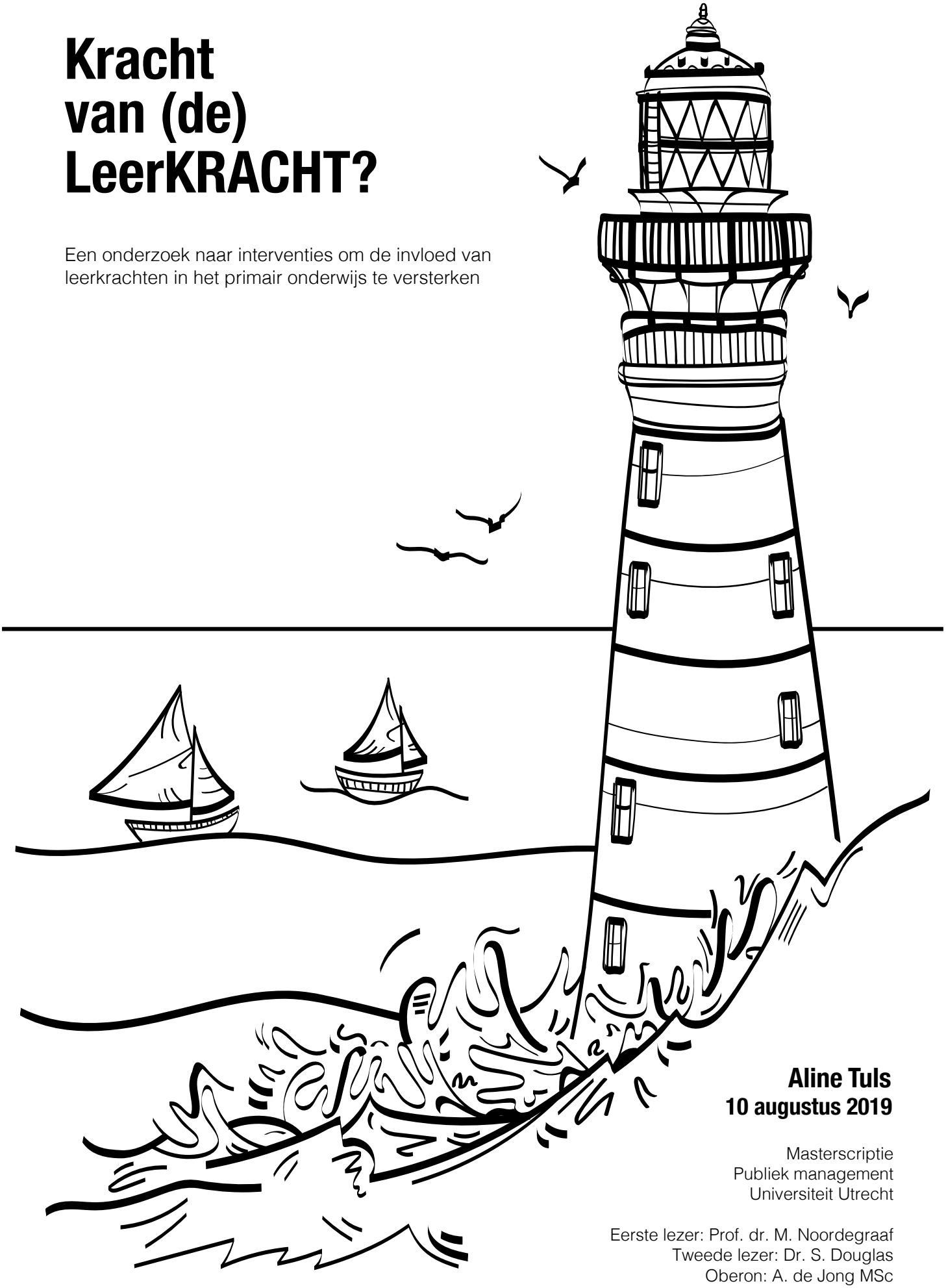
Kracht van (de) LeerKRACHT?

Een onderzoek naar interventies om de invloed van leerkrachten in het primair onderwijs te versterken



Aline Tuls

10 augustus 2019

Masterscriptie
Publiek management
Universiteit Utrecht

Eerste lezer: Prof. dr. M. Noordegraaf
Tweede lezer: Dr. S. Douglas
Oberon: A. de Jong MSc

Voorwoord

Het volgende citaat is afkomstig uit mijn afstudeerplan voor de afronding van de academische pabo in Nijmegen (Tuls, 2017).

"*Mijn sterkte-zwakteanalyse beslaat diverse domeinen, waaronder het holistische beeld van een startbekwame leerkracht. Dit holistische beeld heeft mij inzicht gegeven in mijn sterke kanten en ontwikkelpunten. Allereerst is te zien dat ik zichtbaar geniet van het omgaan met mijn klas en dat de kinderen in mijn groep zich veilig voelen. Daarnaast weet ik leerlingen met humor te motiveren. Ik sluit daarnaast aan op hun belevingswereld. (..) Het komende jaar wil ik mij verder ontwikkelen in de onderbouwing van mijn visie. Daarnaast wil ik bij de eigenheid van individuele leerlingen aansluiten. Door nog meer te differentiëren, niet alleen op leerinhoud maar ook op voorkeur in leermanieren. (..) Mijn ontwikkelpunten hebben zich vertaald in 10 leerdoelen.*"

Ik schreef een analyse van mijn competenties op basis van 'het holistische beeld Gijs' (HAN,2017). Dit is een beschrijving van wat een leraar in opleiding moet kunnen en is geschreven in de vorm van een fictieve student Gijs, die uiteindelijk als startbekwame leraar de opleiding verlaat. De competenties zijn gebaseerd op de SBL-competenties, die landelijk als bekwaamheidseisen zijn vastgesteld. Ze varieerden van pedagogische, vakinhoudelijke tot organisatorische vaardigheden. Er werd in de competenties – en dus ook in mijn beoordelingen - niet gesproken over het bijdragen aan onderwijsverandering en het beïnvloeden van mijn eigen werkpraktijk. Ik ben dus niet opgeleid in het bereiken of vergroten van wat ik in mijn scriptie versta onder *teacher agency*. Ik ging op zoek naar *teacher agency* en vroeg ik mij af of dit een kracht en vaardigheid van leerkrachten is. Daarnaast keek ik naar het programma LeerKRACHT met de vraag of het een kracht van dit programma is om *teacher agency* te versterken. Kortom, *teacher agency,* is dat de kracht van (de) LeerKRACHT?'.

Mijn scriptie gaat over contextuele en individuele factoren die invloed hebben op *teacher agency*. Ik ben alle mensen heel erg dankbaar die als contextuele factoren hebben bijgedragen aan deze scriptie. Collega's bij Oberon, ik heb de fijne plek, leuke gesprekken en tips gedurende mijn scriptieproces erg gewaardeerd. In het bijzonder wil ik jou, Dirk-Jan, bedanken voor alle tijd en energie die je hebt gestoken in het maken van afspraken met de scholen. Daarnaast ben ik erg gezegend met de steun van mijn lieve vriendinnen en familie op de momenten dat ik dacht dat er nooit een einde aan dit proces zou komen. Luuk, jij bedankt voor de keren dat je 'het komt wel goed Pien' zei, en ook voor de keren dat je me – soms letterlijk - een schop onder mijn kont gaf. Dankjewel lieve An, voor het maken van de voorkant van mijn scriptie, ik bewonder jou en je vele talenten. Dankjewel Jeanine, voor de uren die je hebt besteed aan het verbeteren van mijn spelling, zinsopbouw en grammatica. Bedankt Mirko, voor de begeleiding gedurende dit proces. Zowel inhoudelijk als op academisch vlak heb ik ontzettend veel mogen leren van je scherpe blik, kennis en geduld. Soms wist ik niet meer met welke feedback ik moest beginnen, maar ook daardoor heb ik veel geleerd. Daarnaast wil ik Scott en Julia bedanken voor het mede-beoordelen van mijn scriptie en de bijbehorende verdediging. Tot slot wil ik jou, Angela, ontzettend bedanken voor alles wat je hebt bijgedragen aan deze scriptie. Je hebt me inhoudelijk bijgestaan in de kennismaking met LeerKRACHT, hebt mij procesmatig geholpen in het maken van keuzes en hebt daarnaast de lange treinreizen gezellig gemaakt.

Zonder al deze mensen had ik deze scriptie niet kunnen schrijven. De scriptie is nu af en dat is goed. Ik heb er veel van geleerd, maar ben ook blij dat de scriptie nu voor u als lezer ligt. Ik hoop dat u het interessant zult vinden om deze scriptie te lezen en dat u, ondanks sommige kritische noten, mijn liefde voor het (basis)onderwijs zult zien.

(Juf) Aline

Inhoudsopgave

Voorwoord **p. 2**
Inhoudsopgave **p. 3**
Figuren- en tabellenlijst **p. 4**
Samenvatting **p. 5**
Hoofdstuk 1 - Inleiding **p. 7**
1.1 Teacher agency van belang voor onderwijsverbetering p. 7
1.2 Probleemstelling p. 9
1.3 Relevantie p. 10
1.4 Opbouw scriptie p. 11
Hoofdstuk 2 – Teacher agency: definitie, invloeden en interventies **p. 12**
2.1 Definiëring van teacher agency p. 12
2.2 Invloeden op teacher agency p. 16
2.3 Interventies om teacher agency te versterken p. 18
2.4 Samenvatting p. 21
Hoofdstuk 3 - Onderzoeksopzet **p. 23**
3.1 Soort onderzoek p. 23
3.2 Onderzoeksfasen p. 23
3.3 Betrouwbaarheid en validiteit onderzoeksmethoden p. 30
Hoofdstuk 4 – Teacher agency in ontwikkeling **p. 34**
4.1 Inleiding p. 34
4.2 Situatie op scholen p. 34
4.3 Ontwikkelingen van teacher agency p. 40
4.4 Paradox van formele rollen p. 43
Hoofdstuk 5 - Teacher agency in context **p. 45**
5.1 Inleiding p. 45
5.2 Interventies p. 45
5.3 Gevolgen interventies voor factoren van teacher agency p. 52
5.4 Paradox van sturing op zelfsturing p. 60
5.5 Tot slot: twee paradoxen p. 62
Hoofdstuk 6 – Conclusies en aanbevelingen **p. 66**
6.1 Inleiding conclusies p. 66
6.2 Beantwoording deelvragen p. 67
6.3 Beantwoording hoofdvraag p. 68
6.4 Implicaties p. 69
6.5 Tot slot: Kracht van (de) LeerKRACHT? p. 75
Literatuurlijst **p. 77**
Bijlagen **p. 81**
Bijlage 1 - Respondenten p. 81
Bijlage 2 - Vragenlijst [1] p. 83
Bijlage 3 - Interviewleidraad focusgroepen leerkrachten [2] p. 85
Bijlage 4 - Interviewleidraad schoolleiding [3] p. 86
Bijlage 5 - Observatieschema bordsessies [4] p. 87
Bijlage 6 - Interviewleidraad verdiepende interviews [5] p. 88
Bijlage 7 - Codeboom p. 90
Bijlage 8 - Rol van de onderzoeker p. 91

Figuren- en tabellenlijst

Figuren

Figuur 1	Professional agency in een subject-centered sociocultureel raamwerk	p. 14
Figuur 2	Model agency	p. 14
Figuur 3	Geïntegreerd raamwerk teacher agency	p. 15
Figuur 4	Theoretisch raamwerk inclusief interventies	p. 22
Figuur 5	Visualisatie onderzoeksfasen	p. 25
Figuur 6	Visualisatie respondenten per onderzoeksmethode	p. 27
Figuur 7	Verspreiding agency over teams	p. 42
Figuur 8	Gevolgen interventies voor factoren	p. 60
Figuur 9	Visualisatie sturing op scholen	p. 62
Figuur 10	Teacher agency op scholen	p. 63

Tabellen

Tabel 1	Operationalisatie concepten	p. 24
Tabel 2	Resultaten van een t-toets tussen meting 1 en meting 2	p. 45
Tabel 3	Verschillen tussen meting 1 en meting 2 op de drie verdiepingsscholen	p. 46
Tabel 4	Overzicht academische implicaties	p. 71
Tabel 5	Overzicht praktische implicaties	p. 74

Samenvatting

Leerkrachten worden steeds meer gezien en ingezet als hefboom voor onderwijsverbetering, waarbij van hen verwacht wordt dat ze *teacher agency* beoefenen. *Teacher agency* wordt beoefend wanneer leerkrachten en/of leerkrachtenteams invloed uitoefenen, keuzes maken en standpunten innemen op manieren die hun werk beïnvloeden. Ondanks de consensus over het belang hiervan, kunnen de daadwerkelijke verandermogelijkheden van leerkrachten nog groeien. Er is nog weinig bekend over maatregelen die *teacher agency* kunnen versterken en welke omstandigheden hieraan bijdragen.

Adviezen om het handelingsvermogen van leerkrachten te vergroten, zijn gericht op meer onderlinge samenwerking. Mogelijk dragen de interventies van Stichting Leerkracht bij aan *teacher agency* in het primair onderwijs. LeerKRACHT is een programma dat ruim 750 scholen gebruiken om door middel van collegiale uitwisseling onderwijsverbetering te bereiken.

Dit onderzoek heeft het doel inzicht te verkrijgen in de gevolgen van interventies voor *teacher agency* en zo beter de totstandkoming hiervan in de praktijk te begrijpen. Daarnaast dient het onderzoek de doelstelling scholen en leerkrachten praktische handvatten aan te reiken. Deze doelen hebben geleid tot de volgende vraag: '*Op welke manieren kunnen interventies de 'teacher agency' van leerkrachten op scholen in het primair onderwijs versterken?*'. Voor de beantwoording van deze vraag is een literatuuronderzoek uitgevoerd om een definitie van *teacher agency* te verkrijgen. Daarnaast zijn verwachtingen gevormd over factoren die hierop van invloed kunnen zijn. Daarna is informatie verzameld door middel van negen focusgroepen, veertien interviews, vijf observaties en een vragenlijst onder 34 scholen.

Gedurende de literatuurstudie bleek dat *teacher agency* niet iets is dat een individu 'heeft', maar iets dat ontstaat in interactie. Op deze totstandkoming zijn contextuele factoren van materiële, culturele en structurele aard van invloed. Daarnaast hebben individuele factoren vanuit het verleden, heden en verwachtingen van de toekomst invloed. *Teacher agency* wordt dus gevormd door een combinatie van contextuele factoren en invloeden van individuele leerkrachten.

Uit de data-verzameling blijkt dat het lastig is om de gevolgen van de interventies los te koppelen. Desondanks wordt geconcludeerd dat het samenspel van interventies leidt tot een toename van *teacher agency*. Dit komt doordat de rol van schoolleiders naar de achtergrond verschuift en er momenten gecreëerd worden voor leerkrachten om input te leveren. Naast positieve veranderingen kunnen de interventies ook onbedoelde effecten teweeg brengen. De veranderingen kunnen dwingend zijn en weerstand oproepen bij leerkrachten. In combinatie met twee paradoxale werkingen kan dit leiden tot het vertrek van leerkrachten. De eerste paradox is een paradox van formele rollen. Op scholen waar een aantal leerkrachten hun coachende rol enthousiast uitvoeren, kan dit leiden tot verdeeldheid binnen het team. Een deel van het team verwerft meer *agency* en een deel minder waardoor het passiever wordt. De tweede paradox houdt in dat extra sturing op zelfsturing tot minder sturing leidt. Te veel sturing kan weerstand, remmende en vertrekkende leerkrachten opleveren. *Teacher agency* wordt dan ook het meest versterkt op scholen waar de interventies goed worden uitgevoerd, maar waar de sturing en formele rollen niet te groot worden. Samengevat wordt er in dit onderzoek geconcludeerd dat er voor het vergroten van *teacher agency* rekening gehouden moet worden met specifieke situaties op scholen en de leermogelijkheden van individuele leerkrachten. Een meta-interventie voorafgaande aan de start van het LeerKRACHT-programma heeft gewerkt op één van de scholen en kan een uitkomst bieden voor scholen die weerstand ervaren in hun team.

Het huidige onderzoek heeft een bijdrage geleverd aan kennis over interventies en de gevolgen hiervan voor de agency van leerkrachten. De inzichten in dit onderzoek leiden tot een aantal theoretische, empirische en methodologische implicaties voor vervolgonderzoek. Vervolgonderzoek kan

longitudinaal en met een grotere groep scholen gedaan worden. Het kan gericht worden op de aangetoonde paradoxen, de werking van meta-interventies en het ontstaan van drempels bij leerkrachten. De maatschappelijke implicatie hebben met name betrekking op contextualiseren en het leveren van maatwerken. Contextualiseren is een voorwaarde voor de uitwerking van het LeerKRACHT-programma. Zowel de schoolcontext als individuele leerkrachten moeten bekeken en gesproken worden om maatwerk te kunnen bieden.

De titel van deze scriptie luidt: 'Kracht van (de) LeerKRACHT?'. Deze titel doelt enerzijds op de vraag of het versterken van *teacher agency* een kracht is van het programma LeerKRACHT en anderzijds op de vraag of *teacher agency* een kracht van leerkrachten zelf is. Beide vragen worden deels bevestigend beantwoord door de resultaten van deze scriptie. De interventies van het programma LeerKRACHT verhogen de *teacher agency* van leerkrachtenteams op de meeste scholen. Het versterken van *teacher agency* is echter niet vanzelfsprekend voor alle leerkrachtenteams en alle individuele leerkrachten. Het programma biedt geen interventie die ervoor zorgt dat het hele team behouden blijft. *Teacher agency* wordt beoefend door een aantal leerkrachten, maar niet door allemaal. Het is dus geen 'kracht' van iedere leerkracht. Meer als team gezamenlijke *agency* uitoefenen kan bijdragen aan de doelstellingen van het LeerKRACHT-programma: 'elke dag samen een beetje beter'

Hoofdstuk 1 - Inleiding

1.1 Teacher agency van belang voor onderwijsverbetering

Een veelgehoorde uitspraak is dat 'het onderwijs valt of staat met de kwaliteit van leerkrachten'. Leerkrachten worden dan ook gezien als spil voor de ontwikkeling en het leren van kinderen in de klas (Biesta & Tedder, 2007). De kwaliteit van leerkrachten wordt vaak als hefboom voor onderwijsverbetering gezien (Jones & Charteris, 2017). Verschillende onderzoeken stellen dat leerkrachten binnen scholen zelfs de belangrijkste invloed op onderwijsverbetering zijn (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2011; OECD, 2005).

1.1.1 Het belang van leerkrachten voor goed onderwijs

Dat onderwijsverbetering noodzakelijk is, blijkt uit de meest recente Staat van het Onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2018). In het voorwoord van dit overzichtsrapport wordt de kernboodschap direct duidelijk: de gemiddelde resultaten van Nederlandse leerlingen in het funderend onderwijs zijn de laatste twintig jaar geleidelijk teruggelopen (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Dit bleek eerder al uit grootschalig internationaal onderzoek (OECD, 2015). Naast de achteruitgang van prestaties, concludeert het rapport dat kansenongelijkheid toeneemt en er steeds grotere kwaliteitsverschillen zijn tussen scholen (Inspectie van het Onderwijs, 2018). De dalende trend in reken – en leesresultaten vragen om een versterking van het didactisch handelen van leerkrachten. Scholen besteden hier aandacht aan, maar de kwaliteit ervan neemt nauwelijks toe (Inspectie van het Onderwijs, 2018a). Doordat onderwijsverbetering volgens deze rapporten nodig is in Nederland, rijst de vraag hoe leerkrachten hun invloed op onderwijsverbetering kunnen vergroten.

1.1.2 Invloed van leerkrachten op onderwijsverbetering

Omdat leerkrachten gezien worden als een belangrijke spil in het realiseren van onderwijsverbetering stellen onderzoekers dat leerkrachten 'actieve veranderingsagenten' moeten zijn (Datnow, 2012). Dit idee is ingebed in een bredere stroom literatuur die aandacht heeft voor leerkrachten als *street level bureaucrats* (Lipsky, 2010). Leerkrachten zijn uitvoerders van onderwijsbeleid en hebben in die uitvoering een hoge mate van autonomie om beslissingen te maken over de manier waarop zij onderwijs geven. Voor het realiseren van onderwijsverandering is het dan ook van belang dat leerkrachten deze handelingsvrijheid gebruiken op een manier die bijdraagt aan beleidsdoelen rondom goed onderwijs. Het zijn van een *actieve veranderingsagent* (Datnow, 2012) houdt in dat leerkrachten proactief veranderingen teweeg brengen en niet enkel reactief werken door bijvoorbeeld hun mening te geven tijdens een vergadering. Deze manier van handelen wordt door verschillende onderzoekers *teacher agency* genoemd (Biesta & Tedder, 2007; Pantic, 2015; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). In verschillende westerse landen krijgen leerkrachten een centralere plaats in onderwijsbeleid, bijvoorbeeld op het gebied van curriculumontwikkeling (Priestley et al, 2015). In Nederland is er het initiatief 'curriculum.nu'. Bij dit initiatief actualiseren en herzien leerkrachten en schoolleiders het huidige curriculum (Curriculum.nu, 2019). Ondanks de onderschrijving van het belang van leerkrachten in onderwijsveranderingen en de ontwikkelingen die gaande zijn, zijn verandermogelijkheden van leerkrachten beperkt volgens verschillende onderzoekers (Datnow, 2012; Priestley et al., 2015). Leerkrachten worden in toenemende mate *betrokken* worden bij beleid, maar krijgen niet de bevoegdheid hier iets aan te veranderen. Het is opmerkelijk dat de verandermogelijkheden van leerkrachten beperkt lijken binnen een discours waarin ze wel als betekenisvolle invloed op schoolverbetering worden gezien.

1.1.3 Mogelijke oorzaken voor beperkte invloed

Onderzoekers dragen verschillende oorzaken aan voor het achterblijven van *teacher agency*, ondanks het belang dat hieraan wordt gehecht in het discours van onderwijsverandering.

Allereerst wordt gewezen op het belang van autonomie. Een mogelijk aanknopingspunt waarom individuele leerkrachten niet altijd in staat zijn om verandering teweeg te brengen, is de mate van autonomie die ze hebben. De laatste jaren is geprobeerd om leerkrachten meer autonomie te geven door minder te sturen op de manier waarop zij onderwijs geven (Datnow, 2012). Echter, wanneer structurele omstandigheden en grotere contexten in ogenschouw genomen worden voor het beoordelen van de veranderingsmogelijkheden van leerkrachten, lijkt het erop dat leerkrachten eerder minder dan meer autonomie hebben gekregen (Datnow, 2012; Kuiper, Nieveen & Berkvens, 2013; Priestley et al., 2015). Ondanks dat beleid gericht was op meer ruimte voor leerkrachten, resulteerde het juist tot het inleveren van autonomie door een verschuiving van procescontrole naar outputcontrole (Biesta, 2004; Noordegraaf, van Loon, Heerema, & Weggemans, 2015). Minder strakke curriculumvoorschrijving, meer overleg met leerkrachten en minder sturing op input gaat veelal gepaard met meer output-controle door bijvoorbeeld schoolinspecties en strenger gebruik van eindtermen (Kuiper et al, 2013). Dit 'geven met één hand en wegnemen met de ander' wordt omgeschreven als beleid dat eist dat leerkrachten op hun eigen manier hun werk uit mogen oefenen, maar hen tegelijkertijd de middelen ontzegt om dit goed te doen (Priestley et al., 2015). Omdat wereldwijd veel concurrentie is tussen onderwijssystemen, ligt er veel druk op de prestaties van leerkrachten waardoor ze sterk gereguleerd worden (Vongalis-Macrow, 2007). Meer autonomie kan leerkrachten helpen om invloed uit te oefenen (Datnow, 2012)

Naast de constatering dat de autonomie van leerkrachten niet per definitie is toegenomen, stellen onderzoekers dat autonomie niet alleen op individueel niveau verhoogd moet worden. In de jaren negentig was het gangbaar te denken dat leerkrachten de capaciteit hadden om onderwijs te verbeteren, indien zij daar de vrijheid voor kregen (Datnow, 2012). Dit was gebaseerd op het idee het individu altijd de macht heeft om 'het verschil te maken'. Inmiddels wordt gesteld dat *teacher agency* geen individuele prestatie is en begrepen moet worden in interactie met de grotere context en complexe aard van schoolhervormingen (Datnow, 2012; Priestley et al., 2015). Het is onderdeel van een complexe dynamiek met structurele en culturele kenmerken van een school. Daarom is er behoefte aan onderzoek dat de wederzijdse relatie tussen eigenschappen en ervaringen van leerkrachten als zich ontwikkelende professionals en werkplaatscondities laat zien (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). De constatering dat agency ontstaat in interactie en geen individuele prestatie is, sluit aan op adviezen over meer samenwerking en collegiale uitwisseling. Zo constateert De Onderwijsraad in 2016 dat er in beleid onvoldoende aandacht is voor samenwerking gericht op onderwijsverbetering en dat er te veel aandacht was voor leerkrachten als individu. Om het handelingsvermogen van leerkrachten te vergroten werd door de raad geadviseerd om meer en betere samenwerking in teams te stimuleren (Onderwijsraad, 2016). Dit advies wordt door meerdere onderzoeken onderschreven die aanbevelen om professionals in teams samen te laten werken en via collegiale uitwisseling hun eigen werkcontext te verbeteren (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Mourshed et al., 2010; Sleegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013). Binnen collegiale uitwisseling worden discussie en feedback als krachtige leermiddelen gezien (Veen et al., 2010). Deze uitwisseling kan de *teacher agency* van leerkrachten als team vergroten.

Aanvullend op het krijgen van autonomie en onderlinge samenwerking, vereist *teacher agency* proactiviteit van leerkrachten in het creëren van de realiteit die ze wensen (Hilferty, 2008). *Agency* is meer dan reageren op moeilijkheden in hun werk, maar omvat proactief zoeken naar verandermogelijkheden. Leerkrachten blijken nog onvoldoende professioneel vermogend in het proactief omgaan met uitdagingen die zij tegenkomen in hun werk (Noordegraaf et al., 2015). Het proactief uitspreken is een onderdeel van professioneel vermogen van leerkrachten. Dit richt zich niet op autonomie die een professional of leerkracht van buitenaf opgelegd krijgt, maar richt zich op de mate waarin een leerkracht zelf controle neemt over een situatie. Minder leerkrachten die parttime werken, een betere opleiding, het geven van feedback in teams en begeleiding kunnen helpen in het professionaliseren van de beroepsgroep leerkrachten en het proactief uitspreken van leerkrachten (Noordegraaf et al., 2015).

Concluderend kan *teacher agency* zowel belemmerd worden door leerkrachten zelf als door oorzaken buiten leerkrachten. Leerkrachten kunnen weinig proactiviteit tonen en onvoldoende samenwerken. Tegelijkertijd kan beleid ook te veel gericht zijn op individuele leerkrachten en minder op collegiale uitwisseling en het versterken van samenwerking. Daarnaast lijken leerkrachten niet meer autonomie te hebben gekregen en heeft er vooral een verschuiving van proces- naar outputcontrole plaatsgevonden.

1.1.4 Onderzoek naar *teacher agency*

Ondanks de verschillende oorzaken voor het achterblijven van *teacher agency,* is er weinig concreet bewijs voor de manier waarop *teacher agency* concreet werkt op scholen en daarbuiten (Biesta et al., 2015; Pantic, 2015; Vongalis-Macrow, 2007). Daarnaast is er nog weinig aandacht voor de wederzijdse relatie tussen eigenschappen en ervaringen van leerkrachten als zich ontwikkelende professionals en werkplaatscondities (Van Veen et al., 2012). Dit terwijl *teacher agency* wordt gevormd door een combinatie van contextuele factoren en invloeden van individuele leerkrachten (Datnow, 2012; Eteläpelto, Vähasantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013; Pantic, 2015). Voor overheden, scholen en leerkrachten blijft de vraag bestaan hoe *teacher agency* praktisch versterkt kan worden en welke mechanismen en omstandigheden hieraan bijdragen. Daarom is het van belang om de werking van *teacher agency* op scholen te bekijken vanuit de combinatie van deze factoren.

Dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan de kennis over *teacher agency* en de wisselwerking tussen contextuele en individuele factoren die van invloed zijn op *teacher agency*. Dit wordt gedaan door de interventies en gevolgen van het programma LeerKRACHT in kaart te brengen. Dit programma wordt op 750 scholen uitgevoerd en heeft de doelstelling om onderwijs 'samen elke dag een beetje beter te maken' (LeerKRACHT, 2019). De drie vereisten voor *teacher agency* lijken in dit programma te zijn verweven. Een aantal van de uitgangspunten zijn meer collegiale uitwisseling, meer autonomie voor leerkrachten en meer eigenaarschap binnen leerkrachtenteams. Dit maakt het programma tot een interessante casus voor onderzoek naar *teacher agency.*

1.2 Probleemstelling

1.2.1 Doelstelling

Teacher agency is van belang voor de kwaliteit van het onderwijs, maar de invloed van leerkrachten lijkt nog beperkt. Er is nog weinig concreet bewijs over de manier waarop *teacher agency* tot stand komt in de praktijk. Daarnaast wordt in onderzoek nog beperkt aandacht besteed aan de relatie tussen individuele leerkrachten en de omstandigheden op hun school. Voor scholen en leerkrachten is het onduidelijk hoe *teacher agency* concreet versterkt kan worden. Het is daarom relevant te onderzoeken welke interventies en omstandigheden bijdragen aan de versterking van *teacher agency* op scholen in het primair onderwijs. Dit onderzoek heeft het doel inzicht te verkrijgen in de gevolgen van interventies voor *teacher agency* om zo beter de totstandkoming hiervan in de praktijk te begrijpen. Daarnaast dient het onderzoek de doelstelling om scholen en leerkrachten praktische handvatten aan te reiken. Hiermee wordt geprobeerd een indirecte bijdrage te leveren aan de onderwijsverbetering die het programma LeerKRACHT wil bewerkstelligen.

1.2.2 Vraagstelling

De centrale vraag die uit bovenstaande doelstellingen voortvloeit, luidt:

Op welke manieren kunnen interventies de 'teacher agency' van leerkrachten op scholen in het primair onderwijs versterken?

Deze vraag wordt beantwoord door middel van zeven subvragen. De eerste drie subvragen zijn theoretisch, daarna volgen drie empirische subvragen en tot slot volgt een concluderende subvraag.

1. Wat is *teacher agency*?
2. Welke contextuele en individuele factoren beïnvloeden *teacher agency*?
3. Welke interventies kunnen de beïnvloedende factoren versterken?

4. Wordt *teacher agency* versterkt op scholen in het primair onderwijs die werken met het programma LeerKRACHT?
5. Hoe beïnvloeden de interventies van LeerKRACHT *teacher agency*?
6. Welke gevolgen hebben de interventies voor de contextuele en individuele factoren en de manier waarop deze *teacher agency* beïnvloeden?

7. Wat zijn de academische en praktische implicaties van dit onderzoek?

In de eerste vraag wordt het begrip *teacher agency* verder geduid vanuit de begrippen *agency* en *professional agency*. In de beantwoording van de tweede vraag wordt ingegaan op de factoren die *teacher agency* beïnvloeden. Vervolgens wordt in de derde vraag gekeken naar interventies die positief kunnen bijdragen aan *teacher agency*. Door deze vragen te beantwoorden ontstaat er een theoretische basis, van waaruit de praktijk van *teacher agency* bekeken wordt. De empirische vragen beginnen met vraag vier die gericht is op *teacher agency* en of dit volgens leerkrachten versterkt is op scholen gedurende de periode dat ze met LeerKRACHT werken. De ervaringen van leerkrachten worden als uitgangspunt genomen bij de beantwoording van deze vraag. De vijfde vraag is gericht op de werkende mechanismen van LeerKRACHT en welke interventies volgens de leerkrachten en schoolleiders bijdragen aan de versterking of verzwakking van hun invloed. In de zesde vraag wordt gezocht naar de effecten van de interventies voor de contextuele en individuele factoren van *teacher agency.* De laatste vraag is gericht op academische en maatschappelijke implicaties van dit onderzoek. Daarbij is er speciale aandacht voor het formuleren van aanbevelingen voor scholen en leerkrachten op het gebied van interventies die kunnen bijdragen aan het vergroten van *teacher agency.*

1.2.1 Duiding en inbedding onderzoeksvraag

In opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) voeren de Universiteit Utrecht en onderzoeks- en adviesbureau Oberon gezamenlijk een vierjarig onderzoek uit naar de effecten van de aanpak van Stichting LeerKRACHT. Het onderzoek voor deze scriptie vindt plaats binnen dit grotere onderzoek. Dat onderzoek richt zich op de bijdrage van het programma aan de verbetering van de onderwijskwaliteit op langere termijn. Deze scriptie richt zich op een termijn van twee jaar en is gericht op de mechanismen die *teacher agency* beïnvloeden.

De onderzoeksvraag over invloeden op *teacher agency* wordt gesteld door een onderzoeker die zelf bevoegd leerkracht is, maar er niet bij voorbaat van uitgaat dat leerkrachten 'slachtoffer' zijn van verminderde autonomie. In dit onderzoek wordt *teacher agency* niet gezien als iets wat een individu 'kan', iets wat in interactie tot stand komt. Het is eens set van intentionele gebeurtenissen die in verschillende contexten en op verschillende momenten kunnen ontstaan. De definitie die in het literatuurhoofdstuk onderbouwd wordt, is als volgt: *'teacher agency wordt beoefend wanneer leerkrachten en/of leerkrachtenteams invloed uitoefenen, keuzes maken en standpunten innemen op manieren die hun werk en/of hun professionele identiteit beïnvloeden.'*

1.3 Relevantie

Dit onderzoek is wetenschappelijk relevant omdat er nog weinig empirisch bewijsmateriaal is voor de manier waarop *teacher agency* tot stand komt in de praktijk (Pantic, 2015). Daarnaast wordt er in onderzoek naar interventies op scholen nog in beperkt mate aandacht besteed aan de relatie tussen

schoolcondities en de agency van leerkrachten (Van Veen et al., 2010). Dit terwijl *teacher agency* niet alleen ontstaat door individuele eigenschappen en mogelijkheden van leerkrachten, maar moet worden begrepen in interactie met culturele en structurele omstandigheden (Datnow, 2012). Tot slot is dit onderzoek relevant omdat het kijkt naar zowel individuele eigenschappen van leerkrachten als naar contextuele factoren.

Naast wetenschappelijke relevantie heeft dit onderzoek ook maatschappelijke relevantie voor zowel leerkrachten, scholen als opleidingen. Het onderzoek geeft inzicht in interventies die *teacher agency* versterken, welke vertaald worden tot concrete aanbevelingen. Deze aanbevelingen kunnen ook van waarde zijn voor andere programma's en itnerventies. Daarnaast biedt dit onderzoek scholen inzicht in verbetermogelijkheden voor de versterking van het verandervermogen van leerkrachten. Voor opleidingen en individuele leerkrachten kan dit onderzoek inspireren en motiveren om te reflecteren op de rol die zij hebben in het ontwikkelen van *teacher agency.*

1.4 Opbouw scriptie

In dit eerste hoofdstuk is beschreven hoe *teacher agency* gezien wordt als belangrijke voorwaarde voor onderwijsverbetering. Ondanks het belang van *teacher agency,* lijkt het realiseren van *teacher agency* in de praktijk ingewikkeld, als gevolg van verschillende oorzaken. Daarom wordt in dit onderzoek gezocht naar interventies die *teacher agency* kunnen versterken in de praktijk. In hoofdstuk twee worden de theoretische onderzoeksvragen door middel van een literatuurstudie beantwoord. Geconcludeerd wordt dat *teacher agency* geen individuele competentie is, maar een situatie waarin leerkrachten invloed uit kunnen oefenen als reactie op situaties die ontstaan in hun school. Dit is afhankelijk van zowel individuele als contextuele factoren. In het derde hoofdstuk wordt ingegaan op de gehanteerde onderzoeksmethoden die ten grondslag lagen aan het beantwoorden van de empirische subvragen. In het vierde hoofdstuk wordt het eerste deel van de bevindingen beschreven waarbij in wordt gegaan op *teacher agency* in de praktijk op verschillende scholen die meedoen aan het LeerKRACHT-programma. Het vijfde hoofdstuk bevat het tweede deel van de bevindingen waarbij in wordt gegaan op de context waarbinnen *teacher agency* zich ontwikkelt binnen scholen. De manier waarop de interventies van Stichting LeerKRACHT bijdragen aan *teacher agency* wordt beschreven waarbij de verschillende contextuele en individuele factoren bekeken worden. In het afsluitende hoofdstuk wordt de centrale vraagstelling beantwoorden. Tevens worden bevindingen vertaald naar academische en maatschappelijke implicaties.

Hoofdstuk 2 – Teacher agency: definitie, invloeden en interventies

In dit hoofdstuk worden de theoretische subvragen beantwoord. Onderzocht wordt wat *teacher agency* is, welke factoren op *teacher agency* van invloed zijn en hoe *teacher agency* versterkt kan worden. Daarnaast wordt op basis van de wetenschappelijke literatuur *teacher agency* verder geconceptualiseerd. Daarbij is aandacht voor de variabelen die van invloed zijn op *teacher agency* en die beïnvloed kunnen worden door interventies.

2.1 Definiëring van (Teacher) Agency

Empirisch bewijsmateriaal over de manier waarop *teacher agency* werkt op scholen en daarbuiten is klein, deels vanwege het gebrek aan conceptuele duidelijkheid over de aard en het doel hiervan (Pantic, 2015). Dit hoofdstuk zal daarom uitgebreid ingaan op de het concept *teacher agency.* Zowel de opbouw van het concept, verschillende perspectieven op het concept en dimensies van het concept worden besproken. De paragraaf eindigt met een theoretisch model waarin eerder besproken modellen geïntegreerd worden.

2.1.1 Teacher agency: een vorm van agency

Om het begrip *teacher agency* goed te begrijpen is het van belang in te gaan op het woord agency. De oorsprong van het begrip agency, ofwel 'agentschap', ligt in het onderscheid tussen principaal en agent (Biesta & Tedder, 2007). De agent krijgt van de principaal het vermogen om autonoom te handelen. Dit idee is gebaseerd op de *structuration theory* van Giddens (1984) die stelt dat socialisatieprocessen leiden tot sociale structuren die het handelen van individuen beïnvloeden, maar dat het handelen van individuen tegelijkertijd bijdraagt aan veranderingen in de sociale structuur. Agency wordt dan ook gedefinieerd als 'het vermogen om autonoom te handelen' of 'het vermogen om onafhankelijk van beperkingen door sociale structureren te opereren' (Calhoun, 2002). *Agency* is niet zozeer iets dat mensen *kunnen*, het is iets dat mensen *doen*, iets wat ze bereiken (Biesta& Tedder, 2007). Het is een 'kwaliteit' van de betrokkenheid van actoren op hun context, niet een kwaliteit van een actor zelf. *Agency* wordt beschouwd als tijdelijk product van handelen in situaties, in relatie tot vroegere persoonlijke ervaringen en verwachtingen van de toekomst (Charteris & Smardon, 2015; Biesta et al., 2015; Emirbayer & Mische, 1998). Handelen als *agent* impliceert het vermogen om 'te interveniëren in de wereld', 'anders te handelen', 'een verschil te maken' en 'een soort van macht' uit te oefenen (Pantic, 2015). Bij *agency* wordt dus gekeken hoe mensen al dan niet in staat zijn te handelen ondanks of dankzij hun sociale en materiële omgeving (Priestley et al., 2015).

Waar *agency* de rol van actoren in het algemeen beschrijft, gaat het bij *professional agency* specifiek over de agency van professionals, zoals leerkrachten (Eteläpelto et al., 2013). *Professional agency* wordt gedefinieerd als: '(..) *exercised when professional subjects and/or communities influence, make choices, and take stances on their work and professional identities*' (Eteläpelto et al., 2013, p. 61). *Professional agency* kan zich volgens deze definitie op meerdere manieren manifesteren. Het beoefenen van *agency* is niet alleen het bewerkstelligen van een gewenste verandering, maar kan ook het handhaven van bestaande praktijken en het tegenhouden van veranderingen zijn. Auteurs die schrijven over *professional agency* benadrukken dat het van belang is om de context van professionals in ogenschouw te nemen (Eteläpelto et al., 2013). *Professional agency* wordt gezien als samenspel tussen contexten en individuele acties van professionals. Auteurs geven aan dat onderzoek in *real work context* een basis is voor het analyseren van *professional agency,* omdat hier de complexe wisselwerking tussen sociale contexten en individuele agency zichtbaar wordt.

Teacher agency is de toepassing van *professional agency* op de specifieke rol van leerkrachten (Priestley et al., 2015). In recente literatuur wordt dit begrip gebruikt om te duiden hoe leerkrachten in de praktijk

werken en zich met beleid bezig houden (Priestley et al., 2015). Op basis van de definitie van Eteläpelto et al. (2013) kan *teacher agency* concreter geoperationaliseerd worden. Hieruit ontstaat de volgende omschrijving:

'teacher agency wordt beoefend wanneer leerkrachten en/of leerkrachtenteams invloed uitoefenen, keuzes maken en standpunten innemen op manieren die hun werk en/of hun professionele identiteit beïnvloeden.'

Eteläpelto et al., (2013) hebben in een conceptualisering van *professional agency* een aantal conclusies getrokken over wat *agency* inhoudt. Vertaald naar leerkrachten, resulteert dit in de volgende conceptualisering van *teacher agency:*

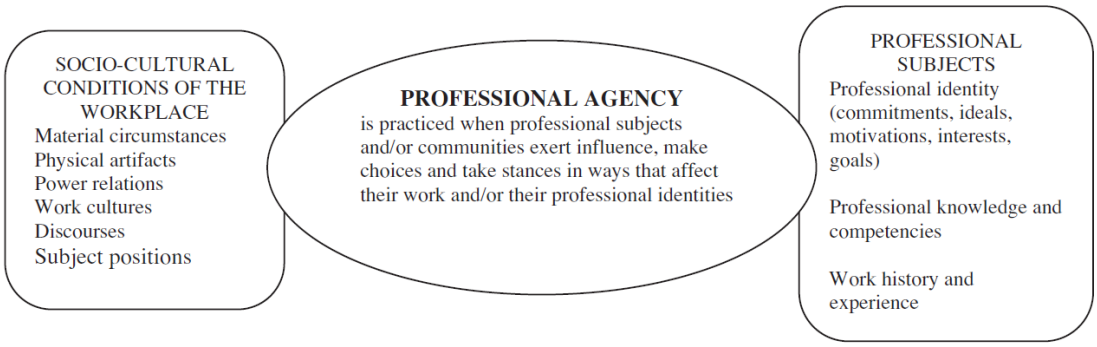
1. Teacher agency wordt uitgeoefend en manifesteert zich wanneer leerkrachten of leerkrachtenteams invloed uitoefenen, keuzes maken en standpunten innemen die hun werk en/of hun professionele identiteit beïnvloeden.
2. Teacher agency wordt altijd uitgeoefend voor specifieke doeleinden en binnen (historisch gevormde) sociaal-culturele en materiële omstandigheden.
3. De praktijk van teacher agency is nauw verweven met de werkgerelateerde identiteiten van leerkrachten, waaronder hun professionele en ethische verplichtingen, idealen, motivaties, interesses en doelen.
4. De individuele (werk) ervaringen, kennis en competenties van leerkrachten fungeren als middelen voor de uitoefening van teacher agency.
5. In onderzoek naar teacher agency zijn leerkrachten en hun sociale contexten analytisch gescheiden, maar vormen ze elkaar wel en zijn dus wederzijds afhankelijk.
6. Leerkrachten hebben relaties met hun werk, deze zijn tijdelijk en worden gevormd binnen de omstandigheden van het werk.
7. Teacher agency is vooral nodig voor het ontwikkelen van leerkrachtenteams die creatieve initiatieven kunnen nemen. Daarnaast is het nodig voor professioneel leren en voor het vormen van de identiteit van leerkrachten in (veranderende) werkpraktijken.

2.1.2 Perspectieven op teacher agency

De interpretatie van het begrip agency is aan verandering onderhevig geweest (Eteläpelto et al., 2013). Er heeft een verschuiving plaatsgevonden van een vrij beperkte blik die agency definieerde als doelgerichte en rationele acties, naar een begrip van agency als een discursief en sociaal geconstrueerd fenomeen waarin interacties tussen mensen en de echte wereld centraal staan (Archer, 2003). Daarnaast heeft er een verschuiving plaats gevonden van het zien van *agency* als niet-historisch fenomeen, dat zich afspeelt in het heden, naar *agency* als tijdelijke dimensie tussen het verleden, het heden en de toekomst (Biesta & Tedder, 2007). Dit alles impliceert dat *agency* niet alleen aan individuen of kortetermijnactiviteiten van groepen gekoppeld is, maar ook aan hun langeretermijndoelstellingen (Eteläpelto et al., 2013).

Voortbouwend op de ontwikkelingen en onderzoeken naar het begrip *agency*, operationaliseren Eteläpelto et al. (2013) *professional agency*. In Figuur 1 wordt gevisualiseerd hoe volgens Eteläpelto et al. (2013) *agency* gevormd wordt door een samenspel tussen contextuele en individuele factoren. A*gency* wordt overeenstemmend gezien als iets dat ontstaat binnen sociaal-culturele en materiële beperkingen en middelden (Archer, 2003). Dit komt voort uit een *subject-centered socio-cultureel perspectief*. In dit perspectief worden individuele agency en de sociale context als analytisch te onderscheiden gezien, maar wederzijds elkaar scheppend en in hoge mate onderling afhankelijk.

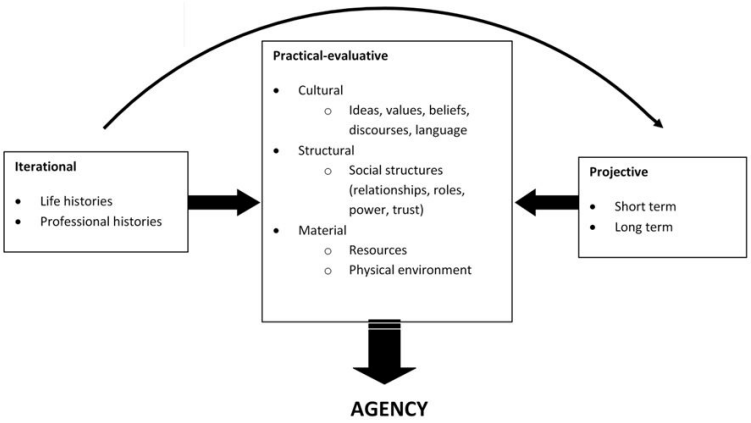
Figuur 1 - Professional agency in een subject-centered sociocultureel raamwerk (Eteläpelto et al., 2013).



Het meest opvallend in de benadering van Eteläpelto et al. (2013) is dat deze een levensloop-perspectief toevoegt. In andere theorieën over professional agency blijft dit onderbelicht. Een levensloopperspectief benadrukt de subjectivering die individuen geven aan de socio-culturele condities van hun werkplekken in het heden en verleden. Met name bij onderwijzers, leerkrachten, verzorgenden en artiesten wordt het werk gekarakteriseerd als mensgestuurd en is het sterk verbonden met de personen zelf (Eteläpelto et al., 2013). Het is van belang agency niet vanuit een outsiderperspectief te benaderen, maar vanuit een 'insider' perspectief (Emirbayer& Mische, 1998). De manier waarop *agency* bereikt wordt, is namelijk gebaseerd op de capaciteit die leerkrachten hebben op hun handelen binnen specifieke contexten (Biesta & Tedder, 2007).

Ter aanvulling op de relationele, *subject-centered* dimensie van Eteläpelto en collega's (2013), voegen Priestley en collega's (2015) een *temporele* dimensie toe aan het begrip *teacher agency.* Zij leggen de nadruk op erfenissen uit het verleden van leerkrachten, zie Figuur 2. Het is van belang om leerkrachten te zien als complete personen met hun eigen ervaringen uit het verleden, emoties en zorgen (Priestley et al., 2015; Emirbayer & Mische, 1998). *Agency* moet opgevat worden als een configuratie van invloeden uit het verleden, oriëntaties naar de toekomst en betrokkenheid bij het heden (Priestley et al., 2015). Dit omvat de algemene levensgeschiedenissen van leerkrachten en hun meer specifieke professionele geschiedenis zoals opleiding en loopbaan. Het heden omvat het beeld van de grenzen en mogelijkheden die de huidige context biedt. Hierin wordt een onderscheid gemaakt tussen culturele, structurele en materiële aspecten. De toekomst omvat het vermogen om alternatieve mogelijkheden voor te stellen voor de korte en lange termijn, waarbij verwachtingen gebaseerd zijn op ervaringen uit het verleden. De dimensies verleden, heden en toekomst worden ook wel de iteratieve, praktisch-evaluatieve en projectieve dimensie genoemd. Bij concrete acties spelen de drie dimensies een rol, maar de mate waarin ze bijdragen, varieert. In Figuur 2 wordt visueel weergegeven hoe volgens Priestley et al. (2015) de iteratieve en projectieve dimensie invloed hebben op het heden en *agency*.

Figuur 2 - Model agency Priestley et al. (2015)



In het huidige onderzoek wordt een combinatie van de genoemde modellen gehanteerd. Deze vullen elkaar aan en hebben elk hun eigen focus. Waar het model van Eteläpelto et al. (2013) gaat over *professional agency,* focussen Priestley et al. (2015) zich specifiek op *teacher agency*. Het model van Eteläpelto et al. (2013) is gebaseerd op een uiteenzetting waarbij verschillende benaderingen van *agency* tegen elkaar worden afgewogen. De keuze voor een sociaal-culturele benadering wordt hier het meest inzichtelijk gemaakt. Tegelijkertijd verdeelt dit model, in tegenstelling tot Priestley et al. (2015), de verschillende invloeden van individuele leerkrachten niet onder in het verleden, heden en toekomst.

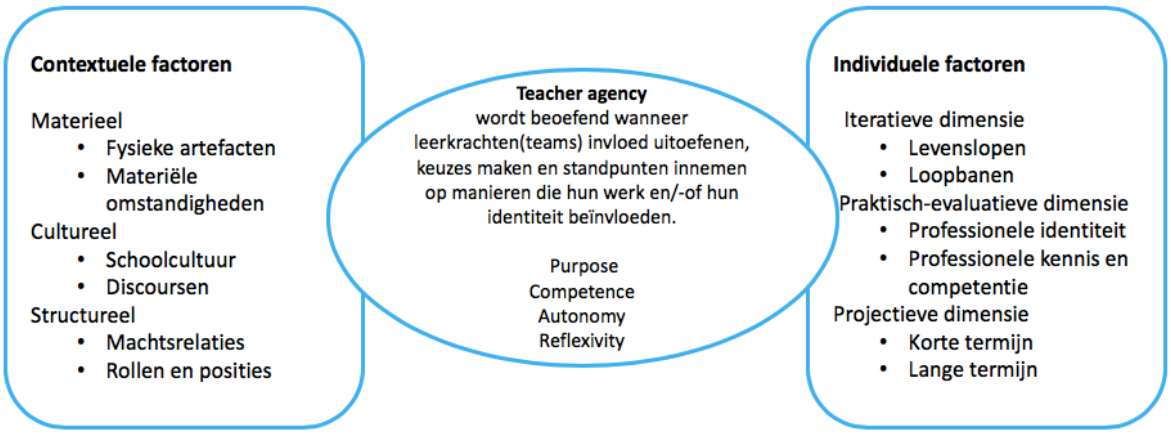
2.1.3 Dimensies van (teacher) agency

In een poging om *teacher agency* te onderzoeken, onderscheidt Pantic (2015) verschillende dimensies van *teacher agency: purposes, competence, autonomy* en *reflexivity*. Een *purposeful agent* handelt doelgericht waarbij men weet of gelooft dat het handelen een positieve uitkomst kan hebben. Deze doelgerichte *agents* gebruiken hun competentie om hun doel te bereiken en zijn vrijwel altijd in staat te beschrijven wat ze doen, de redenen hiervoor te benoemen en te motiveren (Pantic, 2015). Dit wordt *competent agent* genoemd. Een andere invloed op *agency* is de kracht die actoren weten te mobiliseren binnen sociale structuren waarbij relaties van *autonomie* en onderlinge afhankelijkheid bestaan tussen *agents*. Hiervoor is de vaardigheid om te *reflecteren* op sociale contexten, alternatieven voor te stellen en samenwerken met anderen van belang.

De dimensie *reflexivity* krijgt in de literatuur veel aandacht en wordt gekoppeld aan het leren en ontwikkelen van leerkrachten. Leren speelt een belangrijke rol bij *agency.* Het uitoefenen van agency is onlosmakelijk verbonden met de manier waarop mensen hun reacties kunnen controleren en hier op kunnen reflecteren (Biesta & Tedder, 2007). *Agency* is een element van reflectief professioneel leren. Hierin kunnen diepgewortelde overtuigingen opgespoord worden om zo kritisch te leren reflecteren op uitdagende situaties (Jones & Charteris, 2017). Professioneel leren omvat volgens onderzoekers het kritisch vormgeven van reacties van leerkrachten op uitdagende situaties vanuit het idee van agency (Biesta & Tedder, 2007; Charteris & Smardon, 2015; Kennedy, 2005). Onderzoekers stellen dat bij studenten aan leerkrachtenopleidingen vaker een niet-kritisch reflectieve houding voorkomt dan een wel kritisch reflectieve houding (Risko, Vukelich, Roskos, & Carpenter, 2002). De mate van kritische reflectie houdt verband met leren en kan daarom van invloed zijn op keuzevrijheid en *agency* (Biesta & Tedder, 2007).

Wanneer het subject-centered sociocultureel raamwerk van Eteläpelto et al. (2013), het model van Priestley et al (2015) en de dimensies van Pantic (2015) worden samengevoegd, ontstaat onderstaand conceptueel model in Figuur 3.

Figuur 3 - Geïntegreerd raamwerk *teacher agency*



2.2 Invloeden op teacher agency

Agency wordt beoefend in een specifieke context die om actie vraagt en kan gezien worden als een 'transactie' tussen de actor en de situatie (Biesta en Tedder, 2007; Charteris & Smardon, 2015). In het geval van *teacher agency* is het de uitwisseling van een leerkracht met zijn of haar tijdelijke situatie. Het is een dialogisch proces waarbij de actor effect heeft op de situatie, maar de situatie ook weer op de actor (Biesta & Tedder, 2007). De *teacher agency* van een individu wordt beïnvloed door persoonlijke ervaringen (Priestley et al., 2015). De mate waarin *teacher agency* uitgeoefend wordt in concrete situaties is afhankelijk van de beschikbare culturele, structurele en materiële middelen (Eteläpelto et al., 2013; Pantic, 2015). In deze paragraaf worden de contextuele en individuele factoren uit het geïntegreerde model kort toegelicht.

2.2.1 Contextuele factoren

Onder contextuele factoren vallen zowel culturele, structurele als materiële omstandigheden (Eteläpelto et al., 2013). Materiële condities worden gevormd door fysieke artefacten en beschikbare materialen, culturele condities worden gevormd door schoolcultuur en discoursen en structurele condities worden gevormd door machtstrelaties en rolverdelingen, (Priestley et al. 2015). Over alle factoren, zoals weergegeven het tekstvak hiernaast, zullen in deze paragraaf wetenschappelijke bevindingen worden weergegeven.

Contextuele factoren

Materieel
- Fysieke artefacten
- Materiële omstandigheden

Cultureel
- Schoolcultuur
- Discoursen

Structureel
- Machtsrelaties
- Rollen en posities

Materiële factoren

Materiële factoren verwijzen naar hulpbronnen en de bredere fysieke omgeving waarin leerkrachten handelen. (Priestley et al., 2013). Over het algemeen zijn scholen fysiek vaak ingericht op een manier die bijdraagt aan het laten leren van leerlingen en niet per se op de ontwikkeling van leerkrachten (Van Veen et al., 2010). Het is interessant op welke manier verschillende materiële factoren van invloed zijn op *teacher agency* en door welke interventies hier verandering in komt. Onderzoek toont het belang van economische, sociale en culturele middelen aan, maar laat tegelijkertijd ook zien dat meer middelen niet automatisch leidt tot nog meer agency (Biesta & Tedder, 2007). Mensen kunnen door *agency* te beoefenen hun afhankelijkheid van materiële bronnen reduceren en daardoor juist meer agency te bereiken.

Culturele factoren

Culturele condities worden gevormd door schoolcultuur, discoursen en structurele condities (Priestley et al. 2015). Culturele factoren zijn lastig te benoemen, omdat deze opvattingen omvatten die impliciet vorm geven aan tradities en 'ways of being' (Archer,2003). Ondanks het ongrijpbare karakter van culturele factoren, wordt cultuur wel als belangrijkste contextuele randvoorwaarde gezien voor het professioneel leren van leerkrachten (Little, 2012; Van Veen et al., 2010). Tevens kunnen culturele veranderingen uiteindelijk leiden tot structurele veranderingen (Archer, 2003).

Structurele factoren

Onder structurele condities vallen machtsrelaties en rolverdelingen (Priestley et al. 2015). In dit onderzoek wordt zowel gekeken naar toebedeelde rollen en posities als zelf opgepakte en geïnitieerde rollen. Daarnaast verwijst structuur naar regels en middelen die sociale systemen reproduceren. Structuur wordt vaak als statisch verondersteld, maar in de loop der tijd kunnen structuren worden aangepast door individuele en collectieve actoren (Pantic, 2015).

2.2.2 Individuele factoren

Teacher agency is ingebed in een contextuele situatie, maar desondanks kunnen individuen invloed op contextuele factoren uitoefenen (Eteläpelto et al., 2013; Priestley et al., 2015). Individuele eigenschappen en ervaringen van leerkrachten hebben invloed op *teacher agency* (Biesta & Tedder, 2007; Eteläpelto et al., 2013; Priestley et al., 2015). Daarnaast heeft de beoefening van *teacher agency* invloed op het zelfbeeld en de identiteit van individuele leerkrachten (Buchanan, 2015). De manier waarop leerkrachten in contexten handelen is het gevolg van complexe, onderling afhankelijke relaties van hun persoonlijke overtuigingen, niveaus van autonomie en interacties met andere actoren binnen de sociale context waarin ze werken (Pantic, 2015). De mate waarin een leerkracht *zijn agency* kan beoefenen, is gebaseerd op ervaringen als leerkracht en persoonlijke ervaringen. Daarbij is *agency* gericht op de toekomst en te behalen doelstellingen op de korte en lange termijn (Priestley et al. 2015).

In deze paragraaf zullen de invloeden op individuele leerkrachten vanuit het verleden, heden en de toekomst besproken worden, zoals weergegeven in het tekstvak hiernaast. Deze dimensies worden achtereenvolgens ook wel de iteratieve, praktisch-evaluatieve en projectieve dimensie genoemd (Priestley et al. 2015). Binnen elke tijdsdimensie zijn verschillende aspecten geïdentificeerd. De herinneringen vanuit het verleden gevormd door levenslopen en loopbanen, het heden wordt gevormd door professionele identiteit en professionele kennis en competentie, het toekomstbeeld wordt gevormd door verwachtingen en doelen voor de korte en lange termijn (Priestley et al. 2015).

Individuele factoren

Herinneringen verleden
- Levenslopen
- Loopbanen

Heden
- Professionele identiteit
- Professionele kennis en competentie

Toekomstsbeeld
- Korte termijn
- Lange termijn

De uitvoer van agency is geen gevolg van een lineaire reeks stappen, maar een product van het samenspel tussen de drie tijdsdimensies (Jones & Charteris, 2017). Denken over agency in termen van prestaties in plaats van competentie maakt het mogelijk om te begrijpen waarom een individu in de ene situatie wel tot agency kan komen en in de andere niet (Biesta & Tedder, 2007). Pantic (2015, p. 765) benadrukt de temporele aard van agency wanneer zij benoemt dat een zelfde professional op het ene moment kan fungeren als veranderingsagent en op een ander moment een roluitvoerder is. Agency is dan ook geen geïnternaliseerd vermogen dat onder alle omstandigheden kan worden uitgevoerd (Jones & Charteris, 2017). Het maakt het daardoor mogelijk om fluctuaties van agency in de loop van de tijd en gedurende de levensloop van een individu te bekijken. Deze fluctuaties kunnen gedeeltelijk verklaard worden door het leren door eerdere ervaringen (Biesta & Tedder, 2007).

Verleden

De iteratieve dimensie van agency heeft betrekking op '*de selectieve reacties van actoren op denk- en handelingspatronen uit het verleden die stabiliteit, routine en orde geven en daardoor helpen bij het ondersteunen van identiteiten en interacties in de loop van de tijd*' (Biesta & Tedder, 2007, p. 136). Deze dimensie is te onderscheiden in de invloed van meer algemene levensgeschiedenissen van leerkrachten en hun meer professionele geschiedenis (Priestley et al., 2013). Agency bouwt voort op verworvenheden uit het verleden en aangeleerde patronen (Biesta & Tedder, 2007). Het idee dat er verandering kan ontstaan in aangeleerde patronen is een motivatie om agency te beoefenen.

Ondanks dat ervaringen en patronen interessant zijn voor de bestudering van agency, moeten ervaringen niet als voor zichzelf sprekende concepten gezien worden (McNay, 2004) . Het zichtbaar maken van iemands ervaringen zal de uitoefening van agency bloot kunnen leggen, maar nog niet onthullen hoe agency en identiteit relationeel zijn samengesteld als sociale, culturele en materiële fenomenen. De bredere context zal niet vergeten moeten worden en deze zal per ervaring van het individu verschillend geweest zijn.

Heden
Situaties in het heden worden niet noodzakelijkerwijs op dezelfde manier vormgegeven als situaties vanuit het verleden (Biesta & Tedder, 2007). Met name door snel veranderende externe omstandigheden kan er inspanning nodig zijn om situaties relatief stabiel te houden. Hoewel *agency* ook betrekking heeft op het verleden en de toekomst, wordt er gehandeld in het heden, oftewel in de praktisch- evaluatieve dimensie. Deze dimensie houdt '*het vermogen van actoren om praktische en normatieve oordelen te maken tussen alternatieve mogelijke acties als antwoorden op dilemma's en eisen in nieuwe situaties'* (Biesta & Tedder, 2007, p. 136) De praktisch-evaluatieve dimensie is te onderscheiden in professionele identiteit en professionele kennis en competentie (Priestley et al., 2013). Op individueel gebied wordt de praktisch-evaluatieve dimensie gevormd door ideeën, waarden, overtuigingen en vertrouwen. Al deze aspecten hebben effect op het vermogen van actoren om praktische en normatieve oordelen te maken over mogelijk acties (Priestley et al., 2013)

Toekomst
Agency wordt gekoppeld aan de intentie om een toekomst te creëren die anders is dan het heden en het verleden (Biesta & Tedder, 2007). De projectieve dimensie omvat '*het fantasierijke genereren van mogelijke toekomstige acties door actoren, waarin patronen van denken en handelen worden herzien in relatie tot de hoop, angsten en verlangens van de actoren over de toekomst*' (Biesta & Tedder, 2007, p. 136) De projectieve dimensie is te onderscheiden in korte en lange termijn verwachtingen (Priestley et al., 2013). Agenten, zoals leerkrachten, kunnen de richting van hun *agency* kiezen. Zo kunnen ze effectiever inspelen op gebeurtenissen in hun leven en invloed uitoefenen op de contexten waarin ze handelen (Biesta & Tedder, 2007). Het is als het ware de focus voor de uitoefening van agency richting korte en lange termijn doelen.

Wederkerigheid factoren
De hiervoor beschreven contextuele en individuele factoren interacteren volgens diverse onderzoeken met elkaar. Agency ontstaat dan ook uit wederkerigheid tussen individuele inspanningen en contextuele factoren wanneer ze samenkomen in specifieke situaties (Biesta & Tedder, 2007, blz. 137). Hoe dit samenspel er precies uitziet, lijkt per situatie en individu te verschillen. Er is volgens Archer (2003) geen vanzelfsprekende manier waarop structurele veranderingen invloed hebben op individuen, doordat het binnen verschillende levensverhalen binnenkomt. Contextuele factoren hebben volgens haar een verschillend effect voor verschillende mensen.

Alles tezamen genomen, wordt *teacher agency* beïnvloed door verschillende contextuele en individuele omstandigheden. Deze contextuele omstandigheden zijn onder te verdelen in materiële, structurele en culturele factoren (Etelapelto et al., 2013). De individuele factoren zijn onder te verdelen in de iteratieve, praktisch-evaluatieve en projectieve dimensies, die achtereenvolgens gebaseerd zijn op ervaringen in het verleden, interpretaties in het heden en verwachtingen van de toekomst (Priestley et al. 2015). De verschillende contexten hebben verschillende gevolgen voor individuen (Archer, 2003; Biesta & Tedder, 2007).

2.3 Interventies om teacher agency te versterken

Verschillende interventies kunnen (in)directe effecten hebben op de *teacher agency* van leerkrachten doordat ze contextuele en/of individuele factoren beïnvloeden. In deze paragraaf worden een aantal randvoorwaarden en soorten interventies besproken die verandering teweeg kunnen brengen in de beïnvloedingsmogelijkheden van leerkrachten. Deze interventies zijn ontstaan vanuit een reviewonderzoek naar werkzame interventies in het onderwijs van Van Veen et al. (2010). Deze paragraaf dient als een verkenning van mogelijke interventies, die tijdens de interviews en observaties in de schoolpraktijk zichtbaar kunnen worden. Er wordt niet uitgesloten dat er andere interventies van invloed kunnen zijn op *teacher agency.*

2.3.1 Randvoorwaarden interventies

Uit wetenschappelijk onderzoek blijken een aantal randvoorwaarden voor het laten slagen van interventies van belang. Allereerst is het van belang dat de focus op de school gericht wordt op de interventie (Van Veen et al., 2010). Over het algemeen zijn scholen gericht op het lesgeven van leerlingen en niet op interventies daarbuiten. Zo zijn werkweken ingericht op lesgeven en andere les- en leerling-gerelateerde zaken, waardoor er weinig tijd overblijft voor de eigen ontwikkeling. Tevens is de inrichting van scholen vaak gericht op individuele leermomenten in plaats van gezamenlijke ontwikkeling. Daarnaast zijn een lange duur van de interventie en overkoepelende ondersteuning bevorderlijk voor de effectiviteit (Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010). Zo is een korte periode van ondersteuning tijdens een interventie minder effectief dan wanneer er permanent of in ieder geval een langere periode ondersteund wordt (Desimone, 2009). Tevens stellen Van Veen et al. (2010) op basis van hun reviewstudie dat ontwikkelingen nauw aan moeten sluiten bij hun werkpraktijk zodat leren en werken gecombineerd kunnen worden. Knapp (2003) raadt eveneens aan om aan te sluiten bij problemen en druk die leerkrachten hebben, inclusief de druk en eisen die de innovatie zelf met zich mee brengt. Het situeren van de interventie binnen de lespraktijk lijkt de kans te vergroten dat wat de leerkrachten leren relevant is voor hun lespraktijk.

2.3.2 Interventies gericht op contextuele factoren

Materiële factoren

Bij interventies die materiële factoren beïnvloeden, gaat het om interventies die veranderingen aanbrengen in de fysieke werkomgeving en materiële omstandigheden van leerkrachten (Priestley et al. 2015). Materiële omstandigheden omvatten niet enkel fysiek materiaal, maar bijvoorbeeld ook ingeplande tijd, facilitering en ondersteuning om tot ontwikkeling te komen. Voorbeelden hiervan zijn *learning rounds* faciliteren en doelgericht werken stimuleren.

De eerste interventie die materiële omstandigheden mogelijk beïnvloedt, is de vorming van *learning rounds* (Philpott & Oates, 2017). Dit houdt in dat leerkrachten tijd krijgen om samen te komen om lessen te geven, te observeren en te leren in verschillende klassen in een school. Daarna wordt een nabespreking gehouden waar notities en andere vormen van aantekeningen worden besproken om een gedetailleerd en op ervaringen gebaseerd beeld te krijgen van het lesgeven en leren in een school. Het is hierbij de bedoeling dat deze informatie gebruikt wordt om begrip te krijgen van de onderwijs- en leerpraktijk en plannen te maken om deze te blijven ontwikkelen. Dit proces kan omschreven worden in de vorm van vier stappen: het identificeren van een leermogelijkheid of probleem, observeren, nabespreken en focussen op vervolgstappen (City et al. 2009). Uit onderzoek blijkt dat het een krachtige manier van ontwikkelen is om leerkrachten elkaars onderwijs te laten observeren en bespreken (Thurlings, Van der Veen & De Laat, 2012). Geplande cyclussen en vermindering van uren voor andere taken kunnen bijdragen aan de mogelijkheden van leerkrachten om door middel van *learning rounds* te ontwikkelen.

De tweede interventie die wordt gedaan om efficiënter om te gaan met beschikbare middelen is het doelgericht werken door middel van de breed toegepaste *Lean methodiek* (Schwaber, 2004). Dit is een methodiek waarmee de menselijke capaciteiten binnen een organisatie ingezet worden om zoveel mogelijk waarde te creëren (Schwaber, 2004). In onderzoek waarin twintig schoolsystemen uit verschillende landen vergeleken zijn, is gesteld dat *lean* werken scholen helpt om continue verbetering te bewerkstelligen (Mourshed et al., 2011). Lean werken zou leiden tot een consistente en incrementele verandering geleid door de 'frontlinie'. Voordelig aan deze vorm van werken is volgens Mourshed et al. (2011) dat wanneer een doorbraak bereikt is, dit snel de nieuwe standaard in de frontlinie wordt en daardoor duurzaam beklijft.

Culturele factoren
Interventies die culturele factoren beïnvloeden kunnen gericht zijn op veranderingen in de schoolcultuur of discoursen (Priestley et al. 2015). Scholen kunnen bijvoorbeeld sociale netwerken opzetten om overleg te stimuleren en het geven van feedback normaliseren.

De eerste interventie om beïnvloedingsmogelijkheden te vergroten via culturele factoren is het faciliteren en stimuleren van sociale netwerken. De effectiviteit van *agents* is volgens Pantic (2015) afhankelijk van wat ze gezamenlijk van hun contexten maken. *Teacher agency* ligt dan in het vermogen om samen contexten te analyseren, alternatieven hiervoor te bedenken en gezamenlijk de gewenste transformatie tot stand de brengen. Dit sluit aan bij literatuur die stelt dat sociale netwerken van leerkrachten schoolverbetering kunnen ondersteunen of tegenwerken (Datnow, 2012; Kools & Stoll, 2016). Netwerken en dynamieken in leerkrachtenteams kunnen zorgen voor een dynamiek die verandering bewerkstelligt (Sleegers et al., 2013). Tegelijkertijd is de keerzijde van sociale netwerken dat het kan leiden tot sociale uitsluiting of tot coalities die niet willen veranderen en gericht zijn op het behoud van de status quo. Onderzoek naar de invloed van sociale netwerken van leerkrachten op de duurzaamheid van veranderingen toont aan dat netwerken kunnen leiden tot doorgaande hervorming zelfs nadat de ondersteuning is gestopt (Coburn, Russell, Kaufman, & Stein, 2012). Voor de werking van netwerken zijn sterke banden, zinvolle interacties en de aanwezigheid van veel expertise in het netwerk van belang (Coburn et al. 2012).

De tweede interventie gericht op culturele verandering is het normaliseren van feedback. Meerdere onderzoeken stellen dat feedback één van de meest krachtige mechanismen is van effectief onderwijs en een belangrijke rol speelt bij het verbeteren van het gedrag van leerkrachten en daaraan gekoppelde leerprestaties (Hattie & Timperly, 2007; Taylor & Tyler, 2012). In plaats van te veronderstellen dat er een stappenplan te volgen is dat resulteert in het hebben van *teacher agency* of in plaats van *agency* zien als een aangeboren en statische eigenschap die iemand wel of niet heeft, kan *teacher agency* onder andere versterkt worden door kritische reflectie (Jones & Charteris, 2017). Reflectie stelt leerkrachten in staat om verschillende ervaringen en percepties van het verleden, heden en met betrekking op de toekomst te herdefiniëren. Dat kan verschuivingen in inzichten en handelen teweeg brengen (Jones & Charteris, 2017).

Structurele factoren
Bij structurele factoren die door interventies beïnvloed kunnen worden, kan gedacht worden aan interventies die veranderingen teweeg brengen in de machtsrelaties en de rollen en posities van professionals (Priestley et al. 2015). Zo kan gekozen worden voor het versterken van het schoolleiderschap en het aannemen van een voorbeeldrol door schoolleiders.

Leiderschap in de vorm van individuele ondersteuning en aandacht beïnvloedt de motivatie van leerkrachten(Thoonen, Sleegers, Oort, & Peetsma, 2012).Bovendien leiden deze vormen van leiderschap tot een klimaat van vertrouwen en meer samenwerken. Een sterke rol van een schoolleider is volgens verschillende onderzoekers dan ook van belang voor het laten leren van leerkrachten (Desimone, 2009; Krüger, 2010; Thoonen et al., 2012). Daarnaast speelt de schoolleiding een cruciale rol in de stimulering van leerkrachten om een onderzoekende houding aan te nemen (Krüger, 2010). Door middel van een voorbeeldfunctie kan gelegenheid geschapen worden voor overleg en werken in teams gestimuleerd worden (Sleegers et al., 2003).

2.3.3 Interventies gericht op individuele factoren

Verleden
Het inzetten van interventies voor de beïnvloeding van het verleden kan niet. Wel kunnen scholen hier bewust van zijn en met vooruitziende blik nadenken over de mogelijke toekomstige invloeden van keuzes die nu gemaakt worden met betrekking tot de loopbaan van individuele leerkrachten.

Heden
Interventies die effect hebben op de praktisch-evaluatieve dimensie in het heden kunnen gericht zijn op de professionele identiteit en de kennis en competentie van individuele leerkrachten. Zo wijzen diverse onderzoeken op het belang van eigenaarschap van en vertrouwen in leerkrachten voor onderwijskwaliteit (Priestley et al. 2015; Vahasantanen, 2015). Vaccaro, Volberda en Van den Bosch (2012) keken naar de rol van veranderingsagenten in het functioneren van zelfsturende teams. Dit zijn teams die hun eigen functioneren reguleren zonder dat er directe interventie is van een supervisor die hiërarchisch boven hen staat. Daarnaast zijn deze teams verantwoordelijk voor de doelen die ze zelf stellen. Leerkrachtenteams kunnen in meer of mindere mate als zelfsturende teams fungeren wanneer er ingezet wordt op collegiale uitwisseling. Dit vergroot de kans op goede prestaties en veel leerrendement doordat er veel eigenaarschap gegeven wordt over het werk en de te bereiken resultaten (Vaccaro et al. 2012). Het is voor individuen in dergelijke teams van belang dat zij vertrouwen en wederzijdse afhankelijkheid ervaren. Onderling vertrouwen correleert met de effectiviteit van teams (Vaccaro et al., 2012). Wederzijdse afhankelijkheid verspreidt het eigenaarschap over de individuen.

Toekomst
Interventies gericht op de projectieve dimensie en verwachtingen voor de toekomst van leerkrachten kunnen zowel gericht zijn op de lange als de korte termijn. Bij interventies en veranderingen kan er samenhang gezocht worden met de bestaande schoolvisie, het beleid en de daaruit voortvloeiende verwachtingen van leerkrachten. Waar een visie te weinig gedeeld wordt, kan ingezet worden op de verspreiding ervan onder leerkrachtenteams.

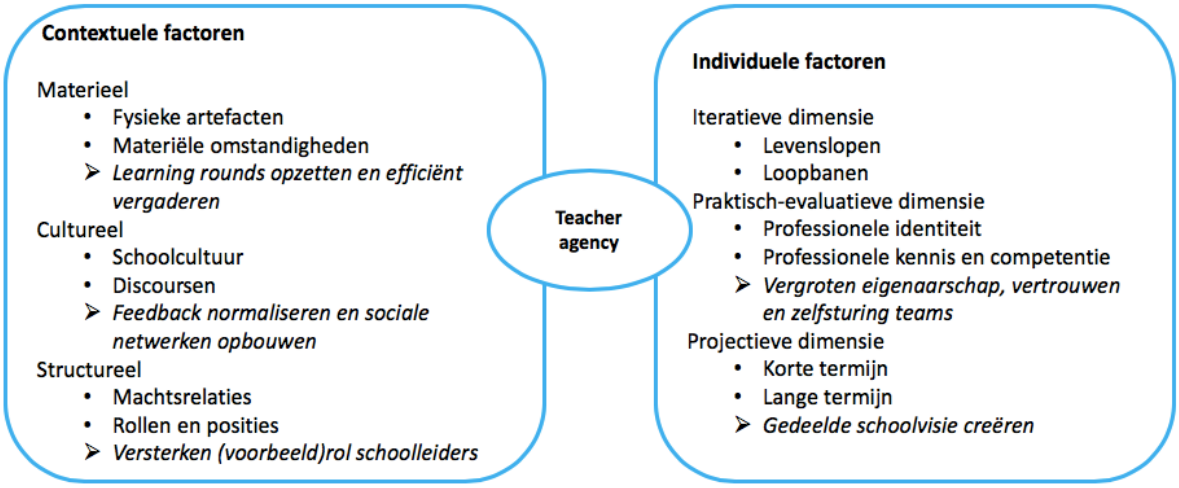
In toenemende mate wordt in onderzoeken gewezen op het belang dat interventies gericht moeten zijn op samenhang met het bredere schoolbeleid (Van Veen et al., 2010). Als reden hiervoor wordt gegeven dat dit vermijdt dat een interventie geïsoleerd plaatsvindt en na het beëindigen de beoogde effecten verdwijnen. Het is hierbij wel van belang dat deze visie gedeeld wordt door de leerkrachten zelf. Een gedeelde visie wordt gezien als één van de belangrijkste condities in gezamenlijk leren (Little, 2012). Een gedeelde visie draagt bij aan de voorkoming van weerstand tegen veranderingen. Wanneer veranderingen onvoldoende gedragen worden door leerkrachten kan er beleidsvervreemding ontstaan waardoor ze weerstand kunnen vertonen (Tummers, 2012, p. 14). Dit draagt niet bij aan de effectiviteit van interventies en daarom is inzetten op een gedeelde visie ook zinvol voor toekomstige veranderingen.

Terugblikkend kunnen het opzetten van *learning rounds*, efficiënter werken via de Lean-methodiek, het opzetten van sociale netwerken, het normaliseren van feedback, het versterken van de (voorbeeld)rol van schoolleiders, het vergroten van eigenaarschap en vertrouwen, het zelfsturend maken van leerkrachtenteams, het afstemmen van veranderingen in samenhang met verwachtingen door het bestaande schoolbeleid en het bevorderen van een gedeelde schoolvisie *teacher agency* beïnvloeden.

2.4 Samenvatting
Dit hoofdstuk is begonnen met een opbouw van de definitie van *teacher agency* met het volgende resultaat: '*teacher agency* wordt beoefend wanneer leerkrachten en/of leerkrachtenteams invloed uitoefenen, keuzes maken en standpunten innemen op manieren die hun werk en/of hun professionele identiteit beïnvloeden.' Vervolgens zijn verschillende perspectieven en modellen van *teacher agency* bekeken waarna een het subject-centered sociocultureel raamwerk van Eteläpelto et al. (2013), het model van Priestley et al (2015) en de dimensies van Pantic (2015) zijn samengevoegd tot een samenhangend theoretisch model. In de tweede paragraaf zijn de verschillende contextuele en individuele factoren uit het geïntegreerde raamwerk geoperationaliseerd. Daarna zijn in de derde paragraaf verschillende interventies uiteengezet die bij kunnen dragen aan de factoren. De interventies kunnen effect hebben op de contextuele factoren en individuele factoren waardoor *teacher agency* gevormd wordt. In Figuur 4 zijn de interventies onder de verschillende (sub)factoren weergegeven.

Momenteel is het empirisch bewijsmateriaal over de manier waarop *teacher agency* werkt op scholen klein (Pantic, 2015). In het volgende hoofdstuk zal de onderzoeksopzet besproken worden waarmee het geïntegreerde raamwerk is gebruikt om de *teacher agency* van leerkrachten te bekijken.

Figuur 4 – Theoretisch raamwerk inclusief interventies



Hoofdstuk 3 - Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk zal de gehanteerde onderzoeksopzet uiteengezet worden. Allereerst zal worden ingegaan op het soort onderzoek en de gehanteerde onderzoeksbenadering. Daarna worden de verschillende fasen van het onderzoek achtereenvolgens besproken: het voorbereidend literatuuronderzoek, de operationalisering van concepten, het verzamelen van respondenten, het verzamelen van data met behulp van vijf onderzoeksmethoden en de analyse van de bevindingen. Tot slot worden de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek en verbetermogelijkheden besproken.

3.1 Soort onderzoek

3.1.1 Inbedding in lopend evaluatieonderzoek

Deze scriptie wordt geschreven binnen een lopend evaluatieonderzoek van de Universiteit Utrecht en Onderzoeksbureau Oberon naar de effectiviteit van het programma LeerKRACHT (NWO, 2019). In het overkoepelende onderzoek wordt verwacht dat de uitvoer van het LeerKRACHT-programma invloed heeft op het enthousiasme van leerkrachten. Daarnaast wordt verwacht dat dit enthousiasme invloed zal hebben op de cultuur op scholen. Vervolgens wordt verwacht dat een veranderde cultuur invloed heeft op het handelen van leerkrachten. Tot slot wordt verwacht dat het veranderende handelen van leerkrachten invloed heeft op leerlingresultaten. Deze scriptie volgt niet dezelfde redeneerlijn als het overkoepelende onderzoek. In de scriptie wordt gekeken naar de verschillende interventies van het programma en de invloed die deze hebben op de *teacher agency* van leerkrachten op verschillende scholen. Doordat er tijdens de interviews ook gevraagd wordt naar de hiervoor genoemde onderdelen voor het lopende onderzoek, is er wel informatie over deze thema's verzameld.

3.1.2 Wetenschapsfilosofische benadering

Dit onderzoek sloot aan bij het lopende evaluatieonderzoek dat gebaseerd is op een aantal veronderstellingen. Doordat er gezocht werd naar regelmatigheden en onder andere statistiek is gebruikt om patronen te vinden, valt het onderzoek binnen een positivistische benadering (Deetz, 1996). Invloeden op *teacher agency* werden vanuit de theorie geëxpliciteerd en gericht onderzocht in de praktijk. Zo werd er een vragenlijst afgenomen om de veranderingen te meten en werden er focusgroepen en interviews gehouden waarbij veronderstelde verbanden werden bevraagd. Desondanks trachtte dit onderzoek ruimte te geven aan de interpretatie van leerkrachten en de manier waarop zij betekenis gaven aan de gedane interventies en hun eigen beïnvloedingsmogelijkheden. Het onderzoek heeft een sterke focus op de rol van leerkrachten als betekenisgevers en heeft daardoor ook raakvlakken met de interpretatieve benadering (Deetz, 1996). In de interviews en focusgroepen is gestart met open vragen zodat de respondenten zelf hun eigen ervaringen konden delen, alvorens de vooraf opgestelde dimensies, concepten en interventies bevraagd werden. Er is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews en observaties, omdat dit gangbare manieren zijn om data te verkrijgen over ervaringen (Deetz, 1996; Duberley, Johnson & Cassell, 2012, p. 21). Gedurende de analyse van de bevindingen is niet alleen gecodeerd op basis van vooraf opgestelde codes, maar is ook ruimte geweest voor het coderen van veelgebruikte woorden. Hierdoor zijn er ook labels ontstaan vanuit de context, gebaseerd op wat leerkrachten zelf inbrachten. Samengevat bevond dit onderzoek zich op het snijvlak tussen de positivistische en interpretatieve benadering, waarbij veranderingen statistisch zijn bekeken, maar ook zijn geïnterpreteerd in het licht van de subjectieve ervaringen van leerkrachten.

3.2 Onderzoeksfasen

Het huidige onderzoek is gestart in februari 2019 met een literatuuronderzoek. Na de operationalisering van de concepten en het verzamelen van respondenten heeft de dataverzameling plaatsgevonden eind mei en in juni. Vanaf juli zijn de verworven resultaten geanalyseerd. In deze paragraaf worden de vijf verschillende onderzoeksfasen zoals weergegeven in Figuur 5 besproken.

Figuur 5. Visualisatie onderzoeksfasen

3.2.1 Literatuuronderzoek

Dit onderzoek is gestart vanuit de intrinsieke motivatie van de onderzoeker om te kijken naar de rol van leerkrachten en de manier waarop zij invloed uit kunnen oefenen op hun werkpraktijk. De onderzoeker komt zelf uit het onderwijs en heeft ervaring met gesprekken in de teamkamer over negatieve kanten van het beroep van leerkrachten, klachten over werkdruk en bezwaren tegen nieuw beleid. Vanuit de mening dat leerkrachten zelf ook een aandeel hebben in de vorming van hun eigen beroepspraktijk ontstond de vraag in hoeverre dit in de praktijk mogelijk is en welke factoren hierop van invloed zijn. Uiteindelijk is gekozen voor het concept *teacher agency* waarvoor een literatuurstudie is uitgevoerd. Zowel *agency* in algemene zin als *professional agency* en nog specifieker *teacher agency* zijn bestudeerd om een beeld te vormen van de manier waarop het concept *teacher agency* is opgebouwd. Uit de literatuurstudie zijn diverse culturele en individuele factoren ontstaan die onderzocht zijn.

3.2.2 Operationalisatie concepten

De verschillende variabelen zijn geoperationaliseerd naar meetbare eenheden zodat ze onderzocht konden worden, zie Tabel 1. Dit is gedaan op basis van meerdere onderzoeken.

Tabel 1. Operationalisatie concepten

Teacher agency	Teacher agency wordt beoefend wanneer leerkrachten en/of leerkrachtenteams invloed uitoefenen, keuzes maken en standpunten innemen op manieren die hun werk en/of hun professionele identiteit beïnvloeden. Het gaat hierbij om het proactief maken van keuzes en het uitoefenen van invloed. Dit gaat verder dan het leveren van input of het uitvoeren van gekregen verantwoordelijkheden. Het is het scheppen en construeren van de omstandigheden in de eigen werkomgeving. Binnen teacher agency zijn meerdere dimensies te onderscheiden: purposes, competence, autonomy en reflexivity
Purposes	Eén van de dimensies van teacher agency is purposes, het gericht zijn op doelen. Een doelgerichte agent weet of gelooft dat zijn handelen een specifieke positieve uitkomst kan hebben. Deze agent ziet een rol voor zichzelf weggelegd in veranderingen en kan zaken benoemen die hij zou willen veranderen.
Competence	Eén van de dimensies van teacher agency is competence, het benutten van competenties. Een competente agent gebruikt zijn kennis en vaardigheden om zijn doel te bereiken en is vrijwel altijd in staat te beschrijven wat hij doet en kan de redenen hiervoor benoemen en motiveren.
Autonomy	Eén van de dimensies van teacher agency is autonomy, de onafhankelijkheid om te kunnen handelen en gebruik te maken van anderen. Een autonome agent is in staat om actoren te mobiliseren. Deze agent kan samenwerking opzoeken, benut mogelijkheden en analyseert beleid en contexten.
Reflexivity	Eén van de dimensies van teacher agency is reflexivity. Een reflexieve agent reflecteert op sociale contexten, is in staat om alternatieven voor te stellen en kan samenwerken met anderen. Daarnaast kan een reflexieve agent zijn acties rechtvaardigen, maar kan hij of zij ook kritisch reflecteren op vooronderstellingen.

Materiële contextuele invloeden	Bij interventies die materiële factoren beïnvloeden, gaat het om interventies die veranderingen aanbrengen in de fysieke werkomgeving en materiële omstandigheden van leerkrachten. Materiële omstandigheden omvatten niet enkel fysiek materiaal, maar bijvoorbeeld ook ingeplande tijd, facilitering en ondersteuning om tot ontwikkeling te komen.
Culturele contextuele invloeden	Interventies die culturele factoren beïnvloeden, kunnen gericht zijn op veranderingen in de schoolcultuur of discoursen. Culturele factoren zijn soms lastig te benoemen, omdat het opvattingen omvat die expliciet uitgesproken kunnen worden, maar ook impliciet vorm geven aan tradities en 'ways of being'. Tradities, gewoonten en normen worden dan ook meegenomen als culturele invloeden
Structurele contextuele invloeden	Bij structurele factoren die door interventies beïnvloed kunnen worden, kan gedacht worden aan interventies die veranderingen teweeg brengen in de machtsrelaties en de rollen en posities van professionals. Daarnaast verwijst structuur naar regels en middelen die sociale systemen reproduceren.
Individuele invloeden uit het verleden (iteratieve dimensie)	De iteratieve dimensie van agency heeft betrekking op 'de selectieve reacties van actoren op denk- en handelingspatronen uit het verleden die stabiliteit, routine en orde geven en daardoor helpen bij het ondersteunen van identiteiten en interacties in de loop van de tijd'. Deze dimensie is te onderscheiden in de invloed van meer algemene levensloop van leerkrachten en hun loopbaan. Levensloop wordt bevraagd door te vragen over de eigen schooltijd, opleiding en rolmodellen van leerkrachten. Loopbaan wordt bevraagd door vragen over de eerste baan en de manier waarop leerkrachten bij hun huidige school terecht zijn gekomen.
Individuele invloeden uit het heden (praktisch-evaluatieve dimensie)	Deze dimensie houdt 'het vermogen van actoren om praktische en normatieve oordelen te maken tussen alternatieve mogelijke acties als antwoorden op dilemma's en eisen in nieuwe situaties'. De praktisch-evaluatieve dimensie is te onderscheiden in professionele identiteit en professionele kennis en competentie. Op individueel gebied wordt de praktisch-evaluatieve dimensie gevormd door ideeën, waarden, overtuigingen en vertrouwen
Individuele invloeden vanuit verwachtingen (Projectieve dimensie)	De projectieve dimensie omvat 'het fantasierijke genereren van mogelijke toekomstige acties door actoren, waarin patronen van denken en handelen worden herzien in relatie tot de hoop, angsten en verlangens van de actoren over de toekomst'. De projectieve dimensie is te onderscheiden in korte en lange termijn verwachtingen.
Interventie	Een interventie is iets wat een school nog niet deed, maar wat ze doelbewust is gaan doen. Dit kan naar aanleiding van de onderdelen van het programma LeerKRACHT, maar scholen kunnen daarnaast ook andere interventies plegen en benoemen. Bijvoorbeeld het aanstellen van een locatie-leider om meer aanwezig te zijn als directie.
Learning rounds	Learning rounds houden in dat leerkrachten tijd krijgen om samen te komen om lessen te geven, te observeren en te leren in verschillende klassen in een school. Daarna wordt een nabespreking gehouden waar notities en andere vormen van aantekeningen worden besproken om een gedetailleerd en op ervaringen gebaseerd beeld te krijgen van het lesgeven en leren in een school.
Sociale netwerken	Sociale netwerken zijn groepen leerkrachten die samen overleggen en samenwerken. Concreet moeten leerkrachtenteams (of onderdelen daarvan) zinvolle interacties en een onderlinge band hebben om als sociaal netwerk te worden gekwalificeerd.

Voorbeeldfunctie leiders	Een voorbeeldfunctie voor schoolleiders houdt in dat leerkrachten aangeven dat hun schoolleider iets doet wat hij of zij ook van de leerkrachten verwacht. Het gaat om de ervaring van leerkrachten dat schoolleiders dit doen, niet om schoolleiders die zeggen dit te doen.
Eigenaarschap	Eigenaarschap houdt in dit onderzoek in dat leerkrachten zich verantwoordelijk voelen en verantwoordelijkheid nemen voor taken en opdrachten die ze krijgen. Het is nauw verwant aan teacher agency dat echter iets verder gaat en het proactief scheppen van de eigen werkpraktijk omvat.
Zelfsturende teams	Zelfsturende teams zijn teams die hun eigen functioneren reguleren zonder dat er directe interventie is van een supervisor die hiërarchisch boven hen staat. Deze teams zijn verantwoordelijk voor de doelen die ze zelf stellen en interacteren face-to-face.
Gedeelde schoolvisie	Een gedeelde schoolvisie wordt in dit onderzoek gedefinieerd als een visie die gekend en erkend wordt door zowel schoolleiders als leerkrachten. Deze visie kan in samenspraak met leerkrachten geschreven zijn, maar dat hoeft geen vereiste te zijn om 'gedeeld' te worden.

3.2.3 Verzamelen respondenten

Voor dit onderzoek is in eerste instantie gebruik gemaakt van de bestaande contacten met basisscholen die Stichting Leerkracht, de onderzoekers van Onderzoeksbureau Oberon en de Universiteit Utrecht hebben voor het lopende evaluatieonderzoek naar het LeerKRACHT-programma. Deze scholen zijn verdeeld in cohort 2017 en 2018 op basis van hun startjaar met Stichting LeerKRACHT. Voor de verschillende onderdelen van de data-verzameling is een verdere toespitsing van respondenten benaderd. Zie Bijlage 1 voor een uitgebreid overzicht van de respondenten.

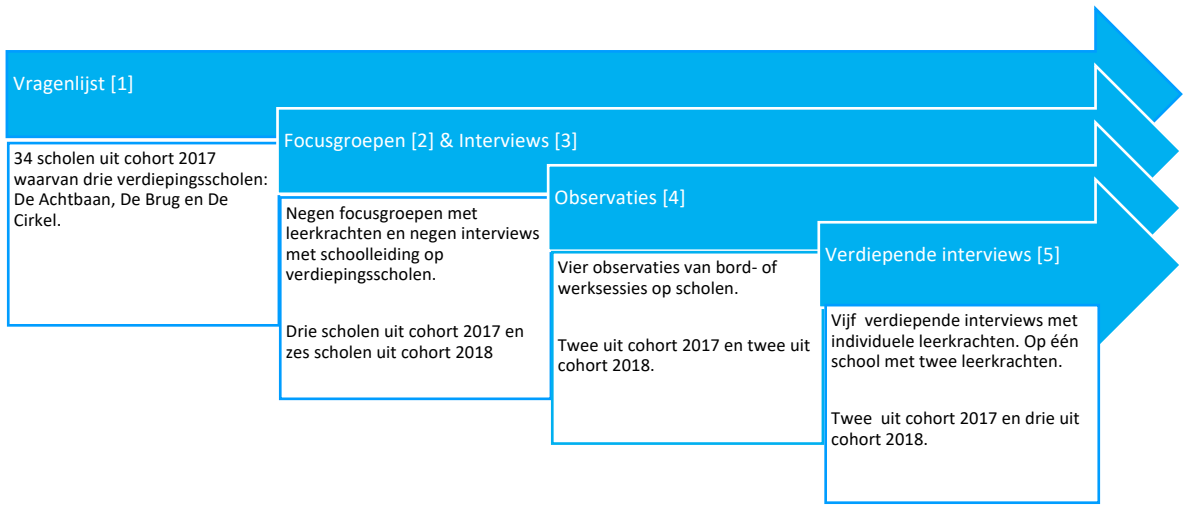
De respondenten van de vragenlijst zijn alle leerkrachten van de scholen die meedoen aan het evaluatieonderzoek van Leerkracht. Voor dit onderzoek zijn 34 scholen meegenomen uit 'cohort 2017' die al twee jaar werken met het programma en waar leerkrachten al twee jaar de vragenlijst hebben ingevuld. Vanuit de groep scholen die de vragenlijst invult, zijn tien scholen geworven als verdiepingsschool voor verdiepend kwalitatief onderzoek. Het is gedurende het proces niet gelukt om op tijd afspraken in te plannen met De Driesprong waardoor van deze school geen gegevens zijn verzameld.

Uiteindelijk bestond de onderzoeksgroep uit negen scholen en zijn er 33 leerkrachten, elf schoolleiders en één intern begeleider gesproken. Vier scholen stonden in Zuid-Holland, twee in Gelderland, twee uit Utrecht en één in Limburg. Op deze scholen zijn focusgroepen met leerkrachten en interviews met schoolleiders afgenomen. Uit cohort 2017 zijn drie (oorspronkelijk vier) scholen een verdiepingsschool en uit cohort 2018 zijn zes scholen een verdiepingsschool. Aan de selectie verdiepingsscholen is gevraagd naar de mogelijkheid om een bord- of werksessie te observeren. Uiteindelijk was er op vijf scholen de mogelijkheid te observeren. Tevens is de scholen gevraagd om verdiepende interviews met individuele leerkrachten af te mogen nemen. Vooraf was het de bedoeling dat dit leerkrachten waren die eerst in de focusgroep gesproken waren, maar dit werd voor veel leerkrachten te veel. Daarnaast is geconstateerd dat aan de focusgroepen vooral enthousiaste leerkrachten deelnamen, waardoor voor de verdiepende interviews gezocht is naar kritischere leerkrachten. Dit kon op vijf scholen waarbij één interview telefonisch en één interview schriftelijk moest plaatsvinden. Daarnaast vond het verdiepende interview op De Horizon plaats met twee leerkrachten tegelijkertijd.

In Figuur 6 is visueel weergegeven hoeveel respondenten aan de verschillende onderzoeksmethoden deelnamen. Het streven bestond om ook in onderstaande volgorde de data te verzamelen, maar door praktische redenen is dit niet altijd gelukt. Zo is er op De Cirkel eerst geobserveerd en een individueel

interview gehouden en kon daarna de focusgroep en het interview met de schoolleider plaatsvinden. Op De Fontein vond ook de focusgroep plaats een week na de observatie.

Figuur 6. Visualisatie respondenten per onderzoeksmethode



3.2.4 Data-verzameling

Het kan een methodologische uitdaging zijn voor onderzoekers om *teacher agency* vast te leggen (Edwards, 2015). Het helpt om *teacher agency* te analyseren via een *mixed methods design* (Pantic, 2015). *Mixed methods* zijn nodig te begrijpen hoe de variabelen rondom *teacher agency* interacteren en onder welke voorwaarden de ontwikkeling van leerkrachten tot agents kan ontstaan. Doordat sociale contexten en individuele acties van professionals als wederzijds afhankelijk worden gezien, impliceert dit dat deze het beste onderzocht kunnen worden in *real life contexts* (Eteläpelto et al., 2013). De keuze is om deze redenen gevallen op een combinatie van een vragenlijst [1], focusgroepen met leerkrachtenteams [2], interviews met schoolleiders [3], observaties in de werkpraktijk [4] en verdiepende interviews [5].

De eerste onderzoeksmethode was de vragenlijst [1] waarmee de door leerkrachten ervaren verandering op scholen kwalitatief gemeten werd. Op de negen verdiepingsscholen werden leerkrachten in een focusgroep [2] geïnterviewd onder andere over hoe zij de veranderingen op school ervaren en op welke manier zij wel of geen invloed uit kunnen oefenen op hun werkpraktijk. De schoolleiders van deze scholen werd in een individueel interview [3] eveneens gevraagd naar hun ervaringen en de rol van leerkrachten bij veranderinitiatieven. Op de scholen die hiervoor toestemming gaven werden bord- en/of werksessies geobserveerd [4]. Alle scholen kregen de vraag of de observatie en interviews plaats mochten vinden en de scholen die hier positief op reageerden zijn bezocht. Tijdens deze observaties werd onder andere gekeken naar verschillende dimensies van *teacher agency* en zichtbare mechanismen. Waar mogelijk werd een leerkracht die geobserveerd was, verdiepend geïnterviewd [5] over zijn eigen loopbaan en identiteit, *teacher agency* en werkzame mechanismen. In de volgende deelparagrafen zullen de verschillende onderzoeksmethoden nader worden toegelicht.

Vragenlijst [1]

Binnen het programma LeerKRACHT worden veranderingen gemeten door middel van een uitgebreide enquête die inzicht geeft in de veranderingen op scholen (LeerKRACHT, 2018). Leerkrachten vulden deze vragenlijst tweemaal in, eenmaal aan het begin van het LeerKRACHT-traject als nulmeting en vervolgens na het eerste en tweede jaar na implementatie. Bij de scholen in cohort 2017 is de startmeting en tweede meting gedaan.

De vragenlijst bestaat uit 37 items verdeeld over zes schalen, zie Bijlage 2. Voor elk item zijn er vijf antwoordcategorieën waarbij wordt aangegeven dat score 1 staat voor 'helemaal oneens' en score 5 voor 'helemaal mee eens'. In de volgende alinea zullen de verschillende schalen uiteengezet worden. In de vragenlijst zitten acht stellingen die betrekking hebben op de eerste schaal 'Leiderschap'. Deze schaal meet in welke mate schoolleiders aanwezig, ondersteunend en als voorbeeld zijn. De schaal bevat onder andere de items 'de schoolleiding neemt belemmeringen voor me weg waardoor ik me op mijn lessen kan richten' en 'de schoolleiding vraagt mij om feedback'. De tweede schaal 'Leidinggeven_onderzoek' wordt gemeten aan de hand van zes stellingen. Met deze schaal wordt gemeten in hoeverre de schoolleiding leerkrachten stimuleert en faciliteert in het gebruik van leerlingresultaten voor de verbetering van hun onderwijs. Een voorbeelditem is: 'De schoolleiding gebruikt leerlingenresultaten om problemen in ons onderwijs te identificeren'. De derde schaal, 'collega's', wordt gemeten door middel van acht stellingen. Met deze schaal wordt gekeken naar collega's en naar de manier waarop zij een netwerk voor steun en overleg zijn. Zowel veiligheid, het rekenen op collega's en het delen van problemen als het geven van feedback en het praten over onderwijsinhoud worden bevraagd. Eén van de items luidt: 'Ik voel me veilig om de problemen die ik tegenkom in mijn werk te delen met collega's'. vier stellingen vormen de vierde schaal 'Lespraktijk_visie'. Met deze schaal wordt bevraagd of de schoolvisie bij leerkrachten bekend is, of zij zich hier verantwoordelijk voor voelen en of ze deze visie realiseren. Een voorbeelditems is: 'Ik weet wat voor mij de eerstvolgende stappen zijn om de visie van de school te realiseren'. De vijfde schaal is 'Lespraktijk_verbetercultuur. De vijf stellingen binnen deze schaal hebben betrekking op het uitproberen van nieuwe handelings- en werkvormen in de lespraktijk, het uitwisselen hiervan en het geven van feedback op elkaar. Stellingen zijn bijvoorbeeld: 'Ik vraag collega's mijn lessen bij te wonen om feedback op mijn lesgeven te krijgen'. De laatste schaal 'Lespraktijk_ onderzoektoetsgegevens' meet met vier stellingen het samen met collega's werken aan gezamenlijke verbetering door het verzamelen van gegevens over en het onderzoeken van de eigen lespraktijk. Een voorbeelditem is: 'Mijn collega's en ik delen kennis verkregen uit op school verzamelde gegevens'.

Focusgroepen leerkrachten [2]

Met de leerkrachtenteams zijn semigestructureerde interviews gehouden, waarvoor in veel gevallen een uur tijd was ingepland. In principe werd de focusgroep gepland met zoveel mogelijk leerkrachten van de school. Het aantal varieerde van twee tot vier leerkrachten per focusgroep. De schoolleiding was niet aanwezig bij de focusgroep, eventuele intern begeleiders en leerkrachten die extra functies als bijvoorbeeld schoolcoach of lid van het medezeggenschapsteam vervulden waren wel aanwezig. In Bijlage 1 zijn fictieve namen van de aanwezigen en hun (dubbele) functies weergegeven.

In de semigestructureerde interviews was sprake van vooraf opgestelde topics, zie Bijlage 3. Er is bij semigestructureerde interviews bewust ruimte om af te wijken van de topic om ruimte te behouden voor eventuele inbreng van respondenten (Boeije, 2006). Na een introductie werd eerst ingegaan op het leiderschap binnen de school en de manier waarop leerkrachten wel of niet invloed uit kunnen oefenen op hun werkpraktijk. Daarbij is ingegaan op de rol van leerkrachten in het nemen van leiding. Daarna is gesproken over de uitvoer van het programma LeerKRACHT, wat veranderd is door de interventies en wat de effecten hiervan zijn volgens de leerkrachten. In de afsluiting zijn de contactgegevens van de leerkrachten gevraagd om hen individuele memberchecks te kunnen laten geven.

Interviews schoolleiders [3]

Van de negen verdiepingsscholen zijn de schoolleiders individueel ongeveer een uur geïnterviewd. Dit waren eveneens semigestructureerde interviews, zie Bijlage 4. De thema's die besproken zijn met de leerkrachten en schoolleiders komen grotendeels overeen. Na een introductie wordt er gesproken over de rol van de schoolleiding, over de invloed van leerkrachten op hun werkpraktijk en over samenwerking

tussen de schoolleiding en leerkrachten. Daarna wordt ook met de schoolleider gesproken over de uitvoer van de interventies en eventuele andere aanpassingen die scholen doen. De schoolleiders worden in de afronding ook gevraagd naar hun contactgegevens voor een membercheck.

Observaties [4]
Aan de scholen is voorafgaande aan de interviews en focusgroepen via de mail gevraagd naar de mogelijkheid om te observeren op de scholen tijdens een bordsessie. Een deel van de scholen gaf hier vooraf toestemming voor en een deel van de scholen op de dag zelf. Uiteindelijk is er op vier scholen geobserveerd. Op De Cirkel en De Fontein is een bordsessie met daaropvolgend een werksessie geobserveerd. Op De Fontein werd tijdens de werksessie een 'open space' gedaan. Op De Horizon en De IJsbreker is op een studiedag geobserveerd waarin een werksessie met een 'open space' gedaan werd. Op De Horizon begonnen ze de studiedag met een bordsessie, op De IJsbreker niet.

In Bijlage 5 is het observatieschema weergegeven. Voorafgaande, tijdens en na de bordsessies zijn observaties gedaan met betrekking tot de fysieke en materiële omstandigheden. Dit waren de ruimte, het bord, de beschikbare tijd en de beschikbaarheid van teamleden. Tijdens de bordsessie is met name het verloop bekeken aan de hand van de vijf fasen: check-in, successen, doelen, leraaracties en planning. Voorbeelden van vragen die hierbij gesteld zijn, luiden: 'Hoe voelen de leerkrachten zich en wat wordt hiermee gedaan?', 'Wie bepaalt of een doel behaald is?' en 'Wie bepaalt/bepalen de komende afspraken?'. Gedurende de bordsessie is er genotuleerd, waardoor na afloop observatievragen over *teacher agency* en de zichtbaarheid van interventies beantwoord konden worden. Voorbeelden van vragen zijn: 'Wat zeggen de teamleden over hun eigen rol in veranderingen?', 'Wat zegt het team over het daadwerkelijke bijdragen aan verandering?', 'Wat zeggen teamleden over hun eigen mogelijkheden?' en 'In hoeverre is het team kritisch en reflecteert het?'.

Verdiepende interviews leerkrachten [5]
Als laatste onderzoeksmethode werd een verdiepend interview gehouden met individuele leerkrachten en een duo op De Horizon. Deze interviews waren gericht op de persoonlijke kenmerken van de leerkrachten, *teacher agency* en mechanismen die hier al dan niet aan bij dragen. *Teacher agency* werd bevraagd door onder andere vragen als 'Wanneer heb je doelbewust invloed uitgeoefend?', 'Wanneer lukte dit niet?' en 'Waardoor lukte dit niet?'. Daarnaast werd gevraagd naar verschillen in beïnvloedingsmogelijkheden door LeerKRACHT en welke interventies hier een rol in hebben gespeeld. In het interview werd expliciete aandacht gegeven aan de leerkracht als persoon door middel van een kort *life story interview.* De interviewleidraad is weergegeven in Bijlage 6.

Een life story interview is gebaseerd op het idee dat de wijze waarop mensen betekenis geven aan hedendaagse situaties, de keuzes die ze maken en de manier waarop ze handelen mede bepaald worden door ervaringen uit het verleden en de verwachtingen naar de toekomst (Geerdink, 2018). Specifiek voor leerkrachten geldt dit omdat zij voor aanvang van hun opleiding en loopbaan al jaren ervaring in de praktijk hebben opgedaan als leerlingen. Bovendien wordt van leerkrachten gezegd dat persoonlijke en professionele ontwikkeling onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. De laatste jaren is er vernieuwde interesse ontstaan in de richting van biografische methoden en deze komt voort uit een groeiende interesse in de rol van *agency* (Bryman, 2012). Voor dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van voorbeelden die opgesteld zijn door Atkinson (in Bryman, 2012). Omtrent de thema's professionele identiteit, onderwijs, opleiding, werk, levenskeuzes en toekomstvisie werden vragen gesteld als 'Hoe zou u uzelf als leerkracht omschrijven?', 'Hoe heeft u uw eigen basisschooltijd ervaren?', 'Vanaf welke leeftijd wilde u het onderwijs in?' en 'Hoe ziet u uw toekomst als leerkracht voor zich?'.

De leerkrachten is een uur tijd gevraagd voor deze interviews, waarbij twintig minuten besteed zijn aan het persoonlijke *life history* deel en twintig minuten aan het teacher agency gedeelte waarbij de helft gericht was op de dimensies van teacher agency en de helft op voorbeelden en onderliggende

mechanismen. Wanneer leerkrachten korter de tijd hadden, is een derde van de tijd besteed aan de persoonlijke vragen en twee derde van de tijd aan vragen over *teacher agency.* Dit werd berekend op basis van de beschikbare tijd. Hierbij werd een minimum van twintig minuten voor de vragen over *teacher agency* in acht genomen. Wanneer een leerkracht maximaal twintig minuten de tijd had werd geprobeerd een ander moment te plannen. Wanneer dit niet mogelijk was zijn de twintig minuten volledig besteed aan de vragen over *teacher agency.*

3.2.5 Analyse bevindingen (SPSS, NVivo).

Vragenlijst [1]

De resultaten van de vragenlijst van alle scholen zijn verzameld en geanalyseerd met behulp van Statistical Package for Social Scientists (SPSS), versie 'IBM SPSS Statistics V21.0'. Met SPSS is een t-toets voor twee afhankelijke gemiddelden uitgevoerd om het gemiddelde verschil tussen de schalen tussen meting 1 in 2017 en meting 2 in 2018 op de 34 scholen gezamenlijk te analyseren. Van drie van de vier verdiepingsscholen uit cohort 2017 zijn twee metingen beschikbaar. Om een beeld van de veranderingen op deze drie scholen te analyseren, zijn de gemiddelde scores op de verschillende schalen van cultuur per school met elkaar vergeleken.

Kwalitatieve methoden [2], [3], [4] & [5]

De focusgroepen en interviews zijn opgenomen en daarna letterlijk getranscribeerd. Tijdens de bordsessie zijn gedragingen en uitspraken letterlijk uitgeschreven en wanneer dit niet mogelijk was als korte *jotted notes* genoteerd (Bryman, 2008, p. 450). De scholen, schoolleiders en leerkrachten hebben fictieve namen gekregen, gecategoriseerd per letter. Zo correspondeert basisschool De Achtbaan met schoolleider Arie en leerkracht Anne. De verschillende kwalitatieve onderzoeksmethoden hebben eveneens een letter gekregen: F (focusgroep), S (interview schoolleiding), O (observatie) en L (verdiepend interview leerkracht), zie Bijlage 1. Wanneer in de tekst bijvoorbeeld verwezen wordt naar SB is dit het interview met de schoolleider van De Brug en OC refereert aan de observatie op De Cirkel. Kwalitatieve analyses kennen een cyclisch proces waarbij gedurende de data-verzameling al gestart wordt met analyseren (Boeije, 2006). In dit proces is ook tijdens het data-verzamelen gestart met het lezen, ordenen en coderen van uitspraken en ervaringen. Voor de analyse is gebruik gemaakt van het analyseprogramma Nvivo. De codeboom is te vinden in Bijlage 7.

3.3 Betrouwbaarheid en validiteit onderzoeksmethoden

3.3.1 Betrouwbaarheid en validiteit vragenlijst [1]

De vragenlijst in dit onderzoek is in 2013/2014 ontwikkeld voor Stichting LeerKRACHT door de Universiteit Utrecht en Oberon (Sol & Stokking, 2014). Op basis van meerdere betrouwbaarheidsanalyses en factoranalyses is de vragenlijst verbeterd. De meest recente factoranalyse was een principale componentenanalyse met varimax-rotatie, uitgevoerd om te onderzoeken welke schalen de vragenlijst onderscheidt. Hieruit zijn zes bruikbare schalen ontstaan die meegenomen worden in dit onderzoek. Vervolgens is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om de betrouwbaarheid van de schalen te meten. Met behulp van de Cronbach's alpha is de interne consistentie van de schalen berekend en gekeken welke items verwijderd moesten worden om een zo betrouwbaar mogelijke schaal te verkrijgen. Deze analyses hebben geleid tot de schalen zoals gebruikt in dit onderzoek en weergegeven in Bijlage 2.

De acht items die betrekking hebben op de schaal 'Leiderschap' vormen samen een zeer betrouwbare schaal (α=0.919). De zes items binnen de schaal 'Leidinggeven_onderzoek' vormen een zeer betrouwbare schaal (α=0.912). De schaal 'Collega's' bevat acht items en heeft een goede betrouwbaarheid (α=0.826). Door middel van vier items wordt de schaal 'Lespraktijk_visie' gevormd welke een goede betrouwbaarheid heeft (α=0.868). De vijf items van schaal 'Lespraktijk_verbetercultuur' zorgen eveneens voor een goede betrouwbaarheid (α=0.868). De schaal

‘Lespraktijk_ onderzoektoetsgegevens’ bestaat uit vier items en vormt een goed betrouwbare schaal (α=0.872). Concluderend hebben alle schalen een goede of zeer goede betrouwbaarheid en interne consistentie. Dit betekent dat de samengestelde items nagenoeg hetzelfde concept en in dit geval dezelfde dimensie van cultuur meten.

3.3.2 Betrouwbaarheid en validiteit kwalitatieve methoden [2], [3], [4] & [5]

Om de kwaliteit van onderzoek te waarborgen, worden eisen gesteld aan de betrouwbaarheid en validiteit van onderzoek (Bryman, 2012). Betrouwbaarheid gaat gepaard met een weloverwogen keuze van concepten en consistentie in informatie over deze concepten. Validiteit vereist integriteit op het gebied van het trekken van conclusies. Binnen kwalitatief en interpretatief onderzoek kunnen de eisen van repliceerbaarheid en generaliseerbaarheid voorbijgaan aan de subjectieve meningen van respondenten, het belang van betekenisgeving en verschillende interpretaties (Symon & Cassell, 2010, p. 204). Vanuit deze optiek zijn er door Guba en Lincoln (in Bryman, 2012) vergelijkbare criteria opgesteld die vergelijkbaar zijn met de begrippen betrouwbaarheid en validiteit, maar die meer van toepassing zijn op kwalitatief onderzoek. Voor betrouwbaarheid zijn dit de begrippen credibility, transferability, dependability en confirmability (Bryman, 2012, p. 384). Op het gebied van validiteit zijn dit een aantal authenticiteitscriteria: fairness, ontological authenticity, educative authenticity, catalytic authenticity en tactical authenticity (Bryman, 2012, p. 386). De kwaliteit van dit onderzoek wordt allereerst versterkt door gebruik te maken van meerdere onderzoeksmethoden: focusgroepen, interviews, observaties en een vragenlijst. Daarnaast worden er verschillende acties ondernomen om de betrouwbaarheid en authenticiteit van het onderzoek te vergroten.

Het eerste betrouwbaarheidscriterium is credibility wat gericht is op de vraag hoe geloofwaardig de bevindingen zijn en in hoeverre de onderzoeker zich heeft gehouden aan de principes van de sociale wetenschap (Bryman, 2012, p. 390). Aangetoond moet worden dat het onderzoek een realistisch beeld geeft van een situatie en dat er gebruik gemaakt wordt van meerdere methoden. Om de credibility van focusgroepen [2] te vergroten kan er een groep verscheidende participanten worden verzameld en kunnen er achteraf memberchecks gedaan worden (Bryman, 2012, p. 390). De verscheidenheid in de groepen is relatief laag doordat het allemaal werkenden in het basisonderwijs zijn. Er wordt geprobeerd om binnen de school een zo divers mogelijke groep samen te stellen met uit alle groepen leerkrachten, met nieuwe en oudere leerkrachten en met waar mogelijk de aanwezigheid van intern begeleiders en stagebegeleiders. Memberchecks zijn aan het begin van de data-verzameling zeer uitgebreid gedaan. De leerkrachten kregen alle getranscribeerde zinnen gefilterd vanuit het transcript van de focusgroep om te controleren. De leerkrachten kregen veertien dagen de tijd om wijzigingen door te sturen. Veel respondenten gaven aan geen wijzigingen te hebben. Wanneer er wijzigingen waren, was dit op grammaticaal niveau of betrof dit namen van bijvoorbeeld methodes die verkeerd gespeld of verstaan waren. Er waren geen inhoudelijke opmerkingen. De data-verzameling liep door tot de laatste week voor de zomervakantie waardoor het bij een deel van de scholen niet mogelijk was om het transcript nog op te sturen. Er wordt echter verwacht dat ook hier geen inhoudelijke opmerkingen waren doordat de transcripten letterlijk zijn getranscribeerd. Naast memberchecks, kan er bij interviews [3 & 5] ingezet worden op prolonged engangement, het geven van tijd en ruimte aan de respondent (Bryman, 2012, p. 390). Dit is zowel in de interviews met de schoolleiders [3] als in de life story interviews [5] bewust geprobeerd. In de praktijk bleek het echter niet overal mogelijk om het ingeplande uur tijd te krijgen en moest er vaak genoegen genomen worden met kortere interviews. Om de credibility van observaties [4] te vergroten kan er gekozen worden voor een lange observatieduur, observaties in tweetallen en het letten op ander gedrag dan dat wat de onderzoeker graag wil zien. De lengte van de observaties waren meestal rond 2,5 uur. De observaties werden alleen gedaan, maar om het zo objectief mogelijk te doen, is er gebruik gemaakt van een observatieschema. In de praktijk vroegen leerkrachten vaak of de onderzoeker in de kring wilde staan of zitten, waardoor het niet altijd mogelijk was om direct te schrijven. Het schema werd dan achteraf ingevuld.

Het tweede betrouwbaarheidscriterium is transferability, welke gericht is op de overdraagbaarheid van bevindingen naar een andere context (Bryman, 2012, p. 390). Hiervoor moet zoveel mogelijk informatie gegeven worden waaruit opgemaakt kan worden dat de bevindingen ook van toepassing kunnen zijn in andere settings. De transferability van focusgroepen [2] kan vergroot worden door stellingen mee te nemen van buiten de specifieke context, zodat ook hierover ervaringen gedeeld kunnen worden (Bryman, 2012, p. 390). Er was beperkte tijd in de focusgroepen en deze waren gericht op de schoolcontext. Binnen de verdiepende interviews [5] met leerkrachten was het wel mogelijk om buiten de schoolcontext te kijken. De transferability van interviews [3 & 5] kan vergroot worden door een zo groot mogelijk aantal respondenten en het beschrijven van de kenmerken van de respondenten (Bryman, 2012, p. 390). De interviews met schoolleiders [3] zijn met negen mensen gehouden en de verdiepende interviews [5] met vijf mensen. Binnen deze interviews was ruimte voor de eigenheid van leerkrachten. Tijdens de observaties [4] werden eveneens zoveel mogelijk onderscheidende eigenschappen gedocumenteerd om de context zo goed mogelijk in beeld te brengen.

Het derde betrouwbaarheidscriterium dependability is gericht op de onderbouwing van de genomen stappen in onderzoek (Bryman, 2012, p. 392). Het gehele proces en de gedane handelingen moeten nauwkeurig beschreven worden. De dependability van observaties kan vergroot worden door zeer nauwkeurig te observeren en alle handelingen in een logboek bij te houden. Voor zowel de interviews [3 & 5], als de focusgroepen [2] en de observaties [4] is een logboek bijgehouden. Daarnaast kan de dependability van interviews en focusgroepen vergroot worden door het letterlijk uittypen en het meenemen van een tweede onderzoeker die non-verbale communicatie observeert (Bryman, 2012, p. 392). Alle gesprekken zijn opgenomen en letterlijk getranscribeerd.

Het vierde en laatste betrouwbaarheidscriterium is confirmability en dit is gericht op de mate waarin resultaten neutraal zijn (Bryman, 2012, p. 392). De invloed van de onderzoeker moet zo klein mogelijk zijn en er moet zoveel mogelijk objectiviteit gewaarborgd worden. Het is daarom van belang om aan te tonen hoe data omgezet is in resultaten en de manier waarop dit geanalyseerd is. De confirmability van focusgroepen [2] kan vergroot worden door als onderzoeker zo min mogelijk inmenging in de discussie te hebben (Bryman, 2012, p. 392). Dit werd gedaan door de vooraf opgestelde vragen bij de groepsleden neer te leggen en hen hier vervolgens in een rondgang op te laten reageren. Er werd enkel gestuurd op het horen van alle aanwezigen en niet op de inhoud. De confirmability van interviews [3 & 5] kan vergroot worden door een topiclijst, waardoor aan elke geïnterviewde dezelfde vragen worden gesteld (Bryman, 2012, p. 392). Voor de interviews met de schoolleiders [3] was er een topiclijst met concrete vragen. Voor de verdiepende interviews [5] werden thema's met openingsvragen opgesteld en daarna kregen de leerkrachten het woord. Specifiek voor het life-story deel van de verdiepende interviews is het mogelijk dat er vertekening is door het verlies van herinneringen (Bryman, 2012). Dit hoeft echter niet problematisch te zijn omdat de vertekeningen weergegeven hoe leerkrachten zich in het heden de situaties herinneren (Geerdink, 2018). De confirmability van observaties [4] kan vergroot worden door een observatieschema op te stellen en dit bij alle observaties te gebruiken (Bryman, 2012, p. 392). Dit is gedaan en het schema is weergegeven in Bijlage 5.

Authenticiteitscriteria kwalitatieve onderzoeksmethoden

Onder authenticiteit valt fairness, wat betrekking heeft op de eerlijkheid van een onderzoek en het aan bod laten komen van verschillende belanghebbenden (Bryman, 2012, p. 386). De onderzoeker moet op een rechtvaardige manier de standpunten van de respondenten vertegenwoordigen. De fairness van focusgroepen [2] kan vergroot worden door bewust het woord te geven aan participanten die anders te weinig het woord krijgen (Bryman, 2012, p. 386). In het huidige onderzoek zijn de participanten allemaal leerkrachten, maar is het desondanks van belang dat een evenredige verdeling van spreektijd gehanteerd wordt. Daarnaast kan fairness van interviews [3 & 5] vergroot worden door alle participanten ongeveer even lang te spreken (Bryman, 2012, p. 386). Ondanks dat de ene leerkracht en schoolleider meer tijd en enthousiasme had dan de andere, werd er voor alle gesprekken gestreefd naar

een uur gesprekstijd. Hetzelfde gold voor observaties waarbij alle participanten even lang geobserveerd moeten worden (Bryman, 2012, p. 386). De focusgroepen, interviews en observaties waren in de praktijk niet allemaal even lang, niet allemaal in dezelfde week en niet op hetzelfde tijdstip. Toch is geprobeerd om zoveel mogelijk dezelfde informatie te bevragen.

De andere authenticiteits kenmerken zijn gericht op de vraag of respondenten geholpen zijn in het beter begrijpen van hun leefwereld (ontological authenticity), of ze iets geleerd hebben van het onderzoek (educative authenticity), of ze gemotiveerd zijn om in actie te komen door het onderzoek (catalytic authenticity) en of respondenten daadwerkelijk actie ondernomen hebben (tactical authenticity) (Bryman, 2012, p. 386). Omdat dit onderzoek gericht is op *teacher agency* is het relevant om deze authenticiteitscriteria te bekijken. Er is in dit onderzoek gekozen om dit te vergroten door een publiekssamenvatting te gaan sturen naar leerkrachten. Dit kan hen helpen te leren en te motiveren om iets met de resultaten te doen.

3.3.3 Verbetermogelijkheden onderzoeksopzet

Het huidige onderzoek kent een aantal beperkingen die in vervolgonderzoek verbeterd kunnen worden. Allereerst kan er een gekleurd beeld zijn ontstaan doordat schoolleiders leerkrachten aandroegen die enthousiast over het LeerKRACHT-programma waren. Om deze reden is er gevraagd om ook kritischere leerkrachten te spreken, wat heeft geresulteerd in drie leerkrachten die zichzelf als 'meer kritisch' omschreven. Daarnaast zijn in dit onderzoek negen scholen opgenomen en negen bezocht waardoor van een aantal variabelen maar een enkele school in de populatie zat. Zo hadden twee scholen tijdelijk geen schoolleider, was er één dorpsschool, waren er drie net gefuseerde scholen, was er één school met een dependance en waren er drie scholen waarvan de schoolleider directeur van meerdere scholen was. Tevens zijn de leerkrachten eenmaal gesproken en was dit een momentopname. In de vorige paragraaf werd al gesproken over praktische beperkingen die invloed kunnen hebben op de resultaten. De focusgroepen, interviews en observaties waren niet allemaal even lang, niet allemaal in dezelfde week en niet op hetzelfde tijdstip.

Al met al zijn er voor dit onderzoek gegevens gebruikt van 34 scholen in het primair onderwijs die werken met het programma van Stichting LeerKRACHT. Negen van deze scholen zijn bezocht voor focusgroepen, interviews met schoolleiders, observaties en interviews met leerkrachten. Op meerdere manieren is gewerkt aan het vergroten van de betrouwbaarheid en validiteit van de gebruikte onderzoeksmethoden. De verzamelde gegevens zijn geanalyseerd met behulp van het programma NVivo.

Hoofdstuk 4 - Teacher Agency in ontwikkeling

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe *teacher agency* op de onderzochte scholen in ontwikkeling is. De vraag die centraal staat in dit hoofdstuk is: 'Wordt *teacher agency* versterkt op scholen in het primair onderwijs, die werken met het programma LeerKRACHT?'. Om deze vraag te beantwoorden wordt eerst de situatie op scholen beschreven. De keuze en het draagvlak voor het programma, de implementatie en de eerste ervaringen worden besproken. Daarna worden de gevolgen voor de dimensies van *teacher agency* uiteengezet. Generieke verschillen hierin na één of twee jaar, verschillen tussen scholen en verschillen binnen scholen worden geanalyseerd. In dit hoofdstuk wordt een paradox van formele rollen aangetoond. De implementatie van het programma wordt gedaan door schoolcoaches per school, die het programma moeten verspreiden onder hun teamleden. Hoe sterker de positie van deze coaches, hoe minder de verspreiding over het team.

4.2 Situatie op scholen

Op alle scholen is het werken met LeerKRACHT in eerste instantie geïnitieerd door de schoolleiding. De leerkrachten zijn daarna in meer of mindere mate enthousiast geworden. Vervolgens is LeerKRACHT op de scholen geïmplementeerd door middel van het format van de Stichting en dit gebeurde overal op een soortgelijke manier. Inmiddels zijn scholen één of twee jaar verder en worden de eerste veranderingen zichtbaar.

4.2.1 Keuze en draagvlak voor het LeerKRACHT-programma

Op alle scholen is de keuze voor LeerKRACHT door de schoolleiding geïnitieerd. De meeste schoolleiders hebben leerkrachten meegenomen naar informatiebijeenkomsten en hen geënthousiasmeerd (FF, FS, EF, ES, IF). Op verschillende scholen was de meerderheid van de leerkrachten het met de keuze eens (FF, FS, IF, IS). Het is op sommige scholen de vraag of leerkrachten in staat waren om een gefundeerde mening te geven over het programma (JF, EF, HF, GF). Dit kwam door korte bedenktijd of een onduidelijk keuzemoment, waardoor de keuze gemaakt was voordat leerkrachten het door hadden. Het voorbeeld van schoolleider Erik illustreert dit: '*Aan het einde van een studiedag (stemden we). Iedereen was moe en echt helemaal kapot. Toen kwam zij wat vertellen en iedereen was wel overtuigd van 'dit is wel wat'. Of ze waren zo moe dat ze geen nee meer konden zeggen, dat kan natuurlijk ook.' (EF).*

Op scholen waar leerkrachten langer de tijd hebben gehad om na te denken, geven ze aan in deze periode gestuurd te zijn door schoolleiders. Dit overtuigen heeft op veel scholen geresulteerd in een keuze voor LeerKRACHT gebaseerd op een meerderheid, maar niet overal met unanieme instemming. Op vier scholen is geconstateerd dat er wisselingen in het team zijn geweest na de invoer van LeerKRACHT, waardoor niet alle leerkrachten bij de keuze waren (GF, GS, IS, JS). Irma vertelt: *'100% draagvlak was er eigenlijk niet, en die anderen waren nieuw dus gingen mee in het geheel'.* Uiteindelijk kunnen deze scholen niet aantonen dat er aan de start van het programma nog steeds een meerderheid voorstander was. Het verhaal van Fleur in onderstaand tekstvak is illustratief voor hoe leerkrachten gestuurd zijn richting de keuze voor LeerKRACHT (FF).

> **Femke**: Nou, als we eerlijk zijn, zijn wij begonnen omdat onze directeur het een gaaf project vond en er tevreden over was. Hij had zoiets dat hij dat graag wilde doen met school. Hij had al meerdere jaren in zijn hoofd dat hij het wilde doen. Hij heeft het bij ons op een studiedag geïntroduceerd. Hij heeft gezegd 'Ja dit is LeerKRACHT, ik zou er graag mee willen werken en zo zit het in elkaar'. Dus zo is het een beetje gestart.
> **Fleur**: Hij heeft echt wel zaadjes geplant. Dus 'Hee [Fleur], kijk even naar dit filmpje en hoe tof zou dit zijn?' En inderdaad met zijn allen naar die school toe.

Femke: En uiteindelijk hebben we wel met elkaar besloten van 'gaan we dit doen of gaan we dit niet doen?' Meerdere mensen zeiden 'oke dat gaan we doen', maar niet iedereen. Dus dat is wel spannend, om het dan toch te doen.

De leerkrachten die voorstander van LeerKRACHT waren, waren dit op basis van een aantal uitgangspunten. Werkdrukverlaging, meer praten over onderwijs, minder individueel werken, duidelijkheid, focus, gedeelde verantwoordelijkheid en een sterkere feedbackcultuur spraken hen aan (EF, IF, JF, GF, FF). Eva licht toe: '*minder vergaderen over ditjes en datjes en over Sint en Kerst. En toch echt meer de inhoud in. (..) Dus wat meer focus. En iedereen daar ook in meenemen. En gedeelde verantwoordelijkheid, ik denk dat dat ook wel meespeelt.' (EF)*. Scholen benoemen dat er veel zaken ad hoc geregeld werden, waardoor het echte gesprek over onderwijs uitbleef. Dit wilden zij veranderen door te starten met het LeerKRACHT-programma. De motivatie van schoolleiders komt gedeeltelijk overeen met die van leerkrachten en zij willen eveneens meer praten over onderwijsverbetering. Daarnaast willen veel schoolleiders onafhankelijkere leerkrachten (AS, ES, FS, HS). Erik legt uit: '*Ik wilde met elkaar, ik wilde niet meer verantwoordelijk zijn en dat iedereen naar mij keek. Ik wilde weer meer van hun. Afspraken maken, maar dan ook ze nakomen.'* (ES). De verwachtingen die leerkrachten en schoolleiders hadden, komen overeen met wat Stichting LeerKRACHT als doelstelling heeft. Stichting LeerKRACHT wil namelijk het onderwijs 'elke dag samen een beetje beter' maken (LeerKRACHT, 2019). Daarnaast zegt ze dat haar interventies leiden tot betrokken leerkrachten die meer plezier in hun werk hebben en minder werkdruk ervaren. Bovendien moet het programma leiden tot leerlingen die zich gehoord voelen en betrokken zijn.

4.2.2 Implementatie instrumenten LeerKRACHT

Stichting LeerKRACHT probeert haar doelstellingen te behalen door middel van vier instrumenten die in hoofdstuk 5 nader worden toegelicht. Voorafgaande aan de implementatie wordt een klein 'LeerKRACHT-team' gevormd van leerkrachten en schoolleiders die samen de start op hun school voorbereiden (LeerKRACHT, 2019. Hierin fungeert één leerkracht als schoolcoach, die doorgeefluik van informatie wordt en zijn teamleden van informatie voorziet. Het gevormde 'LeerKRACHT-team' bestaat uit voorlopers die de rest van het team meenemen in de veranderingen. Daarop volgt een training waarin het hele team aan de slag gaat met de vier LeerKRACHT-instrumenten. Tijdens deze implementatie biedt Stichting LeerKRACHT ondersteuning in het stap voor stap doorlopen van de genoemde fasen. Dit doet ze door begeleiding van een expertcoach op scholen, vaardigheidstraining in scholen, uitwisseling met andere scholen in de regio, het bezoeken van bedrijven en een online-platform. In de praktijk zijn er op veel scholen niet één maar meerdere schoolcoaches aangesteld die een training hebben gevolgd om de instrumenten aan te leren en door te geven aan hun collega's. De leerkrachten geven aan dat schoolcoaches dit als een intensieve tijd hebben ervaren (FF, JF, IF, GF). Op vrijwel alle scholen is deze training verlopen zoals bedoeld en hebben de schoolcoaches veel geleerd om hun collega's te ondersteunen. Op een enkele school wordt aangegeven dat de schoolcoaches niet meer weten dan de leerkrachten (JF). De meeste schoolcoaches verkrijgen een sterke positie in hun team en bepalen de agenda van de sessies (HF,HS, IF, IO, IS, AF, BF, BO, BS).

4.2.3 Ervaringen

Over het algemeen heeft de komst van LeerKRACHT binnen scholen volgens veel leerkrachten en schoolleiders positieve veranderingen teweeg gebracht, maar ging het daarnaast ook gepaard met een aantal frustraties. Met name de verwachtingen die geschapen werden over het programma als 'werkdrukverlagend' hebben voor veel leerkrachten tot een teleurstelling geleid (JF, FF, FS, IF, IS, IL,) . Zo vertelt Ida: '*Ik vind ook wel dat Stichting LeerKRACHT te veel nadruk legt op 'het zal minder tijd kosten'. Het zou werkdrukverlagend zijn. Nee, het verandert. Het werk verandert inhoudelijk. Maar het is niet een werkdrukverlaging. En die indruk hebben ze wel gegeven. Dus iedereen zat te wachten op die werkdrukverlaging, maar die werkdruk werd alleen maar hoger.'*

Naast de werkdruk zijn er een aantal praktische zaken waar leerkrachten tegenaanlopen tijdens het werken met het LeerKRACHT-programma. Zo wordt op verschillende scholen een moment gemist waarop de schoolleider mededelingen kan doen in vergaderingen (AF, FF). Dit kan vervangen worden door mededelingen aan het begin van de sessies, maar hierdoor duurt deze snel te lang en gaat die over de gedane mededelingen (AF). Effectiever lijkt het om mededelingen op maandagochtend in een 'briefing' te doen (FF). Tevens missen leerkrachten notulen om terug te lezen welke actiepunten er besproken zijn (AF, IO, JF). Tot slot zijn er leerkrachten die aangeven de verbinding met de leerkrachten te missen die in een ander 'bordteam' zitten (HF, IF).

4.2.4 Dimensies teacher agency

Deze paragraaf hanteert de vier dimensies purpose, competence, autonomy en reflexivity, om een duiding te geven van de *teacher agency* op scholen.

Purpose

Eén van de dimensies van *teacher agency* is *purposes*, het gericht werken aan doelen. Een doelgerichte agent gelooft dat zijn handelen een specifieke uitkomst kan hebben. Deze agent ziet een rol voor zichzelf weggelegd in veranderingen. Ondanks dat scholen aan onderwijsinhoudelijke doelen willen werken, werkten er scholen nog veel aan procesmatige doelen (HF, IL, IO, AF). Op twee van de drie scholen die een *open space* hielden in een werksessie, ging deze over toetsgegevens. Op de ene had de schoolleider dit verzameld en geprint (FO), op de andere hadden de leerkrachten zelf de toetsgegevens van hun eigen klas verzameld (HO). Op de laatste school ging de *open space* niet over toetsgegevens maar over het LeerKRACHT-programma en wat beter kon aan de implementatie hiervan (IO). Op veel scholen bepaalde tot nu toe het LeerKRACHT-team de inhoud van de sessies. Hierdoor bepaalde dit team ook de mate waarin leerkrachten tijdens deze sessies over hun gewenste onderwerpen konden praten (FO, FF, HO, HF, IO, IF). Het was niet zozeer dat scholen die langer bezig waren met LeerKRACHT meer met onderwijsinhoud en minder met het proces bezig waren. Het hing vooral samen met overeenstemming binnen de teams. Op scholen waar meer verdeeldheid en discussie in het team was, gingen gesprekken over het proces in plaats van het onderwijs (AF).

In de focusgroepen werd leerkrachten gevraagd of zij voorbeelden konden geven van zaken waar zij doelgericht invloed op uitgeoefend hadden. Vrijwel alle leerkrachten moesten even nadenken over de vraag en vroegen zich af of er 'binnen de school of binnen de klas' bedoeld werd (AF, CF, EF, IF, JF). Wanneer er nagedacht was, nam vaak één van de aanwezige schoolcoaches het woord om een voorbeeld te noemen (IF, BF, HF, CF, GF). De schoolcoaches leken de momenten van invloed het meeste op hun netvlies te hebben. De voorbeelden die gegeven werden waren onder andere de lokaalindeling (IF, CF), de formatie (FF, CF), een wijziging van schooltijden (BF) en een andere indeling van de bordsessies (HF). De aanleidingen hiervoor ontstonden veelal ad hoc in gesprek of op basis van een vraag vanuit de schoolleiding. Er waren geen leerkrachten die een strategisch plan benoemden waarmee ze een vooropgesteld doel wilden bereiken. De leerkrachtenteams geven aan dat hun invloed 'onbeperkt' kan zijn, maar benoemden tegelijkertijd dat ze dit nog te weinig benutten.

Kortom, leerkrachten laten doelgerichtheid zien in de invloed die zij uit willen oefenen, maar werken nog niet strategisch naar een specifieke verandering toe. Daarbij zijn schoolcoaches veelal de leerkrachten die veranderingen kunnen benoemen en verschilt het per school in welke mate er doelgericht aan onderwijsverandering wordt gewerkt binnen de sessies.

Competence

De tweede dimensie van *teacher agency* is *competence*. Een competente agent gebruikt zijn kennis en vaardigheden om zijn doel te bereiken. Hij is in staat te beschrijven wat hij doet en kan de redenen hiervoor benoemen en motiveren. De leerkrachten geven aan dat zij als leerkrachten goed weten hoe lesgegeven zou moeten worden. Keuzes over bijvoorbeeld lesmethodes kunnen door hen of collega's

gemaakt worden (JL, EF, CL, BF). Daarnaast zijn er leerkrachten die beargumenteerden waarom ze geen invloed op bepaalde keuzes uitoefenden (HF, BO). Zo wisten leerkrachten dat ze in de praktijk hun eigen draai aan een nieuw lesmodel konden geven en zat er genoeg vrijblijvendheid in de beslissing om er geen standpunt over in te nemen (HF). Andere leerkrachten hadden een mening over het eten van leerlingen op school, maar wisten dat het handhaven van een nieuwe regel moeilijk zou worden. Dit zou niet het gewenste resultaat opleveren waardoor ze besloten geen regel op te stellen (BO).

Naast teambrede kennis en vaardigheden die leiden tot het uitoefenen van invloed, zijn er individuele verschillen zichtbaar geworden tussen individuele leerkrachten. Zo blijkt dat oudere leerkrachten meer levenservaring hebben waardoor zij meer gezag hebben en er sneller naar hen geluisterd wordt (AF, CL). Tevens zijn er scholen die investeren in kennis en vaardigheden van individuen door bijvoorbeeld leerkrachten te benoemen tot reken-, taal- en leesspecialisten (EF). De schoolcoaches krijgen extra training vanuit Stichting LeerKRACHT om hun vaardigheden te vergroten en de leidende rol op te pakken. Tot slot blijkt dat schoolcoaches soms door hun rol meer op de hoogte zijn van ontwikkelingen dan andere leerkrachten waardoor zij eenvoudiger invloed uit kunnen oefenen (IF, HL, HF, GF). In onderstaand tekstvak staat een gesprek tussen een schoolcoach en leerkracht dat dit verschil illustreert (IF). Leerkracht Ilse was niet in staat om invloed uit te oefenen op de verhuizing van haar lokaal. In het gesprek droeg schoolcoach Inge het voorbeeld aan, vulde haar collega aan en beschreef hoe zij in deze situatie eerder op de hoogte was dan de leerkracht.

> **Inge (SC):** Misschien is dat lokaal wel een goed voorbeeld? Hoe dat gegaan is, dat wisselen van het lokaal. (..)
> **Ilse**: Ik zit bijvoorbeeld in groep 5 (..). Ik zit nu op de bovenste verdieping bij 6/7/8. En tijdens studiedag hadden we een vergadermoment en toen werd er volgens mij ..
> **Inge (SC):** Nee [naam] flapte het er uit terwijl het helemaal niet had gemogen en toen werd het aangezwengeld.
> **Ilse:** [naam], een MT-lid, zei 'ja groep 5 komt toch een groep naar beneden' en daarmee bedoelde ze een verdieping naar beneden waar groep 3 en 4 zitten. En ik wist net een dag dat ik groep 5 kreeg. Dus ik zei 'moet dat niet even met de leerkracht van groep 5 besproken worden? Want ja het betreft mensen'. Daar zou dan nog op teruggekomen worden. En uiteindelijk heeft het MT dat besloten. (..) Daar had ik zelf niks in te brengen.

Al met al blijken leerkrachten onderwijsinhoudelijke kennis te hebben om invloed uit te oefenen wanneer ze dit nodig achten. Wanneer ze bewust geen invloed uitoefenen, kunnen ze hier redenen voor noemen. Er blijkt verschil te zijn in individuele competenties door het aantal jaren onderwijservaring en toebedeelde rollen zoals die van schoolcoaches.

Autonomy

De derde dimensie van *teacher agency* is *autonomy*, de onafhankelijkheid om te kunnen handelen. Een autonome agent is daarnaast in staat andere actoren te mobiliseren. Deze leerkracht kan samenwerking opzoeken, benut mogelijkheden en analyseert beleid en contexten. Binnen deze dimensies wordt het verschil duidelijk tussen input geven en invloed uitoefenen. Tijdens de observaties leverden leerkrachten input (FO, HO, BO, CO, IO), maar niet overal werd dit omgezet in het oppakken van nieuwe acties (HO, IO). Als reden werd bijvoorbeeld gegeven dat leerkrachten te druk waren met rapporten (IO). Op andere scholen werd juist wel op basis van input besloten om commissies in te stellen of personen aan te wijzen die de plannen uit konden werken (BF, BO, CO, FO, EF). Deze leerkrachtenteams gaven autonomie en vertrouwen aan elkaar en gingen elkaars keuzes vervolgens niet meer uitgebreid bevragen (EF, CF). Dit staat in contrast met bordteams die tijdens sessies eerdere keuzes bevroegen en meerdere keren dezelfde discussie voerden (AF, AS, FF).

De mate van autonomie verschilde op een aantal scholen tussen leerkrachten en schoolcoaches (IO, IS, HO, HF, HL). Zo deelde een schoolcoach mee aan haar collega's dat zij aan de schoolleider had verteld dat er nog een dag met het tropenrooster gewerkt moest worden (IO). Daarnaast waren er schoolcoaches die zelf benoemden dat zij het gehele eerste jaar hadden kunnen bepalen hoe de agenda eruit zag (HF). Andere leerkrachten hadden op deze school meer moeite met het uitoefenen van invloed (HL). Harry vertelde over een initiatief om de bordsessies anders in te delen en Hanneke reflecteert hier op: *'.. Dan wordt het uitgesteld en opgeschoven en dan moet er toch weer wat aangepast worden. Dat je denkt: is dit nou het plan wat jullie (Harry en collega) hadden of moest het toch weer beïnvloed worden door degene die bij LeerKRACHT horen? Terwijl het al heel lang aangegeven is'* (HL). Het was niet zo dat Harry de kennis miste om een alternatief plan te bedenken, maar hij had de autonomie niet om dit zonder de schoolcoaches op de agenda te zetten.

Terugblikkend blijken leerkrachten in verschillende mate hun autonomie te pakken en blijft dit bij een aantal teams beperkt tot het leveren van invloed. Daarnaast verschilt per leerkracht de mate van autonomie en lijkt dit gekoppeld aan de rol van schoolcoach en het bepalen van de agenda. De verschillen tussen leerkrachten worden hier nog duidelijker dan bij de dimensie competentie.

Reflexivity

De vierde dimensies van *teacher agency* is *reflexivity*. Een reflectieve agent reflecteert op sociale contexten, is in staat om alternatieve handelingswijzen voor te stellen en kan samenwerken met anderen. Daarnaast kan een reflectieve agent zijn acties articuleren en rechtvaardigen, maar kan hij ook kritisch reflecteren op vooronderstellingen. Deze dimensie heeft in de literatuur veel aandacht gekregen waarbij het gekoppeld wordt aan het leren en ontwikkelen van leerkrachten (Biesta & Tedder, 2007).

Op scholen ontstaat reflectie veelal door schoolleiders die leerkrachten vragen waarom ze bepaalde keuzes maken en wat ze hiermee bereiken (FF, FS, IF, IS, JS, GF, CF, CS). Daarnaast wordt het zichtbaar wanneer leerkrachten elkaar tijdens sessies bevragen of herinneren aan afspraken of lessen uit het verleden (CO, HO). Leerkrachten geven aan zich nog niet altijd 'senang' te voelen bij het moeten geven en ontvangen van feedback (AF, HF, HS, FF, FS, GS, IF). Tevens zijn leerkrachten volgens schoolleiders niet altijd reflectief in wat zij zelf allemaal kunnen bijdragen (FS, ES). Schoolleider Frank vertelt in onderstaand tekstvak over het vergroten van het reflectief vermogen van leerkrachten.

> **Frank (SL):** Dat zou ik heel mooi vinden om het reflectieve vermogen van die leerkracht te verhogen. Maar dat is echt wel een ding hoor, ik vind het echt een lastig punt om handen en voeten aan te geven. Want ik kan zeggen 'ga eens reflecteren', maar dat is hetzelfde als dat iemand vraagt 'doe eens spontaan'.

Een terugkerend thema op het gebied van *reflexivity* is tijd. De leerkrachten en schoolleiders geven aan dat er tijd nodig is om te leren reflecteren op de invloed die leerkrachten uitoefenen (HF, FS, CL). Het aanspreken van collega's en het laten horen van een stem is nieuw voor leerkrachten. Sommige leerkrachten hebben dit van nature meer en pakken dit snel op, anderen moeten hierin oefenen (JF, CL). Uit de literatuurstudie bleek dat studenten op de pabo vaker een niet-kritisch reflectieve houding hebben dan een wel-kritisch reflectieve houding. Dit werd bevestigd door individueel gesproken leerkrachten die stelden dat levenservaring leidt tot een reflectieve houding (CL, JL). Onderstaand tekstvak illustreert dit. Als gevolg van zelfreflectie kan de invloed van een leerkracht groter worden (CL). De pabo wordt omschreven als startpunt en de loopbaan als echte fase waarin reflectievermogen kan ontwikkelen wanneer hier voldoende tijd voor is (CL, JL).

> **Onderzoeker:** Zou je kunnen stellen dat de manier waarop je invloed uitoefent gedurende je levensloop anders is geworden?
> **Ciska:** Zeker. Zeker.

Onderzoeker: En hoe zou je dat omschrijven?
Ciska: mijn zelfreflectie is veel beter. Daar heb ik mijzelf in ontwikkeld. Daar kan ik nog steeds verder in ontwikkelen, maar daar heb ik al heel veel cursussen in gedaan. Op privé gebied heb ik dat gehad en op werkgebied. Je hebt natuurlijk ook meer vakkennis. (..) Ik vind niet dat je zelfreflectie krijgt op de pabo. Er wordt niet tegen je gezegd 'sorry hoor, je bent iemand die totaal niet kan communiceren op dit gebied'. Dat wordt niet zo gezegd. Dat wordt altijd met de mantel der zachtheid benoemd.
Onderzoeker: Wat maakt dat je het alsnog ging leren?
Ciska: Levenslessen (..) Pabo zie ik meer… het kunnen lesgeven. Net als met je rijbewijs. Daarna ga je in de auto zitten en leer je autorijden.

Kortom, leerkrachten en schoolleiders geven aan dat er op de pabo nog niet wordt gereflecteerd in de mate die nodig is voor het uitoefenen van *teacher agency*. Er wordt gereflecteerd op vakdidactische vaardigheden, maar niet op het vormen van de eigen werkpraktijk. Het sturen op reflectievermogen is lastig voor schoolleiders en de grootste voorwaarde lijkt tijd te zijn zodat leerkrachten kunnen reflecteren. Daarnaast kan het delen van ervaringen door oudere leerkrachten helpen.

4.2.5 Conclusie situatie op scholen

Alles tezamen genomen zijn er vooral overeenkomsten in de keuze, implementatie en ervaringen op scholen. De redenen waarom scholen voor LeerKRACHT hebben gekozen sluiten bijna overal aan bij de doelstellingen van LeerKRACHT. Dit zijn werkdrukverlaging, meer praten over onderwijs, duidelijkheid, focus, gedeelde verantwoordelijkheid en een grotere aanspreekcultuur. De formele implementatie is op veel scholen verlopen zoals bedoeld en heeft geleid tot het aanstellen van één of meer schoolcoaches, een groep aanjagers en het aanleren van de verschillende instrumenten. De implementatiefase ging gepaard met een aantal frustraties rondom werkdruk en praktische moeilijkheden.

Teacher agency omvat volgens de literatuurstudie de dimensies *purpose, competence, autonomy* en *reflexivity.* Het doelgericht handelen komt veel terecht bij de schoolcoaches die de agenda en inhoud van werksessies kunnen bepalen, waardoor andere leerkrachten minder doelgericht kunnen, maar ook hoeven te zijn. Wanneer ze wel doelgerichte plannen schrijven voor veranderingen, is het niet altijd zo dat dit snel tot resultaat leidt (HL). Leerkrachten op scholen met sterke rollen voor schoolcoaches zijn niet altijd in staat om competent te handelen door de kenniskloof die kan ontstaan (HL, IF). Schoolcoaches en leden van managementteams worden als leerkrachtvertegenwoordigers geïnformeerd, maar dit ontneemt andere leerkrachten soms de mogelijkheid te anticiperen. Een autonoom handelende leerkracht grijpt mogelijkheden en samenwerkingen aan, maar deze samenwerking verschilt tussen scholen en binnen teams. Leren en reflecteren wordt zowel uit de literatuur als door leerkrachten aangedragen als cruciaal om meer a*gency* te verwerven. De andere drie kanten van *agency* kunnen mogelijk ontwikkeld worden wanneer leerkrachten zich bewust worden van hun doelen, vaardigheden en mogelijkheden door middel van kritische reflectie. Tijd is een vereiste om zelfreflectie te ontwikkelen volgens de leerkrachten.

De verschillende dimensies maken *teacher agency* inzichtelijk en tonen aan hoe het een combinatie van doelgerichtheid, competentie, autonomie en reflectie omvat. De volgende paragraaf gaat in op de manier waarop *teacher agency* in de praktijk tot uiting komt en hoe dit zich ontwikkelt.

4.3 Ontwikkelingen van teacher agency

In deze paragraaf wordt de ontwikkeling van *teacher agency* besproken. Uit de literatuurstudie is de volgende definitie van *teacher agency* ontstaan: *'teacher agency wordt beoefend wanneer leerkrachten en/of leerkrachtenteams invloed uitoefenen, keuzes maken en standpunten innemen op manieren die hun werk en/of hun professionele identiteit beïnvloeden.'* Deze *teacher agency* blijkt in ontwikkeling, maar de snelheid en sterkte hiervan verschilt tussen en binnen scholen.

4.3.1 Verschillen teacher agency over tijd

De invloed van leerkrachten is op de meeste onderzochte scholen gegroeid gedurende de laatste één of twee jaar (BF, CF, CS, EF, ES, FF, FS, GF, HF, HS, IF). De schoolleiders leggen meer keuzes bij de teams, er komt meer respons vanuit de leerkrachten en leerkrachten mogen vaker beslissingen nemen. Op een aantal scholen droegen leerkrachten zelf veranderingsinitiatieven aan (HL, BF, BS, IO). De *agency* varieerde van het introduceren van bidons in de klas (BO) tot nieuwe lesmethoden (CL, ES) en van het aanhouden van een tropenrooster (IO) tot een ander schoolrooster voor het gehele jaar (BF, BL, BS).

Uit de vorige paragraaf bleek dat meer samenwerking en praten over onderwijs doelstellingen waren op scholen voorafgaand aan de start van het LeerKRACHT-programma. Het is scholen gelukt om stappen te zetten richting collegiale uitwisseling (AF, BF, CF, CO, CS, FF, FO, FS, GF, HO, HF, IO, IF). Er wordt met name genoemd dat er steeds meer tussen parallelgroepen en per verdiepingen wordt samengewerkt. Groepsoverstijgend samenwerken is in opkomst, maar dit blijkt praktisch nog lastig. De uitspraak '*We hadden best wel een beetje eilandjes. Nog steeds wel een beetje hoor, we zijn echt nog lerend' (IF)* van Irma is representatief voor de ontwikkelingen op scholen. De teams hebben al een deel van hun gestelde doel bereikt, maar er is nog verbetering mogelijk.

De formatie is een voorbeeld waar leerkrachten dit jaar veel meer invloed op uit geoefend hebben dan voorheen (CF, FF). Vroeger ging de schoolleider met leerkrachten individueel in gesprek en daar ontstond een plan uit. Nu mogen leerkrachten hun eigen plan maken en met elkaar in gesprek gaan (CF, CS, CL, FF). Dit is nieuw: '*Ik heb wel een voorbeeld: het formatieplaatje. Dat was heel nieuw om hier mee te maken. 'ik heb een a en b bedacht', zei de schoolleider, 'maar misschien is er wel een c. ik heb hem niet bedacht, maar misschien jullie wel'. En wat doet het team, het team bedenkt een plan c.' (Ciska, CL).*

Terugblikkend kunnen leerkrachten voorbeelden geven van invloed die zij uit hebben geoefend op zaken waarop dit voorheen niet kon. Dat deze invloed vergroot zou worden op scholen die werken met het LeerKRACHT-programma, lag in de lijn der verwachting. Opvallender zijn de verschillen die blijken te ontstaan in de mate waarin leerkrachten binnen verschillende schoolcontexten invloed uitoefenen. Deze zullen in de volgende paragrafen worden uitgewerkt.

4.3.2 Verschillen teacher agency tussen schoolcontexten

De mate waarin *teacher agency* beoefend wordt om de eigen gestelde doelen te behalen verschilt tussen schoolcontexten. Deze verschillen hangen niet samen met de duur waarmee scholen bezig zijn met het LeerKRACHT- programma: twee (ABC) of één jaar (EFGHIJ). Uit de analyse blijkt dat er veel *teacher agency* ervaren wordt op De Brug en De Cirkel, maar juist weinig op De Achtbaan. Op De Achtbaan kwamen leerkrachten niet opdagen en werd aangegeven dat er meer bereikt had kunnen worden door samenwerking (AF, AS). Op De Edelsteen, De Fontein, De Griffel, De Horizon, De IJsbreker De Jutter werden ook voorbeelden van *teacher agency* genoemd. Zo lijkt de invloed van leerkrachten inmiddels 'onbeperkt' (GF) en is deze groter dan verwacht wordt (EF). Om de verschillen te illustreren worden in de volgende alinea's achtereenvolgens scholen beschreven waar veel *agency* beoefend werd (De Brug), waar minder *agency* beoefend werd (De Horizon) en waar over weinig *agency* gesproken werd (De Achtbaan).

Op De Brug werd gesproken over veel *agency* door zowel de schoolleiders als leerkrachten (BS, BF, BL). Er was tijdelijk geen schoolleider en de leerkrachten zeiden soms het gevoel te hebben eigenlijk geen schoolleider nodig te hebben (BF). De gezamenlijke bundeling van krachten werd ook gezien door de net nieuwe schoolleider Barbara die zocht naar haar toegevoegde waarde en rol (BS). Ze dacht dat dit vooral visie-vorming en het helpen met focussen zou worden. Opvallend is dat *agency* hier niet bij één of enkele leerkrachten ligt, maar dat er gesproken wordt over 'gedeeld leiderschap' (BF). Leerkrachten brengen gezamenlijk veranderingen teweeg. Wanneer een deel van het team mist in een overleg, wordt benoemd dat hun mening nog gevraagd moet worden (BF, BO). Onderstaand tekstvak toont hoe *agency* vorm kan krijgen (BL). Hier waren de leerkrachten doelgericht bezig met het veranderen van het rooster, ervoeren zij voldoende competentie om zonder schoolleider te fungeren en hadden ze door de afwezigheid van de schoolleider voldoende autonomie. Daarnaast reflecteerden ze op hun handelen en zeiden ze bijvoorbeeld dat er meer overleg met ouders plaats had kunnen vinden (BF, BL). Alle dimensies van *teacher agency* blijken aanwezig.

> Bente: Een voorbeeld is dat we bezig zijn met de invoering van het vijf-gelijke-dagen-model. Daarvoor hebben we een schooltijdencommissie die ook uit leerkrachten bestaat. Daarbij hebben we een ouderavond georganiseerd. Op een klassieke ouderavond staat vaak de directeur voor de groep en die licht dingen toe. Dit was echt een samenspel van teamleden. Er was iemand met verlof en dan staan er echt mensen uit het team op om een deel op te vangen. Dat vind ik een goed voorbeeld ervan. Maar ook rond de besluitvorming over dit model is er als team overlegd.

Op De Horizon wordt er niet gesproken over gedeeld leiderschap en hebben niet alle leerkrachten evenveel invloed (HF, HL). De schoolcoaches bepalen de agenda van de sessies en werken nauw samen met de schoolleiders (HF, HL, HS). Veranderingen vanuit andere leerkrachten bleken hierdoor moeilijker omdat die niet op de agenda van de vergadering kwamen (HL). Weinig samenwerking en consensus binnen teams kan *agency* bemoeilijken. Zo wordt omschreven dat het onmogelijk is om de formatie bij het team te leggen, omdat daar geen consensus over kan komen (HF, HL). Op scholen met meer *agency* werd gesproken over een onderling gunnende houding in het formatieproces (CF), maar hier werd gesproken over het winnen van een eigen hachje (HF). Het formatieproces was een voorbeeld van iets waarbij '*je het niet voor elkaar krijgt dat iedereen er helemaal blij van wordt' (Harry, HL).*

Op De Achtbaan wordt verteld dat de invloed van leerkrachten mogelijk kleiner is geworden sinds er met het LeerKRACHT-programma gewerkt wordt. Dit komt doordat 'kritische oudere leerkrachten' de jongere leerkrachten hebben meegenomen in een sceptische houding (AF). Gemaakte afspraken worden niet meer nagekomen en daardoor heeft het beïnvloeden van regels minder nut (AF, AS). In vergaderingen wordt teruggekomen op eerder gemaakte afspraken en worden weinig stappen vooruit gezet (AF, AS). Er worden geen concrete voorbeelden genoemd van het uitoefenen van invloed op schoolniveau (AF). Wel worden er veranderingen genoemd in de eigen klas (AF), wat aansluit bij de autonomie die leerkrachten in hun eigen klas behouden (AS). In de focusgroep was één leerkracht aanwezig. Over de inbreng van haar collega's vertelt zij in het onderstaande tekstvak (AF).

> Anne: Echt niemand wilde. En naja dat geeft ook wel wat aan. (..) Een leerkracht net kwam wel tegen mij zeggen 'oh dan moet je dat ook nog even zeggen en dat moet je ook nog even zeggen.' Dan denk ik 'ja, je had er ook bij kunnen zitten' en dat doet ze dat niet want ze wil lekker vroeg naar huis. Net voordat jullie kwamen zei ze 'ik ga'.

Al met al zijn er verschillen zichtbaar in de mate waarin leerkrachten binnen verschillende schoolcontexten *agency* uit kunnen oefenen. Dit blijkt uit de mate waarin leerkrachten benoemen dat ze *agency* hebben en de voorbeelden die ze geven op school- of klasniveau. De volgende subparagraaf gaat in op verdelingen die ontstaan binnen leerkrachtenteams en hoe *agency* onderling kan verschillen.

4.3.3 Verschillen teacher agency binnen scholen.

Er is niet alleen sprake van verschillen in *teacher agency* door de jaren heen en tussen leerkrachtenteams, maar ook binnen leerkrachtenteams. Op alle scholen wordt gestart met het aanstellen van schoolcoaches die trainingen krijgen en als kartrekker moeten fungeren binnen hun school. Het is de bedoeling dat het eigenaarschap verspreidt over het gehele team. Dit gebeurt echter niet overal, waardoor de *agency* niet gelijkmatig verdeeld wordt over alle leerkrachten.

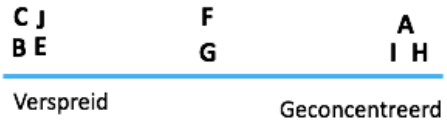
Op het merendeel van de scholen is geen verschil (meer) tussen de invloed van de schoolcoaches en de overige teamleden (BF, BO, CF, CO, EF, JF). Op deze scholen nemen verschillende leerkrachten initiatief en wordt gezamenlijk de agenda van de sessies bepaald door een rooster (JF, BF) of 'to do bord' (CF, CO). Het maakt voor de uitoefening van invloed niet uit of leerkrachten kort of lang op de school werken (CF, CL). 'Struggles' met verdeeldheid in het team kunnen ze zich hier niet voorstellen (EF). Daarnaast zijn er scholen die niet expliciet benoemen dat initiatieven vanuit het gehele team komen, maar ook niet stellen dat dit slechts door een aantal leerkrachten komt (FF, FS, GF). In de werksessies had iedereen een rol en inbreng, maar bepaalde de schoolcoach wanneer er gestemd moest worden om een knoop door te hakken (FO).

Daarentegen zijn er ook scholen waar de mate van invloed van individuele leerkrachten verschilt (HF, HO, IF, IO, AF). Dit uit zich bijvoorbeeld in teamleden die niet naar de sessies komen en geen initiatief tonen (AF). Ook zijn er scholen waar leerkrachten gedurende de implementatiefase van het LeerKRACHT-programma '*niet echt zeggenschap hebben gehad. Dat mocht wel, maar dat gebeurde niet uit zichzelf' (Hugo, HF).* In paragraaf 4.2.4 werd al omschreven hoe Harry te weinig autonomie had om zijn voorstel op de agenda te krijgen (HL). Dergelijke voorbeelden kunnen zorgen voor het gevoel dat leerkrachten niet gehoord worden en leiden tot het vertrek van leerkrachten (HL, HF, HS). Eén leerkracht hoopt met haar vertrek toch enige invloed uit te oefenen: '*Ik hoop eigenlijk toch wel dat er door het vertrek van vier collega's iets gedaan wordt hier binnen de school.' (Hanneke, HL).* De schoolleiders van de Horizon zeggen echter niet rouwig te zijn om het vertrek van Hanneke en haar collega's (HS). Ze nemen graag afscheid van deze leerkrachten omdat die een remmende werking op het team hebben (HS, HF). De invloed die Hanneke ervoer, was klein en zelfs haar vertrek lijkt niet de invloed te hebben die ze hoopte. In onderstaand tekstvak wordt beschreven hoe de grote rol van de schoolcoaches kan leiden tot vragen en weerstand bij andere leerkrachten (HL).

> Hanneke: '(..) zeiden ze dat het de bedoeling is dat dat op een gegeven moment overgenomen wordt. Dat het niet meer het LeerKRACHT-team is, maar dat het het hele team is wat dat draait. (..) Nu voelt het echt van 'oh' - voor mij dan - 'dit is wat het LeerKRACHT -team wil, dit gaan we doen.' (..) Ik kreeg op een gegeven moment wel het gevoel van 'het is het ding van het LeerKRACHT-team en jullie doen er maar in mee.' En ehm, dat wekte bij mij op een gegeven moment weerstand op.

Samengevat is de mate waarin *teacher agency* verspreid is over gehele leerkrachtenteams verschillend per school. Op een aantal scholen wordt gesproken over 'gedeeld leiderschap' en komen veranderingsinitiatieven uit de gehele teams (BCEJ). Op andere scholen zijn er grotere verschillen zichtbaar tussen de invloed van leerkrachten en zijn er naast actieve ook veel passieve teamleden (AHI). Tot slot zijn er scholen die hier tussenin lijken te zitten (FG). In Figuur 7 wordt de mate waarin *agency* verspreid is over het gehele team of geconcentreerd is bij enkele teamleden visueel weergegeven.

Figuur 7. Verspreiding agency over teams



4.4 Paradox van formele rollen

Concluderend is *Teacher agency* in ontwikkeling en neemt deze op bijna alle scholen in het algemeen toe. De leerkrachtenteams oefenen meer en vaker invloed uit. Deze toename verschilt echter per leerkrachtenteam, op de ene school reikt deze invloed verder dan op de andere. Op een aantal scholen brengen leerkrachten veranderingsinitiatieven in en werken ze gezamenlijk aan een uitwerking. Op andere scholen is er meer verdeeldheid binnen het team, waardoor over bijvoorbeeld een formatie geen consensus gevonden wordt. Tussen leerkrachten bestaan ook verschillen in de mate waarin ze *agency* beoefenen. Sommige leerkrachten zijn zeer positief over de reikwijdte van hun invloed. Anderen zeggen juist dat hun invloed kleiner is geworden door een verdeeldheid in het team en de grote rol van schoolcoaches.

Opvallend rondom de rol van de schoolcoaches is de paradoxale werking die deze kan hebben. Leerkrachten zeggen ernaar te streven om 'elke dag samen een beetje beter' onderwijs te geven, maar in de praktijk blijkt *samen* niet altijd over het gehele team te gaan. Er ontstaat een grotere scheiding van *agency* op scholen waar schoolcoaches hard werken om het eigenaarschap bij het gehele team te vergroten (AF, HF, IF). Zij doen veel moeite om hun collega's te enthousiasmeren en steken veel tijd in de voorbereiding van de sessies. De proactieve houding van schoolcoaches staat in contrast met passiviteit bij collega's (IO, HF, AF). In onderstaand tekstvak wordt een illustratie gegeven van hoe leerkrachten wel verandering willen, maar passief kunnen zijn in de uitvoer hiervan (IO). Hierbij gaven ze aan dat ze het idee hebben dat de schoolcoaches dergelijke veranderingen zouden oppakken.

> {Tijdens de nabespreking van de open space werd gevraagd wat de leerkrachten opvallend vonden aan de flappen. Vervolgens vroeg een leerkracht wat er gedaan ging worden met dat wat ze hadden opgeschreven. De schoolcoach reageerde; 'Wat stel je voor?'. Er werd duidelijk gemaakt dat de sessie ter inspiratie was en dat leerkrachten zelf aan de slag konden met de opgehaalde punten. Hier ontstond een discussie omdat leerkrachten aangaven het niet direct op te kunnen pakken door de drukte rondom rapportbesprekingen en het einde van het jaar. De schoolleider legde toen uit dat de schoolcoaches proberen om steeds meer eigenaarschap bij het team te leggen. Hierop reageerde een leerkracht dat zij nu nog het gevoel had dat 'de coaches alles regelden en de baas waren'. De schoolleider gaf aan dit te herkennen en dat ze dat dus af wilden bouwen} (IO).

Samengevat blijkt de paradox van formele rollen als volgt te werken: hoe groter de invloed van enkele leerkrachten in formele rollen, hoe groter het risico op een deling in het team. Een deel van de teamleden voelt zich erkend in hun rol en benut deze. Een ander deel voelt zich juist ongezien en verliest het gevoel dat ze een bijdrage kunnen leveren aan veranderingen. In hoofdstuk 5 *zal teacher agency* verder geanalyseerd worden door middel van een bespreking van de gevolgen van de interventies en de invloeden daarvan op *teacher agency.* Op de volgende bladzijden staat een beschrijving van vier bezochte scholen weergegeven in tekstkaders. De andere vijf scholen staan beschreven na hoofdstuk 5.

- DE ACHTBAAN -

De Achtbaan is een basisschool in Zuid-Holland met meer dan 300 leerlingen en ongeveer 15 groepen. De school is net gefuseerd vanuit twee scholen en is sinds een jaar gevestigd in een nieuw en groot gebouw. De directie bestaat uit de directeuren van de twee gefuseerde scholen, waarbij Arie officieel schooldirecteur is en Arjan locatie-leider. In de laatste tien jaar is het team nagenoeg gelijk gebleven en heeft de directeur één nieuwe leerkracht aangenomen. Arie vertrekt volgend jaar als directeur en dan zal er een nieuwe directrice komen. Ook komen er volgend jaar vijf nieuwe teamleden. De Achtbaan is in 2017 gestart met LeerKRACHT en heeft er nu twee jaar mee gewerkt. Het team had eerst drie schoolcoaches, maar twee schoolcoaches zijn uitgevallen.

- DE BRUG -

De Brug is een school in Zuid-Holland met minder dan tien groepen. De school is gevestigd in een groot gebouw met andere scholen en dit gebouw heeft meerdere verdiepingen. De school heeft kort na elkaar drie wisselingen in schoolleiders gehad en heeft een directrice die net is aangesteld. Hiervoor heeft de school een lange tijd een interim-directeur gehad die twee dagen per week aanwezig was. De Brug is in 2017 gestart met LeerKRACHT en heeft er nu twee jaar mee gewerkt. Wat opvallend is bij binnenkomst in de teamkamer van deze school – waar ook de bordsessies plaatsvinden – is een groot schilderij van een vuurtoren in het water. Van buiten valt een strook zonlicht precies op dit schilderij waardoor het direct in het oog springt. Op een hoge tafel naast het schilderij staan meerdere bootjes op een rij.

- DE CIRKEL -

De Cirkel is een school in de provincie Utrecht die samen met andere scholen in één gebouw gevestigd is en meerdere verdiepingen heeft. De school heeft minder dan tien groepen. De huidige directrice is nu 1,5 jaar directrice op deze school en was daarvoor aangetrokken als IB'er om de zorgstructuur op school te verbeteren. De Cirkel is in 2017 gestart met LeerKRACHT en heeft er nu twee jaar mee gewerkt. Opvallend op de Cirkel is de muur van de teamkamer die volledig bedekt is met 'LeerKRACHT-borden'. Er hangen twee borden voor bordsessies met ertussen een bord vol thema's die nog besproken moeten gaan worden.

- DE EDELSTEEN -

De Edelsteen is een kleine school in Gelderland. De school heeft vier stamgroepen en minder dan tien leerkrachten. De school is gevestigd in een modern gebouw dat gedeeld wordt met een andere school. Het schoolplein is groot en heeft veel verschillende speeltoestellen. Op de muren in een gezamenlijke hal pronken grote muurschilderingen. Kenmerkend voor de school is dat deze een moderne naam heeft. Daarnaast is de school een tijd Steve Jobs school geweest. De school is sinds dit schooljaar van dit onderwijsconcept afgestapt en begonnen met LeerKRACHT.

Hoofdstuk 5 - Teacher Agency in context

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt *teacher agency* verder van context voorzien. De vragen die centraal staan in dit hoofdstuk zijn: 'Hoe beïnvloeden de interventies van LeerKRACHT *teacher agency*?' en 'Welke gevolgen hebben de interventies voor de contextuele en individuele factoren en de manier waarop deze *teacher agency* beïnvloeden?'. Om de eerste vraag te beantwoorden worden in paragraaf 5.2 de interventies en gevolgen vanuit het LeerKRACHT-programma besproken, op papier en in de praktijk. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van het LeerKRACHT-handboek, de vragenlijst, de interviews en de observaties. In paragraaf 5.3 worden de gevolgen voor de verschillende factoren van *teacher agency* besproken. In de vierde paragraaf wordt de keerzijde van deze interventies besproken, waarbij ingegaan wordt op het leiderschap binnen scholen als contextuele factor. Tevens wordt er een koppeling gemaakt met de in hoofdstuk vier besproken paradox van formele rollen.

5.2 Interventies

5.2.1 Introductie bevindingen vragenlijst

In deze paragraaf worden de interventies van LeerKRACHT omschreven zoals bedoeld in de handleiding van Stichting LeerKRACHT. Daarna wordt de uitwerking hiervan besproken op basis van de resultaten uit de vragenlijst en interviews. De resultaten van de vragenlijst geven een indicatie van wat er volgens leerkrachten in de praktijk terecht komt van de interventies. Daarnaast geven de resultaten een indicatie van de verschillen tussen het eerste en tweede jaar en verschillen tussen scholen. De resultaten worden in deze subparagraaf geïntroduceerd, om in de volgende subparagrafen specifieker gekoppeld te worden aan de interventies.

In Tabel 2 zijn de resultaten weergegeven van een T-toets over de gehele steekproef van 34 scholen uit het primair onderwijs. Deze T-toets is uitgevoerd om het gemiddelde verschil op de schalen tussen meting 1 in 2017 en meting 2 in 2018 te analyseren. Het blijkt dat er op alle schalen significante toenames zijn, met een .01 significantieniveau, tussen de eerste en de tweede meting.

Tabel 2.
Resultaten van een t-toets over de verschillen tussen meting 1 en meting 2

	Meting 1			Meting 2			95% CI for Mean Difference		
	M	SD	n	M	SD	n		t	df
Leiderschap	3.55	.47	34	3.78	.52	34	.09247, .37805	3.352**	33
Leidinggeven_onderzoek	3.08	.62	34	3.43	.74	34	.14379, .56668	3.418**	33
Collegas	3.94	.34	34	4.13	.30	34	.08009, .30029	3.515**	33
Lespraktijk_visie	3.69	.40	34	3.91	.39	34	.05990, .37290	2.813**	33
Lespraktijk_verbeter cultuur	3.24	.26	34	3.55	.38	34	.18761, .42920	5.194**	33
Lespraktijk_onderzoek toetsgegevens	3.26	.40	34	3.70	.48	34	.29844, .59984	6.064**	33

Note. CI=confidence interval. * p < .05, ** = p < .01.

Uit de tabel blijkt eveneens dat op vier van de zes schalen de standaarddeviatie toeneemt. De standaarddeviatie op de schaal 'collega's' daalt iets en die van 'lespraktijk_visie' blijft nagenoeg gelijk.

Dit duidt erop dat de verschillen tussen scholen op de meeste onderdelen tussen meting 1 in 2017 en meting 2 in 2018 groter zijn geworden. Om dit uit te diepen zijn de scores van de drie verdiepingsscholen in dit huidige onderzoek die uit cohort 2017 komen en al twee jaar werken met het LeerKRACHT-programma met elkaar vergeleken. In Tabel 3 zijn de scores van De Achtbaan, De Brug en De Cirkel weergegeven. Per schaal is het grootste verschil **dikgedrukt** en het kleinste verschil *schuingedrukt*. Met paars zijn scores in de tweede meting aangegeven die lager zijn dan de scores van de 34 scholen gemiddeld, met oranje scores die hoger zijn dan gemiddeld.

Tabel 3
Verschillen tussen meting 1 en meting 2 op de drie verdiepingsscholen uit cohort 2017

	De Achtbaan			De Brug			De Cirkel		
	M1	*M2*	*Δ*	*M1*	*M2*	*Δ*	*M1*	*M2*	*Δ*
Leiderschap	3.13	3.03	*-0.10*	3.56	3.73	0.17	3.39	4.39	**1.00**
Leidinggeven_onderzoek	2.23	2.29	0.06	3.00	3.03	*0.03*	2.45	4.05	**1.60**
Collegas	3.68	3.95	*0.26*	3.91	4.50	0.60	3.61	4.45	**0.83**
Lespraktijk_visie	4.02	3.91	*-0.11*	4.03	4.33	0.30	3.64	4.18	**0.54**
Lespraktijk_verbetercultuur	3.24	3.36	*0.12*	3.11	3.67	**0.55**	3.26	3.81	**0.55**
Lespraktijk_onderzoek toetsgegevens	3.12	3.51	*0.40*	3.17	4.08	0.90	3.13	4.18	**1.05**

Uit Tabel 3 blijkt dat de Cirkel op alle zes domeinen van de vragenlijst het meeste verschil in de vorm van stijgingen laat zien tussen meting 1 en meting 2. Tevens blijkt dat de Achtbaan op bijna alle domeinen het minste verschil laat zien van de drie scholen. De Brug heeft op bijna alle schalen een verschil dat tussen de verschillen op de Achtbaan en de Cirkel in ligt. De Achtbaan scoort op vijf schalen lager dan en op één schaal gelijk met het gemiddelde van de 34 scholen uit cohort 2017. De Cirkel scoort op alle schalen en hoger dan het gemiddelde en De Brug op meer dan de helft van de schalen. In de volgende subparagrafen zullen deze resultaten en de betekenis ervan gekoppeld worden aan de verschillende interventies.

5.2.2 De vier LeerKRACHT-instrumenten als interventies

Het LeerKRACHT-programma bevat omvat instrumenten op scholen. Dit zijn 'de bordsessie', 'gezamenlijk lesontwerp', 'lesbezoek en feedback' en 'de stem van de leerling' (LeerKRACHT, 2019). De instrumenten worden als elkaar versterkende tandwielen weergegeven. 'De bordsessie' is een wekelijkse, effectieve werksessie waarin de voortgang van de gestelde doelen besproken wordt. In een kwartier worden successen, doelen en acties gedeeld. Deze sessies zouden een deel van veelal inefficiënte vergaderingen moeten vervangen en het gesprek richten op onderwijsverbetering. Hiervoor moet er gewerkt worden aan onderwijsinhoudelijke doelen die gebaseerd zijn op toetsgegevens van leerlingen. 'Het gezamenlijk lesontwerp' houdt in dat gestelde doelen vertaald worden naar de dagelijkse lespraktijk door gezamenlijk lessen voor te bereiden en hiervoor gebruikt te maken van elkaars kennis en ervaring. Dit kan leiden tot verbetering en innovatie. Met 'lesbezoek en feedback' wordt bedoeld dat leerkrachten van elkaar leren door regelmatig elkaars lessen te bekijken en te bespreken of doelen behaald worden. Dit moet leerkrachten ideeën geven over waar verbetermogelijkheden liggen binnen hun eigen lessen. Het gezamenlijk ontwerpen van lessen, deze bezoeken en feedback geven worden in literatuur ook wel *learning rounds* genoemd. Tenslotte wordt met 'de stem van de leerling' bedoeld dat de leerling de grootste inspiratiebron moet zijn voor nieuwe lesdoelen. De leerlingen zouden feedback moeten kunnen geven over het onderwijs en op deze manier bijdragen aan verbetering. In de volgende alinea's worden deze interventies in de praktijk besproken.

Bordsessies in de praktijk

Van de instrumenten zijn de bordsessies het meest geïntegreerd in de scholen (AF, BF, CF,EF, FF, GF, HF, IF). Ze zijn gepland op een vast moment in de week. Dit biedt structuur en duidelijkheid. Op de

meeste scholen wordt gewerkt met twee 'bordteams', verdeeld over of twee dagen in de week of de boven- en onderbouw (AF, BF, CF, EF, FF, HF). Op een kleine school wordt gewerkt met één bordteam (JF) en op een grote school met drie bordteams (GF). De bordsessies brengen volgens de leerkrachten naast het gestructureerd werken in kleine groepen drie veranderingen in de school. Allereerst wordt er een 'check-in' gehouden waar leerkrachten hun gevoel en emotie moeten delen. Leerkrachten en schoolleiders vinden het prettig dat dit hen helpt om rekening te houden met elkaars humeur (AF, BF, CF, IS). Daarnaast worden er successen gedeeld en dit zorgt voor een positieve sfeer aan de start van de sessie en 'saamhorigheid' (AF, AS, BF,CF, FS, IL). Voorheen werd er meer geklaagd en het praten over successen buigt dit om AF, CF). Op veel scholen worden de borden ook in (een aantal) klassen gebruikt (AF, BF, CF, HF, IF, IO, IS, JF). Op een enkele school worden zelfs bordsessies gehouden op ouderavonden en tijdens sollicitaties (BF, BS).

Een onderdeel van de bordsessies is dat er geen schoolleider is die deze voorzit, maar dat verschillende mensen afwisselend de bordsessie leiden. De mate waarin de bordsessies vanzelf gaan zonder sturing vanuit schoolleiders of schoolcoaches verschilt. Dit komt tot uiting in leerkrachten die zich niet aan de 'regels' van de interventies willen houden (AF, AS) of de regels en het werken met het LeerKRACHT-programma blijven bevragen (AF, FF, GF). Een voorbeeld hiervan is weergegeven in onderstaand tekstvak. Weerstand van een aantal leerkrachten zorgt voor demotivatie van de andere leerkrachten (AF, FF). Daarnaast zijn er praktische zaken die de ritmiek en effectiviteit van de sessies in gevaar brengen. Zo kan ziekteverlof er bij kleine bordteams voor zorgen dat leerkrachten alleen of met een te kleine groep gehouden moeten worden (EF). Tevens zijn er veel leerkrachten die parttime werken waardoor er in één klas door de verschillende leerkrachten aan verschillende doelen wordt gewerkt en overleg tussen duo-collega's nodig is (IF, SF).

> Anne: 'Het is echt verschrikkelijk. 'Ja, mag ik zitten?', 'Nee je moet staan', dat soort dingen al. 'Ik ben nu echt niet zo lekker', 'ik heb nu toch een gesprek gepland' Ze hebben eigenlijk altijd wel smoesjes en dingetjes, dat maakt het heel erg lastig. En nu is die ene collega uitgevallen die normaal de andere groep leidt van de bovenbouw en nu is heel die groep, die gaat niet meer op de dinsdag.'

Doordat er geen vaste leider is, bepaalt de leider van de sessie met het team de agenda van de sessies. Daarnaast worden gezamenlijk doelen gesteld. De mate waarin de bordsessies op scholen gericht zijn op doelen op het gebied van onderwijs verschilt per school. De meeste scholen geven aan dat de sessies onderwijsinhoudelijker zijn dan de vergaderingen die ze gewend waren (BF, CF, EF, FF, GS, GF, HF, HS, IF, IS, JF). Desondanks zijn er leerkrachten die aangeven dat er veel tijd besteed is aan het aanleren van doelen, waardoor het werken met de instrumenten doelen op zich werden en onderwijsinhoudelijke doelen verdrongen (HS, HF, HL, IL, JS, JF). De doelen waren bijvoorbeeld gericht op het uitvoeren van een minimaal aantal lesbezoeken of het toepassen van een minimaal aantal werkvormen in de klas en niet gebaseerd op toetsgegevens (HL, IL, JF). Het streven van het LeerKRACHT-programma is dat er wel aan relevante onderwijsinhoudelijke doelen gewerkt wordt door leerlingresultaten als uitgangspunten te nemen. Met de vragenlijst is dit ook bevraagd. De schaal 'lespraktijk_ onderzoektoetsgegevens' meet het gezamenlijk werken aan verbetering door het verzamelen van gegevens over en het onderzoeken van de eigen lespraktijk gemeten. Gemiddeld scoren scholen op de schaal Lespraktijk_onderzoek in de tweede meting ($M = 3.70$, $SD = .48$) hoger dan in de eerste meting ($M = 3.26$, $SD = .40$), $t(33) = 6.06$, $p = .000$. Dit wijst erop dat er significant meer gegevens gezocht, gebruikt en besproken worden om de lespraktijk te verbeteren. De ervaren toename hiervan is het grootste op De Cirkel (1.05), daarna op De Brug (0.90) en tot slot op De Achtbaan (0.40).

Kortom, het instrument 'de bordsessie' is over het algemeen het meest geïntegreerd in de structuur op de scholen. Het verschilt per school hoe veel sturing er nodig is om de sessies door te laten gaan, hoeveel praktische belemmeringen er zijn en hoeveel er aan onderwijsinhoudelijke doelen wordt

gewerkt. Op de scholen die twee jaar gewerkt hebben met LeerKRACHT wordt er significant meer gezamenlijk gewerkt aan verbetering van het onderwijs op basis van verzamelde gegevens. Ook op de drie verdiepingsscholen is hier een toename in te zien. Uit de gesprekken blijkt desondanks dat er nog groei mogelijk is en de focus op verschillende scholen scherper mag.

De andere instrumenten in de praktijk

Het tweede instrument, het gezamenlijk lesontwerp, wordt minder gestructureerd uitgevoerd dan de bordsessie (AF, AS, CF, CS, EF, ES, FF, GF, HF, IF, JF). Veel leerkrachten geven aan dit in principe leuk te vinden, maar wel wanneer het een meerwaarde heeft om de les samen voor te bereiden, anders leidt het tot extra werkdruk (CF, IL, GF). Dit resulteert er in de praktijk in dat lessen voornamelijk gezamenlijk ontworpen worden tussen parallelgroepen of binnen bouwen (HS, IF, GF). Het derde instrument, lesbezoek en feedback, is intentioneel bedoeld om te volgen op de gezamenlijke lesontwerpen om de verschillende uitvoeringen te bekijken en hier op te reflecteren. In de praktijk geven leerkrachten aan vaak op basis van andere doelen bij elkaar in de les te kijken (CF, IF). Het moeten vinden van vervanging van de eigenklas is een reden waardoor lesbezoeken nog weinig worden gedaan (GF, JF). Op een aantal scholen stellen schoolleiders zichzelf beschikbaar om lessen te vervangen of hebben ze leerkrachten boventallig om dit te doen (IF, GF). Op een enkele school onderzoeken leerkrachten de mogelijkheid niet om bij elkaar te kijken omdat ze dit niet nuttig vinden (AF, AS). Het laatste instrument, de stem van de leerling, wordt vaak pas in het tweede jaar van LeerKRACHT volledig gebruikt, waardoor leerkrachten er nog niet goed op kunnen reflecteren. Omdat het daarnaast geen direct verband houdt met *teacher agency* worden details over dit instrument in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Over het algemeen is de mate waarin deze drie instrumenten van de grond komen minder sterk dan de de mate waarin de bordsessies gedaan worden (AF, AS, CF, CS, EF, ES, FF, GF, HF, IF, JF). Op scholen waar de bordsessies al moeilijk te realiseren zijn, gebeuren de lesontwerpen en lesbezoeken nog minder: *'Dat is gewoon 0. Dat gebeurt niet'* (AF). Op veel andere scholen gebeurt het, maar vervalt het wanneer er rapporten, toetsen of oudergesprekken zijn (CF, GF). Het zijn de instrumenten die leerkrachten als 'extra' kunnen ervaren, naast hun bestaande taken (IL). In de vragenlijst is het uitproberen van nieuwe handelings- en werkvormen in de lespraktijk, het uitwisselen hiervan en het geven van feedback op elkaar gemeten met de schaal 'lespraktijk_verbetercultuur'. Gemiddeld scoren scholen op de schaal Lespraktijk_verbetercultuur in de tweede meting ($M = 3.55$, $SD = .38$) hoger dan in de eerste meting ($M = 3.24$, $SD = .26$), $t(33) = 5.19$, $p = .000$. Dit wijst erop dat er significant meer gezamenlijk gewerkt wordt aan het uitwisselen van werkvormen, het bekijken hiervan bij elkaar en het feedback geven hierop. De toename hiervan is even groot voor De Brug en De Cirkel (0.55) en kleiner voor De Achtbaan (0.12). De score van De Achtbaan lijkt passend bij de uitspraak van Anne dat dit niet gebeurt (AF). De toename op de Cirkel lijkt ook overeen te komen met de uitspraken van leerkrachten dat er zeker groei is, maar dat het onder drukke omstandigheden af kan zwakken.

5.2.3 Vier aanvullende maatregelen

Naast de vier concrete interventies, omvat het LeerKRACHT-programma een aantal maatregelen om de vier interventies te laten slagen en de achterliggende doelen te behalen. Er wordt gericht gewerkt aan facilitering, het nemen voor voorbeeldrollen, het veranderverhaal en sociale netwerken. Als eerste maatregel streeft LeerKRACHT naar facilitering in de school. Stichting LeerKRACHT (2018) stelt dat systemen aangepast moeten worden en dat er tijd vrij gemaakt moet worden voor leerkrachten om het programma cyclisch uit te kunnen voeren. Het is de bedoeling dat schoolleiders leerkrachten voorgaan en faciliteren in het gebruik van onderzoeksresultaten. De tweede maatregel is het inzetten op rolmodellen. Concreet wordt er van de schoolleiding en schoolcoaches verwacht dat ze een voorbeeld zijn door onder andere een actieve deelname, het bezoeken van lessen en het gebruik van het bord. Als derde maatregel introduceert LeerKRACHT het veranderverhaal om overtuiging te creëren bij leerkrachten. Volgens LeerKRACHT moet de schoolleiding de leerkrachten inspireren, obstakels en weerstand wegnemen, succes delen en benoemen en het team aanzetten tot actie. Voordat scholen

beginnen met het LeerKRACHT-traject schrijven schoolleiders het veranderverhaal van de school waarin ambities en dromen worden uitgesproken (LeerKRACHT, 2018). Dit veranderverhaal wordt met het hele team gedeeld tijdens de officiële aftrap en start van het traject. Daarbij kan er een canvas gemaakt worden dat het veranderverhaal visualiseert. Als vierde maatregel probeert Stichting LeerKRACHT de randvoorwaarden te scheppen voor het ontstaan van sociale netwerken. Hiervoor wordt ingezet op veiligheid, vertrouwen, steun en overleg.

Facilitering in de praktijk

In de praktijk wordt er tijd vrijgemaakt door het schrappen van de standaardvergaderingen (ABCEFGHIJ). De eerste maanden worden de instrumenten aangeleerd op scholen, waardoor ze elke week twee uur tijd bezig waren met training, dit werd door veel scholen als intensief ervaren (IS, FF, GS, GF, JF). Na deze periode werd de frequentie teruggebracht naar een bordsessie van een kwartier per week en daarnaast werksessies, waarvan de frequentie verschilde per school. Scholen doen aanpassingen aan het programma zodat het beter bij de school past, zoals één sessie per twee weken in plaats van iedere week (CF, HS, IF, IS). Daarnaast kan er binnen de ritmiek ruimte zijn voor flexibiliteit door sessies korter te laten duren wanneer er niet veel tijd nodig is en op andere momenten langer te blijven om iets urgents uit te werken (CF). Officieel moeten schoolcoaches extra uren krijgen voor hun extra taken, maar dit is niet overal praktisch haalbaar, waardoor leerkrachten het naast of in plaats van hun gebruikelijke taken doen (FF, IS).

Een pijler van het LeerKRACHT-programma is de facilitering van leerkrachten in het gebruik van toetsgegevens van leerlingen (LeerKRACHT, 2019). Schoolleiders en intern begeleiders proberen leerkrachten mee te nemen in de analyse van toetsgegevens en dit heeft effect op een aantal scholen. Leerkrachten begrijpen meer van de cijfers (FL, EF) en verzamelen ze zelf voor werksessies (HO). Uit de vragenlijst komt hetzelfde beeld: schoolleiders stimuleren het gebruik van onderzoeksresultaten significant meer. Dit blijkt uit de schaal 'leiding geven_ onderzoek' van de vragenlijst. Gemiddeld scoren scholen op de schaal Leidinggeven_onderzoek in de tweede meting ($M = 3.43$, $SD = .74$) hoger dan in de eerste meting ($M = 3.08$, $SD = .62$), $t(33) = 3.42$, $p = .002$. Ingezoomd op de verdiepingsscholen blijkt de ervaren toename in het stimuleren en faciliteren van het gebruik van leerlingresultaten het grootste op de Cirkel (1.60). De toenames op De Achtbaan (0.06) en De Brug (0.03) zijn nihil. Dit lijkt samen te hangen met de afwezigheid van een schoolleider op De Brug en de focus van de schoolleiders van De Achtbaan op de fusie en verhuizing die veel tijd hebben gevraagd (AS).

Al met al zet LeerKRACHT in op facilitering om de kans van slagen van de vier interventies te vergroten. Het schrappen van de standaardvergadering ten gunste van de bordsessie lukt over het algemeen. Op een aantal scholen krijgen de schoolcoaches geen uren vrij voor de taken die zij extra krijgen. De facilitering in het gebruik van toetsgegevens is gemiddeld genomen toegenomen en dit werd zichtbaar in de sessies.

Voorbeeldrollen in de praktijk

Op het gebied van voorbeeldrollen proberen de meeste schoolleiders bij zoveel mogelijk sessies aanwezig te zijn (CS, FS, ES). Op een aantal scholen is dit lastiger doordat de schoolleider meerdere locaties heeft (HS, IS, JS) of doordat er drie sessies per week zijn (GS). Het leiderschap in de school en de aanwezigheid en voorbeeldfunctie van schoolleiders is gemeten met de schaal 'leiderschap' van de vragenlijst. Gemiddeld scoren scholen op de schaal Leiderschap in de tweede meting ($M = 3.78$, $SD = .52$) hoger dan in de eerste meting ($M = 3.55$, $SD = .47$), $t(33) = 3.35$, $p = .002$. Dit wijst erop dat leerkrachten ervaren dat hun schoolleiders significant meer als voorbeeld aanwezig zijn op de scholen. Ingezoomd op de drie verdiepingsscholen die al twee jaar werken met het LeerKRACHT-programma, blijkt dat de ervaren verschillen op het gebied van leiderschap het grootste zijn bij De Cirkel (1.00). Het verschil op De Brug is kleiner (0.17) en op De Achtbaan is een afname van het ervaren leiderschap te zien (-0.10). De resultaten van deze scholen kunnen raakvlakken hebben met de vorige alinea over facilitering; meer leiderschap en een sterkere voorbeeldfunctie kunnen samenhangen met meer

facilitering. Aanvullend op voorbeeldrollen van schoolleiders blijkt in de praktijk dat schoolcoaches als voorbeeld voor anderen kunnen fungeren. De voorbeeldrol van schoolleiders wordt op een aantal scholen gedeeld met schoolcoaches (AF, BF, BS, GF, IF, IS, IO, HO, HS, HS) en op een aantal scholen (ook) met locatie- of teamleiders (AS, JS, HS).

Veranderverhaal in de praktijk

Het is opvallend dat op vijf van de scholen metaforen gebruikt werden die betrekking hadden op vervoersmiddelen (BS, BF, BL, ES, HS, IS). Op een enkele school werd de metafoor ook door leerkrachten gebruikt in gesprekken (BF). schaal 'lespraktijk_visie' meet of de schoolvisie bij leerkrachten bekend is, of zij zich hier verantwoordelijk voor voelen en of ze deze visie proberen te realiseren. Gemiddeld scoren scholen op de schaal Lespraktijk_visie in de tweede meting ($M = 3.91$, $SD = .39$) hoger dan in de eerste meting ($M = 3.69$, $SD = .40$), $t(33) = 2.81$, $p = .008$. Dit wijst erop dat leerkrachten significant bekender zijn met de visie en zich hier verantwoordelijker voor voelen. Ingezoomd op de verdiepingsscholen is er een ervaren toename op De Cirkel (0.54) en De Brug (0.30). Er wordt een afname van de realisatie van de visie in de praktijk ervaren op De Achtbaan (-0.11).

Een vergelijking tussen De Horizon en De Brug illustreert de verschillende mate waarin de schoolvisie onder leerkrachten leeft. Op de ene school heeft het verhaal een visualisatie gekregen in de vorm van een afgedrukte foto van een vuurtoren van zeker 2 meter bij 1,5 meter groot in de leerkrachtenkamer en kleine bootjes op een tafel (BO). Op de andere school is het verhaal gevisualiseerd op een klein schilderdoek op een kast met een aantal spullen en planten ervoor (HO). Op de eerste school spraken de leerkrachten over de metafoor in interviews (BF, BL), op de tweede school heeft geen leerkracht erover gesproken (HO). In onderstaand tekstvak wordt de werking van de metafoor op De Burg uitgelegd (BL). De metafoor is uitgegroeid tot iets wat het team bindt. Over de nieuwe directrice wordt gezegd dat zij 'op een varend bootje stapt' (Baukje). Een veranderverhaal bedenken en overtuiging creëren lijken dan ook twee essentieel verschillende dingen. Er zit verschil in de mate waarin het team een gebruikte metafoor overneemt.

> **Bente:** De oude directeur heeft iedereen als afscheidscadeau een bootje gegeven, ik weet niet waarom, maar dat deed hij. Met de start van stichting LeerKRACHT werd een verhaal verteld door de schoolleiding en de directrice [naam] zei toen 'die bootjes dat is leuk maar ze gaan alle kanten op. We zetten er een vuurtoren bij, want die focus van de bootjes verandert.' Toen hebben we als team ook aangevuld 'zijn het losse bootjes of zijn we een vloot of zitten we samen op een schip?'. Toen hebben we gezegd 'eigenlijk zijn we een schip. Onze interim directeur gaat ons door deze periode loodsen maar hij gaat niet ineens de richting van het schip veranderen, want we zitten op de juiste koers, de juiste manier van werken.' We hebben ook aan het begin van dit jaar gezegd 'vorig jaar gingen we een beetje als een speedboot, laten we nu rustig een aantal knopen langzamer gaan'. Ik denk dat dat inspiratieverhaal heel erg tot de verbeelding heeft gesproken, want als je hier in de school praat van een boot en een vuurtoren en rustig varen dan weten mensen waar dat over gaat.

Sociale netwerken

Uit de gesprekken blijkt dat leerkrachten de termen 'sociaal netwerk' in de praktijk niet gebruiken. Wel wordt gesprekken over verbetercultuur (CS), aanspreekcultuur (JF) en feedbackcultuur (AF, FS). Een aantal scholen noemen dat de onderlinge sfeer verbeterd is en leerkrachten elkaar meer gunnen (CF, EF). Daarnaast is er veiligheid binnen teams gekomen (BF, FL, GS, IF, IS,) maar kan er ook meer onveiligheid ontstaan (HF, HL). Uiteindelijk wordt er al iets meer feedback gegeven door leerkrachten onderling (IF, FF, FO, FS, EF, HF) en aan schoolleiders (ES, FS, IS). Desondanks geven dezelfde scholen aan dat er nog groei mogelijk is in het feedback geven.

De vragenlijst meet de mate waarin het sociale netwerk ontstaat door de veiligheid, het rekenen op collega's, het delen van problemen en het geven van feedback met de schaal 'collega's' te bevragen. Gemiddeld scoren scholen op de schaal Collega's in de tweede meting (M = 4.13, SD = .30) hoger dan in de eerste meting (M = 3.94, SD = .34), t(33) = 3.52, p = .001. Dit wijst erop dat de leerkrachten onderling significant meer steun en overleg ervaren. Ingezoomd op de verdiepingsscholen blijkt de ervaren toename het grootste op De Cirkel (0.83) en De Brug (0.60). Deze ervaren toename is kleiner op De Achtbaan (0.26). In het volgende hoofdstuk zullen gevolgen van het programma voor culturele factoren verder gespecificeerd en toegelicht worden. Al met al blijkt dat het inzetten op het ontstaan van sociale netwerken van collega's een soms lastige taak voor schoolleiders is. Dit doordat ze veel uit handen moeten geven en weinig concreet kunnen doen zoals ze dat bij de facilitering van het gebruik van toetsgegevens bijvoorbeeld wel kunnen. Desondanks blijkt dat er een toename is in de mate waarin leerkrachten hun team als sociaal netwerk ervaren.

5.2.4 Koppeling interventies aan agency

Uit de analyse in hoofdstuk vier bleek dat er van de verdiepingsscholen het meest gedeelde *teacher agency* was op De Brug en De Cirkel en minder op De Achtbaan. Na deze kwalitatieve analyse, is er gekeken naar de kwantitatieve scores van deze scholen op de vragenlijst. Hieruit bleek dat de Cirkel op alle zes domeinen van de vragenlijst het meeste verschil in de vorm van stijgingen laat zien tussen meting 1 en meting 2. Alle toenames zijn 0.54 of groter en op drie dimensies is er een verschil van één punt of meer op een vijfpuntsschaal, dit zijn de schalen leiderschap, leidinggeven_onderzoek en lespratijk_onderzoektoetsgegevens. Uit de tabel blijkt ook dat de Achtbaan op bijna alle domeinen het minste verschil laat zien van de drie scholen. Op de schalen Leiderschap en Lespraktijk_visie is op de Achtbaan een afname te zien. Op De Achtbaan is de grootste toename zichtbaar: een toename van 0.40. De Brug heeft op bijna alle schalen een verschil dat tussen de verschillen op de Achtbaan en de Cirkel in ligt waarbij de meeste scores dichterbij De Cirkel dan bij de Achtbaan liggen. Tevens blijkt dat De Achtbaan op vijf schalen lager dan en op één schaal gelijk met het gemiddelde van alle 34 scholen tezamen scoort. Daarnaast valt op dat De Cirkel op alle schalen en De Brug op meer dan de helft van de schalen hoger dan het gemiddelde scoren. De toename op de verschillende schalen is het grootste op de scholen waar volgens de teams en in de observaties ook het meeste agency zichtbaar was.

De schalen waar de leerkrachten op De Brug en De Cirkel meer dan 4.0 aangeven, zijn Leiderschap (C), Leidinggeven_onderzoek (C), Collega's (B + C), Lespraktijk_visie (B+C) en Lespraktijk_onderzoektoetsgegevens (B+C). Iets lager scoren de leerkrachten op Lespraktijk_verbetercultuur. De schaal 'lespraktijk_ onderzoektoetsgegevens' bevroeg het gezamenlijk werken aan verbetering door het verzamelen van gegevens over en het onderzoeken van de eigen lespraktijk gemeten. De bordsessies werken volgens de interviews bevorderend voor het doelgericht werken aan verbetering op basis van gegevens. De learning rounds, bestaande uit het gezamenlijk lesontwerp, lesbezoek en feedback geven, zijn gemeten met de schaal 'lespraktijk_verbetercultuur'. Dat de scores op deze instrumenten minder verschil tonen dan de scores op de bordsessies komt overeen met de verhalen van leerkrachten en schoolleiders in de interviews en focusgroepen. De Cirkel scoorde ook hoog op Leidinggeven_onderzoek wat betekent dat de leerkrachten gefaciliteerd en gestimuleerd worden in het gebruik van onderzoeksresultaten. Dit lijkt raakvlakken te hebben met de hoge score van De Cirkel op leiderschap die onder andere meet of de schoolleiding collega's uitdaagt om problemen in de lespraktijk te onderzoeken en in hoeverre de schoolleiding belemmeringen wegneemt. De schalen collega's en lespraktijk_visie zijn hoog ingevuld op beide scholen waarbij de gemiddelden hoger zijn op De Brug dan op De Cirkel. De schaal collega's geeft een indicatie van de veiligheid, het rekenen op collega's, het delen van problemen, het geven van feedback en het praten over onderwijsinhoud. De schaal lespraktijk_visie geeft een indicatie van de mate waarin de schoolvisie bij leerkrachten bekend is, of zij zich hier verantwoordelijk voor voelen en of ze deze visie proberen te realiseren. Dit lijkt eveneens overeen te komen met de informatie die leerkrachten en schoolleiders gaven in de interviews. Zo is De Brug de school waar de metafoor van een vuurtoren en bootjes op de muur leefde en is dit ook de

school die zonder schoolleider als team samen veel zaken opgepakt heeft, zoals veranderingen in de schooltijden.

Concluderend lijkt het erop dat alle schalen van de interventies samen hangen met de versterking van *teacher agency*. Dit komt overeen met de kwalitatieve onderzoeksmethoden, waarbij leerkrachten vaker spraken over het LeerKRACHT-programma als geheel, dan over losse interventies. De invloed van leerkrachten is toegenomen en alle interventies en maatregelen lijken dit te bevorderen en niet te belemmeren.

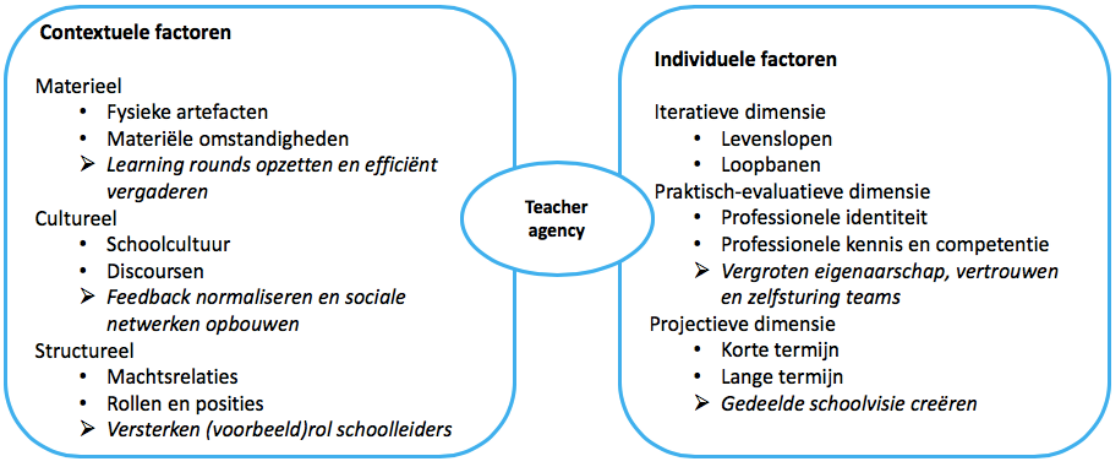
5.2.5 Samenvatting interventies

Alles tezamen genomen zijn de scores op de vragenlijst die het leiderschap, het sociale netwerk, de bekendheid van de visie, het ontwerpen en bezoeken van elkaars lessen en het gebruik van onderzoeksresultaten meten, toegenomen. Daarnaast zijn de verschillen tussen scholen toegenomen. De twee verdiepingsscholen waar veel gedeeld agency gezien en benoemd werd, scoren bovengemiddeld op de onderdelen van de vragenlijst (BC). De school met het minste *agency* scoort op bijna alle onderdelen benedengemiddeld en laat afnames zien. Hieruit wordt opgemaakt dat volgens de vragenlijst meerdere interventies verandering teweeg brengen en samen hangen met de mate van *teacher agency* op de scholen. Tevens blijkt uit de kwalitatieve onderzoeksmethoden dat de verschillende interventies worden uitgevoerd op scholen. Er bestaan verschillen tussen scholen, maar over het algemeen worden de interventies uitgevoerd zoals door Stichting LeerKRACHT bedoeld. De bordsessies zijn het meest onderdeel van het schoolsysteem en bijna overal worden check-ins gehouden en successen gedeeld. De schoolleiders leiden geen vergaderingen meer en de schoolcoaches of leerkrachten leiden de sessies. De mate waarin de andere drie instrumenten van de grond komen is op veel scholen iets minder dan de bordsessies. Naast de vier interventies brengt het LeerKRACHT-programma vier aanvullende maatregelen in scholen: er wordt gericht gewerkt aan facilitering, het geven van het goede voorbeeld, het veranderverhaal en sociale netwerken. Facilitering vindt plaats door het schrappen van standaardvergaderingen en het faciliteren van het gebruik van toetsgegevens. Waar schoolleiders geen voorbeeldrol op kunnen pakken, wordt dit gedaan door schoolcoaches op locatieleiders. De veranderverhalen resulteren in metaforen, waarvan de inbedding hiervan in de school verschilt. Tot slot ontstaan er steeds meer sociale netwerken in de vorm van meer feedback, meer vertrouwen en meer veiligheid. Geconcludeerd kan worden dat het lastig is om de invloed van individuele interventies van elkaar los te koppelen, maar dat er zeker veranderingen ontstaan op scholen die werken met het LeerKRACHT-programma. Het volgende hoofdstuk zal specificeren welke verschillende factoren die van invloed zijn op *teacher agency* door de interventies worden versterkt.

5.3 Gevolgen interventies voor factoren van *teacher agency*

In deze paragraaf worden de gevolgen van de interventies uit de vorige paragraaf voor de verschillende factoren die *teacher agency* beïnvloeden uiteen gezet. In verschillende gevallen hebben leerkrachten en schoolleiders expliciet vermeld dat een specifieke interventie een specifiek effect heeft, dan wordt dit vermeld. In andere gevallen konden leerkrachten en schoolleiders dit niet benoemen en konden ze alleen aangeven wat de effecten van het programma als geheel waren. Achtereenvolgens worden de contextuele en individuele factoren besproken op basis van de verwachtingen uit de literatuurstudie en bevindingen die hier aanvullend op zijn. Op de volgende bladzijde is Figuur 4 met de interventies waarvan verwacht werd dat ze effecten hebben op de factoren nogmaals weergegeven.

Figuur 4 – Theoretisch raamwerk inclusief interventies



5.3.2 Materiële factoren

Vanuit de literatuurstudie werd verwacht dat materiële factoren de fysieke werkomgeving en materiële omstandigheden van leerkrachten omvatten. Voorbeelden van omstandigheden zijn fysiek materiaal, maar ook tijd en ondersteuning om tot ontwikkeling te komen. Een interventie die gericht was op deze omstandigheden is het *lean* en efficiënt vergaderen in bordsessies. Daarnaast was het faciliteren een maatregel waar Stichting LeerKRACHT op inzette in de vorm van minder (andere) vergadermomenten, uren voor schoolcoaches en het aanleveren van toetsgegevens. Deze paragraaf beschrijft drie materiële gevolgen: een zichtbare ontmoetingsplek, rust en betere besluitvorming.

Zichtbare ontmoetingsplek

De grootste verandering die de interventie 'bordsessie' in de fysieke werkomgeving van leerkrachten heeft gebracht, is de aanwezigheid van één of meer borden in de school. Deze borden brengen de leerkrachtenteams een fysieke ontmoetingsplek en daarnaast een overzicht van en herinnering aan de gestelde doelen. Dit zorg voor open eindjes en meer focus (BL, EF, ES, FF). Dit komt doordat twee van de standaardonderdelen op het bord 'doelen' en 'acties' zijn waardoor leerkrachten eenvoudiger de focus bij deze doelen houden en doelen omzetten in concrete acties. Dit draagt bij aan de dimensie *purposes* van *teacher agency.* De borden versterken de dimensie *purpose* van *teacher agency* en helpen leerkrachten doelgericht te werken: *Je gaat echt nadenken over hoe dit te gaan bereiken.' (Bep, BF).* Waar leerkrachten voorheen luisterden in vergaderingen, helpt het bord hen om strategisch en doelbewust te overleggen.

Rust

De borden zijn niet alleen fysieke veranderingen, maar de ritmiek van de geplande overlegmomenten zorgen voor rust binnen de leerkrachtenteams. De duidelijkheid van de planning in de week en de concrete acties nemen onzekerheden weg (GF). Daarnaast worden teams opgesplitst in meerdere kleine bordsessieteams (behalve op De Jutter). Hierdoor is het eenvoudiger om kwetsbaar te zijn (GF, JF, CF, EF). Op de scholen waar de ritmiek van de bordsessies onderdeel van het systeem zijn, wordt er minder in 'de wandelgangen' gepraat en worden opmerkingen bewaard tot in de volgende bordsessie (FS, EF, CS, HS). De ritmiek en de nieuwe rollen in de sessies, dragen bij aan de reflectiviteit van de leerkrachten (FB, JL). Leerkrachten worden geconfronteerd met hun eigen keuzes en uitgevoerde acties. Op de school waar de bordsessies niet consequent uitgevoerd worden, wordt minder rust en meer geroddel ervaren (AF). Eline omschrijft in onderstaand citaat hoe er meer rust kan ontstaan door de nieuwe vergaderstructuur.

> **Eline**: En de onzindingen dat is gewoon nu niet. Ik denk dat dat iedereen meer rust geeft. Normaal met een vergadering duurde het uren. Over punten werd eeuwenlang gediscussieerd. Dat is er nu niet meer. Nu bepaalt de sinterklaascommissie gewoon. En volgens mij vindt iedereen dat prima (..) Ik denk dat dat meer rust geeft. Dat iedereen als het goed is weet waar hij aan toe is.

Betere besluitvorming

Naast de borden en de ritmiek van bordsessies, ontstaat er meer facilitering vanuit LeerKRACHT. Zo doet de stichting handreikingen in voorbeelden van andere scholen, zijn er expertcoaches en wordt er een breed scala aan coöperatieve werkvormen aangeboden. Dit zijn onder andere het gebruik van post-its, foto's en modellen om meningen inzichtelijk te maken. Dit leidt tot betere besluitvorming en constructiever overleggen (BO, FF, FO, IS). Het helpt om consensus te vinden doordat overlap zichtbaar wordt. De werkvormen staan niet op zichzelf en kunnen een voorbereiding vereisen. Echter, wanneer er onvoldoende voorbereidingstijd gegeven wordt, komen de werkvormen niet tot hun recht en ontstaan er alsnog discussies. Onderstaand citaat illustreert het belang van voorbereiding.

> **Jeanine:** Ik vind vaak als we een keuze moeten maken of we moeten iets gaan beslissen, dan zijn er goede werkvormen bedacht. Je kunt kiezen dit of dit. Maar soms zijn we niet goed genoeg voorbereid op dat onderwerp. En dan hebben we nog vragen. Dan verval je door de vragen alsnog in een discussie. Terwijl het was bedoeld om in vijf minuutjes een keuze te maken.

Samengevat hebben de interventies effect op zowel de fysieke werkomgeving als de materiële omstandigheden van leerkrachten. Het ontstaan van een zichtbare ontmoetingsplek, meer rust en betere besluitvorming zijn de meest genoemde veranderingen door leerkrachten. Dit resulteert in meer focus, herinnering aan doelen, meer rust, minder onzekerheden en meer reflectiviteit. Facilitering in de vorm van voldoende voorbereiding is een randvoorwaarde voor soepele besluitvorming.

5.3.3 Culturele factoren

Onder culturele factoren kunnen volgens de literatuurstudie culturen, ideeën, waarden, overtuigingen, discoursen en taal vallen (Eteläpelto et al., 2013; Priestley et al., 2015). Culturele factoren zijn soms lastig te benoemen, omdat het opvattingen omvat die expliciet uitgesproken kunnen worden, maar ook impliciet vorm geven aan tradities en 'ways of being'. De interventies en maatregelen hebben gevolgen voor de sfeer, het vertrouwen en het eigenaarschap binnen teams.

Sfeer

Op de scholen is meer openheid ontstaan (BF, CS, ES, FF, GF, HF, IS). Op een aantal scholen is er echter (ook) een twee- of driedeling binnen het team ontstaan (HF, HL, GF, AF). Door de openheid en werkvormen is het op de meeste scholen eenvoudiger om gezamenlijk keuzes te maken (BF, CF, EF, IF). De sfeer rondom het geven van feedback wordt verbeterd en dit wordt minder als persoonlijke aanval gezien (IS, IF, FF, FO, FS, EF, HF) . Op één school geven leerkrachten iemand de specifieke taak om na een sessie feedback te geven (FO). In meerdere observaties is gezien dat leerkrachten feedback gaven op elkaars inbreng (HO, CO, IO, BO). De Horizon, Dit hielp de andere collega's om op hun eigen standpunten te reflecteren en kan de *reflexivity* vergroten.

Vertrouwen

De interventies leiden op de meeste scholen tot meer zelfvertrouwen, meer vertrouwen tussen leerkrachten onderling en meer vertrouwen vanuit de schoolleiding. Allereerst kunnen de interventies bijdragen aan het zelfvertrouwen van leerkrachten. Zij worden volgens schoolleiders 'in hun kracht gezet' door een leidende rol in bordsessie of een rol als schoolcoach (IS, FS, ES). Ze leren hierdoor nieuwe talenten en kwaliteiten van zichzelf ontdekken wat hun zelfvertrouwen vergroot. Tegelijkertijd

kan dit extra onzekerheden opwekken bij leerkrachten die nog weinig zelfvertrouwen hebben en wel uitgedaagd worden door de interventies (FS). Onderling vertrouwen tussen leerkrachten wordt bevorderd door de korte bordsessies die hen dwingen om acties te verdelen en uit handen te geven (EF). Er zijn scholen waar leerkrachten in de bordsessies op de hoogte gebracht worden van de vorderingen van de verschillende acties, maar er niet allemaal meer een mening over hoeven te geven (CS, CF, ES, EF). Tot slot worden schoolleiders bewuster van het belang dat zij vertrouwen geven en beslissingen vaker aan het team over laten (CS, CL): '*En de schoolleider heeft er serieus naar gekeken. Die heeft niet zo van oké het zal wel, dat komt niet uit. We doen het voor de vorm om iedereen tevreden' (Ciska).* Meerdere schoolleiders geven aan dat ze echt proberen om beslissingen uit handen te geven. ook wanneer ze zelf een andere keuze zouden maken (FS, IF). Een aantal schoolleider sturen 'stiekem' toch (ES, JS, HF, GF). Onderstaand tekstvak laat zien hoe leerkrachten vinden dat schoolleiders alleen keuzes uit handen moeten geven wanneer ze de keuzes van leerkrachten ook vertrouwen.

> **Hugo:** Ik kan me voorstellen dat je als directie met helikopterview ziet van 'Het gaat zo sneller'. Maar dan moet je het zelf doen. Of je laat het ons doen en dan moeten we het uitvogelen en werken en komen we erachter.
> **Hanna:** ook er vertrouwen in hebben dat hun er ook wel komen
> **Hester:** niet mensen laten uitvoeren en dan uiteindelijk zeggen 'nee we doen het toch zo' (..) dat was wel dat je met ideeën kwam en dan was het 'oké, bedankt, goed idee, maar we doen het anders'.

Eigenaarschap

De komst van LeerKRACHT heeft gevolgen voor het ervaren eigenaarschap op scholen (BF, CF, CS, CL, EF, GS, IS). Het bepalen van de agenda door de schoolcoaches, de bordsessies, de stap terug die schoolleiders moeten doen, het vertrouwen en de aanwezigheid van toetsgegevens resulteren in meer verantwoordelijkheden voor leerkrachten die door hen als team gedragen en opgepakt worden. Het beschikbaar maken van toetsgegevens voor leerkrachten leidt ook tot meer eigenaarschap bij teamleden (EF). Het is niet meer zo dat de intern begeleider alles analyseert en terugkoppelt, maar leerkrachten doen dit zelf, waardoor zij zich ook verantwoordelijker voelen voor de resultaten. Daarnaast heeft de start van het programma bijgedragen aan bewustwording over het belang van eigenaarschap en verankering hiervan in de schoolvisie of het jaarplan (CF, JF). In onderstaand tekstvak wordt omschreven hoe deze visie op samenwerken leidt tot het inmengen van leerkrachten in discussies.

> **Bente**: Het heeft voor mij persoonlijk ook te maken met – en dan kom ik op Stichting LeerKRACHT, en dat zeg ik niet voor jullie onderzoek – maar het heeft te maken met de hele insteek hoe je als team en als school de visie hebt van hoe je samenwerkt. Als ik het vergelijk met de school waar ik hiervoor werkte.. Bepaalde dingen ging je je niet eens in mengen.

Andere invloeden op de culturele factoren

Ondanks dat de interventies veranderingen in culturele factoren teweeg brengen op het gebied van feedback, vertrouwen en eigenaarschap, is dit niet enkel aan de interventies te danken (HF, JF, IL). Leerkrachten geven een disclaimer waarmee ze de effecten van het programma relativeren. Zo zijn er scholen waar naast het programma een andere interventie is gepleegd (CS), het team kleiner is geworden (CF, JF) of een nieuwe schoolleider effect had op het onderlinge vertrouwen (IL, IF).

Al met al noemen de leerkrachten dat de interventies effect hebben op de culturele factor schoolcultuur. Waar de literatuur al omschreef dat cultuur complex en breed is en moeilijk te onderzoeken is, is dit in de praktijk ook gebleken. Leerkrachten komen met zeer uiteenlopende voorbeelden wanneer er naar cultuur gevraagd wordt. De dieperliggende laag van overtuigingen en

discoursen werd door leerkrachten niet aangehaald. Er werd vooral gesproken over de gevolgen van de interventies voor de sfeer, het vertrouwen en het eigenaarschap op scholen.

5.3.4 Structurele factoren

Vanuit de literatuurstudie bleek dat *teacher agency* ook beïnvloed wordt door structurele factoren die betrekking hebben op machtsrelaties, rollen en posities in scholen. Daarnaast verwijst structuur naar regels en middelen die sociale systemen reproduceren. Uit de gesprekken bleek LeerKRACHT door een aantal veranderingen, zoals de voorbeeldrol van schoolleiders, de verdeling van de leiding van sessies, de schoolcoaches en de ritmiek effect te hebben op machtsrelaties. Daarnaast bleken ook een aantal omstandigheden te zorgen voor verschillende effecten.

(Voorbeeld)rol schoolleiders

Het versterken van de voorbeeldrol van schoolleiders is een verandering waarvan verondersteld werd dat deze invloed zou hebben op de agency van leerkrachten. Het is de bedoeling dat schoolleiders zelf aanwezig zijn en ook open staan voor feedback. In de praktijk blijkt de rol van schoolleiders wel te veranderen, maar niet per definitie richting een voorbeeldrol. De rol van de schoolleiders is met name veranderd van voorzitter van vergaderingen naar aanwezige (of soms afwezige) in (bord)sessies. De leiding van de sessies kan na de implementatie in principe door iedereen gedaan worden en dit verandert de machtsrelaties binnen teams (CF, ES, FF, FS) . Dit leidt ertoe dat ook onderwijsassistenten een sessie kunnen leiden en ieder teamlid gehoord wordt (CF). In de praktijk verschilt het of de sessie geleid wordt door een onderwijsassistent (CO), leerkracht (BO) of schoolcoach (HO, IO). Verschillende schoolleiders geven aan een zoektocht te hebben naar hun nieuwe rol (BS, FS, JS). Door de interventies wordt de rol van de schoolleiders in de sessies in principe kleiner en die van schoolcoaches of leerkrachten groter.

Reproduceren van systemen

De wekelijkse ritmiek van de bordsessies kan bijdragen aan het reproduceren van regels, een structurele factor. De gezette inspraakmomenten zorgen ervoor dat leerkrachten niet lang hoeven te wachten voordat ze iets in kunnen brengen (FS, EF, CS, HS). Bovendien maakt dit overleginstrument het mogelijk om de regels van het instrument aan te passen. Op meerdere scholen zijn de frequentie van de sessies of samenstellingen van de teams aangepast (CF, HS, IF, IS). Binnen de sessies kunnen regels gereproduceerd worden wanneer leerkrachten elkaar aanspreken op het overtreden hiervan. Leerkrachten en de onderzoeker zelf werden bijvoorbeeld aangesproken op het gaan zitten tijdens een sessie (HO, FO). Op De Achtbaan probeerden leerkrachten regels terug te draaien (AF, AS) , dit wordt omschreven in onderstaand tekstvak.

> **Arjan:** In de bordsessies zijn ze vooral remmend.
> **Arie**: Ja daar wordt dan echt vertraagd. Door langdradige discussies. (..)
> **Onderzoeker:** En daar heeft LeerKRACHT nog geen verandering in teweeg gebracht?
> **Arjan**: Nou weinig denk ik.. (..) er zijn ook dingen die juist daardoor weer worden teruggedraaid. Juist het groepje dat niet mee wil. 'We gaan toch niet staan? Kom op, het is half vier, we zijn moe, we gaan zitten'. Het vervelende is dat het dan ook weer een groepje mee trekt.'

Omstandigheden buiten LeerKRACHT

Naast de interventies van LeerKRACHT waren andere omstandigheden van invloed op de structurele factoren binnen scholen. Zo zijn er twee scholen waar de schoolleider tijdelijk afwezig was en de school geleid werd door één of meer interim-directeurs (BF, BS, IF, IS). Dit heeft er op de betreffende scholen toe geleid dat leerkrachten minder gestuurd werden en zelf verschillende verantwoordelijkheden oppakten. Nu er wel weer schoolleiders zijn, blijkt dat de leerkrachten nog steeds meer dan op andere scholen in staat zijn om *agency* uit te oefenen. Daarnaast blijkt de ratio parttimers/fulltimers uit te

maken voor de mate van efficiëntie en overleg die de bordsessies teweeg brengen. Veel parttimers moeten met duo-collega's overleggen wat er besproken is in de bordsessies en zijn niet overal even goed van op de hoogte als fulltime-collega's die altijd aanwezig zijn (IF, SF).

Terugblikkend blijken de interventies effect te hebben op zowel de machtsrelaties als de rollen en posities op scholen. De rol van de schoolleiders is veranderd van voorzitter van vergaderingen naar aanwezige (of soms afwezige) in (bord)sessies. Leerkrachten krijgen door de ritmiek van de bordsessies veel gezette momenten om inspraak te hebben en kunnen binnen deze ritmiek hun eigen regels vormen. Tot slot kunnen andere omstandigheden zoals de afwezigheid van schoolleiders en de ratio parttimers/fulltimers invloed gehad hebben op structurele factoren.

5.3.5 Iteratieve dimensie

Invloeden uit het verleden blijken uit de literatuurstudie betrekking te hebben op '*de selectieve reacties van actoren op denk- en handelingspatronen uit het verleden die stabiliteit, routine en orde geven en daardoor helpen bij het ondersteunen van identiteiten en interacties in de loop van de tijd*'. Dit wordt ook wel de iteratieve dimensie genoemd en is te onderscheiden in de invloed van meer algemene levensloop van leerkrachten en hun loopbaan. De interventies van LeerKRACHT hebben weinig effect op de levensloop en loopbaan van leerkrachten tot nu toe. Wel kunnen de nieuwe rollen van schoolcoaches effecten hebben voor de toekomst van deze leerkrachten en van de leerkrachten die geen schoolcoach zijn geworden.

Levenslessen kunnen bijdragen aan agency

Impactvolle gebeurtenissen in het privéleven van leerkrachten hadden als 'levenslessen' gevolgen voor de *agency* die zij in latere levensfasen uitoefenen (CL, IL). Het leidde tot 'een vol rugzakje' waardoor ze minder vatbaar waren voor emoties in het werk en tot meer zelfreflectie (CL, IL). Hierdoor durfde een leerkracht voor haar eigen ontwikkeling te kiezen. Ze is gaan werken op haar huidige school en heeft hier direct twee lesmethoden aangepast (CL). Daarnaast ontdekte ze dat andere leerkrachten behoefte hebben aan haar ervaring en ze kan een coachende rol aannemen (CL). Jonge leerkrachten hebben aan de start van hun loopbaan behoefte aan een coachende rol van ervaren collega's en steeds meer scholen zetten hier bewust op in (JL). De interventie lesbezoek maakt leren van elkaar mogelijk. Waar de ene ervaren leerkracht wil leren van en met jonge, nieuwe collega's (CL), zijn andere ervaren leerkrachten 'minder happig' op het kijken bij 'jonkies' (AF). De levenslessen van ervaren leerkrachten kunnen bijdragen aan hun *agency*, maar dan moeten ze die wel inzetten. In onderstaand tekstvak legt Ciska uit hoe haar ervaringen leidden tot meer *agency*.

> Ciska: 'Ik heb privé het één en ander meegemaakt. Als je wat ouder bent, dan zit je rugzakje vanzelf vol. En ik kan wel zeggen dat mijn rugzakje voor mijn leeftijd voller zit dan normaal gesproken voor iemand van mijn leeftijd. (..) Waardoor je bepaalde relativering.. emoties uit je werk kunt laten. (..) En ik merk wel dat ik daar wel bepaalde invloed.. naja.. ze luisteren naar mijn mening en het zet mensen tot denken. En dat vind ik soms wel heel mooi om te zien. En dan echt op alle fronten. Op de leerlingen, collega's, ouders, maar ook mezelf.' (CL).

Negatieve ervaringen met onderwijsveranderingen

In de gesprekken werd vaak gezegd dat de oudere leerkrachten meer moeite hadden met veranderingen en vaker remmend werken, maar dat dit niet voor alle ouderen geldt (AF, ES, AS, FS). De individuele interviews maken duidelijk dat niet de leeftijd, maar het hebben van negatieve ervaringen met veranderingen leiden tot weerstand (HL, IL, CL, FF). In het onderwijs worden vaak vernieuwingen gedaan die niet altijd blijken te werken (HL, FF). De ervaren leerkrachten vinden dat scholen niet te snel met een trend 'in onderwijsland' mee moet gaan, maar kritisch moeten kijken wat een specifieke school nodig heeft (HL, IL). Deze leerkrachten zijn met name kritisch op de implementatie van het LeerKRACHT-

programma dat voor iedere school in principe hetzelfde en niet altijd passend is (HL). Hierover heeft één leerkracht een advies geschreven voor zijn collega's en geprobeerd zijn kritische houding om te zetten in vooruitgang (HL).

Samengevat hebben de interventies geen invloed op het verleden, maar kunnen ze wel bijdragen aan momenten om levenservaring te delen. Ervaring kan leiden tot meer *agency* door minder emotie in het werk en meer reflectievermogen. Weerstand lijkt niet zozeer samen te hangen met leeftijd, maar met negatieve ervaringen op het gebied van onderwijsvernieuwingen.

5.3.6 Praktisch-evaluatieve dimensie

Uit de literatuurstudie bleek dat invloeden uit het heden betrekking hebben op het *'het vermogen van actoren om praktische en normatieve oordelen te maken tussen alternatieve mogelijke acties als antwoorden op dilemma's en eisen in nieuwe situaties'.* Dit wordt ook wel de praktisch-evaluatieve dimensie genoemd en is te onderscheiden in professionele identiteit, kennis en competentie. Vanuit de literatuurstudie werd verondersteld dat meer eigenaarschap, meer vertrouwen en meer zelfsturing gevolgen zou hebben voor de praktisch-evaluatieve dimensie. Opvallend is dat deze kenmerken allemaal genoemd werden door leerkrachten wanneer het ging over veranderingen in de cultuur op scholen en niet als invloed op hun identiteit. Rondom de praktisch-evaluatieve dimensie wordt gesproken over de training van schoolcoaches, de persoonlijkheid van de schoolleider en herkenning in de uitgangspunten van het LeerKRACHT-programma.

Training schoolcoaches

De training van de schoolcoaches en hun nieuwe rol in het team hebben gevolgen voor hun professionele identiteit, kennis en competentie (BL, IF, HF). Ze krijgen een meer leidende rol en ervaren meer zeggenschap (HF). Schoolleiders kiezen bewust welke leerkrachten deze rol aan kunnen en hier tegelijkertijd veel van kunnen leren (JS, ES). Dit verandert de identiteit van schoolcoaches en heeft ook gevolgen voor die van individuele leerkrachten. Zo zijn er leerkrachten die geen coach zijn en het gevoel hebben dat 'het LeerKRACHT-team' overal 'hun stempel op drukt' (HF). In onderstaand tekstvak worden de ervaringen van een schoolcoach beschreven.

> Bente: Omdat ik dus ook het programma als schoolcoach volg, zeg maar, heeft dat mij een enorme boost gegeven. Het leiderschap, het voor je collega's staan en zeggen 'nou die kant willen we op'. Wat vinden jullie? Werkvormen, daar een variatie op zoeken. (..) Ik ben ingestapt op het moment dat (LeerKRACHT) begon, maar omdat ik ook op die positie binnenkwam heb ik hier ook veel meer die leiderschapsfunctie op me genomen. En daarin heb ik heel veel gehad aan stichting leerKRACHT, dat ik daarin heel veel gegroeid ben. Nu is het veel meer dat ik m'n idee pitch, en niet alleen voor de werksessie maar voor een periode van 'nou die kant wil ik op'. Dat is een enorme groei die ik heb doorgemaakt.

Zelfvertrouwen

De roulerende leiding van bordsessies en de nieuwe taken die leerkrachten krijgen, zorgen ervoor dat zij 'in hun kracht' worden gezet (IS, FS, ES). Nieuwe talenten en kwaliteiten worden ontdekt wat het zelfvertrouwen van leerkrachten vergroot. Tegelijkertijd kan deze fase (tijdelijk) ongemakkelijk zijn omdat het onzekerheden op kan wekken voor individuele leerkrachten (FS, HS). De persoonlijkheid van de schoolleiding speelt een rol voor de mate waarin leerkrachten durven te leren (FF, IF). Het is voor hen van belang dat een schoolleider leerkrachten nooit zal afvallen en altijd achter hen staat (FF, IF). In onderstaand tekstvak omschrijft schoolcoach Inge dit.

> Inge: Als ik dan een beslissing neem omdat zij er niet is, of we maken een beslissing van we doen het zo, dan is het ook prima. Natuurlijk kan ze er wat van vinden, dat zal ze

nooit en public zo zeggen. Dan komt ze later naar je toe en zegt ze 'misschien had je dit vooraf met mij moeten bespreken'. Maar soms dan is het ook gewoon zo en dan regelen we het. Ze geeft je zelf ook de verantwoording, maar wel op de goede manier.

Herkenning in de uitgangspunten van LeerKRACHT

In dit onderzoek kan niet geconcludeerd worden of de identiteit van leerkrachten verandert door de interventies, omdat deze nog maar kort geïmplementeerd zijn. Wel kan geconcludeerd worden dat het bij de ene leerkracht beter aansluit dan bij de andere, waardoor de ene ook meer aangeeft dat dit programma een hulpmiddel is om meer *agency* te beoefenen en de andere hoopt dat het snel weer stopt (CL, IL). De uitgangspunten van LeerKRACHT zijn voor de ene leerkracht een aansluiting op dat wat zij graag wil (CL) en voor de andere leerkracht een nieuwe 'trend' (IL). Eén leerkracht is bewust van school gewisseld om te blijven ontwikkelen en vertelt: '*Ik wil altijd in ontwikkeling blijven. En stilstand is achterstand zeg ik altijd. Dus ik wil altijd blijven ontwikkelen.'* (CL). Een andere leerkracht vertelt gericht te willen zijn op individuele kinderen en vindt dit belangrijker dan alle andere onderwijsontwikkelingen.

Concluderend worden de training van schoolcoaches, de persoonlijkheid van de schoolleider en herkenning in de uitgangspunten van het LeerKRACHT-programma genoemd als gevolgen van de interventies voor de praktisch-evaluatieve dimensie. Op basis van de verzamelde data kan (nog) niet gezegd worden of de identiteit van leerkrachten veranderd is door LeerKRACHT.

5.3.7 Projectieve dimensie

Invloeden vanuit verwachtingen van de toekomst omvatten '*het fantasierijke genereren van mogelijke toekomstige acties door actoren, waarin patronen van denken en handelen worden herzien in relatie tot de hoop, angsten en verlangens van de actoren over de toekomst'*. Dit wordt ook wel de projectieve dimensie genoemd en is vanuit de theorie te onderscheiden in korte en lange termijn verwachtingen. In de praktijk maakten de leerkrachten hier niet echt onderscheid tussen.

Verwachtingen gebaseerd op ervaringen

Vanuit de literatuurstudie werd verwacht dat het laten aansluiten van veranderingen bij de bestaande schoolvisie, of het creëren van een nieuwe gedeelde schoolvisie, zou bijdragen aan positieve verwachtingen voor de toekomst. In paragraaf 5.2.2 werd al omschreven hoe het veranderverhaal op de scholen op verschillende wijze tot een gedeelde schoolvisie of metafoor heeft geleid. Meerdere schoolleiders benoemden een metafoor (ES, HS, IS, BS), maar slechts op één school spraken de leerkrachten hier overtuigd over (BF). Een veranderverhaal bedenken en 'overtuiging creëren' bleken twee essentieel verschillende dingen. Uit de individuele gesprekken bleek dat toekomstverwachtingen niet alleen met een metafoor, maar ook met ervaringen uit het verleden samenhingen (CL, HL). Veranderingen die 'rampzalig' waren (FF) of snel overwaaiden (HL, IL) leidden tot een sceptische houding. Dit staat in contrast met leerkrachten die geloven dat het LeerKRACHT-programma onderwijsverbetering teweeg brengt (FF, EF, BF, CF). In onderstaand tekstvak wordt uitgelegd hoe deze discrepantie van toekomstverwachtingen de dagelijkse samenwerking belemmeren.

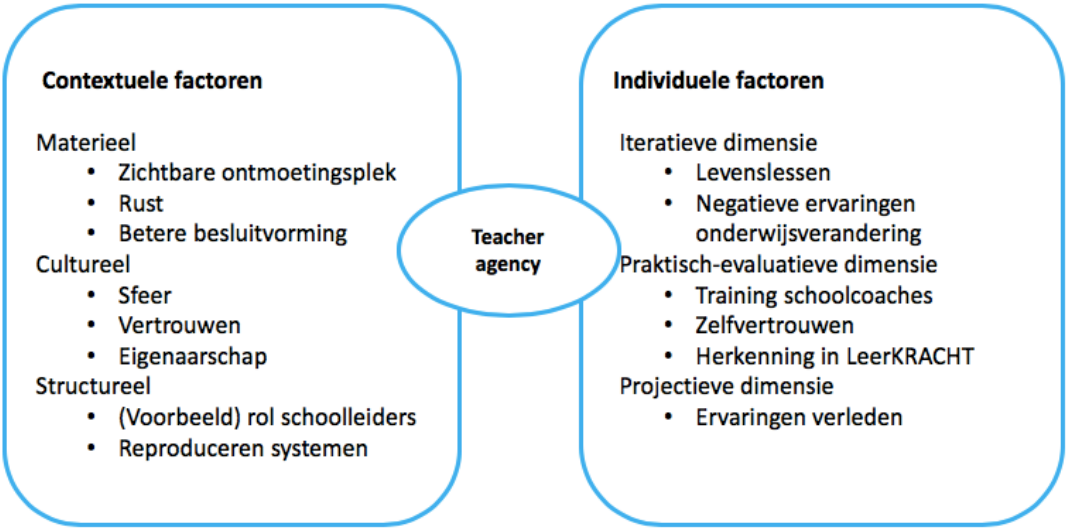
Femke: Dat vind ik persoonlijk dus ook een minpunt aan Stichting LeerKRACHT. Dat ze niet genoeg handvatten geven voor leerkrachten die er niet positief in staan. Dus wat doe je met leerkrachten die het eigenlijk niet willen? Hoe ga je daar dan mee om? Zij zijn in vergaderingen negatief. Praten vaak over 'waarom doen we dit nou? Getsie moeten we dit nou weer doen? (FF).

Kortom, de leerkrachten maken in hun uitspraken geen duidelijk onderscheid tussen korte en lange termijn verwachtingen. De verwachtingen over de toekomst van LeerKRACHT lijken samen te hangen met ervaringen uit het verleden. Het veranderverhaal heeft er niet op alle scholen voor kunnen zorgen dat gehele teams positieve toekomstverwachtingen hebben.

5.3.8 Samenvatting factoren

Uit de antwoorden van leerkrachten en bovenstaande analyse wordt duidelijk dat er veel wisselwerking is tussen de verschillende contextuele en individuele factoren. Leerkrachten kunnen geen antecedent-behavior-consequence-relatie aangeven waarin interventie A leidt tot gedrag B en het consequentie C heeft voor hun *agency*. Daarnaast geven veel leerkrachten aan dat ze in principe het LeerKRACHT-programma als geheel zien en het moeilijk vinden om de interventies los te koppelen. Toch zijn een aantal leerkrachten en schoolleiders in staat geweest om een aantal van de gevolgen van de interventies op de invloeden van *teacher agency* te onderscheiden. In Figuur 8 is weergegeven welke gevolgen de interventies hebben voor de verschillende factoren die *teacher agency* beïnvloeden. Onder de afbeelding volgt een samenvatting van de factoren.

Figuur 8. Gevolgen interventies voor factoren



De interventies hebben invloed op alle drie de contextuele gebieden. Het ontstaan van een zichtbare ontmoetingsplek, meer rust en betere besluitvorming zijn materiële gevolgen van de interventies. Culturele gevolgen zijn een betere sfeer, meer vertrouwen en meer eigenaarschap. Het vertrouwen omvat vertrouwen van schoolleiders in leerkrachten, leerkrachten onderling en van leerkrachten in zichzelf. Structurele machtsrelaties zijn veranderd door de kleinere rol van schoolleiders en de mogelijkheid voor leerkrachten om het systeem zelf te reproduceren of aan te passen. De individuele factoren vanuit het verleden (iteratieve dimensie), heden (praktisch-evaluatieve dimensie) en de toekomst (projectieve dimensie) zijn met name in individuele interviews benoemd. De interventies dragen bij aan momenten om ervaringen vanuit levenslessen in te zetten. Daarnaast leidden levenslessen tot minder emotie in het werk en meer reflectievermogen. Negatieve ervaringen met onderwijsveranderingen kunnen weerstand opwekken bij leerkrachten. De training van schoolcoaches, de persoonlijkheid van de schoolleider en herkenning in de uitgangspunten van het LeerKRACHT-programma worden genoemd als gevolgen voor de praktisch-evaluatieve dimensie. De toekomstverwachtingen lijken samen te hangen met ervaringen uit het verleden.

5.4 Paradox van sturing op zelfsturing

De interventies behorende bij het LeerKRACHT-programma hebben veel gevolgen voor de contextuele en individuele factoren van *teacher agency*. Deze *agency* neemt toe na de implementatie van het LeerKRACHT-programma, maar de verschillen tussen en binnen teams nemen ook toe. Naast positieve gevolgen, kunnen de interventies ook keerzijden hebben. De veranderingen worden met hoge snelheid geïmplementeerd en hebben dwingende aspecten. Voor verschillende leerkrachten leidt dit tot weerstand, remmen en/of afhaken. Schoolleiders proberen bij te sturen, maar dit heeft tegengestelde effecten, met name voor leerkrachten die weerstand ervaren. In deze paragraaf worden deze ontwikkelingen achtereenvolgens beschreven.

Dwingende aspecten interventies

De interventies van LeerKRACHT activeert leerkrachten, dwingt tot te denken en maakt 'verstoppen' onmogelijk (IS, FS, HH, HS). Voorheen konden leerkrachten gericht zijn op hun eigen klas, maar nu moeten ze input leveren op schoolniveau. '*Terwijl er, dat weet ik ook 100% zeker, er mensen zijn die gewoon zeggen 'hee ik heb mijn eigen klasje en thats it'.'* (Harry, HL). Naast input leveren over veranderingen, vereisen de interventies ook het geven en ontvangen van feedback (LeerKRACHT 2019, IS, FS, HF, HS). Leerkrachten moeten zich kwetsbaar opstellen en worden 'ter verantwoording geroepen' wanneer ze dit niet doen of hun actiepunten niet uitvoeren (IS, HH). Concreet corrigeren leerkrachten elkaar vaker wanneer er buiten sessies geklaagd (FS, FF, IS, HF). Hierdoor kan er minder invloed uitgeoefend worden 'in de wandelgangen' (FS, FF, IS, HF, CS). Leerkrachten die binnen de sessies geen input willen leveren, worden door 'aangeleerde maniertjes' van de schoolcoaches hiertoe gedwongen (HF). Een voorbeeld is een anekdote waarin leerkrachten gevraagd werd om hun mening door handopsteking (HH). Niet iedereen deed dit en vervolgens moest iedereen van de schoolcoaches een kant kiezen in de zaal, waardoor niemand onopgemerkt kon blijven zitten. Naast het verkrijgen van ieders stem, helpt deze werkvorm om leerkrachten vervolgens te vragen naar hun mening*: 'als je anoniem doet, dan gaan mensen het niet meer uitleggen..'* (HF). Schoolcoaches spraken leerkrachten aan op hun keuze en vroegen om uitleg. Dit niet meer kunnen 'verstoppen' kan leiden tot weerstand bij leerkrachten (FS, HH, HS, AF, GS).

Sturing op zelfsturing

Naast de sturing door dwingende interventies, zijn er schoolleiders die extra sturen op veranderingen binnen de school (JS, ES, FS, HS, HF). Schoolleiders streven eigenaarschap, zelfsturing en het nemen van verantwoordelijkheden na (ES, FS, HS). Twee schoolleiders realiseren zich dat ze hiervoor zelf een stap terug moeten doen (ES, FS). Desondanks blijft dit in de praktijk moeilijk en vervallen leerkrachten in een sturende rol (ES, FS, HS). Dit kan komen doordat schoolleiders zelf leerkracht zijn geweest en hierdoor een leidende rol gewend zijn (FS). Een andere oorzaak kan een fusie zijn, waarin van een leider verwacht werd dat hij knopen doorhakte (HS). Sturing gebeurt niet meer als voorzitter van vergaderingen, maar gebeurt impliciet door het stellen van vragen, scheppen van kaders en overtuigen van leerkrachten (CS, JS, FS, ES, HS). In onderstaand tekstvak staat een voorbeeld van sturing door een schoolleider, die niet direct maar wel dwingend is.

> **Erik**: Die manier van leiderschap, eigenlijk krijg ik altijd wel gedaan wat ik wil, maar niet direct door te zeggen dat ik het zo wil.
> **Onderzoeker:** Hoe doe je het dan?
> **Erik**: Ja door middel van gesprekken. Hoe wil jij het zelf? Andere mensen mee te laten kijken. En dan weet iedereen wel van [Erik] vindt ook dat we ermee moeten stoppen. Maar dan verzamel ik bewijs zodat iedereen snapt dat we die richting op moeten.
> **Onderzoeker:** Doe je dat, begrijp ik dat goed, om draagvlak te creëren? Zoals met een audit om input te geven?

> **Erik:** Ja ik denk een soort van draagvlak creëren. Maar als niet iedereen mee wil, is dat prima. Dan zoeken we voor jou een andere baan. Dat is het wel.

Het indirecte sturen wordt door leerkrachten opgemerkt (FF, FS, ES, EF, HF). Het gevolg hiervan is dat het team soms bewust niet doet wat er van hen gevraagd wordt: *'heel triomfantelijk zeggen ze dan 'We doen toch niet wat jij wil hoor'. Want dan voelen ze dat ik aan het sturen ben.'* (ES). Het LeerKRACHT-programma vraagt schoolleiders om een stap terug te doen in de sessies en leerkrachten of schoolcoaches de sessies te laten leiden (LeerKRACHT, 2019). Desondanks willen schoolleiders soms toch de sessie introduceren om het doel of het belang van de input van leerkrachten te benoemen (FS). Wanneer dit expliciet gedaan wordt, heeft dit vaak niet het gewenste effect (FS, FF, FO). Onderstaand tekstvak bevat een fragment waarin een schoolleider de zelfsturing van zijn team probeert te sturen. Leerkrachten vertellen later over 'dit praatje': *'Nou, voor de één is het motiverend, de ander heeft zoiets van 'nou, ik ben even klaar met je' (..) Ik denk juist voor de mensen die er niet zo lekker in zitten, dat het juist niet werkt.' (Fleur, FF).*

> [De schoolleider benoemt hoe belangrijk de werksessie is en dat het de planning van onderwerpen voor het volgende schooljaar betreft. Hij zegt: 'ik vraag jullie om echt je geluid te laten horen en te laten weten wat jij belangrijk vindt'. Daarna geeft de schoolleider het woord over aan de leider van de werksessie. Deze zegt dat hem al wat gras voor de voeten is weggemaaid, maar dat hij de rest gaat uitleggen. […] De schoolleider sluit de sessie af en zegt dat hij hoopt dat er 'vuur en inspiratie' zal ontstaan voor de plannen. Hij zegt: 'ik ben geen aanvoerder maar ik hou wel zicht op de koers. Bedankt voor jullie input en een compliment voor de organisatie'. De leerkrachten reageren met een knik of een 'ja'.]

De sturing van schoolleiders op de zelfsturing van teams heeft niet het gewenste effect (ES, FS, JS). Daarentegen leidt de tijdelijke afwezigheid van een schoolleider wél tot zelfsturing van teams, proactieve leerkrachten (BF, IF) en het gevoel dat er geen schoolleider nodig is (BF). Hier is een paradox zichtbaar. Hoe sterker schoolleiders sturen, hoe meer leerkrachten dit doorzien en minder zij zich laten sturen. Bij leerkrachten die moeite hebben met de veranderingen kan extra sturing zorgen voor nog meer weerstand, waar ze extra kunnen gaan afremmen of zelfs afhaken. In onderstaande visualisatie is weergegeven op welke scholen de schoolleiders sterk sturen (EFJH), welke schoolleiders iets minder sturen en niet bij alle sessies aanwezig zijn (G), welke schoolleiders sturing bewust loslaten (C), welke schoolleiders druk waren met de verhuizing en fusie van een school (A) en welke scholen tijdelijk geen schoolleider hadden (IB). Er ontstaat een lijn met een verdeling van strakke naar losse sturing.

Figuur 9. Visualisatie sturing op scholen

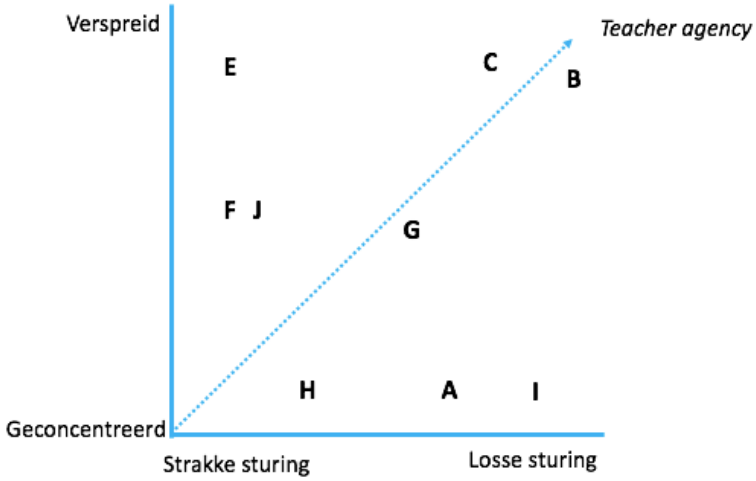
5.5 Tot slot: twee paradoxen

In hoofdstuk vier is aangetoond hoe een sterke positie van schoolcoaches om hun collega's te motiveren paradoxaal leidt tot passiviteit onder deze collega's. In hoofdstuk vijf is geconcludeerd dat sturing op zelfsturing paradoxaal leidt tot passieve of afremmende leerkrachten. Wanneer deze bevinden samengevoegd worden, blijkt dat *teacher agency* het sterkste is bij teams waar de rollen van schoolcoaches niet te groot zijn, de invloed verspreid is over het team en schoolleiders afwezig zijn of

weinig sturen (BC). Op meerdere scholen leiden verdeeldheid in het team, sturing of een combinatie hiervan tot het vertrek van leerkrachten (AFGH).

In Figuur 10 zijn de paradoxen en *teacher agency* gevisualiseerd. Scholen met verspreide *agency* en niet te strakke sturing hebben gezamenlijk het meeste invloed (BC). Scholen met genoeg saamhorigheid en verspreiding van agency binnen teams kunnen sturing vanuit schoolleiders omzetten in samenwerking en gezamenlijke *agency* (EFJ). Tevens kan een school met net iets minder saamhorigheid in het team ook net iets minder strakke sturing met elkaar aan en gezamenlijk stappen zetten richting meer *agency* (G). Daarnaast zijn er scholen waar wel *agency* beoefend wordt, maar waar dit met name gebeurt door een beperkte groep leerkrachten (HI). Tot slot kan te veel verdeeldheid en te veel demotivatie leiden tot de afwezigheid of een remmende werking van leerkrachten in sessies (A). De visualisatie is geen wiskundige formule die voorspelt hoe de verspreiding van *agency* en mate van sturing tot gezamenlijke *teacher agency* leidt. Wel wordt er een patroon zichtbaar waar losse sturing en verspreiding van *agency* onder het gehele team leidt tot het meeste gezamenlijke invloed. Daarnaast leidt sterke sturing en twee- of driedelingen in teams juist tot het vertrek van leerkrachten (AFGH).

Figuur 10. Teacher agency op scholen



Gevolgen paradoxen en dwingende interventies

Het LeerKRACHT-programma kan zonder sturing van een schoolleider leiden tot een team met veel agency dat beslist over bidons, lunchregels, schooltijden en de sollicitatieprocedure voor een nieuwe directrice (BF, BS, BL). De dwingende aspecten van de interventies kunnen in combinatie met sterke rollen voor een deel van het team en/of sterke sturing vanuit schoolleiders echt ook leiden tot remmende of vertrekkende leerkrachten (AS, AF, FS, GF, HF, HS, HL). De schoolcoaches kunnen de sterke veranderingen op school accepteren door hun eigen invloed en nieuwe rol (HF, IF, IS, BS, BL, GF). Hun collega's voelen zich echter niet 'senang' bij de snelle veranderingen (FS, HS) en de mate waarin ze zich gehoord en gewenst voelen (HL). Wanneer hoge verwachtingen niet gepaard gaan met tijd, veiligheid en steun, kan niet iedereen meekomen. Weinig tijd voor ontwikkeling maakt het moeilijk om tot *agency* te komen. *Agency* vereist reflectiviteit en in hoofdstuk vier bleek de groei van zelfreflectie tijdrovend. Door de sterke sturing en snelle veranderingen, krijgen leerkrachten mogelijke onvoldoende de tijd om tot leren te komen.

Op één school is het vertrek van leerkrachten in drie gespreken besproken (HF, HL, HS). De schoolleider vertelde niet rouwig te zijn om het vertrek van leerkrachten en zag dit al aankomen (HS). Er wordt liever afscheid genomen van de remmende leerkrachten zodat de rest van het team door kan (HS). Het vertrek is te wijten aan de 'leerkuil' waar leerkrachten in het programma doorheen moeten (HS). Leerkrachten moeten best diep gaan om aan de nieuwe verwachtingen te voldoen en dan 'vliegen mensen eruit' (HS).

Het niet voldoen aan verwachtingen wordt zichtbaar door de interventies, zoals de bordsessie, waardoor leerkrachten elkaar aanspreken op hun verantwoordelijkheden (HF). Doordat leerkrachten dit niet gewend zijn, kan dit confronterend zijn en voelen als kritiek (HF). De vertrekkende leerkracht vertelt hoe de grotere rol van een aantal collega's heeft geleid tot een twee- of driedeling in het team waardoor ze zich niet meer veilig voelt in het team (HL). Schoolleiders geven aan het niet erg te vinden wanneer remmende leerkrachten vertrekken, omdat ze anderen demotiveren (FS, AS, HS). Toch hadden ze liever gezien dat alle leerkrachten mee hadden kunnen gaan in de verandering. Onderstaand tekstvak geeft de uitleg van een schoolleider weer over zijn gevoel bij de vertrekkende leerkrachten.

> **Henk:** De meest gefrustreerden gaan weg. Vanuit die leerkuil. En ik vind het wel teleurstellend dat mensen afscheid gaan nemen daardoor, want ik denk 'het is een kans voor jou'. Als je het ziet als bedreiging of als onveilig, dan valt er ook nog wat aan jezelf te sleutelen. Het kan niet zijn dat deze methodiek ertoe leidt dat jij je ineens niet meer veilig voelt. Misschien dat de ontwikkeling van de school harder gegaan is dan de persoonlijke ontwikkeling bij een aantal mensen. Dan vind ik het zelf eigenlijk wel heel jammer dat mensen afscheid gaan nemen, omdat ze het niet bij hebben kunnen houden. Ik was liever met iedereen doorgegaan in commitment.

Meta-interventies als oplossing

Het LeerKRACHT-programma biedt geen handreiking om drempels, weerstand en het vertrek van leerkrachten te voorkomen. Een schoolleider kan drempels detecteren en oplossen door zelf interventies te plegen (CS). Zo ervoer een schoolleider een drempel bij haar team die ontstaan was door een ervaring met een ouder die de school negatief in de media heeft gebracht (CS). Het hele team durfde niet meer kwetsbaar te zijn (CS). De schoolleider ervoer een grens en kon de leerkrachten hier niet overheen trekken zonder ze te verliezen (CS). Om de drempel te verminderen is een extra interventie in de vorm van een teambuildingsactiviteit door een externe organisatie een mogelijkheid (CS). Doordat leerkrachten langer op een school blijven werken, kunnen drempels en blokkades onderdeel van het systeem worden (CS, AS, HF). Dit komt volgens de externe organisatie vaak voor in scholen, zorginstellingen en andere non-profitorganisaties (CS). In onderstaand tekstvak wordt toegelicht hoe professionals in non-profit organisaties extra geraakt kunnen worden door negatieve ervaringen. In combinatie met het lang blijven werken op eenzelfde werkplek, kunnen ervaringen en drempels langdurige gevolgen hebben voor de organisaties.

> **Chantal:** Heel veel organisaties kampen met trauma's. Dat heeft, denk ik, ook te maken met de relatie die je hebt met je klant, die maakt het heel ingewikkeld. Je moet je voorstellen, die non-profit, er zit heel veel zorg. We praten over een professionele organisatie, maar een leerkracht kan z'n werk niet doen als ie niet vanuit z'n hart werkt en een stuk van zichzelf in de klas legt. Dus als daar kritiek op komt, komt er ook kritiek op de persoon. (..) En omdat leerkrachten toch vaak op dezelfde stek blijven hé, kan zoiets onderdeel worden van je systeem. Het gaat gewoon in je muren zitten. Iedereen die nieuw komt wordt onderdeel van dat systeem. (CS)

Alles tezamen genomen, brengen de interventies van het LeerKRACHT-programma vele positieve veranderingen teweeg. Deze hebben gevolgen voor de contextuele en individuele factoren die van invloed zijn op *teacher agency. Teacher agency* is toegenomen op de scholen, maar de mate hiervan verschilt tussen en binnen leerkrachtenteams. De dwingende kant van het programma kan als sturend ervaren worden. In combinatie met een grotere rol voor een aantal teamleden en een sterke sturing vanuit schoolleiders kan dit leiden tot remmende of vertrekkende leerkrachten. Een meta-interventie voorafgaande aan de start van het LeerKRACHT-programma heeft gewerkt op één van de scholen en kan een uitkomst bieden voor andere scholen die weerstand en drempels herkennen in hun team. Op de volgende bladzijde staan tekstkaders met beschrijvingen van de laatste vijf bezochte scholen.

-DE FONTEIN-

De Fontein is een school met meer dan twintig leerkrachten in de provincie Utrecht. Het is een grote school met ruime gymzalen waar scholen uit de regio gebruik van maken. Daarnaast heeft de school een lokaal dat zij gebruikt voor de bordsessies en een net verbouwde leerkrachtenkamer. De schooldirecteur is na een aantal jaar directeurschap in het speciaal onderwijs naar De Fontein gekomen en werkt hier nu bijna vijf jaar. Het team is in 2018 gestart met LeerKRACHT en inmiddels één jaar bezig.

-DE GRIFFEL-

De Griffel is een net gefuseerde school in Gelderland die circa 350 leerlingen heeft. Na de fusie is de school gevestigd in het gebouw van één van de twee oude scholen. Het team is groter dan 25 mensen en bestaat naast leerkrachten ook uit meerdere onderwijsassistenten, conciërges, intern begeleiders en een administratieve medewerker. De Griffel is in 2018 gestart met LeerKRACHT en nu één jaar bezig. Na dit schooljaar vertrekken er zeven leerkrachten op De Griffel die hier na de fusie gestart zijn.

- DE HORIZON -

De Horizon is een school in Zuid-Holland met ongeveer 25 teamleden. De school is een aantal jaar geleden ontstaan vanuit een fusie en is gevestigd in een nieuwe ‘brede school’. Het gebouw is groot, heeft een lift, een tribune, een buitenschoolse opvang en een stukje bibliotheek. Het plein is groot en biedt veel ruimte. De Horizon is in 2018 gestart met LeerKRACHT en nu één jaar bezig. De schooldirecteur heeft nog een andere locatie waardoor ervoor gekozen is om vanaf volgend jaar een locatie-leider aan te stellen die de dagelijkse leiding op zich zal nemen. Volgend schooljaar vertrekken er waarschijnlijk vier leerkrachten.

-DE IJSBREKER-

De IJsbreker is een school met meer dan 25 leerkrachten en bijna 350 leerlingen gelegen in Zuid-Holland. De school heeft twee locaties, één voor reguliere en één voor hoogbegaafde leerlingen. De school heeft meerdere verdiepingen en biedt ruimte aan buitenschoolse opvang. De school heeft een periode zonder schoolleider gewerkt en heeft in die periode twee interim-directeuren gehad. De huidige schooldirectrice is nu anderhalf jaar aanwezig op de school. De IJsbreker is in 2018 gestart met LeerKRACHT en nu één jaar bezig. De school heeft drie schoolcoaches, twee op de bezochte locatie en één op de dependance voor hoogbegaafde leerlingen.

-DE JUTTER -

De Jutter is een kleine school in Limburg en bestaat uit vier combinatiegroepen. Het schoolgebouw heeft een grote open ruimte waar leerlingen gezamenlijk lunchen. Naast de vier gebruikte lokalen, staan er een aantal lokalen leeg. De Jutter is in 2018 gestart met LeerKRACHT en nu één jaar bezig. De schooldirectrice heeft naast De Jutter nog een andere locatie die ze leidt.

Hoofdstuk 6 – Conclusies en aanbevelingen

6.1 Inleiding conclusies

Leerkrachten worden door onderzoekers en beleidsmakers steeds meer gezien als belangrijke factor in het realiseren van onderwijsverbetering. Van leerkrachten wordt verwacht dat ze doelgericht verandering teweeg brengen. Dit wordt in wetenschappelijke studies aangeduid met de term *teacher agency*. *Teacher agency* is geen kenmerk of verdienste van een individu, maar ontstaat in specifieke situaties. Deze situaties worden gevormd door materiële, culturele en structurele factoren. Er is nog weinig bekend over de concrete wisselwerking tussen contextuele kenmerken en individuele leerkrachten. Aangezien de verandermogelijkheden van leerkrachten, ondanks het belang ervan, nog beperkt blijken, is onderzoek hiernaar relevant.

Om het handelingsvermogen van leerkrachten te vergroten wordt zowel door beleidsmakers als onderzoekers geadviseerd om leerkrachten samen te laten werken. Autonomie en proactiviteit blijken van belang voor *teacher agency*. Er is nog weinig bewijs over hoe mechanismen concreet werken op scholen. Voor overheden, scholen en leerkrachten blijft de vraag bestaan hoe *teacher agency* praktisch versterkt kan worden, welke mechanismen hieraan bijdragen en onder welke omstandigheden. In het huidige onderzoek is *teacher agency* bekeken in relatie tot interventies die onderdeel zijn van het programma van Stichting LeerKRACHT. Dit programma zet in op samenwerking en is geïmplementeerd op meer dan 750 scholen in Nederland.

Centraal in dit onderzoek stond de vraag hoe interventies op scholen in het primair onderwijs *de teacher agency* van leerkrachten kunnen versterken. In dit slothoofdstuk zal deze vraag en de bijbehorende deelvragen beantwoord worden. Daarnaast wordt besproken welke paradoxen aangetoond zijn in het onderzoek en hoe deze van belang zijn voor de beantwoording van de hoofdvraag. Daarna volgen de academische en praktische implicaties die resulteren uit dit onderzoek.

6.2 Beantwoording deelvragen

In deze paragraaf worden de zeven deelvragen achtereenvolgens besproken. Elke subparagraaf begint met een herhaling van de deelvraag gevolgd door de beantwoording.

6.2.1 Eerste deelvraag

'Wat is teacher agency?'

Literatuur over *teacher agency* toont dat het concept *teacher agency* afgeleid is van de begrippen *agency* en *professional agency. Teacher agency* vindt zijn oorsprong in het onderscheid tussen principaal en agent waarbij de agent het vermogen krijgt van de principaal om autonoom te handelen. *Professional agency* is de mate waarin professionals invloed uitoefenen op hun eigen werkpraktijk door veranderingen te bewerkstelligen of juist tegen te houden. *Teacher agency* is een nog verdere toespitsing en wordt beoefend wanneer leerkrachten en/of leerkrachtenteams invloed uitoefenen, keuzes maken en standpunten innemen op manieren die hun werk en/of hun professionele identiteit beïnvloeden. Dit omvat de dimensies *purpose, competence, autonomy en reflexivity.*

6.2.2 Tweede deelvraag

'*Welke contextuele en individuele factoren beïnvloeden teacher agency?'.*

Uit de literatuurstudie bleek dat er verschillende contextuele factoren invloed hebben op *teacher agency*. De contextuele factoren zijn te verdelen in materiële, structurele en culturele factoren. Onder materiële factoren vallen fysieke omstandigheden, fysieke artefacten, machtsverhoudingen, rollen en

posities, discoursen en schoolcultuur. De individuele factoren zijn te onderscheiden in een iteratieve, praktisch-evaluatieve en projectieve dimensies. Deze dimensies zijn achtereenvolgens gebaseerd op ervaringen in het verleden, interpretaties in het heden en verwachtingen van de toekomst. Hieronder vallen de levensloop en loopbaan, de professionele identiteit, kennis en competentie en de verwachtingen voor de korte en lange termijn. Volgens diverse onderzoeken is er wederzijdse beïnvloeding tussen de beschreven contextuele en individuele factoren en verschilt *teacher agency* per specifieke situatie.

6.2.3 Derde deelvraag

'Welke interventies kunnen de contextuele en individuele factoren versterken?'.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat verschillende interventies veranderingen teweeg kunnen brengen in de factoren die van invloed zijn op *teacher agency:* het opzetten van *learning rounds*, efficiënter werken via de Lean-methodiek, het opzetten van sociale netwerken, het normaliseren van feedback, het versterken van de (voorbeeld)rol van schoolleiders, het vergroten van eigenaarschap en vertrouwen, het meer zelfsturend maken van leerkrachtenteams, het afstemmen van veranderingen in samenhang met verwachtingen door het bestaande schoolbeleid en het bevorderen van een gedeelde schoolvisie.

6.2.4 Vierde deelvraag

'Wordt teacher agency versterkt op scholen in het primair onderwijs die werken met het programma LeerKRACHT?'

Uit de onderzoeksresultaten van het huidige onderzoek blijkt dat *teacher agency* toeneemt door het samenspel van interventies dat het LeerKRACHT-programma implementeert. De rol van de schoolleiders verschuift op de meeste scholen naar de achtergrond. Daarnaast worden er door de instrumenten zoals de bordsessie mogelijkheden gecreëerd voor leerkrachten om input te leveren en invloed uit te oefenen. Echter, er zijn wel aanzienlijke verschillen tussen leerkrachtenteams en tussen leerkrachten binnen leerkrachtenteams waargenomen.

6.2.5 Vijfde deelvraag

'Hoe beïnvloeden de interventies van LeerKRACHT teacher agency?'

Concluderend is het lastig om de gevolgen van de interventies van elkaar los te koppelen, maar er zijn zeker veranderingen ontstaan op scholen die werken met het LeerKRACHT-programma. Op de 34 scholen zijn er significante stijgingen te zien in de vragenlijst, waarbij de standaarddeviaties per schaal toenemen en de verschillen tussen scholen groter lijken te worden. Bij de drie scholen die twee jaar meedoen met het leerKRACHT-programma, blijkt dat twee scholen een hoge mate van gedeelde *agency* laten zien en bovengemiddeld scoren op de tweede meting. De school met minder *teacher agency* scoorde beneden gemiddeld op de tweede meting. Daarnaast zijn er op de scholen waar *teacher agency* toegenomen is ook toenames te zien op de verschillende schalen en is er weinig toename en zelfs afname te zien op de school waar de *agency* ook niet gestegen is. Het implementeren van de interventies van LeerKRACHT garandeert echter geen vanzelfsprekende groei van *agency* voor alle leerkrachten.

In relatie tot de tweede deelvraag is aangetoond dat er keerzijden kunnen kleven aan de interventies. De interventies kunnen leerkrachten activeren en zorgen ervoor dat iedereen input levert elkaar feedback geeft, maar dit kan ook door leerkrachten als dwingend en onprettig ervaren worden. In

combinatie met één van de aangetoonde paradoxen kan dit leiden tot het vertrek van leerkrachten. De eerste paradox houdt in dat op scholen waar leerkrachten een sterke *formele* rol als schoolcoach of aanjager krijgen om *teacher agency* te verspreiden, juist verdeeldheid binnen teams ontstaat. Een deel van het team verwerft meer *agency* en een deel minder waardoor het passiever wordt. De tweede paradox houdt in dat extra sturing op zelfsturing door schoolleiders tot minder zelfsturing leidt. Te veel sturing kan weerstand, remming en vertrek van leerkrachten opleveren. *Teacher agency* wordt dan ook het meest versterkt op scholen waar de interventies goed worden uitgevoerd, maar waar de sturing en formele rollen niet te groot worden. Scholen met veel verdeeldheid binnen teams en een sterke sturing op verandering zien leerkrachten vertrekken.

6.2.6 Zesde deelvraag

'Welke gevolgen hebben de interventies voor de contextuele en individuele factoren en de manier waarop deze teacher agency beïnvloeden?'

Uit de analyse blijkt dat er een wisselwerking is tussen de verschillende factoren en dat het lastig is om losse interventies aan losse effecten te koppelen. Daarnaast sluiten scholen niet uit dat andere externe factoren een rol spelen. Ondanks deze constatering zijn er een aantal patronen herkend tussen de interventies en factoren. Een zichtbare ontmoetingsplek, meer rust en meer werkvormen voor besluitvorming zijn materiële gevolgen. Culturele gevolgen zijn een betere sfeer, meer vertrouwen en meer eigenaarschap. Structurele machtsrelaties zijn veranderd door de kleinere rol van schoolleiders en de mogelijkheid voor leerkrachten om het systeem zelf te reproduceren of aan te passen. De individuele factoren zijn met name in individuele interviews benoemd. De interventies dragen bij aan momenten om ervaringen vanuit levenslessen te delen. De training van schoolcoaches, de persoonlijkheid van de schoolleider en herkenning in de uitgangspunten van het LeerKRACHT-programma worden genoemd als gevolgen voor professionele identiteit in het heden. Negatieve ervaringen met onderwijsveranderingen uit het verleden leiden tot minder positieve verwachtingen van de toekomstige gevolgen van de interventies. Dit uit zich in het heden door weerstand.

6.2.7 Zevende deelvraag

'Wat zijn de academische en praktische implicaties van dit onderzoek?'

Deze laatste deelvraag wordt beantwoord in paragraaf 6.4 in de vorm van academische en praktische implicaties. De academische implicaties zijn van theoretische, empirische en methodologische aard. De praktische implicaties zijn gericht op de pabo's, Stichting LeerKRACHT, schoolleiders, schoolcoaches en leerkrachten.

6.3 Beantwoording hoofdvraag

De centrale hoofdvraag in dit onderzoek luidde:

'Op welke wijzen kunnen interventies de 'teacher agency' van leerkrachten op scholen in het primair onderwijs versterken?'.

De verschillende interventies van het LeerKRACHT-programma brengen veranderingen in *teacher agency* teweeg. Aangetoond is dat de interventies op acht van de negen scholen bijdragen aan de versterking van *teacher agency*. Deze versterking ontstaat doordat de interventies leiden tot gunstigere contextuele omstandigheden op materieel, cultureel en structureel vlak. De nieuwe omstandigheden stellen leerkrachten meer in staat invloed uit te oefenen. Het creëren van een zichtbare ontmoetingsplek, meer rust, geschikte werkvormen, een betere onderlinge sfeer, meer vertrouwen, meer eigenaarschap, een kleinere rol voor schoolleiders en grotere rollen voor schoolcoaches zijn

aangetoonde gevolgen van de interventies. Tevens leiden de interventies voor individuele leerkrachten tot meer momenten om levenslessen te delen, meer kennis en vaardigheden voor schoolcoaches en hoopvolle toekomstverwachtingen. Kortom, de interventies creëren contexten waarbinnen *teacher agency* mogelijk wordt.

De interventies leiden echter niet op alle scholen tot de genoemde positieve omstandigheden. Afhankelijk van de reeds bestaande contexten op scholen, kunnen de interventies ook negatievere gevolgen hebben. Onveilige culturele contexten kunnen zorgen voor weerstand en remmende of vertrekkende leerkrachten. Deze contexten kunnen al aanwezig zijn op scholen door bijvoorbeeld vervelende ervaringen met ouders of leerlingen die leerkrachten persoonlijk geraakt hebben. Een onveilige situatie kan ook ontstaan door één van de twee paradoxen die aangetoond zijn in dit onderzoek. Het LeerKRACHT-programma kan namelijk leiden tot een paradox van formele rollen en een paradox van sturing op zelfsturing. De paradox van formele rollen ontstaat door een (te) sterke rol voor schoolcoaches. Hoe groter de invloed van enkele leerkrachten in formele rollen is, hoe groter het risico op een tweedeling binnen teams. Waar een deel van de teamleden zich erkend voelt in hun rol, voelt een ander deel zich juist niet gezien. Zij verliest het geloof dat ze een waardevolle bijdrage kan leveren aan onderwijsverbetering. Dit gaat op veel scholen gepaard met een twee- of driedeling in het team en geroddel binnen de ontstane groepen. De paradox van sturing op zelfsturing ontstaat door schoolleiders die naast de bestaande, soms dwingende interventies, extra sturen. Hoe sterker schoolleiders sturen op zelfsturing, hoe minder zelfsturing zichtbaar wordt. Bij leerkrachten die moeite hebben met de veranderingen kan extra sturing hierop bestaande drempels nog meer verhogen. Hierdoor kunnen ze de sessies af gaan remmen of vertrekken naar andere scholen. Op scholen waar tijdelijk geen schoolleider aanwezig is geweest en waar leerkrachten niet of nauwelijks gestuurd werden, hebben leerkrachten juist wel gezamenlijk *agency* opgepakt.

De waarde en werking van het LeerKRACHT-programma moet dus gecontextualiseerd worden. Het programma heeft invloed op nieuwe schoolcontexten, maar wordt ook gevormd door bestaande schoolcontexten. Binnen de school heeft het programma per leerkracht verschillende effecten. Leerkrachten die persoonlijke, negatieve ervaringen hebben gehad kunnen (nog) meer drempels ervaren dan collega's . Voorafgaand aan de implementatie van het LeerKRACHT-programma moet daarom de schoolcontext bekeken worden. De start van het programma kan aangepast worden op basis van het startpunt van het leerkrachtenteam. Bij de signalering van weerstand, een deling in het team of andere vormen van onveiligheid, kan er gekozen worden voor een meta-interventie. Een interventie gericht op teambuilding en gegeven door een externe organisatie heeft op één van de scholen geleid tot het verminderen van drempels en veel gezamenlijke *agency.* Vervolgonderzoek kan uitwijzen welke meta-interventies hiervoor het meest geschikt zijn en of deze het beste door LeerKRACHT of een externe organisatie uitgevoerd kunnen worden.

6.4 Implicaties

De getrokken conclusies hebben verschillende academische en maatschappelijke implicaties. De implicaties worden in de paragraaf uiteen gezet.

6.4.1 Academische implicaties

Het huidige onderzoek heeft een bijdrage geleverd aan kennis over interventies en de gevolgen hiervan voor de agency van leerkrachten. De inzichten in dit onderzoek leiden tot een aantal theoretische, empirische en methodologische implicaties voor vervolgonderzoek.

Theoretische implicaties

In lijn met Eteläpelto et al (2013) en Priestley et al (2015) is in dit onderzoek geconcludeerd dat er een wisselwerking bestaat tussen de schoolcontext en individuele leerkrachten. Dit kwam in dit onderzoek naar voren doordat op dezelfde school, individuele leerkrachten een verschillende mate van *agency*

uitoefenden. Dit onderzoek toont aan dat negatieve ervaringen uit het verleden kunnen zorgen voor drempels die leiden tot verschillen tussen leerkrachten. Het geven van formele rollen kan deze onderlinge verschillen versterken. Dit onderzoek biedt tevens een aanvulling op bestaande literatuur over de verschillende dimensies van *teacher agency:* purposes, competence, autonomy en reflexivity (Pantic, 2015). Aangetoond is dat verschillende rollen leiden tot verschillende mate van *autonomy* en *competence* door de beslissingsbevoegdheden en kennisvoorsprong die hiermee gepaard gaan. Daarnaast werd door leerkrachten benoemd dat hun *reflexivity* groeide door levenservaring. Zelfreflectie hangt volgens leerkrachten samen met de invloed die zij uit kunnen oefenen. Aanvullend op kennis over deze dimensies heeft het huidige onderzoek inzicht gegeven in de gevolgen van interventies voor de mogelijkheid tot reflectie. Meer rust, vertrouwen en gestructureerde feedbackmomenten leiden tot meer reflecteren als team. Daarnaast blijkt ook dat te snelle veranderingen, te veel sturing en een scheiding binnen een team er juist voor kan zorgen dat leerkrachten onvoldoende tijd en ruimte hebben om te leren en reflecteren. De mate waarin leerkrachten *teacher agency* kunnen uitoefenen is dus contextafhankelijk. Dit betekent dat *teacher agency* in vervolgonderzoek gecontextualiseerd moet worden.

Empirische implicaties

Vervolgonderzoek kan empirisch gericht zijn op het volgen van leerkrachten over een langere tijd dan het huidige onderzoek. In een longitudinaal onderzoeksdesign kunnen leerkrachten een aantal jaar of zelfs een gehele loopbaan gevolgd worden. Dit kan gericht zijn op 'gewone' leerkrachten, schoolcoaches en leerkrachten die van school wisselen. Hierbij kunnen de gevonden paradoxen diepgaander onderzocht worden in relatie tot individuele levenservaringen. De verschillen in de mate van *teacher agency* die ontstaan tussen scholen bieden reden tot vervolgonderzoek. Vragen die hierbij centraal kunnen staan, zijn: Hoe kan een schoolcoach (of leerkracht) als kartrekker fungeren, zonder een tegengesteld effect te bereiken? Hoe kan een schoolleider zijn team leiden, zonder dat er een paradoxale werking op het gebied van zelfsturing ontstaat? Waardoor ontstaat er bij de ene leerkracht wel een drempel en bij de andere niet? Hoe kunnen drempels en weerstand verlaagd worden, welke meta-interventies werken goed? Een laatste empirisch aanknopingspunt is het onderzoeken van de voorgaande vraagstukken in andere publieke sectoren dan het onderwijs. Gesprekken in het huidige onderzoek doen vermoeden dat de paradoxale werkingen, drempels en weerstand ook bij andere beroepsgroepen voor kunnen komen.

Methodologische implicaties

Tot slot kan er in vervolgonderzoek rekening worden gehouden met verschillende methodologische implicaties in de onderzoeksopzet. Om verschillende contextuele variabelen te vergelijken, kan er gebruik gemaakt worden van een groter aantal scholen. In het huidige onderzoek hadden enkele scholen net een fusie doorgemaakt, enkele scholen tijdelijk geen schoolleider gehad en enkele scholen meerdere schoolleiders. In een grotere onderzoeksdesign kunnen scholen met dezelfde variabelen met elkaar vergeleken worden. De combinatie van vijf onderzoeksmethoden heeft in het huidige onderzoek tot interessante inzichten geleid. Niet op elke school kon geobserveerd worden, maar op de scholen waar dit kon heeft dit tot veel informatie over de praktijk geleid. Vervolgonderzoek kan het gebruik van *mixed methods* met een vragenlijst, interviews, focusgroepen en observatie voortzetten. Een nieuwe methode zoals een experiment met verschillende rollen van schoolleiders en schoolcoaches binnen een (bord)sessie kan nieuwe inzichten opleveren. Hiermee kunnen bijvoorbeeld de gevolgen van sturing op zelfsturing onderzocht worden.

Samengevat heeft het huidige onderzoek een inhoudelijke bijdrage geleverd aan bestaande literatuur en aanknopingspunten voor vervolgonderzoek opgeleverd. Er zijn theoretische, empirische en methodologische implicaties en deze worden samengevat in Tabel 4. De volgende paragraaf bevat de maatschappelijke implicaties.

Tabel 4. Overzicht academische implicaties

Theoretisch	• Er is een wisselwerking tussen schoolcondities en individuele leerkrachten die van invloed is op *teacher agency*. Met name negatieve ervaringen uit het verleden en verschillende rollen in het heden kunnen leiden tot verschillen tussen leerkrachten binnen dezelfde school. • De verschillende rollen voor individuele leerkrachten leiden tot meer beslissingsbevoegdheden en een kennisvoorsprong. De dimensies *autonomy en competence* van *teacher agency* zijn hierdoor in verschillende mate aanwezig bij verschillende leerkrachten. • *Reflexivity* groeit naar mate leerkrachten meer levenservaring en tijd om te reflecteren hebben. Zelfreflectie hangt samen met *agency* en rust, vertouwen en feedbackmomenten kunnen dit versterken.
Empirisch	• Vervolgonderzoek kan longitudinaal zijn en kan leerkrachten meerdere jaren of een gehele loopbaan volgen. • Zowel 'gewone' leerkrachten als schoolcoaches en leerkrachten die van school wisselen kunnen gevolgd worden • De paradox van formele rollen, de paradox van sturing op zelfsturing, het ontstaan van drempels en de werking van meta-interventies kunnen onderzocht worden. • Het bovenstaande kan naast de onderwijssector ook in andere publieke domeinen bekeken worden.
Methodologisch	• Met een grotere onderzoeksomvang kunnen de gevolgen van fusies, afwezigheid van schoolleiders en meerdere schoolleiders onderzocht worden. • Vervolgonderzoek kan het gebruik van *mixed methods* met een vragenlijst, interviews, focusgroepen en observatie voortzetten. • Een nieuwe methode zoals een experiment met verschillende rollen van schoolleiders en schoolcoaches binnen een (bord)sessie kan nieuwe inzichten opleveren.

6.4.2 Maatschappelijke implicaties

Naast academische implicaties zijn er vanuit de resultaten van dit onderzoek maatschappelijke implicaties geformuleerd. De inzichten zijn vertaald naar aanbevelingen voor Stichting Leerkracht, pabo's die de leerkrachten opleiden, scholen, schoolcoaches en leerkrachten.

Pabo's

De pabo's leiden leerkrachten op. Feedback geven aan collega's en het uitoefenen van invloed zijn geen bekwaamheidseisen voor startende leerkrachten. Desondanks kunnen pabo's toekomstige leerkrachten bewust maken van hun invloed voor onderwijsverbetering en de rol die hier voor hen ligt. Deze rol vereist reflectiviteit, proactiviteit en kwetsbaarheid. Reflecteren op de pabo gebeurt veelal op het eigen handelen in de klas, maar dit zou zich ook kunnen gaan richten op de bijdragen die studenten leveren aan veranderingen binnen de school. Tevens kunnen studenten al leren om elkaar feedback te geven op lessen waardoor dit de norm voor hen wordt en de drempel verlaagt om feedback in de werkpraktijk te geven en ontvangen. Concreet kunnen zelfreflectie en onderling feedback geven vergroot worden door video-opnames van zichzelf en elkaar te analyseren. Dit kan gericht zijn op het handelen in de klas maar mogelijk ook op de inbreng tijdens vergaderingen.

Stichting LeerKRACHT

Het lijkt raadzaam voor Stichting LeerKRACHT om tijdens informatiebijeenkomsten niet te focussen op werkdrukverlaging. Veel leerkrachten geven aan dat het programma, zeker in de trainingsfase, werkdruk verhogend is. Draagvlak gebaseerd op de verwachting dat het programma werkdrukverlagend is, kan leiden tot frustraties. Draagvlak voor de uitgangspunten en instrumenten van LeerKRACHT houdt langer stand dan draagvlak voor werkdrukverlaging. Stichting LeerKRACHT kan frustraties voorkomen door realistische informatievoorziening vooraf.

Een andere aanbeveling van met name de kritischere leerkrachten is dat de instrumenten passend bij de school geïmplementeerd moeten worden. Stichting LeerKRACHT kan meer maatwerk leveren door te kijken naar de verschillen tussen scholen en waar zij staan wanneer ze aan het programma beginnen. Er wordt nu gestart met een draagvlaksessie, maar daarna wordt in principe dezelfde implementatiefase doorlopen. Hierin zou variatie kunnen worden aangebracht waarbij de expertcoach met de school meedenkt over een passende volgorde en startmoment. Zoals in dit onderzoek geconcludeerd is, zijn er leerkrachten die weerstand in de vorm van drempels ervaren. Om te voorkomen dat scholen deze leerkrachten verliezen, kan LeerKRACHT een meta-interventie ontwikkelen voor de start van het reeds bestaande programma.

Tijdens de implementatiefase kan er ook afstemming op de scholen plaatsvinden over de trainingsduur, namen van de instrumenten, de werkvormen en de intensiteit hiervan. De duur van de trainingsfase is voor sommige scholen te lang en leidt tot frustratie, omdat er in deze fase gewerkt wordt aan trainingsdoelen en minder aan onderwijsinhoudelijke doelen. Mogelijk kunnen scholen die er eerder aan toe zijn, sneller starten met onderwijsinhoudelijke doelen om frustratie te voorkomen. In de trainingsfase slaan termen als ‘check-in’, ‘retrospective open space’ en ‘pizzasessie’ en de werkvormen met post-its en uitgeprinte foto’s op een aantal scholen goed aan. Op andere scholen wekt dit weerstand op en sommige leerkrachten noemen het kinderachtig. De schoolcoaches kunnen tijdens hun training met de expertcoaches afstemmen welke namen, werkvormen en intensiteit bij hun collega’s het beste aan zouden slaan. Dit zouden ze met hun collega’s kunnen bespreken. De frequentie van de sessies kan afgestemd worden op de verhouding tussen parttime en fulltime leerkrachten. Tot slot vereist het ‘veranderverhaal’ een toespitsing op de specifieke scholen. Opvallend was de hoeveelheid metaforen over vervoersmiddelen op scholen, maar tegelijkertijd de verschillende uitwerking hiervan per school. Stichting LeerKRACHT kan schoolcoaches, teams en schoolleiders motiveren om te zoeken naar metaforen of gemene delers die al bestaan in de school om deze te vergroten in plaats van te proberen om een nieuwe metafoor te plakken op een school.

Stichting LeerKRACHT traint de schoolcoaches in de instrumenten en hun aanjagersrol. In deze training zou bewustwording gecreëerd kunnen worden op het gebied van de paradoxale werking wanneer de schoolcoaches zich dusdanig sterk positioneren dat hun teamleden er passiever in plaats van actiever door worden. Stichting LeerKRACHT kan de schoolcoaches vanaf de start van het programma aanmoedigen om in de voorbereiding van hun studiedagen telkens een andere leerkracht mee te nemen en op een gegeven moment een schoolcoach minder aanwezig te laten zijn. Dit om te voorkomen dat het ‘LeerKRACHT-team’ een subgroep in het team wordt.

De schoolleiders worden ook door Stichting LeerKRACHT ondersteund. In deze ondersteuning kan de paradoxale werking van sturing op zelfsturing meegenomen worden. Uit de gesprekken bleek dat schoolleiders zich bewust waren dat ze ruimte en vrijheid zouden moeten geven aan leerkrachten. Een aantal schoolleiders gaf aan dit moeilijk te vinden. Een concrete uitwerking om schoolleiders te leren minder te sturen, kan op basis van dit onderzoek niet gegeven worden. Mogelijk kan er gedacht worden aan instrumenten in de ‘LeerKRACHT-stijl’. Zo zouden de lesbezoeken en het feedback geven zoals leerkrachten dat onderling doen, ook gedaan kunnen worden door schoolleiders onderling. Hierbij kan specifiek gekeken worden naar de vorm van sturing en de effecten hiervan in de sessies. Tevens kunnen schoolleiders gemotiveerd worden te reflecteren op hun eigen sturing, binnen en buiten de sessies. Tot

slot kunnen voorbeelden van scholen waar *agency* van de grond komt met weinig sturing verspreid worden om andere schoolleiders te motiveren.

Stichting LeerKRACHT kan als laatste nadenken over oplossingen voor kleine praktische problemen. Scholen geven aan dat er geen plek is voor mededelingen die schoolleiders normaal gesproken aan het begin van een vergadering doen. Eén school heeft dit ondervangen door een kort moment op maandagmorgen waarin in vijf minuten mededelingen worden gedaan. Deze kunnen daarnaast gemaild worden zodat leerkrachten het terug kunnen lezen. Daarnaast geven leerkrachten aan notulen te missen en het terug kunnen lezen van doelen of afspraken. Ook hier zou een handreiking voor gedaan kunnen worden.

Schoolleiders

Schoolleiders blijken in dit onderzoek de keuze voor het werken met LeerKRACHT te initiëren. Het is voor schoolleiders raadzaam om te kijken naar het draagvlak op hun school en het draagvlak onder leerkrachten die nieuw op de school komen werken. Stichting LeerKRACHT biedt handvatten voor een draagvlaksessie en het is raadzaam voor schoolleiders om als aansluiting hierop met individuele leerkrachten in gesprek te gaan. Juist doordat in dit onderzoek is gebleken dat niet iedereen zijn mening geeft in een grote groep, lijkt een individuele peiling zinvol. Hierin kan concreet gevraagd worden nar redenen die ten grondslag liggen aan bezwaren of weerstand. Wanneer leerkrachten het principieel niet eens zijn met het concept en liever met een ander concept willen werken, lijkt het goed om deze leerkrachten te laten kiezen voor een andere school. Uit dit onderzoek is echter gebleken dat weerstand ook door drempels kan ontstaan. Deze drempels kunnen gebaseerd zijn op onzekerheid of eerdere ervaringen. Om drempels te verlagen, zijn meta-interventies mogelijk zoals teambuilding of coaching. Veel schoolleiders omschrijven zichzelf als faciliterend en zoekend naar hun nieuwe rol binnen het LeerKRACHT-programma. Sensitiviteit hebben voor en het wegnemen van drempels lijkt een vorm van facilitering waarin schoolleiders een belangrijke rol kunnen nemen.

Aansluitend op de aanbevelingen voor Stichting LeerKRACHT over maatwerk, is het voor schoolleiders ook raadzaam om mee te denken over de manier waarop LeerKRACHT het beste op hun school past. De schoolleider kan schoolcoaches en leerkrachten aansporen om keuzes te maken in het startmoment, de trainingsduur, de intensiteit, de werkvormen en de namen hiervan. Daarnaast is het voor de schoolleiders die het veranderverhaal schrijven raadzaam om leerkrachten en schoolcoaches hierbij te betrekken, of dit zelfs volledig door hen te laten schrijven. Aansluiting op dat wat al leeft binnen de school lijkt verstandiger dan het overnemen van een bestaande metafoor. Uit dit onderzoek blijkt dat een levende metafoor sturing kan geven aan een team wanneer er geen schoolleiding of minder leiding van een schoolleider is. Dit blijkt beter te werken dan schoolleiders die actief sturen op zelfsturing. Voor schoolleiders kan het helpen om te reflecteren op hun eigen sturing. Dit kunnen zij doen door als schoolleiders onderling te overleggen en feedback te geven.

Schoolcoaches

Een aantal aanbevelingen voor de schoolcoaches sluiten aan bij eerdergenoemde aanbevelingen voor pabo's, Stichting LeerKRACHT en schoolleiders. Zo kunnen de schoolcoaches nadenken over het startmoment, de duur van de trainingsfase, de keuze in werkvormen en de keuze voor namen zodat deze passen bij de school. Bovendien kunnen ze afwegen hoe vaak er gebruik gemaakt moet worden van de werkvormen bij hen op school. Daarnaast kunnen leerkrachten betrokken worden bij het schrijven van het veranderverhaal. Voor al deze keuzes is het betrekken van het gehele team een eerste stap richting verdeling van *agency* over het gehele team. Het betrekken van het gehele team is namelijk een aandachtspunt voor schoolcoaches. Het is logisch dat ze sneller samenwerken met enthousiaste collega's die staan te springen om bij te dragen. Om echter het verlies van collega's, hun ervaring en hun mogelijk opbouwende kritiek te voorkomen, zal ook geïnvesteerd moeten worden in het betrekken van hen. Wanneer Stichting LeerKRACHT teambuilding aanbiedt, kunnen schoolcoaches hier in overleg

met het team en de schoolleider voor kiezen. Zo niet, dan kan dit ook extern gedaan worden zoals op De Cirkel.

Leerkrachten

Alle leerkrachten hebben hun eigen unieke ervaringen, identiteit en verwachtingen en werken daarnaast in diverse schoolcontexten. Concrete aanbevelingen voor individuele leerkrachten zijn dan ook niet te doen. Wel kan in het algemeen gesteld worden dat leerkrachten zich meer mogen realiseren hoe belangrijk hun rol voor onderwijsverandering is en hoe Stichting LeerKRACHT hier nieuwe kansen in kan bieden. Leerkrachten die weerstand ervaren kunnen hier kritisch naar kijken en zichzelf afvragen of dit gebaseerd is op de uitgangspunten van het programma of dat het ligt aan eigen onzekerheden, twijfels en spanning. In het tweede geval is het de verantwoordelijkheid van de leerkracht zelf dit op de juiste plekken aan te kaarten. Binnen het LeerKRACHT-programma is dit in een open gesprek met collega's. Voor leerkrachten die enthousiast zijn over LeerKRACHT en zichzelf scharen onder de 'kartrekkers' geldt de aanbeveling om het gesprek aan te gaan met een vragende, remmende of kritische collega. Soms zitten er leerzame ervaringen onder de weerstand en is het zonde om deze leerkrachten te verliezen. Het uitgangspunt van LeerKRACHT is 'elke dag samen een beetje beter' en met *samen* wordt in principe niet het halve team bedoeld. Het is logisch dat leerkrachten die enthousiast zijn naar elkaar toe trekken, maar een tweedeling kan voorkomen worden door elkaar letterlijk en figuurlijk op te blijven zoeken.

Alles tezamen genomen, hebben de maatschappelijke implicaties betrekking op pabo's, Stichting LeerKRACHT, schoolleiders, schoolcoaches en leerkrachten. Contextualiseren is een voorwaarde voor de uitwerking van het programma. Zowel de schoolcontext als individuele leerkrachten moeten bekeken en gesproken worden om maatwerk te kunnen bieden. In Tabel 5 zijn de maatschappelijke implicaties puntsgewijs weergegeven.

Tabel 5. Overzicht praktische implicaties

Pabo's	• Bewustwording rol leerkrachten in onderwijsverbetering • Leren reflecteren op uitoefenen van invloed • Kritischere feedback leren geven en ontvangen • Een mogelijke manier om het vorige aan te leren is het analyseren van video-opnames van zichzelf en elkaar.

Stichting LeerKRACHT	• Vooraf realistische verwachtingen scheppen
	• Bewustwording rol schoolcoaches in betrekken gehele team
	• Helpen schoolleiders in loslaten en minder sturing op zelfsturing
	• Moment mededelingen integreren in interventies
	• 'Notulen' van het bord maken integreren
	∗ Geen generieke implementatie maar afstemming op specifieke scholen stimuleren
	  ∗ Startmoment afstemmen op situatie school
	  ∗ Mogelijk meta-interventie voorafgaande aan de start
	  ∗ Duur implementatiefase
	  ∗ Naamgeving programma
	  ∗ Naamgeving instrumenten
	  ∗ Keuze en intensiteit werkvormen
	  ∗ Frequentie sessie
	  ∗ Veranderverhaal en keuze metafoor

Schoolleiders	• Het draagvlak onderzoeken en realistische verwachtingen scheppen • Individuele gesprekken voeren met leerkrachten

	• Oorzaken weerstand achterhalen: principieel of drempel? • Oefenen in loslaten, hierop reflecteren en leren van collega's. Sturing op zelfsturing voorkomen. • Implementatie afstemmen op eigen school *(zie * onder het kopje Stichting LeerKRACHT)*
Schoolcoaches	• Betrek (alle) teamleden al tijdens de implementatie • Implementatie afstemmen op eigen school *(zie * onder het kopje Stichting LeerKRACHT)*
Leerkrachten	• Bewustwording rol in onderwijsverbetering • Reflecteer op eigen invloed • Bevraag eigen weerstand • Ga in gesprek met collega's

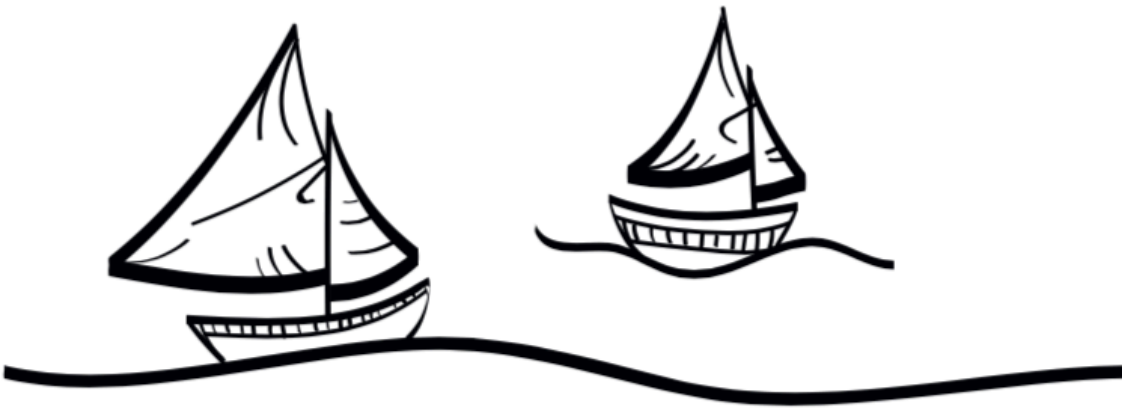
6.5 Tot slot: Kracht van (de) LeerKRACHT?

De titel van deze scriptie luidt: 'Kracht van (de) LeerKRACHT?'. Deze titel doelt enerzijds op de vraag of het versterken van *teacher agency* een kracht is van het programma LeerKRACHT en anderzijds op de vraag of *teacher agency* een kracht van leerkrachten zelf is. De eerste interpretatie van de vraag kan beantwoord worden met een voorwaardelijke 'ja'. Ja, de interventies van het programma LeerKRACHT verhogen de *teacher agency* van leerkrachtenteams op de meeste scholen, verschuiven de rol van de schoolleiders meer naar de achtergrond en creëren mogelijkheden voor leerkrachten om input te leveren en invloed uit te oefenen. Echter, deze versterking van *teacher agency* is niet vanzelfsprekend voor alle leerkrachtenteams en alle individuele leerkrachten. Door de paradoxen die kunnen ontstaan als gevolg van te sterke formele rollen voor schoolcoaches en sterke sturing van schoolleiders, kan juist minder gezamenlijk *agency* uitgeoefend worden. Leerkrachten kunnen passiever worden, afremmen of vertrekken. Het LeerKRACHT-programma biedt geen interventie om het hele team te behouden en de implementatie van de interventies gaan voor meerdere leerkrachten te snel.

Op de tweede interpretatie van de vraag kan geantwoord worden dat *teacher agency* uitgeoefend wordt door een aantal leerkrachten, maar niet door allemaal. Een deel van de leerkrachten krijgt een formele rol als schoolcoach. Hierdoor kunnen ze *agency* uitoefenen, anderen te overtuigen en hun eigen loopbaan beïnvloeden. Een deel van de leerkrachten krijgt geen formele rol, maar kan door levenservaring of de verspreiding van *agency* over het team toch invloed uitoefenen. Een deel van de leerkrachten lukt het niet om *agency* uit te oefenen. Leerkrachten leren niet vanuit hun studie om invloed uit te oefenen of hierop reflectief te zijn. Ze geven aan dat het vergroten van het reflectievermogen ontwikkeld moet worden in de praktijk en dat dit tijd kost. Daarnaast leggen leerkrachten een stuk persoonlijkheid in hun werk wat hen kwetsbaar maakt. Negatieve ervaringen uit het verleden kunnen leiden tot drempels en weerstand in het heden. Om dit te overbruggen kunnen collega's en schoolleiders helpen in coachende rollen of door interventies zoals de teambuilding activiteit op De Cirkel. De kracht van leerkrachten zit dan in het uitspreken van behoeften, het vragen om hulp, het openstaan voor gesprek met collega's, het oog hebben voor elkaar en het vertrouwen dat leerkrachten gezamenlijk in staat zijn om verandering teweeg te brengen.

Wanneer u zonder terug te bladeren wordt gevraagd hoe het voorblad van deze scriptie er uit ziet, zult u waarschijnlijk antwoorden dat er een vuurtoren afgebeeld staat op het voorblad. Het beeld van de vuurtoren is gebaseerd op een schilderij dat hing op één van de basisscholen waar de *teacher agency* van leerkrachten het sterk was. De leerkrachten op deze school vertelden een metafoor over de vuurtoren aan de muur en hoe zij 'naar de vuurtoren wilden varen'. Belangrijker was echter wat zij in hun uitleg ook vertelden over hun eigen kracht, mogelijkheden en samenwerking. Ze omschreven zichzelf als een vloot met losse bootjes die gezamenlijk één kant op voer, maar die soms vaart moest

minderen wanneer ze te snel ging. Hierdoorheen klonk vertrouwen in hun eigen doelgerichtheid, geloof in hun eigen competenties, de autonomie om zelf te kunnen werken en tegelijkertijd de wil om het samen te doen en tot slot de reflectiviteit op de keerzijden van hun handelen. Er waren meerdere scholen met metaforen van vuurtoren, boten en treinen, maar er was geen andere school waar de leerkrachten zo overtuigd waren van hun eigen kunnen, waar leerkrachten zoveel samenwerking opzochten en waar de schoolleider zo weinig hoefde te sturen. De kracht van (de) LeerKRACHT zit dan ook niet in een metafoor van een vuurtoren of bootjes, maar in de overtuigingen die onder de gebruikte metaforen liggen. De kracht van leerkrachten zit in het geloof en de wil om gezamenlijk, zonder drempels en zonder het vertrek van collega's, *agency* te benutten en vergroten. Wanneer leerkrachten deze kracht benutten, zijn ze gezamenlijk in staat om de doelstellingen van het LeerKRACHT-programma te behalen en kunnen ze 'hun onderwijs *samen* elke dag een beetje beter te maken'.



Literatuurlijst

Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults,* 39(2), 132–149.

Boeije, H. (2006). *Analyseren in kwalitatief onderzoek.* Amsterdam: Boom Lemma.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4th Edition. Oxford University Press.

Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21, 700–719. doi:10.1080/13540602.2015.1044329

Calhoun, C. (2002). *Dictionary of the Social Sciences.* Oxford: Oxford University Press.

Charteris, J., & Smardon, D. (2015). Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 50, 114–123. doi:10.1016/j.tate.2015.05.006

City, E., Elmore, R., Fiarman, S., & Teitel, L., 2009. *Instructional rounds in education; a network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

Coburn, C., Russell, J., Kaufman, J., & Stein, M. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education, 119*(1), 137-182.

Datnow, A. (2012). Teacher agency in educational reform: Lessons from social networks research. *American Journal of Education*, *119*(1), 193-201.

Deetz, S. (1996). Crossroads—Describing differences in approaches to organization science: Rethinking Burrell and Morgan and their legacy. *Organization science, 7*(2), 191-207.

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, *38*(3), 181-199.

Duberley, J., Johnson, P., & Cassell, C. (2012). Philosophies underpinning qualitative research. *Qualitative organizational research: Core methods and current challenges*, *15*.

Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching: Theory and practice,* 21, 779–784. doi:10.1080/13540602.2015.1044333

Emirbayer, M. & Mische, A. (1998) 'What is agency?'. *American Journal of Sociology*, *103*(4), 962–1023.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, *10*, 45-65.

Geerdink, G. (2008). Onderzoeken vanuit een biografisch perspectief, gebruikmakend van de biografische methode. *Tijdschrift voor leerkrachtenopleiders, 29*(4), 27-34.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration.* University of California Press.

Hattie, J., & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77* (1), 81-112.

Hilferty, F. (2008) Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power, *British Journal of Sociology of Education*, *29*(2), 161-173.

Jones, M., & Charteris, J. (2017). Transformative professional learning: an ecological approach to agency through critical reflection. *Reflective Practice*, *18*(4), 496-513.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis*. Journal of In-Service Education, 31,* 235–250

Knapp, M. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education*, *27*, 109-157.

Kools, M. & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation?, *OECD Education Working Papers*, 137.

Krüger, M. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leerkrachten in veranderingsprocessen*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

Kuiper, W., Nieveen, N., & Berkvens, J. (2013). *Curriculum regulation and freedom in the Netherlands-A puzzling paradox.* Utrecht: SLO.

Little, J. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. *In Teacher learning that matters*. 42-64.

Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. Russell Sage Foundation.

McNay, M. (2004). Power and authority in teacher education. *The Educational Forum, 68*(1), 72-81).

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2011). How the worlds most improved school systems keep getting better. *Educational Studies, Higher School of Economics*, 1, 7-25.

Noordegraaf, M., Van Loon, M. Heerema, M. & Weggemans, M. (2015). Eindrapport 'Professioneel Vermogen'. Deelproject 3, i.h.k.v. NSBO-TIAS-USBO project Ongemak van autonomie (NWO BOPO).

OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

Pantić, M. (2015). A model for study of teacher agency for social justice, *Teachers and Teaching*, *21*(6), 759-778, DOI: 10.1080/13540602.2015.1044332

Philpott, C., & Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us?. *Professional development in education*, *43*(3), 318-333.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter?. *Flip the system*. 134-148.

Risko, V. J., Vukelich, C., Roskos, K., & Carpenter, M. (2002). Preparing teachers for reflective practice: Intentions, contradictions, and possibilities. *Language Arts, 80*, 134–144.

Schwaber, K. (2004). *Agile project management with SCRUM*. Redmond, USA: Microsoft Press.

Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N., & Daly, A. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, *114*(1), 118-137.

Sol, Y., & Stokking, K. (2014). *Onderzoeksrapport evaluatieonderzoek veranderaanpak LeerKRACHT 2013-2014*. Universiteit Utrecht.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, *7*(4), 221-258.

Symon, G., & Cassell, C. (2012). *Qualitative organizational research: core methods and current challenges*. Sage.

Taylor, E., & Tyler, J. (2012). Can teacher evaluation improve teaching? *Education Next, 12*(4).

Thoonen, E., Sleegers, P, Oort, F., & Peetsma, T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School effectiveness and school improvement*, *23*(4), 441-460.

Thurlings, M., Veen, D. van der, & Laat, M. de (2012). *Professionaliseren van docenten. Het belang van Peers.* Ruud de Moorcentrum.

Tummers, L.G. (2012). *Policy alienation: Analyzing the experiences of public professionals with new policies.* Rotterdam: Erasmus University.

Vaccaro, I. G., Volberda, H. W., & Van Den Bosch, F. A. (2012). Management innovation in action: The case of self-managing teams. *Handbook of organizational and managerial innovation*, 138-162.

Vahasantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education, 47*(4), 1–12.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leerkrachten. *Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leerkrachten*.

Vongalis-Macrow, A. (2007). I, Teacher: Re-territorialization of teachers' multi-faceted agency in globalized education. *British Journal of Sociology of Education, 28*(4), 425–439. doi:10.1080/01425690701369376

Grijze literatuur

Curriculum.nu. (2019). Over curriculum.nu. Geraadpleegd op 20-03-19. Geraadpleegd via https://curriculum.nu/waarom/

HAN (2017). *Opleidingswijzer afstudeerfase ALPO*. Hogeschool Arnhem en Nijmegen

Inspectie van het Onderwijs. (2018). *De Staat van het Onderwijs*.

LeerKRACHT. (2018). *Het LeerKRACHT-boek voor schoolcoach en schoolleiding.* Schooljaar 2018-2019.

LeerKRACHT. (2019). Met LeerKRACHT verbeter je samen het onderwijs. Geraadpleegd op 25-02-19. Geraadpleegd via: https://stichting-leerkracht.nl

NWO. 2019. *De kracht van LeerKRACHT! Op zoek naar effecten*. Geraadpleegd op 25-02-19. Geraadpleegd via: https://www.nwo.nl/onderzoekenresultaten/onderzoeksprojecten/i/29/28629.html

Onderwijsraad. (2016). Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs. Geraadpleegd via: https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs/volledig/item7454

Tuls, A. (2017). Afstudeerplan.

Bijlagen

Bijlage 1 - Respondenten

School	Nr.	Onderzoeksmethode	Naam	Functie
De Achtbaan	AF	Focusgroep	Anne	LK, SC
	AS	Interview schoolleiding	Arie	SL
			Arjan	TL
De Brug	BF	Focusgroep	Bente	LK, SC, MT
			Babet	LK
			Bep	LK
			Baukje	LK, MT, IB
	BS	Interview schoolleiding	Barbara	SL
	BL	Verdiepend interview LK	Bente	LK, SC
	BO	Observatie		Half team, 7 leerkrachten
De Cirkel	CF	Focusgroep	Charlotte	LK, SC
			Carlijn	LK, SC
			Carmen	LK
			Christa	LK
	CS	Interview schoolleiding	Chantal	SL
	CL	Verdiepend interview LK	Ciska	LK
	CO	Observatie		Half team, 8 leerkrachten
De Driesprong	X	X	X	X
De Edelsteen	EF	Focusgroep	Emma	LK, SC
			Eva	LK, IB
			Eline	LK
	ES	Interview schoolleiding	Erik	SL
De Fontein	FF	Focusgroep	Fleur	LK
			Femke	LK
	FS	Interview schoolleiding	Frank	SL
	FL	Verdiepend interview LK	Floor	IB
De Griffel	GF	Focusgroep	Geke	LK, SL
			Gabrielle	LK
			Gaby	LK
	GS	Interview schoolleiding *	Gert	
	X	Observatie	X	X
De Horizon	HF	Focusgroep	Hanna	LK, SC
			Heleen	LK, SC
			Hester	LK
			Hugo	LK, SC
	HS	Interview schoolleiding	Henk	SL
			Hilde	LL
	HO	Observatie		Hele team, +- 25 leerkrachten
De IJsbreker	IF	Focusgroep	Isa	LK, SL
			Inge	LK, SC
			Ilse	LK
			Isa	LK
	IS	Interview schoolleiding	Irma	SL
	IO	Observatie		Hele team, +- 20 leerkrachten

	IL	Verdiepend interview LK **	Irene	LK
De Jutter	JF	Focusgroep	Joost	LK
			Janne	LK
			Jeanine	LK
			Julia	LK
	JS	Interview schoolleiding *	Judith	SL
	JL	Verdiepend interview LK *	Joost	LK

Toelichting afkortingen

LK	Leerkracht
SC	Schoolcoach
IB	Intern Begeleider
MT	Lid managementteam
SL	Schoolleider
TL	Teamleider
LL	Locatieleider
*	Telefonisch
**	Schriftelijk
X	Geannuleerd

Bijlage 2 - Vragenlijst [1]

Vanuit de vragenlijst worden 6 schalen en 37 items meegenomen in het huidige onderzoek.

	Schaal 1: Leiderschap
	Cronbach's α=0.919
1	De schoolleiding daagt mij en mijn collega's uit om problemen in onze lespraktijk te onderzoeken
8	De schoolleiding neemt belemmeringen voor me weg waardoor ik me op mijn lessen kan richten
9	De schoolleiding ontwikkelt de visie van de school in samenwerking met alle leerkrachten/docenten
10	De schoolleiding past het eigen handelen aan naar aanleiding van feedback
11	De schoolleiding spreekt met mij over mijn persoonlijke doelen
12	De schoolleiding stimuleert mij en mijn collega's om het beste uit onszelf te halen
13	De schoolleiding stimuleert mij en mijn collega's om oplossingen voor problemen in het onderwijs door te voeren in onze lespraktijk
16	De schoolleiding vraagt mij om feedback

	Schaal 2: Leidinggeven_onderzoek
	Cronbach's α=0.912
2	De schoolleiding deelt de uitkomsten van leerlingevaluaties met de school
3	De schoolleiding gebruikt feedback van leerlingen om problemen in ons onderwijs te identificeren
4	De schoolleiding gebruikt input van leerlingen om verbeterideeën voor ons onderwijs te bedenken
5	De schoolleiding gebruikt leerlingenresultaten om problemen in ons onderwijs te identificeren
14	De schoolleiding vraagt leerlingen wat beter kan in het onderwijs
15	De schoolleiding vraagt leerlingen wat goed gaat in het onderwijs

	Schaal 3: Collega's
	Cronbach's α=0.826
18	Ik geef collega's feedback op wat goed gaat
19	Ik geef collega's feedback op wat beter kan
23	Ik praat regelmatig over onderwijsinhoud met collega's
26	Ik sta open voor feedback van mijn collega's
28	Ik voel me veilig om de problemen die ik tegenkom in mijn werk te delen met collega's
34	In moeilijke situaties kan ik op de steun van mijn collega's rekenen
35	Met mijn klas/groep heb ik het gevoel dat ik er niet alleen voor sta
40	Mijn collega's zijn oprecht geïnteresseerd in hoe het met mij gaat als leraar/docent

	Schaal 4: Lespraktijk_visie
	Cronbach's α=0.868
22	Ik pas mijn manier van lesgeven aan, aan de visie van de school
27	Ik voel me persoonlijk verantwoordelijk voor het realiseren van de visie van de school
31	Ik weet precies wat er met de visie van de school bedoeld wordt
32	Ik weet wat voor mij de eerstvolgende stappen zijn om de visie van de school te realiseren

	Schaal 5: Lespraktijk_verbetercultuur
	Cronbach's α=0.743

17	Ik deel problemen uit mijn lespraktijk met collega's
24	Ik probeer tijdens mijn lessen nieuwe didactische werkvormen uit
25	Ik probeer tijdens mijn lessen nieuwe vormen van pedagogisch handelen uit
29	Ik vraag collega's mijn lessen bij te wonen om feedback op mijn lesgeven te krijgen
33	Ik wissel mijn lespraktijk uit met collega's van andere scholen

	Schaal 6 : Lespraktijk_onderzoektoetsgegevens
	Cronbach's α=0.872
36	Mijn collega's en ik delen kennis verkregen uit op school verzamelde gegevens
37	Mijn collega's en ik discussiëren over verbeteringen van ons onderwijs aan de hand van regelmatig verzamelde gegevens
38	Mijn collega's en ik werken samen in het onderzoeken van de eigen lespraktijk
39	Mijn collega's steunen mij bij het onderzoeken van mijn eigen lespraktijk

Nr	Schaal code	Omschrijving
1	Leiderschap	Deze schaal meet de mate waarin schoolleiders aanwezig en ondersteunend zijn en hun voorbeeldfunctie vervullen.
2	Leiding geven_ onderzoek	Deze schaal meet in hoeverre schoolleiders leerkrachten stimuleren en faciliteren in het gebruik van resultaten voor de verbetering van hun onderwijs.
3	Collega's	Deze schaal meet de manier waarop collega's een netwerk zijn voor steun en overleg. Veiligheid, het rekenen op collega's, het delen van problemen, het geven van feedback en het praten over onderwijsinhoud zijn bevraagd.
4	Lespraktijk_ visie	Deze schaal meet of de schoolvisie bij leerkrachten bekend is, of zij zich hier verantwoordelijk voor voelen en of ze deze visie proberen te realiseren.
5	Lespraktijk_ verbetercultuur	Deze schaal meet het uitproberen van nieuwe handelings- en werkvormen in de lespraktijk, het uitwisselen hiervan en het geven van feedback op elkaar.
6	Lespraktijk_ onderzoektoetsgegevens	Deze schaal meet het gezamenlijk werken aan verbetering door het verzamelen van gegevens over en het onderzoeken van de eigen lespraktijk gemeten.

Bijlage 3- Interviewleidraad focusgroepen leerkrachten [2]

-Vraag of het toegestaan is om het gesprek op te nemen en anonimiteit benoemen.
-Leerkrachten zich kort laten voorstellen

Intro

Ik ben benieuwd naar het leiderschap in de school. Het 1e deel van het gesprek wil ik het daarom hebben over leiderschap. Het 2e half uur wil ik het graag hebben over de uitvoer van het LeerKRACHT programma in de school.

Leiderschap

1. Waarom werken jullie/de school met LeerKRACHT?
    - Welke rol speelt de schoolleiding in de keuze voor LeerKRACHT?
2. Hoe wordt er leiding gegeven binnen jullie school?
    - Wat vinden jullie daarvan?
    - Hoe is een overleg op jullie school ingericht?
    - Hebben jullie het idee dat je invloed uitoefent op jullie werkpraktijk? Waarom wel/niet? (eventueel: is dit veranderd door LK?)
    - Wat is jullie rol als leraren?
3. Wat is de rol van de interne coach? En de expert coach? Hoe gaat het met het LeerKRACHT-team?

Uitvoer LeerKRACHT

4. Wat gaat er goed met de uitvoer van het programma in jullie school? (bordsessie, lesontwerp, lesbezoek, stem van de leerlingen: wat doen jullie daar voor?) Waarom gaat dat goed?
5. Wat gaat er minder goed? Waarom?
6. Is jullie samenwerking als leraren onderling veranderd door LeerKRACHT? Bestaat er samenwerking met de schoolleiding?
7. Ben je zelf dingen anders gaan doen in de klas?
8. Wat merken leerlingen van het werken met LeerKRACHT?
9. Wat zijn de effecten van LeerKRACHT bij jullie op school?

Afronding: Vragen naar ieders emailadres voor de member check

Bijlage 4- Interviewleidraad schoolleiding [3]

-Vraag of het toegestaan is om het gesprek op te nemen en anonimiteit benoemen.
-Schoolleiding zich kort laten voorstellen

Ik ben benieuwd naar de rol van de schoolleiding in de school. Het 1e half uur van het gesprek wil ik het daarom hebben over jouw rol. Het 2e half uur wil ik het graag hebben over de uitvoer van het LeerKRACHT-programma in de school.

Rol van de schoolleiding

1. Hoe zie je jouw rol als schoolleider? (expres brede vraag; daarna veel doorvragen)
    - Waarom vul je het zo in?
    - Welke besluiten nam je toen jullie begonnen met LeerKRACHT en waarom?
    - Ben je zelf dingen anders gaan doen door LeerKRACHT?
    - Wat denk je dat leraren nodig hebben van een schoolleider om goed te kunnen werken met LeerKRACHT?
    - Hoe verloopt een overleg bij jullie op school? (wie voorbereiding, voorzitten)
    - Ben je aanwezig bij bordsessies? Waarom?
    - Hoe verloopt het met het startteam (interne coach, expert coach)? Welke rol hebben zij?
    - Welke rol of positie neemt het bestuur in?
2. Voel je je als enige verantwoordelijk voor het leiderschap in de school?
    - Hoe ver reikt de invloed van de leraren op hun werkpraktijk/in de school? Waarom?

Uitvoer LeerKRACHT

3. Wat gaat er goed in de uitvoer van het programma? (bordsessie, lesontwerp, lesbezoek, stem van de leerlingen: wat doen jullie daar voor?) Waarom gaat dat goed?
4. Welke effecten van LeerKRACHT zie je?
5. Wat gaat er minder goed? Waarom?
6. Wat merken leerlingen van het werken met LeerKRACHT?
7. Doen alle teams mee? Hoe is het draagvlak voor het programma?
8. Wat doen jullie nog meer op school aan professionalisering en/of cultuurverandering (plg), naast LeerKRACHT?
9. Wat zijn jullie volgend jaar van plan?

Afronding: Vragen naar ieders emailadres voor de member check

Bijlage 5- Observatieschema bordsessies [4]

Fysieke artefacten en beschikbaar materiaal			
	Observatievraag	Antwoord	Andere opvallendheden
Ruimte	-Hoe ziet de ruimte eruit waarin de bordsessie plaats vindt?		
Bord	-Hoe ziet het bord eruit? Heeft het bord de 5 basisonderdelen?		
Tijd	-Hoeveel tijd is er beschikbaar voor de sessie?		
Aanwezigheid team	-Hoeveel teamleden zijn er aanwezig?		

Teacher agency		
Dimensies	Observatievraag	Antwoord
Purpose	-Wat zegt het team over hun eigen rol in veranderingen?	
	-Wat zegt het team over zaken die ze willen veranderen?	
Competence	-Wat zegt het team over het daadwerkelijk bijdragen aan verandering?	
Autonomy	-Wat zegt het team over hun autonomie en mogelijkheden?	
	-Wat zegt het team op het gebied van vertrouwen?	
	-Wat zegt het team over samenwerking?	
	-Welke percepties deelt het team over de schoolcultuur en/of het leiderschap van de schoolleiding?	
Reflexivity	-In hoeverre is het team in staat om hun kennis te articuleren en hun acties te rechtvaardigen?	
	-In hoeverre is het team kritisch en reflecteert ze op haar eigen veronderstellingen en praktijken?	

Mechanismen en interventies	
Is één van deze mechanismen zichtbaar geweest of benoemd tijdens de sessie?	Zo ja, hoe?
Sociale netwerken	
Learning rounds	
Feedback	
Vertrouwen en vergroten eigenaarschap	
Cyclisch verbeteren verankeren in systemen	
Overtuiging creëren	
Rolmodellen	

Bijlage 6 – Interviewleidraad verdiepende individuele interviews [5]

In principe vraag ik de leerkrachten om een uur tijd waarbij ik ongeveer twintig minuten besteed aan het life story deel en twintig minuten aan het teacher agency gedeelte waarbij de helft gericht is op de dimensies van teacher agency en de helft op voorbeelden en onderliggende mechanismen. Mochten leerkrachten korter de tijd hebben, dan besteed ik 1/3 deel aan de persoonlijke vragen en 2/3 aan vragen over teacher agency. Dit reken ik uit op basis van de beschikbare tijd. Hierbij houd ik een minimum van twintig minuten voor teacher agency in acht. Wanneer een leerkracht maximaal twintig minuten de tijd heeft probeer ik een ander moment te plannen en wanneer er geen andere mogelijkheid is, besteed ik deze twintig minuten volledig aan de vragen op het gebied van teacher agency.

-Vraag of het oké is om het gesprek op te nemen en anonimiteit benoemen.

Intro
Ik ben benieuwd naar de invloed die leerkrachten uitoefenen op hun werkpraktijk en zaken die de mogelijkheden voor leerkrachten hiervoor beïnvloeden. Enerzijds wil ik hiervoor kijken naar individuele leerkrachten en anderzijds naar structuren en culturen op school. Het eerste deel van het interview zal zich richten op uw levensloop en loopbaan, het tweede op uw beïnvloedingsmogelijkheden en de rol die het programma LeerKRACHT hierin heeft gespeeld.

Life story (1/3 tijd)

- Professionele identiteit
    - Hoe zou u uzelf als leerkracht omschrijven?
    - Wat heeft uw identiteit als leerkracht gevormd?
- Eigen onderwijs
    - Hoe heeft u uw eigen tijd op de basisschool ervaren?
    - Wat zijn uw beste herinneringen aan uw schooltijd?
    - Welke leerkrachten herinnert u zich het meeste? Waarom?
- Opleiding
    - Welke (pabo)-opleiding heeft u gevolgd?
    - Hoe heeft u uw opleiding ervaren?
- Werk
    - Vanaf welke leeftijd wilde u het onderwijs in?
    - Hoe bent u terechtgekomen bij het soort werk dat u doet en deed?
- Belangrijke levensthema's
    - Wat zijn de cruciale beslissingen in uw leven?
- Visie op de toekomst
    - Is uw leven al vervuld?
    - Hoe ziet u uw toekomst als leerkracht voor zich?
- Afrondingsvragen
    - Heeft u het gevoel dat u een goed beeld hebt gegeven van uzelf?

Teacher agency (2/3 van de tijd of minstens 20 minuten)
Voorbeelden en mechanismen: (1/3 van de tijd of minstens 10 minuten)

- Op welke manieren heeft u in uw loopbaan invloed uitgeoefend op uw werkpraktijk?
- Zijn er voorbeelden van momenten dat u iets had willen veranderen aan uw werkpraktijk maar dit niet probeerde of dat dit niet lukte?
- Ziet u verbanden tussen uw zojuist omschreven loopbaan en levensloop en de manier en mate waarop u invloed uitoefent op uw werkpraktijk?

- Ziet u veranderingen in de manier en mate waarop u invloed uitoefent op uw werkpraktijk naar aanleiding van het programma LeerKRACHT?
    - Zo ja, welke van de interventies van LeerKRACHT veroorzaken deze veranderingen? *Eerst de vraag open stellen en vervolgens proberen te achterhalen of één van de onderstaande mechanismen bedoeld wordt*
        - Sociale netwerken, Learning rounds, Feedback, Vertrouwen en vergroten eigenaarschap, Cyclisch verbeteren verankeren in systemen, Overtuiging creëren, Rolmodellen, Anders, namelijk..

Dimensies: (1/3 van de tijd of minstens 10 minuten)

- Purpose
    - Hoe ziet u uw eigen rol in veranderingen?
    - Gelooft u dat uw rol daadwerkelijk tot verandering kan leiden?
    - Handelt u doelgericht?
- Competence
    - Op welke manier draagt u bij aan verandering? Welke competenties zet u hiervoor in?
    - Op wat voor manier bent u bewust van zaken die veranderingen kunnen bevorderen of belemmeren?
- Autonomy
    - Hoeveel autonomie en mogelijkheden ervaart u?
    - Op welke manier mobiliseert u andere collega's om samen verandering te bereiken?
    - Hoe ervaart u de schoolcultuur op uw school?
    - Hoe ervaart u het leiderschap van de schoolleiding?
    - Hoe ziet u de rol van leerkrachten als schoolontwikkelaars en hun mogelijkheden om bij te dragen aan beleidsvorming?
    - Hoe ziet u breder onderwijsbeleid en sociaal-culturele contexten?
- Reflexivity
    - Hebt u het idee dat u naar anderen uw acties kunt rechtvaardigen?
    - Hoe ziet u de structuren en cultuur op school als plek voor veranderingen?
    - In hoeverre bent u kritisch en reflecteert u op uw eigen veronderstellingen en praktijken?

Afronding

- Zijn er nog zaken niet aan de orde geweest die u nog graag zou noemen?
- Wat is uw emailadres zodat ik het transcript kan sturen ter controle?

Bijlage 7 – Codeboom

- Gesprekssituatie
- Situatie op scholen
    - Keuze en draagvlak voor LK
    - Samenstelling team
    - Sfeer
    - Visie en metaforen
    - Behoeften en frustraties
    - Leiderschap
- Interventies
    - LK instrumenten
    - Formele leiders en rollen
- Gevolgen interventies
    - Effecten voor leiderschap
        - Visie als kader & Waarom-vraag
        - Schoolleider naar achtergrond
    - Minder eilandjes
    - Minder wandelgangencultuur
    - Nieuwe verwachtingen en mensen 'in kracht zetten'
    - Verandering samenstellingen teams
    - Drempels worden zichtbaar
- Teacher agency
    - Reikwijdte
    - Uitingsvormen
        - Of uitblijven van TA
    - Invloeden
        - Contextueel
            - Materieel (oa fysieke artefacten en materiële omstandigheden)
            - Cultureel (oa schoolcultuur en discoursen)
            - Structureel (oa machtsrelaties en rollen & posities)
        - Individueel
            - Verleden (oa levenslopen, loopbanen)
            - Heden (oa identiteit, kennis en competentie)
            - Toekomst (korte en langere termijn)
        - Wederkerigheid invloeden
    - Meta-agency
    - Noodzaak agency
    - Dimensies teacher agency
        - Purpose
        - Competence
        - Autonomy
        - Reflexivity
- Aanbevelingen van leerkrachten en schoolleiders
    - Zelfvertrouwen en veiligheid vergroten
    - Draagvlak
    - Trauma's en drempels overwinnen

Bijlage 8 - Rol van de onderzoeker

In deze bijlage wordt een reflectie op mijn rol als onderzoeker gegeven waarin ik onderdelen beschrijf die volgens Boeije (2006) relevant zijn in reflecties op kwalitatief onderzoek. Achtereenvolgens schrijf ik over de context van mijn scriptie, mijn eigen achtergrond, de aanleiding voor het onderzoek, mijn rol in de verzameling van respondenten en data en mijn rol tijdens de analyse.

Context

Deze scriptie is geschreven om de master Publiek Management aan de Utrechtse School voor Bestuurs- en organisatiewetenschap af te ronden. Dit is een eenjarig programma van de master Bestuurs- en Organisatiewetenschap aan de Universiteit Utrecht (UU). Voor het schrijven van de scriptie heb ik stage gelopen bij Onderzoeks- en adviesbureau Oberon. Zij doen in samenwerking met de UU een vierjarig onderzoek naar de effecten van het programma LeerKRACHT, in opdracht van Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Deze context heeft in principe geen negatieve invloed op de betrouwbaarheid van mijn scriptie gehad doordat ook Oberon onafhankelijk onderzoek doet. Desondanks maakte het feit dat de scholen voor een meerjarig onderzoek gevraagd waren, dat ik hen niet te veel wilde belasten met extra vragen, observaties en interviews. Ik wilde niet dat ze op basis van de werklast voor mijn scriptie zouden gaan twijfelen aan hun deelname aan het grotere onderzoek. Dit betekende concreet dat ik soms genoegen moest nemen met kortere interviews, minder aanwezigen per en minder (lange) individuele interviews. Desalniettemin heb ik veel data verzameld en lang met respondenten mogen spreken.

Achtergrond

Ik heb zelf een achtergrond in het onderwijs door mijn vooropleiding aan de Academische Pabo. Mijn laatste onderwijservaring was mijn LIO-stage waarin ik drie dagen per week een eigen groep had. Mijn hart voor het onderwijs is groot en mijn motivatie om bij te dragen aan beter onderwijs ook. Tegelijkertijd besef ik mij dat 'beter onderwijs' ambigu en lastig te realiseren is. Toch is deze scriptie een poging om een kleine, indirecte, bijdrage hieraan te leveren. Deze achtergrond heeft als keerzijde dat ik vooronderstellingen over het onderwijs had gebaseerd op mijn eigen stage-ervaringen. Zo veronderstelde ik dat de invloed van leerkrachten relatief klein was en was ik kritisch op 'hippe onderwijsvernieuwingen'. Gelukkig is mijn resultaat geen bevestiging van mijn eigen aannames geworden en ben ik juist verrast. Een voordeel van mijn achtergrond was mijn inlevingsvermogen in de leerkrachten, de herkenning tussen ons en de gunfactor die ik hierdoor kreeg. Met name een aantal kritische leerkrachten hebben mogelijk met mij willen praten omdat ik niet alleen 'onderzoeker' maar ook 'juf' en 'één van hen' was.

Aanleiding

De aanleiding voor het onderzoek van Oberon en de UU naar LeerKRACHT is het meten van de effecten van het LeerKRACHT-programma tot op het niveau van leerlingresultaten. Het programma wordt inmiddels door meer dan 750 scholen gebruikt en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is geïnteresseerd in de resultaten hiervan. Ik heb een eigen invulling gegeven aan mijn onderzoeksvraag door deze te betrekken op *teacher agency*. Dit is eigenlijk vanzelf ontstaan toen ik nadacht over mijn interesses en de vragen die het LeerKRACHT-programma bij mij opriepen. Mijn eigen aanleiding bleek prima aan te sluiten bij het lopende onderzoek en er kon een combinatie gemaakt worden.

Verzamelen respondenten en data

Op de keuze voor de scholen heb ik geen invloed gehad, deze waren al gekozen voor het lopende onderzoek. Ik heb enige invloed gehad op de observaties en individuele gesprekken door hier persoonlijk naar te vragen bij leerkrachten en schoolleiders. Daarbij heb ik expliciet benoemd dat ik niet vanuit Stichting LeerKRACHT kwam, maar echt mijn scriptie schreef. Voor de focusgroepen en interviews met schoolleiders ben ik grotendeels aangehaakt op de al bestaande leidraden voor het lopende

onderzoek. Hieraan mocht ik een vraag over *teacher agency* toevoegen en in de gesprekken kreeg ik ongeveer tijd om door te vragen. De leidraad voor de individuele interviews en het observatieschema heb ik zelf opgesteld. Hiervoor heb ik een aantal open vragen gesteld en de rest gebaseerd op bestaande literatuur.

Analyse

De data-analyse is uitgevoerd met behulp van NVIVO en over mijn bevindingen heb ik regelmatig gesproken met mijn begeleiders. Ik heb geprobeerd om zo objectief mogelijk te rapporten door mijn data meerdere keren na te lezen en waar nodig conclusies bij te schaven. Daarnaast heb ik gedurende de data-verzameling een logboek bijgehouden om de omstandigheden van de gesprekken en mijn ervaringen te documenteren. Dit deed ik enerzijds om mijn keuzes te verantwoorden en anderzijds om later terug te lezen en te bekijken waar mogelijk een gekleurd beeld is ontstaan door bijvoorbeeld onze ontvangst of klik met de repondenten. Drie voorbeelden hiervan heb ik omschreven ter illustratie.

1. De Brug

Vandaag gaan we naar de eerste school toe voor data-verzameling. Het was mogelijk om het gesprek met de schoolleider eerder op de dag te doen waardoor ik uiteindelijk heb gehaast om een uur eerder aanwezig te kunnen zijn. (..) Ik wil mijn rol als 'oud-leerkracht' zoveel mogelijk benutten om een gunfactor te krijgen wanneer ik leerkrachten vraag om extra verdiepende interviews of iets anders. Ik heb me daarom ook zoveel mogelijk gekleed zoals ik vorig jaar voor de klas deed: schoenen die goed lopen en een broek omdat dat 'zo lekker praktisch' is.

Wat ik tijdens ons eerste bezoek aan De Brug deed, heb ik tijdens de andere schoolbezoek ook gedaan: ik heb de 'leerkracht-kaart' gespeeld. Ik kleedde me zoveel mogelijk zoals vorig jaar en wanneer ik iets herkende op scholen zoals methodes, haakte ik daar op aan. Hiermee heb ik herkenning gevonden en vertrouwen gekregen.

2. De Achtbaan

'We hadden een afspraak voor vandaag 'vanaf 14.30' uur. We waren netjes op tijd op de school voor onze afspraak, maar moesten een tijdje wachten. Ook bleek dat de schoolleider eigenlijk maar één leerkracht had die wel het interview wilde houden, een schoolcoach, en hij vroeg of we de twee interviews omwille van de tijd maar tegelijkertijd zouden doen. We hebben toch gevraagd of het gescheiden kon. Uiteindelijk zaten we met de schoolleider en teamleider bij elkaar en daarna met een leerkracht alleen.'

Na ons bezoek aan De Achtbaan had ik wat gemengde gevoelens. De communicatie leek niet helemaal lekker te zijn gegaan naar de leerkrachten toe en de schoolleider wilde er voor mijn gevoel gemakkelijk vanaf komen. Hierdoor heb ik tijdens de analyse goed gekeken naar wat de leerkrachten en schoolleiders zelf zeiden over de communicatie en houdingen op school om te voorkomen dat mijn eigen ervaring invloed had.

3. De Fontein

In het interview met de schooldirecteur benoemde hij drie keer dat er vanmiddag een heel belangrijke sessie was met de leerkrachten waar veel besproken zou worden. Ik heb de stoute schoenen aangetrokken en gevraagd aan hem of ik daar misschien bij mocht zijn. Hij vond dat direct een leuke vraag en zei dat hij inderdaad dacht dat ik daar veel zou kunnen zien. Hij gaf wel aan dat hij dacht dat niet elk teamlid het fijn zou vinden, maar dat ze dat waarschijnlijk niet zouden zeggen. Dit vond hij alleen maar interessant dus we gaan straks (om 15 uur, het is nu 10.50 uur) vragen of ik erbij mag zijn.

Momenten als deze vond ik zelf behoorlijk ongemakkelijk: vragen of ik mocht observeren, maar vooral het vervolgens aanwezig zijn op een plek waar ik me niet door iedereen gewenst voelde. Door de opmerking van deze schoolleider heb ik deze ongemakkelijkheid juist als waardevolle informatie gezien en meegenomen in mijn aantekeningen.