KOHNSTAMM INSTITUUT

Kennisontwikkeling en kennisdeling met leerKRACHT

IRMA HEEMSKERK
WOUTER SCHENKE

Kennisontwikkeling en kennisdeling met leerKRACHT

Ervaringen van vo-scholen met het programma leerKRACHT

IRMA HEEMSKERK

WOUTER SCHENKE

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Heemskerk, I.M.C.C., Schenke, W.
Kennisontwikkeling en kennisdeling met leerKRACHT.
Ervaringen van vo-scholen met het programma leerKRACHT.
Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
(Rapport 956, project 10700)

ISBN 978-94-6321-015-7

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave en verspreiding:
Kohnstamm Instituut
Plantage Muidergracht 24, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam
Tel.: 020-525 1226
Dataverwerking: Elion.nl
www.kohnstamminstituut.uva.nl
© Copyright Kohnstamm Instituut, 2016.

Inhoudsopgave

1 Inleiding 1

Leeswijzer 2

Terminologie 3

2 Onderzoeksaanpak 5

3 Schoolportretten 7

3.1 School 1 7

3.2 School 2 10

3.3 School 3 13

3.4 School 4 16

3.5 School 5 18

3.6 Analyse vijf schoolportretten en aanbevelingen 22

4 Vragenlijstonderzoek 27

4.1 Respons 27

4.2 Deelname aan leerKRACHT-onderdelen 27

4.3 Opbrengsten van de werkwijze van leerKRACHT 31

4.4 Belangrijkste elementen van leerKRACHT 32

4.5 Wat missen docenten in leerKRACHT 33

4.6 Opmerkingen over leerKRACHT 33

4.7 Samenvatting 34

5 Samenvatting en conclusies 35

5.1 Context van het onderzoek 35

5.2 Opbrengsten voor kennisontwikkeling en onderwijspraktijk 36

5.3 Opbrengsten voor kennisdeling 37

5.4 Condities 37

Bijlage Webenquête 41

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut 47

1 Inleiding

Het benutten van kennis om de onderwijspraktijk te verbeteren krijgt toenemende aandacht. Scholen experimenteren met verschillende vormen van kennisbenutting, onder meer door docenten zelf onderzoek te laten doen of samen onderwijs te laten ontwerpen. Ze stuiten daarbij op vragen over hoe zij die kennis binnen de school verder kunnen benutten, en verder kunnen verspreiden. In het NRO-project "Docenten creëren en benutten kennis voor onderzoek en praktijk" wordt onderzocht hoe kennisbenutting en –verspreiding geoptimaliseerd kunnen worden in scholen voor voortgezet onderwijs. Dit NRO-project wordt uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut, de Universiteit van Amsterdam en het ICLON van de Universiteit Leiden. Deze rapportage over leerKRACHT maakt onderdeel uit van dit NRO-project. Naast het programma leerKRACHT zijn in dit kader verschillende andere voorkomende vormen van kennisbenutting door docenten geïnventariseerd.
De beoogde opbrengst is inzicht te krijgen in de mogelijkheden en voor- en nadelen van de onderscheiden vormen van kennisbenutting. In al deze onderdelen wordt ook aandacht besteed aan belemmerende en bevorderende factoren voor kennisbenutting, kennisdeling en kennistoepassing (met bijzondere aandacht voor de condities in de school).

De onderzoeksvraag voor het onderzoek naar leerKRACHT is:

Wat zijn de opbrengsten van deelname aan het programma leerKRACHT voor kennisontwikkeling en kennisdeling, en welke condities spelen hierin een rol?

Met het onderzoek wordt uitdrukkelijk niet een uitgebreide evaluatie of effectstudie van leerKRACHT beoogd. Het onderzoek is erop gericht na te gaan in hoeverre elementen van het programma leerKRACHT werkzaam zijn voor kennisontwikkeling en kennisdeling van docenten in het voortgezet onderwijs, en onder welke voorwaarden dit geoptimaliseerd kan worden.

In het voorjaar van 2016 onderzochten we voor dit deelonderzoek hoe de ervaringen van docenten en scholen met het programma leerKRACHT zijn, specifiek ten aanzien van kennisbenutting en kennisdeling. Het programma leerKRACHT, waarin gebruik gemaakt wordt van kennis over veranderingsprocessen in het bedrijfsleven, is in 2012 geïntroduceerd op initiatief van McKinsey & Company. Tegenwoordig is het programma ondergebracht bij een zelfstandige organisatie: stichting leerKRACHT[1]. Gestart werd met een pilot van 16 scholen, en inmiddels werken steeds meer scholen met dit programma, zowel in het primair- als in het

[1] Zie voor meer informatie over het programma de website van stichting leerKRACHT (www.stichting-leerkracht.nl).

voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Het programma bestaat uit de volgende onderdelen:

- Lesbezoek: Lesobservaties van leraren bij elkaar, om van elkaar te leren en elkaar feedback te geven.
- Bordsessie: Korte, staande teamsessies, waarin leraren en schoolleiders leerresultaten bespreken, doelen stellen en verbeteracties afspreken.
- Lesontwerp: Gezamenlijke voorbereiding van lessen, ervaringen uitwisselen en verbeteringen aanbrengen.

Voor scholen die starten met het leerKRACHT-programma organiseert de stichting een bootcamp. Dit is een driedaagse startbijeenkomst voor meerdere scholen tegelijk. Verder worden door de stichting leerKRACHT gedurende de eerste twee jaar zogenoemde pizzasessies georganiseerd. Dit zijn periodieke avondsessies, waarbij deelnemers vanuit verschillende scholen de ervaringen met het werken volgens het programma en de beoogde cultuurverandering kunnen uitwisselen[2].

In het programma wordt gewerkt binnen zogenoemde 'veranderteams'. Dit zijn de groepen waarin docenten met elkaar de bordsessies, lesbezoeken en gezamenlijk lesontwerp vormgeven, hetgeen de kern van het programma vormt. De integrale inzet van deze drie instrumenten vormt de basis voor een verbetercultuur. Doorgaans wordt gestart met één veranderteam op een school, waarna in golven nieuwe teams starten, zodat uiteindelijk de gehele school volgens deze methodiek werkt. Docenten worden ondersteund door hun schoolcoach, die vanuit stichting leerKRACHT begeleid wordt. Doel van het programma is dat docenten samen het onderwijs stapsgewijs verbeteren door met en van elkaar te leren en hun leerlingen daarbij te betrekken.

In de rapportage wordt ingegaan op ervaringen van docenten met het programma, de opbrengsten voor het onderwijs, en de opbrengsten voor kennisontwikkeling en kennisdeling. Daarnaast worden randvoorwaarden voor implementatie en optimale inzet van het programma besproken en aanbevelingen geformuleerd voor scholen die de werkwijze van leerKRACHT willen inzetten voor kennisontwikkeling en kennisdeling door docenten.

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt de onderzoeksaanpak beschreven. Hoofdstuk 3 bevat schoolportretten van de vijf onderzochte scholen op basis van interviews. In elk schoolportret wordt de betrokkenheid van docenten en schoolleiders op de scholen geschetst, en beschreven welke opbrengsten docenten ervaren voor kennis van onderwijs en lesgeven, en voor samenwerking en kennisdeling. We gaan in op successen, knelpunten en randvoorwaarden bij het werken volgens het leerKRACHT-model. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een overkoepelende analyse van de resultaten en hieruit volgende aanbevelingen. Hoofdstuk 4 stelt het vragenlijstonderzoek centraal, dat is uitgezet bij docenten van de scholen. We beschrijven hoe de deelname van docenten aan onderdelen van het programma eruit ziet, en welke opbrengsten docenten ervaren voor kennisontwikkeling en kennisdeling. Daarnaast wordt ingegaan op de vraag hoe docenten de verschillende onderdelen van leerKRACHT waarderen in het kader van bijdragen aan kennisontwikkeling en kennisdeling. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk wordt een

[2] Bij de onderzochte scholen, die allen langer dan twee jaar werken volgens het programma, worden pizzasessies soms door henzelf voortgezet. De scholen geven er dan wel een eigen vorm en inhoud aan, en deze sessies worden soms alleen voor de school zelf georganiseerd, en soms voor meerdere scholen samen.

samenvatting gegeven van de kwantitatieve gegevens. De tabellen, behorend bij dit hoofdstuk, zijn opgenomen in de bijlage van het rapport. In hoofdstuk 5 beantwoorden we de onderzoeksvraag door de kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksgegevens bij elkaar te brengen.

Terminologie

In deze rapportage spreken we steeds over kennisontwikkeling in plaats van de wat minder gebruikelijke term kennisbenutting. Kennisbenutting duidt op het gebruiken en eventueel toepassen van eerder opgedane kennis, bijvoorbeeld wanneer kennis uit onderzoek wordt ingebracht in de onderwijspraktijk. Binnen het leerKRACHT-programma is er eerder sprake van kennisontwikkeling: het vergroten van kennis en vaardigheden, waardoor toepassing van kennis in de onderwijspraktijk mogelijk wordt.
Kennisdeling betreft de overdracht van kennis tussen docenten onderling, maar ook bijvoorbeeld tussen onderzoekers en docenten. Kennisdeling kan op verschillende manieren plaatsvinden, bijvoorbeeld door verspreiding van kennis door middel van presentaties of publicaties, maar ook directer door samenwerking, en observaties van elkaars praktijken. In het kader van het onderzoek naar leerKRACHT gaat het om kennisdeling tussen docenten onderling met behulp van de geschetste programma-onderdelen.
Het kan in alle gevallen gaan om verschillende vormen van kennis, zoals praktisch-toepasbare kennis, theoretische kennis, pedagogisch-didactische kennis en vakkennis.

Wij willen de vijf scholen waar we ons onderzoek gedaan hebben, van harte bedanken voor hun medewerking. Het betreft in alfabetische volgorde: Christelijk College de Populier, Grotius College, Haags Montessori Lyceum, Hofstad Lyceum en Wellantcollege.
Voorts bedanken wij ook stichting leerKRACHT voor onze introductie bij de geselecteerde scholen.

2 Onderzoeksaanpak

De onderzoeksaanpak bestaat uit een kwalitatief en een kwantitatief onderzoeksdeel op vijf scholen die ruime ervaring hebben met het werken volgens leerKRACHT. De scholen zijn benaderd in overleg met de stichting leerKRACHT, en zijn verdeeld over de onderwijstypen vmbo b/k, vmbo-t, havo, vwo en gymnasium.

Voor het kwalitatieve onderzoeksdeel zijn alle scholen bezocht, waarbij steeds twee groepsgesprekken met 5-6 docenten zijn gevoerd, gespreid naar vakken, onderbouw/bovenbouw, aantal jaren ervaring in het onderwijs en aantal jaren ervaring met het leerKRACHT-programma. In de gesprekken werd per school ingezoomd op één van de hierboven genoemde schooltypen. De groepsgesprekken werden gestructureerd aan de hand van een hiertoe ontwikkelde interviewleidraad. Onderdelen van deze leidraad zijn;

- Hoe 'loopt' het programma leerKRACHT op de school, hoe is de betrokkenheid van docenten en schoolleiding?
- Wat zijn gepercipieerde opbrengsten voor kennis van onderwijs en lesgeven en voor samenwerking?
- Hoe is de uitwisseling schoolbreed en met andere scholen?
- Heeft leerKRACHT bijgedragen aan beter onderwijs?
- Wat werkt minder goed aan leerKRACHT?
- Welke onderdelen van leerKRACHT zijn het meest succesvol?
- Welke randvoorwaarden zijn belangrijk?

De resultaten van het kwalitatieve onderzoeksdeel zijn kwalitatief geanalyseerd en verwerkt tot schoolportretten, en een overkoepelende analyse.

Voor het kwantitatieve onderzoeksdeel is een on-line vragenlijst uitgezet op de betrokken schoolafdelingen. In de vragenlijst werd ingegaan op de mate van deelname van docenten aan leerKRACHT-onderdelen, en de ervaren opbrengsten van de werkwijze van leerKRACHT voor kennisontwikkeling en kennisdeling. De gegevens zijn statistisch geanalyseerd door middel van frequentie-analyses en variantie-analyses om verschillen tussen de scholen te berekenen.

3 Schoolportretten

3.1 School 1

Achtergrondgegevens
Op school 1 is gesproken met acht docenten voor verschillende vakken, werkzaam in havo-vwo, zowel in de onderbouw als de bovenbouw. De docenten hebben ruime ervaring in het onderwijs (4-27 jaar), en met leerKRACHT (1½-3 jaar).

Het programma leerKRACHT is op deze school gestart in 2013. Aanleiding hiervoor was een probleem met het rendement in de bovenbouw, en de wens om hier oplossingen voor te vinden vanuit docenten. Interesse in het programma werd gewekt doordat een van de andere scholen binnen het bestuur aan de pilot van leerKRACHT deelnam. De rector vond het een goede methodiek voor de school, en er was veel draagvlak bij de medewerkers voor de invoering.

Betrokkenheid van docenten op de school
De geïnterviewde docenten vinden dat het programma goed draait en dat de aanpak op deze school 'leeft'. Dit komt doordat deze aanpak door de school wordt gefaciliteerd, per week worden alle docenten een uur vrijgeroosterd voor de bordsessies en lesontwikkeling. Vrijwel alle docenten zijn bij deze onderdelen van leerKRACHT betrokken. Men is overwegend enthousiast over leerKRACHT, al waren er ook wel minder positieve collega's, vooral bij de start van het programma. Nu men er langer mee bezig is, worden de voordelen duidelijker. Men waardeert bijvoorbeeld dat er binnen de secties nu meer overleg is dan voorheen. Soms worden tevens sectie-overstijgende sessies belegd, bijvoorbeeld om een gezamenlijk project voor te bereiden. Lesbezoek wordt niet ingeroosterd, en is lastiger te realiseren. Volgens de docenten heeft dat vooral te maken met obstakels van rooster-technische aard en tijdgebrek. Het plannen van lesbezoek wordt vaak lastig gevonden, omdat vooraf doelen geformuleerd moeten worden, en dan hierbij aansluitend op het juiste moment de juiste collega voor een (deel van) een les kan worden bezocht. Toch vindt men lesbezoeken wel nuttig en leerzaam: "*Je ziet bijvoorbeeld een klas waar je zelf problemen mee hebt bij een les van een collega*". Andersom vinden de meeste docenten het heel plezierig en nuttig wanneer een collega in de les komt en de docerende collega feedback kan geven.

Betrokkenheid van de schoolleiding
De schoolleiding heeft destijds leerKRACHT geïntroduceerd in de school. Docenten ervaren de betrokkenheid van de directie als ruim voldoende, ook nu het wat langer loopt. Een docent meent dat de directie binnen het project aanwezig is, zonder opdringerig te willen zijn. Bij nieuw aan te stellen docenten is een vereiste dat men met leerKRACHT wil werken. De directie

faciliteert een uur per week voor de overleguren (bordsessies en gezamenlijk lesontwerp). Vaak is een staflid aanwezig bij deze overleggen, maar dat is wisselend. Daarnaast is er drie keer per jaar, schoolbreed, een bijeenkomst (men noemt dit pizzasessies). Deze pizzasessies zijn destijds ingevoerd in de plaats van studiedagen. Onderwerpen van deze sessies waren in het verleden bijvoorbeeld excellentie; straatcultuur en toetsen (met behulp van OBIT: Onthouden, Begrijpen, Integreren en Toepassen). Een docent merkt op dat er weinig faciliteiten zijn om wederzijdse lesbezoeken te organiseren, dit wordt aan de individuele docenten overgelaten. Bij de introductie van leerKRACHT zijn er trainingen geweest voor de methodiek bij de bordsessies, dit zijn korte, staande teamsessies, waarin leraren en schoolleiders leerresultaten bespreken en verbeteracties afspreken. Daarna is de estafettemethode gevolgd, getrainde docenten trainden andere collega's. Voor de bordsessies zijn speciale borden beschikbaar.

Opbrengsten voor kennis van onderwijs en lesgeven

De uitgewisselde informatie is vooral *praktisch* van aard: welke methode kies je, welke stof behandel je, hoe neem je gelijk dezelfde toetsen af bijvoorbeeld met behulp van OBIT. Daarmee wordt het lesprogramma duidelijker en meer hanteerbaar. *Het reflecteren op eigen handelen* en lesgeven is na invoering van leerKRACHT meer gestructureerd. Hierbij worden veelvuldig tips en tricks uitgewisseld. Geïnterviewden vinden niet dat ze door invoering meer *theoretische (vak)kennis* hebben gekregen. Er is overigens minder belangstelling voor theoretische kennis, maar in de pizzasessies gaat men soms wèl theoretischer op specifieke thema's in.

De bordsessies werken heel efficiënt. Vooral organisatorisch verbetert de samenwerking en maakt men beter afspraken. De meeropbrengst van leerKRACHT is afhankelijk van de grootte van het de sectie. Meer docenten in de groep geeft meer input voor uitwisseling. Daarnaast overleggen kleine secties toch al makkelijk met elkaar, vaak ad-hoc. Door leerKRACHT is het overleg meer gestructureerd geworden, ook bij gezamenlijk lesontwerpen, en docenten nemen er meer de tijd voor.

Opbrengsten voor samenwerking

Geïnterviewden constateren dat er nu meer tijd is om processen binnen het team in alle rust te bespreken, waardoor dit meer gestructureerd is. Vóór leerKRACHT gebeurde dat veel meer ad hoc. Binnen de bordsessies wordt ook wel de organisatie van excursies, projecten of proefwerken voorbereid en afgestemd. De docenten werken nu vaker sectie-breed, soms sectie-overstijgend (belangrijk, maar lastig te organiseren). Een nadeel is dan wel dat een aantal activiteiten niet verder komt dan de sectie. Daarnaast is een opbrengst dat docenten van de onderbouw nu meer contact hebben met docenten van de bovenbouw. Hierdoor wordt de lesstof in de onderbouw en bovenbouw beter op elkaar afgestemd. Dit geldt vooral voor de wat grotere secties. Met de invoering van leerKRACHT werken docenten vaker samen bij de lesvoorbereiding. Door de leerKRACHT-structuur is er meer overleg en samenwerking tussen docenten, en de taakverdeling is helder geworden. Tevens is een cultuur ontstaan waardoor docenten makkelijk bij elkaar in de klas te komen, "*de deuren staan altijd open*".

Uitwisseling schoolbreed

Er wordt minder *schoolbreed* naar onderwerpen gekeken, omdat de overlegstructuur van leerKRACHT op deze school vooral op de vaksecties is gericht. Bij de pizzasessies, die wel schoolbreed georganiseerd worden, opereren de secties vaak toch weer als groep en komen de docenten weinig in contact met docenten van andere secties, aldus de geïnterviewde docenten. Toch wordt opgemerkt dat docenten graag met anderen secties samenwerken, en dat er soms schoolbrede afspraken worden gemaakt. "*Er wordt overlegd wat je van de leerlingen kan en mag*

verwachten. Zo is er bijvoorbeeld bij de sectie Nederlands afgesproken dat de docenten van alle vakken aandacht aan grammatica gaan besteden".

Beter onderwijs?

Er wordt een aantal voorbeelden genoemd van hoe het onderwijs verbeterd is door de invoering van leerKRACHT. Binnen de sectie zijn de lesactiviteiten beter op elkaar afgestemd. Verder zijn de verschillen tussen docenten onderling minder geworden. Dat heeft tot gevolg dat voor de leerlingen het onderwijs minder "rommelig" lijkt, en de lessen rustiger, overzichtelijker worden. Leerlingen zeggen nu nooit meer (in een volgend schooljaar) "*nee, dat hebben we nog niet gehad*". Docenten stemmen de lesinhoud beter op elkaar af, dat maakt invallen voor elkaar makkelijker.

Verder is het niveau van de proefwerken verbeterd, door gezamenlijke toetsontwikkeling. En de doorgaande lijn van onder- naar bovenbouw is iets beter en duidelijker geworden.

Kennisdelen met andere scholen

Er is weinig kennisdeling met andere scholen in het kader van leerKRACHT. In het verleden was er contact met een school die eveneens met leerKRACHT werkt, maar deze uitwisseling was niet optimaal. Voor goede kennisdeling is het belangrijk dat de partners gelijkwaardig zijn en evenveel kunnen 'halen en brengen'.

Wat werkt minder goed aan leerKRACHT?

Het onderling *lesbezoek* is praktisch moeilijk uit te voeren, dat vindt men een zwak punt. Lesbezoek wordt vooral zinvol gevonden als het goed wordt voorbereid, en er ook een nabespreking plaatsvind. Dat schiet er vaak bij in, en dan blijft het meer bij '*kijken bij elkaar in de klas'*. Het plannen van een lesbezoek is een kwestie van prioriteit en staat niet altijd bovenaan. Geopperd wordt dat het helpt als lesbezoeken bij de bordsessies worden ingepland als actiepunt. Lesbezoek zou wellicht centraal ingeroosterd kunnen worden, maar dan kan de afstemming op de leervraag weer problematisch zijn. Het is moeilijk om daar een goede constructie voor te bedenken, aldus de docenten. Misschien ligt de oplossing vooral in meer tijd en geld, zodat docenten minder les moeten geven en tijd hebben voor andere onderwijsgerelateerde taken.

Bij de *bordsessies* wordt het jammer gevonden dat niet altijd alle teamleden aanwezig kunnen zijn (ivm vrije dagen bijvoorbeeld). Afspraken worden wel gecommuniceerd maar daardoor niet altijd gedeeld. Daarnaast werkt het minder goed wanneer afspraken voor de langere termijn worden gemaakt. Deze worden vaak steeds maar weer vooruit geschoven. Ook borrelen tijdens de sessies veel meer nieuwe ideeën op dan wat te realiseren is. Dat blijft dan soms op het bord staan, zonder dat er iets mee gebeurt. De bordsessies worden gestart en beëindigd door docenten met emoticons aan te laten geven hoe ze zich voelen. Dit wordt wisselend beoordeeld door docenten. Sommige docenten vinden het kinderachtig, anderen menen dat het wel kan werken om persoonlijke zaken aan de orde te stellen, en dat daarmee de collegialiteit wordt versterkt. De indeling van de verandergroepen is naar sectie, dit heeft tot gevolg dat er vooral binnen de secties samengewerkt wordt. Dit heeft voordelen, maar is ook wat beperkend. Een docent zegt hierover: "*Voorheen zat de docent op een eilandje, nu zit de sectie op een eilandje*". Bordsessies met andere vaksecties wordt als aanbeveling genoemd, zodat er meer zicht komt op wat andere vakken aanbieden in de les.

Als nadeel wordt genoemd dat leerKRACHT vooral gericht is op korte termijnacties voor de eigen praktijk. Daardoor is er minder aandacht voor overkoepelende zaken en minder zicht op de koers van de school als geheel.

Welke onderdelen van leerKRACHT zijn het meest succesvol?
Succesvol is het gezamenlijk *voorbereiden van lessen* en de *bordsessies* tijdens de ingeroosterde tijd. Die sessies worden heel effectief gevonden "*je voorkomt dat je tijd lekt*". Het is belangrijk dat men collega's treft en dat er duidelijke afspraken worden maakt. Daarnaast is het belangrijk dat de onderwerpen die gedaan moeten worden, op de lijstjes blijven staan en daardoor steeds zichtbaar zijn. Men waardeert dat er binnen de secties nu meer overleg is dan voorheen.

Randvoorwaarden
Belangrijke voorwaarde is dat er een vertrouwensbasis is bij de docenten. Er moet draagvlak zijn en enthousiasme, het moet duidelijk zijn dat men wederzijds van elkaar kan leren. Verder moet er voldoende tijd (geld) zijn om kennis te kunnen delen. Het hanteren van een vast uur wordt belangrijk gevonden.

3.2 School 2

Achtergrondgegevens:
Op school 2 is gesproken met negen docenten voor verschillende vakken, overwegend werkzaam in havo-vwo (enkelen tevens in vmbo), zowel in de onderbouw als de bovenbouw. De docenten hebben ruime ervaring in het onderwijs (2-22 jaar). De ervaring met het werken volgens het leerKRACHT-programma varieert (minder dan 1 jaar tot 3 jaar).

Het programma leerKRACHT is op deze school gestart in 2013, vanuit de behoefte om een professionele cultuur te creëren met structurele vormen van overleg. De rector en afdelingsleider hadden belangstelling voor het programma, en vroegen aan docenten aan welke doelen ze wilden gaan werken. Hieruit zijn vakoverstijgende veranderteams samengesteld, havo 'didactiek' werd het eerste team. Daarna is het verder verbreed met een indeling naar vaksectie. De uitvoering van leerKRACHT staat momenteel onder druk, vanwege een organisatieverandering waarvoor onder andere veel nieuw lesmateriaal gemaakt moet worden.

Betrokkenheid van docenten op de school
De geïnterviewde docenten vinden dat het programma in het eerste jaar goed van start is gegaan, maar het afgelopen jaar wat minder goed draait. De betrokkenheid van docenten is verschillend, niet iedereen maakt op dezelfde manier gebruik van de leerKRACHT-methode, dat verschilt per sectie. Maar iedereen kent de methodiek en vooral de bordsessies worden door een groot deel van de docenten uitgevoerd. Een docent merkt op dat bordsessies belangrijk zijn voor het realiseren van doelen, maar dat bordsessies niet vanzelfsprekend goed worden uitgevoerd: "*Bordsessies verlopen heel verschillend tussen de secties, bij de een gebeurt dit veel succesvoller dan bij de andere*". Bordsessies moeten snel en efficiënt zijn, met de nadruk op acties en succespunten. Dit lukt niet altijd: "*Eigenlijk zou iemand de vaart hierin moeten bewaken, en in de gaten houden wat wel en niet binnen de bordsessie thuishoort*". Bordsessies worden niet alleen gebruikt voor docentoverleg, maar ze worden ook door niet-onderwijzend personeel ingezet, of tijdens de lessen: "*Leerlingen zijn dan veel meer betrokken bij de les".* In de gesprekken komt naar voren dat lesbezoek vanzelfsprekend is geworden op de school, al is dit wel wat verschillend per sectie. Het inplannen is soms lastig. Meestal wordt lesbezoek niet van tevoren ingepland en echt met een doel observeren wordt dan lastig gevonden. Docenten geven elkaar

wel over en weer tips over de aanpak van een les. De leerKRACHT –aanpak wordt door de school gefaciliteerd; per week worden alle docenten een paar uur op een vaste ochtend vrijgeroosterd voor leerKRACHT-activiteiten. Een docent is van mening dat dit sterk heeft bijgedragen aan de mate waarin leerKRACHT 'leeft' binnen de sectie. Andere docenten menen dat er op die ochtend veel andere activiteiten prioriteit hebben binnen de sectie, en dat leerKRACHT-activiteiten, zoals samen lessen ontwikkelen, er dan (deels) bij inschieten. Gezamenlijk lessen ontwerpen wordt dan ook nauwelijks gedaan op deze school. Tijdgebrek wordt problematisch gevonden, en opgemerkt wordt dat de leerKRACHT-methode een instrument is en geen doel op zichzelf, waarbij het belangrijk blijft om na te gaan wat wel en wat niet goed werkt.

Betrokkenheid van de schoolleiding

De schoolleiding heeft destijds leerKRACHT geïntroduceerd in de school. Veel docenten hebben dit als 'opgelegd' ervaren, waardoor aanvankelijk weerstand ontstond, en bijvoorbeeld bordsessies niet serieus werden genomen. Dit is inmiddels wel veranderd en docenten zien nu vaker de voordelen van deze overlegvorm: *"Op een gegeven moment ga je de zin van de procedure wel zien, omdat je alles kort en krachtig moet verwoorden en op deze manier meer to-the-point komt".* Docenten menen dat de schoolleiding voldoende betrokken is en leerKRACHT goed faciliteert met de vrijgeroosterde ochtend. Opgemerkt wordt dat de schoolleiding makkelijk lessen overneemt, wanneer een docent een lesbezoek wil afspreken. Docenten suggereren dat het goed zou zijn als de schoolleiding zelf ook vaker lessen bezoekt, dus los van het beoordelingskader.

Opbrengsten voor kennis van onderwijs en lesgeven

De uitgewisselde informatie is vooral *praktisch* van aard en gericht op de *pedagogisch-didactische aanpak*. Zo werkt een docent nu meer met lesdoelen en checkt of ze gehaald zijn aan het eind van de les. Docenten geven daarnaast aan dat *reflecteren op eigen handelen* en lesgeven met de invoering van leerKRACHT meer gestructureerd plaatsvindt. De meeste docenten vinden dat vooral de bordsessies en lesbezoek bijdragen aan kennisontwikkeling. Naar aanleiding van de lesbezoeken krijgen docenten bijvoorbeeld meer kennis over hun eigen manier van lesgeven, en worden tips en tricks uitgewisseld. Lesbezoeken worden nuttig gevonden door docenten, maar men is van mening dat het meer op kan leveren als het meer gestructureerd wordt ingevoerd, waarbij hele lessen wordt geobserveerd en er ook voor- en nabesprekingen zijn. De *bordsessies* worden belangrijk gevonden om te komen tot doelen en actiepunten. Onlangs is overgestapt naar digitale borden, waardoor deelnemers de aantekeningen van de bordsessies op hun computer kunnen terugzien. Sommige docenten vinden dat prettig, omdat de aantekeningen dan voor henzelf goed toegankelijk zijn, maar niet openbaar beschikbaar. Anderen zien de aantekeningen liever steeds op een fysiek bord staan, en worden zo aan hun actiepunten herinnerd. Het gaat er uiteindelijk om dat de actiepunten daadwerkelijk worden uitgevoerd, alleen dan hebben de bordsessies invloed op het onderwijs. Geïnterviewden vinden niet dat ze door invoering meer *theoretische (vak)kennis* hebben gekregen.

Opbrengsten voor samenwerking

Bordsessies en lesbezoeken werken goed op deze school, en hebben volgens de docenten een cultuurverandering in beweging gebracht. Lesbezoek is vanzelfsprekend geworden en er is meer samenwerking en vertrouwen ontstaan. Collega's zijn opener naar elkaar, men deelt veel meer en men leert van elkaar.

Uitwisseling schoolbreed

leerKRACHT-activiteiten worden uitgevoerd binnen de secties, en men is hierover wel tevreden, maar het bevordert geen schoolbrede kennisdeling. Geopperd wordt dat de veranderteams ook naar team, thematisch, of random georganiseerd kunnen worden, hetgeen weer een andere dynamiek zou opleveren. Zo kan kennisdeling ontstaan tussen docenten van verschillende vakken, met meer variatie in kennis. Docenten binnen de vaksectie kennen elkaar doorgaans erg goed, dan voegt het weinig toe.

Beter onderwijs?

Het onderwijs voor de leerlingen is beter geworden door de methodiek van leerKRACHT, doordat leerlingen doelgericht bij de les betrokken worden, aldus docenten. leerKRACHT draagt bij aan meer bewuste keuzes met betrekking tot het handelen in de klas. De aanpak verschilt wel per docent, maar men schat dat ca 70% van de docenten door leerKRACHT anders is gaan lesgeven. Doordat er meer samenwerking is ontstaan, is het onderwijs beter afgestemd: "*Er is meer idee van wat kinderen wanneer moeten leren".*

Kennisdelen met andere scholen

Contact met andere scholen is er wel geweest, maar inmiddels niet meer. Men vindt het waardevol en leerzaam, vooral als kennis gedeeld kan worden met andere scholen met een vergelijkbaar schoolconcept. Docenten menen dat de schoolleiding meer externe contacten zou toejuichen, maar ze vinden het lastig te organiseren (dag vrij roosteren, duidelijke vraag formuleren).

Wat werkt minder goed aan leerKRACHT?

Het onderling *lesbezoek* vindt men erg nuttig en leerzaam. Het wordt vooral zinvol gevonden als het goed wordt voorbereid, en er ook een nabespreking plaatsvind. Dat schiet er in praktijk vaak bij in, waardoor het lesbezoek niet optimaal wordt benut. Soms lopen de lesbezoeken niet goed, omdat niet alle docenten eraan mee willen werken. Het inplannen van de lesbezoeken is roostertechnisch vaak lastig.

Bij de *bordsessies* wordt opgemerkt dat het moeilijk is om dit snel en efficiënt uit te voeren, en dat men daar niet altijd goed in slaagt. Er zijn verschillen tussen de secties hierbij. Het lijkt belangrijk om hierbij iemand in te schakelen die het proces kan bewaken.

De samenwerking binnen leerKRACHT-groepen is gebaseerd op de vaksecties. Binnen de vaksecties bestaan echter al verschillende overlegvormen; het zou interessant zijn om te experimenteren met andere groeperingen zodat het overleg iets toevoegt, aldus enkele docenten. Bijvoorbeeld in het kader van projecten, wordt lesvoorbereiding met docenten van andere vakken heel nuttig gevonden.

Enkele docenten merken op dat een methodiek zoals leerKRACHT niet teveel van bovenaf opgelegd moet worden, omdat dit tot weerstand leidt bij docenten. Men ziet verschillen tussen docenten in de aansluiting van de methodiek, het past bij de een beter dan bij de ander. Verder wordt gesignaleerd dat de leerKRACHT-activiteiten inmiddels wat meer naar de achtergrond verschoven zijn, omdat er steeds weer andere activiteiten bijkomen op school. Andere prioriteiten en tijdgebrek spelen hierbij een rol. Voor docenten is niet altijd duidelijk welke activiteiten precies onder leerKRACHT vallen. Gezamenlijk *lessen ontwerpen* wordt vrijwel niet gedaan op deze school.

Welke onderdelen van leerKRACHT zijn het meest succesvol?
Ondanks de hierboven beschreven kanttekeningen lijken bordsessies goed geïmplementeerd op deze school, en lesbezoek lijkt eveneens redelijk vaak uitgevoerd te worden. Deze elementen worden genoemd als belangrijke aanjagers voor een meer open cultuur en onderling vertrouwen. Bij de bordsessies speelt het 'in- en uitchecken met smileys' hierin een rol, waarmee uitdrukking wordt gegeven aan hoe men zich voelt: "*Dit werkt heel positief*". De lesbezoeken zijn niet meer gekoppeld aan beoordelingen, maar ze zijn vanzelfsprekend geworden: "*Hierdoor zijn collega's opener naar elkaar geworden en delen meer met elkaar".* De uitvoering van zowel lesbezoeken als bordsessies zijn nog voor verbetering vatbaar (zie boven), maar docenten menen dat beide elementen in belangrijke mate bijdragen aan leren van elkaar, vooral op het gebied van praktische kennis over lesgeven en onderwijs.

Randvoorwaarden
Belangrijke voorwaarde is dat er voldoende tijd is voor de uitvoering van leerKRACHT. De vrij geroosterde uren worden gewaardeerd, maar er worden gaandeweg meer andere activiteiten in ondergebracht. Het gaat dus om geoormerkte tijd. Ook het tijdstip is belangrijk. Men vindt het prettig om in de ochtend te starten met leerKRACHT, omdat in de middag vaak weer andere prioriteiten ontstaan. De methodiek moet niet teveel van bovenaf opgelegd worden, dit ondermijnt het draagvlak.

3.3 School 3

Achtergrondgegevens:
Op deze school is voor het onderzoek gesproken met negen docenten voor verschillende vakken, overwegend werkzaam in havo-vwo, zowel in de onderbouw als de bovenbouw. De docenten hebben in verschillende mate ervaring in het onderwijs (ca 1-20 jaar), en met leerKRACHT (ca 1-5). Het programma leerKRACHT is op deze school gestart in 2013. Aanleiding hiervoor was de uitnodiging vanuit leerKRACHT om deel te nemen aan een pilot. Hierbij speelde mee dat de school destijds (2009) een zwakke school was. De werkzame elementen bleken goed aan te sluiten bij het al lopende verbeterproces op de school. Het programma is inmiddels goed geïmplementeerd. De veranderteams waren aanvankelijk willekeurig van samenstelling, maar zijn inmiddels naar vaksectie ingedeeld.

Betrokkenheid van docenten op de school
Het werken volgens de methode van leerKRACHT is op de school echt een eigen werkwijze geworden, de term leerKRACHT wordt bijna niet meer gebruikt. Uit de gesprekken komt naar voren dat docenten de invoering van deze methodiek ervaren als sterk vanuit de schoolleiding opgelegd. Gaandeweg is er meer betrokkenheid van docenten ontstaan: "*Het is aardig ingeburgerd*" en "*De beweging op zichzelf is wel bottom–up*". Docenten kijken er wel verschillend tegenaan, vooral jongere docenten, een grote groep op deze school, zijn erg betrokken. Mogelijk omdat zij aan deze manier van werken gewend zijn vanuit de opleiding. De docenten werken vooral met de bordsessies, gezamenlijk lesontwerp en pizzasessies. Lesbezoek verloopt moeilijker. Niet alle onderdelen worden positief gewaardeerd, maar: "*Er is met dit project toch wel veel energie en docentbetrokkenheid vrijgekomen".*

Betrokkenheid van de schoolleiding
De directeur wordt als erg enthousiast en betrokken ervaren. De directie faciliteert een uur per week voor de overleguren (bordsessies en gezamenlijk lesontwerp). Bij de bordsessies is de directie vrijwel altijd aanwezig. Docenten vinden dat handig omdat daardoor de methodiek van

leerKRACHT goed aangehouden wordt. Enkele docenten willen soms ook alleen met collega's overleggen, zodat het wat dynamischer wordt, men dan kritischer kan zijn, of omdat er dan meer ruimte is voor uitwisseling van praktische zaken. Naast de bordsessies, worden drie tot vier keer per jaar pizzasessies georganiseerd. Er wordt dan met alle docenten samen gegeten, waarna de sectieleden elkaar weer opzoeken voor verder overleg. Deze sessies duren langer en zijn intensiever. Er wordt dan nagedacht over bijvoorbeeld projecten, of doorlopende leerlijnen van de leerstof.

Opbrengsten voor kennis van onderwijs en lesgeven

De uitgewisselde informatie is vooral *praktisch toepasbaar, pedagogisch–didactisch,* en in mindere mate *vakinhoudelijk* van aard: verbeteren van de leerstof, afstemmen van de volgorde van lesstof en afspreken in welk schooljaar dit aan de orde moet komen, lesvormen, proefwerken ontwikkelen, projecten uitvoeren en verbeteren van didactisch handelen. Men meent dat het uitwisselen van zowel praktische- als vakkennis nog voor verbetering vatbaar is, bijvoorbeeld als het gaat om elders opgedane kennis vanuit bijscholing. In sommige secties wordt kennis vanuit externe cursussen gedeeld tijdens de bordsessies, maar sommige docenten menen toch dat er weinig kennis van buiten wordt ingebracht, en dat kennisdeling vooral gericht is op de vaksecties. Geïnterviewden vinden niet dat ze door invoering meer *theoretische (vak)kennis* hebben.

De bordsessies worden verschillend beoordeeld. Een docent vindt het prettig om op deze manier in de sectie problemen te kunnen bespreken, en elkaar tips te kunnen geven, bijvoorbeeld over het inbrengen van actuele onderwerpen in de les. Een andere geïnterviewde vindt het minder zinvol en ziet het als een extra vorm van overleg, omdat "*de zaken waarover overleg nodig is ook zonder bordsessies wel besproken worden*". Verder wordt aangegeven dat er wel problemen besproken worden, maar weinig nieuwe ideeën worden geopperd, en dat lang niet alle sectieleden aanwezig (kunnen) zijn bij de overleggen, bijvoorbeeld door roostertechnische redenen. Gezamenlijk lesontwerp wordt wat positiever gewaardeerd, vooral voor parallelklassen wordt dat nuttig gevonden. Wederzijds lesbezoek gebeurt wel, maar men vindt dit moeilijk in te plannen. Vooral docenten die veel lesuren hebben, kunnen dit moeilijk realiseren. Het wordt op zichzelf wel leerzaam gevonden, vooral als het goed voorbesproken wordt. Gesuggereerd wordt dat het zou helpen als lesbezoek door de directie wordt ingepland.

Opbrengsten voor samenwerking

Door de leerKRACHT-structuur is er meer overleg en samenwerking tussen docenten ontstaan. Per sectie kan de samenwerking andere doelen hebben, bijvoorbeeld gericht op stijging van leerprestaties van leerlingen, een project organiseren, verbeteren van leerstof. De doelen staan soms wel ver af van de dagelijkse praktijk, dan is het vaak moeilijk om deze doelen te realiseren, aldus de docenten. Men constateert dat het lesgeven voorheen meer docentgebonden was, en met de invoering van leerKRACHT meer sectiegebonden is geworden.

Uitwisseling schoolbreed

Er wordt in mindere mate *schoolbreed* naar onderwerpen gekeken, omdat de overlegstructuur van leerKRACHT op deze school vooral op de vaksecties is gericht. Het komt wel voor dat docenten kennis uitwisselen bij schoolbrede overleggen (3-4 keer per jaar), maar bij deze bijeenkomsten gaat het vooral over overkoepelende zaken die verder afstaan van de individuele docent, en het is geen onderdeel van leerKRACHT.

Beter onderwijs?
Er wordt een aantal voorbeelden genoemd van hoe het onderwijs verbeterd is door de invoering van leerKRACHT, zoals verbetering en afstemming van de leerstof en van pedagogisch-didactisch handelen. Het wordt belangrijk gevonden dat verbetering tot stand komt vanuit activiteiten van de docenten zelf. De school is in een stijgende lijn gekomen, doordat er meer wordt overlegd, samengewerkt en kennis gedeeld. De school wordt door de omgeving gezien als een school waar goed onderwijs wordt gegeven.

Kennisdelen met andere scholen
Er is weinig kennisdeling met andere scholen in het kader van leerKRACHT. In het verleden werden wel pizzasessies met andere scholen georganiseerd, maar deze uitwisseling was niet optimaal. Voor goede kennisdeling is het belangrijk dat de partners gelijkwaardig zijn en evenveel kunnen 'halen en brengen'. De pizzasessies zijn nu intern gericht, binnen de vaksecties, met andere scholen is geen uitwisseling meer.

Wat werkt minder goed aan leerKRACHT?
Het onderling *lesbezoek* is praktisch moeilijk te realiseren. Verder vindt men dat de bordsessies (30 minuten) vaak te kort zijn om verder te komen dan het inventariseren van problemen. Het is dan niet meer mogelijk om naar oplossingen te zoeken en actiepunten te benoemen. De in *bordsessies* SMART- geformuleerde doelen zijn vaak moeilijk om te zetten in actiepunten en moeilijk te realiseren. Docenten menen dat de prioriteit moet liggen bij meer nabije, praktische doelen, zoals het behandelen van de lesstof en toetsen. Voor docenten is het lesgeven het belangrijkst. Meer algemeen is de opvatting dat deelname aan leerKRACHT veel werkdruk met zich meebrengt. Vooral voor beginnend docenten, die nog in opleiding zijn, kan dat funest zijn. Het zou kunnen helpen als activiteiten in het kader van leerKRACHT gepland worden in samenhang met drukke en minder drukke perioden in het onderwijs. Daarnaast zouden verbeterpunten die naar voren komen binnen leerKRACHT niet direct als een nieuwe taak voor de betrokken docent moeten worden belegd. Dit wordt als erg belastend ervaren. Ten slotte vindt men dat er weinig kennis van buiten de school wordt ingebracht, bijvoorbeeld in het kader van bijscholing. Dit zou meer gestimuleerd moeten worden.

Welke onderdelen van leerKRACHT zijn het meest succesvol?
Vooral het gezamenlijk *voorbereiden van lessen* wordt als succesvol gezien. Docenten zien wel de relevantie van bordsessies en onderling lesbezoek, maar men kijkt verschillend aan tegen de invulling en uitvoerbaarheid hiervan. Men waardeert de verbeterde overlegstructuur, die door leerKRACHT is ontstaan, en men ziet dit als een belangrijk winstpunt voor de resultaten van de leerlingen. Men vindt het belangrijk dat resultaten worden behaald door activiteiten vanuit de docenten zelf, waardoor een andere cultuur en mentaliteit is ontstaan.

Randvoorwaarden
Lesbezoek wordt nuttig gevonden, maar moeilijk in te passen in de dagelijkse werkzaamheden. Mogelijk zou dit meer gestimuleerd kunnen worden, bijvoorbeeld door lesbezoek van tevoren in te plannen. Docenten vinden verder dat er meer tijd nodig is voor de uitvoering van leerKRACHT, bijvoorbeeld ontwikkeltijd. Teveel actiepunten moeten tussen de bedrijven door worden uitgevoerd. Er is wel een uur per week ingepland voor sectie-overleg (bordsessies en gezamenlijk lesontwerp), maar dat is te weinig om opvolging te geven aan actiepunten. Op school leeft de vraag of er meer samenwerking zou moeten zijn tussen vaksecties.

3.4 School 4

Achtergrondgegevens:
Voor het onderzoek is op deze school gesproken met acht docenten voor verschillende vakken, allen werkzaam in vmbo, en enkelen ook in havo-vwo. De docenten geven zowel in de onderbouw als in de bovenbouw les. De mate van ervaring in het onderwijs loopt uiteen van vijf tot dertig jaar en de ervaring met leerKRACHT is twee tot drie jaar.
Het programma leerKRACHT is op deze school gestart in het schooljaar 2013-14. De schoolleiding wilde met de invoering van leerKRACHT het gesprek over onderwijs in de school en initiatieven vanuit het lerarenteam stimuleren. Het programma is ingevoerd, maar raakt inmiddels wat op de achtergrond. De schoolleiding probeert momenteel het programma te versterken door contacten met andere leerKRACHT-scholen (minicirkel) te onderhouden, en door de oorspronkelijke indeling van veranderteams naar team (mavo, havo, vwo en tweetalig onderwijs) om te zetten in een indeling naar (clusters van) vaksecties.

Betrokkenheid van docenten op de school
De geïnterviewde docenten zijn overwegend kritisch over de invoering van leerKRACHT op het school. De betrokkenheid van docenten is verschillend en de methodiek wordt door een substantieel deel van de docenten niet gevolgd. Men signaleert dat de betrokkenheid van docenten tijdens de eerste periode van implementatie van leerKRACHT nog redelijk was, maar dat dit in het afgelopen jaar, met het loslaten van verplichte deelname en met de verandering van de indeling naar vaksectie, minder is geworden. Enkele docenten menen dat het programma teveel top-down is ingevoerd, waardoor het als een verplichting wordt ervaren, en de (mogelijke) toegevoegde waarde van het programma niet wordt gevoeld. Een docent merkt op: "*Deelname aan leerKRACHT is meer doel dan middel geworden*". Betrokkenen ervaren knelpunten in de toepassing van het programma: men heeft er te weinig tijd voor, en het levert meer werk op dan de gebruikelijke overlegstructuur. leerKRACHT wordt als belastend ervaren, omdat docenten vaak betrokken zijn bij meerdere vaksecties en de school te klein is om de verschillende te ondernemen activiteiten uitvoerbaar te houden voor docenten. Een docent geeft aan dat docenten geen vernieuwingen meer willen, omdat dit al te vaak is gebeurd. Er is behoefte aan een lange termijn visie op vernieuwing, aldus deze docent.

Betrokkenheid van de schoolleiding
De schoolleiding heeft destijds leerKRACHT geïntroduceerd in de school om het onderwijs te verbeteren en initiatieven daartoe bij docenten te beleggen. De teruglopende leerlingaantallen vormden de aanleiding. De vakgroepvoorzitters waren belangrijke intermediairs voor de verspreiding van het programma binnen de school en het creëren van draagvlak. De directie creëerde ruimte voor de uitvoering van het programma door een lesvrije dinsdagmiddag in te roosteren, en stelde deelname hieraan verplicht. Dit is inmiddels losser gelaten, de 'vrije ruimte' op dinsdagmiddag is er nog steeds, maar wordt in praktijk veelal weer gevuld met andere, urgentere zaken, zoals leerlingbegeleiding: "*Het past allemaal niet in een rooster van acht tot half vijf*". De directie volgt de uitvoering van het leerKRACHT-programma, en vraagt om terugkoppeling van de bordsessies en van lesbezoeken.

Opbrengsten voor kennis van onderwijs en lesgeven
De docenten zijn van mening dat de activiteiten van het leerKRACHT-programma vooral *praktisch toepasbare pedagogisch–didactische kennis* oplevert. De uitwisseling tussen docenten betreft vaak praktisch-organisatorische zaken. Het algemene beeld is dat docenten weinig positief zijn over de opbrengsten van leerKRACHT.

Van de verschillende onderdelen binnen het leerKRACHT-programma, waarderen docenten de lesbezoeken en gezamenlijk lessen ontwerpen het meest. Gezamenlijk lessen ontwerpen wordt vooral voor jonge collega's nuttig gevonden. Er is behoefte aan dergelijke samenwerking, maar men merkt op dat dit niet gerelateerd hoeft te zijn aan leerKRACHT. Lesbezoeken worden interessant gevonden en vooral nuttig als de betrokken docenten les geven aan dezelfde klas: "*Het is goed om te zien wat de aanpak is van een collega bij een klas die je kent*". Niet alle docenten vinden lesbezoeken plezierig, ze voelen zich soms 'op de vingers gekeken', of passen de les aan. Opgemerkt wordt dat er geen 'open deur cultuur' heerst en dat zowel bezoekende als ontvangende docenten er niet ontspannen mee omgaan. Lesbezoeken zijn door leerKRACHT wel op gang gekomen, maar inmiddels komt het weer minder vaak voor: "*Opvallend is dat ook leerlingen weer wat vreemder gaan aankijken tegen een lesbezoek*". Opgemerkt wordt dat lesbezoeken vooral nuttig zijn als ze geëvalueerd worden, en men er open voor staat om de eigen werkwijze te veranderen. De benodigde tijd en inplanning van lesbezoek is problematisch, aldus de docenten.

De bordsessies worden minder goed beoordeeld, omdat er vaak veel discussies plaatsvinden maar weinig over actiepunten wordt nagedacht. Verder vindt men de rapportage van de bordsessies naar de directie lastig en bewerkelijk, en het wordt op verschillende manieren gedaan (op het bord, in excell of anders). Men vindt de gebruikelijke overlegvormen vaak veel efficiënter. Bordsessies zouden iedere week moeten plaatsvinden met een beperkte tijdsduur '*zodat er meer druk op komt'*, waarna snel acties kunnen worden ondernomen. De praktijk is echter anders, waardoor de bordsessies vooral als belastend worden ervaren.

Opbrengsten voor samenwerking

Het samenwerken en delen van kennis volgens de leerKRACHT-methodiek, is naar de mening van de docenten nog te weinig van de grond gekomen. Lessen voorbereiden en lesbezoek wordt wel als nuttig beschouwd, maar docenten komen er te weinig aan toe door tijdgebrek en prioriteiten: '*de waan van de dag'*. Bij de afdeling tweetalig onderwijs bestaat wel meer samenwerking volgens het leerKRACHT-format, volgens docenten omdat het daar meer nodig is. Een docent signaleert dat er vaak te grote doelen worden gesteld, waardoor het niet uitvoerbaar is. Er zouden kleine, behapbare doelen geformuleerd moeten worden.

Beter onderwijs?

Ondanks de kritische houding van de geïnterviewde docenten, wordt er toch een aantal voorbeelden genoemd van hoe het onderwijs verbeterd is door de invoering van leerKRACHT. Een docent merkt op dat het programma stimuleert dat docenten 'scherp blijven' en meer bewust handelen. Dit is vooral relevant voor docenten met meer ervaring, waardoor gewoonten zijn ingesleten, en dan weer eens opnieuw bekeken worden. Door onderlinge uitwisseling kunnen docenten meer gestimuleerd en gemotiveerd worden. Gesignaleerd wordt dat de leerlingaantallen een stijgende lijn laten zien. Men werkt aan een betere aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw, maar het is nog niet duidelijk in hoeverre dit vordert.

Kennisdelen met andere scholen

Er is weinig kennisdeling met andere scholen in het kader van leerKRACHT. In het verleden werden wel een pizzasessie met een andere scholen georganiseerd, maar deze uitwisseling is niet voortgezet vanwege onduidelijke afspraken. De schoolleiding benoemt wel de voortzetting van pizzasessies in een nieuwe vorm, de zogenoemde minicirkels, maar de docenten hebben hier nog geen ervaring mee.

Wat werkt minder goed aan leerKRACHT?
De bordsessies werken minder goed voor de docenten van deze school. Men vindt dat deze sessies weinig opbrengen en wel tot hogere werkdruk leiden. Zoals hierboven aangegeven, lijkt het erop dat de bordsessies niet op een doelmatige manier plaatsvinden. Ze zouden frequenter moeten plaatsvinden, kortdurend, en de doelen zouden meer behapbaar moeten zijn, aldus de docenten. Verder wordt de vraag gesteld of de nieuwe indeling van de veranderteams naar sectie optimaal is. Sommige secties zijn erg klein, docenten menen dat de communicatie dan vanzelf al goed verloopt en de structuur van leerKRACHT niets toevoegt. Bij grotere secties lijkt die structuur wel nuttig, maar docenten geven aan dat de procedures dan vaak weer teveel tijd in beslag nemen. Sommige docenten vallen onder meerdere secties waardoor het niet uitvoerbaar is/teveel tijd kost om deel te nemen aan alle bordsessies. Docenten vinden het werken met smileys tijdens de bordsessies (vooraf en na afloop bespreken hoe men zich voelt) kinderachtig en tijdverspilling.

Welke onderdelen van leerKRACHT zijn het meest succesvol?
Gezamenlijk lessen voorbereiden en onderling lesbezoek worden interessant en nuttig gevonden door de docenten. Docenten menen dat gezamenlijk lessen voorbereiden in een behoefte voorziet, maar dat het alleen nuttig is als de docenten hetzelfde vak onderwijzen. Lesbezoeken zijn vooral nuttig als ze geëvalueerd worden en er veranderbereidheid is. Docenten vinden het interessant om lessen te bezoeken bij een klas die ze zelf ook les geven. Het vak is hierbij minder belangrijk, het gaat vooral om de pedagogisch-didactische aanpak van de collega. Men vindt het dan goed om de gehele les te observeren, en niet een klein deel ervan. Dit onderdeel liep aanvankelijk redelijk op deze school, maar dat is minder geworden. Gesuggereerd wordt dat het gestimuleerd zou kunnen worden door er tijd voor te reserveren (bijvoorbeeld twee keer per jaar tevoren ingeroosterd). Relevant is wel dat docenten een les kunnen bezoeken waar ze belangstelling voor hebben.

Randvoorwaarden
Uit de gesprekken met docenten ontstaat het beeld dat de implementatie van leerKRACHT in onvoldoende mate van de grond is gekomen om profijtelijk te zijn. Er lijkt onvoldoende draagvlak te zijn onder docenten, en men ervaart weinig eigenaarschap, nut en noodzaak. De programma-onderdelen worden vaak niet, onvolledig of met tegenzin uitgevoerd; docenten ervaren een verhoging van de werkdruk en menen dat deelname aan leerKRACHT weinig oplevert. Met name de bordsessies worden weinig gewaardeerd, men ziet meer belang in de onderdelen lesbezoek en gezamenlijk lessen ontwerpen. Het lijkt vooral te ontbreken aan een open cultuur op school, een belangrijke voorwaarde voor het delen van kennis en leren van elkaar. De schoolleiding heeft docenten wel gefaciliteerd voor de uitvoering van leerKRACHT, door roostervrije uren in te stellen op een vaste middag in de week. Deze uren worden echter gaandeweg meer ingevuld met andere prioriteiten. Docenten menen dat het voor een kleine school met weinig docenten moeilijk is om alle activiteiten, waaronder die van leerKRACHT, uit te voeren.

3.5 School 5

Achtergrondgegevens:
Op deze school is gesproken met vijftien docenten voor verschillende vakken, werkzaam in vmbo, zowel in de onderbouw als de bovenbouw. De docenten hebben in verschillende mate ervaring in het onderwijs (1½ -25 jaar), en met leerKRACHT (1½-3 jaar).

Het programma leerKRACHT is op deze school gestart in 2014 op initiatief van een van de docenten. De beoordeling van de inspectie gaf aanleiding tot meer nadruk op kwaliteitsverbetering. De teamleider nam hierin het voortouw, maar dat werkte onvoldoende. Een docent opperde om leerKRACHT in te zetten, en zo meer de verantwoordelijkheid bij docenten te beleggen. De voorlichting over het programma werd door een aantal medewerkers bezocht, en maakte hen enthousiast. Daarna is er één veranderteam mee gestart, later volgden de andere twee teams. Er was in ruime mate draagvlak voor de invoering van het programma, maar geconstateerd wordt dat de uitvoering blijvende aandacht nodig heeft, omdat het anders 'wegzakt'.

Betrokkenheid van docenten op de school

De geïnterviewde docenten vinden dat het programma goed draait en dat de aanpak op deze school 'leeft', en draagvlak heeft. De schoolleiding faciliteert de activiteiten; docenten hebben 20 uur per jaar beschikbaar voor leerKRACHT-activiteiten. Per week worden alle docenten een middag vrijgeroosterd voor leerKRACHT en andere overleggen. Dan worden in ieder geval de bordsessies uitgevoerd, waarbij tevens lesbezoeken worden afgesproken. Voor lesbezoeken krijgen docenten taakuren. leerKRACHT wordt op deze school uitgevoerd in drie veranderteams, gegroepeerd rond een aantal vaksecties. Elk veranderteam heeft een zogenoemde 'aanjager', een docent die de voortgang van activiteiten en doelen bewaakt, en samen met het team de invulling van leerKRACHT-activiteiten vorm geeft. Daarnaast vervult de schoolcoach een trekkersrol voor het leerKRACHT-project als geheel. De activiteiten zijn dus goed gestructureerd, en het systeem loopt dan ook goed. Dit geldt vooral voor de bordsessies en de lesbezoeken, waaraan vrijwel alle docenten deelnemen. Opgemerkt wordt dat het gezamenlijk lesontwerp minder centraal staat en eigenlijk nog ontwikkeld moet worden. Docenten nemen wel deel aan pizzasessies en de mini-cirkels.

Betrokkenheid van de schoolleiding

Docenten ervaren de betrokkenheid van de schoolleiding als ruim voldoende, ook nu het wat langer loopt. De schoolleiding schuift vaak aan bij de bordsessies; docenten ervaren dit niet als controlerend of belemmerend, maar zien het eerder als een uiting van het belang dat de schoolleiding hecht aan het proces. Docenten zijn tevreden over de 'bottom-up' introductie van leerKRACHT, en ze ervaren de schoolleiding niet als heel sturend in het proces. Zoals hiervoor beschreven wordt de uitvoering van leerKRACHT onderdelen gefaciliteerd vanuit de schoolleiding, en is er een duidelijke structuur georganiseerd.

Opbrengsten voor kennis van onderwijs en lesgeven

De opbrengsten van leerKRACHT zijn vooral *praktisch* van aard en gericht op inzichten en tips ten aanzien van *pedagogisch–didactisch* handelen, aldus de docenten. Bij bordsessies en pizzasessies worden bijvoorbeeld nieuwe werkvormen besproken. De uitwisseling met collega's wordt als "*inspirerend en verfrissend*" ervaren. Door de contacten komen docenten op andere ideeën, gaan meer dingen uitproberen en "*het lesgeven wordt leuker door bijvoorbeeld spelletjes of ICT in te zetten*". Docenten zijn van mening dat zij door het sparren met collega's meer *reflecteren* op de eigen lessen, en soms anders gaan lesgeven. Zo wordt bijvoorbeeld besproken welke aanpak werkt bij een 'moeilijke klas', en stemmen docenten dit met elkaar af: "*Dat heeft een meerwaarde".* Er zijn enkele docenten die kanttekeningen plaatsen, bijvoorbeeld dat de tijdsinvestering niet in verhouding staat tot wat ervan geleerd wordt. Daarnaast wordt opgemerkt dat de bespreekpunten in de bordsessies van de veranderteams verschillen van elkaar; in het ene team worden de mogelijke onderwerpen in het leerKRACHT-model ruimer

geïnterpreteerd dan in het andere team, waardoor bijvoorbeeld 'alternatieve werkvormen' wel of niet aan de orde kunnen worden gesteld.

Lesbezoeken worden als zeer waardevol ervaren voor tips & tricks, en meer reflectie op eigen handelen. Een docent was bijvoorbeeld niet tevreden over een les, maar werd door de feedback toch ook op positieve punten gewezen. "*Je wordt als het ware gedwongen beter naar je positieve punten te kijken, waardoor je sterker wordt".* Een andere docent merkt op: *"Je ziet dat collega's dingen anders aanpakken, en dan ga je het zelf ook anders doen. Dat inspireert om te veranderen".*

Opbrengsten voor samenwerking

Er wordt volgens de docenten vaker samengewerkt en meer kennis gedeeld, maar dat hoeft niet per se aan de invoering van leerKRACHT te liggen. Voordat leerKRACHT startte was er al veel samenwerking op deze school. Al met al is de school meer een '*lerende organisatie'* geworden, er is een open cultuur en de onderlinge sfeer op school wordt erg prettig gevonden. Voor de introductie van leerKRACHT waren lesbezoeken altijd gekoppeld aan beoordeling. Door leerKRACHT is men lesbezoeken als 'gewoner' gaan ervaren, zelfs leerlingen reageren er niet meer op. Het geven van feedback heeft men aan de hand van het leerKRACHT-model geïntroduceerd; men is gestart met alleen positieve feedback, maar al snel ontstond er behoefte aan meer kritische feedback. Desalniettemin zijn reacties van ontvangende docenten wisselend, sommige docenten vinden het wel bedreigend, anderen niet. Docenten menen dat iedereen wel redelijk tevreden is over hoe het gaat bij de lesbezoeken. Soms worden lessen overigens op video gezet, om later zelf terug te kijken of samen met een collega. Gezamenlijk lessen voorbereiden gebeurt niet zoveel, volgens sommige docenten is er te weinig tijd voor. Enkelen vinden dit onderdeel wat geforceerd. Docenten vinden gezamenlijk lessen voorbereiden het meest efficiënt wanneer dit met collega's voor hetzelfde vak gebeurt.

Uitwisseling schoolbreed

Samenwerking en kennisdeling verloopt vooral per sectie. Er is weinig sprake van schoolbrede kennisuitwisseling, al zoekt men wel naar mogelijkheden, en worden zogenoemde 'oogstsessies' genoemd. Er staat wel een schoolbrede bijeenkomst in de planning; de school wil hiervoor een gedeeld doel formuleren, bijvoorbeeld bevorderen van actieve betrokkenheid van leerlingen. Men merkt op dat er weinig beeld is van waar anderen mee bezig zijn, en dat er ook weinig tijd is om op dit niveau kennis te delen.

Beter onderwijs?

Docenten zijn ervan overtuigd dat het onderwijs beter is geworden: "*Docenten ontwikkelen zich, en dat komt het onderwijs ten goede"*. Men merkt op dat de school op deze manier professioneler is geworden, en het onderwijs stapsgewijs verbetert. Leerlingen zien dit terug in meer variatie in de lessen, qua leervormen en aanpak, en in meer onderlinge afstemming tussen docenten. Verder vinden docenten dat ze beter in staat zijn om door hen gewenste veranderingen door te voeren. Ten slotte is geconstateerd dat de leerlingprestaties zijn verbeterd.

Kennisdelen met andere scholen

In het kader van de pizzasessies, tegenwoordig cirkelsessies, is er kennisdeling met ander scholen ontstaan. Maar leerKRACHT organiseert het inmiddels niet meer, dus dit moet opnieuw vorm krijgen. Docenten hebben er wel belangstelling voor, omdat men op deze manier vaker collega's spreekt die hetzelfde vak doceren en daardoor *vakinhoudelijke kennisdeling* ontstaat. Een andere school kan weer een andere aanpak hanteren, wat inspirerend kan zijn. Deze sessies

dragen bij aan de ontwikkeling van *pedagogisch–didactische* kennis. Daarnaast komen ook meer *theoretische* aspecten aan de orde, bijvoorbeeld voor het vak CKV, waarbij kerndoelen niet heel duidelijk vastgesteld zijn.

In het verleden is een docent van een andere school een keer op lesbezoek geweest, maar dat is niet gebruikelijk.

Wat werkt minder goed aan leerKRACHT?

Gezamenlijk lesontwerpen komt op deze school niet goed van de grond. Docenten vinden het lastig, tijdrovend en niet erg belangrijk. Bovendien kosten de andere onderdelen van leerKRACHT al veel tijd. Een docent constateert wel: "*Deelname aan leerKRACHT kost veel tijd, maar soms krijg je er ook tijd voor terug*". leerKRACHT-activiteiten krijgen veel prioriteit, maar volgens docenten kan dit ten koste gaan van andere noodzakelijke activiteiten. Zo wordt opgemerkt dat meer aandacht gewenst is voor individuele leerlingen: "*De reguliere besprekingen over klassen en leerlingen lijden eronder, en alleen probleemgevallen worden nog besproken. Dit focust de aandacht teveel op negatieve zaken*". En: "*Sommige activiteiten zijn te groot en dan is het niet handig om dit binnen het kader van leerKRACHT uit te voeren"*, aldus een docent.

Verder vindt men het format van leerKRACHT teveel gestructureerd: "*leerKRACHT is een middel, en moet geen doel op zichzelf worden*". Binnen sommige, langere, sessies van leerKRACHT moet met een stappenplan gewerkt worden, maar dit vinden docenten soms ingewikkeld, en dan wordt de structuur teveel een keurslijf. De ervaringen van docenten verschillen op dit punt.

Bij de bordsessies wordt het lastig gevonden dat sommige, meer algemene, doelen niet door alle individuele docenten in gelijke mate worden onderschreven. Daarnaast verschillen de meningen over de beschikbare tijd voor de bordsessies, meestal ongeveer 15 minuten. Sommige docenten vragen zich af of dit genoeg is, of dat het langer zou moeten (kunnen) duren.

Ten slotte wordt genoemd dat de lesbezoeken en elkaar feedback geven rooster-technisch vaak lastig te plannen is. Dit onderdeel wordt tijdrovend gevonden, maar men vindt het wel belangrijk.

Welke onderdelen van leerKRACHT zijn het meest succesvol?

Bordsessies en lesbezoeken worden als meest succesvolle onderdelen van leerKRACHT gezien op deze school: "*Collega's inspireren elkaar, kunnen ervaringen delen en er wordt open gesproken over wat wel en wat niet goed gaat*". Daarnaast worden de contacten met andere scholen als waardevol gezien.

Randvoorwaarden

Belangrijke voorwaarde is dat er een vertrouwensbasis is bij de docenten. Er moet een veilige omgeving zijn, zodat docenten zich kwetsbaar op durven stellen en problemen of kennis durven delen. Verder moet er voldoende tijd (geld) zijn om kennis te kunnen delen. Het hanteren van een vast tijdstip voor leerKRACHT-activiteiten wordt belangrijk gevonden. De duidelijke plaats in de structuur van de organisatie, met een belangrijke rol voor de schoolcoach en 'aanjagers' van de veranderteams, maakt dat het programma goed geïmplementeerd is. Daarnaast heeft de bottom-up invoering van het programma bijgedragen aan het benodigde draagvlak onder docenten.

3.6 Analyse vijf schoolportretten en aanbevelingen

Betrokkenheid van docenten en schoolleiding

De invoering van leerKRACHT ontstond op de onderzochte scholen vaak vanuit de behoefte om leerlingresultaten te verbeteren naar aanleiding van inspectie-oordelen, of vanwege teruglopende leerlingaantallen. Doel van invoering wordt doorgaans benoemd als de wens om de verantwoordelijkheid voor het onderwijs-leerproces meer bij de docenten te beleggen. Bij de meeste scholen heeft de schoolleiding het programma leerKRACHT geïntroduceerd in de school. Bij deze scholen werd de introductie soms ervaren als 'opgelegd', waardoor weinig draagvlak onder docenten ontstond. Bij sommige van deze scholen nam het draagvlak toe in de loop van de tijd, omdat men de zin ervan ging inzien. Bij één school is het programma bottom-up tot stand gekomen. Op deze school is het draagvlak bij docenten het meest ontwikkeld.

Op alle onderzochte scholen heeft de schoolleiding deelname aan leerKRACHT-activiteiten gefaciliteerd door uren vrij te roosteren op een vast tijdstip. Deze uren zijn belangrijk voor het uitvoeren van bordsessies en gezamenlijk lesontwerpen. Vaak zijn de vrijgeroosterde uren niet geoormerkt voor leerKRACHT, waardoor andere prioriteiten soms voorrang krijgen. Op een school was deelname aan leerKRACHT aanvankelijk verplicht vanuit de schoolleiding, maar dat is later losgelaten waardoor ook op deze school de 'waan van de dag' de overhand krijgt. Enkele scholen faciliteren lesbezoek in de vorm van taakuren, maar rooster-technische redenen maken lesbezoek desalniettemin vaak lastig uitvoerbaar. Tijdgebrek wordt op veel scholen benoemd als belemmerend voor een goede uitvoering van het leerKRACHT-programma. Op sommige (kleine) scholen wordt leerKRACHT als belastend ervaren, en ervaart men deelname aan het programma meer als doel dan als middel voor verbetering van het onderwijs.

De schoolleiding opereert soms meer op afstand, en is in andere gevallen erg betrokken of zelfs sturend. Docenten geven aan behoefte te hebben aan betrokkenheid, en het te waarderen wanneer de schoolleiding bijvoorbeeld de bordsessies bijwoont. Op andere scholen ervaren docenten dit juist als controlerend, evenals het verzoek van de schoolleiding tot terugkoppeling van bordsessies en lesbezoeken. Mogelijk speelt wederzijds (gebrek aan) vertrouwen tussen schoolleiding en docenten hierbij een rol. Voor het draagvlak onder docenten is het belangrijk dat hier een goede balans in wordt gevonden.

Belangrijk voor draagvlak is tevens dat de schoolleiding koersvast is, en niet teveel vernieuwingen achter elkaar doorvoert. Docenten verliezen de motivatie voor vernieuwingen als telkens een andere weg wordt ingeslagen. Voor een goede implementatie helpt het als procesbegeleiding gefaciliteerd wordt. We zien dit bij een school waar de schoolcoach een duidelijke rol heeft en de veranderteams begeleid worden door 'trekkers'. Een dergelijke begeleiding is belangrijk voor een goede uitvoering van de onderdelen van leerKRACHT, en voor het in beeld houden van actiepunten en afspraken.

Opbrengsten voor kennisontwikkeling

Als opbrengsten voor kennisontwikkeling wordt vooral praktisch toepasbare kennis genoemd, gericht op pedagogisch-didactische aanpak en op organisatorisch gebied. Het gaat bijvoorbeeld om de keuze van de lesmethode, keuze van de te behandelen leerstof, afstemming van de volgorde van de leerstof (ook in opeenvolgende jaren), lesvormen (bijvoorbeeld spelvormen of ICT-tools), toetsen, werken met lesdoelen en checken of deze doelen gehaald zijn, verbeteren van didactisch handelen.

Door leerKRACHT is het reflecteren op eigen handelen en lesgeven vaak meer gestructureerd geworden. Docenten krijgen meer kennis over hun eigen manier van lesgeven, en wat voor verbetering vatbaar is, vooral door lesbezoeken. Wel wordt het belangrijk gevonden om dit na afloop te evalueren, en zo bijvoorbeeld vast te stellen welke aanpak werkt voor een 'moeilijke' klas. Sommige docenten vinden lesbezoeken plezierig, anderen voelden zich 'op de vingers gekeken'. Daarnaast zijn lesbezoeken niet altijd makkelijk te organiseren.

In de bordsessies worden doelen en actiepunten vastgesteld en vastgelegd. De uitwisseling wordt als inspirerend ervaren, docenten komen op andere ideeën en gaan meer dingen uitproberen. Op sommige scholen wordt het werken met bordsessies efficiënt gevonden. Docenten geven aan dat er soms wel problemen worden besproken, maar dat het niet altijd lukt om er ook acties aan te verbinden. Daar is dan meer tijd voor nodig. Verder is een probleempunt dat niet alle sectieleden altijd aanwezig zijn bij dit overleg (bijvoorbeeld om roostertechnische redenen). De opbrengsten van de overleggen zijn afhankelijk van de samenstelling van de veranderteams. Meestal is dit geregeld naar sectie, soms worden meerdere secties samengevoegd. De groepsgrootte is relevant, meer docenten geeft meer mogelijke input. Kleine secties overleggen toch al makkelijk met elkaar, daar biedt leerKRACHT weinig meerwaarde.

Docenten menen dat de door de scholen georganiseerde pizzasessies soms gelegenheid bieden om naast praktisch toepasbare kennis ook theoretische (vak)kennis te ontwikkelen, bijvoorbeeld omdat er dan meer collega's van het eigen vakgebied aanwezig zijn (als het een kleine vaksectie op de school betreft).

De onderzochte scholen variëren in de mate waarin zij positief oordelen over de opbrengsten van deelname aan leerKRACHT. Dit lijkt samen te hangen met attitude van docenten ten aanzien van de invoering van leerKRACHT op de school, en de mate waarin implementatie van het programma tot stand is gekomen. Positief is dat er meer structuur is in de overleggen, lesbezoeken en gezamenlijk lesontwerpen. Maar docenten van sommige scholen menen dat gesignaleerde opbrengsten niet per se met de invoering van leerKRACHT samenhangen. Gezamenlijke lesontwikkeling kan net zo goed zonder leerKRACHT plaatsvinden, gebruikelijke overlegvormen worden door sommige docenten efficiënter gevonden, en zij vinden bordsessies belastend. De tijdsinvesteringen worden door sommige docenten niet in verhouding gevonden ten opzichte van de opbrengsten.

Opbrengsten voor kennisdeling

De veranderteams zijn op de onderzochte scholen meestal samengesteld vanuit de secties. Soms is een aantal secties gebundeld in de teams. Op sommige scholen wordt enkele keren per jaar tevens schoolbreed overleg georganiseerd. In het algemeen vindt kennisdeling vooral binnen de secties plaats. Kennisdeling schoolbreed, of met andere scholen is in veel mindere mate gerealiseerd. Kennisdeling met andere scholen met behulp van pizzasessies blijkt moeilijk te realiseren en de opbrengsten zijn erg afhankelijk van een gelijkwaardige input van de deelnemende scholen. Pizzasessies worden op sommige scholen niet samen met andere scholen georganiseerd, maar worden uitgevoerd als schoolbreed overleg waarbij specifieke thema's aan de orde worden gesteld.

Belangrijke opbrengst van leerKRACHT voor kennisdeling is volgens docenten dat er meer overleg en samenwerking is ontstaan tussen docenten en lesbezoeken meer vanzelfsprekend zijn geworden. Men signaleert dat een meer open cultuur is ontstaan, meer onderling vertrouwen en

een goede sfeer. Docenten van een van de scholen menen dat leerKRACHT eraan heeft bijgedragen dat de school meer een 'lerende organisatie' is geworden, er is meer gestructureerd tijd om processen binnen het team te bespreken. Docenten werken nu vaker sectiebreed; onderbouwdocenten en bovenbouwdocenten hebben meer contact gekregen, waardoor de lesstof beter op elkaar is afgestemd. Men werkt vaker samen bij de lesvoorbereiding. Lesgeven was voorheen meer docentgebonden, en met de invoering van leerKRACHT meer sectiegebonden. Bij een van de scholen menen docenten dat samenwerken en kennisdelen volgens de leerKRACHT-methodiek nog te weinig van de grond is gekomen. Lesbezoeken en lessen voorbereiden worden op deze school wel als nuttig beschouwd, maar docenten komen er te weinig aan toe door de 'waan van de dag'.

Per sectie kan de samenwerking andere doelen hebben, bijvoorbeeld gericht op leerprestaties van leerlingen, een project organiseren, verbeteren van leerstof. Opgemerkt wordt dat de doelen soms ver van de dagelijkse praktijk af staan, waardoor dit moeilijk te realiseren is. Het is dus belangrijk om kleine, behapbare doelen te formuleren, aldus docenten.

Opbrengsten voor het onderwijs

Alle scholen noemen voorbeelden van hoe het onderwijs verbeterd is door de invoering van leerKRACHT. Op het niveau van de school en docenten wordt geconstateerd dat docenten zich ontwikkelen, men professioneler is geworden en stapsgewijs verbeteringen worden gerealiseerd. Docenten blijven 'scherper' en handelen meer bewust, ingesleten gewoonten worden opnieuw bekeken, er ontstaat meer motivatie. Men signaleert dat de beoordeling van de school door de Inspectie verbetert, leerlingprestaties verbeteren, en leerlingaantallen toenemen. Of dit direct verband houdt met de invoering van leerKRACHT is niet bekend.

Op het niveau van de leerlingen ziet men dat leerlingen meer variatie krijgen voorgeschoteld in de lessen, qua leervormen en aanpak. Door de samenwerking is meer onderlinge afstemming ontstaan tussen docenten, wat meer rust brengt in de lessen en het onderwijs. Qua leerstof is er een betere samenhang ontstaan in het aanbod, en een betere aansluiting onderbouw/bovenbouw.

Randvoorwaarden, aanbevelingen

Uit de gesprekken met docenten komt een aantal belangrijke randvoorwaarden en aanbevelingen naar voren bij de implementatie en uitvoering van het programma leerKRACHT. Deze, en tevens onze suggesties benoemen we puntsgewijs:

Draagvlak en cultuur

Centraal in het programma leerKRACHT staat dat verbetering van het onderwijs wordt bereikt met behulp van activiteiten vanuit de docenten zelf, waardoor een lerende cultuur en mentaliteit ontstaat. Docenten moeten dan wel eigenaarschap voelen, en nut en noodzaak van het gebruik van het programma ervaren. Dit wordt bevorderd wanneer het programma bottom-up wordt gedragen. Bij een top-down invoering wordt het werken met de verschillende onderdelen van het programma soms als werkdruk verhogend ervaren, en kan weerstand ontstaan. Het is belangrijk dat de schoolleiding niet te sturend of verplichtend optreedt, maar betrokkenheid toont en docenten faciliteert. Een goede balans hierin verhoogt het draagvlak onder docenten, evenals continuïteit in focus. Teveel vernieuwingen achter elkaar vermindert de motivatie van docenten om te investeren in leerKRACHT.

Daarnaast is een vertrouwensbasis van belang, zowel tussen schoolleiding en docenten als tussen docenten onderling. Zo'n 'open cultuur' is bijvoorbeeld relevant voor de uitvoering en

opbrengsten van lesbezoek. Docenten moeten zichzelf durven laten zien en zich open stellen voor feedback, dat lukt niet als het gevoel bestaat dat ze 'beoordeeld' worden. Het gaat om een algemeen bewustzijn dat leren van en met elkaar mogelijk en nuttig is.

Organisatie en faciliteiten
Een belangrijke voorwaarde is dat er roostervrije uren worden ingepland op een vastgesteld tijdstip voor de uitvoering van leerKRACHT. Het lijkt nuttig om deze uren dan ook echt te 'oormerken', anders krijgen andere zaken soms toch voorrang. Docenten moeten voldoende tijd hebben om de verschillende onderdelen van het programma uit te voeren, dit wordt vaak als problematisch ervaren. Gesuggereerd wordt dat de uitvoering van leerKRACHT-onderdelen samengaat met/afgestemd wordt op andere noodzakelijke overleggen en activiteiten, bijvoorbeeld door activiteiten in te plannen in samenhang met drukke en minder drukke perioden in het onderwijs. Voor de uitvoerbaarheid van het programma lijkt verder de schoolgrootte een rol te spelen. Op een kleine school moeten weinig docenten veel extra taken op zich nemen, waar dit op een grotere school over meer docenten kan worden verdeeld. Het is goed om hiermee rekening te houden.

Een duidelijke plaats van leerKRACHT in de structuur van de organisatie, met een rol voor de schoolcoach en 'trekkers' van veranderteams als procesbewakers, kan een belangrijke rol spelen bij de implementatie van het programma, en bij een structurele voortzetting ervan.

De samenstelling van veranderteams is bij de onderzochte scholen meestal naar sectie, soms worden enkele secties samengevoegd. Docenten menen dat de kennisdeling daardoor erg op de sectie gericht is, terwijl een vakoverstijgende samenstelling ook zinvol kan zijn. In de secties is vaak toch al voldoende overleg, en bij kleine secties zijn er weinig collega's die input kunnen leveren, aldus docenten. Een school organiseert soms tevens sectie-overstijgende sessies. Het kan nuttig zijn om hierin te variëren, bijvoorbeeld afhankelijk van het beoogde doel. Zo willen docenten graag kennisdeling realiseren over meer algemene zaken op school en de koers van de school als geheel. Sommige docenten brengen naar voren dat zij meer kennis van buitenaf willen delen, bijvoorbeeld naar aanleiding van bijscholing. Kennisdeling met andere scholen over de ervaringen met het leerKRACHT-programma en de beoogde cultuurverandering hierbij is het doel van pizzasessies die de eerste twee jaar door stichting leerKRACHT worden georganiseerd. Docenten willen hieraan wel deelnemen, maar vinden dit moeilijk te realiseren vanwege de benodigde tijd en het tijdstip (na schooltijd). Daarnaast is de uitwisseling tussen de scholen niet altijd gelijkwaardig, hetgeen problematisch is voor de continuïteit.

De kernonderdelen van leerKRACHT
Lesbezoek inclusief feedback geven wordt vaak lastig gevonden om in te plannen. Op een school waar de lesbezoeken bij de bordsessies worden ingepland, lijkt dit onderdeel beter van de grond te komen. Het is van belang dat nabesprekingen worden uitgevoerd, en dat er veranderbereidheid bestaat. Een voorwaarde voor het ervaren nut van de lesbezoeken is dat docenten een les kunnen bijwonen waar ze belangstelling voor hebben en waar ze iets van kunnen leren. Daarom heeft centraal inplannen niet de voorkeur, hetgeen overigens op geen van de onderzochte scholen zo is geregeld. Lesbezoek moet vanzelfsprekend worden, dit hangt sterk samen met de 'open cultuur' en het niet beoordelende karakter van de lesbezoeken. Lesbezoek wordt over het algemeen erg nuttig gevonden door docenten.

Bordsessies moeten doelmatig zijn en tot duidelijke afspraken leiden. Docenten vinden bordsessies soms te lang duren, en soms te kort. Een optie is om hier duidelijke afspraken over te maken, zodat men niet blijft steken in het formuleren van problemen maar tevens het formuleren van doelen en actiepunten goed aan bod kan komen. Een mogelijkheid is om bewust te variëren in de wijze waarop bordsessies worden ingezet, en te kijken wat werkt voor de deelnemers. Bijvoorbeeld de frequentie van de bordsessies kan wellicht beter afgestemd worden op haalbaarheid, dan op het principe dat dit wekelijks moet gebeuren. Docenten menen dat leerKRACHT een middel moet zijn en niet het doel. Het format wordt soms als te gestructureerd ervaren, enige flexibiliteit is gewenst.

Bij de bordsessies moeten de doelen en acties behapbaar zijn. Docenten hebben een voorkeur voor 'nabije doelen', omdat het anders moeilijk is om er actiepunten aan te verbinden. Doelen voor de langere termijn lijken niet goed te werken, omdat ze dan steeds vooruit worden geschoven. De actiepunten moeten in ieder geval zichtbaar blijven zolang ze nog niet zijn afgehandeld. Afspraken communiceren met niet aanwezige collega's wordt problematisch gevonden, omdat deze collega's dan niet bij het proces waren en de afspraken daardoor niet altijd delen. Het is dus belangrijk dat alle docenten van de groep aanwezig zijn, of dat er goede overdracht gerealiseerd wordt.

Het onderdeel lesvoorbereiding wordt wisselend beoordeeld door docenten. Op sommige scholen wordt het nuttig gevonden, maar soms vinden de docenten dit onderdeel niet erg belangrijk. Docenten vinden gezamenlijke lesvoorbereiding vooral nuttig als ze hetzelfde vak onderwijzen. Toch vinden sommige docenten lesvoorbereiding juist nuttig wanneer deze activiteit, bijvoorbeeld in het kader van een project op school, juist vakoverstijgend is.

Docenten hebben verschillende oordelen over welke onderdelen van leerKRACHT het meest succesvol zijn voor kennisontwikkeling en kennisdeling. Doorgaans worden hierbij vooral de onderdelen genoemd die het meest structureel worden uitgevoerd op de betreffende school. Het leerKRACHT-programma gaat uit van wekelijkse bordsessies, en wekelijkse betrokkenheid bij lesbezoeken en lesontwerpen. Wellicht is het een idee om accenten te leggen op de onderdelen die docenten ervaren als belangrijk en goed uitvoerbaar, en vooral die onderdelen gestructureerd uit te rollen in de school. Dit kan voorkomen dat docenten teveel werkdruk ervaren door het programma, en zij zich 'gevangen' voelen in het format, met als mogelijk gevolg ondermijning van draagvlak.

4 Vragenlijstonderzoek

Er is een vragenlijst uitgezet bij de docenten van de betrokken scholen, om deelname van docenten aan het programma leerKRACHT en opbrengsten van deelname voor kennisontwikkeling en kennisdeling in kaart te brengen. Daarnaast is met de vragenlijst nagegaan welke elementen van leerKRACHT en de samenhang hierin, naar de mening van docenten de grootste bijdrage leveren aan de genoemde opbrengsten.

4.1 Respons

In totaal hebben 109 docenten de vragenlijst ingevuld, dit betekent een respons van 51% (zie hieronder, tabel 1). Het betreft hierbij ongeveer evenveel mannen als vrouwen (zie bijlage: tabel 18). Ongeveer de helft van de respondenten heeft meer dan 10 jaar ervaring (zie bijlage: tabel 20). Bij de andere helft zien we in gelijke mate spreiding over de drie categorieën van 0-3, 4-6, en 7-9 jaar ervaring. De responderende docenten geven hoofdzakelijk les op het vwo (41%), havo (22%), vmbo b/k (12%), vmbo-t (11%) (zie bijlage: tabel 22). Zo'n 13% van de respondenten heeft bij deze vraag het antwoord 'anders' gekozen, omdat ze op meerdere schooltypes even vaak les geven. Ongeveer de helft van de docenten heeft een HBO-opleiding gevolgd, en ongeveer een derde deel van hen heeft een universitaire master afgerond, doorgaans vakgerelateerd (zie bijlage: tabel 20). De meeste respondenten hebben 1-2 jaar ervaring met de werkwijze van leerKRACHT op de school (44%). Docenten van de scholen 2 en 3 hebben overwegend nog wat meer ervaring met het programma (zie bijlage: tabel 8).

Tabel 1 Respons per school en totaal

School	N	%
School 1	12	71%
School 2	17	46%
School 3	41	46%
School 4	25	71%
School 5	14	40%
Totaal	109	51%

4.2 Deelname aan leerKRACHT-onderdelen

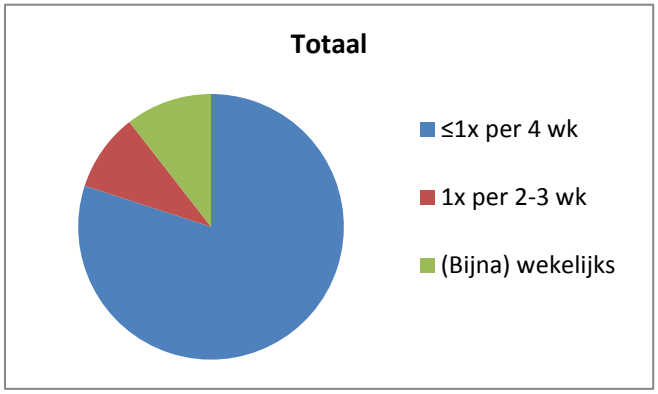
Met behulp van de vragenlijst is nagegaan hoe de deelname van docenten aan de verschillende onderdelen van leerKRACHT eruit ziet. Het gaat hierbij om de vraag *hoeveel docenten* deelnemen

(of hebben deelgenomen) aan de verschillende onderdelen van het programma, en vervolgens *hoe vaak* zij hieraan deelnemen.

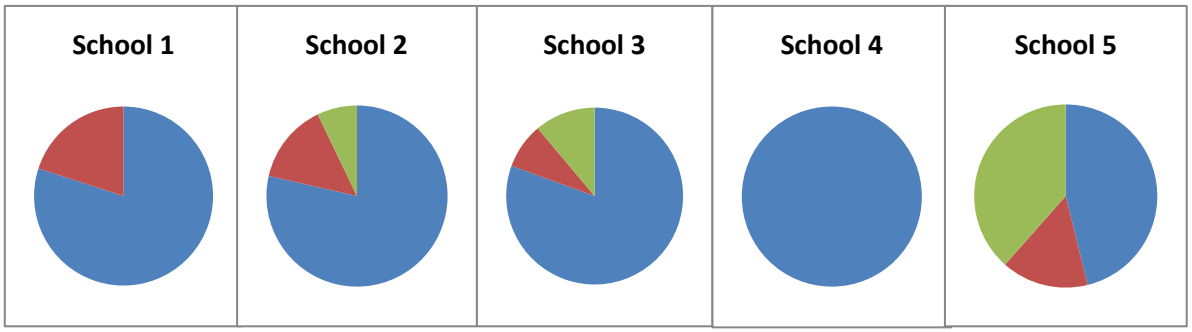
Vrijwel alle docenten nemen deel, of hebben deelgenomen, aan bordsessies en lesbezoeken (beide onderdelen 91%; zie bijlage: tabel 1). Aan gezamenlijk lesontwerpen en pizzasessies neemt een kleine meerderheid van docenten deel (of heeft deelgenomen), (resp. 63% en 57%). Bij deze onderdelen worden enkele verschillen tussen de scholen gezien: bij school 4 is de deelname aan gezamenlijk lesontwerpen minder dan bij de andere scholen, en bij scholen 2 en 4 is deelname aan pizzasessies minder gebruikelijk dan bij de andere scholen. Deelname aan bootcamp wordt van alle onderdelen het minst vaak genoemd (6%), hetgeen verklaarbaar is vanuit het gegeven dat dit onderdeel alleen bij de introductie van leerKRACHT een rol speelt.

Voor een goed inzicht in de deelname van docenten aan het leerKRACHT-programma, is ook de frequentie van deelname aan de verschillende onderdelen van belang.

Allereerst is nagegaan hoe vaak docenten deelnemen aan lesbezoek van collega's over en weer (zie figuur 1, en zie bijlage; tabel 2). We zien dat ongeveer driekwart van de respondenten dit maandelijks of minder vaak doet. Er zijn enkele verschillen tussen de scholen, bij school 4 is de deelname relatief minder vaak, en alleen bij school 5 is een substantieel deel van de docenten bijna wekelijks betrokken bij lesbezoek (31%) (zie figuren 2 t/m 6).



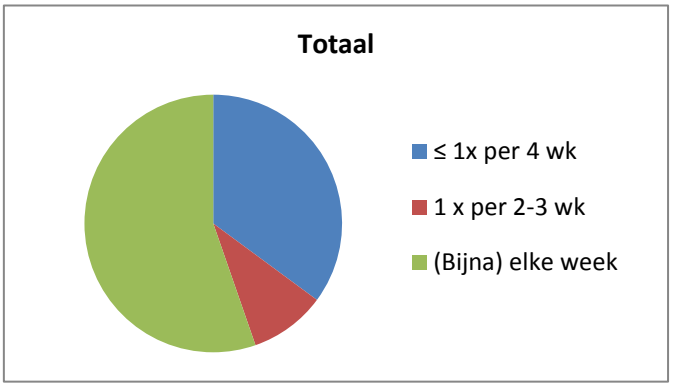
Figuur 1 Mate van betrokkenheid bij lesbezoek. N=95



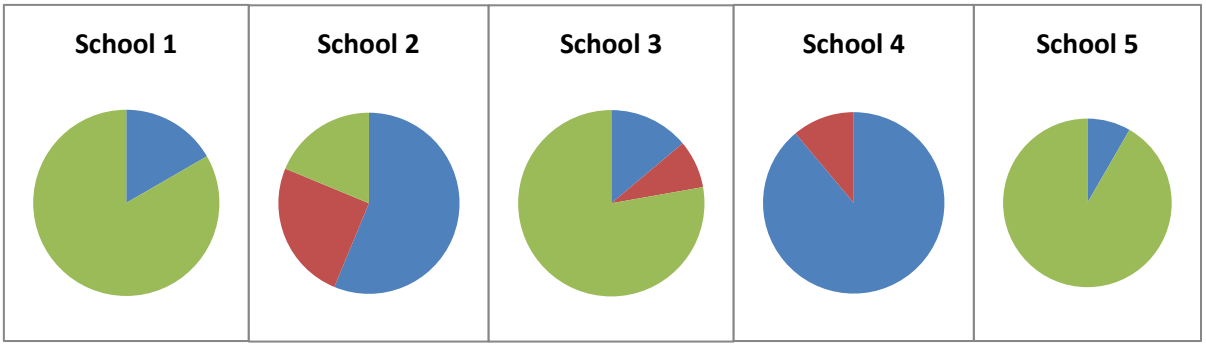
Figuur 2 t/m 6 Mate van betrokkenheid bij lesbezoek voor de vijf scholen afzonderlijk.
(School 1 N=10, school 2 N=14, school 3 N=36, school 4 N=22, school 5 N=13)

Volgens het leerKRACHT-model horen voorbereidingen en nabesprekingen bij het lesbezoek. Voorbereidingen blijken minder goed te lukken dan de nabesprekingen. Zo'n 40% van de docenten geeft aan dat voorbereiding bijna nooit lukt, en bij 30% af en toe (zie bijlage; tabel 3). Nabesprekingen waarbij feedback wordt gegeven lukt bij 70% van de scholen altijd of meestal 9 (zie bijlage; tabel 4). We zien op beide aspecten geen duidelijke verschillen tussen de scholen.

We hebben docenten gevraagd naar de frequentie waarin zij deelnemen aan bordsessies (zie figuur 7, en zie bijlage; tabel 5). De mate van betrokkenheid aan bordsessies blijkt aanzienlijk groter dan de hiervoor besproken betrokkenheid bij lesbezoek. Meer dan de helft van de docenten neemt (bijna) elke week deel aan bordsessies.
Op dit onderdeel zien we een duidelijk verschil tussen de scholen (zie figuur 8 t/m 12). Deelname aan bordsessies is op scholen 2 en 4 minder dan bij de overige scholen. De meeste docenten van de scholen 2 en 4 nemen (minder dan) maandelijks deel aan bordsessies (resp. 56% en 89%). Bij scholen 1, 3 en 5 is deelname aan bordsessies frequenter. Meer dan driekwart van de docenten op deze scholen nemen (bijna) wekelijks deel aan bordsessies.



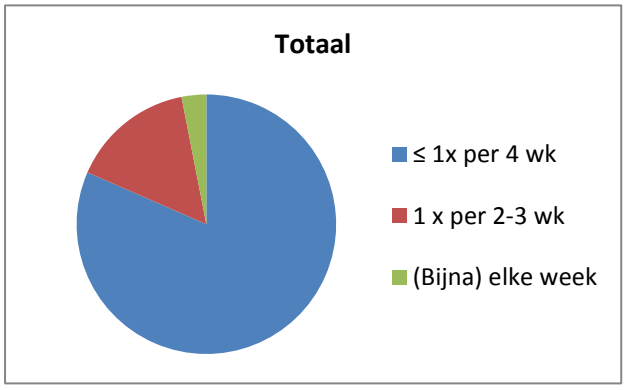
Figuur 7 Mate van betrokkenheid bij bordsessies. N= 94



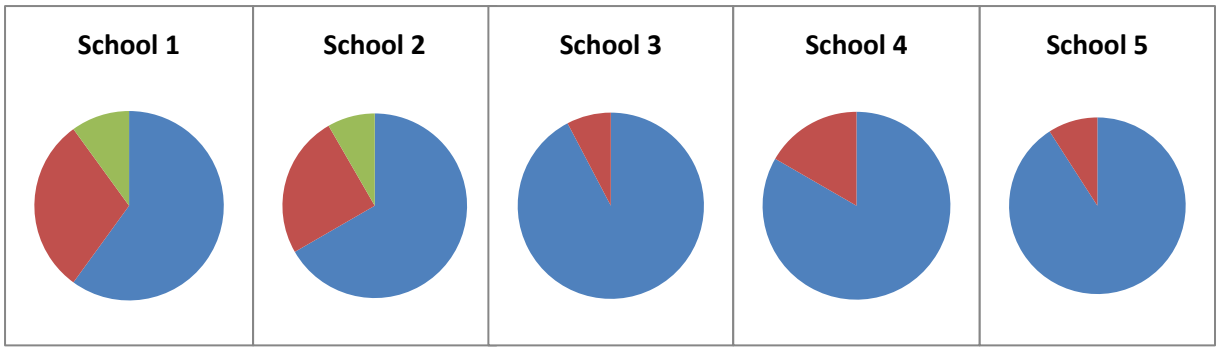
Figuur 8 t/m 12 Mate van betrokkenheid bij bordsessies voor de vijf scholen afzonderlijk. (School 1 N=12, school 2 N=16, school 3 N=36, school 4 N=18, school 5 N=12)Mate van betrokkenheid bij bordsessies voor de vijf scholen afzonderlijk. (School 1 N=12, school 2 N=16, school 3 N=36, school 4 N=18, school 5 N=12)

Gezamenlijk lesontwerp blijkt op alle betrokken scholen overwegend (minder dan) maandelijks uitgevoerd te worden door docenten (zie figuur 13, en zie bijlage tabel 6). Docenten van de scholen zijn in verschillende mate betrokken bij gezamenlijk lesontwerp. Bij scholen 1 en 2 komt

een frequentie van eens per 2-3 weken nog redelijk vaak voor (resp. 30% en 25%), bij de overige scholen is de frequentie lager (zie figuur 14 t/m 18).



Grafiek 13 Mate van betrokkenheid bij gezamenlijk lesontwerp N=65



Grafiek 14 t/m 18 Mate van betrokkenheid bij gezamenlijk lesontwerp voor de scholen afzonderlijk.
(School 1 N=10, school 2 N=12, school 3 N=26, school 4 N=6, school 5 N=11)

Meestal ontwikkelen docenten tijdens gezamenlijk lesontwerp nieuw lesmateriaal (60%), ook worden nieuwe werkvormen uitgeprobeerd (34%) (zie bijlage; tabel 7). Er zijn wat verschillen tussen de scholen: bij scholen 1, 2 en 3 ligt het accent op nieuw lesmateriaal ontwikkelen, bij school 5 ligt het accent juist op nieuwe werkvormen uitproberen, terwijl de invulling bij school 4 gelijk verdeeld is over beide mogelijkheden. Alleen op school 4 wordt dit onderdeel door een klein deel van de docenten ingevuld met uitvoeren van onderzoek. Bij antwoordcategorie 'anders' noemt een docent het met collega's bespreken van lessen in gedeelde klassen, en de aanpak van een nieuw thema.

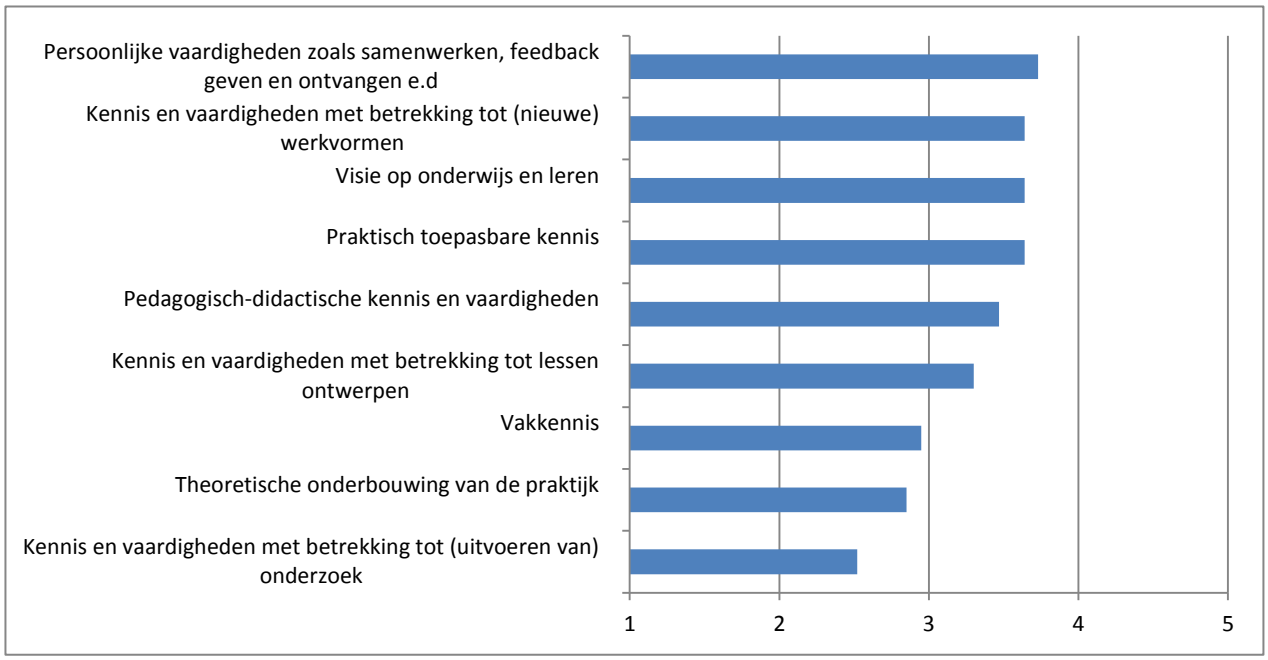
Overall zien we dat bordsessies beduidend frequenter worden uitgevoerd op de scholen, dan lesbezoek en lesontwerp. Voorts zijn er enkele verschillen tussen de scholen wat betreft deelname aan de diverse onderdelen van leerKRACHT. School 4 blijft op alle onderdelen van het programma relatief achter. Op school 2 is deelname op alle onderdelen wat groter, en gespreid over de drie onderdelen. Bij school 1, 3 en 5 is deelname aan bordsessies structureel te noemen. Daarnaast zien we op school 1 relatief vaak deelname aan gezamenlijk lesontwerp en op school 5 relatief meer deelname aan lesbezoeken.

4.3 Opbrengsten van de werkwijze van leerKRACHT

Kennisontwikkeling

Docenten konden op een 5-puntschaal, van zeer oneens tot en met zeer eens, aangeven in hoeverre ze het eens zijn met een aantal stellingen aangaande de opbrengsten van de werkwijze van leerKRACHT met betrekking tot kennisontwikkeling, en kennisdeling. We hebben voor elke stelling statistisch geanalyseerd of hierbij verschillen tussen scholen zichtbaar waren. Alleen wanneer significante verschillen gevonden zijn, worden deze gerapporteerd.

Allereerst is nagegaan in hoeverre de werkwijze volgens docenten een belangrijke bijdrage levert aan kennisontwikkeling (zie bijlage; tabel 9). Docenten menen dat dit in redelijke mate het geval is (M=3,4), en ook dat de opgedane kennis, vaardigheden en inzichten doorgaans direct toepasbaar zijn in de lespraktijk (M=3.6) (zie bijlage; tabel 11).
In een aantal stellingen is vervolgens nagegaan om wat voor soort kennisontwikkeling het dan gaat (zie figuur 19, en zie bijlage; tabel 10). Docenten zien vooral een bijdrage aan de ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden zoals samenwerken, feedback geven en ontvangen (M=3.7), praktische toepasbare kennis (M=3.6), visie op onderwijs en leren (3.6), kennis en vaardigheden met betrekking tot (nieuwe) werkvormen (M=3.6), en pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden (M=3.5). Een bijdrage aan kennis en vaardigheden met betrekking tot onderzoek (M=2.5), theoretische onderbouwing van de praktijk (M=2.9) vakkennis (3.0), en kennis en vaardigheden met betrekking tot lessen ontwerpen (M=3.3) acht men minder aanwezig. Desgevraagd benoemen docenten nog andere bijdragen aan ontwikkeling, namelijk: teambuilding, verhogen van de werksfeer, werkdruk beter verdelen, en toepassen van de leerKRACHT-werkwijze in de les.



Figuur 19 Mate waarin deelname aan de werkwijze van leerKRACHT bijdraagt aan ontwikkeling van kennis, vaardigheden en inzichten op de genoemde gebieden (meerdere antwoorden mogelijk).

De docenten van de verschillende scholen zijn het redelijk met elkaar eens over de bijdrage van leerKRACHT aan kennisontwikkeling. Alleen op de stelling over de bijdrage aan kennis en

vaardigheden met betrekking tot lessen ontwerpen, zien we statistisch significante verschillen tussen de scholen ($F(4)=2.75$, $p=0.03$, $N=94$). School 5 is hier het meest optimistisch over (M=3.8), en school 4 het minst (M=2.8) (zie bijlage; tabel 10h).

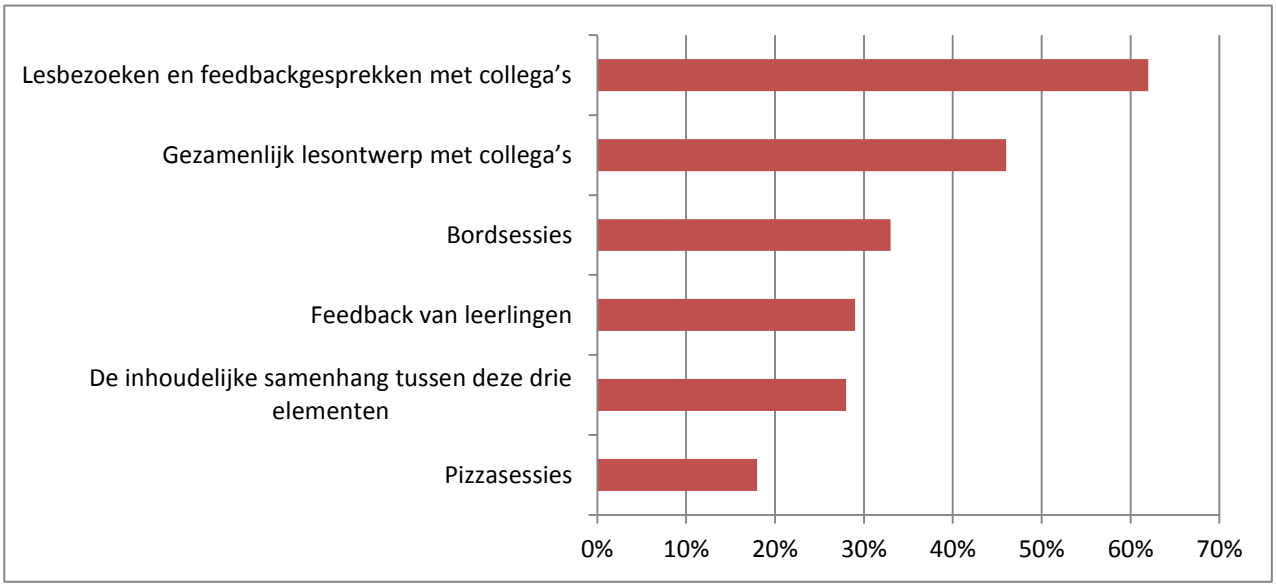
Kennisdeling

Voorts zijn enkele stellingen opgenomen ten aanzien van de bijdrage van deelname aan leerKRACHT aan kennisdeling. Het gaat dan om kennisdeling binnen het team, binnen de school en met andere scholen. Ook bij deze vragen konden respondenten op een 5-puntschaal, van zeer oneens tot en met zeer eens, aangeven in hoeverre ze het eens waren met de stellingen (zie bijlage; tabel 12). Docenten menen dat kennisdeling tussen de school en andere scholen het minst bevorderd wordt door leerKRACHT (M=2.8), en kennisdeling binnen de school wat meer (M=3.3). De bijdrage aan kennisdeling binnen het team wordt het grootst ingeschat (M=3.5). We zien hierbij significante verschillen tussen de scholen, waarbij school 5 het meest positief is (M=3.8) en school 4 het minst positief (M=3.0) ($F(4)=2.81$, $p=0.03$, $N=97$) (zie bijlage; tabel 12a).

4.4 Belangrijkste elementen van leerKRACHT

Kennisontwikkeling

Aan docenten is gevraagd welke elementen van het programma leerKRACHT zij het belangrijkst vinden voor kennisontwikkeling (zie figuur 20, en zie bijlage; tabel 14). Lesbezoek, inclusief feedback wordt als belangrijkste element beoordeeld voor kennisontwikkeling (62%), gevolgd door gezamenlijk lessen ontwerpen (46%) en bordsessies (33%). De samenhang in deze centrale onderdelen van leerKRACHT draagt in wat mindere mate bij aan kennisontwikkeling (28%). Verder valt op dat feedback van leerlingen volgens docenten een bijdrage levert (29%).



Figuur 20 Mate waarin volgens docenten de onderdelen in de werkwijze van leerKRACHT bijdragen aan kennisontwikkeling (meerdere antwoorden mogelijk).

Aan respondenten is gevraagd naar de redenen waarom zij deze onderdelen belangrijk vinden. Veel antwoorden hebben betrekking op het samen delen, sparren en leren van elkaar, waardoor "*een groter 'geheel' van kennis en ervaring ontstaat, wat bijdraagt aan een sterker team en beter onderwijs*". Daarnaast wordt genoemd: andere invalshoek, vaste denkwijzen doorbreken, nieuwe

dingen leren, je wordt gedwongen om goed na te denken over eigen handelen, meer ontwikkeling van de lessen, frisse blik etc. Van bordsessies wordt als voordeel genoemd dat het 'mits goed toegepast' een snelle manier van werken is die inzichtelijk maakt wat er gedaan moet worden. Lesbezoeken worden stimulerend gevonden, leidend tot discussies en nieuwe ideeën: "*je ziet de aanpak van een collega in 'real–time', dat levert het meest op".* Feedback van leerlingen wordt belangrijk gevonden omdat: "*je eigen handelingen vanuit een andere hoek gaat bekijken*", "*leerlingen zijn heel praktisch en geven meestal goede feedback waar je echt iets mee kunt*". Verder wordt genoemd dat het goed is dat het leerKRACHT-programma uitgaat van de kracht van docenten, en dat de leerKRACHT-momenten 'uniek' zijn, omdat voor samenwerking in het onderwijs doorgaans weinig tijd is en het wel erg belangrijk is o.a. voor motivatie van docenten en voor de verbetering van onderwijs.

Kennisdeling

We hebben respondenten de vraag voorgelegd welke elementen van het leerKRACHT-programma zijn het belangrijkst vinden voor het bevorderen van kennisdeling met collega's.
We zien hierin hetzelfde patroon als de hierboven beschreven bijdrage aan kennisontwikkeling (zie bijlage; tabel 16): lesbezoeken met feedback (61%), gezamenlijk lesontwerp (49%) en bordsessies (29%). Evenals voor kennisontwikkeling levert de samenhang tussen de genoemde onderdelen een bijdrage aan kennisdeling (22%). Verder spelen pizzasessies een rol bij kennisdeling (23%).
Ook bij deze vraag is nagegaan om welke redenen docenten deze onderdelen belangrijk vinden voor kennisdeling. Voor een groot deel overlappen de antwoorden met de antwoorden die gegeven zijn ten aanzien van kennisontwikkeling. Een docent vat het kort en bondig samen: "*Door lesbezoeken en bordsessies weet ik hoe andere docenten dingen aanpakken, door gezamenlijk lesontwerpen kan ik beter en anders de lesstof aanbieden, en door feedback van leerlingen weet ik of mijn manier van lesgeven effectief is".*

4.5 Wat missen docenten in leerKRACHT

Ten slotte is nagegaan wat docenten missen in de werkwijze van leerKRACHT, of hoe het programma nog beter zou kunnen werken voor het bevorderen van kennisontwikkeling en kennisdeling.
Uit de antwoorden van docenten blijkt dat de werkwijze op zichzelf voldoet, maar dat de organisatie en uitwerking beter kan. Het gaat dan bijvoorbeeld om meer tijd voor de uitvoering, meer consequent toepassen, dat er meer overeenstemming is tussen verschillende verandergroepen op school en dat zij op een soortgelijke manier werken met duidelijke doelen, dat er tevens schoolbrede doelen gesteld worden, dat er ook schoolbrede uitwisseling is (bijvoorbeeld sectie-overstijgend samengestelde groepen), en dat lesbezoek wordt ingeroosterd. Sommige docenten menen dat de methodiek van leerKRACHT weinig toevoegt, en dat het geen doel moet zijn maar een middel.

4.6 Opmerkingen over leerKRACHT

Docenten kregen in de vragenlijst ten slotte de gelegenheid om aanvullende opmerkingen over het leerKRACHT-programma te noteren. Sommige opmerkingen betreffen de betrokkenheid van de schoolleiding en docenten. Zo ervaart een docent te weinig steun vanuit de schoolleiding, een ander signaleert dat er te weinig draagvlak is bij docenten. Hierdoor blijven de mogelijkheden die de werkwijze volgens leerKRACHT biedt onderbenut. Andere docenten zijn juist zeer tevreden over de begeleiding en het meedenken vanuit de schoolleiding, waardoor docenten zich

kunnen professionaliseren. Andere opmerkingen zijn gerelateerd aan de uitvoering van leerKRACHT. Een docent meent bijvoorbeeld dat er teveel aandacht gaat naar de bordsessies, een ander vindt dat het werken met leerKRACHT gekoppeld zou moeten worden aan onderzoek binnen de school, zodat keuzes en acties meer onderbouwd worden. Ten slotte zijn enkele meer algemene opmerkingen genoteerd. Zo wordt opgemerkt dat leerKRACHT interessante mogelijkheden biedt, maar dat er teveel van wordt verwacht. Een docent signaleert dat ontwikkelingen langzamer gaan dan gewenst, omdat beter onderwijs veel tijd kost en dit niet past in de volle werkweek. Een docent vindt leerKRACHT zonde van de tijd, en er wordt aangegeven dat op de school de aandacht voor leerKRACHT is verdwenen.

4.7 Samenvatting

Overall kan gesteld worden dat vrijwel alle docenten deelnemen aan bordsessies en lesbezoeken, en dat een meerderheid van hen deelneemt aan gezamenlijk lesontwerpen en pizzasessies.
De frequentie van deelname is verschillend per onderdeel van het leerKRACHT-programma. Bordsessies worden het vaakst bijgewoond, meer dan de helft van de respondenten doet dit (bijna) wekelijks. Lesbezoek en gezamenlijk lesontwerp doet de meerderheid van de respondenten maandelijks of minder vaak. In het algemeen wordt lesbezoek niet voorbereid, maar wel vaak nabesproken waarbij docenten elkaar feedback geven. Het gezamenlijk lesontwerp wordt doorgaans ingevuld met het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal en het uitproberen van nieuwe lesvormen. Als we de vijf scholen met elkaar vergelijken zien we dat de frequentie van deelname van docenten op een aantal onderdelen verschillend is. Zo wordt op drie scholen (school 1, 3 en 5) structureel deelname aan bordsessies gezien, waarbij op school 5 daarnaast vaak lesbezoek plaatsvindt, en bij school 1 juist meer aan lesontwerpen wordt deelgenomen. Verder wordt op school 4 op alle onderdelen weinig deelname gezien, en bij school 2 is deelname wat groter, en gespreid over alle onderdelen.
Kijken we naar de *opbrengsten van deelname aan leerKRACHT voor kennisontwikkeling,* dan zien we dat docenten vooral opbrengsten zien op het gebied van persoonlijke vaardigheden en feedback geven en ontvangen, en opbrengsten op het gebied van praktisch toepasbare kennis, visie op onderwijs en leren en vaardigheden met betrekking tot nieuwe werkvormen, en pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden. Docenten menen dat deelname aan leerKRACHT bijdraagt aan kennisontwikkeling en kennis, en vaardigheden en inzichten oplevert die doorgaans direct toepasbaar zijn in de lespraktijk.
Wat betreft de *bijdrage aan kennisdeling* blijkt uit de resultaten dat docenten vooral opbrengsten zien op het niveau van het team, waarbij overigens wel verschillen tussen de scholen bestaan (docenten van school 4 zijn het minst positief en school 5 is het meest positief over deze opbrengsten). Op het niveau van de hele school of tussen scholen worden minder opbrengsten voor kennisdeling gesignaleerd.
Van alle onderdelen van leerKRACHT, menen docenten dat de drie centrale onderdelen (in volgorde van belang; lesbezoek met feedback, gezamenlijk lesontwerp en bordsessies) allen bijdragen aan kennisontwikkeling en kennisdeling. De samenhang tussen deze onderdelen levert een wat minder grote bijdrage. Voorts blijkt voor kennisontwikkeling feedback van leerlingen relevant te zijn, en voor kennisdeling de pizzasessies.

5 Samenvatting en conclusies

5.1 Context van het onderzoek

In het kader van NRO-onderzoek naar kennisbenutting en kennisdeling door docenten, is onderzocht welke ervaringen docenten en scholen in het voortgezet onderwijs hebben met bestaande vormen van kennisbenutting door docenten en welke bijdragen deze leveren aan kennisvergroting en verbetering van de onderwijspraktijk. Het onderzoek bestaat uit verschillende deelonderzoeken, waaronder het onderzoek naar het programma leerKRACHT, waarvan we in deze rapportage verslag doen.

Specifiek voor het onderzoeksdeel naar leerKRACHT is de onderzoeksvraag als volgt geformuleerd:

Wat zijn de opbrengsten van deelname aan het programma leerKRACHT voor kennisontwikkeling en kennisdeling, en welke condities spelen hierin een rol?

Het onderzoek is uitgevoerd bij docenten van een vijftal vo-scholen die deelnemen aan het programma leerKRACHT, gespreid naar onderwijstype. Het programma, geïnitieerd door het bedrijf McKinsey in 2012, is er op gericht de onderwijskwaliteit te verbeteren door leraren meer te laten samenwerken en te laten leren van elkaar. Bordsessies, lesbezoek bij collega's en gezamenlijk lessen ontwerpen zijn belangrijke ingrediënten (www.stichting-leerkracht.nl). Het accent ligt dus op benutting van elkaars kennis en ervaring. Het project wint snel aan populariteit en er nemen al tientallen scholen aan deel. In overleg met stichting leerKRACHT zijn enkele vo-scholen geselecteerd voor deelname aan het onderzoek. Het onderzoek bestond uit twee groepsinterviews met een beperkt aantal docenten en een korte vragenlijst voor alle docenten, werkzaam op de betreffende afdeling.

In deze samenvatting bespreken we eerst de opbrengsten van het programma leerKRACHT voor kennisontwikkeling en onderwijspraktijk, en opbrengsten voor kennisdeling. Met kennisontwikkeling bedoelen we het vergroten van kennis en vaardigheden van docenten, waardoor toepassing van kennis in de onderwijspraktijk mogelijk wordt. Het gaat dan bijvoorbeeld om kennisnemen en uitproberen van nieuwe werkvormen. Met kennisdeling bedoelen we in het kader van dit onderzoek kennisdeling tussen docenten onderling met behulp van de geschetste programma-onderdelen, waarbij overleg, samenwerking en observaties centraal staan. Binnen het programma leerKRACHT gaan kennisontwikkeling en kennisdelen

hand in hand, waardoor opbrengsten voor kennisontwikkeling en kennisdelen veel overlap tonen.
Vervolgens wordt ingegaan op condities die bijdragen aan deze opbrengsten, zoals implementatiecondities, condities met betrekking tot de verschillende kernonderdelen van leerKRACHT en voor het programma als geheel.

5.2 Opbrengsten voor kennisontwikkeling en onderwijspraktijk

De resultaten van het onderzoek op het vlak van kennisontwikkeling laten zien dat docenten de werkwijze van het leerKRACHT-programma redelijk belangrijk vinden voor hun kennisontwikkeling, met name waar het gaat om *praktisch toepasbare kennis*. Docenten zien vooral een bijdrage van leerKRACHT voor ontwikkeling van hun *persoonlijke vaardigheden*, zoals samenwerken en feedback geven/ontvangen. Daarnaast wordt een bijdrage ervaren voor de ontwikkeling van kennis en vaardigheden met betrekking tot *werkvormen*, *pedagogisch–didactisch handelen* en ontwikkeling van de *visie op onderwijs en leren*. Concrete voorbeelden die docenten noemen zijn: de keuze van de lesmethode, keuze van de te behandelen leerstof, afstemming van de volgorde van de leerstof, toetsen, werken met lesdoelen. Voor ontwikkeling van vakkennis, onderzoeksvaardigheden en theoretische onderbouwing van de praktijk speelt leerKRACHT een minder grote rol, aldus docenten.
Opvallend is dat de scholen ondanks implementatieverschillen een behoorlijke overeenstemming tonen in hun waardering van de kernonderdelen van het leerKRACHT-programma qua bijdrage aan kennisontwikkeling. Lesbezoek met feedback wordt door alle scholen op de eerste plaats gezet, gevolgd door gezamenlijk lesontwerpen (de waardering van deze elementen ligt op enkele scholen dicht bij elkaar, op andere scholen is het verschil groter), en op de derde plaats komen de bordsessies.
Docenten signaleren dat zij meer gestructureerd reflecteren op eigen handelen en lesgeven, waardoor zij hun didactisch handelen kunnen verbeteren. Daarnaast worden ze door collega's op ideeën gebracht, waardoor ze geïnspireerd worden om een andere werkwijze uit te proberen. Collega's kunnen ervaringen met elkaar delen en er wordt meer open besproken wat wel en wat niet goed gaat. Een docent vat het kort en bondig samen: "*Door lesbezoeken en bordsessies weet ik hoe andere docenten dingen aanpakken, door gezamenlijk lesontwerpen kan ik beter en anders de lesstof aanbieden, en door feedback van leerlingen weet ik of mijn manier van lesgeven effectief is*".

Tijdens de zogenoemde pizzasessies, die scholen zelf organiseren en waarin docenten in breder verband (binnen- of buitenschools) samenkomen, wordt soms theoretische (vak)kennis uitgewisseld, waardoor docenten zich ook op dat punt kunnen ontwikkelen. Hiervan is wel minder impact te verwachten; docenten beoordelen pizzasessies als een minder belangrijk onderdeel van leerKRACHT als het gaat om kennisontwikkeling, en pizzasessies worden niet structureel bijgewoond.

Hoewel scholen verschillen in oordeel over de mate waarin leerKRACHT bijdraagt aan kennisontwikkeling en kennisdeling, benoemen alle docenten desgevraagd voorbeelden van hoe het *onderwijs verbeterd* is door de invoering van leerKRACHT. Het gaat dan bijvoorbeeld om verbeteringen in de afstemming van lesinhoud en lesactiviteiten. Op het niveau van de school en docenten wordt geconstateerd dat docenten zich ontwikkelen, men *professioneler* is geworden en *stapsgewijs verbeteringen* worden gerealiseerd. Docenten blijven 'scherper' en *handelen meer bewust*, ingesleten gewoonten worden opnieuw bekeken, er ontstaat meer motivatie.

Op het niveau van de leerlingen ziet men dat leerlingen meer variatie krijgen voorgeschoteld in de lessen, qua *leervormen en aanpak*. Door de samenwerking is meer onderlinge afstemming ontstaan tussen docenten, wat meer *rust brengt in de lessen en het onderwijs*. Qua leerstof geven docenten aan dat een betere samenhang is ontstaan in het aanbod. Dit bevordert onder andere een *betere aansluiting onderbouw/bovenbouw*.

Kort samengevat kan gesteld worden dat het type kennisontwikkeling in het kader van leerKRACHT overwegend beperkt is tot praktisch toepasbare handvatten, ideeën en tips voor het handelingsrepertoire van docenten en de organisatie van de leerstof. Het leerKRACHT-model nodigt blijkbaar minder uit tot kennisontwikkeling met betrekking tot meer reflectieve vragen als 'Wat werkt, voor wie en waarom?'. Om deze vorm van kennisontwikkeling te bevorderen zouden docenten wellicht meer uitgenodigd moeten worden om 'los te komen van de werkvloer' dan gebeurt tijdens bordsessies, gezamenlijk lesontwerp en lesbezoek. Mogelijk hebben docenten ook minder behoefte aan deze vorm van kennisontwikkeling.

5.3 Opbrengsten voor kennisdeling

Resultaten op het gebied van kennisdeling laten zien dat de veranderteams op de onderzochte scholen meestal samengesteld zijn naar vaksectie. In het algemeen vindt kennisdeling daarom vooral *binnen de secties* plaats. Kennisdeling schoolbreed, of met andere scholen is in veel mindere mate gerealiseerd. Kennisdeling met andere scholen met behulp van pizzasessies blijkt in de praktijk moeilijk te organiseren en de opbrengsten zijn erg afhankelijk van een gelijkwaardige input van de deelnemende scholen. Pizzasessies worden om die reden op sommige scholen niet samen met andere scholen georganiseerd, maar worden uitgevoerd als schoolbreed overleg waarbij specifieke thema's aan de orde worden gesteld. Docenten vinden pizzasessies dan ook niet erg belangrijk voor kennisdeling. Voor kennisdeling vindt men, evenals voor kennisontwikkeling, vooral de lesbezoeken met feedback belangrijk, gevolgd door lesontwerp en bordsessies.

Belangrijke opbrengsten van leerKRACHT voor kennisdeling zijn volgens docenten dat er meer *overleg en samenwerking* is ontstaan tussen docenten en lesbezoeken meer vanzelfsprekend zijn geworden. Men signaleert dat een meer *open cultuur* is ontstaan, meer onderling vertrouwen en een goede sfeer. Docenten van een van de scholen menen dat leerKRACHT eraan heeft bijgedragen dat de school meer een '*lerende organisatie'* is geworden, en er meer gestructureerd tijd is om processen binnen het team te bespreken. Docenten werken nu vaker sectiebreed; *onderbouwdocenten en bovenbouwdocenten* hebben meer contact gekregen, waardoor de lesstof beter op elkaar is afgestemd. Lesgeven was voorheen meer docentgebonden, en met de invoering van leerKRACHT meer *sectiegebonden*.

5.4 Condities

Uit de resultaten van het onderzoek kunnen we concluderen dat het werken volgens het leerKRACHT-model een bijdrage levert aan kennisontwikkeling van docenten en onderlinge kennisdeling en dat het een positieve invloed heeft op het onderwijs. De onderzochte scholen variëren in de mate waarin zij deze opbrengsten positief beoordelen. We zien ook dat op de onderzochte scholen niet altijd het gehele programma van leerKRACHT wordt gevolgd, dat scholen verschillende accenten leggen in de uitvoering, en dat er verschillen zijn in het enthousiasme waarmee scholen ermee werken en in de mate van draagvlak voor de vernieuwing.

In deze paragraaf bespreken we bevorderende en belemmerende factoren voor de invoering van een vernieuwing met behulp van leerKRACHT-instrumenten en daarmee de bijdrage die leerKRACHT kan leveren aan kennis-ontwikkeling en kennisdeling. We bespreken achtereenvolgens de condities met betrekking tot implementatie van de vernieuwing, de condities met betrekking tot de verschillende onderdelen van het programma leerKRACHT, en condities ten aanzien van het programma als geheel.

Implementatiecondities

Uit de gesprekken met docenten blijkt onder andere een samenhang met algemene *implementatiecondities* bij vernieuwingen. Het gaat dan om de strategie bij de invoering van de vernieuwing (top-down versus bottom-up), draagvlak onder docenten en nut en noodzaak inzien van invoering van het programma. Relevant hierbij is dat de vernieuwing in lijn ligt met de visie van de school, en dat er focus is en continuïteit.
Bij implementatiecondities gaat het daarnaast om het *faciliteren* van docenten. Voor een structurele inzet van de leerKRACHT-instrumenten is het belangrijk dat dit binnen de organisatie een duidelijke plek krijgt en dat docenten hiervoor gefaciliteerd worden. En ook dat deze nieuwe activiteiten niet bovenop bestaande activiteiten komen, maar vervangend zijn. Als er te weinig ruimte wordt gecreëerd dan ontstaat het risico dat de vernieuwing verzandt in de 'waan van de dag' en verhoging van de werkdruk. De deelnemende scholen hebben allen roostervrije uren ingepland voor de uitvoering van onderdelen van het programma leerKRACHT. Vooral de bordsessies en gezamenlijk lesvoorbereiding wordt vaak op een vast tijdstip ingepland en uitgevoerd. Vrijgeroosterde tijd is een afspraak binnen het leerKRACHT-concept, en docenten spreken hier hun waardering over uit. Toch ervaren veel docenten wel een verhoging van de werkdruk, ze zien de leerKRACHT-taken als iets wat 'erbij komt'. Op sommige scholen leidt dit probleem tot afname van motivatie voor en deelname aan leerKRACHT-activiteiten.
Voor een goede implementatie is het verder belangrijk dat de vernieuwing een duidelijke plaats in de *organisatie* krijgt. Op sommige scholen zien we een duidelijke rol voor de schoolcoach, soms zijn er binnen de veranderteams 'trekkers' die het proces bewaken. Deze medewerkers kunnen eraan bijdragen dat leerKRACHT in beeld blijft en dat de onderdelen structureel worden uitgevoerd. Hiermee wordt voorkomen dat de vrijgemaakte tijd toch besteed wordt aan andere prioriteiten en versnippert.

Specifiek voor een vernieuwing zoals leerKRACHT is een belangrijke voorwaarde dat een '*open cultuur'* wordt gecreëerd. De kern hiervan ligt bij de attitude van docenten, het bewustzijn dat leren van en met elkaar mogelijk en nuttig is. Als docenten hiervoor niet openstaan mislukt de implementatie van het programma en kunnen geen opbrengsten verwacht worden. Voor een succesvolle invoering moeten docenten bereid zijn om van elkaar te leren, en moeten ze zichzelf durven laten zien en zich openstellen voor feedback. Om dit te bereiken is het belangrijk dat activiteiten niet in het kader van beoordeling of controle wordt geplaatst, maar dat er een vertrouwensbasis bestaat.

Voor alle kernonderdelen worden belemmerende en bevorderende factoren benoemd in de gesprekken met docenten. We lopen ze kort langs.

Condities lesbezoek

Lesbezoek inclusief feedback wordt zoals gezegd over het algemeen erg nuttig gevonden voor kennisontwikkeling en kennisdeling, maar het blijkt vaak lastig om in te plannen. Sommige scholen lossen dit op door de lesbezoeken te plannen tijdens de bordsessies. Docenten kunnen tijdens de bordsessies nagaan wat ze willen leren en beargumenteerd een les kiezen waar ze

belangstelling voor hebben en waarvan ze het nuttig vinden om die bij te wonen. Docenten kunnen meer leren van lesbezoeken, wanneer ook voor- en nabesprekingen worden uitgevoerd. Voorbesprekingen zijn er in de praktijk niet structureel, nabesprekingen komen wel bij een groot deel van de lesbezoeken voor. Mogelijk speelt tijdsdruk hierbij een rol en lesbezoeken kunnen moeilijk centraal worden ingepland, omdat docenten zelf moeten kunnen kiezen welke les ze interessant vinden. Mogelijk kunnen lesbezoeken en voor- en nabesprekingen worden bevorderd door docenten taakuren te geven voor lesbezoek.
Uit de gesprekken blijkt dat het vooral voor het lesbezoek belangrijk is dat docenten zich kwetsbaar op durven stellen en veranderbereidheid tonen. Docenten kunnen lesbezoek verschillend ervaren. Zo vinden sommige docenten lesbezoek plezierig, terwijl anderen zich '*op de vingers gekeken'* voelen. Hiervoor is dus een veilige, open cultuur van belang, waarin lesbezoeken een vanzelfsprekendheid zijn. Docenten moeten ervaren dat lesbezoeken niet in het kader van beoordeling of controle worden uitgevoerd, maar om ervan te leren. Dit is een aspect waarin de opstelling van de schoolleiding een grote rol kan spelen, maar waarvoor ook de onderlinge verhoudingen in het team relevant zijn.

Condities lesvoorbereiden

Het onderdeel *gezamenlijk lesvoorbereiden* wordt wisselend beoordeeld door docenten. Op sommige scholen wordt het vrijwel even nuttig gevonden voor kennisontwikkeling en kennisdeling als onderling lesbezoek, op andere scholen vinden de docenten dit onderdeel minder belangrijk. Docenten vinden gezamenlijke lesvoorbereiding vooral nuttig als ze hetzelfde vak onderwijzen, wat ook doorgaans gebeurt omdat de veranderteams naar sectie zijn ingedeeld op de onderzochte scholen. Toch vinden sommige docenten lesvoorbereiding juist nuttig wanneer deze activiteit, bijvoorbeeld in het kader van een project op school, juist vakoverstijgend plaatsvindt. In het kader van lesvoorbereiding werken docenten vooral aan het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal, en daarnaast aan het uitproberen van nieuwe werkvormen.

Condities bordsessies

De *bordsessies* zijn volgens docenten minder belangrijk voor kennisontwikkeling en kennisdeling dan de lesbezoeken en het gezamenlijk lesvoorbereiden. Dit is opvallend, omdat bordsessies min of meer het centrale punt lijken in het leerKRACHT-programma, waarbij docenten met elkaar gedeelde problemen formuleren en daarbij actiepunten en doelen vaststellen. Uit de gesprekken met docenten blijkt dat bordsessies vaak moeilijk worden gevonden. Soms blijft men hangen in het formuleren van problemen, soms zijn doelen te 'groot' of teveel op de lange termijn gericht, en is het moeilijk om hier actiepunten aan te verbinden. Doelmatige bordsessies, die tot duidelijke afspraken leiden, kunnen worden bevorderd door een procesbewaker aan te wijzen, bijvoorbeeld een docent of teamleider die een rol als 'trekker' heeft binnen het veranderteam, zoals dit op een van de onderzochte scholen is ingesteld. Deze kan ervoor zorgen dat de bordsessies binnen de gestelde tijd worden uitgevoerd, waarbij gestelde doelen en acties behapbaar zijn en ook opgevolgd worden. Een zogenoemde 'trekker' binnen de veranderteams zou ook de overdracht kunnen verbeteren naar collega's die niet aanwezig kunnen zijn tijdens de bordsessies, een ander probleempunt dat naar voren komt in de gesprekken met docenten.

Condities programma leerKRACHT

In het *leerKRACHT–programma* wordt uitgegaan van wekelijkse bordsessies, en wekelijkse betrokkenheid bij lesbezoeken en lesontwerpen, met als doel te komen tot een structurele verbetercultuur op de deelnemende scholen, waarbij docenten leren met en van elkaar. Scholen die willen deelnemen aan het programma committeren zich aan dit principe. Docenten worden dus centraal gesteld en krijgen binnen het programma instrumenten aangereikt en getraind in

het werken hiermee. Verbeteringen in het onderwijs worden hiermee vanuit verantwoordelijkheid en eigenaarschap van docenten doorgevoerd. Toch hebben we in het onderzoek gezien dat de invoering van het programma op sommige scholen door docenten als 'opgelegd' en werkdrukverhogend wordt ervaren. In de gesprekken met docenten wordt meerdere malen opgemerkt dat leerKRACHT niet het doel moet zijn maar een middel. Hoewel het voor de hand ligt te veronderstellen dat leerKRACHT de meeste potentie heeft om het onderwijs te verbeteren als de instrumenten krachtig en structureel worden ingezet, lijkt hier toch een conflict te ontstaan met het beoogde eigenaarschap en de professionele ruimte van docenten, en blijkt de praktijk weerbarstig. Hierin moet de juiste balans worden gevonden.
We hebben geconstateerd dat de bordsessies op de meeste scholen het meest gestructureerd worden uitgevoerd, en dat bij de verdere implementatie verschillende accenten zijn ontstaan op de onderzochte scholen. Dit terwijl docenten juist lesbezoek en gezamenlijk lesvoorbereiden het meest belangrijk vinden voor kennisontwikkeling en kennisdeling. We weten niet in hoeverre keuzes hierin doordacht zijn gemaakt en in hoeverre hiermee specifieke doelen worden nagestreefd. Ook weten we niet of wellicht andere doelen, bijvoorbeeld het versterken van collegiale ondersteuning, worden nagestreefd dan de doelen die centraal stonden in dit onderzoek, kennisontwikkeling en kennisdeling. Het lijkt ons wel goed als scholen hierover nadenken, en samen met docenten proberen tot een, voor de betreffende school, optimale inzet te komen van de verschillende onderdelen van leerKRACHT en van het leerKRACHT-programma als geheel. Met het oog op kennisontwikkeling en kennisdeling denken we dan aan een bij de context en organisatie van de school passende inzet van leerKRACHT op de volgende punten:

- Accenten leggen op de onderdelen van leerKRACHT die docenten ervaren als belangrijk voor kennisontwikkeling en kennisdeling, goed uitvoerbaar, en een aanvulling op bestaande activiteiten. Deze onderdelen gestructureerd uitrollen in de hele school.
- De frequentie en planning van de onderdelen afstemmen op haalbaarheid, andere belangrijke activiteiten van docenten, drukke en minder drukke perioden in het onderwijs.
- Samenstelling van veranderteams variëren naar behoefte en beoogd doel. Samenstelling naar sectie ligt voor de hand in het voortgezet onderwijs, maar daarmee blijft de kennisdeling beperkt tot de sectie.
- Manieren vinden om schoolbrede uitwisseling te organiseren en faciliteren, en zo mogelijk ook uitwisseling tussen scholen, zodat kennisdeling breder wordt en ook gericht kan worden op ontwikkeling van andere soorten kennis (bijvoorbeeld vakkennis, theoretische kennis en onderzoekskennis).

Meer flexibiliteit in het format van leerKRACHT en aanpassing aan de visie en doelen van de school en docenten, kan bewerkstelligen dat docenten meer eigenaarschap ervaren en hun professionele ruimte meer benutten. Hiermee kan voorkomen worden dat docenten teveel werkdruk ervaren door het programma, en dat zij zich 'gevangen' voelen in het format. Een en ander met als mogelijk gevolg ondermijning van draagvlak en uitholling van de mogelijkheden die het programma leerKRACHT biedt voor kennisontwikkeling en kennisdeling, en daarmee verbetering van de onderwijskwaliteit.

Bijlage Webenquête

A. Uw deelname aan de werkwijze van leerKRACHT

1 Aan welke van de volgende onderdelen van de werkwijze van leerKRACHT neemt u deel of heeft u deelgenomen? (*meerdere antwoorden mogelijk*).

N, %	Lesbezoeken en feedback-gesprekken met collega's		Bordsessies		Gezamenlijk lesont-werp met collega's		Bootcamp		Pizzasessies	
School 1	10	83%	12	100%	10	83%	0	0%	11	92%
School 2	14	82%	17	100%	12	71%	2	12%	5	29%
School 3	37	90%	37	90%	29	71%	3	7%	30	73%
School 4	25	100%	20	80%	7	28%	0	0%	5	20%
School 5	13	93%	13	93%	11	79%	2	14%	11	79%
Totaal	99	91%	99	91%	69	63%	7	6%	62	57%

2 Hoe vaak bent u betrokken bij lesbezoek van collega's? (u bezoekt de les van een collega, of een collega bezoekt uw les)

N, %	≤ 1x per jaar		1x per half jaar		≤1x per 4 wk		1x per 2-3 wk		Bijna wekelijks		Wekelijks	
School 1	0	0%	2	20%	6	60%	2	20%	0	0%	0	0%
School 2	0	0%	7	50%	4	29%	2	14%	1	7%	0	0%
School 3	0	0%	6	17%	23	64%	3	8%	4	11%	0	0%
School 4	5	23%	10	46%	7	32%	0	0%	0	0%	0	0%
School 5	0	0%	1	8%	5	32%	2	15%	4	31%	1	8%
Totaal	5	5%	26	27%	45	47%	9	10%	9	10%	1	1%

3 Het is de bedoeling in het de werkwijze van leerKRACHT dat lesbezoeken worden *voorbereid*. In welke mate lukt dit daadwerkelijk?

N, %	Bijna nooit		Af en toe		Meestal		Altijd	
School 1	5	50%	4	40%	1	10%	0	0%
School 2	6	43%	4	29%	4	29%	0	0%
School 3	15	43%	12	34%	6	17%	2	6%
School 4	9	45%	4	20%	7	35%	0	0%
School 5	4	31%	4	31%	5	39%	0	0%
Totaal	39	42%	28	30%	23	25%	2	2%

4 Ook is het de bedoeling dat er feedback gegeven wordt tijdens een *nagesprek*. In welke mate lukt dit daadwerkelijk?

N, %	Bijna nooit		Af en toe		Meestal		Altijd	
School 1	0	0%	3	30%	5	50%	2	20%
School 2	1	7%	4	29%	5	36%	4	29%
School 3	1	3%	8	23%	9	25%	17	49%
School 4	3	15%	5	25%	7	35%	5	25%
School 5	2	15%	1	8%	5	39%	5	39%
Totaal	7	8%	21	23%	31	34%	33	36%

5 Hoe vaak neemt u deel aan bordsessies?

N, %	≤ 1x per 4 wk		1 x per 2-3 wk		Bijna elke week		Elke week	
School 1	2	17%	0	0%	4	33%	6	50%
School 2	9	56%	4	25%	2	13%	1	6%
School 3	5	14%	3	8%	21	58%	7	19%
School 4	16	89%	2	11%	0	0%	0	0%
School 5	1	8%	0	0%	3	25%	8	67%
Totaal	33	35%	9	10%	30	32%	22	23%

6 Hoe vaak neemt u deel aan gezamenlijk lesontwerp?

N, %	≤ 1x per 4 wk		1 x per 2-3 wk		Bijna elke week		Elke week	
School 1	6	60%	3	30%	0	0%	1	10%
School 2	8	67%	3	25%	1	8%	0	0%
School 3	24	92%	2	8%	0	0%	0	0%
School 4	5	83%	1	17%	0	0%	0	0%
School 5	10	91%	1	9%	0	0%	0	0%
Totaal	53	82%	10	15%	1	2%	1	2%

7 Hoe wordt gezamenlijk lesontwerp door u meestal ingevuld?

N, %	Uitproberen nieuwe werkvorm		Nieuw lesmateriaal ontwikkelen		Onderzoek uitvoeren		Anders	
School 1	3	33%	6	67%	0	0%	0	0%
School 2	3	25%	8	67%	0	0%	1	8%
School 3	4	14%	22	79%	0	0%	2	7%
School 4	3	43%	3	43%	1	14%	0	0%
School 5	10	91%	1	9%	0	0%	0	0%
Totaal	23	34%	40	60%	1	2%	3	5%

8 Hoe lang bent u al betrokken bij de werkwijze van leerKRACHT op uw school?

N, %	0-1 jaar		1-2 jaar		2-3 jaar		Langer dan 3 jaar	
School 1	1	8%	8	67%	3	25%	0	0%
School 2	1	6%	6	38%	9	56%	0	0%
School 3	10	25%	10	25%	12	30%	8	20%
School 4	2	10%	11	52%	7	33%	1	5%
School 5	4	29%	10	71%	0	0%	0	0%
Totaal	18	29%	45	44%	31	30%	9	9%

B. Opbrengsten van de werkwijze van leerKRACHT

In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen
(schaal 1=zeer oneens, 2= oneens, 3=neutraal, 4= eens, 5=zeer mee eens)? Vraag 9 t/m 12.

9 Deelname aan de werkwijze van leerKRACHT levert een belangrijke bijdrage aan mijn kennisontwikkeling. 1-2-3-4-5

	N	Gemiddeld	SD
Totaal	96	3,4	,90

10 Deelname aan de werkwijze van leerKRACHT levert een belangrijke bijdrage aan ontwikkeling van mijn kennis, vaardigheden en inzichten op het gebied van:

Totaal		N	Gemiddeld	SD
a	Theoretische onderbouwing van de praktijk	97	2,9	,94
b	Praktisch toepasbare kennis	97	3,6	,89
c	Visie op onderwijs en leren	97	3,6	,79
d	Vakkennis	96	3,0	,98
e	Pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden	97	3,5	,89
f	Kennis en vaardigheden met betrekking tot (nieuwe) werkvormen	97	3,6	,89
g	Kennis en vaardigheden met betrekking tot (uitvoeren van) onderzoek	96	2,5	,95
h	Kennis en vaardigheden met betrekking tot lessen ontwerpen	94	3,3	,94
i	Persoonlijke vaardigheden zoals samenwerken, feedback geven en ontvangen e.d	95	3,7	,93

10h Kennis en vaardigheden met betrekking tot lessen ontwerpen per school

	N	Gemiddeld	SD
School 1	12	3,0	1,13
School 2	14	3,4	,65
School 3	38	3,4	,92
School 4	18	2,8	1,04
School 5	12	3,8	,58
Totaal	94	3,3	,94

11 De opgedane kennis, vaardigheden en inzichten kan ik doorgaans direct toepassen/benutten in mijn lespraktijk. 1-2-3-4-5

	N	Gemiddeld	SD
Totaal	97	3,6	,82

12 Deelname aan de werkwijze van leerKRACHT levert een belangrijke bijdrage aan kennisdeling

		N	Gemiddeld	SD
a.	In het hele team	97	3,5	,89
b.	In de hele school	97	3,3	,96
c.	Tussen uw school en andere scholen	96	2,8	,93

12a Deelname aan de werkwijze van leerKRACHT levert een belangrijke bijdrage aan kennisdeling per school

	N	Gemiddeld	SD
School 1	12	3,5	1,09
School 2	14	3,4	,76
School 3	38	3,7	,81
School 4	19	3,0	,91
School 5	14	3,8	,80
Totaal	7	3,5	,89

13 Wat mist u in het de werkwijze van leerKRACHT, of hoe zou het programma nog beter kunnen werken voor het bevorderen van kennisontwikkeling of kennisdeling? Antwoorden verwerkt in verslag.

14 Wat zijn naar uw mening de belangrijkste onderdelen in de werkwijze van leerKRACHT voor het bevorderen van *kennisontwikkeling* ? (*meerdere antwoorden mogelijk*).

N, %	Lesbezoeken en feedback gesprekken met collega's		Bord-sessies		Gezamenlijk lesontwerp met collega's		De inhoudelijke samenhang tussen deze drie elementen		Bootcamp		Pizza-sessies		Feedback van leerlingen		Anders	
School 1	7	58%	5	42%	7	58%	3	25%	0	0%	2	17%	4	33%	0	0%
School 2	8	47%	3	18%	7	41%	5	29%	1	6%	1	6%	6	35%	0	0%
School 3	27	66%	18	44%	23	56%	15	37%	0	0%	11	27%	10	24%	0	0%
School 4	14	56%	6	24%	8	32%	3	12%	0	0%	1	4%	7	28%	0	0%
School 5	12	86%	4	29%	5	36%	5	36%	0	0%	5	36%	5	36%	0	0%
Totaal	68	62%	36	33%	50	46%	31	28%	1	0%	20	18%	32	29%	0	0%

15 Toelichting: Om welke redenen vindt u dit de belangrijkste onderdelen in de werkwijze van leerKRACHT voor het bevorderen van *kennisontwikkeling*? Antwoorden verwerkt in verslag.

16 Wat zijn naar uw mening de belangrijkste elementen in de werkwijze van leerKRACHT voor het bevorderen van *kennisdeling* met collega's? (*meerdere antwoorden mogelijk*).

N, %	Lesbezoeken en feedback gesprekken met collega's		Bord-sessies		Gezamenlijk lesontwerp met collega's		De inhoudelijke samenhang tussen deze drie elementen		Bootcamp		Pizza-sessies		Feedback van leerlingen		Anders	
School 1	9	75%	5	42%	8	67%	3	25%	1	8%	3	25%	3	25%	1	8%
School 2	5	29%	1	6%	5	29%	3	18%	1	6%	0	0%	2	12%	1	6%
School 3	29	71%	17	41%	25	61%	12	29%	0	0%	13	32%	6	15%	0	0%
School 4	15	60%	4	16%	10	40%	2	8%	0	0%	1	4%	6	24%	0	0%
School 5	10	71%	5	36%	5	36%	4	29%	0	0%	8	57%	0	0%	0	0%
Totaal	67	61%	32	29%	53	49%	24	22%	2	2%	25	23%	17	16%	0	0%

17 Toelichting: Om welke redenen vindt u dit de belangrijkste elementen in de werkwijze van leerKRACHT voor het bevorderen van *kennisdeling*? Antwoorden verwerkt in verslag.

C. Achtergrondvragen over uzelf

18 Ik ben een:

	N	%
vrouw	48	50
man	48	50
Totaal	96	100

19 Ik ben werkzaam bij:

School	N	%
School 1	12	71
School 2	17	46
School 3	41	46
School 4	25	71
School 5	14	40
Totaal	109	51

20 Welke opleiding(en) heeft u afgerond? totaaloverzicht

	N	%
HBO, nl.	51	51
HBO-master,	6	6
Universitaire bachelor, nl.	4	4
Universitaire master, nl.	36	36
Anders, nl.	3	3
Totaal	100	100

21 Aantal jaren ervaring in het voortgezet onderwijs. totaaloverzicht

	N	%
0-3	15	15
4-6	13	13
7-9	15	15
10 of meer	55	56
Totaal	98	100

22 In welk schooltype bent u hoofdzakelijk werkzaam?

	N	%
VMBO basis/kader	12	12
Vmbo tl/mavo	11	11
Havo	22	22
Vwo	40	41
Anders, nl	13	13
Totaal	98	100

23 Ruimte voor opmerkingen naar aanleiding van deze vragenlijst.
Antwoorden verwerkt in verslag.

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

958 Heemskerk, I.M.C.C., Sligte, H.
Versterking handelingsbekwaamheid docenten.

957 Schenke, W. & Heemskerk, I.M.C.C
VO-opleidingsscholen: de meerwaarde van praktijkgericht onderzoek.

953 Ledoux, G.
Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs.
Deel 1: Beginsituatie en vooruitblik.

952 Heim, M., Ledoux, G., Elshof, D., Karssen, M.
Ingeslagen paden. De samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs en hun nieuwe procedures voor de toewijzing van onderwijsondersteuning. Eenmeting 2016.

951 Pre-COOL consortium.
Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek.

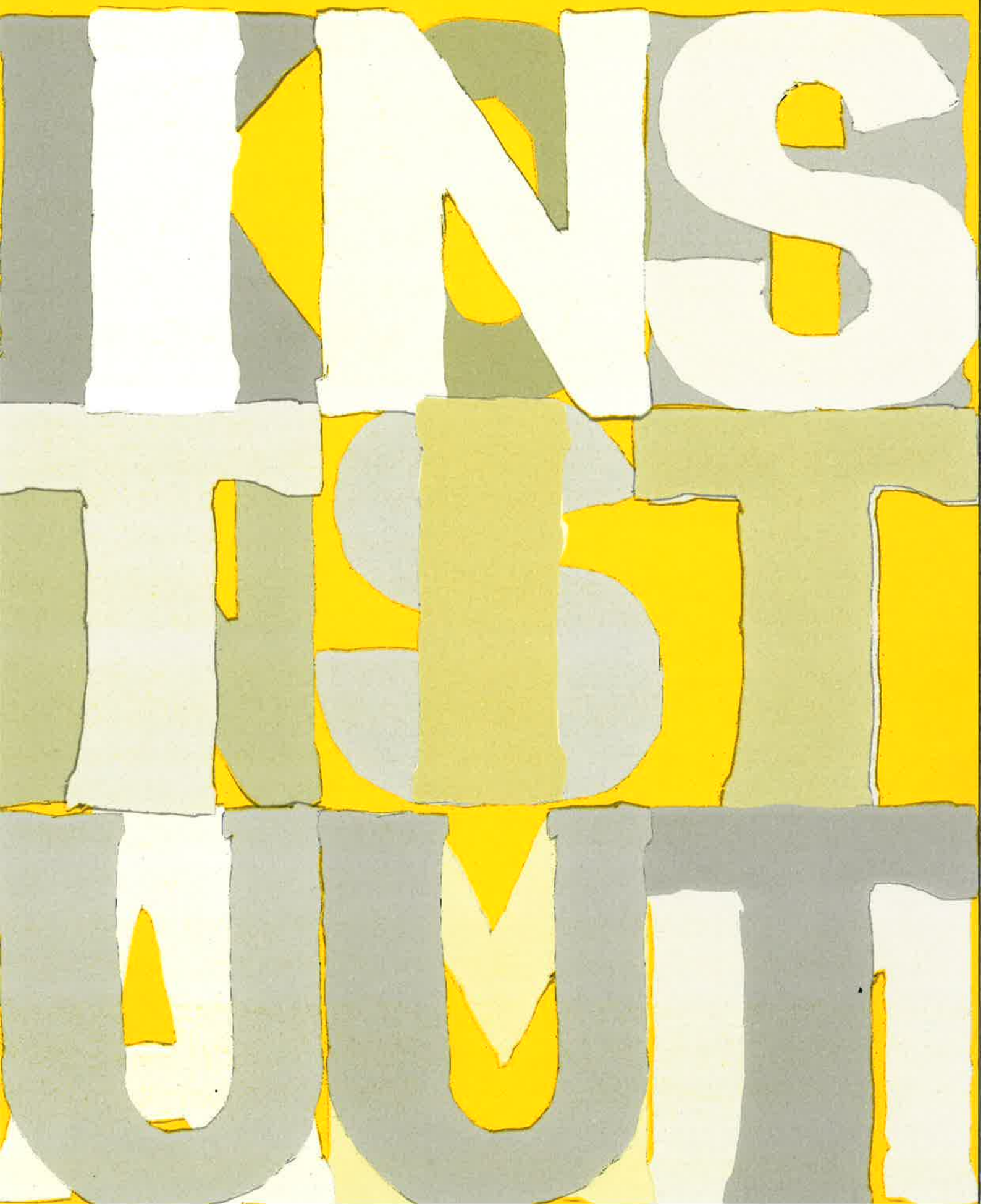
950 Voogt, J., Sligte, H.W., Beemt, A. van den, Braak, J. van, Aesaert, K.
E-didactiek. Welke ict-applicaties gebruiken leraren en waarom?

949 Regtvoort, A., Elshof, D., Emmelot, Y., Ledoux, G.
Peil.onderwijs Kunstzinnige oriëntatie. Primair onderwijs 2015-2016. Technisch rapport Veldwerk bij de scholen.

948 Schenke, W., Heemskerk, I.M.C.C., Lockhorst, D., Oomens, M., m.m.v. van Loon-Dikkers, A.L.C., Felix, C., Pater, C.J, & van Aarsen, E.
Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders VO 2014-2015.

947 Redactie: Leseman, P., Veen, A.
Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek.

946 Veen, A., Daalen, M.M. van, Heurter, m.m.v. Pol, L. van der.
Keuzemotieven voor en tevredenheid van ouders over de Peuterschool in Amsterdam.

Deze rapporten zijn te bestellen via: secr@kohnstamm.uva.nl
Voor meer informatie, zie; http://www.kohnstamminstituut.uva.nl

Kohnstamm Instituut UVA bv
Postbus 94208
1090 GE Amsterdam
T 020 525 1226
www.kohnstamminstituut.uva.nl