRACHT-ontwikkeling in de weg kunnen zitten.

Stem van de leerling: De stem van de leerling komt terug in twee instrumenten: via de leerlingarena en via de bordsessies in de klas. De meerderheid van de scholen heeft één of beide van deze instrumenten eens of meer gebruikt. Wat betreft de leerlingarena, waarin leerlingen met elkaar in gesprek gaan over het onderwijs en de leraren erbij mogen zitten maar niet mogen praten, zijn de ervaringen van de leraren positief: leerlingen lijken zich meer gehoord te voelen en leraren ervaren dat zij beter inzicht krijgen in hun eigen handelen. Ook noemen leraren het inspirerend wat er naar voren wordt gebracht tijdens een leerlingarena-sessie, en geven zij aan niet eerder een soortgelijke vorm te hebben gehanteerd. De leraren geven wel aan de eerste keren werken met dergelijke sessies lastig te vinden, omdat leerlingen vaak nog een beetje zwemmen in wat er van hen verwacht wordt en leraren het lastig vinden om volledig stil te blijven tijdens een sessie. Het niet hebben van een specifiek gespreksonderwerp kan het gesprek in een enkel geval lamleggen. Een aantal scholen geeft daarnaast ook aan gebruik te maken van een bordsessie in de klas, dit houdt in dat leraren met de leerlingen een bordsessie uitvoeren waarin zij doelen en acties opstellen. Hierover wordt ook genoemd dat dit leraren inzicht geeft in de wensen van leerlingen. Volgens de leraren leren leerlingen door deze sessies inzicht te krijgen in het stellen van doelen.

Contextfactoren van belang voor uitvoering van leerKRACHT-programma

Op basis van de analyse van de interviews (zie Methoden §2.8) kwamen wij een viertal contextfactoren tegen die belangrijk lijken te zijn voor de uitvoering van het leerKRACHT-programma. Hieronder volgen beschrijvingen van de contextfactoren zoals ze bij de leerKRACHT-scholen een rol spelen.

Facilitering in de vorm van tijd: Om de leerKRACHT-instrumenten effectief en efficiënt uit te kunnen voeren is er volgens de leraren een bepaalde mate van tijdsfacilitering nodig. Vaak wordt hiermee bedoeld dat er ruimte binnen het rooster wordt gecreëerd om samen te komen voor een bordsessie, gezamenlijk lessen te ontwerpen of lessen te bezoeken. Voor bordsessies is dit in veel van de scholen goed gefaciliteerd, vaak zijn er vaste momenten in de week, wanneer de meeste leraren aanwezig (kunnen) zijn. Voor gezamenlijk lesontwerp en lesbezoek is dit roostertechnisch echter in de grote meerderheid van de scholen niet goed gefaciliteerd en volgens de leraren wordt er daardoor minder aandacht aan geschonken. Verder wordt aangegeven dat de verantwoordelijkheid voor het inplannen van lesontwerpsessies en lesbezoeken vaak bij het lerarenteam ligt en dit niet voor hen wordt gefaciliteerd.

Schoolleider: Leraren van bijna elke school geven aan dat de schoolleider een belangrijke voorwaarde is voor de uitvoering van het leerKRACHT-programma in de school. De schoolleider moet volgens de leraren duidelijke kaders schetsen welke plek het programma heeft in de school. Zo wordt het door leraren en schoolcoaches gewaardeerd dat een schoolleider aangeeft waar leerKRACHT staat in het grotere plaatje en of gestelde doelen tijdens bordsessies passen binnen de bredere visie van de school. Te veel kadering wordt echter door leraren van een aantal scholen ook genoemd als beperkend. Zij missen in dat geval de mogelijkheid om zelf richting te geven aan het programma op hun school. Naast te veel kadering wordt de continuïteit en/of wisseling van de wacht van schoolleiders ook door een aantal scholen genoemd als vertragend voor de ontwikkeling van leerKRACHT op school. Zeker nieuwe schoolleiders of managers moeten vaak nog worden ingewerkt en zijn soms niet bekend met leerKRACHT. Duidelijke kadering vanuit de schoolleider maar tegelijkertijd autonomie voor het lerarenteam wordt daarom als ideale mix gezien. Daarnaast worden korte lijntjes met de schoolleider door veel leraren als positief ervaren...³⁰

³⁰ Het promotieonderzoek van Angela de Jong, dat is gebaseerd op data verzameld bij de leerKRACHT-scholen, gaat ook in op de rol van de schoolleider in scholen werkend met leerKRACHT. Het onderzoek van De Jong et al. (2020), dat gebaseerd is op interviews met schoolleiders werkend met het leerKRACHT-programma³⁰, laat variatie in het gedrag van schoolleiders zien. Wij beschrijven in dat artikel de variatie in leidinggeven aan innovatie aan de hand van 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).

Teamsamenstelling en -organisatie: Er lijken tussen scholen verschillen te bestaan wat betreft de omvang die zij kiezen voor hun leerKRACHT-teams (teams van leraren die met elkaar aan leerKRACHT werken en dus bordsessies samen uitvoeren). Dit varieert van kleine teams van maximaal 8 à 9 mensen tot teams van 25 à 30 personen. Deze kunnen vervolgens wel worden opgedeeld in meerdere kleine teams. Over het algemeen wordt door de meeste scholen gesteld dat een klein team de voorkeur heeft, aangezien het de communicatie vergemakkelijkt. Toch kan een klein team ook nadelen hebben. Zo zijn kleine teams kwetsbaar voor het uitvallen van een teamlid. Daartegenover bestaat in grote teams de kans dat er aparte eilandjes ontstaan in de school. Andere verschillen tussen scholen bestaan in de teamsamenstelling. Er bestaan namelijk zowel homogene als heterogene teams op het gebied van leerjaren, vaksecties, onder- en bovenbouw. Daarnaast worden wisselingen in teams regelmatig genoemd als niet voordelig voor de continuïteit van het leerKRACHT-proces in school.

Lerende cultuur: Een aantal scholen geeft aan dat de ontwikkeling van leerKRACHT in hun school mede wordt beïnvloed door een al dan niet al bestaande lerende cultuur die wordt gekenmerkt door samenwerking en een gedeelde visie op innovatie. Het gaat hier dus om een lerende schoolcultuur zoals gedefinieerd door de leraren in de interviews. Een aantal van deze scholen gaf ook aan dat zij voor leerKRACHT hebben gekozen, omdat er al een lerende cultuur bestond. Dit was echter in minder dan de helft van de scholen het geval. Een meerderheid van de scholen geeft aan dat er bij hen geen sprake is van een lerende schoolcultuur. Volgens de leraren uit zich dat bijvoorbeeld in de aanwezige weerstand tegenover leerKRACHT als geheel of weerstand tegen bepaalde leerKRACHT-instrumenten (meestal lesontwerp en lesbezoek). Vaak gaat dit niet om het gehele team maar om enkele teamleden per team. Een aantal scholen geeft aan dat bij hen vooral oudere leraren kritisch zijn op de manier van werken die leerKRACHT bewerkstelligt. Zij blijven liever bij hun oude gewoonten en manier van vergaderen en vinden het verplicht inplannen van lesbezoeken en lesontwerpsessies onnodig. Daarnaast geven enkele scholen aan dat ze bordsessiekenmerken, vooral de smileys van de check-in en het staan tijdens de vergaderingen, wat kinderachtig vinden.

Resultaten op een rij: uitvoering van het leerKRACHT-programma

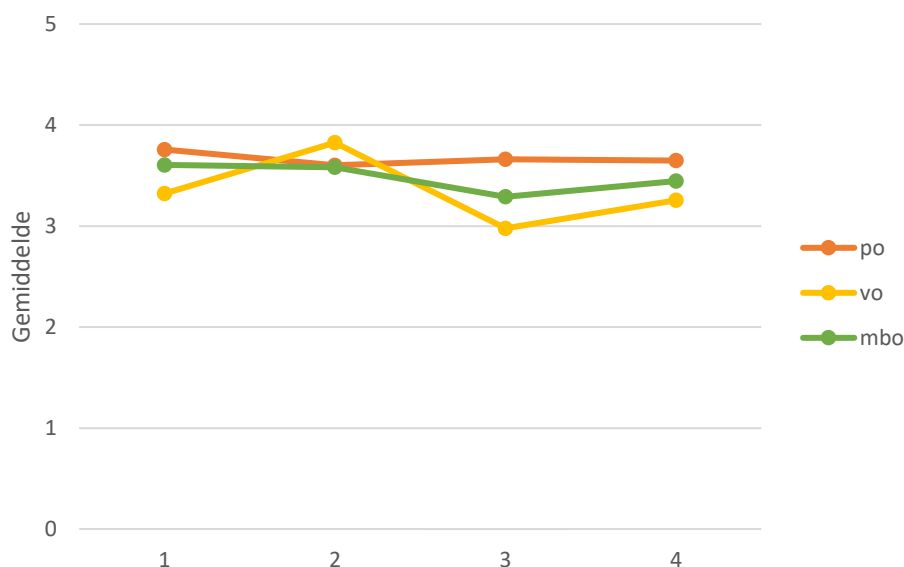
- De **gemiddelde intensiteit van de uitvoering** van leerKRACHT-instrumenten door leraren neemt niet toe of af over tijd. Dit geldt in dezelfde mate voor po-, vo- en mbo-scholen.
- **Bordsessies** worden gemiddeld 3 à 3,5 keer uitgevoerd per 4 weken. Dit ligt dicht bij de norm van Stichting leerKRACHT, die adviseert elke week een bordsessie uit te voeren. Leraren hebben vooral positieve (namelijk aanspreekcultuur, doelgericht werken, meer betrokkenheid) en enkele negatieve ervaringen (namelijk teamsamenstelling en lange termijn doelen).
- **Lesbezoek** wordt gemiddeld bijna 2 keer uitgevoerd per 4 weken. Hiermee wordt lesbezoek het meest volgens de norm van Stichting leerKRACHT uitgevoerd. Leraren ervaren het uitwisselen van gestructureerde feedback als positief en ervaren dat de onderlinge veiligheid vergroot.
- **Gezamenlijk lesontwerp** wordt gemiddeld 1 keer uitgevoerd per 4 weken. Dit ligt onder de norm van Stichting leerKRACHT, die adviseert 2 keer per 4 weken. Leraren ervaren dat zij sparren over lessen op een ad-hoc en laagdrempelige manier.
- Scholen verschillen van elkaar in **hoe vaak zij leerKRACHT-instrumenten uitvoeren**. De grootste verschillen tussen scholen bestaan in hoeveel bordsessies zij uitvoeren en de kwaliteit van hun sessies (namelijk wel of geen gedeelde verantwoordelijkheid, efficiënte vorm van samenwerken).
- **De rol van de schoolcoach** wordt door alle scholen als belangrijk ervaren voor het aanjagen van het leerKRACHT-proces in scholen, naast het delegeren van organisatorische of uitvoerende taken aan andere teamleden.
- **De rol van de expertcoach** lijkt nogal per school te verschillen maar de coach is bij bijna alle scholen enkel in contact met de schoolleiding en schoolcoaches. De coach ondersteunt door vragen te stellen.
- **De stem van de leerling** komt op een ad-hoc manier terug bij de meerderheid van de scholen en deze scholen zijn positief over leerlingarena en/of bord in de klas.
- **Contextfactoren** die een rol spelen zijn facilitering in tijd, schoolleider, teamsamenstelling en -organisatie en lerende cultuur.

3.2 Enthousiasme over het leerKRACHT-programma

In deze paragraaf presenteren we de resultaten met betrekking tot onderzoeksvraag 2: *'Hoe waarderen schoolleiders en leraren de invoering en resultaten van het leerKRACHT-programma?'* Dit betreft de tweede trede van de effecttrap: 'Enthousiasme over het uitvoeren van leerKRACHT'. Deze trede volgt op de trede 'Uitvoering van leerKRACHT', waar bleek dat de gemiddelde intensiteit van de uitvoering van de leerKRACHT-instrumenten door leraren niet toe- of afneemt over tijd en dat scholen vooral verschillen in de mate van uitvoering van bordsessies.

Om na te gaan hoe scholen het leerKRACHT-programma waarderen en dus hoe enthousiast leraren zijn over het uitvoeren van het programma is een vragenlijst uitgezet onder leraren, met een respons van 2680 leraren van 212 scholen. In Figuur 3.3 is allereerst te zien hoe enthousiast leraren zijn over het uitvoeren van het leerKRACHT-programma. Leraren van alle drie de sectoren scoren gemiddeld tussen de 3,0 en 3,7 op een schaal van 1 – 5. Leraren zijn dus gematigd enthousiast over het programma.

Uit de multilevel analyse blijkt dat het enthousiasme van leraren weliswaar significant daalt over tijd, maar deze daling is heel klein: per meetmoment daalt het enthousiasme over het leerKRACHT-programma met 0,06 punt. Leraren van zowel po-, vo- en mbo-scholen worden iets minder enthousiast naarmate het leerKRACHT-programma langer op hun school uitgevoerd wordt. Het gemiddelde blijft echter een neutrale tot positieve score. De sectoren blijken daarnaast significant van elkaar te verschillen in enthousiasme. Van de drie sectoren zijn po-scholen het meest en vo-scholen het minst enthousiast, zie Figuur 3.3. Leraren van po-scholen scoren gemiddeld over alle metingen heen een 3,7, leraren van mbo-scholen een 3,5 en leraren van vo-scholen een 3,3.



Figuur 3.3 Ontwikkeling schaalscore enthousiasme over vier metingen per sector ($n = 2680$ leraren; 212 scholen)* Alle drie de lijnen dalen significant heel licht over de vier metingen.

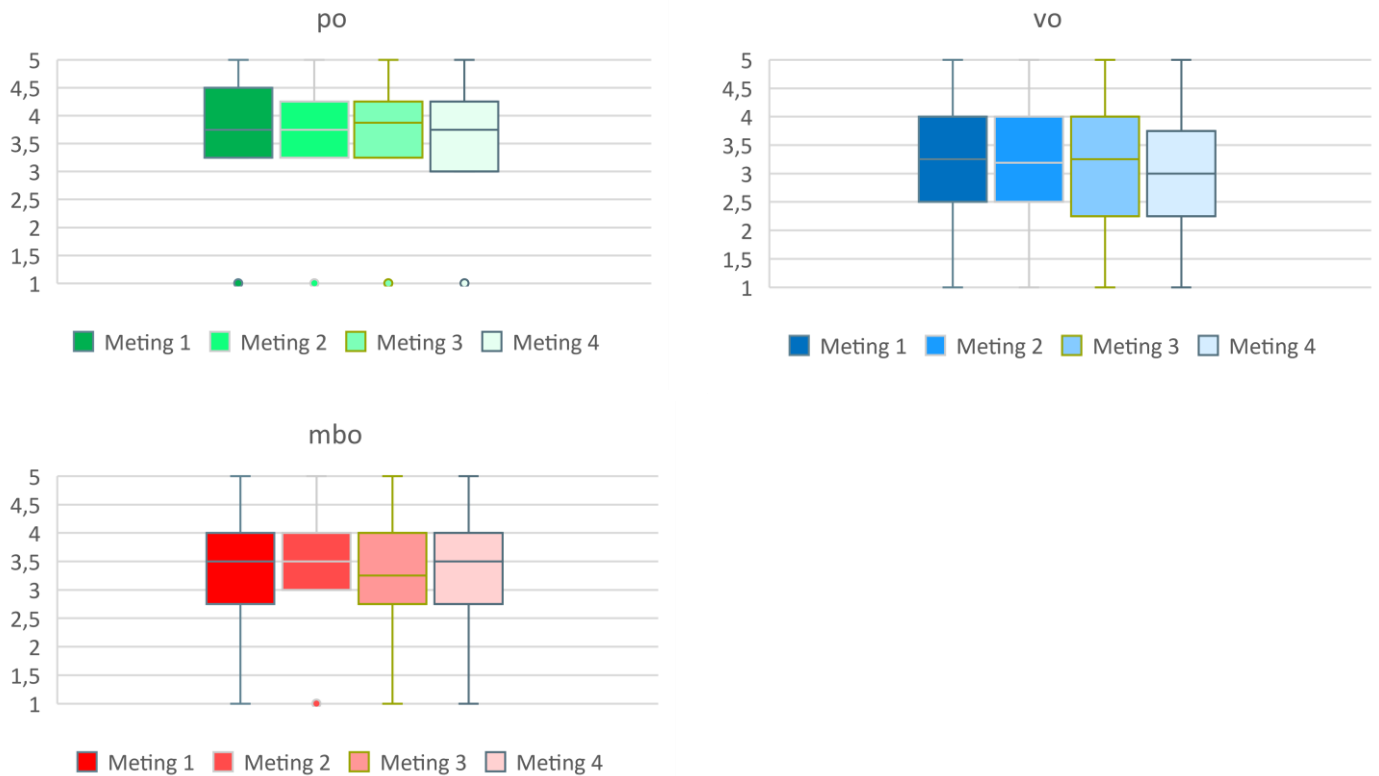
Spreiding tussen scholen in enthousiasme

Figuur 3.4 laat zien hoe scholen verschillen in hun enthousiasme. Deze resultaten zijn een verdere verduidelijking van de resultaten van de multilevel analyse. De boxplots tonen aan dat:

- Het merendeel van de scholen, bij alle drie de sectoren, in onze dataset tussen een 2,5 en een 4,5 scoren op hoe enthousiast hun leraren zijn over leerKRACHT.
- Alle mogelijke scores (1 tot en met 5) voorkomen in alle metingen en sectoren. Dit laat zien dat er grote verschillen tussen leraren bestaan in hun enthousiasme over het leerKRACHT-programma. Deze verschillen tussen leraren worden bevestigd door de intraclass-correlaties van de multilevel analyse, waaruit blijkt dat 72% van de variatie in enthousiasme wordt verklaard door leraren en 27% door scholen.
 - Voornamelijk bij de leraren van vo- en mbo-scholen bestaan grote verschillen, dit is te zien aan de grote spreiding in de boxplots met scores van 1 t/m 5...³¹ De meeste leraren van vo-scholen scoren tussen de 2,3 en 4,0 en de meeste leraren van mbo-scholen tussen de 2,7 en 4,0.

³¹ De grote spreiding bij vo scholen kan mogelijk verklaard worden door de kleinere groep scholen die wij bekijken voor vo ($n = 26$). Mbo heeft echter een goede respons met 66 scholen.

- De po-scholen laten minder verschillen zien en scoren op een enkeling na allen een waarde van 3 of hoger op een schaal van 1 – 5.



Figuren 3.4 Boxplots van enthousiasme per sector en meting (n = 2680 leraren; 212 scholen)

Resultaten op een rij: enthousiasme over het leerKRACHT-programma

- Leraren van alle drie de sectoren lijken met een gemiddelde score tussen de 3 en 3,7 op een schaal van 1 – 5 gematigd enthousiast over het leerKRACHT-programma.
- Enthousiasme van leraren over het leerKRACHT-programma neemt heel licht af na verloop van tijd. Dit zien wij bij alle drie de sectoren.
- Po-scholen zijn het meest enthousiast over het leerKRACHT-programma en vo-scholen het minst enthousiast. Deze verschillen zijn echter klein.
- Vooral in de sectoren vo en mbo zien wij grote verschillen tussen scholen in hun enthousiasme over leerKRACHT. Leraren van po-scholen lijken in hun enthousiasme over leerKRACHT meer op elkaar.

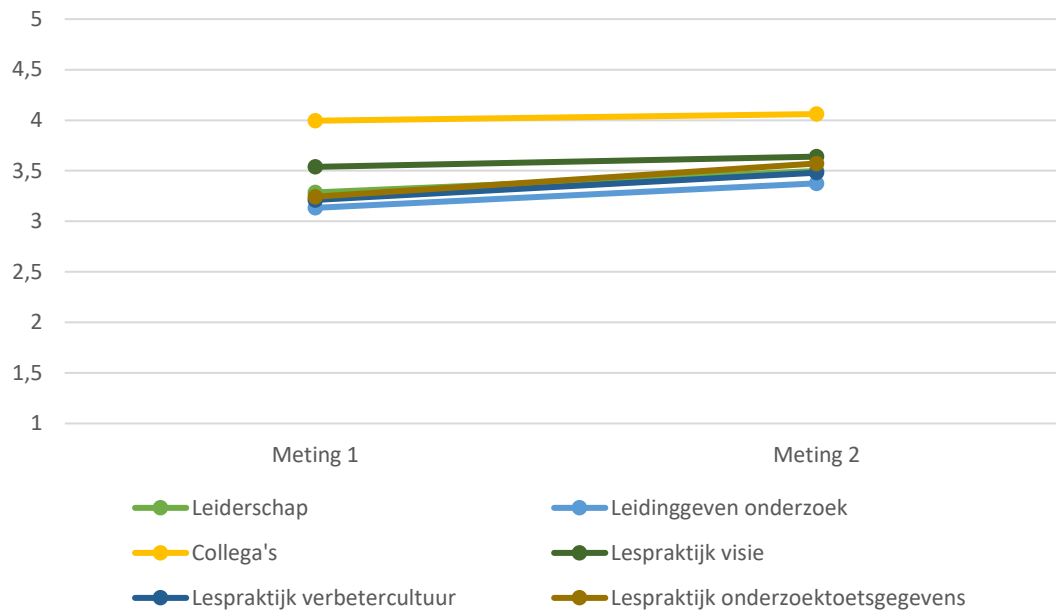
3.3 Ervaren lerende cultuur binnen leerKRACHT-scholen

In deze paragraaf presenteren we de resultaten met betrekking tot onderzoeksvraag 3: *'Is er sprake van een duurzame verandering in schoolcultuur door het leerKRACHT-programma?'* Dit betreft de derde trede van de effecttrap: 'Lerende schoolcultuur'. Deze trede volgt op de trede 'Enthousiasme over leerKRACHT', waar bleek dat het gemiddelde enthousiasme over het uitvoeren van leerKRACHT licht daalt over tijd.

Hieronder gaan wij in op de ervaren lerende schoolcultuur. Zoals genoemd in de methoden kunnen wij alleen inzicht geven in de ervaren verandering van lerende schoolcultuur in het eerste leerKRACHT-jaar. Om de ervaren lerende schoolcultuur over tijd na te gaan is een vragenlijst uitgezet onder leraren, met een respons van 98 scholen. Figuur 3.5 toont de schoolscores op ervaren lerende cultuur per meting en de ontwikkeling over tijd. De volgende uitkomsten vallen op:

- Gemiddeld scoren de scholen hoger dan 3 op een schaal van 1 tot en met 5.
- Elke schaal laat een significante positieve ontwikkeling van lerende cultuur zien van meting 1 naar meting 2.
 - Dit betekent dat leraren ervaren dat
 - het leiderschap van schoolleiders meer stimulerend (naar leraren) en lerend wordt,
 - schoolleiders meer gebruik maken van input van leerlingen,
 - leraren meer samenwerken met andere leraren,
 - leraren de schoolvisie meer toepassen in hun praktijk,
 - leraren meer activiteiten ondernemen gericht op samen met collega's lespraktijk verbeteren,
 - leraren meer gebruik maken van onderzoek.
- We zien ook verschillen in de mate van positieve ontwikkeling van de schalen:
 - We zien de grootste positieve, ontwikkeling in gemiddelden op de schaal 'Lespraktijk onderzoektoetsgegevens' en kunnen hier spreken van een middelgroot effect op basis van een effectgrootte score van 0,75.³²
 - De schaal 'Lespraktijk verbetercultuur' laat de grootste effectgrootte zien met een score van 0,84.
 - Op de schaal 'Collega's' wordt op de eerste en tweede meting het hoogst gescoord. Dit betekent dat de leraren van de meeste scholen voordat zij met leerKRACHT beginnen al relatief veel samenwerken (relatief omdat we dit vergelijken met de andere schoolculturaspecten). Deze schaal laat een klein effect zien met een effectgrootte score van 0,42.
 - Na Collega's wordt het hoogste gescoord op de schaal 'Lespraktijk visie'. Deze schaal toont een klein effect met een score van 0,31.
 - Op de schaal 'Leidinggeven onderzoek' wordt het laagst gescoord op de eerste en tweede meting. Dit betekent dat op de meeste scholen de schoolleiders relatief weinig gebruik maken van input van leerlingen voor het verbeteren van het onderwijs (relatief omdat we dit vergelijken met de andere schoolculturaspecten). Deze schaal laat een middelgroot effect zien met een score van 0,50.
 - Op de andere schaal die gaat over leiderschap van de schoolleider, namelijk de schaal 'Leiderschap', zien wij een middelgroot effect met een effectscore van 0,58.

³² Vanaf 0.80 spreken we van een grote effectgrootte, 0.50 - 0.79 is middelgroot: Cohen, J. (1992). 'A power primer', in: 'Psychological Bulletin', jaargang 112, nummer 1, p.155-159.

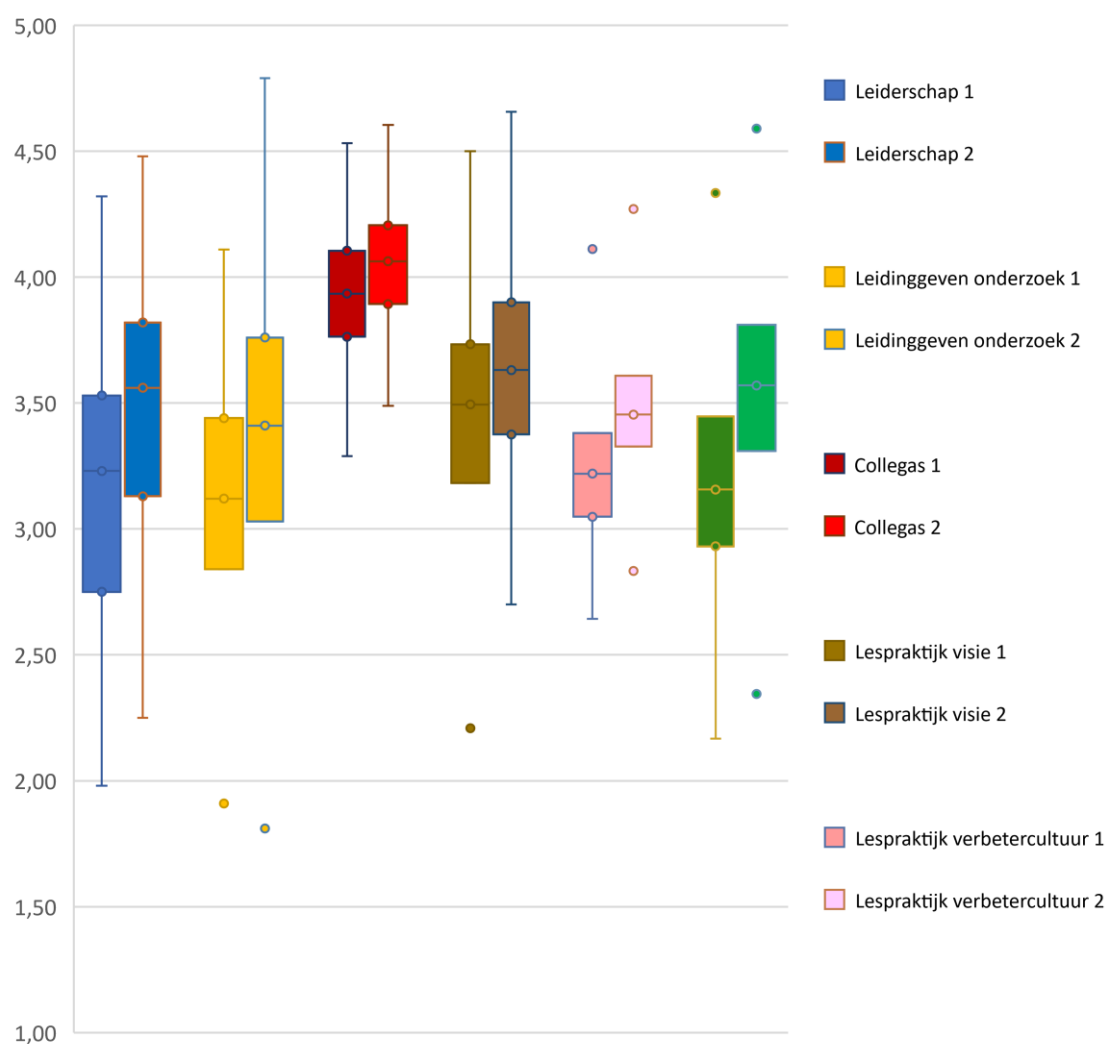


*Figuur 3.5 Ontwikkeling van ervaren lerende cultuur over alle drie de sectoren (n = 98)**
 Alle lijnen van meting 1 naar meting 2 ontwikkelen significant.

Spreiding tussen scholen in ervaren lerende cultuur

Dat we het gemiddelde laten zien in voorgaand figuur betekent dit niet dat alle scholen deze ontwikkeling volgen. In de boxplots in Figuur 3.6 is de spreiding tussen scholen te zien op de zes schalen over tijd. Meting 1 en meting 2 van elke schaal staan naast elkaar weergegeven. De boxplots tonen dat er veel verschillen tussen scholen bestaan. Verder valt op:

- Met betrekking tot 'Lespraktijk verbetercultuur' en 'Lespraktijk onderzoektoetsgegevens' is er minder spreiding tussen scholen dan op de andere vier schalen.
- Op de schaal 'Leidinggeven onderzoek' is de meeste spreiding: de laagste score op alle schalen (namelijk 1,7) en de hoogste score op alle schalen (namelijk 4,7) is op deze schaal.



Figuur 3 6 Boxplots lerende cultuurschalen over alle scholen per meting (n = 98)

Ervaren lerende schoolcultuur per sector

Verschillen tussen sectoren kunnen voor lerende cultuur niet op significantie getest worden, omdat de groep vo- en mbo-scholen te klein is. De po-scholen tonen eenzelfde positieve significante ontwikkeling en dezelfde spreiding als gevonden over alle sectoren. Op basis van beschrijvende statistiek tussen de sectoren valt op dat po-, vo- en mbo-scholen allen het hoogste scoren op de schaal 'Collega's'. Po-scholen scoren het laagst op 'Leidinggeven onderzoek', terwijl vo- en mbo-scholen het laagste scoren op 'Leiderschap'.

Resultaten op een rij: ervaren lerende schoolcultuur

- De meeste scholen, werkend met leerKRACHT, scoren positief op de mate waarin zij een lerende schoolcultuur ervaren. Dit wil zeggen, de meeste scholen scoren boven de 3 op een schaal van 1-5.
- De scholen, werkend met leerKRACHT, laten een positieve ontwikkeling in de ervaring van leraren ten aanzien van de lerende schoolcultuur zien binnen een schooljaar.
 - Alle zes de cultuurschalen tonen een significante positieve ontwikkeling. Dit betekent, allen vergeleken met hoe zij dit aan het begin van het schooljaar ervaren, dat leraren ervaren dat zij meer samenwerken, de schoolvisie meer vertalen naar hun onderwijspraktijk, meer activiteiten ondernemen gericht op samen met collega's hun lespraktijk verbeteren en meer gebruik maken van onderzoek. Daarbij ervaren zij het leiderschap van schoolleiders als meer stimulerend en ervaren zij dat schoolleiders meer gebruik maken van input van leerlingen voor het verbeteren van het onderwijs.
 - Leraren ervaren dat zij het sterkste ontwikkelen in het samen met andere leraren werken aan het verbeteren van de lespraktijk.

3.4 Leraarhandelen in scholen werkend met leerKRACHT

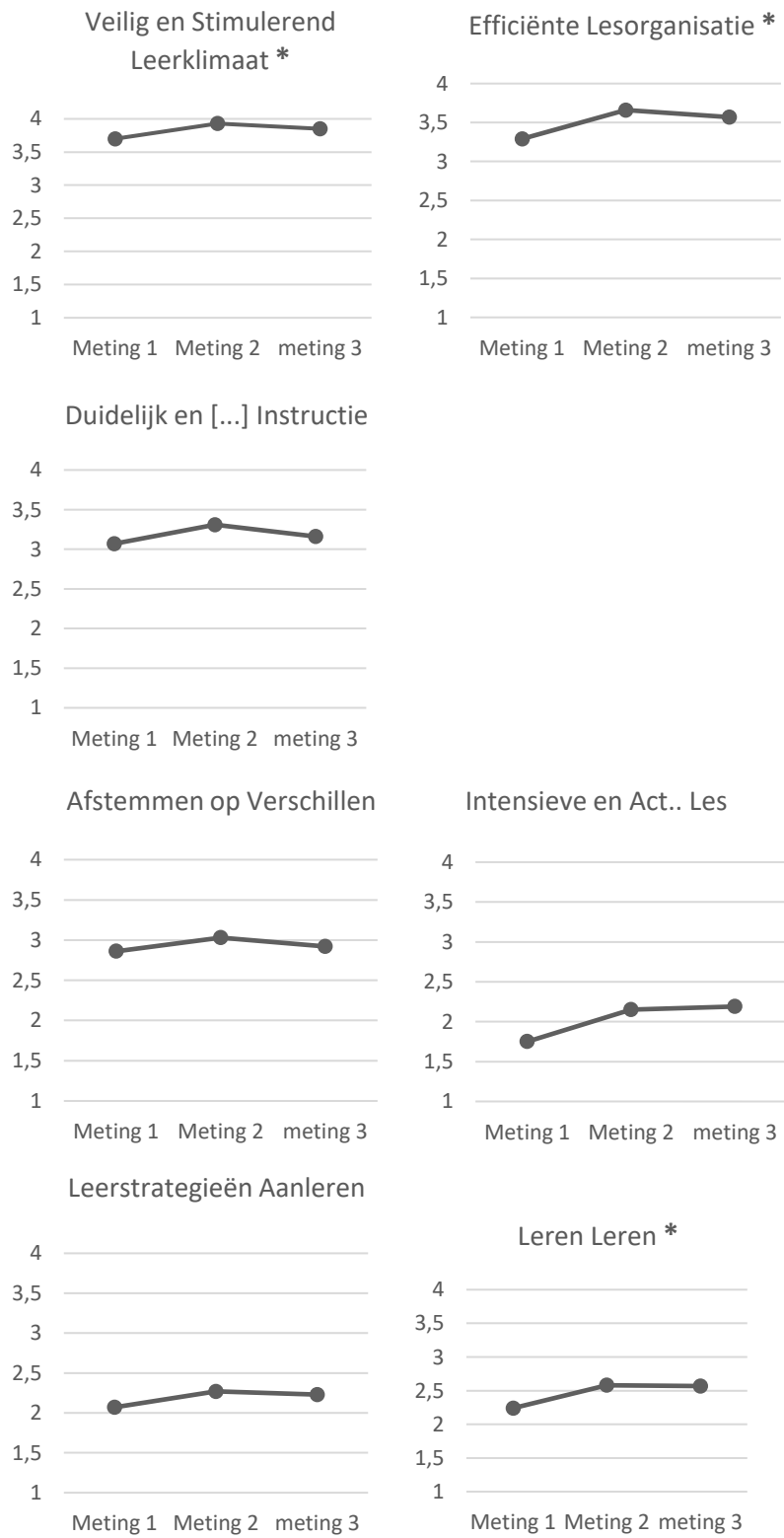
In deze paragraaf presenteren we de resultaten met betrekking tot onderzoeksvraag 4: *'Is er een duurzame verandering in het handelen van de leraren zichtbaar door het LeerKRACHT-programma?'* Dit betreft de vierde trede van de effecttrap: 'Leraarhandelen'. Deze trede volgt op de trede 'Lerende schoolcultuur', waar bleek dat leraren ervaren positief te ontwikkelen op (en/of naar) een lerende schoolcultuur.

Hieronder gaan wij in op het handelen van leraren in de klas. Om na te gaan hoe leraren handelen in de klas, zijn lesobservaties uitgevoerd bij negentien scholen en 89 leraren werkend met leerKRACHT. In onderstaande figuren 3.7 zijn trendlijnen weergegeven van het leraarhandelen...³³ Dit betekent: een weergave van drie metingen over tijd op basis van de gemiddelde domeinscores van alle leraren. De totale aantallen leraren verschillen licht per meting, door uitval van lessen gedurende een observatiedag of uitval van leraren (meting 1: $n = 77$, meting 2: $n = 59$, meting 3: $n = 52$).

De figuren laten zien dat, volgens de observatoren, de leraren:

- op de domeinen 'Veilig en stimulerend leerklimaat' en 'Efficiënte lesorganisatie' het sterkst handelen;
- op de domeinen 'Intensieve en activerende les' en 'Leerstrategieën aanleren' het zwakst handelen;
- op de eerste drie domeinen hoger scoren (namelijk Veilig en stimulerend leerklimaat, Efficiënte lesorganisatie en Duidelijk en gestructureerde instructie) dan de laatste drie domeinen van de ICALT (Afstemmen op verschillen, Intensieve en activerende les, Leerstrategieën aanleren). Wij herkennen hier de opbouw van de domeinen in complexiteit zoals gevonden door Van de Grift (2007). De leraren scoren dus hoger op de basisvaardigheden van het lesgeven.

³³ Een longitudinale lijn met dezelfde leraren voor meting 1 – 3 laat dezelfde ontwikkeling zien ($n = 37$).



Figuur 3.7 Leraarhandelen over tijd per domein (meting 1: $n = 77$, m2: $n = 59$, m3: $n = 52$)*
Deze (delen van) lijnen stijgen significant over tijd (getest op longitudinale data).

Elk domein toont een positieve trend van meting 1 naar meting 2 en van meting 1 naar meting 3. Bij de meeste domeinen is een daling te zien van meting 2 naar meting 3, behalve bij 'Intensieve en Activerende les' en 'Leren Leren'. Voor 'Veilig en stimulerend leerklimaat', 'Efficiënte lesorganisatie', 'Leerstrategieën aanleren' en 'Leren Leren' hadden wij voldoende data om de lijnen op significantie te testen met Repeated Measures ANOVA, over drie metingen.

Deze significante ontwikkeling betekent dat:

- het handelen van de leraren m.b.t. het veilig en stimulerend maken van het leerklimaat in de klas binnen een schooljaar **significant sterker** wordt (van meting 1 naar meting 2; $n = 37$).³⁴
- het handelen van de leraren m.b.t. het efficiënt maken van de lesorganisatie in de klas binnen een schooljaar **significant sterker** wordt ($n = 28$).³⁵
- het handelen van de leraren m.b.t. het aanleren van leerstrategieën **niet significant verandert** over tijd, bij geen van de metingen ($n = 22$).³⁶
- het handelen van de leraren m.b.t. het stimuleren van leerlingen om te leren en zich te ontwikkelen **significant sterker** wordt binnen een schooljaar en over een schooljaar heen ($n = 21$).³⁷

Spreiding tussen scholen

We hebben ook bekeken of scholen in ontwikkeling van elkaar verschillen en dit blijkt zo te zijn.

Resultaten op een rij: leraarhandelen in de klas

- Binnen het eerste schooljaar werkend met leerKRACHT (van meting 1 naar 2):
 - Handelen leraren sterker op: zorgen voor een veilig en stimulerend leerklimaat, het efficiënt maken van de lesorganisatie en het stimuleren van leerlingen om te leren.
 - Verandert het handelen van leraren niet in het aanleren van leerstrategieën.
- Over een schooljaar werkend met leerKRACHT heen (van meting 1 naar meting 3):
 - Handelen leraren sterker op: het stimuleren van leerlingen om te leren.
 - Verandert het handelen van leraren niet in zorgen voor een veilig en stimulerend leerklimaat, het efficiënt maken van de lesorganisatie en het aanleren van leerstrategieën.
- Opvallend is dat elk van de vier domeinen een terugval of stagnatie laat zien tussen meting 2 en 3. De score op meting 3 is echter wel nog steeds hoger dan op meting 1.

3.5 Cognitieve leerlingresultaten po-scholen werkend met leerKRACHT

In deze paragraaf presenteren we de resultaten met betrekking tot onderzoeksvraag 5: 'Zien we verandering in po-onderwijsopbrengsten bij leerlingen door de aanpak van leerKRACHT?' Dit betreft de vijfde en laatste trede van de effecttrap: 'Po-leerlingresultaten'. Deze trede volgt op de trede 'Leraarhandelen in de klas', waar bleek dat leraren sterker gaan handelen op het zorgen voor een veilig

³⁴ $p < .01$; van moment 2 naar 3 ($p = .067$) en van moment 1 naar 3 ($p = .353$).

³⁵ van moment 1 naar 2 met $b = 0.29$ ($p = .035$), van moment 2 naar 3 ($p = .322$) en van moment 1 naar 3 ($p = .156$).

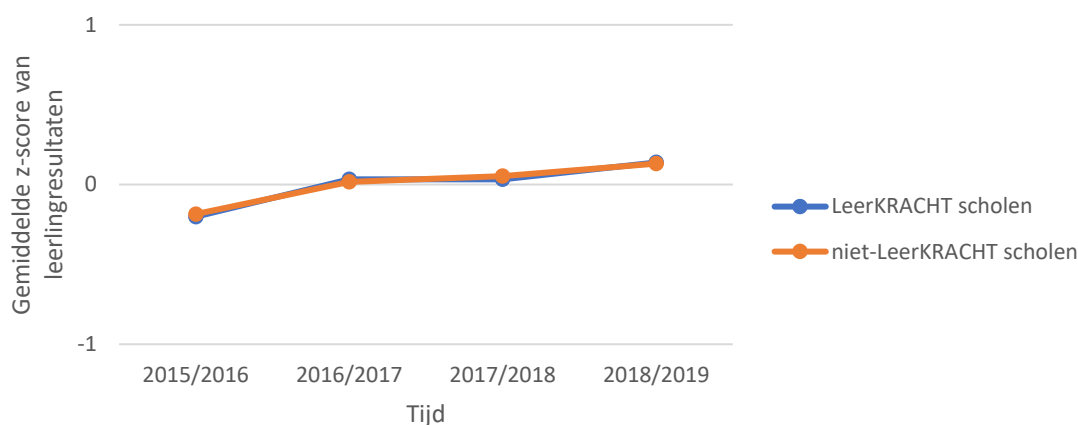
³⁶ p-waarden op alle metingen hoger dan .760.

³⁷ van moment 1 naar 2 met $b = 0.33$ ($p = .027$) en van moment 1 naar 3 met $b = 0.32$ ($p = .033$), van moment 2 naar 3 ($p = .963$).

en stimulerend leerklimaat, het efficiënt maken van de lesorganisatie en het stimuleren van leerlingen om te leren.

Hieronder gaan wij in op de leerlingresultaten in po-scholen. Om na te gaan hoe leerKRACHT-po-scholen scoren op cognitieve leerlingresultaten (eindtoets groep 8) is gebruik gemaakt van DUO-databestanden van 114 scholen van 2015 – 2019. Door het meenemen van de resultaten van deze schooljaren zijn twee schooljaren vóór de scholen begonnen met het leerKRACHT-programma, als beginmeting, en twee schooljaren tijdens het uitvoeren van leerKRACHT geanalyseerd.

Deze data laten zien dat de cognitieve leerlingresultaten van scholen die zijn begonnen met het uitvoeren van leerKRACHT en alle andere Nederlandse po-scholen over het algemeen beiden licht stijgen.³⁸ Zie Figuur 3.8 waarin de lichte stijging over de vier schooljaren te zien is. Deze stijging is voor beide groepen scholen gelijk, dit is te zien aan twee dezelfde lijnen in Figuur 3.8.³⁹



Figuur 3.8 Leerlingresultaten van leerKRACHT-scholen en niet-leerKRACHT-scholen ($n = 114$ en 6063)

In de twee schooljaren 2017-2018 en 2018-2019, waarin de scholen met leerKRACHT werken, was er geen significante verandering van de cognitieve leerlingresultaten bij beide groepen scholen.⁴⁰ en ook hier verschilden de groepen niet van elkaar.⁴¹

Resultaten op een rij: cognitieve leerlingresultaten

- De cognitieve leerlingresultaten van po-scholen die met het programma van leerKRACHT werken, verschillen niet met die van po-scholen die niet met leerKRACHT werken.

³⁸ ($F(2.93; 17981) = 3.989, p = .008$)

³⁹ ($F(1, 6143) = 0.000, p = .99$)

⁴⁰ ($F(1, 6143) = 1.956, p = .162$)

⁴¹ ($F(1, 6143) = 0.793, p = .373$)

Bijlage 4 Samenhang van effecten met implementatie leerKRACHT

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten met betrekking tot onderzoeksvraag 6: *'In hoeverre hangen verschillen in gevonden effecten samen met verschillen in implementatie van het programma en welke werkzame ingrediënten uit het leerKRACHT-programma kunnen we identificeren?'* Waar we de ontwikkeling op elke afzonderlijke trede van de effecttrap weergaven in Hoofdstuk 3, presenteren we hieronder of de ontwikkeling op elke effecttrede optreedt door de (mate van) uitvoering van het leerKRACHT-programma in scholen (de eerste trede van de effecttrap). In §4.1 gaan we in op 'Enthousiasme', in §4.2 op de 'Lerende schoolcultuur', in §4.3 op 'Leraarhandelen' en in § 4.4 op 'Po-lerlingresultaten'. Het huidige hoofdstuk is gebaseerd op kwantitatieve analyses, in hoofdstuk 5 bekijken we dezelfde samenhang op basis van kwalitatieve analyses.

4.1 Samenhang enthousiasme met uitvoering van het leerKRACHT- programma

Hieronder gaan we in op de samenhang tussen het enthousiasme van leraren over het leerKRACHT-programma over tijd en de uitvoering van het leerKRACHT-programma in scholen (op basis van 212 scholen en 2680 leraren). De genoemde voorspellers verklaren de variantie in het enthousiasme van leraren matig (namelijk 25%).

- **Uitvoering van het leerKRACHT-programma:** Het aantal bordsessies en lesontwerpen per maand hangt zwak positief samen met het enthousiasme van leraren over het uitvoeren van leerKRACHT. Dit betekent dat één bordsessie per maand meer, binnen de uitvoering van het gehele leerKRACHT-programma, samenhangt met een stijging op de laatste meting van enthousiasme van 0.03 punt...⁴² Eén lesontwerp meer per maand, ook binnen de uitvoering van het gehele leerKRACHT-programma, hangt samen met een stijging van enthousiasme van 0,04 punt...⁴³ Het aantal lesbezoeken per maand hangt niet samen met het enthousiasme.
- **Aanleiding van scholen om met het leerKRACHT-programma te gaan werken:** De volgende aanleidingen zijn door de expertcoaches genoemd: een nieuwe schoolstart, achterblijvende onderwijskwaliteit, meer datagedreven werken en een professionele cultuur creëren (zie §2.1 voor de karakterisering van de scholen). Van deze aanleidingen blijkt "Een nieuwe schoolstart" (bijvoorbeeld fusies) negatief samen te hangen met enthousiasme over het leerKRACHT-programma. Scholen die de reden "Een nieuwe schoolstart" hadden opgegeven scoorden 0,39 punt lager op de laatste meting van enthousiasme dan scholen die deze reden niet hadden opgegeven...⁴⁴ Dit betreft een redelijk sterke samenhang. De andere aanleidingen toonden geen samenhang met het enthousiasme over leerKRACHT.
- **Sector:** Tenslotte verklaart sector ook verschillen in enthousiasme van leraren over leerKRACHT, zoals ook genoemd in Hoofdstuk 3.2...⁴⁵ Po-scholen zijn het meest enthousiast, gevolgd door mbo-scholen en daarna vo-scholen.

⁴² $b = 0.04, t(3026) = 3.227, p = .002.$

⁴³ $b = 0.04, t(3017) = 2.484, p = .01.$

⁴⁴ $b = -0.39, t(188) = -2.24, p = .026.$

⁴⁵ $b = -0.33, t(189) = -5.829, p < .001.$

Resultaten op een rij: samenhang enthousiasme met uitvoering

- Als leraren meer bordsessies uitvoeren per maand, binnen hun uitvoering van het gehele leerKRACHT-programma, zijn zij enigszins enthousiaster over het leerKRACHT-programma dan leraren die minder bordsessies uitvoeren.
- Als leraren meer lesontwerpen uitvoeren per maand, binnen hun uitvoering van het gehele leerKRACHT-programma, zijn zij enigszins enthousiaster over het leerKRACHT-programma dan leraren die minder lesontwerpen uitvoeren.
- Scholen die met leerKRACHT zijn gaan werken omdat zij een nieuwe schoolstart doormaken, scoren lager op enthousiasme over uitvoering van het programma.
- Po-scholen zijn het meest enthousiast over leerKRACHT, gevolgd door mbo- en vo-scholen.

4.2 Samenhang ervaren lerende schoolcultuur met uitvoering en enthousiasme van het leerKRACHT-programma

Hieronder gaan wij in op de samenhang tussen de ervaren lerende schoolcultuur over het eerste leerKRACHT-jaar (gemeten in september van het tweede leerKRACHT-jaar) en de uitvoering van en enthousiasme over leerKRACHT aan het einde van het eerste leerKRACHT-jaar (op basis van 90 scholen). De genoemde voorspellers verklaren de variantie in de ervaren lerende schoolcultuur zwak (namelijk 9-14%).

- **Uitvoering van het leerKRACHT-programma:** Lesontwerp heeft een zwakke samenhang met ervaren lerende schoolcultuur wat betreft de schaal: Collega's die samenwerken...⁴⁶ Dit betekent dat als leraren één lesontwerp meer gaan uitvoeren in de maand binnen de uitvoering van het gehele leerKRACHT-programma, hun ervaring wat betreft het samenwerken van leraren toeneemt met 0,28 op de tweede meting van schoolcultuur...⁴⁷ Er is geen andere samenhang tussen de cultuurschalen en leerKRACHT-instrumenten gevonden.
- **Enthousiasme over het leerKRACHT-programma:** Enthousiasme heeft een zwakke samenhang met ervaren lerende schoolcultuur wat betreft de schaal: Collega's die samen hun lespraktijk verbeteren door het ondernemen van activiteiten...⁴⁸ Wanneer leraren één punt stijgen in hun enthousiasme (op een schaal van 0 tot 6) neemt hun ervaring wat betreft het samen ondernemen van activiteiten voor het verbeteren van hun lespraktijk toe met 0,30 op de tweede meting van schoolcultuur...⁴⁹ Er is geen samenhang tussen enthousiasme en de overige cultuurschalen.

⁴⁶ ($F(4, 70) = 2,719, p < 0,05$)

⁴⁷ ($b^* = 0,28, t = 2,29, p < 0,05, 95\% \text{ CI } [0,016, 0,236]$)

⁴⁸ ($F(4, 85) = 4,132, p < 0,01$)

⁴⁹ ($b^* = 0,30, t = 2,86, p < 0,01, 95\% \text{ CI } [0,046, 0,256]$)

Resultaten op een rij: samenhang ervaren lerende schoolcultuur met uitvoering en enthousiasme

- Als leraren meer lesontwerpen uitvoeren in de maand, binnen de uitvoering van het gehele leerKRACHT-programma, ervaren zij meer samenwerking met collega's. Lesontwerp hangt niet samen met de andere schoolcultuurschalen.
- Als leraren enthousiaster zijn over het leerKRACHT-programma ervaren zij meer uitvoering van activiteiten in de school gericht op samen de lespraktijk verbeteren. Het enthousiasme van leraren hangt niet samen met de andere schoolcultuurschalen.
- Waar lesontwerp wel een samenhang lijkt te laten zien, lijken de instrumenten bordsessies en lesbezoek niet samen te hangen met de ervaren lerende schoolcultuur over tijd.

4.3 Samenhang leraarhandelen met uitvoering van het leerKRACHT-programma

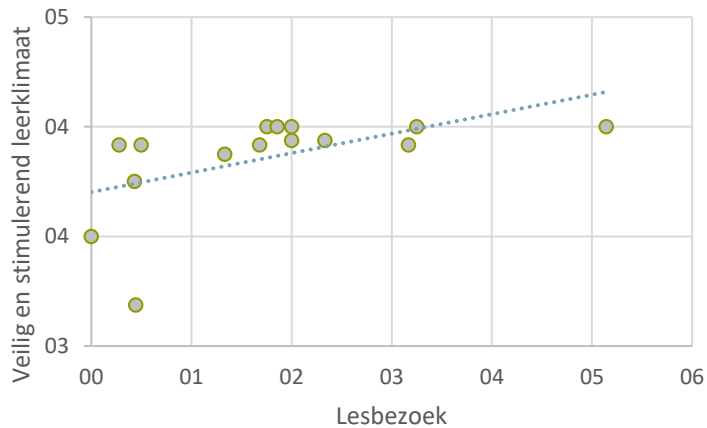
In deze paragraaf gaan wij in op de samenhang tussen het leraarhandelen, gemeten met het ICALT-instrument en de uitvoering van het leerKRACHT-programma aan het begin van het tweede leerKRACHT-jaar in scholen. Deze uitspraken zijn op basis van vijftien scholen, aangezien daar lesobservaties zijn uitgevoerd voor het meten van leraarhandelen in de klas. Door dit aantal scholen is voorzichtigheid nodig in de interpretatie van deze analyses.

Door beperking van de data (te weinig scholen die aan meerdere metingen meededen) is het niet mogelijk de samenhang tussen leraarhandelen en de uitvoering van het leerKRACHT-programma statistisch te toetsen (zie Hoofdstuk 2.7). Wij verkennen daarom de samenhang beschrijvend op basis van correlaties en scatterplots.

Uit de correlatie blijkt dat er een significante⁵⁰, middelmatige samenhang bestaat tussen lesbezoek en leraarhandelen op de ICALT schaal 'Veilig en stimulerend klimaat'.⁵¹ Onderstaande scatterplot (Figuur 8.1) suggereert ook een positieve, middelmatige samenhang tussen lesbezoek en leraarhandelen op 'Veilig en stimulerend klimaat': Dit is af te lezen aan de stijgende lijn die niet geheel lineair is, maar spreiding bevat. Dit is ook te zien aan de toegevoegde, gestippelde trendlijn. Meer lesbezoek, binnen de uitvoering van het gehele leerKRACHT-programma, lijkt dus te zorgen voor een hogere score van leraren op het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat voor leerlingen.

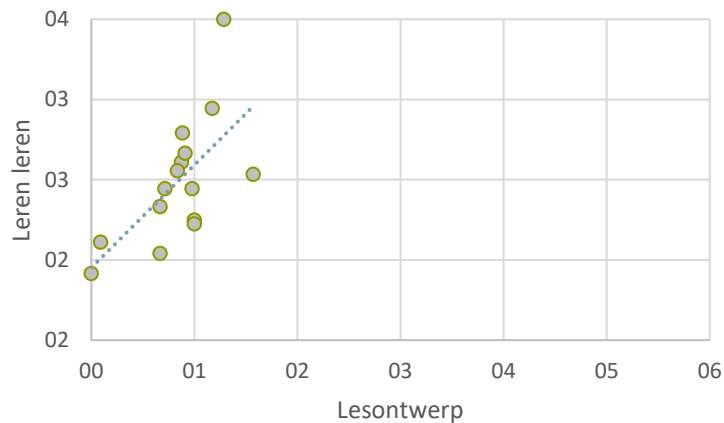
⁵⁰ $p < 0,05$

⁵¹ Pearson correlatie (r) = 0.547 met $p < 0,05$ (middelmatige correlatie)



Figuur 8.1 Scatterplot Lesbezoek en leraarhandelen op schaal 'Veilig en stimulerend klimaat'

Uit de correlatie tussen lesontwerp en leraarhandelen op de ICALT-schaal 'Leren leren' blijkt een positieve (middelmatige) correlatie.⁵² Onderstaande scatterplot (Figuur 8.2) suggereert ook een middelmatige, positieve samenhang tussen lesontwerp en leraarhandelen op de schaal 'Leren leren'. Dit is af te lezen aan de toegevoegde, gestippelde, stijgende trendlijn. Meer lesbezoek, binnen de uitvoering van het gehele leerKRACHT-programma, lijkt dus te zorgen voor een hogere score van leraren op het stimuleren van leerlingen om te leren en zich te ontwikkelen.



Figuur 8.2 Scatterplot Lesontwerp en leraarhandelen op schaal 'Leren leren'

Lees in het tekstblok hieronder waarom wij nog geen harde uitspraken kunnen doen over de bijdrage van leerKRACHT aan leraarhandelen.

⁵² Pearson correlatie (r) = 0.650 met $p < 0,01$ (middelmatige correlatie).

Resultaten op een rij: samenhang leraarhandelen met uitvoering

- Er lijkt middelmatige samenhang te bestaan tussen lesbezoek en leraarhandelen op de schaal 'Veilig en stimulerend klimaat'. Dit laat een voorzichtig beeld zien dat meer lesbezoeken uitvoeren in de maand, binnen de uitvoering van het gehele leerKRACHT-programma, positief lijkt voor leraarhandelen wat betreft een veilig en stimulerend klimaat.
- Er lijkt middelmatige samenhang te bestaan tussen lesontwerp en leraarhandelen op de schaal 'Leren leren'. Dit laat een voorzichtig beeld zien dat meer lesontwerpen uitvoeren in de maand, binnen de uitvoering van het gehele leerKRACHT-programma, positief lijkt voor leraarhandelen wat betreft het stimuleren van leerlingen om te leren.
- Echter is er langduriger onderzoek nodig voor het betrouwbaar vaststellen van de relatie tussen uitvoering van leerKRACHT en leraarhandelen. Dit is in lijn met onze verwachting zoals benoemd in de Inleiding van dit eindrapport.

4.4 Samenhang po-leerlingresultaten met uitvoering en enthousiasme van leerKRACHT-programma

In deze paragraaf gaan wij in op de samenhang tussen cognitieve leerlingresultaten (namelijk taal en rekenen in de eindtoets van groep 8) in het po over tijd (2015 – 2019) en uitvoering van en enthousiasme over het uitvoeren van het leerKRACHT-programma. Doordat wij scholen maar twee jaar volgen en bij de leerlingresultaten alleen po-scholen analyseren, is voorzichtigheid in de interpretatie van deze analyses nodig.

Op basis van scatterplots, correlaties en een multiële regressie bij 95 scholen zien wij geen samenhang tussen leerlingresultaten van po-scholen werkend met leerKRACHT en hun uitvoering⁵³ van en enthousiasme⁵⁴ over het leerKRACHT-programma. Dit betekent dat de uitvoering van en het enthousiasme over leerKRACHT niet positief maar ook niet negatief van invloed lijken te zijn op de leerlingresultaten van po-scholen na twee jaar leerKRACHT. Lees in het tekstblok hieronder waarom wij nog geen betrouwbare uitspraken kunnen doen over de bijdrage van leerKRACHT aan leerlingresultaten.

Resultaten op een rij: samenhang cognitieve po-leerlingresultaten met uitvoering en enthousiasme

- De mate van leerKRACHT-uitvoering en enthousiasme over het programma lijken niet samen te hangen met de cognitieve leerlingresultaten van po-scholen. Voor het betrouwbaar vaststellen van de invloed van het leerKRACHT-programma op de cognitieve resultaten van leerlingen is een periode van twee jaar echter te kort. Langduriger onderzoek is hiervoor nodig. Dit is in lijn met onze verwachting zoals benoemd in de Inleiding van dit eindrapport.

⁵³ Analysemodel: $F(5, 73) = 0,360, p = .874$. Bordsessie $b^* = 0,738, t = 0,363, p = .717$; Lesontwerp $b^* = 0,350, t = 0,274, p = .785$; Lesbezoek $b^* = 1,394, t = 0,414, p = .680$.

⁵⁴ $b^* = -0,060, t = -0,500, p = .618$.

Bijlage 5 Contextfactoren en werkzame ingrediënten

In dit hoofdstuk beantwoorden we het tweede gedeelte van onderzoeksvraag 6: *‘In hoeverre hangen verschillen in gevonden effecten samen met verschillen in implementatie van het programma en welke werkzame ingrediënten uit het leerKRACHT-programma kunnen we identificeren?’* Het huidige hoofdstuk vult op basis van kwalitatieve analyses Hoofdstuk 4 aan, waar op basis van kwantitatieve analyses de samenhang tussen de uitvoering van leerKRACHT in de scholen en ontwikkeling op de treden bekeken is.


In dit hoofdstuk geven wij voor elk van de vier treden (enthousiasme, ervaren lerende schoolcultuur, leraarhandelen en po-leerlingresultaten) een overzicht van de werkzame ingrediënten die zijn gedestilleerd uit een CIMO-analyse op basis van twintig groepsinterviews met in totaal 53 leraren (zie verder Methoden §2.8). In deze interviewanalyse is ook het vierde instrument, de stem van de leerling, van het leerKRACHT-programma meegenomen. Deze was niet opgenomen in de vragenlijsten van Stichting leerKRACHT en de relatie met verschillende effecttreden kon daarom niet worden geanalyseerd via kwantitatieve methoden.



5.1 Samenhang tussen contextfactoren en uitvoering leerKRACHT

In de interviews is door de leraren aangegeven dat verschillende contextfactoren de uitvoering van het leerKRACHT-programma beïnvloeden. In Hoofdstuk 3.1 zijn deze contextfactoren en instrumenten van het leerKRACHT-programma beschreven. In termen van de CIMO-methodiek representeren zij de C. Voordat we ingaan op de werkzame ingrediënten, bekijken we in welke mate de gevonden contextfactoren in de school (facilitering in tijd, rol schoolleider, teamsamenstelling en -organisatie en lerende cultuur zoals gedefinieerd door de leraren die zijn geïnterviewd) samenhangen met de uitvoering van het leerKRACHT-programma (bordsessie, lesontwerp, lesbezoek, schoolcoach, externe coach en stem van de leerling).

Voor het vaststellen van samenhang tussen contextfactoren en de uitvoering van leerKRACHT-instrumenten zijn de scholen per leerKRACHT-onderdeel ingedeeld in drie groepen op basis van de frequentie en kwaliteit van hun uitvoering (zie Methoden §2.8). In Tabel 5.1 is de samenhang beschreven.

Tabel 5.1 Samenhang contextfactoren en uitvoering van leerKRACHT-instrumenten

 <p>FACILITERING IN TIJD</p>	<p>Facilitering in tijd, door de schoolleider (zie verder contextfactor ‘Rol schoolleider’), lijkt samen te hangen met de manier waarop het leerKRACHT-programma wordt uitgevoerd. Scholen waar leraren positief zijn over de uitvoering worden redelijk tot goed gefaciliteerd, terwijl scholen die negatief zijn over de uitvoering niet goed worden gefaciliteerd volgens de leraren. In deze laatste groep scholen wordt onvoldoende tijd vrijgemaakt of wordt de tijd ingezet voor andere dingen dan leerKRACHT. In de groep scholen waar leraren wisselend positief en negatief zijn over de uitvoering van het leerKRACHT-programma geven de niet goed gefaciliteerde scholen aan dat er geen tijd is voor lesontwerp en lesbezoek.</p>
--	--

 <p>ROL SCHOOLLEIDER</p>	<p>De rol van de schoolleider hangt samen met de uitvoering van leerKRACHT-instrumenten. Schoolleiders die duidelijke kaders geven, maar tegelijk ook vrijheid geven in het proces en verantwoordelijkheden ook bij leraren leggen, hebben positieve invloed op de uitvoering van leerKRACHT-instrumenten. Schoolleiders van scholen die veel te sterk sturen (vo-school) of dit juist helemaal niet doen en geen kaders geven, hebben een negatieve invloed op de uitvoering van leerKRACHT-instrumenten volgens de leraren (po-school). Bij de gemengde scholen zijn de ervaringen overwegend ook negatief. Dit heeft dan vaak te maken met dat een schoolleider een wisselend beeld laat zien: soms strakke sturing en soms juist weer geen kaders bieden of omdat er een wisseling van schoolleider heeft plaatsgevonden.</p>
 <p>TEAMSAMENSTELLING EN -ORGANISATIE</p>	<p>De data laten geen duidelijk beeld zien van de samenhang tussen teamsamenstelling en -organisatie en de uitvoering van leerKRACHT-instrumenten. We zien dat zowel teams met een kleine omvang als grotere teams voorkomen in scholen die zowel positief als negatief over de uitvoering zijn. We zien wel dat in het po kleine teams als positief worden ervaren en dat in het vo en mbo grote teams of teams die onderling te ver van elkaar af staan/waar geen afstemming tussen teams is, samengaan met een meer negatief oordeel van leraren over de uitvoering van leerKRACHT-instrumenten. Belangrijk om te benoemen is dat er van een deel van de scholen data ontbrak over hun teamsamenstelling en -organisatie.</p>
 <p>LERENDE CULTUUR⁵⁵</p>	<p>Scholen met een visie gericht op een lerende cultuur, die past bij de uitgangspunten van het leerKRACHT-programma, zijn positiever over de uitvoering van het programma in de school. We zien namelijk dat scholen die positief scoren op de uitvoering van leerKRACHT-instrumenten en scholen die een gevarieerd beeld laten zien in hun uitvoering, een visie op leren en een lerende cultuur hebben die volgens de leraren past bij het programma leerKRACHT. Leraren van de scholen die negatief scoren op de uitvoering hebben zich niet uitgelaten over de visie en lerende cultuur in de school. Met de leraren is ook specifiek gesproken over ervaren weerstand ten aanzien van het uitvoeren van leerKRACHT. Weerstand wordt genoemd door leraren van alle groepen scholen, maar lijkt minder bij de scholen die het meest positief scoren op de uitvoering van leerKRACHT-instrumenten. Bij scholen die negatief scoren op de uitvoering bestaat er weerstand tegen het leerKRACHT-programma als geheel. Bij de scholen die wisselend scoren op de uitvoering is te zien dat onder de scholen waar weerstand is, deze weerstand gericht is tegen bepaalde instrumenten van het programma, onder andere wordt het werken met smileys als kinderachtig ervaren (2x mbo en 1x po). Verder is de oorzaak voor de weerstand gevarieerd: weerstand tegen lesbezoek en lesontwerp, leerKRACHT wordt gevoeld als extra taak, of het wordt gevoeld als oneerlijk (eigen team moet wel, andere niet).</p>

⁵⁵ De lerende cultuur als contextfactor is gedefinieerd door de perceptie van leraren die zijn geïnterviewd op een lerende cultuur. De effectmaat schoolcultuur is gedefinieerd met de cultuurvragenlijst. In dit onderzoek komen deze concepten niet volledig overeen.

Resultaten op basis van de uitvoering van drie leerKRACHT-instrumenten (bordsessie, lesontwerp en -bezoek)

Tijdens de CIMO-analyse bleek dat met name de uitvoering van 'bordsessie', 'lesontwerp' en 'lesbezoek' onderscheidend is. Daarom is bekeken of een indeling in groepen op basis van alleen deze drie leerKRACHT-instrumenten aanvullende informatie oplevert. Door alleen naar deze drie leerKRACHT-instrumenten te kijken, is de groep scholen waarvan leraren negatief oordelen over de uitvoering anders samengesteld, namelijk met meer mbo-scholen en minder po- en vo-scholen. Dat betekent dat in de mbo-scholen deze drie leerKRACHT-instrumenten minder positief worden ervaren dan de andere leerKRACHT-instrumenten (schoolcoach, expertcoach, stem van de leerling). Deze analyse op drie leerKRACHT-instrumenten levert extra informatie op over de samenhang tussen de contextfactoren en de uitvoering van leerKRACHT-instrumenten voor de mbo-scholen. Als we alleen kijken naar de uitvoering van bordsessie, lesbezoek en lesontwerp dan zien we dat wisseling van schoolleiders in de mbo-scholen samengaat met een minder goede uitvoering van deze drie instrumenten van het leerKRACHT-programma. Daarnaast lijkt het erop dat in het mbo verschillende leerKRACHT-teams functioneren als eilandjes in de school., Dit raakt aan de organisatie van teams in een school en hangt negatief samenhang met de uitvoering van leerKRACHT op de drie leerKRACHT-instrumenten bordsessie, lesontwerp en lesbezoek.

Resultaten op een rij: contextfactoren

- De contextfactoren 'Facilitering in tijd' en 'Invulling van rol van de schoolleider' lijken het meest samen te hangen met de uitvoering van leerKRACHT. Wanneer de schoolleider zorgt voor structuur, facilitering in tijd voor het uitvoeren van leerKRACHT, duidelijke kaders en verantwoordelijkheden bij leraren legt, heeft dit volgens leraren een positieve invloed op de uitvoering van leerKRACHT in hun school. Verder blijkt:
 - Weerstand tegen de implementatie van het leerKRACHT-programma zien we zowel op scholen waar leraren een positief als een negatief beeld hebben van de uitvoering. Wat opvalt is dat de scholen waar leraren een negatief beeld hebben de weerstand zich richt tegen het programma als geheel, terwijl in andere scholen het weerstand betreft ten aanzien van specifieke instrumenten.
 - Een wisseling van schoolleiders in mbo-scholen gaat samen met een minder goede uitvoering van bordsessie, lesontwerp en -bezoek. In po- en vo-scholen komt deze relatie niet zo sterk naar voren.
 - In het mbo hangt het functioneren van verschillende leerKRACHT-teams als eilandjes negatief samen met de uitvoering van bordsessie, lesontwerp en lesbezoek. In po- en vo-scholen komt deze relatie niet zo sterk naar voren.

5.2 Relatie tussen ontwikkeling van enthousiasme en uitvoering van leerKRACHT

Om werkzame ingrediënten van het leerKRACHT-programma te achterhalen zijn vervolgens op basis van de interviews de opbrengsten, de O uit de CIMO-methodiek van outcomes (uitkomst), bij ons de effecttreden, in relatie gebracht met de interventie, de I uit de CIMO-methodiek en bij ons de uitvoering van het leerKRACHT-programma in scholen. Allereerst onderzochten wij de samenhang tussen de ontwikkeling van enthousiasme van scholen over het uitvoeren van leerKRACHT en hun uitvoering van de verschillende leerKRACHT-instrumenten (namelijk bordsessie, lesontwerp, lesbezoek, stem van de

leerling, schoolcoach, expertcoach). Van de twintig scholen die wij hiervoor analyseren hebben we van negentien scholen data over de ontwikkeling van enthousiasme over het uitvoeren van leerKRACHT: vijf scholen laten een stijgende lijn in enthousiasme zien, tien een dalende lijn en vier een stabiele lijn (zie Methoden §2.8 voor uitleg van deze drie groepen).⁵⁶ Tabel 5.2 beschrijft de samenhang tussen de afzonderlijke leerKRACHT-instrumenten, die zijn uitgevoerd binnen het totale programma en de ontwikkeling op enthousiasme. Hieruit blijkt dat vooral bordsessies, lesontwerp, lesbezoek en de schoolcoach samenhangen met de ontwikkeling van het enthousiasme van scholen.

Tabel 5.2 Samenhang ontwikkeling enthousiasme en uitvoering van leerKRACHT-instrumenten

 <p>BORD- SESSIE</p>	<p>Een vast moment voor de bordsessie, het delen van taken met alle leraren en de betrokkenheid tijdens de bordsessies lijken belangrijk voor de ontwikkeling van het enthousiasme van leraren over leerKRACHT. We zien namelijk dat scholen met een stijgende lijn op enthousiasme, in tegenstelling tot de scholen met een stabiele of dalende lijn, allen een vast moment hebben voor de bordsessies. Zij noemen bovendien dat de bordsessies hen meer betrokkenheid onderling oplevert en gedeelde verantwoordelijkheid, omdat de uitvoering van het bord gedeeld wordt met leraren. De scholen met een dalende lijn op enthousiasme ervaren vooral knelpunten: het verbeterbord is te star, niet elke leraar is even actief en er worden te snel nieuwe doelen gesteld wat niet leidt tot onderwijsvernieuwing.</p>
 <p>LES- ONTWERP</p>	<p>Een vast moment lijkt belangrijk voor de ontwikkeling van het enthousiasme van leraren over leerKRACHT. Lesontwerp lijkt op een vast moment uitgevoerd te worden in de scholen met een stijgende lijn op enthousiasme. Daarnaast lijkt een, naar de perceptie van leraren, minder relevante teamsamenstelling belemmerend te werken voor het enthousiasme van leraren. We zien dat, net als bij de bordsessies, de scholen met een dalende lijn op enthousiasme vooral knelpunten ervaren: 1) andere prioriteiten, 2) liever ad-hoc met elkaar spreken dan lesontwerp op een vast moment, maar daardoor komt lesontwerp niet in hun dagelijkse routine, 3) geen relevante teamsamenstelling waardoor lesontwerp niet als meerwaarde wordt gezien.</p>
 <p>LESBEZOEK</p>	<p>Alleen bij de groep scholen met een dalende lijn op enthousiasme zien wij een relatie met lesbezoek. De leraren uit deze groep geven aan dat zij teamverschillen ervaren en dat te heterogene teamsamenstellingen (denk aan teams die bestaan uit meerdere leerjaren, vaksecties en onder- en bovenbouw) niet als nuttig worden ervaren voor het uitvoeren van lesbezoeken (net als bij lesontwerp). Hieruit blijkt dat de teamsamenstelling belemmerend kan zijn voor de ontwikkeling van het enthousiasme over leerKRACHT.</p>
 <p>SCHOOL- COACH</p>	<p>Een schoolcoach die het leerKRACHT-proces en de verantwoordelijkheid daarvoor in de perceptie van de leraren deelt met leraren, lijkt belangrijk voor de ontwikkeling van het enthousiasme van leraren over leerKRACHT. We zien deze rol van de schoolcoach namelijk bij de scholen met een stijgende en stabiele lijn op enthousiasme (zij noemen als belangrijke rolkenmerken: aanjagen, structuur van de vaste momenten van de sessies bewaken, enthousiasmeren, verantwoordelijkheid delen voor de leerKRACHT-werkwijze). Bij de groep met een dalende lijn op enthousiasme lijkt de rol van de schoolcoach meer gericht en sturend op inhoud, structuur van de vaste momenten van de sessies en organisatie.</p>

⁵⁶ Eén school mist een score over tijd, door het alleen invullen van de eerste meting.



5.3 Relatie tussen ontwikkeling van ervaren lerende schoolcultuur en uitvoering van leerKRACHT

Vervolgens onderzochten wij de samenhang tussen de ontwikkeling van de door leraren ervaren lerende schoolcultuur en de uitvoering van de verschillende leerKRACHT-instrumenten. Hier gaat het om schoolcultuur zoals gedefinieerd door de onderzoekers met de afgenomen cultuurvragenlijst (zie §2.4). Van de twintig scholen die wij analyseren hebben we van dertien scholen data over de ontwikkeling van de lerende schoolcultuur: acht scholen laten een stijgende ontwikkeling zien, twee scholen dalend en drie stabiel.⁵⁷ Op basis van onze analyse lijken alle instrumenten (van de interventie leerKRACHT) samen te hangen met de ontwikkeling van de ervaren lerende schoolcultuur, zie Tabel 5.3.

Tabel 5.3 Samenhang ontwikkeling ervaren lerende schoolcultuur en uitvoering van leerKRACHT-instrumenten

 <p>BORD- SESSIE</p>	<p>Net als bij enthousiasme geldt hier dat een vast moment van bordsessies belangrijk is. De scholen die een stijgende lijn in ervaren schoolcultuur benoemen namelijk deze vaste momenten en de andere scholen niet. Daarnaast lijkt het afwisselen tussen leraren voor het leiden van het bord belangrijk. Bij de scholen die een positieve ontwikkeling in schoolcultuur ervaren, vervullen alle leraren een actieve rol bij de bordsessie en zij ervaren hierdoor meer betrokkenheid bij het leerKRACHT- en leerproces met elkaar, meer doelgericht werken (door het opstellen van doelen en verdelen van taken), meer vertrouwen in elkaar en een meer lerende houding en aanspreekcultuur.</p>
 <p>LES- ONTWERP</p>	<p>Als leraren geen veiligheid ervaren om collega's (ad-hoc) aan te spreken over lessen of methoden lijkt dat belemmerend voor de ontwikkeling van ervaren lerende schoolcultuur. Dit wordt voornamelijk benoemd door de scholen die een dalende lijn in ervaren schoolcultuur laten zien.</p>
  <p>LESBEZOEK</p>	<p>Als iedere leraar in de school lesbezoeken uitvoert, lijkt dit bij te dragen aan een veilige sfeer en daarmee aan het ervaren van een ontwikkeling van lerende schoolcultuur. De leraren van de scholen met een stijgende lijn in ervaren ontwikkeling van de schoolcultuur vinden het motiverend om elkaars ontwikkeling te zien en daar bij elkaar aan bij te dragen (met of zonder hulpvraag). De scholen met een dalende of stabiele lijn in ervaren ontwikkeling van de schoolcultuur benoemen dat zij lesbezoek niet uitvoeren omdat ze een onveilige sfeer hebben en/of een lerende houding missen, daarnaast wordt gebrek aan facilitering genoemd (zie contextfactoren).</p>
 <p>SCHOOL- COACH</p>	<p>Het delen van de verantwoordelijkheid met leraren wat betreft de uitvoering van leerKRACHT in de school in plaats van dit alleen als taak van de schoolcoach te zien, lijkt belangrijk voor het ervaren van ontwikkeling van lerende schoolcultuur. In de scholen die een positieve ontwikkeling ervaren, wordt het proces gedeeld, werken leraren actief mee en blijft de coach de leraren enthousiasmeren en de organisatie van de sessies regelen. Bij de andere scholen hangt het doorgaan en de kwaliteit van een sessie vaak nog aan de schoolcoach.</p>



⁵⁷ Zeven scholen missen een score over tijd, door het alleen invullen van de eerste meting.

 <p>EXPERT-COACH</p>	<p>Expertcoaches die vragen stellen die leraren en schoolcoaches inspireren in hun manier van werken met leerKRACHT aan onderwijsontwikkeling lijken belangrijk voor de ontwikkeling van een schoolcultuur. Alle scholen die een positieve ontwikkeling ervaren in de schoolcultuur ervaren dat hun expertcoach hen goed helpt te reflecteren op hun werkwijze in de school, terwijl alle andere scholen noemen dat de expertcoach weinig zichtbaar is.</p>
 <p>STEM VAN LEERLING</p>	<p>Het lijkt erop dat het uitvoeren van leerKRACHT-instrumenten gericht op de leerling, of het nu leerlingarena of bord in de klas is, bijdraagt aan het ervaren van een meer lerende schoolcultuur. Leraren ervaren een ontwikkeling van lerende schoolcultuur wanneer zij sessies met leerlingen hebben die de leraar aanzet tot reflectie op zijn/haar handelen en lerende houding als leraar. De scholen die geen of een dalende ontwikkeling in ervaren schoolcultuur laten zien, voeren vrijwel allemaal geen instrumenten gericht op de leerling uit.</p>

5.4 Relatie tussen ontwikkeling van leraarhandelen en uitvoering van leerKRACHT

Vervolgens onderzochten wij de samenhang tussen de ontwikkeling van leraarhandelen en uitvoering van leerKRACHT-instrumenten. Van de twintig scholen die wij analyseren hebben we van vijftien scholen data over de ontwikkeling van leraarhandelen: hiervan scoorden er zes stijgend, drie dalend en zes stabiel.⁵⁸ Op basis van onze analyse lijken vooral bordsessies, schoolcoach en stem van de leerling samen te hangen met de ontwikkeling van leraarhandelen, zie Tabel 5.4.

Tabel 5.4 Samenhang ontwikkeling leraarhandelen en uitvoering van leerKRACHT-instrumenten

 <p>BORD-SESSIE</p>	<p>Het in de bordsessie samen doelen opstellen aan de hand van de vraag: “wat kan er beter bij ons op school?” lijkt samen te gaan met ontwikkeling van leraarhandelen in de klas. We zien de positieve samenhang zowel bij de scholen die een stijgende als stabiele lijn in de ontwikkeling van ervaren schoolcultuur laten zien. De scholen met een dalende lijn benoemen het samen opstellen van de doelen niet.</p>
 <p>SCHOOL-COACH</p>	<p>Als een schoolcoach een rol als onderdeel van het team aanneemt en de structuur van de momenten van de leerKRACHT-instrumenten bewaakt, lijkt dat positief samen te hangen met de ontwikkeling van leraarhandelen. De groep scholen die een stijgende lijn laat zien in ontwikkeling van ervaren schoolcultuur benoemt namelijk deze rol van de coach. De groep met een dalende lijn benoemt dat hun schoolcoach de verantwoordelijkheid nog niet voldoende deelt met de leraren.</p>
 <p>STEM VAN LEERLING</p>	<p>Wanneer een leraar bewust omgaat met de input van leerlingen en reflecteert op het eigen lesgeven, dan lijkt dat belangrijk voor de ontwikkeling van leraarhandelen in de klas. We zien deze samenhang bij de scholen die een stijgende lijn in de ontwikkeling van ervaren schoolcultuur laten zien. De leraren van scholen met een dalende lijn lijken zich er wel bewust van dat leerlingen hierdoor meer betrokken raken bij de lessen, maar gaan allen niet in op wat de leraar van input van leerlingen kan leren, iets wat de leraren van de scholen met een stijgende lijn wel hebben gedaan in de interviews.</p>

⁵⁸ 5 scholen missen een score over tijd, door het alleen invullen van de eerste meting.

5.5 Relatie tussen ontwikkeling van po-leerlingresultaten en uitvoering van leerKRACHT

Als laatste onderzochten wij de samenhang tussen de ontwikkeling van de po-leerlingresultaten en de uitvoering van leerKRACHT-instrumenten. Data van zeven van de negen po-scholen zijn verzameld door DUO. Op basis van onze analyses lijken geen van de instrumenten samen te hangen met de ontwikkeling van po-leerlingresultaten.

5.6 Werkzame ingrediënten

De beschrijvingen van de samenhang tussen de interventie (uitvoering van het leerKRACHT-programma) en de opbrengsten (effecten) zijn geanalyseerd op overeenkomstige onderliggende elementen in de verschillende leerKRACHT-instrumenten waardoor positieve effecten worden ervaren. Dit zijn de zogenaamde werkzame ingrediënten of onderliggende mechanismen (de M uit de CIMO-methodiek) van het leerKRACHT-programma.

Allereerst lijkt het te gaan om het bieden van **vaste momenten**. Zowel bij de bordsessies als lesontwerp geldt dat een vast moment in het rooster voor de sessie leidt tot positieve ontwikkeling op één of meer effecten. Het gaat hier om de organisatie van de sessies die regelmatig, bijvoorbeeld (twee)wekelijks, ingepland zijn in de roosters van leraren. Wanneer de schoolcoach deze vaste momenten bewaakt, helpt dit ook. Daarnaast gaat het om **gedeelde verantwoordelijkheid**. Wanneer de verantwoordelijkheid voor de bordsessies wordt gedeeld en de schoolcoach aanstuurt op gedeelde verantwoordelijkheid voor de uitvoering van het leerKRACHT-programma met de leraren, dan heeft dit een positief effect op één of meer effecten. Een derde werkzaam ingrediënt lijkt de aanwezigheid van **een veilige sfeer** waarbinnen de verschillende leerKRACHT-instrumenten worden uitgevoerd. Het creëren van een veilige sfeer waarin leraren van en met elkaar kunnen leren en werken lijkt een voorwaarde te zijn om positieve effecten te mogen verwachten van de uitvoering van de leerKRACHT-instrumenten. Of die veilige sfeer nu door het programma wordt gecreëerd of dat er al een veilige sfeer in de school bestond waardoor de uitvoering van het programma positievere effecten heeft gehad dan bij scholen waar onvoldoende veilige sfeer is, is in dit onderzoek niet vast te stellen.

Bovendien is het belangrijk rekening te houden met dat de (meeste) scholen meerdere van de leerKRACHT-instrumenten tegelijk uitvoeren en deze instrumenten ook op elkaar ingrijpen. Hoewel we in dit hoofdstuk de afzonderlijke instrumenten van het leerKRACHT-programma in relatie brachten met effecten, kunnen wij geen uitspraken doen over de bijdrage van afzonderlijke leerKRACHT-instrumenten. Op basis van de kwantitatieve analyses in Hoofdstuk 4 zien we dat lesontwerp en bordsessie samenhangen met enthousiasme. Bij de analyse van ontwikkeling van cultuur kwamen per cultuuraspect andere leerKRACHT-instrumenten naar voren. Voor de ontwikkeling van schoolcultuur op meerdere aspecten zijn dan ook meerdere instrumenten nodig (bordsessie, lesontwerp, lesbezoek). Uit de kwalitatieve analyses van het huidige hoofdstuk komt ook een indicatie naar voren dat een uitvoering van een combinatie van leerKRACHT-instrumenten meer resultaat oplevert voor de ontwikkeling van een lerende schoolcultuur. Om meer inzicht te verwerven in de kracht van het gebruik van een combinatie van leerKRACHT-instrumenten hebben wij gekozen voor de effectmaat schoolcultuur, omdat hier de grootste ontwikkeling is in de leerKRACHT-scholen. Van de geïnterviewde scholen laten acht scholen een stijging op cultuur zien. Van deze acht scholen valt op dat vijf hiervan positief scoren op alle zes leerKRACHT-instrumenten. De andere drie scholen die ook stijgen op cultuur hebben meerdere stabiele tot negatieve scores op de uitvoering van leerKRACHT-instrumenten.

Bovendien bevestigt ook het volgende de indicatie dat een goede uitvoering van alle leerKRACHT-instrumenten meer resultaat oplevert voor de ontwikkeling van een lerende cultuur, namelijk: de twee scholen die dalen op cultuur hebben op alle leerKRACHT-instrumenten stabiele tot negatieve scores. Samenvattend lijkt het erop dat een ontwikkeling naar een lerende schoolcultuur eerder optreedt als scholen meerdere leerKRACHT-instrumenten uitvoeren en dat een bordsessie een belangrijk basisinstrument lijkt voordat andere instrumenten in een school worden opgepakt.

Resultaten op een rij: uitvoering en werkzame ingrediënten

Bijlage 1 Net als bij de kwantitatieve analyses naar de samenhang tussen uitvoering en effecten valt op basis van de interviews ook op dat de bordsessies en het lesontwerp als instrumenten de meeste samenhang vertonen. Bordsessies worden door iedere school uitgevoerd en lijken daarmee een belangrijk basisinstrument voordat andere instrumenten in een school worden opgepakt.

Bijlage 2 In de interviews zijn alle zes instrumenten besproken. Hier zien we dat ook de rol van schoolcoach samenhang vertoont met de uitvoering van leerKRACHT in scholen. Een schoolcoach moet zorgen en waken voor vaste momenten van de leerKRACHT-instrumenten en actief verantwoordelijkheid delen met de andere leraren wat betreft het uitvoeren van leerKRACHT.

Bijlage 3 De rol van de expertcoach en de stem van de leerling vertonen ook samenhang met de ontwikkeling op schoolcultuur. Een expertcoach die reflecterende vragen stelt en het bewustzijn van leraren dat de stem van de leerling kan helpen het onderwijs te verbeteren, werken positief op de ontwikkeling van de schoolcultuur.

Bijlage 4 Het leerKRACHT-programma bestaat uit een combinatie van leerKRACHT-instrumenten en

Bijlage 6 Een half jaar zelfstandig met leerKRACHT aan het werk

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten met betrekking tot onderzoeksvraag 7a: *Hoe voeren scholen leerKRACHT (of een variant hierop) uit een half jaar nadat de tweejarige ondersteuning van Stichting leerKRACHT is beëindigd en welke effecten ervaren zij?*

Scholen werkzaam met leerKRACHT of een variant hierop

Om na te gaan in hoeverre scholen leerKRACHT of een variant hierop nog uitvoeren, is een vragenlijst onder (oud-)schoolcoaches uitgezet. Met een respons van 50% baseren we de uitspraken in dit hoofdstuk op 47 schoolcoaches van 47 verschillende scholen.⁵⁹ Aan deze schoolcoaches is gevraagd in hoeverre zij op hun school nog met leerKRACHT of een variant hierop werken. Het overgrote deel van de schoolcoaches die de vragen heeft beantwoord (79%) geeft aan dat zij nog steeds met leerKRACHT of een variant hierop werken. Deze percentages zijn ongeveer gelijk voor po- (82%) en mbo- (87%) en iets lager in vo-scholen (70%).

Van de schoolcoaches die aangeven met leerKRACHT of een variant hierop in hun school te werken, geeft 17% aan dat zij dit met meer lerarenteams of leraren doen in hun school nu zij zelfstandig aan de slag zijn. Vooral in mbo-scholen blijkt dit te gelden, te zien aan de volgende verdeling over sectoren: po 18%, vo 10%, mbo 25%. Er zijn ook schoolcoaches die aangeven met minder lerarenteams of leraren te werken aan leerKRACHT of een variant hierop in hun school, dit betreft 11% van de scholen. Deze schoolcoaches zijn gelijk verdeeld over de sectoren (po: 11%, vo: 10%, mbo: 13%).

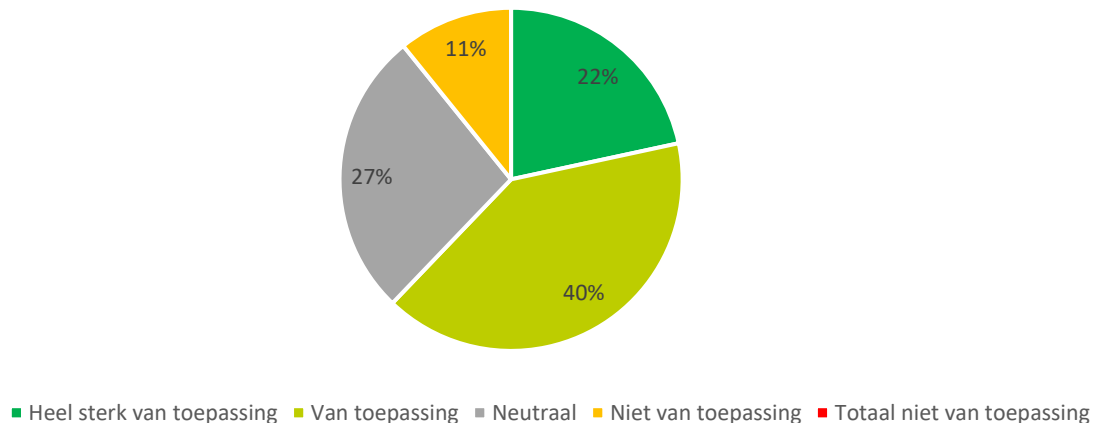
Een vijfde van de schoolcoaches geeft aan niet meer met leerKRACHT of een variant hierop te werken. Vooral vo-scholen zijn gestopt met de werkwijze, te zien aan de verdeling over de sectoren (po: 18%, vo: 30%, mbo: 13%). De meest genoemde reden is dat leerKRACHT of een variant hierop in de school verwaterd is (4x genoemd), gevolgd door een verschuiving van prioritering naar andere vernieuwingstrajecten (3x genoemd), veel personele wisselingen (2x genoemd), schoolleiding zag geen heil meer in leerKRACHT (2x genoemd), het levert te weinig op (2x genoemd) en COVID-19 (2x genoemd).

LeerKRACHT of een variant hierop als dagelijkse routine

Van de 37 schoolcoaches die aangeven met hun school leerKRACHT of een variant hierop nog uit te voeren, ervaren de meesten dat deze werkwijze geïntegreerd is in de dagelijkse routine van hun school (40 tot 62%), zie Figuur 6.1. Vooral mbo-schoolcoaches vallen in deze groep (namelijk 86%). Van de po-schoolcoaches gaf 61% aan dat het bij hen geïntegreerd is en bij vo-scholen betreft dit 43%.

Zoals te zien in Figuur 6.1 geeft 27% van de schoolcoaches een neutrale reactie. Dit betreft coaches die in het midden van de vijfpuntsschaal scoren en/of die geen mening hebben over de integratie in de dagelijkse routine van hun school. Deze reactie wordt het meest gegeven door vo-schoolcoaches (namelijk 57%), po- en mbo-schoolcoaches scoren respectievelijk 22% en 14%. Ten slotte, geeft 11% van de schoolcoaches, allen uit po-scholen, aan dat er bij hen op school geen sprake is van integratie van de werkwijze in hun dagelijkse routine.

⁵⁹ Zoals benoemd in de methode, zijn deze aantallen representatief voor de verdeling over sectoren bij alle scholend werkend met leerKRACHT. Zie Bijlage 7 voor missende scores op deze vragenlijst.



Figuur 6.1 Integratie van leerKRACHT of een variant hierop in dagelijkse routine (n = 37)

Daarnaast is aan de schoolcoaches gevraagd wie ervoor zorgt dat leerKRACHT of een variant hierop in de school actief blijft. In alle drie de sectoren betreft dit het vaakst een combinatie van de voormalige interne schoolcoaches en de schoolleider (vaak uit het eindverantwoordelijk management). Echter zien we wel een verschil tussen sectoren hoe vaak de schoolleider genoemd wordt: van de po-schoolcoaches geeft 78% aan dat de schoolleider een rol speelt in het actief houden van de werkwijze, van de vo- en mbo-schoolcoaches is dit 57%. Daarnaast wordt op een vierde van de scholen een combinatie van voormalige interne schoolcoaches en leraren genoemd, met betrokkenheid van de schoolleider (uit het eindverantwoordelijk management). Dit komt voor in alle drie de sectoren. Echter, lijken in de vo-scholen minder leraren betrokken te worden.

Drie manieren worden aangegeven van hoe er op school voor gezorgd wordt dat leerKRACHT of een variant hierop actief blijft. De meest gekozen manier is het aanhouden van de rol van de interne schoolcoaches. Ook hier zien we dat de po- en mbo-scholen (respectievelijk 61% en 86%) wat meer op elkaar lijken dan de vo-scholen (43%). Daarop volgen twee manieren gericht op het structureel maken van de werkwijze: ten eerste door tijd te geven aan een aantal leraren die de taak hebben om samen de werkwijze actief voor te leven en de organisatorische kant te regelen (bijvoorbeeld inplannen bordsessies) en ten tweede tijd inplannen in de roosters van alle leraren zodat er verplichte momenten zijn om samen te komen en te werken.

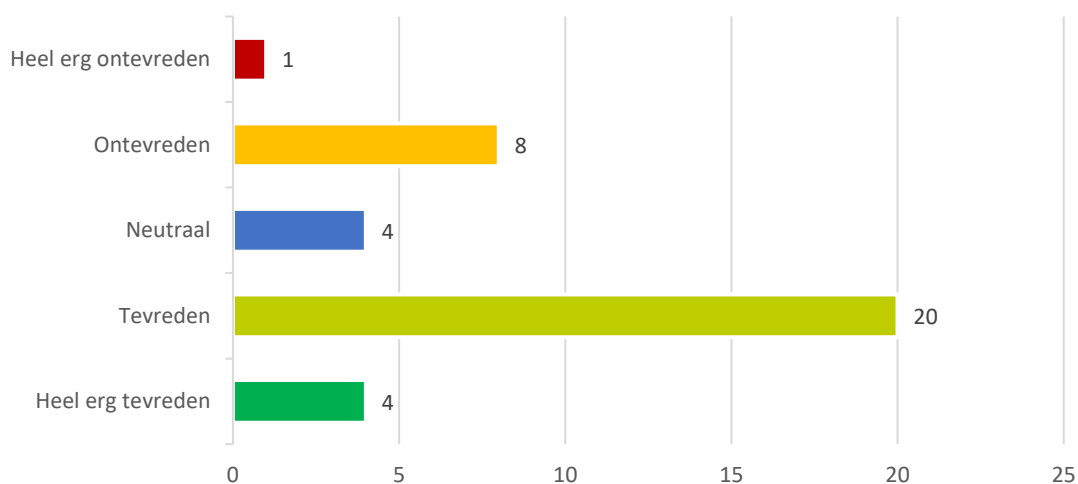
De meeste schoolleiders (namelijk 70%; is 33 schoolleiders), uit het eindverantwoordelijk management, worden door de schoolcoaches ervaren als schoolleiders die betrokken zijn bij (het werk aan) onderwijsontwikkeling. Dit percentage geldt voor po- (78%) en vo-scholen (70%), mbo-scholen scoren iets lager (50%). Daarop volgt dat 28% van de schoolleiders wordt ervaren als afstandelijk van het werk aan onderwijsontwikkeling op school en deze schoolleiders dit meer overlaten aan de leraren (po: 18%, vo: 30%, mbo: 50%). Eén schoolleider, uit het po, is omschreven als een schoolleider die het werk aan onderwijsontwikkeling voornamelijk alleen trekt...⁶⁰

⁶⁰ Op basis van leiderschapspatronen uit: de Jong, W.A., Lockhorst, D., de Kleijn, R.A.M., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J.W.F. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220962098>

Tevredenheid en effecten van leerKRACHT of een variant hierop

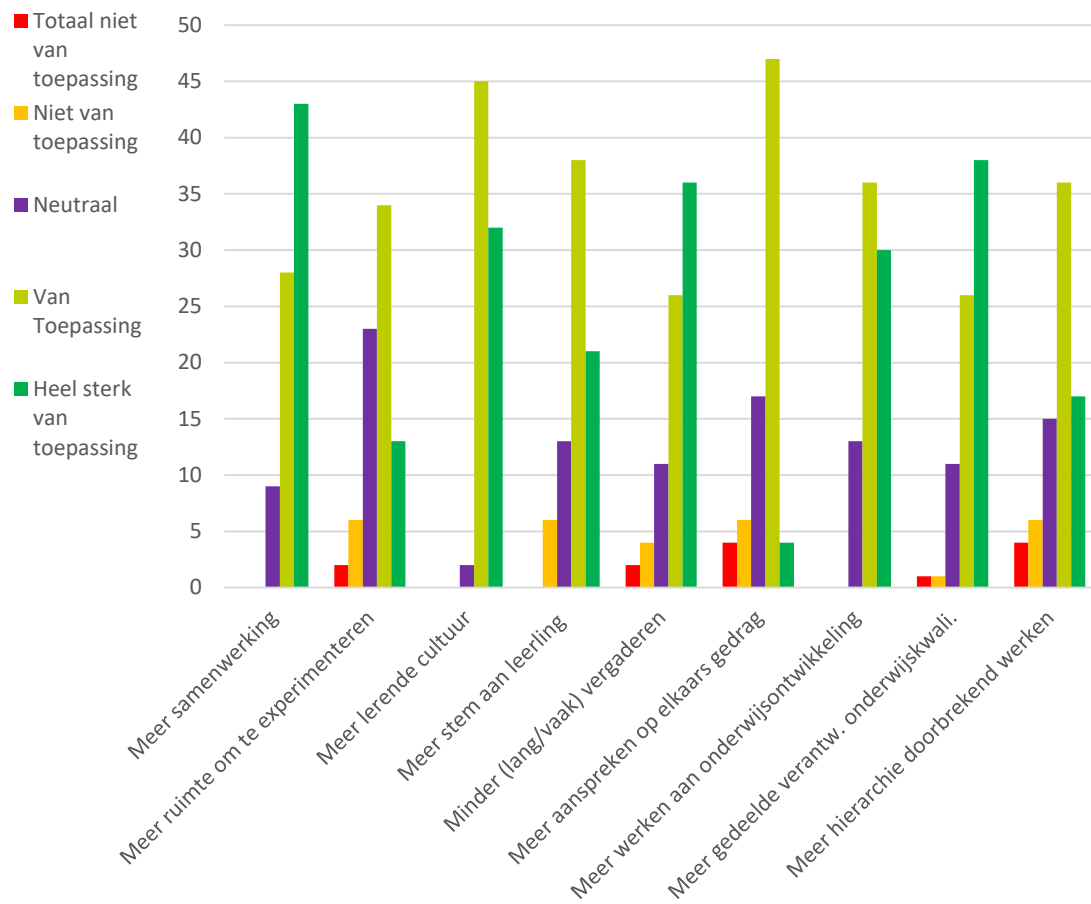
Van de 37 schoolcoaches die aangeven met hun school leerKRACHT of een variant hierop uit te voeren, geven de meeste schoolcoaches (namelijk 24) aan 'tevreden' of 'heel erg tevreden' te zijn over de effecten die de werkwijze oplevert (zie Figuur 6.2). Deze schoolcoaches zijn allen het meest enthousiast over dat leraren meer samenwerken aan het onderwijs en er een meer lerende cultuur ervaren wordt in school. Uitgesplitst per sector zien we dat alleen po-scholen aangegeven hebben 'heel erg tevreden' te zijn.

Wat betreft de andere reacties zien we dat negen schoolcoaches aangeven 'ontevreden' tot 'heel erg ontevreden' te zijn over de effecten die leerKRACHT of een variant hierop in hun school oplevert nu ze er zelfstandig mee werken (po: 30%, vo: 14%, mbo: 14%). Deze schoolcoaches zijn voornamelijk ontevreden over de invloed van de werkwijze op het ervaren van ruimte in hun school om te experimenteren en fouten te maken, verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit op school te delen en hiërarchie doorbrekend te werken en leren. Zij zijn wel tevreden over de grotere mate van samenwerking en het meer mogen meewerken aan onderwijsontwikkeling in de school. Vier schoolcoaches geven een neutrale reactie in relatie tot de effecten, afkomstig vanuit alle drie de sectoren.



Figuur 6.2 Tevredenheid over effecten van leerKRACHT of een variant hierop (n = 37)

In Figuur 6.3 staan de ervaringen van alle schoolcoaches op welk gebied zij effecten ervaren van leerKRACHT of een variant hierop in hun school. Opvallend is dat op alle effecten neutraal tot sterk positief gescoord wordt. De hoogste score van 'heel sterk van toepassing' geldt voor alle drie de sectoren hetzelfde: 'Meer samenwerking' gevolgd door 'Meer gedeelde verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit' en 'Minder (lang/vaak) vergaderen'.



Figuur 6.3 Ervaren effecten van leerKRACHT of een variant hierop (n = 37)

Resultaten op een rij: zelfstandig met leerKRACHT

- Van de scholen die de vragenlijst hebben ingevuld, werkt 80% nog met leerKRACHT of een variant hierop nadat zij het tweejarige leerKRACHT-programma hebben afgesloten. 20% geeft aan leerKRACHT of een variant hierop niet meer uit te voeren, dit zijn voornamelijk vo-scholen; hier is het voor ons onbekend of er in deze scholen nog wel andere, door leerKRACHT gestimuleerde, processen aanwezig zijn. Redenen die deze laatste groep scholen onder andere geeft zijn: leerKRACHT of een variant hierop is verwaterd of prioritering van andere vernieuwingstrajecten.
- De meeste schoolcoaches ervaren dat leerKRACHT of een variant hierop is geïntegreerd in de dagelijkse routine van de school; vooral mbo-scholen ervaren deze integratie, gevolgd door po- en daarna vo-scholen.
- Schoolcoaches en schoolleiders zorgen samen vaak voor het actief houden van de werkwijze. De rol van schoolcoaches wordt in de school vaak aangehouden nadat het tweejarige leerKRACHT-programma is afgelopen. Schoolleiders in po- en vo-scholen lijken meer betrokken bij de werkwijze dan mbo-schoolleiders.
- Van de scholen die leerKRACHT of een variant hierop nog wel uitvoeren, is meer dan de helft tevreden of heel erg tevreden over de uitkomsten die leerKRACHT of een variant hierop oplevert. Een kwart is ontevreden tot heel erg ontevreden, voornamelijk over het niet tot weinig ruimte ervaren in hun school om te experimenteren en verantwoordelijkheid te kunnen nemen voor onder andere de onderwijskwaliteit.
- De scholen ervaren het sterkst dat leerKRACHT of een variant hierop een meer gedeelde verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit en minder lange of minder frequente vergaderingen oplevert.

Bijlage 7 Effect van COVID-19-pandemie-maatregelen op voortbestaan leerKRACHT werkwijze in scholen

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten met betrekking tot onderzoeksvraag 7b: *Welk effect heeft de COVID-19-pandemie op het al dan niet voortbestaan van leerKRACHT (of een variant hierop) in scholen?*

Onderzoek door het NRO (2020) toont aan dat de maatregelen ter bestrijding van de COVID-19-pandemie een negatieve invloed hebben op de kwaliteit van lesgeven en ervaren werkdruk door leraren. Zoals in Hoofdstuk 6 gepresenteerd, geven 37 schoolcoaches, van de in totaal 47 schoolcoaches die de vragenlijst hebben ingevuld, aan nog zelfstandig leerKRACHT of een variant hierop uit te voeren. Aan deze schoolcoaches is gevraagd welke invloed de COVID-19-pandemie maatregelen hebben op de uitvoering van leerKRACHT of een variant hierop. Hierin zien wij een driedeling: scholen die in dezelfde mate met leerKRACHT of een variant hierop werken voor en tijdens de pandemie (59,5%), scholen die in mindere mate (35,1%) en scholen die in grotere mate met hun werkwijze werken (5,4%, allen vo-scholen). Uitgesplitst per sector zien we dat vooral po-scholen nog in dezelfde mate leerKRACHT uitvoeren (namelijk 74%). Bij de vo- en mbo-scholen is dit een lager percentage (namelijk respectievelijk 29% en 43%). Schoolcoaches die aangeven minder tijdens de pandemie met deze werkwijze te werken, komen dan ook vooral uit het mbo (57%) gevolgd door vo (43%) en po (26%).

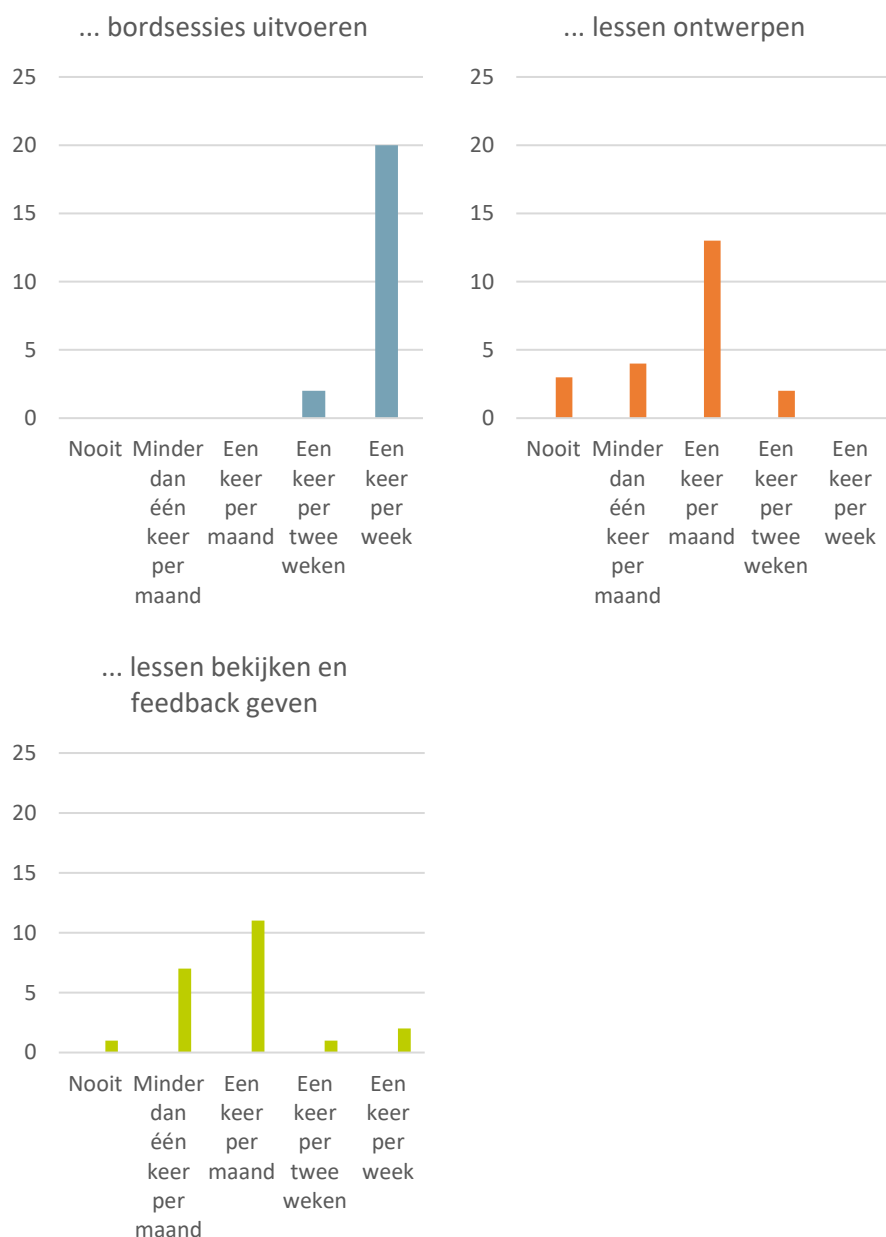
Voordat we verder ingaan op deze driedeling presenteren wij wie de beslissing nam in scholen over het al dan niet doorgaan met leerKRACHT of een variant hierop tijdens de COVID-19-pandemie. De schoolleiding blijkt, in alle drie de sectoren, het vaakst deze keuze te maken (39,3%). Bij de helft van hen is dat in combinatie met hun leraren en dit geldt alleen voor po- en mbo-scholen. Na de schoolleider volgen de interne schoolcoaches (26,2%; scholen uit alle drie de sectoren) en leraren (24,6%; scholen uit po en mbo). Zes schoolcoaches (9,8%; uit po en vo) hebben aangegeven dat niemand bij hen die beslissing neemt.

Scholen die in dezelfde mate met leerKRACHT of een variant hierop werken voor en tijdens de COVID-19-pandemie

Het grootste deel van de scholen (namelijk 22 scholen, 59,5%; 17 po-, 2 vo-, 3 mbo-scholen) geeft aan dat zij op dezelfde manier leerKRACHT of een variant hierop uitvoeren tijdens de pandemie als voor de pandemie. Zij geven daarnaast aan geen invloed te ervaren van de pandemie op hun lerende schoolcultuur en samenwerking. Zoals te zien aan de verdeling over sectoren gaat dit voornamelijk om po-scholen.

In Figuur 7.1 staat voor deze 22 scholen, waarvan dus 17 po-scholen, weergegeven in hoeverre zij nog bezig zijn met de bordsessies, samen lessen ontwerpen en de mate van het bekijken en het feedback geven op elkaars lessen tijdens de pandemie. De meeste scholen voeren één keer per week een bordsessie uit en één keer per maand lesontwerp en lesbezoek. We zien hierin geen sectorverschillen.

Deze 22 scholen scoorden tijdens de eerste twee leerKRACHT-jaren hoger op de uitvoering van lesbezoeken en lesontwerpen. De scholen lijken dus iets gezakt in de uitvoering van de instrumenten nu ze zelfstandig aan de slag zijn.

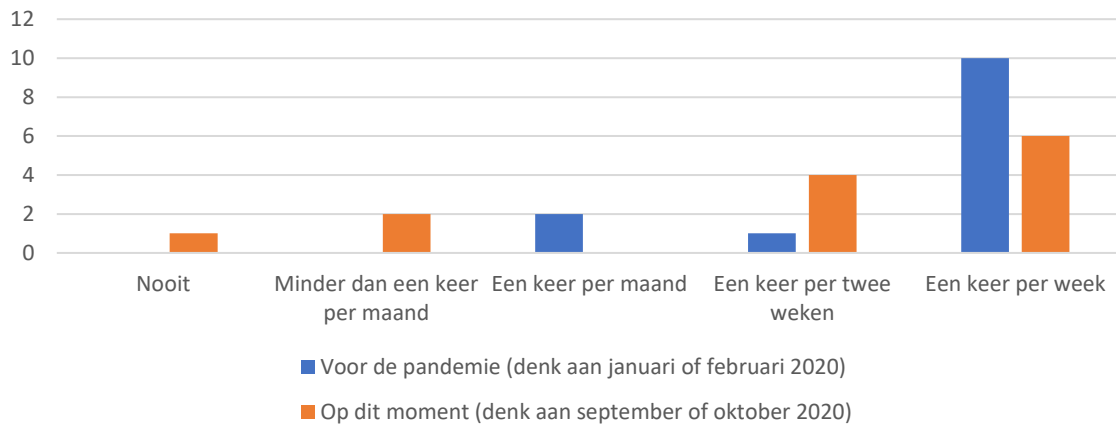


Figuur 7.1 De mate waarin scholen nog steeds (n = 22)

Scholen die in mindere mate met leerKRACHT werken tijdens dan voor de COVID-19-pandemie

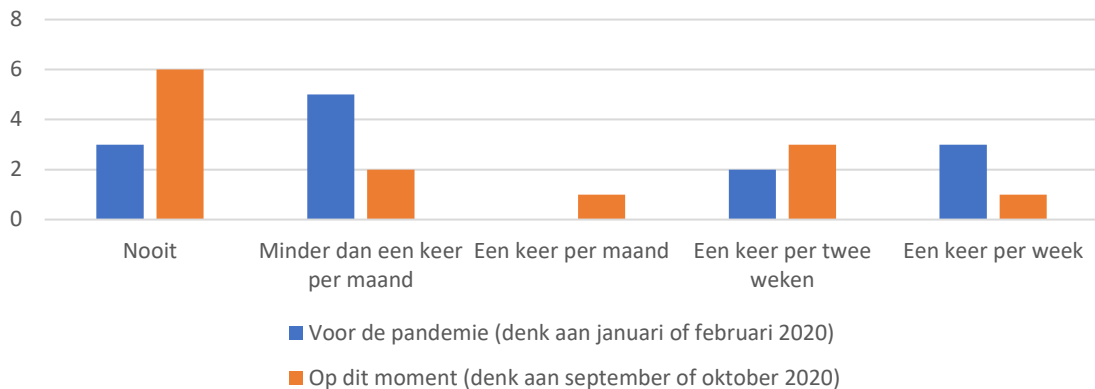
Meer dan een derde van de scholen (namelijk 13 scholen; 35,1%; 6 po-, 3 vo-, 4 mbo-scholen) geeft aan dat zij leerKRACHT of een variant hierop minder gebruiken tijdens de pandemie dan voor de pandemie. Zij ervaren door de pandemie een verzwakking van hun lerende schoolcultuur en geven aan dat hun scholen nu zeer pragmatisch ingericht zijn, waardoor er minder samenwerking plaatsvindt. Ook geven zij aan dat langdurige verbetertrajecten voor onderwijsontwikkeling minder prioriteit krijgen. Geen enkele school lijkt totaal gestopt te zijn met de werkwijze tijdens de pandemie. Eén po-school geeft wel aan met lesbezoeken en lesontwerpen gestopt te zijn en alleen nog bordsessies uit te voeren. Hieronder gaan wij in op de drie leerKRACHT-instrumenten, wij zagen hierin geen verschillen tussen sectoren.

Wat betreft bordsessies of soortgelijke sessies, toont Figuur 7.2 hoe deze iets afzakken. Een reden die genoemd wordt: “wij mogen niet samenkomen voor fysieke bordsessies”. Een aantal scholen geeft aan wel online bordsessies te organiseren.



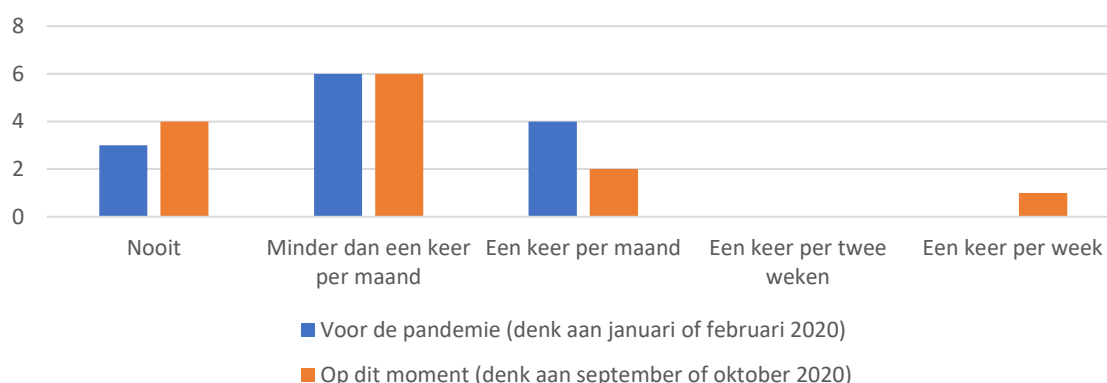
Figuur 7.2 Het verschil tussen de periode voor de pandemie en september 2020 in bordsessies (n = 13)

In Figuur 7.3 staan de aantallen lesontwerp van deze scholen gepresenteerd. Hierin is te zien hoe deze aantallen afzakken. Een aantal scholen geeft als reden aan dat zij andere prioriteiten hebben wegens tijdsgebrek.



Figuur 7.3 Het verschil tussen de periode voor de pandemie en september 2020 in lesontwerp (n = 13)

Figuur 7.4 toont tenslotte hoe de aantallen lesbezoeken van scholen redelijk gelijk blijven. Ook hier wordt door de meeste schoolcoaches aangegeven dat er tijdsgebrek is voor deze activiteiten. Daarnaast maken de maatregelen rondom de COVID-19-pandemie het lesbezoek extra moeilijk te organiseren, omdat leraren niet bij elkaar in de klas mogen vanwege besmettingsgevaar. Een vo-schoolcoach noemt: “Zelfs in de actieve leerKRACHT-periode was dit een lastig te behalen onderdeel. Bij een aantal vaksecties wordt wel bij elkaar in de les gekeken en feedback gegeven.” Een andere po-schoolcoach noemt: “Op dit moment ligt onze focus op het lesgeven aan onze leerlingen. We steken veel tijd in eventuele 'achterstanden' die zijn ontstaan door het thuisonderwijs. Onze prioriteit ligt momenteel op onze groepen, maar we zijn van plan om de werkwijze van Stichting Leerkracht weer op te pakken.”



Figuur 7.4 Het verschil tussen de periode voor de pandemie en september 2020 in het bekijken en feedback geven op elkaars lessen (n = 13)

Scholen die in grotere mate met leerKRACHT werken tijdens de COVID-19-pandemie dan voor de pandemie

Twee vo-scholen (5,4%) gaven aan dat ze leerKRACHT of een variant hierop in november 2020 meer gebruiken dan voor de pandemie (voor 1 maart 2020). Een van deze twee scholen voert nu vaker bordsessies en gezamenlijk lesontwerp uit in vergelijking met de periode voor de pandemie. De andere school geeft aan dat de leraren vaker elkaars lessen bekijken en feedback geven tijdens de pandemie, omdat leraren meer zoekend zijn in hoe online les te geven. Deze schoolcoach gaf aan: *“Lesontwerp is nu veel meer aan de orde omdat het geven van online lessen weer om andere didactische vaardigheden vraagt. We houden onze studenten ook goed in de gaten als het gaat om wat werkt en wat niet werkt. We scoren eigenlijk best wel goed wat betreft leerlingresultaten maar het kan altijd beter.”*

Resultaten op een rij: effect van COVID-19-pandemie-maatregelen op leerKRACHT

- De helft van de scholen werkt tijdens de pandemie op dezelfde manier door met leerKRACHT of een variant hierop als voor de pandemie en dit zijn voornamelijk po-scholen, gevolgd door vo- en daarna mbo-scholen. Iets meer dan een derde van de scholen werkt hier minder mee en slechts een enkele school werkt hier intensiever mee.
- De schoolleiding maakt, in alle drie de sectoren, vaak de keuze om wel of niet door te gaan met leerKRACHT of een variant hierop gedurende de pandemie. Bij de helft van deze scholen, allen po- en mbo-scholen, vindt dit besluit plaats in samenwerking met interne schoolcoaches.
- Bordsessies worden, net als tijdens de tweejarige ondersteuning vanuit Stichting leerKRACHT, nog steeds het meest uitgevoerd (zowel voor als tijdens de pandemie) in vergelijking met het gezamenlijk lesontwerp en lesbezoek.

Bijlage 8 Conclusies

Onderzoekers van onderzoeks- en adviesbureau Oberon en de Universiteit Utrecht voerden in de periode 2017 – 2021 een vierjarig onderzoek uit naar uitvoering en effecten van het programma van Stichting leerKRACHT. Dit onderzoek werd mogelijk gemaakt door een subsidie van het NRO. In dit eindrapport presenteren we de resultaten van dit grootschalige onderzoek. Het onderzoek is uitgevoerd op po-, vo- en mbo-scholen en maakte gebruik van kwantitatieve en kwalitatieve data. Deze data werden verzameld binnen twee cohorten van scholen die deelnamen aan het programma. De maatregelen rondom de COVID-19-pandemie hebben een grote impact gehad op de laatste ronde dataverzameling: de dataverzameling over de duurzaamheid van het programma en over de uitvoering van het leerKRACHT-programma in de scholen. In het onderzoek is bij het onderzoeken van de effecten van leerKRACHT een systematiek gevolgd die is voorgesteld door Kirkpatrick voor het evalueren van professionele ontwikkeling van leraren (Kirkpatrick, 1994; zie ook Guskey, 2002). Uitgangspunt daarvan is dat het waarschijnlijker is dat veranderingen gekwalificeerd kunnen worden als effecten wanneer effecten op hogere niveaus te herleiden zijn tot effecten op onderliggende niveaus. In deze systematiek wordt bijvoorbeeld leerwinst van leerlingen (het bovenliggende niveau) alleen toegeschreven aan een interventie wanneer die gerelateerd kan worden aan een verandering in het handelen van leraren waarop die interventie direct of indirect was gericht (het daaronder liggende niveau).

Het leerKRACHT-programma bestaat uit zes instrumenten, hiervan zijn er drie kwantitatief gemeten, namelijk bordsessie, lesontwerp en lesbezoek. In interviews zijn alle zes de instrumenten besproken, dus naast bordsessie, lesontwerp en lesbezoek, ook 'stem van de leerling' en begeleiding vanuit interne schoolcoach en expertcoach. In dit hoofdstuk beantwoorden wij kort alle onderzoeksvragen. De eerste vijf onderzoeksvragen gaan in op welke veranderingen zichtbaar zijn in scholen die werken met leerKRACHT op elke afzonderlijke trede van de effecttrap. Daarbij kijken we naar de uitvoering van het leerKRACHT-programma, enthousiasme over de uitvoering van leerKRACHT, de ervaren lerende schoolcultuur, leraarhandelen in de klas en cognitieve po-leerlingresultaten. Onderzoeksvraag 6 is gericht op de werkzame ingrediënten van het leerKRACHT-programma en geeft daarmee inzicht in de samenhang tussen de (mate van) uitvoering van het leerKRACHT-programma in scholen en de ervaren ontwikkelingen over tijd. Het antwoord op onderzoeksvraag 7 geeft een eerste beeld van de zelfstandige uitvoering van de leerKRACHT-werkwijze (of een variant hierop) door scholen na afloop van de tweejarige leerKRACHT-ondersteuning. Wij sluiten het hoofdstuk af met de beantwoording van de hoofdvraag. Voor een duiding van de conclusies verwijzen wij u naar de discussie in Hoofdstuk 9.

1. In hoeverre wordt het leerKRACHT-programma uitgevoerd zoals beoogd op korte en op lange termijn?

Allereerst bekeken wij hoe vaak de scholen de leerKRACHT-instrumenten uitvoeren. Op basis van kwantitatieve data bij 212 scholen vergeleken wij hiervoor de uitvoering van de leerKRACHT-instrumenten door leraren met de frequentie die door Stichting leerKRACHT wordt beoogd. Op basis hiervan beantwoorden wij deze vraag vooral wat betreft de korte termijn (namelijk de twee jaar dat scholen leerKRACHT uitvoeren onder begeleiding van Stichting leerKRACHT). Bij onderzoeksvraag 7a en 7b gaan wij in op de langere termijn (namelijk een jaar nadat de begeleiding van Stichting leerKRACHT afliep. Dit is dan drie jaar nadat een school startte met leerKRACHT).

Allereerst zien wij dat de uitvoering van het leerKRACHT-programma gemiddeld stabiel is in de scholen. Dat wil zeggen dat gedurende de onderzochte periode de frequentie van de inzet van de instrumenten over het algemeen geen grote schommelingen doormaakte. We vonden wel verschillen tussen scholen

in de frequentie van uitvoering van de drie instrumenten van het leerKRACHT-programma waarover we kwantitatieve data verzamelden (bordsessie, lesontwerp, lesbezoek). De grootste verschillen zien we in de frequentie van uitvoering en kwaliteit van bordsessies.

Van deze drie leerKRACHT-instrumenten werden de bordsessies het vaakst uitgevoerd, namelijk gemiddeld drie tot drieënhalf keer per maand. Dit ligt dicht bij de geadviseerde frequentie van Stichting leerKRACHT, namelijk een wekelijkse bordsessie. In interviews met leraren van twintig scholen, werkend met leerKRACHT aan het einde van het tweede leerKRACHT-jaar in hun school, kwam naar voren dat bordsessies volgens hen het meest centrale instrument van leerKRACHT in scholen is. In de interviews rapporteren leraren vooral positieve ervaringen met de bordsessies (namelijk dat zij elkaar meer aanspreken, doelgericht werken, meer betrokkenheid bij elkaar en de onderwijsdoelen van de school) en enkele negatieve ervaringen (namelijk ervaring van een niet relevante teamsamenstelling en te veel of juist te weinig focus op lange termijn doelen van de school).

Lesbezoeken worden ongeveer twee keer per maand uitgevoerd, wat overeenkomt met de frequentie die Stichting leerKRACHT adviseert. Uit de interviews blijkt ook dat leraren deze minder uitvoeren dan bordsessies en dat lesbezoek meer ad-hoc plaatsvindt. Leraren ervaren het uitwisselen van gestructureerde feedback na lesbezoeken als positief en ervaren dat het onderlinge gevoel van veiligheid groeit. Lesontwerp wordt het minste uitgevoerd met een gemiddelde van één keer per maand. Dit is minder dan leerKRACHT adviseert, namelijk twee keer per maand. Uit de interviews blijkt ook hier 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.

2. Hoe waarden schoolleiders en leraren de invoering en resultaten van het leerKRACHT-programma?

Op basis van kwantitatieve data bij 212 scholen zien wij dat leraren van scholen werkend met leerKRACHT gemiddeld tussen de 3 en 3,7 scoren op een schaal van 1 – 5 met betrekking tot enthousiasme over het leerKRACHT-programma. Leraren zijn dus gematigd enthousiast over het programma. Het enthousiasme van leraren over leerKRACHT in hun school daalt gemiddeld over alle scholen heel licht over tijd, maar ze blijven gemiddeld wel neutraal tot positief (de score zakt namelijk niet onder de drie). Daarnaast zien we ook hier schoolverschillen. Scholen die de leerKRACHT-instrumenten vaker inzetten, en dan met name lesontwerp en lesbezoek, lijken enthousiaster over leerKRACHT.

3. Is er sprake van een duurzame verandering in schoolcultuur door het leerKRACHT-programma?

Op basis van kwantitatieve data bij 98 scholen concluderen wij dat de ervaren lerende schoolcultuur door leraren in scholen werkend met leerKRACHT positief ontwikkelt gedurende het eerste jaar dat de scholen leerKRACHT uitvoeren. Leraren ervaren dat zij meer samenwerken en de schoolvisie meer vertalen naar hun onderwijspraktijk dan dat zij aan het begin van het schooljaar deden. Ook ondernemen zij meer activiteiten gericht op samen met collega's hun lespraktijk verbeteren en maken zij meer gebruik van onderzoek. Daarbij wordt het leiderschap van schoolleiders als meer stimulerend ervaren en maken schoolleiders meer gebruik van input van leerlingen voor het verbeteren van het onderwijs dan dat zij aan het begin van het schooljaar deden. Zoals benoemd in §2.4 hebben wij door de maatregelen rondom de COVID-19-pandemie geen data over de schoolcultuur van het tweede leerKRACHT-schooljaar en kunnen wij alleen uitspraken doen over de ontwikkeling van de lerende schoolcultuur in het eerste jaar.

De ontwikkeling richting een meer lerende schoolcultuur in het eerste jaar zagen we ook in een eerdere studie naar het leerKRACHT-programma (Sol & Stokking, 2014). Dit is opvallend omdat in de literatuur vaak wordt gesignaleerd dat veranderingen in scholen (Speck, 1996) langzaam gaan en cultuurverandering een langdurig proces is (Malowski & Dietvorst, 2000). De sterkste ontwikkeling die we vonden is dat leraren meer activiteiten ondernemen die gericht zijn op het samen met collega's verbeteren van de lespraktijk. Wij zien daarnaast dat de samenwerking van leraren positief ontwikkelt als scholen de instrumenten van het leerKRACHT-programma vaker inzetten.

4. Is er een duurzame verandering in het handelen van de leraren zichtbaar door het leerKRACHT-programma?

Op basis van lesobservatiedata, verzameld met behulp van het ICALT-instrument bij 89 leraren van negentien scholen, zien wij dat leraren in scholen werkend met leerKRACHT ontwikkeling in het handelen laten zien. Dit betreft een ontwikkeling in het veilig en stimulerend maken van het leerklimaat, in het efficiënt maken van de lesorganisatie en het stimuleren van het leren van leerlingen. Het gaat om twee basisvaardigheden van lesgeven en één hogere orde vaardigheid (namelijk stimuleren van leren). Leraren vertoonden geen ontwikkeling in het werken aan het aanleren van leerstrategieën aan leerlingen. Op de overige lesobservatieschalen zijn geen statistische analyses uitgevoerd vanwege beperkingen van de data. Voor het analyseren van de samenhang tussen uitvoering van het leerKRACHT-programma en de ontwikkeling in het leraarhandelen konden wij door beperkingen van de data alleen beschrijvende analyses uitvoeren bij de drie genoemde gebieden waarop leraren een ontwikkeling in hun handelen laten zien. Hieruit blijkt een zwakke samenhang tussen de uitvoering van het leerKRACHT-programma en leraarhandelen. Uit de interviews volgen eerste indicaties van de bijdrage van uitvoering van de leerKRACHT-instrumenten aan leraarhandelen. Op basis hiervan kunnen wij echter (nog) geen betrouwbare uitspraken doen over de bijdrage van uitvoering van het leerKRACHT-programma aan de ontwikkeling van leraarhandelen. Daarnaast, zoals aangegeven in de inleiding van dit rapport, was onze verwachting van het vinden van een bijdrage van leerKRACHT aan deze uitkomstmaat ook laag. Gedragsverandering in het handelen van leraren kost meerdere jaren en het is dus niet te verwachten dat wij deze samenhang vinden in de twee jaar dat wij de scholen volgden (zie Hoofdstuk 9 voor verdere uitleg).

5. Zien we verandering in onderwijsopbrengsten bij leerlingen door de aanpak van leerKRACHT?

Voor de beantwoording van deze onderzoeksvraag zijn cognitieve leerlingresultaten van alleen de po-sector geanalyseerd. Wij zien dat de po-scholen die leerKRACHT uitvoeren dezelfde ontwikkeling laten zien als andere Nederlandse po-scholen die leerKRACHT niet uitvoeren. De analyse naar samenhang tussen de uitvoering van leerKRACHT en de ontwikkeling van leerlingresultaten laat vooralsnog geen significante verbanden zien. Wij kunnen geen betrouwbare uitspraken doen over de bijdrage van de uitvoering van leerKRACHT aan de ontwikkeling van leerlingresultaten door beperkingen van de dataverzameling. Daarnaast geldt, zoals aangegeven in de inleiding van dit rapport en de beantwoording van vraag vier hierboven, dat gedragsverandering veel tijd kost en de doorwerking hiervan op leerlingresultaten nog meer en het is dus niet te verwachten dat wij deze samenhang vinden in de twee jaar dat wij de scholen volgden (zie Hoofdstuk 9 voor verdere uitleg).

6. In hoeverre hangen verschillen in gevonden effecten samen met verschillen in implementatie van het programma en welke werkzame ingrediënten uit het leerKRACHT-programma kunnen we identificeren?

Op basis van onze kwantitatieve analyses zien wij dat meer uitvoering van de leerKRACHT-instrumenten, en dan met name lesontwerp en bordsessie, zorgen voor een ontwikkeling van enthousiasme en

ervaren lerende schoolcultuur. Dit betekent dat leraren enthousiast zijn over de manier van werken aan het onderwijs en ervaren dat zij ook steeds meer samenwerken aan het verbeteren van hun lessen en het onderwijs in de gehele school.

Aanvullend aan deze kwantitatieve inzichten vonden wij op basis van onze kwalitatieve analyse bij twintig scholen werkzame ingrediënten van het leerKRACHT-programma. Hiervoor analyseerden wij de ontwikkeling van de uitkomstmaten (zoals enthousiasme) gebaseerd op de kwantitatieve data in relatie met de uitvoering van het leerKRACHT-programma zoals benoemd in groepsinterviews met leraren. In deze groepsinterviews zijn, naast de bordsessie, lesontwerp en lesbezoek, ook de andere leerKRACHT-instrumenten besproken, namelijk: 'stem van de leerling', interne schoolcoach en expertcoach. Uit de analyse komen drie werkzame ingrediënten naar voren die gelden voor alle leerKRACHT-instrumenten. Deze drie ingrediënten laten zien wat er in een school nodig is voor het samenwerken aan het onderwijs met behulp van de drie instrumenten, namelijk:

- **een vast moment** (bijvoorbeeld een- of tweewekelijks ingepland in het rooster) voor het regelmatig samen komen is nodig voor het werken aan het onderwijs;
- **gedeelde verantwoordelijkheid** met leraren in plaats van dat de interne schoolcoach en/of de schoolleider alle verantwoordelijkheid draagt voor het samenwerken aan het onderwijs;
- **een veilige sfeer** onder de leraren voor het samenwerken aan onderwijs.

Contextfactoren voor uitvoering van leerKRACHT-programma

Naast de werkzame ingrediënten zien we op basis van onze interviews dat ook contextfactoren een rol spelen in de uitvoering van het leerKRACHT-programma in scholen. De belangrijkste contextfactor is de invulling van de **rol van de schoolleider**. Wat betreft de invulling vallen twee aspecten op. Ten eerste lijkt het belangrijk dat schoolleiders voldoende structuur en kaders bieden in een open sfeer met gedeelde verantwoordelijkheid met leraren. Ten tweede valt **facilitering in tijd** op als contextfactor en dit is in scholen ook vooral in handen van de schoolleider. Als er geen goede facilitering is in scholen geven leraren aan door tijdgebrek niet aan lesontwerp en lesbezoek toe te komen. Als schoolleiders deze invulling aan hun rol binnen het leerKRACHT-programma geven, zorgen zij voor een positieve invloed op de uitvoering van het leerKRACHT-programma in hun school. Vooral in mbo-scholen blijkt daarnaast dat wisselingen van schoolleiders voor een negatieve invloed zorgen op de uitvoering van bordsessies, lesontwerp en lesbezoek.

Naast de twee contextfactoren Invulling van de rol van de schoolleider en de Facilitering in tijd, zijn er twee andere contextfactoren van invloed op de uitvoering, namelijk:

- **Lerende cultuur:** het onderzoek laat zien dat een bepaalde mate van lerende cultuur in school nodig is voordat een goede implementatie van een programma, dat ook de ontwikkeling richting een lerende schoolcultuur stimuleert, bewerkstelligt kan worden. Leraren van scholen met een lerende visie en lerende cultuur, die lijkt te passen bij de uitgangspunten van Stichting leerKRACHT, zijn namelijk positiever over de uitvoering van het leerKRACHT-programma in de school. In scholen waar een positief beeld is over de uitvoering is er 'alleen' sprake van weerstand gericht op specifieke instrumenten of karakteristieken van het programma. In scholen waar een negatiever beeld is over de uitvoering is er sprake van weerstand tegen het gehele leerKRACHT-programma.
- **Teamsamenstelling en -organisatie:** dit betreft:
 1. de omvang van teams, waarbij een omvang van acht personen de voorkeur lijkt te hebben van leraren,

2. de samenstelling van teams, waarbij meer homogene teams, waar leraren dicht bij elkaar staan (bijvoorbeeld op leerjaren, vaksecties, onder- en bovenbouw), door de leraren als prettiger ervaren worden voor samenwerking,
3. de organisatie van de teams, waarbij in het mbo door de leraren wordt benoemd dat de verschillende leerKRACHT-teams vaak functioneren als eilandjes in de school en dat dit een negatieve invloed heeft op de uitvoering van bordsessies, lesontwerp en -bezoek.

De contextfactoren die een rol lijken te spelen bij leerKRACHT-scholen zijn ook herkenbaar in wetenschappelijke literatuur...⁶¹

7a: Hoe voeren scholen leerKRACHT (of een variant hierop) uit een half jaar nadat de tweejarige ondersteuning van Stichting leerKRACHT is beëindigd en welke effecten ervaren zij?

Deze onderzoeksvraag gaat in op de uitvoering van het leerKRACHT-programma (of een variant hierop) door scholen na afloop van de tweejarige leerKRACHT-ondersteuning. Op basis van kwantitatieve data van 47 scholen uit het eerste cohort van dit onderzoek zien we dat nog 80% van deze scholen werkt met leerKRACHT of een variant hierop nadat zij het tweejarige leerKRACHT-programma afsloten. De meesten ervaren dat deze werkwijze gebaseerd op leerKRACHT geïntegreerd is in de dagelijkse routine van hun school. De rol van interne schoolcoaches wordt in de school vaak aangehouden nadat het tweejarige leerKRACHT-programma afgelopen is en samen met schoolleiders houden de schoolcoaches de werkwijze actief. De effecten die het meest ervaren worden zijn meer gedeelde verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit en minder lange of minder frequente vergaderingen.

7b: Welk effect heeft de COVID-19-pandemie op het al dan niet voortbestaan van leerKRACHT (of een variant hierop) in scholen?

In navolging van de beantwoording van onderzoeksvraag 7a, die ingaat op de zelfstandige uitvoering van de leerKRACHT-werkwijze of een variant hierop, vervolgen wij hier met inzichten over de impact op de uitvoering van het programma van de maatregelen ter bestrijding van de COVID-19-pandemie. Op basis van dezelfde kwantitatieve data als bij onderzoeksvraag 7a zien we dat de helft van de scholen, voornamelijk po-scholen, tijdens de pandemie op dezelfde manier werkt met leerKRACHT of een variant hierop als voor de pandemie. Iets meer dan een derde van de scholen gebruikt de instrumenten minder intensief en slechts een enkele school werkt hier intensiever mee. De schoolleiding en schoolcoaches maken bij de meeste scholen gedurende de pandemie vaak de keuze om wel of niet door te gaan met de werkwijze. Daarnaast blijkt dat bordsessies het meest worden uitgevoerd en blijven voortbestaan in scholen, al dan niet in een lagere frequentie, in vergelijking met lesontwerp en lesbezoek. De

⁶¹ Zie voor rol van schoolleider bijvoorbeeld: De Jong, W.A., Lockhorst, D., de Kleijn, R.A.M., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J.W.F. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*. // Klein, J. (2017). Steps to promote open and authentic dialogue between teachers and school management. *School Leadership & Management*, 37(4), 391-412. // Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827. // Ros, A., Bergh, L. van den (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Eindrapport*. Eindhoven: Fontys Hogeschool Kind en Educatie. // Van Schaik, P. W., Volman, L.L., Admiraal, W.F., & Schenke, W. (2020). Vier typen schoolleiders: Het stimuleren van een schoolcultuur. *Schoolmanagement*, 2020.
Zie voor facilitering bijvoorbeeld: Meirink, J., van der want, A., Leeferink, H., Louws, M., Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H., Meijer, P. (2017). Professionele ruimte van beginnende leraren in het kader van OnderwijsTraineeship en Eerst de Klas. NRO. // Slighte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y., & De Jong, L. (2018). De school als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
Zie voor team bijvoorbeeld: Van Middelkoop, D., & van den Berg, L. (2019). *Professionele ruimte in teams* (Doctoral dissertation, Hogeschool van Amsterdam).
Zie voor lerende cultuur bijvoorbeeld: Moraal, E., de Vries, S., van Veen, K. (2020). De relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten. *Pedagogische studiën*, 97, 403-419.

bordsessies worden namelijk zowel tijdens de leerKRACHT-ondersteuning in de eerste twee jaar als nadat deze ondersteuning weg is (zowel voor als tijdens de pandemie) uitgevoerd.

Hoofdvraag: Welke structurele effecten heeft het leerKRACHT-programma op de schoolcultuur, leraar vaardigheden en onderwijsopbrengsten bij leerlingen en welke relatie zien we tussen elementen uit het programma en deze effecten in po, vo en mbo die deze effecten kunnen verklaren?

Op basis van het vierjarige onderzoek naar het leerKRACHT-programma concluderen wij het volgende:

1. Met het leerKRACHT-programma kan in scholen een basis worden gelegd voor samenwerking van leraren aan hun lessen en onderwijs. We zien dat de scholen over het algemeen enthousiast zijn over de manier van werken en wat deze manier van werken in scholen tot stand brengt. Door het inzetten van leerKRACHT-instrumenten gaan leraren samen meer over onderwijs praten en daar actiegericht samen mee aan het werk. Het samenwerken van leraren is een belangrijk aspect van de beoogde lerende schoolcultuur. Om het samenwerken van leraren op een op leerKRACHT gebaseerde manier succesvol te laten zijn, is het belangrijk dat er in scholen een vast moment voor de sessies bestaat, dat er een veilige sfeer is en dat verantwoordelijkheid gedeeld wordt. Stichting leerKRACHT biedt praktische handvatten en begeleiding hierbij aan leraren en schoolleiders door ritme, structuur (ook in vaste momenten voor de sessies) en focus (in plaats van te veel tegelijk te willen veranderen in een school) te geven aan het gebruik van de instrumenten voor samenwerking van leraren in scholen. In de literatuur zijn deze aspecten bekend⁶², echter blijkt de praktische vertaalslag die Stichting leerKRACHT maakt goed toepasbaar voor scholen om te werken aan een lerende schoolcultuur. Dat we de bijdrage van het leerKRACHT-programma zien op de lerende schoolcultuur past bij de centrale doelstelling van het leerKRACHT-programma, namelijk het creëren van een cultuur van 'elke dag samen een beetje beter'.
Met betrekking tot de ontwikkeling van het leraarhandelen en de leerlingresultaten zien we (nog) geen effecten in de data die we hebben verzameld. Dit bevestigt ook onze verwachting dat het volgen van scholen voor twee jaar te kort is voor het onderzoeken van gedragsverandering van leraren in het lesgeven, de doorwerking daarvan op cognitieve leerlingresultaten en de bijdrage van de inzet van leerKRACHT-instrumenten aan beiden.
2. Scholen worden vanuit het leerKRACHT-programma gestimuleerd met een combinatie van instrumenten te werken en dat doen de meeste scholen ook (in verschillende mate). In ons onderzoek is gekeken naar de uitvoering van de combinatie van instrumenten. Er lijkt een grotere kans te zijn op ontwikkeling van een lerende schoolcultuur als scholen de leerKRACHT-instrumenten in combinatie gebruiken. Daarnaast valt op dat de instrumenten bordsessie, lesontwerp en schoolcoach hierin een belangrijke rol vervullen. Bordsessies worden door iedere school uitgevoerd en lijken daarmee de positie te hebben van 'basisinstrument' voor het gebruik van de andere instrumenten in een school. Wat betreft lesontwerp valt op dat, naast het gebruik van de andere leerKRACHT-instrumenten, dit een grote toegevoegde waarde lijkt te hebben voor ontwikkeling van enthousiasme en lerende schoolcultuur. Tegelijk is lesontwerp het minst gebruikte leerKRACHT-instrument in scholen. Ten slotte blijkt dat als een schoolcoach

⁶² Zie bijvoorbeeld: Meirink, J., van der want, A., Leeferink, H., Louws, M., Oolbakkink-Marchand, H., Schaap, H., ... Meijer, P. (2017). Professionele ruimte van beginnende leraren in het kader van OnderwijsTraineeship en Eerst de Klas. NRO. // Slighte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y., & De Jong, L. (2018). De school als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

zorgt voor een vast moment van de leerKRACHT-instrumenten en actief verantwoordelijkheid deelt wat betreft het uitvoeren van leerKRACHT met de andere leraren dit ook ten goede komt aan ontwikkeling van enthousiasme en lerende schoolcultuur.

3. Uitvoering van het leerKRACHT programma lijkt sterk te worden beïnvloed door de rol van de schoolleider. Het betreft in po- en vo-scholen vaak een schoolleider uit het eindverantwoordelijk management, bij mbo-scholen gaat het meestal om de opleidingsmanager. Niet alleen vanuit het programma zelf wordt een belangrijke rol aan de schoolleider toegedicht, 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 bordsessie, lesontwerp, lesbezoek en de stem van de leerling door de uitvoering hiervan wel of niet te stimuleren. Daarnaast is de manier waarop de schoolleider samenwerkt met de externe expertcoach en de schoolcoach van invloed op de uitvoering van het programma. Bovendien lijkt de schoolleider invloed te hebben op de andere drie contextfactoren die van belang zijn voor de uitvoering van het leerKRACHT-programma in scholen, namelijk: facilitering in tijd, lerende schoolcultuur en teamsamenstelling en -organisatie. De schoolleider faciliteert leraren in tijd en ruimte om op de leerKRACHT-manier te werken, heeft invloed op de opbouw van een lerende schoolcultuur (door onder andere voldoende ruimte en een open sfeer te creëren voor gedeelde verantwoordelijkheid voor leraren, met duidelijke kaders) en bepaalt over het algemeen welke teams in school leerKRACHT gaan uitvoeren en, in samenspraak met de interne schoolcoaches, in welke samenstelling dat handig is.⁶³

⁶³ Op basis van een artikel uit het promotieonderzoek van Angela de Jong, dat op dezelfde leerKRACHT-data plaatsvindt, vonden De Jong et al. (2020) dat het leidinggeven in het proces van uitvoeren van leerKRACHT verschilt per schoolleider. Drie leiderschapspatronen werden gevonden, namelijk: 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). Welke van deze leiderschapspatronen van schoolleiders de uitvoering van het leerKRACHT-programma in positieve zin beïnvloedt is nog niet onderzocht.

Bijlage 9 Discussie en implicaties

In dit hoofdstuk geven wij allereerst een aantal methodologische overwegingen bij het vierjarige onderzoek naar het leerKRACHT-programma. Wij vervolgen met een aantal inhoudelijke overwegingen van de resultaten van het onderzoek. Wij sluiten het hoofdstuk af met enkele implicaties voor scholen.

9.1 Methodologische overwegingen bij het onderzoek

Hieronder presenteren wij puntsgewijs een aantal methodologische overwegingen bij het huidige onderzoek, die ook bruikbaar zijn voor (soortgelijk) vervolgonderzoek.

- Wij hebben gebruik gemaakt van de vragenlijstdata die al werd verzameld door Stichting leerKRACHT als onderdeel van hun leerKRACHT-programma in scholen. Dit was een voorwaarde vanuit het NRO voor het uitvoeren van het onderzoek. Het voordeel hiervan is dat scholen niet extra belast worden en het zou kunnen dat de respons op de vragenlijst hierdoor wat hoger is. Wij hadden daarmee als onderzoekers geen invloed op de respons. Een dergelijke samenwerking en onderzoeksopzet heeft echter ook nadelen. Methodologisch is het niet in alle gevallen optimaal om gebruik te maken van bestaande vragenlijsten. Wij hebben tijdens het onderzoek waar mogelijk de validiteit en betrouwbaarheid van de verschillende vragenlijsten geoptimaliseerd, maar werden daarin uiteraard beperkt doordat we daarbij gebruik maakten van vragen die vanaf het begin van het programma in de vragenlijsten waren opgenomen en niet altijd met het oog op de onderzoeksdoelen waren ontwikkeld. Wij misten het uitvragen van bijvoorbeeld: 1) de kwaliteit van de uitvoering van leerKRACHT in scholen, zodat die ook meegenomen kon worden in kwantitatieve analyses van de bijdrage van leerKRACHT, 2) stem van de leerling was geen onderdeel van de leerKRACHT-vragenlijsten en wij kunnen daar nu alleen op basis van onze interviews uitspraken over doen, 3) wij hadden graag vanaf het begin leraar-ID-nummers gehad zodat multilevel analyses ook mogelijk waren geweest en dus het rekening houden met verschillende niveaus in een school, voor de ervaren lerende schoolcultuur.
- In dit onderzoek is gedragsverandering in leraarhandelen in de klas geobserveerd met het lesobservatieinstrument ICALT en een schaal van de PDH. Door de maatregelen rondom de COVID-19-pandemie is de laatste meting van de dataverzameling niet doorgegaan en dit is een belangrijke beperking binnen de dataverzameling. Hierdoor kunnen wij beperkt uitspraken doen over de ontwikkeling van het leraarhandelen in de klas. Effecten op gedragsverandering van leraren in de klas mogen na twee jaar niet verwacht worden, mede gezien het feit dat volledige implementatie van het leerKRACHT-programma twee jaar duurt. Andere redenen voor de nog beperkte uitspraken over de samenhang zijn hieronder uitgesplitst naar leraar- en schoolniveau.
 - Op leraarniveau: wij hebben een groot aantal leraren meerdere keren geobserveerd. Echter is een analyse van de bijdrage van leerKRACHT-uitvoering aan de ontwikkeling van leraarhandelen in een statistische analyse niet mogelijk. Dit komt omdat deze leraren maar van 19 scholen komen. En in de vragenlijst, ontwikkeld en uitgezet door Stichting leerKRACHT, data met betrekking tot uitvoering verzameld worden op schoolniveau en niet op

- leraarniveau. Op een te kleine sample kunnen geen betrouwbare analyses worden uitgevoerd.
- Op schoolniveau: de uitval van scholen (onder andere door tijdgebrek van scholen) in metingen over tijd zorgde voor een lagere respons dan gepland waardoor meer beschrijvende statistiek in plaats van statistische analyses kon worden toegepast. Wij hebben een groot aantal acties ondernomen voor het behouden van de scholen, namelijk: het benaderen van scholen via de leerKRACHT expertcoach, wervingsmails en een wervingsfilm en het maken van rapporten voor scholen na elk lesbezoek.
 - In dit onderzoek is een aanzet gedaan om de effecten van een vernieuwingsprogramma op leerlingresultaten te meten. Daarvoor zijn de cognitieve leerresultaten van leerlingen in het po op basis van eindtoetsen bekeken aangezien in deze sector data van gestandaardiseerde toetsen kan worden verzameld. Door de maatregelen rondom de COVID-19-pandemie is de dataverzameling anders verlopen dan gepland. De 2019-2020 eindtoets is niet afgenomen en dit is een beperking van de dataverzameling (zie voor uitleg §2.5) waardoor we beperkt uitspraken kunnen doen over de bijdrage van leerKRACHT aan leerlingresultaten. Echter is dat niet de enige reden. Door de keuze voor gebruik van gestandaardiseerde toetsen is er geen gemakkelijk vergelijkbaar beeld voor het vo en mbo. Belangrijker nog is dat effecten op leerlingresultaten na twee jaar niet verwacht kunnen worden, mede gezien het feit dat volledige implementatie van het leerKRACHT-programma twee jaar duurt.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Op basis van deze methodologische overwegingen geven wij de volgende aanbevelingen voor vervolgonderzoek: Het lijkt raadzaam om aan scholen nog meer te benadrukken wat zij kunnen hebben aan de lesobservaties, zodat de arbeidsintensieve lesobservaties door onderzoekers zo waardevol mogelijk gebruikt kunnen worden in uiteindelijke analyses en conclusies. Het is ook belangrijk in vervolgonderzoek dat scholen voor meer dan twee jaar gevolgd worden. Zoals benoemd mogen effecten op gedragsverandering van leraren in de klas na twee jaar niet verwacht worden, mede gezien het feit dat volledige implementatie van het leerKRACHT-programma twee jaar duurt.

Hetzelfde geldt voor het verwachten en meten van effecten in (non)cognitieve leerlingresultaten. In het huidige onderzoek is alleen gekeken naar cognitieve leerlingresultaten (zie redenen en beperkingen door o.a. COVID-19-pandemie hierboven uitgelegd). Er is wel ingezet op het verzamelen van non-cognitieve leerlingresultaten maar deze zijn door een lage respons niet bruikbaar geweest voor het onderzoek. Aangezien Stichting leerKRACHT met het instrument 'stem van de leerling' ook inzet op de betrokkenheid van leerlingen raden wij aan meer verfijnde toetsen te gebruiken voor cognitieve (zoals LOVS-toetsen) en non-cognitieve resultaten. Daarnaast is het dan raadzaam om de scholen op achtergrondkenmerken te matchen voor het bereiken van een nog betrouwbaardere controlegroep.

Ten slotte zijn uitspraken over structurele of duurzame effecten in scholen op basis van het volgen van scholen voor twee jaar beperkt mogelijk. Voor het meten van de duurzaamheid moeten scholen meerdere jaren worden gevolgd.

9.2 Inhoudelijke overwegingen bij het onderzoek

Wij stippen in deze paragraaf een aantal inhoudelijke punten aan die ons opvallen aan de onderzoeksresultaten.

Ten eerste betreft dit de lichte daling in enthousiasme over het uitvoeren van het leerKRACHT-programma en tegelijk de stijging in lerende schoolcultuur. Wij zien dat scholen wel ervaren dat hun cultuur lerender wordt, maar hierdoor lijken zij niet enthousiaster te worden over het leerKRACHT-programma. Deze lichte daling in enthousiasme kan wellicht verklaard worden door de implementatiedip, die volgens Fullan (2001, 2007) optreedt bij scholen tijdens het implementeren van vernieuwingen gericht op cultuurverandering. Volgens Fullan 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. Wellicht waren de verwachtingen van de leraren hoger gespannen dan de resultaten die zij ervaren van hun nieuwe manier van werken. Helaas hebben wij door de maatregelen rondom de COVID-19-pandemie geen laatste meting aan het einde van het tweede leerKRACHT-jaar en daarmee geen mogelijkheid tot analyseren of de kleine dip plaatsmaakt voor een stijging in enthousiasme aan het eind van het tweede leerKRACHT-jaar in scholen. Een andere verklaring kan zijn dat enthousiasme minder voorwaardelijk lijkt voor een schoolcultuurverandering dan wij hadden verwacht op basis van Guskey (2002) dat hij ontwikkelde op basis van het werk van Kirkpatrick (1994). We zien namelijk dat bij een lichte daling in enthousiasme scholen alsnog groeien in hun lerende schoolcultuur. Daarnaast blijkt dat een bepaalde mate van lerende schoolcultuur een belangrijke voorwaarde is voor scholen om te kunnen beginnen met meer samenwerking van leraren en zien we door de manier van werken een groei in de lerende schoolcultuur. Deze meer cyclische benadering van processen in de school past bij het complexe model van Clarke en Hollingsworth (2002) en relateert de effecttrap in toekomstig groot onderwijsonderzoek.

Wat betreft enthousiasme valt ook op dat de reden waarom scholen met leerKRACHT gaan werken niet van invloed lijkt te zijn op het enthousiasme over het uitvoeren van leerKRACHT, behalve bij scholen die een nieuwe schoolstart doormaken. Deze laatste groep scholen blijkt namelijk gemiddeld minder enthousiast te zijn dan andere scholen, mogelijk omdat zij eerst nog een aantal andere processen doorlopen door de nieuwe schoolstart (bijvoorbeeld na een fusie de twee teams tot één team vormen).

De ontwikkeling van de lerende schoolcultuur die wij op basis van dit onderzoek zien in scholen werkend met leerKRACHT past bij de centrale doelstelling van het leerKRACHT-programma: het creëren van een cultuur van 'elke dag samen een beetje beter'.⁶⁴ Daarnaast zien wij dezelfde positieve trend bij poscholen die onderdeel zijn van een Werkplaats Onderwijsonderzoek.⁶⁵ Deze scholen werken ook aan schoolontwikkeling en het opbouwen van een lerende cultuur en dezelfde schoolcultuurvragenlijst is hier uitgezet.

Ten tweede duiden wij de voorzichtige uitspraken die wij doen over stijgingen van leraarhandelen op drie domeinen binnen een schooljaar. Deze stijgingen zijn interessant in relatie tot eerder onderzoek naar leraarhandelen waar vaak een daling in een schooljaar te zien is (Opdenakker et al., 2011; Van

⁶⁴ Zie hiervoor ook de site van Stichting leerKRACHT: <https://stichting-leerkracht.nl/aanpak/#methodiek>

⁶⁵ Zie het monitoronderzoek uitgevoerd door Oberon, bij de scholen in de werkplaatsen onderwijsonderzoek po: <https://www.oberon.eu/data/upload/Portfolio/files/2e-rapportage-po-werkplaatsen-definitief---bijgesteld.pdf>

Amelsvoort,1999).⁶⁶ Deze onderzoeksresultaten over leerKRACHT lijken in lijn met de positieve ontwikkelingen in leraarhandelen op 'het efficiënt maken van de lesorganisatie' die Schipper et al. (2019) vonden met hetzelfde instrument als het huidige onderzoek.⁶⁷ bij scholen werkend met Lesson Study. Dat betrof ook een onderzoek naar scholen die een interventie inzetten gericht op onder andere leraarhandelen. Door de maatregelen rondom de COVID-19-pandemie hebben wij helaas geen laatste observatiemeting aan het einde van het tweede leerKRACHT-jaar en daardoor geen mogelijkheid tot analyseren van twee schooljaren.

Ten derde duiden wij de uitkomsten op de vragenlijst die wij hebben uitgezet bij scholen nadat de tweejarige leerKRACHT-ondersteuning is beëindigd, omdat deze aanwijzingen laten zien over de duurzaamheid van effecten in scholen. De meeste van de 47 scholen, die hebben gereageerd op deze vragenlijst, geven aan te ervaren dat zij nog steeds de verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit van hun school delen en minder lange of minder frequente vergaderingen hebben door leerKRACHT uit te voeren. Daarnaast ervaren de meeste van deze scholen dat hun werkwijze, gebaseerd op leerKRACHT, geïntegreerd is in de dagelijkse routine van hun school. Tijdens de COVID-19-pandemie werkt de helft van deze scholen, voornamelijk po-scholen, op dezelfde manier door met hun werkwijze gebaseerd op leerKRACHT. Dat de helft van de scholen door blijft werken op dezelfde manier lijkt positief. Uit de teacher tapp⁶⁸ blijkt dat een derde van de leraren (namelijk 31% van de 628 leraren die reageerden, onbekend van hoeveel scholen) tijdens de pandemie op dezelfde manier samen blijft leren en ontwikkelen, eveneens een derde geeft aan minder samen te leren en ontwikkelen. Dat vooral po-scholen doorwerken op dezelfde manier zou kunnen komen doordat de po-sector het snelst de schooldeuren weer mocht openen en op die manier wellicht ook gemakkelijker door kon gaan met hun leerKRACHT-werkwijze dan vo- en mbo-scholen. Bovendien blijkt dat voor het structureel maken van de werkwijze het behouden van de rol van schoolcoaches nodig lijkt.

Ten slotte vallen voorzichtige sectorverschillen op tussen po-, vo- en mbo-scholen wat betreft uitvoering van en enthousiasme over leerKRACHT. Terwijl de uitvoering van het leerKRACHT-programma niet verschilt per sector, lijken twee contextfactoren, namelijk rol van de schoolleider en teamsamenstelling en -organisatie, in het mbo een negatieve invloed te hebben op de uitvoering van leerKRACHT. Wat betreft de rol van de schoolleider zien we namelijk dat schoolleiders in het mbo minder betrokken lijken te zijn bij het werken aan onderwijs op een leerKRACHT-manier of een variant daarop dan schoolleiders in po- en vo-scholen. Daarnaast valt op dat vooral vo-scholen leerKRACHT na de tweejarige leerKRACHT-ondersteuning niet meer uitvoeren. Bij enthousiasme over leerKRACHT tijdens de tweejarige leerKRACHT-ondersteuning zien we dat po-scholen het meest enthousiast zijn, gevolgd door mbo- en daarna vo-scholen.

9.3 Implicaties voor scholen

Uit het onderzoek volgen een aantal praktische implicaties voor leraren, schoolleiders en -bestuurders bij het uitvoeren van leerKRACHT. In navolging van de drie conclusies bij het beantwoorden van de hoofdvraag in Hoofdstuk 8 zien wij dat het arrangeren van Structuur in vaste momenten, Cultuur en

⁶⁶ Zij hebben leraarhandelen respectievelijk gemeten als leraar-leerling interactie (op de schalen invloed en nabijheid) en instructiegedrag en hierbij andere instrumenten gebruikt dan de ICALT.

⁶⁷ Wij hebben voor deze vergelijking onze ICALT-data benadert als een schaal van 1 - 4 zoals de andere ICALT onderzoeken en onze 0 score dus als 1 gebruikt.

⁶⁸ <https://nl.teachertapp.com/> vraag van 3 mei 2021

Strategie belangrijk blijkt voor het groeien naar een lerende schoolcultuur. Hieronder presenteren wij een aantal implicaties voor elk van deze drie hoofdpunten.

- **Structuur in vaste momenten:** uit het onderzoek blijkt dat een vast moment voor de inzet van de leerKRACHT-instrumenten belangrijk is voor een goede uitvoering van het programma en daarmee voor de te verwachten effecten. Uit het onderzoek volgen de hieronder genoemde implicaties:
 - Wanneer scholen meerdere leerKRACHT-instrumenten (bordsessie, lesontwerp, lesbezoek, stem van de leerling) in combinatie gebruiken lijkt de kans groter dat enthousiasme over deze werkwijze en de lerende schoolcultuur groeit. Scholen kunnen bijvoorbeeld beginnen met bordsessie en lesontwerp. Denk hierbij aan een wekelijkse of tweewekelijkse frequentie per instrument. Stichting leerKRACHT biedt hiervoor praktische handvatten, in ritme, structuur en focus.
 - Een stimulans voor de kwaliteit van de uitvoering is dat de tijd die nodig is voor de leerKRACHT-instrumenten ingepland wordt in de roosters van alle leraren (part- en fulltime) voor een geheel schooljaar.
 - Het helpt ook als de schoolcoach zorgt voor een vast moment van de leerKRACHT-instrumenten. Voor de borging in de jaren na de tweejarige leerKRACHT-ondersteuning valt te denken aan: rol van dezelfde coach behouden, een aantal leraren de organisatorische taak geven van de vaste momenten behouden, deze rol laten rouleren onder leraren.

- **Cultuur:** uit het onderzoek blijkt dat een bepaalde mate van een lerende schoolcultuur een voorwaarde is voor een goede implementatie van het leerKRACHT-programma in scholen. Als gevolg van een goede implementatie zien wij een (verdere) groei in lerende schoolcultuur. Uit het onderzoek volgen de volgende implicaties wat betreft cultuur:
 - Een veilig sfeer waarin leraren durven samen te werken en leren is nodig voordat leraren feedback zullen gaan uitwisselen, elkaars lessen bezoeken en samen lessen ontwerpen. Een mogelijkheid voor het werken aan een veilige sfeer is de check-in van de bordsessies die door leraren als positief ervaren wordt voor het ontstaan van een aanspreekcultuur en meer betrokkenheid op elkaar.
 - Hierbij helpt het om eventuele weerstand van leraren te onderzoeken en of deze bestaat tegen het gehele leerKRACHT-programma of specifieke instrumenten. Bovendien kan dan besproken worden met het team hoe de werkwijze wel als relevant ervaren kan worden door leraren en leidinggevenden, passend bij de context van de school.
 - Op basis van dit onderzoek zien wij dat het uitvoeren van het leerKRACHT-programma zorgt voor een groei in lerende schoolcultuur. Leraren ervaren dat het werken met leerKRACHT hen meer samenbrengt doordat ze meer uit hun klas komen. Echter blijft aandacht en het stellen van schoolspecifieke doelen nodig voor het behouden en verder groeien in een lerende schoolcultuur.

- **Strategie:** op basis van het onderzoek zien wij dat het uitvoeren van het leerKRACHT-programma niet alleen van leraren maar ook van schoolleiders een bepaalde inzet en kwaliteit vraagt. Wij zien dat schoolleiders de volgende afwegingen (moeten) maken:
 - Wanneer schoolleiders, en ook de interne schoolcoaches, actief de verantwoordelijkheid delen met de andere leraren wat betreft het uitvoeren van leerKRACHT dan voelen de leraren zich betrokken bij en eigenaar van de nieuwe werkwijze. Schoolleiders kunnen hier denken aan: het bieden van voldoende ruimte en een open sfeer (waaronder de gedeelde

- verantwoordelijkheid) met duidelijke kaders waarbinnen leraren mogen experimenteren voor onderwijsverbetering.
- Het is in ieder geval aan de schoolleider om de aandacht voor het werken met de leerKRACHT-werkwijze vast te houden, met het oog op waarom een specifieke school hiermee startte. De schoolleider moet het langetermijndoel voor ogen houden en hierover ook communiceren naar het lerarenteam. Het leerKRACHT-programma heeft effect op de lerende cultuur van scholen, maar dat gaat niet vanzelf. Het kost aandacht en energie van alle betrokkenen, van leraren tot en met het schoolbestuur en ook de leerlingen (denk aan werken met het bord in de klas, leerlingarena). Hierbij is een stimulerende en enthousiasmerende schoolleider nodig, bijvoorbeeld in het stimuleren van de uitvoering van de leerKRACHT-instrumenten.
 - Het faciliteren (in tijd en financiën) van leraren zodat zij in hun rooster tijd hebben voor het samenwerken aan het onderwijs is ook belangrijk voor een goede uitvoering van het leerKRACHT-programma. Leraren lijken het prettig te vinden voor de continuïteit van de ideeën die opkomen door het werken met leerKRACHT als alle leraren (part- en fulltime) en alle teams (in plaats van een aantal teams van een school) leerKRACHT uitvoeren. Schoolleiders kunnen, samen met de interne schoolcoaches, een rol vervullen in het kiezen van de relevante teamsamenstelling.

Bijlage 10 Literatuur

- van Amelsvoort, J. P. J. (1999). *Perspectief op instructie, motivatie en zelfregulatie: een longitudinaal onderzoek naar de invloed van instructiegedrag van docenten op de motivationele oriëntatie en zelfregulatie van leerlingen in*. [Nijmegen]: Nijmegen University Press.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Aken, J. (2008). *Developing design propositions through research synthesis*. *Organization Studies*, 29(3), 393 – 415.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.
- Van de Grift, W. (2007) Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument, *Educational Research*, 49(2), 127-152.
- Guskey, T.R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Hattie J. (2009). *Visible learning*. New York Routledge.
- Heemskerk, I.M.C.C., Schenke, W. (2016). Kennisontwikkeling en kennisdeling met leerKRACHT. Evaluatieonderzoek van het programma leerKRACHT. *Kohnstamm Instituut*.
- De Jong, W.A., Lockhorst, D., de Kleijn, R.A.M., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J.W.F. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Ketelaars, M., Klein, T. (2016). Cultuursurvey: betrouwbaarheidsonderzoek voor Stichting LeerKRACHT. *Utrecht: Oberon*.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). Evaluating training programs: The four levels. San Francisco, CA: *Berrett-Koehler Publishers*.
- Klein, J. (2017). Steps to promote open and authentic dialogue between teachers and school management. *School Leadership & Management*, 37(4), 391-412.
- Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: Research in actie*. Vlissingen Bazalt.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssels, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie
- Maslowski, M., & Dietvorst, C. (2000). *Schoolcultuur: het hart van de organisatie*. Praktijkserie Schoolmanagement.
- Meirink, J., van der want, A., Leeferink, H., Louws, M., Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H., ... Meijer, P. (2017). *Profesionele ruimte van beginnende leraren in het kader van OnderwijsTraineeship en Eerst de Klas*. NRO.
- Van Middelkoop, D., & van den Berg, L. (2019). *Profesionele ruimte in teams* (Doctoral dissertation, Hogeschool van Amsterdam).
- Moraal, E., de Vries, S., van Veen, K. (2020). De relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten. *Pedagogische studiën*, 97, 403-419.
- Mourshed, M., Chijioko, C., Barber, M (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company, Londen.

- Noordegraaf, M., Van Loon, N., Heerema, M. & Weggemans, M. (2015). Professioneel vermogen in het primair onderwijs. Over hoe leerkrachten betekenisvolle en vitale bijdragen (kunnen) leveren aan onderwijskwaliteit. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- NRO (2020). Impact coronamaatregelen op het onderwijs: hogere werkdruk, lagere welzijn. *Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek*.
- Opendakker, M. C., Maulana, R., & Brok, den, P. J. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(1), 95-119.
- Pater, C.J., Sligte, H.W. & Eck, E. van. (2012). *Verklarende evaluatie. Een methodiek*. Rapport 882. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ros, A., Bergh, L. van den (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Eindrapport*. Eindhoven: Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
- Ros, A., van Wessum, L., & van de Put, M. (2021). Gespreid leiderschap: de rol van de schoolleider. De nieuwe meso.
- Van Schaik, P. W., Volman, L.L., Admiraal, W.F., & Schenke, W. (2020). Vier typen schoolleiders: Het stimuleren van een schoolcultuur. *Schoolmanagement, 2020*.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON.
- Schipper, T. M., Van der Lans, R. M., De Vries, S., Goei, S. L., & Van Veen, K. (2019). Becoming a more adaptive teacher through collaborating in Lesson Study? Examining the influence of Lesson Study on teachers' adaptive teaching practices in mainstream secondary education. *Teaching and teacher education, 88*.
- Sligte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y., & De Jong, L. (2018). De school als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Sol, Y. B. (2012). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het voortgezet onderwijs* (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- Speck, M. (1996). The change process in a school. Learning community. *The School Community Journal, 6*(1).
- Sol, Y., & Stokking, K. (2014). Onderzoeksrapport evaluatieonderzoek veranderaanpak leerKRACHT 2013-2014. Onderwijsadvies & Training, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht.
- Van Tartwijk & Lockhorst (2014). *Publiekssamenvatting; van Universiteit Utrecht en Oberon*.
- Teddle, C. (2009). The legacy of school effectiveness research tradition. In: *Hargreaves A, Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D., eds. Second International handbook of educational change. Springer, Dordrecht; 523-554*.
- 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?*

Bijlage 1 Uitvoering en enthousiasme: missende scores

Duiding van missende data

De scholen die onderdeel zijn van het onderzoek vullen niet elke meting van de vragenlijst over uitvoering en enthousiasme in, wat leidt tot missende data. We zien twee soorten van missende data, namelijk scholen die meting 1 invullen en daarna drie metingen missen en scholen die één of twee metingen van de vier metingen missen. Beide soorten laten zien dat er geen invloed van de missende data lijkt te zijn op de conclusies die we trekken over de uitvoering van en het enthousiasme over leerKRACHT. De scholen die namelijk een of meerdere meting(en) missen verschillen niet wat betreft hun uitvoering en enthousiasme met andere scholen die wel alle metingen invulden.

Hieronder presenteren wij details een aantal duidingen **voor uitvoering**:

- Scholen die na meting 1 helemaal uitvallen en dus drie metingen missen. Dit komt echter bijna niet voor ($n = 6$; drie po's, drie mbo's). Hier zijn geen significantietesten op uit te voeren. De gemiddelden tonen de volgende scores: 0,38 ; 0,60 ; 0,67 ; 0,70 ; 1,00 ; 1,08.
- Scholen die één of twee meting(en) missen:
- Wij bekeken: verschillen scholen die meting 4 niet ingevuld hebben ($n = 53$) op hun uitvoering op meting 3 met scholen die meting 4 wel ingevuld hebben ($n = 121$)? Uit de Anova analyse blijkt dat zij niet significant verschillen ($F(1.172) = 1,858$; $p = .175$).

Hieronder presenteren wij details van een aantal duidingen **voor enthousiasme**:

- Scholen die na meting 1 helemaal uitvallen en dus drie metingen missen. Dit komt echter bijna niet voor ($n = 4$; twee po's en twee mbo's). Hier zijn geen significantietesten op uit te voeren, maar de gemiddelden tonen een brede range aan enthousiasme-scores: 2,90 ; 2,96 ; 3,29 ; 4,25
- Scholen die één of twee meting(en) missen:
- Wij bekeken: verschillen scholen die meting 4 niet ingevuld hebben ($n = 51$) op hun enthousiasme op meting 3 met scholen die meting 4 wel ingevuld hebben ($n = 110$)? Uit de Anova analyse blijkt dat zij niet significant verschillen ($F(1.159) = 1,127$; $p = .723$).

Bijlage 2 Vragenlijst lerende schoolcultuur

Leiderschap

1. De schoolleiding daagt mij en mijn collega's uit om problemen in onze lespraktijk te onderzoeken
2. De schoolleiding neemt belemmeringen voor me weg waardoor ik me op mijn lessen kan richten
3. De schoolleiding ontwikkelt de visie van de school in samenwerking met alle leraren/docenten
4. De schoolleiding past het eigen handelen aan naar aanleiding van feedback
5. De schoolleiding spreekt met mij over mijn persoonlijke doelen
6. De schoolleiding stimuleert mij en mijn collega's om het beste uit onszelf te halen
7. De schoolleiding stimuleert mij en mijn collega's om oplossingen voor problemen in het onderwijs door te voeren in onze lespraktijk
8. De schoolleiding vraagt mij om feedback

Leidinggeven onderzoek

9. De schoolleiding deelt de uitkomsten van leerlingevaluaties met de school
10. De schoolleiding gebruikt feedback van leerlingen om problemen in ons onderwijs te identificeren
11. De schoolleiding gebruikt input van leerlingen om verbeterideeën voor ons onderwijs te bedenken
12. De schoolleiding gebruikt leerlingresultaten om problemen in ons onderwijs te identificeren
13. De schoolleiding vraagt leerlingen wat beter kan in het onderwijs
14. De schoolleiding vraagt leerlingen wat goed gaat in het onderwijs

Collega's

15. Ik geef collega's feedback op wat goed gaat
16. Ik geef collega's feedback op wat beter kan
17. Ik praat regelmatig over onderwijsinhoud met collega's
18. Ik sta open voor feedback van mijn collega's
19. Ik voel me veilig om de problemen die ik tegenkom in mijn werk te delen met collega's
20. In moeilijke situaties kan ik op de steun van mijn collega's rekenen
21. Met mijn klas/groep heb ik het gevoel dat ik er niet alleen voor sta
22. Mijn collega's zijn oprecht geïnteresseerd in hoe het met mij gaat als leraar/docent

Lespraktijk visie

23. Ik pas mijn manier van lesgeven aan, aan de visie van de school
24. Ik voel me persoonlijk verantwoordelijk voor het realiseren van de visie van de school
25. Ik weet precies wat er met de visie van de school bedoeld wordt
26. Ik weet wat voor mij de eerstvolgende stappen zijn om de visie van de school te realiseren

Lespraktijk verbetercultuur

27. Ik deel problemen uit mijn lespraktijk met collega's
28. Ik probeer tijdens mijn lessen nieuwe didactische werkvormen uit
29. Ik probeer tijdens mijn lessen nieuwe vormen van pedagogisch handelen uit
30. Ik vraag collega's mijn lessen bij te wonen om feedback op mijn lesgeven te krijgen
31. Ik wissel mijn lespraktijk uit met collega's van andere scholen
32. Ik ontwikkel samen met collega's nieuwe lesvormen

Lespraktijk_onderzoektoetsgegevens

33. Mijn collega's en ik delen kennis verkregen uit op school verzamelde gegevens

34. Mijn collega's en ik discussiëren over verbeteringen van ons onderwijs aan de hand van regelmatig verzamelde gegevens
35. Mijn collega's en ik werken samen in het onderzoeken van de eigen lespraktijk
36. Mijn collega's steunen mij bij het onderzoeken van mijn eigen lespraktijk

Bijlage 3 Cultuur missende scores en Representativiteit

Duiding van missende data lerende cultuur

Ook bij de lerende cultuurvragenlijst bestaat er missende data. Negenennegentig scholen vulden de tweede meting niet in. Voor de duiding van de missende data bekeken wij: verschillen scholen die meting 2 niet ingevuld hebben ($n = 99$) op de zes cultuurschalen op meting 1 met scholen die meting 2 wel ingevuld hebben ($n = 124$)? Hieruit blijkt dat scholen die de tweede cultuurmeting missen niet verschillen van scholen die die metingen wel ingevuld hebben voor vijf van de zes schalen, namelijk:

Leidinggeven onderzoek ($F(1.220) = 0,491$; $p = .48$),

Collega's ($F(1.220) = 0,586$; $p = .45$),

Lespraktijk visie ($F(1.220) = 3,818$; $p = .06$),

Lespraktijk verbetercultuur ($F(1.220) = 0,016$; $p = .89$),

Lespraktijk onderzoektoetsgegevens ($F(1.220) = 1,618$; $p = .21$).

Er is wel een verschil bij de schaal Leiderschap, namelijk: Leiderschap ($F(1.221) = 7,619$; $p = .01$).

De duiding van de scores van lerende schoolcultuur laat zien dat er geen invloed van de missende data is op de conclusies die we trekken over lerende schoolcultuur op vijf van de zes schalen. Eén schaal, namelijk Leiderschap, verschilt wel licht. Echter, verwachten wij dat de mogelijk positievere uitkomst niet tot een onjuiste conclusie leidt over de schaal Leiderschap. Deze schaal toont namelijk dezelfde positieve en significante trend als de andere schalen (zie Hoofdstuk 3.3).

Missende scores bij Hoofdstuk 4.2: het voorspellen van de ervaren schoolcultuur over tijd:

Door de koppeling van de data over uitvoering, enthousiasme en cultuur was het voor een aantal scholen nodig en ook mogelijk om missende data in te vullen op basis van eerdere of latere metingen van dezelfde school. De originele ($n = 75$ scholen) en geïmputeerde databestanden ($n = 90$) zijn beiden meegenomen in de analyses en gaven dezelfde resultaten.

Representativiteit scholen

	Totaal aantal scholen werkend met LeerKRACHT in eerste en tweede cohort	Scholen in eerste en tweede cohort in uitvoering en enthousiasme dataset over 212 scholen	Scholen in eerste en tweede cohort in cultuurvragenlijst dataset over 98 scholen	Scholen in eerste cohort follow up vragenlijst voor duurzaamheids-hoofdstuk
PO	53%	57%	66%	57,4%
VO	14%	12%	10%	19,1%
MBO	33%	31%	24%	17,0%

Bijlage 4 Observaties van leraarhandelen

ICALT Lesobservatieformulier

Voor het evalueren van het pedagogisch didactisch handelen van leraren (versie 3.0)

Algemene informatie

- Schoolnaam - BRIN-nummer – Vestigingsnaam - Vestigingsnummer
- Datum observatie
- Naam, geslacht, leeftijd, aantal ervaringsjaren leraar
- Vak en tijdstip observatie
- Naam klas en leerjaar en combinatieklas
- Combinatieklas? Laagste opleidingsniveau in de klas/ Hoogste opleidingsniveau in de klas
- Aantal leerlingen in de klas tijdens de observatie
- Is er tijdens de les een tweede persoon aanwezig persoon die onderwijskundige taken uitvoert
- Welk deel van de les is deze persoon aanwezig?
- Gemiddelde prestatieniveau en SES van de klas

Informatie over de observator

- Naam en geslacht observator
- Heeft u de ICALT-observatie training gevolgd?
- Heeft u een lesbevoegdheid en in welke sector?
- Betreft dit een bevoegdheid in het geobserveerde vak?
- Aantal ervaringsjaren als leraar
- Bent u werkzaam op deze school?

Ruimte voor notities over de les, per domein

ICALT-domeinen

Omcirkel s.v.p. het gewenste antwoord:

0 = niet gezien, missing, n.v.t.

1 = overwegend zwak

2 = meer zwak dan sterk

3 = meer sterk dan zwak

4 = overwegend sterk

Indicator: De leraar ... (bij elk item scoren wij één van de volgende scores: 0 1 2 3 4)

1. Veilig en stimulerend leerklimaat	...toont in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen
	...zorgt voor een ontspannen sfeer leerklimaat
	...ondersteunt het zelfvertrouwen van leerlingen
	...zorgt voor wederzijds respect
2. Efficiënte lesorganisatie	...zorgt voor een ordelijk verloop van de les
	...gaat tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren
	...zorgt voor een doelmatig klassenmanagement
	...gebruikt de leertijd efficiënt

3. Duidelijke en gestructureerde instructie	...geeft duidelijke uitleg van de leerstof
	...geeft feedback aan de leerlingen
	...betreft alle leerlingen bij de les
	...gaat tijdens de instructie na of leerlingen de leerstof hebben begrepen
	...bevordert dat leerlingen hun best doen
	...geeft goed gestructureerd les
4. Intensieve en activerende les	...geeft duidelijke uitleg van het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten
	...hanteert werkvormen die leerlingen activeren
	...stimuleert het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen (zwakke leerling als er een instructiegroepje gemaakt wordt)
	...stelt vragen die leerlingen tot denken aanzetten
	... laat leerlingen hardop denken
5. Afstemmen op verschillen	...zorgt voor interactieve instructie
	...verduidelijkt bij de aanvang van de les de lesdoelen
	...gaat na of de lesdoelen werden bereikt
	...biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd
6. Leerstrategieën aanleren	...stemt de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen
	...stemt de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen
	...leert leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen
	...stimuleert het gebruik van controle activiteiten
	...leert leerlingen oplossingen te checken
	...bevordert het toepassen van het geleerde
7. Leren leren (uit de PDH)	...moedigt kritisch denken van leerlingen aan
	...vraagt leerlingen na te denken over strategieën bij de aanpak
	...geeft leerlingen de ruimte om hun eigen interesse te ontwikkelen
	...vraagt wat de leerlingen zouden willen leren
	...praat met de leerlingen over hoe zij zich ontwikkelen
	...vraagt hoe het met de leerlingen gaat (gevoel)
...toont zich betrokken bij de leerlingen	
...toont zich geïnteresseerd in de leerlingen	

Bijlage 5 Leraarhandelen missende scores

Ook bij de lesobservaties vallen leraren of gehele scholen over tijd uit, onder andere omdat zij stopten met leerKRACHT, omdat zij de lesobservaties inplannen te belastend vonden of door uitval van lessen gedurende een observatiedag. We zien dat over alle leeftijdscategorieën leraren uitvallen en de uitval is in beide cohorten van dataverzameling en de drie sectoren hetzelfde. We zien dat er meer vrouwen uitvallen dan mannen.

Geen bias in leraarhandelen data

Om na te gaan of er sprake is van een bias in onze data wat betreft missende scores zijn er voor elk domein van het leraarhandelen independent samples t-test gedaan. Wij vergeleken of leraren die na een bepaalde meting uitvielen anders scoren op het leraarhandelen dan leraren die wel een score hebben op de volgende meting. We hebben hier geen bias gevonden. Voor alle drie de domeinen van leraarhandelen geldt namelijk dat leraren die alleen op meting 1 zijn geobserveerd, óp meting 1 niet significant verschillen in gemiddelde score op leraarhandelen van leraren die ook op meting 2 zijn geobserveerd.

Hieronder presenteren wij details van de duiding van missende data voor leraarhandelen:

Leraren die na meting 1 uitvallen

- “Veilig en stimulerend klimaat”. Wij bekeken: Verschillen leraren die op meting 2 niet geobserveerd zijn ($n = 25$) op meting 1 van leraren die op meting 2 wel geobserveerd zijn ($n = 52$). Uit de independent samples t-test blijkt dat zij niet van elkaar verschillen ($p = .540$).
- “Efficiënte lesorganisatie”. Wij bekeken hier hetzelfde en uit de independent samples t-test blijkt dat zij niet van elkaar verschillen ($p = .875$).
- “Leren leren”. Wij bekeken hier hetzelfde en uit de independent samples t-test blijkt dat zij niet van elkaar verschillen ($p = .081$).

We kunnen geen conclusies trekken over of dit ook het geval is voor leraren die na meting 2 zijn uitgevallen, omdat het aantal leraren hier te laag ($n = 8$) is om betrouwbare uitspraken over te doen.

Bijlage 6 Follow up vragenlijst

1. Wat is het brinnummer van jouw school?

Het brinnummer bestaat uit vier tekens: twee cijfers gevolgd door twee letters.

2a. Geef aan 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.

Anders namelijk: [open antwoord]

Als een invuller één van de laatste twee antwoorden gekozen had, bijvoorbeeld vraag 2, volgde de volgende vraag.

2b. Wat is de belangrijkste oorzaak dat jullie geen gebruik (meer) maken van jullie (leerKRACHT-) werkwijze? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- 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
- Anders nl. [open antwoord]

Toelichtingsblok, niet verplicht

De invullers van bovenstaande vraag 2b werden na deze vraag doorgestuurd naar vraag 8. De onderstaande vragen werden alleen gesteld als de invuller bij vraag 2 een van de eerste drie antwoorden gekozen had:

3. Voeren jullie jullie (leerKRACHT-)werkwijze van samen aan het onderwijs werken op dit moment in dezelfde mate uit als voor de COVID-19-pandemie (lees voor 1 maart)?

- Ja
- Nee, wij voeren het nu minder uit dan voor 1 maart
- Nee, wij voeren het nu meer uit dan voor 1 maart

Wanneer de invuller op vraag 3 ja heeft geantwoord, dan krijgt de invuller onderstaande vragen

Wanneer de invuller op vraag 3 nee heeft geantwoord, dan krijgt de invuller onderstaande vragen los voor 1 maart én los voor de huidige situatie

Deze vragen gaan over de periode voor 1 maart; vóór de coronatijd:

4. Geef aan hoe vaak jij een bordsessie of soortgelijke sessie meemaakte vóór 1 maart, voor de coronatijd, gemiddeld in een maand (denk aan januari of februari 2020):

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

5. Geef aan hoe vaak jij met collega's lessen ontwierp vóór 1 maart, voor de coronatijd, gemiddeld in een maand (denk aan januari of februari 2020):

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

6. Geef aan hoe vaak jullie als collega's elkaars lessen bekeken vóór 1 maart, voor de coronatijd, gemiddeld in een maand (denk aan januari of februari 2020):

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

Wij vragen je hieronder welke leerKRACHT-elementen onderdeel zijn geworden van jullie eigen werkwijze op school op dit moment (denk aan september of oktober 2020).

7. Geef aan hoe vaak jij een bordsessie of soortgelijke sessie op dit moment gemiddeld meemaakt in een maand (denk aan september of oktober 2020):

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

8. Wat is de belangrijkste oorzaak dat jullie geen gebruik (meer) maken van de bordsessies of soortgelijke sessies? [Open antwoord]

9. Mocht je nog wat meer willen vertellen bij je antwoord op de vorige vraag (de frequentie van de bordsessies op dit moment) dan kan je dit hieronder noteren. [Open antwoord]

10. Geef aan hoe vaak jij met collega's lessen ontwerpt op dit moment gemiddeld in een maand (denk aan september of oktober 2020):

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

11. Wat is de belangrijkste oorzaak dat jullie samen geen lessen (meer) ontwerpen? [Open antwoord]

12. Mocht je nog wat meer willen vertellen bij je antwoord op de vorige vraag (de frequentie van het samen ontwerpen van lessen op dit moment) dan kan je dit hieronder noteren. [Open antwoord]

13. Geef aan hoe vaak jullie als collega's elkaars lessen bekijken gemiddeld in een maand (denk aan september of oktober 2020):

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

14. Wat is de belangrijkste oorzaak dat jullie elkaars lessen niet (meer) bekijken en dan feedback geven? [Open antwoord]

15. Mocht je nog wat meer willen vertellen bij je antwoord op de vorige vraag (het bekijken en feedback geven bij elkaars lessen) dan kan je dit hieronder noteren. [Open antwoord]

Wij vragen hieronder naar de invloed van de COVID-19-pandemie op jullie (leerKRACHT-)werkwijze.

16. Wie nam de beslissing over op welke manier jullie doorgingen met jullie (leerKRACHT-) werkwijze tijdens de gehele COVID-19-pandemie? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Schoolleiding
- Interne school coach
- Leraren
- Niemand

17. Welke invloed heeft de COVID-19-pandemie nu (nu jullie weer in de scholen zijn) op (de effecten van) jullie (leerKRACHT-) werkwijze?

- Geen invloed
- Het verzwakt onze onderlinge samenwerking aan onderwijsontwikkeling
- Het versterkt onze onderlinge samenwerking aan onderwijsontwikkeling
- Het versterkt onze professionele cultuur
- Het verzwakt onze professionele cultuur
- Anders nl., [open antwoord]

18. Geef aan op een schaal van 1 – 5 in hoeverre de stelling op jullie school en jullie (leerKRACHT-) werkwijze van toepassing is (antwoorden bij elke stelling zijn: heel sterk van toepassing, van toepassing, neutraal, licht niet van toepassing, totaal niet van toepassing).

- Wij werken als leraren meer samen aan het onderwijs door onze (leerKRACHT-) werkwijze.
- Wij voelen als leraren meer de ruimte om te experimenteren (fouten maken mag) door onze (leerKRACHT-) werkwijze.
- Wij hebben binnen school een meer professionele, lerende, cultuur door onze (leerKRACHT-) werkwijze.
- Wij geven de leerlingen meer een stem in het eigen leerproces door onze (leerKRACHT-) werkwijze.
- Wij vergaderen minder (lang/vaak) door onze (leerKRACHT-) werkwijze.
- Wij spreken elkaar als leraren meer aan op bijvoorbeeld elkaars gedrag door onze (leerKRACHT-) werkwijze.
- Wij werken als leraren meer mee/ voeren meer gesprekken over de onderwijsontwikkeling binnen de school door onze (leerKRACHT-) werkwijze.
- Er is meer gedeelde verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit ontstaan op school door onze (leerKRACHT-) werkwijze.
- Wij werken hiërarchie doorbrekend (bijvoorbeeld groeps- en school doorbrekend gezamenlijk leren en werken) door onze (leerKRACHT-) werkwijze.

19. Zijn jullie tevreden over de uitkomsten die jullie (leerKRACHT-)werkwijze oplevert? Geef aan op een schaal van 1 – 5 in hoeverre het van jullie van toepassing is (heel erg tevreden, tevreden, neutraal, ontevreden, heel erg ontevreden).

Wij vragen hieronder naar de invloed van de rol van de schoolleiding op jullie werk aan onderwijsontwikkeling

20. Heeft er sinds de start van leerKRACHT op jullie school een wisseling van persoon in schoolleiding (locatie)directeur of opleidings-/middenmanager) plaatsgevonden?

- Ja
- Nee

Wanneer de invuller op vraag 20 ja heeft geantwoord, dan krijgt de invuller onderstaande vraag 21.

Wanneer de invuller op vraag 20 nee heeft geantwoord, dan gaat de invuller verder bij vraag 22

21. Hoe lang is de nieuwe leidinggevende werkzaam op school? [open antwoord]

22. Hoe zou jij de rol van jouw schoolleider(s) kenmerken in jullie (leerKRACHT-) werkwijze?

(Meerdere antwoorden mogelijk)

- Stimulerend
- Faciliterend
- Verbindend
- Rolmodel
- Transparant
- Procesmatig
- Visiegericht
- Leerlinggericht
- Sturend, beslissend
- Delegerend
- Anders, namelijk: [open antwoord]

23. Hoe zou jij de rol van jullie schoolleider(s) samenvattend beschrijven?

Ik zou de rol van de schoolleider beschrijven als iemand die.....: *(één antwoord mogelijk)*

- betrokken en samen met ons als leraren optrekt in onze (leerKRACHT-) werkwijze.
- op afstand staat van onze (leerKRACHT-) werkwijze en dit meer aan de leraren over laat.
- onze (leerKRACHT-) werkwijze voornamelijk alleen trekt en sterk stuurt op het slagen ervan.

Wij bevragen hieronder in hoeverre jullie (leerKRACHT-) werkwijze een dagelijkse routine is geworden.

24. Wie zorgt ervoor dat jullie (leerKRACHT-) werkwijze in jullie school nu actief blijft? (meerdere antwoorden mogelijk)

- de schoolleider
- de (voormalige) interne schoolcoaches
- een paar leraren
- het overgrote deel van de leraren
- niemand

25. Wat doen jullie om ervoor te zorgen dat jullie (leerKRACHT-) werkwijze blijft? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Wij hebben gekozen voor extra kopen begeleiding in van Stichting LeerKRACHT
- Wij hebben begeleiding ingekocht bij een externe partij die ons ook helpt richting meer lerende cultuur, namelijk: [open antwoord]
- Wij hebben de rol van interne school coaches aangehouden
- Wij organiseren zelf momenten om te leren van andere opleidingen of scholen werkend met LeerKRACHT
- Niets, de werkwijze blijft vanzelf
- Niets
- Anders, namelijk: [open antwoord]

26. Geef aan op een schaal van 1 – 5 in hoeverre de stelling op jullie van toepassing is.

Onze (leerKRACHT-) werkwijze is geïntegreerd in onze dagelijkse routine. *(één antwoord mogelijk)*

- heel sterk van toepassing
- van toepassing
- neutraal
- niet echt van toepassing
- totaal niet van toepassing

27. Hoe werken de leraren op jullie school samen aan onderwijsontwikkeling? [open vraag]

28. Mogen wij contact met je opnemen voor een paar extra vragen over toelichting en kwalitatieve verdieping over jullie (leerKRACHT-) werkwijze?

- Ja
- Nee

Wanneer de invuller op vraag 28 ja heeft geantwoord, dan krijgt de invuller onderstaande vragen

29. Wat zijn je voor- en achternaam? [open vraag]

30. Via welk emailadres mogen wij contact met je opnemen? [open vraag]

Bijlage 7 Missende scores follow up vragenlijst

Scholen zijn gebeld om na te kunnen gaan waar de non-respons op de vragenlijst vandaan kwam. Vijf schoolcoaches werden bereikt en allen gaven aan dat het gebrek aan tijd, de drukte op school, de reden was voor het niet invullen van de vragenlijst en dat zij allen nog steeds bezig zijn met elementen van het leerKRACHT-programma.

Daarnaast hebben wij de uitvoerscores van de scholen die de vragenlijst ingevuld hebben ($n = 26$) vergeleken met de overige scholen werkend met leerKRACHT ($n = 267$). Op geen van de vier metingen van uitvoering verschillen de twee groepen scholen. Zie hieronder de Anova-resultaten.

Deze twee aanpakken tonen dat we geen bias hebben in onze data.

Uit de Anova analyse blijkt dat de scholen op meting ..:

- 1 niet significant verschillen van alle leerKRACHT-scholen ($F(1.291) = 0,518; p = .472$),
- 2 niet significant verschillen van alle leerKRACHT-scholen ($F(1.291) = 0,394; p = .531$),
- 3 niet significant verschillen van alle leerKRACHT-scholen ($F(1.291) = 2,646; p = .105$),
- 4 niet significant verschillen van alle leerKRACHT-scholen ($F(1.138) = 0,707; p = .402$).

Bijlage 8 Interviewleidraden

Vooraf: akkoord opnemen gesprek – voorstellen – uitleg onderzoek – akkoord onderzoek

Voor leraren

Leiderschap

1. Waarom werken jullie/de school met leerKRACHT? (alleen 1^e jaar scholen)
 - Welke rol speelt de schoolleiding in de keuze voor leerKRACHT? (alleen 1^e jaar scholen)
2. Hoe wordt er leidinggegeven binnen jullie school?
 - Wat vinden jullie daarvan?
 - Hoe is een overleg op jullie school ingericht?
 - Hebben jullie het idee dat je invloed uitoefent op jullie werkpraktijk? Waarom wel/niet? (eventueel: is dit veranderd door LK?)
 - Wat is jullie rol als leraren m.b.t. leiderschap? (bijvoorbeeld advies geven, motiveren voor werken met LK en voor samenwerking, taakverdeling en planning regelen?)
3. Wat is de rol van de interne coach? En de expertcoach? Hoe gaat het met het startteam?

Uitvoering leerKRACHT

4. Wat gaat er goed met de uitvoering van het programma in jullie school? (Waarom gaat dat goed?)
5. Wat gaat er minder goed? Waarom?
6. Is jullie samenwerking als leraren onderling veranderd door LK?
7. Ben je zelf dingen anders gaan doen in de klas?
8. Wat merken leerlingen van het werken met leerKRACHT?
9. Wat zijn de effecten van leerKRACHT bij jullie op school?

Voor schoolleiders

Rol van de schoolleiding

1. Hoe zie je jouw rol als schoolleider? (verder doorgevraagd op: waarom, welke besluiten nam je? Is jouw gedrag veranderd door leerKRACHT?)
 - Wat denk je dat leraren nodig hebben van een schoolleider om goed te kunnen werken met leerKRACHT?
 - Hoe verloopt een overleg bij jullie op school? (wie voorbereiding, voorzitten)
 - Ben je aanwezig bij bordsessies? Waarom?
 - Hoe verloopt het met het startteam (interne coach, expertcoach)? Welke rol hebben zij?
 - Welke rol of positie neemt het bestuur in?
2. Voel je je als enige verantwoordelijk voor het leiderschap in de school?
 - Hoe ver reikt de invloed van de leraren op hun werkpraktijk/in de school? Waarom?

Uitvoering leerKRACHT

Naast de vragen zoals bij de leraren:

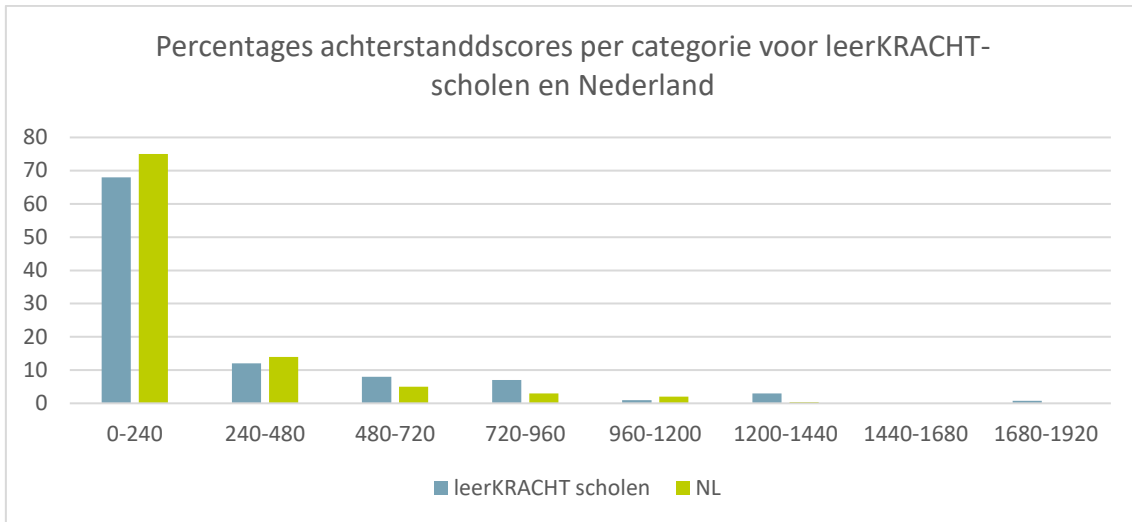
3. Wat doen jullie nog meer op school aan professionalisering en/of cultuurverandering, naast leerKRACHT?
4. 2^e jaar scholen: Wat zijn jullie volgend jaar van plan als de leerKRACHT ondersteuning weg is?

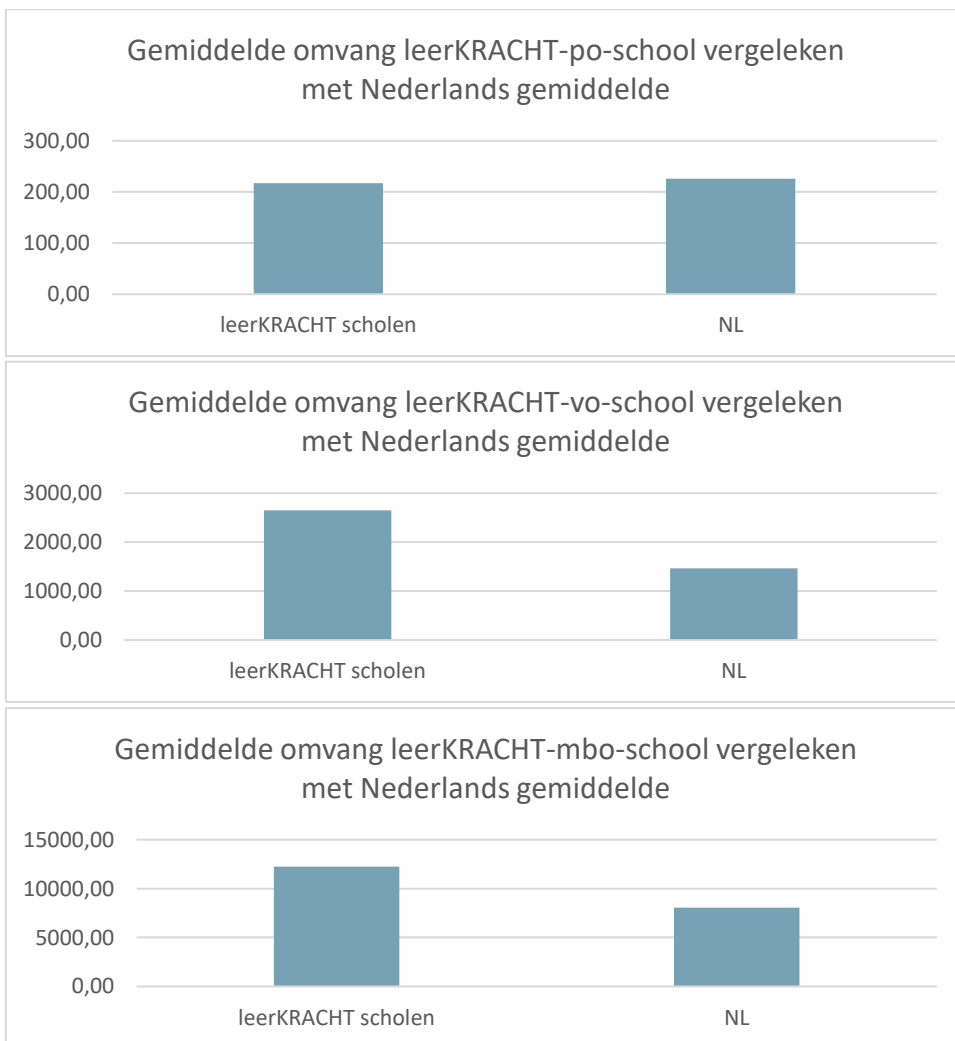
Bijlage 9 Planning van de dataverzameling

		Jaar 1 werkend met leerKRACHT			Jaar 2 werkend met leerKRACHT			Jaar 4	
Cohort 1	Sep - dec	Jan - feb	Mei - juni	Sep - dec	Jan - feb	Mei - juni	Nov		
'17-18	1 ^e Uitvoering & Enthousiasme	2 ^e Uitv. & Enth.	3 ^e Uitv. & Enth.	4 ^e Uitv. & Enth.	5 ^e Uitv. & Enth.				
	1 ^e Cultuur			2 ^e Cultuur		3 ^e Cultuur			
		1 ^e Les-observatie	2 ^e Les-observ.	3 ^e Les-observ.		4 ^e Les-observ.			
	1 ^e Interview		2 ^e Interview			3 ^e Interview			
							Follow-up	Leerling-resultaten po: 2015-2016 t/m 2018-2019	
Cohort 2 '18-19	✓	✓	✓	✓	✓	✗ Lesobserv. en Cultuur			
						✓ Interview			

Bijlage 10 Karakterisering scholen werkend met leerKRACHT

Achterstandsscore van po-scholen



Schoolomvang in aantal leerlingen voor po-, vo- en mbo-scholen

Oberon

Postbus 1423, 3500 BK Utrecht

t 030 230 60 90 | f 030 230 60 80

info@oberon.eu | www.oberon.eu

Utrecht, juli 2021

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan
Onderwijsonderzoek

