



De evaluatie van onderzoeks- en verbetercultuurtrajecten Eindrapportage pilotonderzoek

Sanne de Vries, Aafke Essen, Maren van de Vrie, Isa Kessels, Ton Klein,
Ditte Lockhorst (Oberon)

Elsemarijn Ippel, Saskia Brokamp, Huub Everaert, Brigitte de Kok,
Angela de Jong (Hogeschool Utrecht)

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1 Aanleiding onderzoek.....	5
1.2 Beschrijving programma's.....	6
1.3 Onderzoeksvragen en analysekader.....	10
1.4 Leeswijzer.....	11
2. Methode monitorstudie	12
2.1 Onderzoeksmethoden monitor.....	12
2.2 Analyses monitor.....	14
3. Resultaten literatuurstudie	16
3.1 Implementatie van een aanpak op school.....	16
3.2 Factoren lerende schoolcultuur (Groeikracht).....	19
3.3 Factoren teachers' self- and collective efficacy (Transformatieve School).....	19
4. Resultaten monitor Groeikracht	21
4.1 Achtergrond respondenten.....	21
4.2 Doelen scholen.....	22
4.3 Uitvoering kernactiviteiten.....	22
4.4 Succes- en faalfactoren bij de uitvoering van het Groeikrachtprogramma.....	25
4.5 Contextfactoren.....	28
4.6 Potentiële werkzame mechanismen.....	30
5. Resultaten monitor De Transformatieve School	32
5.1 Achtergrond respondenten.....	32
5.2 Doelen scholen.....	33
5.3 Uitvoering kernactiviteiten.....	33
5.4 Succes- en faalfactoren bij de uitvoering Transformatieve schoolprogramma.....	37
5.5 Contextfactoren.....	39
5.6 Potentiële werkzame mechanismen.....	41
6. Teststudie	44
6.1 Methode teststudie.....	44
6.2 Data-verzameling Groeikracht.....	45
6.3 Data-verzameling De Transformatieve School.....	47
6.4 Resultaten psychometrische kwaliteit (traptrede 1-4).....	49
6.5 Leerlingresultaten.....	50
7. Kosteneffectiviteit	53

8. Discussie, conclusie en aanbevelingen.....	56
8.1 Resultaten monitorstudie.....	56
8.2 Resultaten teststudie.....	62
8.3 Beperkingen.....	64
8.4 Conclusies en aanbevelingen.....	65
Bijlage 1 Literatuurlijst.....	69
Bijlage 2 Bijlagen	72
Bijlage I Gespreksleidraden interviews	72
Bijlage II Opzet focusgroepen.....	74
Bijlage III Methode literatuurstudie	75
Bijlage IV Groeikracht	82
Bijlage V Transformatieve school	87
Bijlage VI Teststudie	93
Bijlage VII Teststudie – Vragenlijst Leerlingresultaten	103

1. Inleiding

1.1 Aanleiding onderzoek

Het onderwijs vormt de basis voor de toekomst van kinderen, de kenniseconomie en de samenleving. Investeren in onderwijs bevordert de economische groei op individueel en maatschappelijk niveau. Nederland had ooit één van de beste onderwijssystemen ter wereld, maar door decennia van te lage en ongerichte investeringen is de kwaliteit afgenomen, en presteren leerlingen minder goed (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Schoolleiders nemen beslissingen die te weinig zijn gebaseerd op wetenschappelijke kennis, leraren hebben onvoldoende middelen om eigen onderwijs op basis van onderzoekskennis te verbeteren, en wetenschappelijke bevindingen worden niet goed vertaald naar praktische toepassingen voor het onderwijs (Galan Groep, 2021; Neeleman, 2019). Terwijl de professionaliteit van leraren en schoolleiders essentieel is voor goed onderwijs (Hattie, 2003; Grissom, Egalite & Lindsay, 2021).

Daarom is het belangrijk om te investeren in kennisdeling, de ontwikkeling en inzet van effectieve interventies, verbetering van de onderzoeks- en verbetercultuur op scholen, en de professionalisering van leraren en schoolleiders met behulp van bewezen aanpakken. Voorbeelden uit binnen- en buitenland tonen aan dat dergelijke investeringen leiden tot sterkere onderwijsprofessionals, een lerende schoolcultuur en betere leerlingprestaties (Edoald & Nevill, 2021).

Binnen de Nederlandse trajecten Groeikracht en De Transformatieve School staat het versterken van een onderzoeks- en verbetercultuur centraal. Met een subsidie van het Nationaal Regiorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) voeren onderzoekers van het onderzoeks- en adviesbureau Oberon en de Hogeschool Utrecht een pilotonderzoek uit naar de uitvoering van de programma's Groeikracht en De Transformatieve School. Dit onderzoek omvat een (proces)evaluatie en een ontwikkel- en teststudie.¹

In deze eindrapportage presenteren wij de bevindingen van de monitor- en teststudie. Dit rapport bouwt voort op de uitkomsten van de tussenrapportage over de uitvoering van de programma's in de periode van september tot en met december 2023. De monitorstudie is gericht op de beschrijving van de doelen en kernactiviteiten van de programma's, de kwaliteit van de uitvoering (de mate van programma-integriteit) en succes- en faalfactoren van de uitvoering van de programma's. Vervolgens is een verkenning gedaan naar de potentieel werkzame mechanismen en contextfactoren van de programma's. De monitorstudie resulteert in een CIMO conceptmodel² per programma waarin inzichtelijk wordt gemaakt op welke wijze de programma's veranderingen bij de doelgroep pogen te bewerkstelligen.

Binnen de teststudie is verkend op welke wijze de beoogde doelen van de programma's alsmede de kosteneffectiviteit gemeten kunnen worden. Daartoe is de psychometrische kwaliteit van bestaande meetinstrumenten, deels gebruikt binnen de programma's, vastgesteld en is een inventarisatie

¹ In deze rapportage verder monitor- en teststudie genoemd.

² Context-Intervention-Mechanismen-Outcome.

gedaan van andere (aanvullende) meetinstrumenten. De teststudie mondt uit in een advies over de meetwijze van de doelen en beoogde uitkomsten van beide programma's. Hieronder beschrijven wij eerst de doelstelling, werkwijze en doelgroepen van beide programma's, vervolgens het theoretisch en analysekader, de onderzoeksvragen en de aanpak die is gehanteerd.

1.2 Beschrijving programma's

Programma Groeikracht

Groeikracht is gebaseerd op het programma van Stichting LeerKRACHT (ontwikkeld in 2012), het LerarenOntwikkelfonds (2015-2021) en aangevuld met activiteiten gericht op *evidence-informed* werken. Het programma wordt op dertien scholen (negen po scholen en vier vo scholen) uitgevoerd. De deelnemende scholen variëren in urbanisatiegraad (stedelijk en regionaal), type onderwijs (speciaal en regulier onderwijs), onderwijsdenominatie en concept, omvang (klein tot groot leerlingaantal) en ondersteuningsbehoeften van leerlingen (weinig tot veel). In de Groeikracht-werkwijze werken schoolleiders, leraren, onderwijs ondersteunend personeel en de leerlingen samen aan het versterken van de kwaliteit van het onderwijs op school. Het primaire doel van het programma is het versterken van een lerende schoolcultuur. Secundaire doelen zijn het versterken van het pedagogisch-didactisch handelen van leraren en het verhogen van de leerwinst van leerlingen (deze doelen zijn geordend op basis van de effecttrap van Guskey, 2002; Kirkpatrick, 1994). Het programma van Groeikracht is ontwikkeld voor scholen uit het primair en voortgezet onderwijs. Een voorwaarde voor deelname is dat onderwijsteams een intrinsieke motivatie en urgentie voelen om met elkaar het onderwijs te verbeteren.

Het doel van transformatie naar een lerende schoolcultuur wordt op gang gebracht door leraren te laten samenwerken bij het verbeteren van onderwijs, waarbij de schoolleiding een ondersteunende rol vervult. Om een lerende schoolcultuur te bereiken worden vier kernactiviteiten ingezet: 1) doelen, acties en resultaatmeting, 2) samen onderwijs ontwerpen, 3) lesbezoek en feedback, 4) input en feedback van de leerling. *Bij doelen, acties en resultaatmeting* (Groeikracht-sessies) bepalen leraren en schoolleiding in teamverband wekelijks doelen en spreken ze verbeteracties af. Alle scholen hebben in de pilotfase gekozen voor het uitvoeren van bordsessies om de doelen en verbeteracties vast te stellen. In de vragenlijst van Groeikracht (de barometer) worden de sessies onder 'doelen, acties en resultaatmeting' omschreven als 'bordsessies'. Daarom wordt voor de leesbaarheid in de methode- en resultatensectie van het tussenrapport verwezen naar 'bordsessies'. *Samen onderwijs* betekent dat leraren samen lessen voorbereiden, ervaringen uitwisselen en verbeteringen doorvoeren in hun lessen. *Lesbezoek en feedback* houdt in dat leraren elkaar observeren in de klas en deze observaties nabespreken. *Input en feedback van de leerling* verwijst naar de feedback die leraren van de leerlingen krijgen over hun lessen. Elke deelnemende school selecteert één of twee thema's waarop zij het onderwijs wil verbeteren, zoals het versterken van een bepaalde basisvaardigheid van leerlingen (bijv. rekenen). In het kader van het Ontwikkelkracht programma (Nationaal Groeifonds) is het toepassen van onderzoekskennis op scholen (*evidence-informed*) versterkt binnen de Groeikracht-werkwijze. Het *evidence-informed* werken is terug te zien in de werksessies van de schoolteams. Binnen deze sessies vertalen de teams de gekozen onderwijsthema's in concrete en haalbare leerlingdoelen en activiteiten van leraren. Bij het

definiëren van de activiteiten wordt gebruik gemaakt van kennis over werkzame principes uit onderzoek.³

Het externe Groeikrachtteam begeleidt scholen gedurende het eerste half jaar bij de implementatie van het programma door middel van vier algemene bijeenkomsten. De algemene bijeenkomsten bestaan uit een startdag en drie kennisdeling- en inspiratiebijeenkomsten (over onderzoeks- en verbeterculturen). Het totale programma beslaat ongeveer twee schooljaren en wordt in vier fases uitgevoerd.⁴ In fase 1 (drie tot zes maanden vóór de start) maken de scholen kennis met de expertcoach, wordt een draagvlaksessie met het team georganiseerd en een intake van de expertcoach. De expertcoach van Groeikracht traint per school een select team van leraren en de schoolleider in het uitvoeren van het programma. In fase 2 (één tot twee maanden na de start van het schooljaar) worden de schoolcoaches benoemd die samen met de schoolleider deel uitmaken van het Groeikrachtteam van de school. De schoolcoaches trainen de overige leraren van de school in de Groeikracht-werkwijze (in fase 3). In fase 2 verzamelen de leden van het Groeikrachtteam onderzoek en data voor het gekozen thema. In fase 3 (drie tot zes maanden na de start) vindt de startdag onder begeleiding van de expertcoach op school plaats (waarin scholen een thema kiezen) en gaan de teams onder begeleiding van de eigen schoolcoaches aan de slag met de vier kernactiviteiten van de Groeikracht-werkwijze. Ook bezoekt het Groeikrachtteam (schoolcoaches en schoolleiding) algemene Groeikrachtbijeenkomsten en vindt er monitoring van de uitvoering en doelen plaats. In de vierde en laatste fase (zeven tot twaalf maanden na de start) wordt het programma overgedragen aan de scholen, de expertcoaches doen een stap terug en de schoolcoaches activeren de andere leraren om de kernactiviteiten voort te zetten (borging en verduurzaming). Gedurende dit pilotjaar wordt een start gemaakt met het uitbouwen. Groeikracht begeleidt de scholen die daar baat bij hebben twee jaar bij de implementatie van het programma. De begeleiding van de expertcoaches wordt in het tweede jaar afgebouwd zodat de school na afloop zelfstandig verder kan werken. De totale intensiteit van het gesubsidieerde programma (op basis van het eerste jaar begeleiding en 40 schoolweken per jaar) bedraagt 80 uur voor leraren (twee uur per week), 160 uur voor schoolcoaches (vier uur per week) en 240 uur voor schoolleiders (zes uur per week). Po-scholen krijgen twaalf bezoeken van een expertcoach gedurende het eerste jaar en vo-scholen krijgen gemiddeld 26 schoolbezoeken.⁵

Programma De Transformatieve School

Het programma van De Transformatieve School is ontwikkeld in 2012 en van origine een professionaliseringsprogramma voor vmbo en mbo scholen in de stedelijke omgeving. Vanaf 2016 is het programma hervormd voor havo/vwo niveau en het primair onderwijs. De laatste paar jaren is het programma doorontwikkeld naar een professionaliserings- en verbetercultuurprogramma, de ontwikkelkrachtvariant. Het doorontwikkelde programma wordt op twaalf scholen (drie po en negen vo) uitgevoerd. Het huidige programma is toegankelijk voor alle scholen, schooltypen en niveaus (behalve het hoger onderwijs), maar geeft prioriteit aan scholen in stedelijke omgevingen met structurele lerarentekorten in combinatie met relatief veel leerlingen uit lage SES-gezinnen.

³ Bijv. doorloopjes.nl, online academie LeerKRACHT en LOF-instrumenten (interview etc.).

⁴ Het hoofdprogramma duurt één jaar en de externe begeleiding wordt in het tweede jaar afgebouwd.

⁵ Geraadpleegde bronnen: Activiteitenplan en begroting (2023-2024); Beschrijving Traject Groeikracht (bijlage offerteaanvraag NWO, 2023)

Het primaire doel van De Transformatieve school is het verhogen van het vertrouwen in eigen kunnen van leraren, zowel individueel (*teacher self-efficacy*) als collectief (*collective teacher efficacy*). Op het *niveau van leraren*, de primaire doelgroep van het programma, wordt gestreefd naar professionalisering in het klaslokaal. Professionele eenzaamheid van de leraar wordt tegengegaan en het geloof in eigen kunnen wordt versterkt (*teacher self efficacy*). Hierbij gaat het om het geloof van een leraar in hun eigen kunnen om leerlingen effectief te laten leren en te socialiseren (constructief switchen tussen sociale statusladders). De *teacher self-efficacy* wordt versterkt en daarmee de pedagogische en didactische vaardigheden van leraren. Het uitgangspunt van het programma is dat het educatieve proces effectiever is, wanneer de *self-efficacy* van de individuele leraar bekrachtigd wordt door een sterke collectieve *efficacy* binnen het lerarenteam. *Collective efficacy* betekent het gemeenschappelijk geloof in eigen kunnen van het professionele team om als collectief effectief pedagogisch-didactisch te handelen. Door de versterking van de *teacher self-efficacy* en de *teacher collective efficacy* wordt verwacht dat de onderwijskwaliteit, de kansengelijkheid en het schoolsucces van leerlingen toeneemt. Kortom, het programma beoogt – als indirect doel – een inclusieve schoolcultuur te waarborgen waarin alle leerlingen en onderwijsprofessionals de kans krijgen om te komen tot het collectief beklimmen van de schoolladder.

Het programma bestaat uit vier fases waarin de *pedagogisch-didactische route* (professionalisering) en de *cultuurveranderingsroute* naast elkaar lopen. Vóór de start van het programma vindt een brainstormsessie plaats met de schoolleiders (over de inhoud van het programma en eigen schooldoelen), een kick off studiedag voor alle onderwijsprofessionals (over de inhoud van het programma) en de installatie van de ontwikkelgroep. De kerntaak van de ontwikkelgroep is de borging van het programma en de ontwikkeling van concrete producten. Binnen elke school doorloopt een team van ongeveer 15 tot 30 leraren het intensieve programma (participerend team). Daarnaast krijgt elke school twee trainingen over het pedagogisch-didactisch repertoire van een externe senior trainer. De kernactiviteiten van de professionaliseringsroute zijn *lesobservaties* (d.m.v. rubrics-systematiek), *feedback* van een coach en *formuleren van ontwikkelpunten* (fase 1D), een *data-terugkoppelingsbijeenkomst* (gericht op 'skill', de pedagogisch-didactische vaardigheden en 'will', de mate van self- en collective efficacy), *lesbezoeken* en *feedback* in leraarduo's (onder begeleiding van de coach, fase 2D) en *intervisiegroepen* (fase 3D, kennisdeling en vier leraarduo's geven elkaar feedback).

De route van cultuurverandering wordt alleen doorlopen door leden van de ontwikkelgroep (een selectie van lesgevende en niet-lesgevende professionals). Deze route bestaat uit twee *werksessies*, een *tussentijdse presentatie* aan de rest van het onderwijsteam, een *borgingssessie* en een *eindpresentatie*. Het *evidence-informed* werken en de borging van het programma zijn ingebed in deze route. In de werksessies, begeleid door de senior trainer, worden producten ontwikkeld die aansluiten bij specifieke schoolbehoeften, zoals het ontwikkelen van een gemeenschappelijk normatief kader. De presentaties van de ontwikkelgroep zijn gericht op kennisoverdracht, introductie van nieuwe producten en het vergoten van eigenaarschap van de schoolteams. In de borgingssessie, verzorgd door de senior trainer, beoordelen de ontwikkelgroep en schoolleiding de toekomstbestendigheid, de haalbaarheid en geleerde lessen uit de leergang van De Transformatieve School.

De totale intensiteit van het programma (duur van ongeveer één schooljaar) bedraagt 20 tot 30 uur voor leraren van de participerende teams en 80 uur voor leden van de ontwikkelgroep.⁶

Theoretische uitgangspunten programma's

Groeikracht is, evenals de LeerKRACHT-aanpak, gebaseerd op onderliggende mechanismen van het op gang brengen van een transformatie naar een lerende schoolcultuur. Het programma van Groeikracht is gestoeld op de volgende principes voor het realiseren van een verbetercultuur: 1) *gezamenlijke verantwoordelijkheid van het hele team* (Leithwood e.a., 2020), 2) *autonomie van scholen in de bepaling van kwaliteitsstandaarden* (Harvey & Stensaker, 2008), 3) *een gezamenlijke visieontwikkeling op leraarschap en professionalisering*, 4) *faciliteren van professionele ontwikkeling van alle medewerkers*, 5) *samenwerking tussen leraren en externe experts*, 6) *een innovatieve en onderzoekende organisatiecultuur*, 7) *gespreid leiderschap* (Ros e.a., 2020), 8) *deelname aan lerende netwerken buiten de school* (o.a. Chapman & Aspin, 2001), en 9) *evidence-informed werken*. Ten slotte is Groeikracht gebaseerd op een aantal onderdelen van een veranderproces uit onderzoek van McKinsey (zie o.a. McKinsey, 2020): 1) het ervaren van opbrengsten van een nieuwe werkwijze, 2) voorbeeldgedrag van de schoolleiding en leraren (*role modeling*), 3) het inbedden van de werkwijze in het schoolsysteem, en 4) het opbouwen van vaardigheden, zoals haalbare doelen opstellen en feedback geven (zie Keller & Price, 2011).

De theoretische grondslag van de Transformatieve school kenmerkt zich door een sociologisch (o.a. Goffman, 1959), onderwijskundig (o.a. Muhammed, 2009; 2015) en (ontwikkelings)psychologisch perspectief (o.a. Bandura, 1977). Vanuit sociologisch perspectief wordt de schoolklas als een minisamenleving beschouwd, waarin de aandacht uitgaat naar het collectief switchen tussen sociale codes uit verschillende leefgebieden van leerlingen (ouders-peers-school). Binnen de minisamenleving van de klas kunnen leerlingen cognitief groeien, ofwel klimmen op de schoolladder, zodat leerlingen deelgenoot worden van een collectief leerproces (onderwijskundige inclusie, El Hadioui, 2021). Voor het succesvol beklimmen van de schoolladder is het cruciaal dat leerlingen geloven in eigen kunnen (self-efficacy). Hierbij staan de concepten van *professioneel kapitaal* uit de onderwijskundige benadering en *collective efficacy* uit onderwijspsychologische benaderingen centraal. In deze benaderingen wordt *educatieve kracht* beschouwd als een actief proces dat plaatsvindt in de interactie tussen leerlingen en professionals. In dit verband heeft het geloof in eigen kunnen van leraren (teacher self-efficacy) om leerlingen effectief te laten leren en socialiseren (Bandura, 1977) invloed op de cognitieve processen, de motivatie en de affectieve processen van leerlingen. Het educatieve proces is effectiever wanneer de self-efficacy van de leraar sterker is en bekrachtigd wordt door een sterke collective efficacy binnen het lerarenteam (El Hadioui, 2022, 33).

De gemeenschappelijke basis van Groeikracht en de Transformatieve school is de focus op een onderzoeks- en verbetercultuur in scholen. Daarbij worden de volgende overkoepelende uitgangspunten in de programmabeschrijvingen uiteengezet:

- Uitgaan van en werken met wetenschappelijk onderbouwde interventielogica en benutten van extern onderzoek in de onderwijspraktijk (*evidence-informed werken*).

⁶ Programmabeschrijving Transformatieve School (2023); Beschrijving Traject Transformatieve School (bijlage offerteaanvraag NWO, 2023)

- De programma's zijn data-gedreven en zetten gestandaardiseerde meetinstrumenten in om didactisch-pedagogische vaardigheden van leraren te evalueren, te reflecteren en diverse uitkomsten te monitoren (self-efficacy, verbetercultuur, leraar handelen, leerwinst leerlingen).
- Onderwijsprofessionals ontvangen gerichte bijscholing en begeleiding van een externe coach/trainer.
- Toepassing van directe instrumenten om de pedagogisch-didactische vaardigheden van professionals te versterken, zoals lesobservaties, gerichte feedback en intervisie.
- Onderwijsprofessionals krijgen voldoende ontwikkeltijd (in totaal 80 uren voor leraren op jaarbasis).
- Scholen en teams stemmen in met deelname aan de programma's; er wordt veel geïnvesteerd in het creëren van draagvlak (voor de aanvang van het programma).
- De schoolleider vervult een ondersteunende rol bij de uitvoering van het programma.

1.3 Onderzoeksvragen en analysekader

Het huidig onderzoek is gebaseerd op de effecttrap waarin uitgegaan wordt van het meten van effecten op verschillende niveaus: van uitvoering -> enthousiasme -> lerende schoolcultuur -> leraar handelen -> leerlingresultaten (zie Figuur 1; De Jong, e.a., 2021; Guskey, 2002; Kirkpatrick, 1994).



Figuur 1. De samenhangende niveaus van de effecttrap, ter illustratie en als controlemechanisme

In dit model wordt gedragsverandering, zoals de ontwikkeling van leerlingen, beschouwd als een langdurig proces. Hoe hoger op de trap, hoe lager de verwachting dat we directe effecten vinden (zie ook van Veen e.a. 2010). Aanvullend op dit model staan de concepten van *programma-integriteit* en *professionaliteit* centraal in dit onderzoek. Deze concepten zijn onderdeel van de *What Works* benadering en vormen belangrijke voorwaarden voor het trekken van conclusies over de effectiviteit van een aanpak (Andrews e.a., 1990). Zo blijkt uit onderzoek dat goed geïmplementeerde programma's in hoge mate bepalend zijn voor de effectiviteit van programma's (Lipsey, 2009). Programma-integriteit betekent de mate waarin een programma is geïmplementeerd zoals wordt beoogd of bedoeld (Caroll e.a., 2007). Om het programma op de beoogde wijze uit te voeren, is een bepaalde mate van professionaliteit vereist: uitvoerende professionals zijn goed opgeleid, weten wat en waarom ze iets moeten doen en worden voldoende ondersteund door hun organisatie. Binnen de programma's Groeikracht en De Transformatieve School is aandacht voor zowel de kwaliteit van de implementatieprocessen (programma-integriteit, o.a. d.m.v. terugkerende bijeenkomsten en inzet externe coach) en professionalisering van de schoolteams (o.a. d.m.v. studiedagen, observatie en feedback). Het proces en de kwaliteit van de uitvoering, de potentieel werkzame mechanismen,

contextfactoren, succes- en faalfactoren voor de uitvoering van de programma's worden aan de hand van de volgende onderzoeksvragen geanalyseerd:

1. Welke doelen worden met de programma's⁷ en binnen de scholen nagestreefd?
2. Welke kernactiviteiten worden ingezet om de beoogde doelen te bereiken?
3. In hoeverre worden de programma's uitgevoerd zoals beoogd?
4. Wat zijn de potentiële werkzame mechanismen van de twee programma's?
5. Welke contextfactoren zijn mogelijk van invloed op het effect van de programma's?
6. Wat zijn mogelijke succes- en faalfactoren voor de uitvoering van de programma's?

In de teststudie staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Op welke wijze kan de ontwikkeling van een onderzoeks- en verbetercultuur, het handelen van leraren en leerwinst bij leerlingen worden vastgesteld en welke meetinstrumenten zijn daarbij geschikt? Welke onderzoeksinstrumenten moeten ingezet en/of ontwikkeld worden om de beoogde doelen en uitkomsten (op niveau van leraren en leerlingen) van beide programma's te meten?
2. Op welke wijze kan de kosteneffectiviteit worden vastgesteld en welke meetinstrumenten zijn daarbij geschikt?
3. Wat is de psychometrische kwaliteit van de bruikbare meetinstrumenten?

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, maken we gebruik van de *Context-Intervention-Mechanisms-Outcome* (CIMO) configuratie (Pawson & Tilley, 2006). Aan de hand van het CIMO-model verkrijgen we eerste inzichten in de mechanismen die de uitkomsten van de programma's (bijv. verandering in leraar handelen) kunnen verklaren. Daarnaast komen we tot eerste inzichten in contextfactoren en omstandigheden (bijv. de specifieke leerlingpopulatie) die van invloed zijn op de werking van de mechanismen. Ten slotte kunnen we hypothesen opstellen over de te verwachte uitkomsten (outcome) ter voorbereiding op onderzoek naar de effectiviteit van de programma's.

1.4 Leeswijzer

In dit rapport beschrijven we de resultaten van twee deelstudies: een monitor- en teststudie. De eerste hoofdstukken, 2 tot en met 5, van dit rapport gaan over de monitorstudie. In hoofdstuk 2 beschrijven we de methode van de monitorstudie. In hoofdstuk 3 presenteren we de resultaten van de literatuurstudie over werkzame mechanismen en contextfactoren die naar voren komen in studies naar professionaliseringsprogramma's. In hoofdstuk 4 en 5 rapporteren we de resultaten van de vragenlijsten, interviews en focusgroepen over de programma-integriteit (o.a. doelen en kernactiviteiten), werkzame mechanismen, contextfactoren, succes- en faalfactoren bij de uitvoering van Groeikracht en De Transformatieve School. De hoofdstukken 7 en 8 gaan over de teststudie. In hoofdstuk 6 presenteren we de methode en resultaten van de teststudie over het meten van de doelen van beide programma's. In hoofdstuk 7 wordt uiteengezet op welke wijze de kosteneffectiviteit van de twee programma's kan worden vastgesteld. In hoofdstuk 8 vatten we de hoofdbevindingen van beide deelstudies samen inclusief de conclusies en aanbevelingen. Dit rapport sluit af met een literatuurlijst (H9) en bijlagen van de monitor- en teststudie (H10).

⁷ In het oorspronkelijke onderzoeksvoorstel hanteren we de term 'traject'. In dit rapport hebben we gekozen voor de term 'programma' van Groeikracht en De Transformatieve School.

2. Methode monitorstudie

2.1 Onderzoeksmethoden monitor

De onderzoeksopzet van de evaluatie/monitor en teststudie is responsief. Dat wil zeggen dat we praktische inzichten met wetenschappelijke inzichten verbinden (Andriessen, 2019). Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen hebben we gebruik gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden: deskresearch, literatuurstudie, individuele en groepsinterviews en vragenlijsten.

Allereerst hebben we **gesprekken** gevoerd met de programmaleiders om de inhoud van de programma's en de ontwikkelkracht-variant te leren kennen. Op basis van **deskresearch** vergaarden we informatie over de gestelde doelen en kernactiviteiten van de programma's. De documentatie (o.a. de programmabeschrijvingen) bood ons informatie en richtlijnen om te toetsen in hoeverre er 'programmatrouw' wordt gewerkt. Ook leverde de deskstudie informatie op voor het literatuuronderzoek (bijvoorbeeld zoektermen). Daarnaast bood de deskstudie een basis voor het opstellen van de interviewleidraden.

Vervolgens voerden we een beknopte **literatuurstudie (kwalitatieve review)** uit. De focus van de literatuurstudie lag op programma's vergelijkbaar met Groeikracht en De Transformatieve School op basis van doelgroepen en primaire doelen en uitkomsten (verbetering van de schoolcultuur, self efficacy en verbeteren van de vaardigheden van leraren en leerlingen). In elektronische databases, waaronder Web of Science, EBSCO, ERIC en Google Scholar werd gezocht naar artikelen, hoofdstukken uit boeken, dissertaties en rapporten. Studies werden geselecteerd op basis van inclusiecriteria die zijn gerelateerd aan de onderzoeksmethode (o.a. data van leerkrachten), kenmerken van aanpakken (o.a. *evidence-informed*), studie-uitkomsten (o.a. self-efficacy), en onderzoekseenheden (o.a. *teachers*). Wetenschappelijke experts werden geraadpleegd om de volledigheid van de verzamelde literatuur te toetsen en eventueel aan te vullen. De bevindingen van de studie werden gebruikt bij het ontwikkelen van het onderzoeksinstrumentarium (vragenlijsten en interviews).

Voor de beantwoording van onderzoeksvragen één tot en met vier voerden we **semigestructureerde interviews** met leraren en schoolleiders. Per programma werd een steekproef getrokken van zes scholen (drie po- en drie vo-scholen). De interviews bestonden uit online groepsgesprekken met interne schoolcoaches (GK), leden uit de ontwikkelgroepen (TS) en leraren als deelnemers in de teams en online individuele interviews met schoolleiders (zes per programma). Voor de interviews zijn twee gespreksleidraden ontwikkeld (zie Bijlage 1). De interviewvragen waren opgebouwd volgens de CIMO-configuratie:

- *Context*: motivatie voor deelname, eigen onderwijsthema, teamsamenstelling en andere lopende programma's.
- *Intervention*: uitvoering van de programma's, kernactiviteiten en doelen, van Groeikracht en De Transformatieve School.
- *Mechanismen*: rol van de externe coach/trainer, sterke en minder sterke elementen in de uitvoering, aanpassingen van het programma.

- *Outcome*: verwachte opbrengsten voor de samenwerking, leraar handelen en de leerlingen. Ook is gekeken naar *leiderschap*, de rol van de schoolleider en de leraren.

De (groeps)interviews hebben plaatsgevonden in het najaar 2023, toen de scholen enkele maanden begonnen waren met het programma. We hebben de scholen gevraagd om minimaal twee en maximaal vijf leraren te spreken. De schoolleider kon in overleg met de teamleden bepalen wie aan de interviews meewerkte met voorkeur voor een gevarieerde groep leraren die wel/minder enthousiast zijn over het programma. De interviews zijn gehouden door twee onderzoekers van Oberon. Van alle gesprekken is een uitgebreid gespreksverslag gemaakt voor intern gebruik.

De uitvoering van Groeikracht en De Transformatieve School is verder in kaart gebracht aan de hand van **twee vragenlijsten** (beantwoording onderzoeksvraag 3). Bij Groeikracht gebruikten we de barometer, een bestaand instrument, ontwikkeld en eerder getest binnen het LeerKRACHT onderzoek (De Jong e.a., 2021, Sol & Stokking, 2014; Van Tartwijk & Lockhorst, 2014). De psychometrische kwaliteit van de barometer is in het onderzoek naar LeerKRACHT vastgelegd (o.a. De Jong e.a., 2021). Voor De Transformatieve School ontwikkelden we een nieuwe vragenlijst. Meer informatie over het ontwerp van deze vragenlijst is te vinden in hoofdstuk 6 van de teststudie. De vragenlijsten van beide programma's voor het deel van de monitor bestaan uit twee delen. Het eerste deel gaat in op de uitvoering van de kernactiviteiten; het tweede deel heeft betrekking op het enthousiasme van de respondenten. De vragenlijst is in beide programma's één keer ingevuld door leraren, schoolleiders en ondersteunend personeel.

Uit de documentanalyse haalden we op wat de beoogde uitvoering is volgens de programmabeschrijvingen en door dat te vergelijken met de vragenlijstuitkomsten toetsten we in hoeverre het programma op scholen wordt uitgevoerd zoals beoogd. Daarnaast hanteerden we de afkapgrens van Durlak en DuPre (2008) voor het beoordelen van de hoogte van de programma-integriteit (zie toelichting onder analyses in paragraaf 2.2).

Vervolgens hebben we in het voorjaar van 2024 **focusgroepen** gehouden om de onderzoeksvragen met betrekking tot de potentiële werkzame mechanismen en de contextfactoren van de programma's te beantwoorden. De focusgroepen bestonden uit deels online en deels fysieke gesprekken met schoolleiders, interne schoolcoaches (GK), leden uit de ontwikkelgroepen (TS) en leraren (drie bij TS en vijf bij GK). Voor de focusgroepen zijn twee open gespreksleidraden ontwikkeld die betrekking hadden op de verschillen in context tussen scholen en potentiële werkzame mechanismen van de programma's (zie Bijlage II). Daarnaast hebben we een focusgroep gehouden met de expert coaches (GK) en een met de senior trainers (TS). In deze focusgroep hebben we de gevonden contextfactoren en werkzame mechanismen uit de eerdere focusgroepen verder uitgediept. De focusgroepen zijn gehouden door twee onderzoekers van Oberon. Van alle gesprekken is een uitgebreid gespreksverslag gemaakt voor intern gebruik.

2.2 Analyses monitor

Interviews en focusgroepen

De gespreksverslagen van alle interviews zijn op systematische wijze geanalyseerd in het programma Atlas.ti. Er is gecodeerd op uitspraken van respondenten over de CIMO-configuratie. Drie onderzoekers hebben allereerst twee interviews onafhankelijk van elkaar gecodeerd. Deze codering is vergeleken en besproken, waarna twee van de onderzoekers alle interviews hebben gecodeerd. Voor de gespreksverslagen van de focusgroepen is gebruik gemaakt van Microsoft Excel om de uitspraken van respondenten te coderen op succesfactor, faalfactor, contextfactor of potentieel werkzaam mechanisme. Twee onderzoekers hebben gezamenlijk het eerste verslag gecodeerd en besproken, waarna deze onderzoekers de overige gespreksverslagen hebben gecodeerd. Deze coderingen zijn vervolgens gebruikt bij de analyses en het schrijven van het rapport.

Vragenlijsten

Voor het analyseren van de data van de vragenlijsten is gebruik gemaakt van beschrijvende statistieken.

De vragen die gesteld zijn om de uitvoering van het Groeikrachtprogramma te meten, zijn opgenomen in de eerste kolom van Tabel 1. Deze vragen corresponderen met de activiteiten 1) doelen, acties en resultaatmeting (ingevuld door scholen als bordsessies), 2) samen onderwijs ontwerpen, 3) lesbezoek en feedback, 4) input en feedback van de leerling.

De respondenten gaven in de vragenlijst aan hoe vaak ze in de afgelopen vier weken de activiteiten hebben uitgevoerd met een geheel getal. In de tweede kolom staat de geadviseerde norm per vier weken vanuit Groeikracht. Het aantal keren 'lesbezoeken uitvoeren' en 'lesbezoeken ontvangen' zijn opgeteld tot een gezamenlijke score voor 'lesbezoeken', zoals ook in het LeerKRACHT-onderzoek (De Jong e.a., 2021) gedaan is. Er werd daarnaast in de vragenlijst aan de respondenten gevraagd: 'Met welk rapportcijfer beoordeel je de uitvoering van de bordsessie?'

Tabel 1. Activiteiten Groeikracht

Vraag (Ik heb de afgelopen 4 weken...)	Norm Groeikracht
X keer een bordsessie meegemaakt	4
X keer met een collega een les ontworpen	1 (2x in de 7 weken)
X een lesbezoek ontvangen of uitgevoerd én een gesprek daarover gehad	1 (2x in de 7 weken)
X keer een bordsessie in de klas gedaan	Geen norm
X keer de bordsessie geleid	Geen norm
X keer aan de leerlingen gevraagd input te geven, bv. in een leerlingarena en/of bij het bord in de klas	Geen norm

Op een vergelijkbare manier staan in Tabel 2 de activiteiten van De Transformatieve School beschreven. Dit gaat alleen over de 1D fase van het programma, omdat volgens de planning van het programma bij afname van de vragenlijst deze fase afgerond zou moeten zijn. Ook hierbij staat de geadviseerde norm voor de periode van de 1D fase. Respondenten konden antwoorden met 'ja' of 'nee' of ze de desbetreffende activiteit hebben uitgevoerd, met uitzondering van de sessies van de ontwikkelgroep. Daar konden respondenten antwoorden met '0', '1', of '2' keer. Verder kregen alleen de respondenten die aangaven een lesbezoek te hebben ontvangen de vervolgvragen over het

nagesprek. Hierdoor verschilt steeds het aantal respondenten dat iedere vraag heeft beantwoord. Daarnaast is in de vragenlijst aan de respondenten gevraagd: 'Met welk rapportcijfer beoordeelt u de sessie van de ontwikkelgroep?'

Tabel 2. *Activiteiten Transformatieve School*

Activiteit	Norm Transformatieve School
Kick-off studiedag	1
Sessie ontwikkelgroep ⁸	2
Training transformatief handelen in de klas	1
Lesbezoek	1
Nagesprek lesbezoek met coach	1
Nagesprek – rubrics-systematiek	1
Nagesprek – observatieverslag	1
Nagesprek – feedback van coach	1
Formuleren ontwikkelpunten	1
Data-analyse terugkoppeling	1
Tussentijdse presentatie ontwikkelgroep	1

Enthousiasme is in beide programma's gemeten met vier items (zie Tabel 3). Leraren gaven antwoord op een vijfpunt-Likertschaal (1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens). De vier items vormen een betrouwbare schaal (zie toelichting teststudie in hoofdstuk 6). We rapporteren daarom het gemiddelde en de spreiding van de schaal.

Tabel 3. *Items over enthousiasme*

Items over enthousiasme
Ik ben enthousiast over het werken met de Groeikracht-instrumenten / Transformatieve School-instrumenten
Ik ben enthousiast dat onze school meedoet aan Groeikracht/ aan De Transformatieve School
Ik verwacht dat wij als school doorgaan met deze manier van werken
Ik zou Groeikracht / De Transformatieve School aanbevelen aan collega's van andere scholen

We analyseerden de vragenlijsten eerst per school. Om te kunnen analyseren of een professionaliseringsprogramma het gewenste effect heeft, is het belangrijk om te onderzoeken of de wijze waarop het programma is geïmplementeerd op school in lijn is met de richtlijnen van de methodiek (programma-integriteit). Dit betekent dat moet worden gecontroleerd of alle onderdelen van het programma daadwerkelijk worden uitgevoerd. We rapporteren daarom per activiteit welk percentage respondenten aan de gestelde norm voldoet. We hanteren hierbij een afkappunt van 60% (d.w.z. minimaal 60% van de leraren voeren de kernactiviteiten uit volgens de norm), om te analyseren in hoeverre er sprake is van een succesvolle aanpak (Durlak & DuPre, 2008)⁹.

⁸ Deze activiteit is alleen voor leden van de Ontwikkelgroep.

⁹ Volgens Durlak en DuPre (2008) is er sprake van een succesvolle aanpak bij een programma-integriteit van 60% of hoger (de mate van uitvoering volgens richtlijnen).

Hierbij rapporteren we voor Groeikracht ook de beschrijvende statistieken per activiteit (d.w.z. de gemiddelde frequentie met spreiding). Voor De Transformatieve School is dit niet relevant, aangezien de activiteit wel of niet is uitgevoerd. Tot slot geven we per activiteit een overkoepelend beeld van alle scholen. De score per activiteit bestaat uit de gemiddelde score van alle respondenten die de vragenlijst hebben ingevuld¹⁰.

3. Resultaten literatuurstudie

In dit hoofdstuk geven we eerste inzichten in potentiële werkzame factoren en contextfactoren van onderwijs- en professionaliseringsprogramma's, aansluitend op de onderzoeksvragen. De literatuurstudie omvat een kwalitatief overzicht van werkzame mechanismen en contextfactoren voor het stimuleren van onderzoeks- en verbeterculturen. De literatuurstudie is middels twee stappen aangepakt. In de eerste stap (uitvoering) zijn werkzame mechanismen en contextfactoren geanalyseerd die een rol spelen bij de implementatie van programma's die vergelijkbaar zijn met Groeikracht en De Transformatieve School op doelgroep ('target population') en karakteristieken van het programma ('characteristics of programs'), zie paragraaf 3.1. In de tweede stap ('outcome') zijn werkzame mechanismen en contextfactoren in kaart gebracht bij programma's die vergelijkbaar zijn met Groeikracht en De Transformatieve School op de doelen, zie respectievelijk paragraaf 3.2 en 3.3. Een uitgebreide beschrijving van de methode is te vinden in Bijlage III.

3.1 Implementatie van een aanpak op school

Randvoorwaarden

Uit het literatuuronderzoek komen een aantal randvoorwaarden naar voren waaraan voldaan moet zijn om een programma zoals Groeikracht of De Transformatieve School succesvol te kunnen implementeren. Allereerst lijkt het belangrijk dat er iemand is die de implementatie **faciliteert** (Admiraal e.a., 2019; Van Kuijk e.a., 2021). Er zijn veel verschillende benamingen voor zo'n rol, bijvoorbeeld een coach of facilitator. Een (externe) facilitator kan worden ingezet om klassen te bezoeken en leraren vervolgens feedback te geven op hoe ze werken met het programma. Dit kan scholen helpen om het programma op de juiste manier te implementeren. Ook kan de facilitator de begeleiding en andere activiteiten die onderdeel zijn van het programma coördineren. Een tweede randvoorwaarde is **voldoende financiering/budget** voor het werken met een programma, om zowel de mogelijkheid tot als de kwaliteit van de implementatie te verzekeren (Van Kuijk e.a., 2021). Een derde randvoorwaarde is **tijd en prioritering** (Admiraal e.a., 2019; De Jong e.a., 2021; De Vries, 2017; Van Kuijk e.a., 2015). Het blijkt dat deelname aan een programma vaak door de waan van de dag op de tweede plek komt. Het is daarom belangrijk dat de implementatie van het programma een hoge prioriteit heeft op school en hier expliciet tijd voor vrijgemaakt wordt. Het helpt dan bijvoorbeeld als er vaste momenten geprikt worden in de jaarkalender, zodat iedereen weet wanneer welke activiteit plaatsvindt. De ontwikkeling van scholen tot een lerende organisatie is een cultuurverandering die niet snel verloopt, maar tijd nodig heeft. Een vierde randvoorwaarde is dat het programma faciliteert

¹⁰ We wegen hierbij niet terug naar schoolgrootte, omdat we weinig zicht hebben op het totaal aantal deelnemende leraren per school.

in **goed vindbare en actuele materialen** (Admiraal e.a., 2019; De Vries, 2017). Door producten, opdrachten en overig materiaal die in het kader van een programma zijn ontwikkeld beschikbaar te stellen, kunnen de stappen van het programma worden uitgevoerd en doelen worden bereikt. Een vijfde randvoorwaarde is de **betrokkenheid van het management en van besturen** (Admiraal e.a., 2019; Van Kuijk e.a., 2015). Wanneer een programma gericht is op samen leren wordt het mogelijk om op alle niveaus (individuele leraar, schoolbreed en bestuurlijk) te verbeteren om het gemeenschappelijk gestelde doel te bereiken. Hierbij is het helpend als het programma op hoger niveau gesteund wordt om effecten te zien in het leraar handelen op school. Een zesde randvoorwaarde is een **breed draagvlak** op alle niveaus van de school bij de start van de implementatie van het programma (Van Kuijk e.a., 2015; 2021). Als er geen gezamenlijk draagvlak heerst en niet iedereen zich op alle niveaus binnen de school inzet om het programma te implementeren, is het onwaarschijnlijk dat een programma succesvol geïmplementeerd kan worden en de doelen van het programma (een onderzoeks-/verbetercultuur tot stand brengen) worden gehaald. Een zevende randvoorwaarde is de aanwezigheid van een **veilige sfeer** (De Jong e.a., 2021). Het creëren van een veilige sfeer, waarin leraren in onderling vertrouwen van en met elkaar kunnen werken en leren, lijkt een voorwaarde te zijn om positieve effecten te realiseren van de uitvoering van een programma.

Werkzame mechanismen

In de literatuur over programma's gericht op de implementatie van een onderzoeks-/verbetercultuur hebben we verschillende werkzame mechanismen gevonden. Deze werkzame mechanismen hebben we geclusterd in vier overkoepelende thema's: externe programma facilitator, extern contact, leiderschap en team van leraren. Deze zullen in de volgende alinea's verder worden toegelicht.

Externe programma facilitator

Het hebben van een externe programma facilitator is zoals eerder beschreven een randvoorwaarde om de implementatie van een programma succesvol te laten verlopen. Daarnaast blijkt uit de literatuur dat een aantal specifieke kenmerken en specifieke werkwijzen van deze programma facilitator ervoor kunnen zorgen dat het programma de gewenste uitwerking heeft. Zo is het helpend wanneer de programma facilitator **vaste momenten** bewaakt om aan de slag te gaan met het programma in school (De Jong e.a., 2021). Dit gaat om de organisatie van sessies die regelmatig ingepland zijn in de roosters van leraren. Verder wordt gesteld dat het bevorderend is als de programma facilitator de **juiste expertise** heeft en toegankelijk en bereikbaar is voor de school (De Vries, 2017; Van Kuijk e.a., 2015; 2021). Daarnaast is het van belang dat er in het contact met de facilitator op school expliciete aandacht is voor de **visie en verwachtingen van de school. Aandacht voor de visie en verwachtingen vergroot de kans dat scholen** daadwerkelijk overgaan tot de uitvoering van het programma (Van Kuijk e.a., 2015). Het gaat hier om bewustwording in de scholen aanwakkeren dat ze in beweging komen en op het goede spoor zitten om te werken aan onderwerpen die te verbeteren zijn. Het is belangrijk dat de facilitator in staat is om het programma **flexibel** en op maat aan te bieden om aan te sluiten bij de behoeften en de eigen leervraag van de school (Van Kuijk e.a., 2015). Wanneer verschillende programma facilitators samen een **wederzijds ondersteunende groep** vormen, die moeilijkheden met elkaar deelt en problemen op schoolniveau aanpakt, kan dit ook een stimulerende factor zijn van de implementatie (Van Kuijk e.a., 2021). Deze probleemoplossende aanpak kan er namelijk voor zorgen dat het programma standhoudt tijdens de eerste fases van de implementatie. Daarnaast is het bevorderend als de programma facilitator

aandacht heeft voor de samenwerking tussen de leraren in de teams. In die samenwerking kan de programma facilitator aansturen op **gedeelde verantwoordelijkheid** van de leraren bij de uitvoering van het programma (De Vries, 2017). Dat helpt bij het duurzaam implementeren van het programma, d.w.z. dat het programma ook blijft werken in school als de programma facilitator niet meer aanwezig is (borging).

Extern contact

Een ander aspect dat bevorderend is gebleken in de literatuurstudie naar de implementatie van soortgelijke programma's als Groeikracht en De Transformatieve School is het **delen van kennis en het uitwisselen van ervaringen** (Van Kuijk e.a., 2015; Van Kuijk e.a., 2021). Hierdoor krijgt het werken met het programma weer een nieuwe impuls, wat ervoor kan zorgen dat leraren weer met nieuwe energie met het programma gaan werken. Een mogelijke manier om dit te doen is deelname aan **nationale conferenties**, waarbij er deelgenomen kan worden aan workshops over de dagelijkse realiteit van de implementatie van schoolhervormingen. Daarnaast kunnen scholen op kleinere schaal **bijeenkomsten** organiseren waarbij scholen met elkaar kunnen sparren over hun successen en uitdagingen (Van Kuijk e.a., 2015).

Leiderschap

In de categorie leiderschap hebben we een aantal werkzame mechanismen gevonden. Allereerst lijkt het belangrijk dat schoolleiders het **belang inzien** van het programma en een beeld hebben van de rol als leider van de school bij het implementeren van het programma (Van Kuijk e.a., 2021). Eén belangrijke taak is bijvoorbeeld om het programma te integreren als onderdeel van het dagelijks werk van de leraren (Admiraal e.a., 2019). Ook lijkt het bevorderend dat leraren de uitvoering van een programma **langdurig en inhoudelijk ondersteunen** (De Vries, 2017). Als schoolleiders zichzelf zien als **gelijken** en begeleiders van leraren in plaats van als een autoriteit die zaken oplegt, kan dit bijdragen aan een duurzame implementatie van het programma (Van Kuijk e.a., 2015; 2021). Op deze manier kunnen schoolleiders de leraren eigenaarschap geven en zo de gedeelde verantwoordelijkheid op alle niveaus van de school stimuleren om het programma succesvol te implementeren (De Jong e.a., 2021).

Leraren

Tot slot zijn in de literatuurstudie een aantal werkzame mechanismen gevonden die betrekking hebben op de leraren. Wanneer leraren **zelf de keuze** maken om mee te doen aan het professionaliseringsprogramma, zijn ze gemotiveerder en positiever over hun deelname (De Vries, 2017). Ze zien dan het belang van het onderwijs verbeteren en dit is bevorderend voor de implementatie. Daarnaast is het helpend bij het succesvol implementeren van het programma dat er een **breed draagvlak** is voor een programma onder het personeel van de school, niet alleen bij de start van het programma, maar ook gedurende de implementatie (De Vries, 2017). Op basis van de literatuurstudie lijkt een breed draagvlak bij de start van het programma een randvoorwaarde te zijn om een programma te kunnen implementeren en lijkt breed draagvlak gedurende de implementatie een werkzaam mechanisme voor een succesvolle implementatie.

Contextfactoren

Een belangrijke contextfactor is **hoe lerend de schoolcultuur is** (De Jong e.a., 2021; Van Kuijk e.a., 2015). Scholen met een lerende cultuur worden gekenmerkt door samenwerking, leren in

teamverband vanuit een duidelijke structuur en een gedeelde visie op innovatie. Het ontbreken van een lerende cultuur kan de implementatie van verbetertrajecten of professionaliseringstrajecten belemmeren. Zo kan het vasthouden aan oude gewoonten in het lesgeven een obstakel vormen bij de manier van werken die een professionaliseringprogramma vereist van leraren. Daarnaast vonden we dat (eigen) traditionele opvattingen van leraren invloed kunnen hebben op het behalen van de doelen van het programma (De Vries e.a., 2017). Het blijkt dat **eigen opvattingen** bepalend zijn voor hoe leraren tegen de hervormingen aankijken en deze opvattingen kunnen belemmerend werken. Denk hierbij aan 'ik heb het altijd zo gedaan, dus waarom zou ik mijn eigen lespraktijk aanpassen?'. Daarop aansluitend is het belangrijk om rekening te houden met de overtuiging van schoolpersoneel over de **toepasbaarheid in de eigen schoolcontext** (Van Kuijk e.a., 2021). Het schoolpersoneel zou kunnen ervaren dat de inhoud van de programma's niet toepasbaar is in de eigen schoolcontext, met betrekking tot de leerling populatie of hun eigen professionele voorkeuren. Deze negatieve ervaring kan belemmerend werken voor de implementatie van een programma.

3.2 Factoren lerende schoolcultuur (Groeikracht)

Het doel van Groeikracht is om een lerende schoolcultuur tot stand te brengen, zoals samenwerking tussen leerkrachten stimuleren. Een **veilige sfeer** en **openheid van leraren** om met elkaar te willen samenwerken komen als werkzame factoren naar voren bij het creëren van een lerende schoolcultuur (Vangrieken e.a., 2015). Wat betreft de inhoud van het programma blijkt het bevorderend als leraren **elkaars les bezoeken** en er minimaal jaarlijks een **individuele reflectie** plaatsvindt met het management (Admiraal e.a., 2019; Vangrieken e.a., 2015). Daarnaast vonden we dat het werkzaam is als in het programma **expliciet een link wordt gemaakt tussen professioneel leren en het werk als leerkracht** in bijvoorbeeld professionele leergemeenschappen of kennisnetwerken (Admiraal e.a., 2019). Om in die professionele leergemeenschappen tot samenwerking te komen, lijkt het helpend om **concrete taken/opdrachten** te organiseren waarbij leraren verschillende rollen hebben in die taak, zodat er een **wederzijdse afhankelijkheid** gecreëerd wordt (Vangrieken e.a., 2015). Tot slot blijkt dat hoe meer een interventie past bij de **visie** van de schoolorganisatie en geïntegreerd wordt in het schoolplan, des te groter en langer de impact van het programma doorwerkt in de school (Admiraal e.a., 2019).

3.3 Factoren teachers' self- and collective efficacy (Transformatieve School)

Het doel van De Transformatieve School is professionalisering van leerkrachten gericht op het verhogen van het vertrouwen in eigen kunnen van leraren (zowel individueel als collectief) door bewust te zijn van de driehoek van thuiscultuur-schoolcultuur-straatcultuur, zie El Hadioui (2011).

In de grootstedelijke context blijkt dat veel leraren het vertrouwen in hun eigen kunde verliezen, (Enthoven & Veldman, 2016). Het gaat daarbij met name om het kunnen omgaan met de onderlinge verschillen tussen leerlingen en het kunnen inspelen op de verschillen qua culturele achtergrond, houding en gedrag. Dat vraagt iets anders van leraren. In de literatuur over cultureel sensitief lesgeven komt naar voren dat 1) **gedifferentieerd lesgeven** en 2) **focus op het zelfvertrouwen** (self-efficacy) van leraren belangrijk is in de grootstedelijke context (Severiens & De Koning, 2016).

Ten eerste dienden leraren in de context van een diverse klas rekening te houden met verschillende individuele achtergronden, voorkeuren en voorkennis, wat op verschillende manieren uitnodigt om te leren. Het voorgaande vereist dat leraren gedifferentieerd lesgeven. In de literatuur worden de volgende randvoorwaarden genoemd om gedifferentieerd lesgeven mogelijk te maken (Severiens & De Koning, 2016). Allereerst hebben leraren **voldoende tijd** nodig om gedifferentieerde lessen te ontwerpen. Ten tweede moet er een **goed leerlingvolgsysteem** zijn om te kunnen bepalen waarop gedifferentieerd moet worden. Ten derde moeten er **methodes** worden ingezet die differentiatie mogelijk maken, zoals voldoende (gevarieerd) materiaal en hulpmiddelen. Ten vierde heeft de school **voldoende fysieke ruimte** nodig om groepen te laten samenwerken. Ten vijfde is **voldoende lestijd** belangrijk om de les goed op te kunnen bouwen, wat zeker in het voortgezet onderwijs een aandachtspunt is. Tot slot zijn er een aantal voorwaarden omtrent de **didactische competentie** van leraren. Dit gaat over expertise op het gebied van taalontwikkeling (NT2), sociale psychologie (kennis van stereotypen en identiteitsontwikkeling bij kinderen die in meerdere culturen opgroeien), ouderbetrokkenheid en school-wijkrelaties.

Ten tweede wordt in de literatuur geschreven over self-efficacy: het vertrouwen in de eigen kunde om een specifieke onderwijstaak in een specifieke context succesvol te kunnen volbrengen (Bandura, 1977; Knoblauch & Chase, 2015 in Enthoven & Veldman, 2016). De mate van self-efficacy kan bij leraren worden verhoogd door **succeservaringen** op te doen in de specifieke onderwijscontext. Daarnaast helpt het als leraren zich kunnen spiegelen aan goede voorbeelden van ander leraren als rolmodel en daarvan leren (**modeling**). Ook helpt **adequate feedback** door collega's, supervisors en leerlingen. Een recente meta-analyse laat zien dat het inzetten van **reflectieve elementen** binnen de interventie het effect op de self-efficacy van deze activiteiten vergroot (Täschner e.a., 2024).

Een belangrijke randvoorwaarde om de self-efficacy te vergroten is dat er een **cultuur van steun** in het team heerst, waarin leraren graag samenwerken met anderen, met een mentor of een leergemeenschap (Enthoven & Veldman, 2016). Om dit vorm te geven blijkt uit de literatuur dat samenkomen in een **professionele leergemeenschap** (PLC) helpend kan zijn. Hierbij is het van belang dat leraren regelmatig bij elkaar komen, dat de PLC een constante bezetting heeft, dat er wordt ingezet op voorkennis over cultureel sensitief lesgeven, dat er voldoende tijd voor de bijeenkomsten met de PLC gefaciliteerd wordt en dat er ondersteuning van het management is om multidisciplinair te werken aan lessen (Alhanachi e.a., 2021).

Daarnaast is het helpend als leraren **bij elkaar in de lessen kijken**, interventies verzamelen en met het team intervisiesessies organiseren om casuïstiek te bespreken (Severiens & De Koning, 2016). Op deze manier vergroten leraren hun repertoire van pedagogisch-didactische interventies in de klassen. Een werkzaam mechanisme hierin is als leraren **samen de les evalueren** en elkaar feedback geven (Alhanachi e.a., 2021). Het blijkt onvoldoende om alleen ideeën uit te wisselen. Om het leerproces van de leraren te bevorderen, kan het helpen als een **onafhankelijke supervisor** de groep begeleidt (Alhanachi e.a., 2021).

4. Resultaten monitor Groeikracht

In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van de monitor over de uitvoering van het programma Groeikracht. We hebben in het najaar 2023 een vragenlijst afgenomen over de mate van programma-integriteit (onderzoeksvraag 3) en interviews gehouden met schoolleiders en leraren om zicht te krijgen op de doelen die de scholen nastreven, de inzet van de kernactiviteiten en in hoeverre deze activiteiten worden uitgevoerd zoals beoogd (onderzoeksvragen 1 t/m 4). In het najaar 2023 waren de scholen net gestart met het Groeikracht-programma. Vervolgens hebben we in het voorjaar 2024 groepsgesprekken in de vorm van focusgroepen georganiseerd om succes- en faalfactoren voor de uitvoering, de contextfactoren en de potentiële werkzame mechanismen van Groeikracht in kaart te brengen.

4.1 Achtergrond respondenten

Vragenlijst

Om na te gaan in hoeverre scholen het Groeikrachtprogramma uitvoeren zoals beoogd is een vragenlijst uitgezet in het najaar 2023 onder twaalf scholen, met een respons van 163 leraren. Hiervan hadden 31 leraren de rol van schoolcoach. Zie ook Tabel BIV.1 in Bijlage IV voor een overzicht van het aantal respondenten per school.

Interviews per school

Om zicht te krijgen op de uitvoering van het Groeikrachtprogramma hebben we twaalf semigestructureerde interviews met dertien leraren en zes schoolleiders gehouden van drie scholen in het primair onderwijs (po) en drie scholen in het voortgezet onderwijs (vo, zie Tabel 4). De interviews hebben plaatsgevonden in het najaar 2023, toen de scholen enkele maanden gestart waren met het programma vanuit Ontwikkelkracht. We hebben met name leraren gesproken die ook de rol als schoolcoach hebben binnen Groeikracht.

Tabel 4. Respondenten interviews Groeikracht

School	Schoolsoort	Schoolleiding	Leraren
1	po	1	2 schoolcoaches, 1 leraar
2	po	1	3 schoolcoaches, 1 leraar
3	po	1	1 schoolcoach
4	vo	1	2 schoolcoaches
5	vo	1	1 schoolcoach, 1 leraar
6	vo	1	1 schoolcoach
Totaal		6	13

Focusgroepen met verschillende scholen

Om meer inzicht te krijgen in de contextfactoren en de potentiële werkzame mechanismen van het Groeikrachtprogramma hebben we zes focusgroepen gehouden met in totaal 44 respondenten (zie Tabel 5). Vier focusgroepen met de schoolleiding en interne schoolcoaches hebben fysiek plaatsgevonden tijdens een landelijke Groeikracht-bijeenkomst. Aanvullend is er een online

focusgroep gehouden met drie leraren van drie verschillende scholen en een online focusgroep met drie (van de vier) expertcoaches van Groeikracht. In totaal waren elf scholen van de in totaal twaalf deelnemende scholen aan de pilot vertegenwoordigd in de focusgroepen.

Tabel 5. Respondenten focusgroepen Groeikracht

Focusgroep	Respondenten	Aantal respondenten
1	Schoolleiding & leraren (interne schoolcoaches)	12 respondenten van 5 po scholen
2	Schoolleiding & leraren (interne schoolcoaches)	9 respondenten van 3 po scholen
3	Schoolleiding & leraren (interne schoolcoaches)	11 respondenten van 2 vo scholen
4	Schoolleiding & leraren (interne schoolcoaches)	6 respondenten van 3 vo scholen
5	Leraren	3 respondenten van 3 scholen
6	Expertcoaches	3 respondenten

4.2 Doelen scholen

In deze paragraaf worden de doelen en verwachte opbrengsten van Groeikracht die de respondenten in de interviews in het najaar 2023 noemden weergegeven. In de interviews is gevraagd welk thema van de professionalisering de school heeft gekozen en welke verwachte opbrengsten de respondenten zien. Deze antwoorden staan per school samengevat in Tabel BIV.6 van Bijlage IV. De thema's zijn met name gericht op het versterken van een bepaalde basisvaardigheid van leerlingen. De scholen geven aan dat deze thema's aansluiten bij de context of de visie van de school. De respondenten verwachten diverse opbrengsten van het Groeikracht-programma. Onder andere werd genoemd: het versterken van een lerende schoolcultuur (samenwerken met collega's), het verbeteren van de onderwijskwaliteit en uiteindelijk een hogere leerwinst voor de leerlingen.

4.3 Uitvoering kernactiviteiten

In deze paragraaf worden de bevindingen uit de vragenlijst en interviews in najaar 2023 over de inzet en waardering van de respondenten over de (kern)activiteiten van Groeikracht en Ontwikkelkracht weergegeven. De vier kernactiviteiten van Groeikracht zijn 1) (bespreken) doelen, acties en metingen', 2) samen onderwijs ontwerpen, 3) lesbezoek en feedback en 4) input en feedback van de leerlingen. Daarnaast vindt op alle scholen voorafgaand aan deelname aan het programma een draagvlaksessie plaats.

Deelname aan activiteiten

Op elke school zijn er meerdere Groeikracht-teams, afhankelijk van de grootte van de school. In het vo zijn er vaak meer teams dan in het po. Op de meeste scholen zitten ongeveer acht leraren in een team. Elk team wordt begeleid door een eigen schoolcoach, dit is meestal een leraar van de school. Deze schoolcoaches worden opgeleid door de expertcoaches. Op bijna alle scholen zijn de samenstellingen van deze teams nieuw. De teams zijn meestal ingedeeld met leraren van

verschillende bouwen en/of vaksecties. Naast deze Groeikracht-teams is de schoolleiding samen met de schoolcoaches, en op sommige scholen met een intern begeleider, ook een team. Deze teams hebben ook het contact met de expertcoaches. Voor de precieze samenstelling van de Groeikracht-teams op de scholen, zie Tabel BIV.5 in Bijlage IV.

Draagvlaksessie

In het proces voor het vinden en selecteren van scholen worden door de expertcoaches van Groeikracht een oproep en voorselectie gedaan, gesprekken gevoerd en een draagvlaksessie gehouden. In de draagvlaksessie spreekt het hele schoolteam zich uit over het al dan niet deelnemen aan Groeikracht. De respondenten gaven aan dat bij de draagvlaksessie (bijna) het volledige personeel met Groeikracht in heeft gestemd.

Bespreken doelen, acties en metingen



In de richtlijnen van het Groeikracht-programma staat dat leraren vier keer in de vier weken de activiteit '(bespreken) doelen, acties en metingen' uitvoeren¹¹. De bordsessies in het team worden gemiddeld 3,25 keer uitgevoerd per 4 weken ($SD = 1,44$), dichtbij de norm van 4 keer in de 4 weken. Als we kijken naar de gemiddelde percentages over alle scholen, zien we dat de bordsessies door 43% van de respondenten volgens de norm worden uitgevoerd, onder het afkappunt van 60%. Drie scholen voldoen aan de norm, d.w.z. dat op deze scholen minimaal 60% van de leraren 4 keer per 4 weken deelneemt aan de bordsessies. Bij de negen scholen die niet voldoen aan de norm, varieert het percentage leraren per school dat wel voldoet aan de norm tussen de 0% en 50%. Het leiden van een bordsessie wordt gemiddeld 0,77 keer uitgevoerd per 4 weken ($SD = 1,55$). Het gemiddelde rapportcijfer voor de bordsessie is een 6,20 ($SD = 2,29$). Het gemiddelde rapportcijfer per school varieert tussen een 4,39 en een 8. Daarnaast worden bordsessies in de klas gemiddeld 0,29 keer uitgevoerd per 4 weken ($SD = 1,02$).

De activiteit '(bespreken) doelen, acties en metingen' vindt op de geïnterviewde scholen plaats door middel van een bord- en werksessie. Bord- en werksessies worden op alle geïnterviewde scholen uitgevoerd en staan van alle Groeikracht-instrumenten volgens hen het meest centraal. Eén schoolleider gaf aan dat er in totaal 23 bordsessies zijn dit schooljaar. Een meerderheid van de scholen gaf aan een vast moment te hebben voor deze bordsessies, waarbij wekelijks de meest genoemde frequentie is. Op het merendeel van de scholen gebeurt dit op de dag dat het meeste personeel aanwezig is. Op twee scholen vinden de bordsessies op twee dagen in de week plaats: *“Er kan wat verschil zijn tussen de bordsessies, maar de rode draad moet wel duidelijk en hetzelfde blijven.”* Op die manier kan een groter deel van het team meedoen aan Groeikracht. Deze sessies vinden op de meeste scholen in de middag na schooltijd plaats en duren op de meeste scholen ongeveer anderhalf uur.

De schoolcoaches begeleiden de bordsessies, maken de agenda voor de werksessies en geven de workshops (over lesbezoeken en feedback geven) aan het team. De bordsessies starten vaak met een 'check-in' van ongeveer een kwartier: *“Hoe gaat het met je, welke doelen hebben we opgesteld, wat zijn actiepunten, hoe ver zijn we ermee en moeten er nog doelen aangepast worden?”* Af en toe worden doelen bijgesteld of worden er doelen toegevoegd. Vervolgens gaan de leraren in een

¹¹ Groeikracht Academie, 'aan de slag – voorbeeld Ritmiek lerarenteams na de startdag'.

werksessie concreet inhoudelijk aan de slag. Respondenten van twee scholen gaven aan dat zij de laatste vijf tot tien minuten van de sessie reflecteren op de behaalde doelen en afspraken maken. Vervolgens nemen de leraren de actiepunten mee en werken ze hier in hun ‘eigen’ werktijd ook aan.

Samen onderwijs ontwerpen



In de Groeikracht-werkwijze staat aangegeven dat de leraren één keer in vier weken een lesontwerp met een collega maken.¹² Het lesontwerp wordt gemiddeld 1,45 keer per 4 weken ($SD = 1,58$) uitgevoerd, dit is dus in overeenstemming met de norm van Groeikracht. Als wordt gekeken naar de gemiddelde percentages over alle scholen, wordt het lesontwerp door 66% van de respondenten volgens de norm uitgevoerd, net boven het afkappunt van 60%. Acht scholen voldoen aan de norm, d.w.z. dat op deze scholen minimaal 60% van de leraren 1 keer per 4 weken een lesontwerp maakt. Bij de vier scholen die niet voldoen aan de norm, varieert het percentage leraren per school dat wel voldoet aan de norm tussen de 16,7% en 46,4%.

Uit de interviews blijkt dat leraren in de werksessie vaak gezamenlijk lessen voorbereiden en zoeken naar literatuur. Bij het opstellen van de doelen en het ontwerpen van lessen wordt de datamuur als middel ingezet door de scholen. Er wordt bij deze datamuur zowel gebruik gemaakt van interne schooldata als van kennis uit wetenschappelijk onderzoek.

Lesbezoek en feedback



Leraren voeren en ontvangen volgens het programma één keer in de vier weken een lesbezoek van een collega.¹³ De lesbezoeken worden gemiddeld 1,16 keer per 4 weken uitgevoerd, dit is dus in overeenstemming met de norm van Groeikracht. Als wordt gekeken naar de gemiddelde percentages over alle scholen, worden de lesbezoeken door 49% van de respondenten volgens de norm uitgevoerd, onder het afkappunt van 60%. Vier scholen voldoen aan de norm, d.w.z. dat op deze scholen minimaal 60% van de leraren 1 keer per 4 weken een lesbezoek uitvoert of ontvangt. Bij de acht scholen die niet voldoen aan de norm, varieert het percentage leraren per school dat wel voldoet aan de norm tussen de 16,7% en 57,9%.

Voorafgaand aan de lesbezoeken krijgen de leraren een workshop van de schoolcoach over de lesbezoeken en het geven van feedback. De workshop is door de meeste schoolcoaches gegeven. Hierin zijn de principes van Groeikracht toegelicht met betrekking tot de lesbezoeken: *“bijvoorbeeld de kijkvraag en het observatieformulier, en het geven van gerichte feedback op de doelen.”* Op een aantal scholen blijkt het lastig om lesbezoeken te organiseren, omdat dit onder lestijden valt. De opgestelde doelen van de leraren worden in de lessen geobserveerd: *“Tijdens de lesbezoeken wordt geobserveerd wat hierin wel en niet werkt. Ook wordt gekeken hoe dingen die wel goed gaan, overgenomen kunnen worden door andere leraren.”*

Input en feedback van de leerling



Leerlingen geven leraren feedback over het onderwijs; de scholen vullen zelf in hoe zij dit doen.¹⁴ Input en feedback van de leerling komt gemiddeld 0,93 keer terug per 4 weken ($SD = 1,44$).

¹² Groeikracht Academie, ‘aan de slag – voorbeeld Ritmiek lerarenteams na de startdag’.

¹³ Groeikracht Academie, ‘aan de slag – voorbeeld Ritmiek lerarenteams na de startdag’.

¹⁴ Activiteitenplan en begroting (2023-2024); Beschrijving Traject Groeikracht (bijlage offerteaanvraag NWO, 2023).

Uit de interviews blijkt dat scholen ten eerste input en feedback van de leerling ophalen via de leerlingarena (deze gespreksvorm wordt aangereikt door Stichting leerKRACHT) en via enquêtes onder de leerlingen. Dit heeft als doel om feedback en suggesties te vragen voor verbeteringen in lessen. Bij de opgestelde doelen wordt feedback van de leerlingen gevraagd (zie Tabel BIV.6 in Bijlage IV voor de doelen). De leerlingarena wordt ingezet om kwalitatief te meten of de eigen doelen worden behaald en om doelen scherp te stellen. Respondenten gaven aan dat leerlingen door de leerlingarena de kans krijgen om mee te denken over de onderwijs gerelateerde thema's en dit biedt leraren een ander perspectief op hun eigen handelen. Daarnaast zijn op een aantal scholen enquêtes onder leerlingen uitgezet om de doelen te meten. De scholen halen bijvoorbeeld ook informatie met betrekking tot de doelen uit de tevredenheidsonderzoeken.

Landelijke bijeenkomsten

Jaarlijks worden in totaal vier Groeikracht-bijeenkomsten georganiseerd¹⁵, zoals de aftrapdag en een bijeenkomst tijdens het NRO-congres. Het merendeel van de schoolleiders en schoolcoaches zijn hierbij aanwezig. Tijdens de Groeikrachtdagen is een ruime vertegenwoordiging van de scholen aanwezig.

Enthousiasme



Om na te gaan hoe scholen het Groeikrachtprogramma waarderen, hebben we gevraagd hoe enthousiast de leraren zijn over het uitvoeren van het programma. Gemiddeld scoren respondenten een 3,6 ($SD = 0,96$) op enthousiasme op een schaal van 1-5. De gemiddelde scores per school variëren tussen 3,08 en 4,94, dat betekent dat de scholen gematigd tot zeer enthousiast zijn (zie Tabel BIV.4 in bijlage IV). Bij een aantal scholen komen alle mogelijke scores (1 tot en met 5) voor in de meting van enthousiasme. Dit laat zien dat er grote verschillen tussen respondenten binnen scholen bestaan in hun enthousiasme over het Groeikrachtprogramma. De drie vo-scholen scoren gemiddeld een 3,14 en de negen po-scholen scoren gemiddeld een 3,69.

4.4 Succes- en faalfactoren bij de uitvoering van het Groeikrachtprogramma

In de interviews en focusgroepen kwamen een aantal succes- en faalfactoren naar voren bij de uitvoering van het Groeikracht-programma. Succesfactoren zijn helpend bij de uitvoering van het programma, terwijl faalfactoren de uitvoering van het programma belemmeren. Hieronder beschrijven we de succes- en faalfactoren.

De eerste succesfactor heeft betrekking op de **houding en rol van de expertcoaches**. De rol en de houding van de expertcoach zijn ten eerste ondersteunend bij de start van het programma. De expertcoaches fungeren als rolmodel voor de schoolcoaches bij het aanleren van de nieuwe werkwijze. Het werkt positief wanneer de expertcoach zich verdiept in de werkwijze en specifieke kenmerken van de school, om vervolgens maatwerk te leveren dat aansluit bij de behoefte van de school. Hierdoor ervaren scholen dat er naar hen wordt geluisterd en dat hun inbreng serieus genomen wordt. Daarnaast kunnen de expertcoaches een belangrijke rol spelen wanneer er

¹⁵ Activiteitenplan en begroting (2023-2024); Beschrijving Traject Groeikracht (bijlage offerteaanvraag NWO, 2023).

obstakels optreden in de uitvoering van het programma. Deze obstakels kunnen leiden tot een negatieve sfeer met betrekking tot het programma. Een expertcoach kan deze obstakels normaliseren, waardoor de deelnemers gerustgesteld worden en motivatie krijgen om verder te gaan. Directe communicatie tussen expertcoaches en scholen is hierbij bevorderlijk zodat de scholen niet te lang in de negatieve situatie blijven hangen. Bovendien helpt het als de expertcoach fungeert als 'onafhankelijke partij' bij onenigheden binnen de teams: *“De expertcoach weet goed om te gaan met kritische collega’s; is inhoudelijk heel sterk en ‘to the point’; weet collega’s op de juiste manier te raken.”* Dit ondersteunt de scholen bij het omgaan met de dynamieken op school.

De tweede succesfactor betreft de **houding en rol van de schoolcoaches**. Als leraren op school kennen de schoolcoaches de organisatie goed en voelen zij de urgentie voor schoolverbetering en zijn er (zeer) korte lijntjes tussen de schoolcoaches en leraren. Enthousiaste leraren over Groeikracht, die vaak zelf ervoor kiezen om schoolcoach te worden, kunnen draagvlak creëren en zetten zich in voor het programma. Schoolcoaches nemen de rol aan als aanjager en zij zorgen voor regelmatige uitvoering van activiteiten. Bovendien werkt het positief als schoolcoaches hun eigen onzekerheden durven te delen, wat een veilige sfeer binnen het team bevordert. Volgens de expertcoaches wordt het programma het meest gedragen als de schoolcoach uit de 'middenmoot' komt: *“Als iemand anders dan normaal een keer op staat in het team, zie je het meeste groeipotentieel.”* Daarentegen kan het tegelijkertijd een faalfactor van het programma zijn dat de schoolcoaches een grote verantwoordelijkheid krijgen binnen het programma. De schoolcoaches worden in een relatief korte tijd opgeleid en krijgen al snel de taak om de Groeikracht-werkwijze over te brengen aan het team. Sommige schoolcoaches zijn hier bij de start onzeker over. De rol als schoolcoach vereist specifieke vaardigheden en begeleiding.

De derde succesfactor heeft betrekking op de **rol van de schoolleiding** binnen het programma. Expertcoaches geven aan dat een goede implementatie van Groeikracht valt of staat met het lef, en de *mindset* van schoolleiders, en de structuur die zij bieden. Ten eerste moeten schoolleiders de bestaande structuur van vergaderingen loslaten en de Groeikrachtborden gaan gebruiken, op die manier gaan teams sneller inhoudelijk met onderwijs aan de slag. Het werkt ook stimulerend als de schoolleiders een enthousiasmerende rol aannemen; dit begint op de startdag door een 'inspiratieverhaal' te houden. Daarnaast zorgt de schoolleiding voor duidelijkheid naar het team als zij een duidelijke visie aanhouden. Ook heeft de schoolleider een belangrijke rol in de facilitering in tijd en planning, bijvoorbeeld bij de organisatie van de draagvlaksessie om een weloverwogen beslissing te kunnen maken, de wekelijkse bord- en werksessies en de lesbezoeken. Wanneer de schoolleiding het programma integreert in het schoolplan en er prioriteit aan geeft en activiteiten ook verplicht stelt, leeft Groeikracht meer binnen de school. Respondenten beschouwen het gebrek aan verbinding met de schoolleiding als een faalfactor: *“Er staat nooit iets over Groeikracht in het informatiebulletin en het wordt ook niet benoemd in vergaderingen. Daardoor gaat Groeikracht ook niet leven binnen de school.”* Daarnaast zorgt een gebrek aan facilitering in tijd voor een minder goede uitvoering van het programma.

De vierde succesfactor betreft het **afbakenen van doelen en thema's**. Door doelen en thema's helder en specifiek te definiëren wordt de samenwerking tussen de Groeikracht-teams versterkt en kunnen doelstellingen efficiënter en succesvoller worden gerealiseerd. Het niet goed afbakenen van doelen en thema's leidt tot uiteenlopende interpretaties en benaderingen door verschillende

Groeikrachtteams. Het gebrek aan duidelijke kaders zorgt voor inconsistentie in de uitvoering en bemoeilijkt de voortgang en evaluatie op de doelen.

De vijfde succesfactor betreft het **opdoen van succeservaringen** als team bij de uitvoering van het programma. Zodra het team effecten van het programma merkt bij zichzelf en het idee heeft dat leerlingen hiervan profiteren, geeft dit motivatie om door te gaan. Een voorbeeld hiervan is dat scholen merkten nuttige en nieuwe informatie op te halen tijdens de leerlingarena, hierdoor kregen zij energie om dit vaker te organiseren. Successen worden onder andere gedeeld tijdens de verbindingssessies.

Een zesde succesfactor is dat er door middel van de **Groeikrachtteams** in een andere samenstelling van leraren wordt samengewerkt. Voorheen werd er meer geïsoleerd gewerkt, waarbij in het po de focus voornamelijk lag op samenwerking naar leerjaren en in het vo naar vaksecties. Bij Groeikracht wordt juist gestimuleerd de bestaande groepen te mixen. Respondenten geven aan het waardevol te vinden dat zij op daardoor vanuit meer verschillende perspectieven input krijgen op de doelen waar ze mee bezig zijn. Daarnaast is het helpend als er verschillende (inhoudelijke) expertises in de teams aanwezig zijn. Er wordt bijvoorbeeld op een school gewerkt aan een doel rondom het vak rekenen, het werkt dan goed als de 'rekencoördinator' ook in dit team zit, om zo kennis te delen en te benutten.

Een zevende succesfactor volgens de expertcoaches bij de uitvoering van het programma is dat de scholen en individuele leraren een **gevoel van urgentie** ervaren, er met intrinsieke motivatie wordt gestart aan Groeikracht en er dus **draagvlak** is in het team. Dit kan voortkomen uit de druk vanuit de inspectie, dreigende schoolsluiting, inefficiënte vergaderingen of het nastreven van specifieke ambities. Een gebrek aan urgentie werkt niet stimulerend, vooral als de reden voor deelname slechts gericht is op het verkrijgen van subsidie. Als het gevoel van urgentie niet aanwezig is, is de afwezigheid van teamleden bij bord-/werksessies meestal ook groter. De afwezigheid van teamleden wordt als faalfactor ervaren. Wanneer enkele collega's niet aanwezig zijn, wordt het een uitdaging om een productieve sessie te houden. De aanwezigheid van teamleden is cruciaal, omdat het anders de voortgang vertraagt doordat teamleden op elkaar wachten. Dit leidt ertoe dat het team in iedere sessie op hetzelfde punt blijft steken, waardoor het programma als geheel minder vooruitgang boekt. Een door leraren genoemde faalfactor is dat in de draagvlaksessie onvoldoende duidelijk wordt wat Groeikracht inhoudt en opbrengt. Leraren hebben door de beperkte informatie het gevoel dat ze geen weloverwogen keuze kunnen maken. Samenvattend is het voor draagvlak essentieel dat leraren bereid zijn tijd vrij te maken voor de Groeikracht-activiteiten.

De laatste succesfactor betreft het **contact met andere scholen**. Vier keer per jaar worden landelijke Groeikrachtbijeenkomsten georganiseerd voor zowel schoolleiders als schoolcoaches. De opbrengsten hiervan zijn dat er van elkaar wordt geleerd, inspiratie wordt opgedaan en dat de schoolcoaches en leraren het gevoel hebben onderdeel te zijn van een groter geheel. Het gevoel van gezamenlijkheid op zowel de inhoud als het proces zorgt ervoor dat schoolcoaches minder 'eenzaam' voelen in het programma. Het contact met andere scholen haalt de deelnemers even uit de 'waan van de dag op school'. Tegelijkertijd voelen scholen vaak geen ruimte om buiten de bijeenkomsten om, contact met andere Groeikracht-scholen te zoeken (faalfactor).

4.5 Contextfactoren

In de focusgroepen kwam een aantal contextfactoren naar voren die mogelijk van invloed zijn op de uitvoering van Groeikracht en op het bereiken van de doelen. Contextfactoren geven zicht op de verschillen tussen scholen. De contextfactoren hebben we geclusterd op het niveau van de school en het niveau van de leraar.

Contextfactoren - schoolniveau

De eerste contextfactor die invloed heeft op de uitvoering van het programma, is de **grootte van de school** (denk aan de omvang van het lerarenteam). Zowel grote als kleine scholen kennen hun eigen voor- en nadelen. Op een grote school valt het minder op als individuele leraren niet actief deelnemen in de Groeikrachtteams. Hierdoor kan de individuele leraar eerder 'wegduiken', terwijl scholen juist het belang inzien van het 'met elkaar doen'. Op deze scholen zal volledige inbedding van het programma langer duren. Op een kleine school wordt het programma vaak eerder door het gehele personeelsteam gedragen. Hierdoor gaat iedereen ervoor en worden afspraken nagekomen. Op kleine scholen is er vaker sprake van korte communicatielijnen en snelle besluitvorming en dit werkt prettig in bijvoorbeeld het opstellen van Groeikrachtdoelen. Daarnaast wordt op een kleine school gewerkt op één bord dat op een centrale plek staat en hierdoor goed zichtbaar is.

Op een grote school zijn meer verschillende Groeikrachtteams, elk met hun eigen specifieke doelen bij het thema, vooral bij de bredere thema's. Door de uiteenlopende doelen is het moeilijk om veranderingen binnen de school zichtbaar te maken. Bovendien werken er op een grote school veel verschillende leraren, met elk hun eigen behoeften en doelstellingen: *"In het doel 'klassenmanagement' heeft een leraar als doel: steviger voor de klas staan. Terwijl andere leraren dit doel niet hebben. Hoe past zo'n individueel doel binnen Groeikracht?"*

De tweede contextfactor die van invloed is op de uitvoering van het programma is het **verschil tussen po en vo**. Leraren in het vo lijken het lastiger te vinden om een gezamenlijk, leerlinggericht doel te formuleren dat niet te omvangrijk is. Scholen in het vo werken binnen Groeikracht vaak aan vakoverstijgende thema's zoals motivatie of pedagogisch handelen, waar dit in het po vaak vakinhoudelijk is. Deze 'brede' thema's worden door vo-leraren vaker als minder belangrijk of urgent ervaren, een expertcoach zegt hierover: *"Hoe hoger het niveau waarop vo-docenten lesgeven, des te meer zij zich verbonden voelen met hun vakgebied in plaats van hun rol als leraar. Hier passen doelen buiten het lesgeven in de eigen klas dan niet tussen."* Hierdoor kan een collectief thema leiden tot het aanpakken van een probleem dat niet overeenkomt met de wensen van individuele leraren. Ook gaven respondenten van vo-scholen aan dat de Groeikracht-taal en bepaalde tools meer gericht zijn op het po. Hierbij hadden zij het over de 'smileys' en 'post-its' bij de bordsessies.

Het nadeel van een kleine basisschool en dus een kleiner personeelsteam, is dat alle 'extra' taken binnen Groeikracht bij de fulltime groepsleerkrachten terechtkomen. Fulltime leerkrachten moeten namelijk aan hun volledige taakuren voldoen, terwijl dit voor parttimers anders is. Op basisscholen is er vaak niet een ideale samenstelling van leerteams, omdat in de praktijk 80% van het personeel parttime werkt, geeft een expertcoach aan. Daardoor wordt de teamsamenstelling bepaald door de beschikbaarheid van de teamleden. Het basisonderwijs heeft vaak geen invalpoule beschikbaar, waardoor alle taken intern worden opgevangen, bijvoorbeeld bij de organisatie van lesbezoeken. Dit

is werkdruk verhogend voor leraren en heeft invloed op de uitvoering van Groeikracht. Daarnaast zorgen kleine teams ervoor dat er minder expertise aanwezig is, waardoor er op deze scholen soms diepgang in thema's wordt gemist: *"In grotere groepen is er meer expertise en dynamiek binnen de Groeikrachtteams en worden meningen en kritiek sneller gedeeld."* Dit probleem is minder aanwezig in het vo.

De derde contextfactor is de **continuïteit van het personeel**. Expertcoaches geven aan dat het essentieel is om in het voortraject te weten of de schoolleiding en schoolcoaches op school blijven. Zij fungeren namelijk als rolmodel binnen het Groeikracht-programma. Als er een actieve leraar of schoolleider ontbreekt die Groeikracht levend houdt op school, dan vervaagt het programma in de waan van de dag op de achtergrond. Door personeelwisselingen moeten steeds nieuwe mensen getraind worden en dit vertraagt het proces van Groeikracht 'in het DNA van de school' krijgen.

Een vierde en vijfde contextfactor heeft betrekking op het **schoolconcept en het aantal bestaansjaren** van de school (enkel genoemd door de expertcoaches). Volgens expertcoaches is op vernieuwingsscholen (zoals Dalton, Montessori en Agora) vaak al een professionele samenwerkingscultuur aanwezig. Deze scholen zijn gewend om op een vergelijkbare manier als met Groeikracht samen te werken. Dit vergemakkelijkt de implementatie. Daarnaast zijn nieuw opgezette scholen vaak meer gericht op leren en hebben nog geen vaste structuren. Groeikracht kan ondersteunen bij het opzetten van die structuur.

Een zesde contextfactor heeft betrekking op **andere onderwijsontwikkelingen binnen het team** die tegelijkertijd met de implementatie van Groeikracht spelen. Voorbeelden van deze ontwikkelingen zijn het tegelijkertijd aanpassen van de onderwijsvisie, een implementatie van een nieuwe lesmethode of een kritisch bestuur met herstelopdrachten. Als er meerdere ontwikkelingen tegelijkertijd plaatsvinden, komt Groeikracht meer op de achtergrond en daarmee tweede plaats te staan. Terwijl bij de implementatie van het programma een focus en gezamenlijkheid nodig is.

Contextfactoren - leraarniveau

Een zevende contextfactor is dat het van de grond komen van de uitvoering van het programma (zoals het werken met wetenschappelijke literatuur of lesbezoek) afhankelijk is van de **persoonlijke opvattingen** van de leraar (volgens de expertcoaches). Het gaat om *"het vuurtje van nieuwsgierigheid en willen verbeteren"*. Bij academische leraren is een 'dit vuurtje' vaak aanwezig volgens de expertcoaches, terwijl dit anders kan zijn voor leraren die al jaren op dezelfde manier lesgeven. Er zijn ook leraren die een afwachtende houding aannemen binnen het programma. Deze leraren zijn minder betrokken en zullen minder snel eigenaarschap pakken en de kans op borging is hierdoor minder groot. Volgens leraren heeft dit te maken met **persoonskenmerken** en eerdere **persoonlijke ervaringen**: *"vastgeroest zitten in gewoontes of simpelweg niet willen"*. Deze negatieve ervaringen kunnen te maken hebben met eerdere verbeterprogramma's, waardoor leraren 'instrumenten moe' zijn. Expertcoaches zien deze kenmerken al naar voren komen tijdens de draagvlaksessie: als een leraar er meer passief bij zit en geen vragen stelt, is er minder sprake van eigenaarschap en wordt er sneller naar de schoolleiding gekeken en moet er nog een basis gelegd worden om samen effectief aan de slag te gaan met het programma.

Samenvattend zijn op het niveau van de school en leraren een aantal factoren naar voren gekomen die van invloed zijn op de mate van succesvolle implementatie en uitvoering van Groeikracht binnen de scholen. Op schoolniveau gaat het om de grootte van de school en daarmee de samenstelling van de Groeikrachtteams, de continuïteit van het personeel, het schoolconcept, het aantal bestaansjaren van de school en andere onderwijsontwikkelingen op scholen. Op het niveau van leraren lijken eerdere ervaringen en opvattingen over innovatie in het onderwijs van invloed op de mate van enthousiasme van leraren om zich in te zetten voor het Groeikracht programma.

4.6 Potentiële werkzame mechanismen

In de interviews hebben de respondenten zelf een aantal potentiële werkzame mechanismen genoemd. Deze werkzame mechanismen zijn met name aan bod gekomen bij de vraag: ‘Wat maakt dat Groeikracht werkt bij jullie op school?’. Daarnaast zijn we in de focusgroepen dieper ingegaan op potentiële werkzame mechanismen van Groeikracht.

Ritmiek is één van de potentiële werkzame mechanismen van Groeikracht. Dit komt tot uiting in de regelmatige herhaling van de verschillende activiteiten van het programma. De ritmiek zorgt ervoor dat de kennis en vaardigheden die tijdens bord-/werksessies en het samen ontwerpen van onderwijs worden opgedaan, direct in de klas toegepast worden. Hierdoor krijgt Groeikracht een prominente plek in de school/leeft Groeikracht in de school. De leraar zegt hierover: *“Nu wordt er wekelijks overlegd, wat heeft geleid tot het doorbreken van eilandjes, elkaar beter leren kennen en elkaar constructief spreken over hele andere onderwerpen.”* Dit effect is het sterkst zichtbaar op scholen waar de sessies van Groeikracht een vaste plek in de week innemen en op vaste momenten in het rooster staan. De vaste ritmiek maakt het mogelijk om continu in kleine stapjes te werken aan onderwijsverbetering.

Het tweede potentieel werkzaam mechanisme is dat er een **duidelijke structuur en opbouw** zit in de activiteiten. Zo vindt er wekelijks een gezamenlijke start met ‘check-in’ plaats tijdens de bordsessie, worden rolverdelingen gemaakt, de acties besproken en daarna gaan de groepjes uiteen tijdens de werksessie. De sessie wordt gezamenlijk afgesloten. De terugkerende activiteiten en tools zorgen voor duidelijkheid bij de scholen. Daarnaast voelen leraren zich meer gehoord en gezien door deze structuur: *“Het grootste succes is dat teamleden zich meer gehoord voelen, omdat teamvergaderingen meer structuur hebben met een check-in en dat het werk wat iemand doet direct zichtbaar is.”* Daarnaast zit in deze structuur dat de werksessies zijn afgestemd op de doelen waaraan de scholen werken. De scholen focussen op een beperkt aantal doelen per jaar: *“Het is heel leuk om te zien dat we allemaal met hetzelfde doel bezig zijn. Deze focus geeft energie. Alle neuzen staan dezelfde kant op.”* Door deze focus worden doelen echt goed aangepakt, in plaats van maar half. Door de duidelijke structuur komt het cyclisch werken van de grond binnen school.

Een derde potentieel werkzaam mechanisme is het **eigenaarschap onder leraren**. Dit komt op verschillende manieren naar voren als werkzaam mechanisme in het Groeikracht-programma. Het eigenaarschap komt ten eerste terug in het opstellen van de doelen. Het Groeikracht-programma is leerlinggericht en stimuleert de teams op de scholen om zelf concrete doelen te formuleren, passend bij de school. Omdat dit thema’s zijn die vanuit leraren zelf komen, ontwikkelen de leraren binnen de

teams een bepaald eigenaarschap ten aanzien van het werken met Groeikracht. Hierdoor voelen leraren een gedeelde verantwoordelijkheid in plaats van alleen de interne schoolcoach en/of schoolleider die verantwoordelijkheid draagt voor het samenwerken in de school.

Daarnaast komt het eigenaarschap terug in het eigen maken van de Groeikracht-werkwijze. Als leraren binnen de school en het programma de ruimte voelen kunnen zij (in samenwerking met expertcoaches) **werkvormen afstemmen op de behoeften** van de leraren. Dit kan betekenen dat scholen hun eigen formats ontwikkelen, de werkwijze naar eigen hand zetten door sneller door de stof heen te gaan tijdens de workshops of door de 'Groeikracht-terminologie' aan te passen. Een voorbeeld van dit laatste is dat het woord 'verbeterbord' wordt vervangen voor 'groeibord'. Sommige leraren geven aan dat het voor hen niet duidelijk is hoeveel speelruimte er binnen het programma is om iets aan te passen; op scholen waar leraren zich eigenaar voelen, worden deze aanpassingen vanzelf wel gemaakt. Wanneer de werkwijzen eigen worden gemaakt, hebben leraren het gevoel dat zij de activiteiten op hun eigen manier kunnen uitvoeren en hierdoor meer het nut ervan inzien.

Respondenten noemden daarbij in de interviews en focusgroepen dat de invulling van de doelen en activiteiten niet vanuit de schoolleiding moet komen, maar dat schoolleiders het eigenaarschap zo snel mogelijk bij de leraarteam moeten leggen en hen hierin gedeelde verantwoordelijkheid moeten geven. In de literatuur wordt hiernaar verwezen als '**gespreid leiderschap**' (vierde mechanisme). Leraren vinden het hierbij van belang dat schoolleiders ruimte geven aan leraren om te experimenteren en hen vertrouwen geven. De schoolcoaches nemen in eerste instantie leiderschapstaken op zich en dragen deze vervolgens geleidelijk over aan andere leraren. Leraren pakken hierbij taken op die aansluiten bij hun expertise en leraren werken vanuit verschillende disciplines samen om gezamenlijke oplossingen rondom onderwijsvraagstukken op te lossen. Hierdoor hebben leraren het gevoel dat zij het programma echt samen uitvoeren en dat zij belangrijk zijn. Hier ligt het gevoel van eigenaarschap ten opzichte van het programma onder.

Een vijfde potentieel werkzaam mechanisme is '**modeling**'. Zowel de schoolleiding, als schoolcoaches en expertcoaches fungeren als rolmodel naar het team toe, door te laten zien hoe zij de activiteiten van Groeikracht uitvoeren. Zo spelen de schoolleiding en schoolcoaches een rolmodel in het werken met het Groeikrachtbord en het gebruiken van wetenschappelijke literatuur. Dit leidt bij het team tot inspiratie en enthousiasme om ook op deze manier te gaan werken. Daarnaast is de expertcoach een rolmodel voor schoolcoaches tijdens het opleiden. Hierin is het voor de interne schoolcoaches helpend als de schoolcoaches eerst laten zien hoe zij de activiteiten uitvoeren, zoals het leiden van een bordsessie. Op die manier raken schoolcoaches hiermee vertrouwd. Vervolgens kunnen de interne schoolcoaches dit zelf in de praktijk brengen. Ook maakt de expertcoach wel eens 'fouten' en wordt ervaren dat het goed is om dit aan het team te laten zien

Het laatste potentieel werkzaam mechanisme is een **open en veilige sfeer in het team**. Volgens de schoolcoaches is het essentieel dat er een bepaalde mate van veiligheid binnen de schoolteams aanwezig is voordat zij met het programma starten. Als er sprake is van een toxische cultuur, is het niet verantwoord om te beginnen. Schoolcoaches worden binnen Groeikracht voor de teams gezet als begeleider, en dit moet in een veilige omgeving gebeuren. Dit gebeurt in relatief kleine teams, wat de setting persoonlijk maakt en daardoor vaak veiliger. Daarnaast gaan de leraren bij elkaar op

lesbezoek. Respondenten geven aan zij door saamhorigheid in de teams, zich veiliger voelen en ook eerder inhoudelijke feedback durven delen met elkaar en te ontvangen. Binnen Groeikracht vindt een veilige manier van feedback geven plaats doordat deze specifiek gericht is op het lesontwerp en daarmee een 'kleine kijkvraag'.

Samenvattend komen een aantal mechanismen naar voren die de beoogde uitkomst, een lerende schoolcultuur, van Groeikracht mogelijk verklaren. De overkoepelende potentiële werkzame mechanismen van het Groeikrachtprogramma zijn: ritmiek, duidelijke structuur en opbouw, eigenaarschap, maatwerk, modeling en open en veilige sfeer.

5. Resultaten monitor De Transformatieve School

In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van de monitor over de uitvoering van het programma van De Transformatieve School. We hebben in het najaar 2023 een vragenlijst afgenomen over de mate van programma-integriteit (onderzoeksvraag 3) en interviews gehouden met schoolleiders en leraren om zicht te krijgen op de doelen die de scholen nastreven, de inzet van de kernactiviteiten en in hoeverre deze activiteiten worden uitgevoerd zoals beoogd (onderzoeksvragen 1 t/m 4). In het najaar 2023 waren de scholen net gestart met het Transformatieve schoolprogramma. Vervolgens hebben we in het voorjaar 2024 groeps gesprekken in de vorm van focusgroepen georganiseerd om succes- en faalfactoren voor de uitvoering, de contextfactoren en de potentiële werkzame mechanismen van De Transformatieve School in kaart te brengen.

5.1 Achtergrond respondenten

Vragenlijst

Om na te gaan in hoeverre scholen het Transformatieve schoolprogramma uitvoeren is in het najaar van 2023 een vragenlijst uitgezet onder twaalf scholen, met een respons van 289 respondenten. Hiervan namen er 130 respondenten deel aan de ontwikkelgroep en 159 respondenten aan het participerende team. Onder de respondenten van de vragenlijst waren 229 leraren, 30 leidinggevenden en 30 leden van het ondersteunend personeel. Zie ook Tabel BV.1 in Bijlage V voor een overzicht van het aantal respondenten per school.

Interviews per school

Om zicht te krijgen op de uitvoering van het Transformatieve schoolprogramma hebben we elf semigestructureerde interviews met zes schoolleiders en veertien leraren gehouden van drie scholen primair onderwijs (po) en drie scholen voortgezet onderwijs (vo, zie Tabel 6). De interviews hebben plaatsgevonden in het najaar 2023, toen de scholen enkele maanden begonnen waren met het Transformatieve schoolprogramma vanuit Ontwikkelkracht.

Tabel 6. Respondenten interviews Transformatieve School

School	Schoolsoort	Schoolleiding	Leraren
A	po	1	2 leraren uit ontwikkelgroep
B	vo	1	2 leraren uit ontwikkelgroep
C	po	1	¹⁶
D	vo	1	3 leraren uit participierend team
E	vo	1	3 leraren uit participierend team, waarvan 1 uit ontwikkelgroep
F	po	1	4 leraren uit participierend team, waarvan 1 uit ontwikkelgroep
Totaal		6	14

Focusgroepen met verschillende scholen

Vervolgens hebben we in het voorjaar 2024 vier groeps gesprekken gehouden om dieper in te gaan op de contextfactoren en potentiële werkzame mechanismen van het Transformatieve schoolprogramma. Drie groeps gesprekken vonden online plaats, één focusgroep hebben we fysiek georganiseerd. In totaal hebben 27 respondenten deelgenomen aan de groeps gesprekken, waarvan 22 schoolleiders en leraren van acht van de in totaal twaalf deelnemende scholen en vijf respondenten vanuit het team van De Transformatieve School, zie Tabel 7.

Tabel 7. Respondenten groeps gesprekken Transformatieve School

Groeps gesprek	Respondentgroep	Aantal respondenten
1	Schoolleiding & leraren	3 respondenten van 1 vo-school
2	Schoolleiding & leraren	11 respondenten van 4 vo-scholen
3	Schoolleiding & leraren	8 respondenten van 3 scholen (2x vo en 1x po)
4	Transformatieve School team	5 respondenten

5.2 Doelen scholen

In de interviews is gevraagd welk thema van professionalisering de school heeft gekozen en welke verwachte opbrengsten de respondenten zien. Deze antwoorden staan per school samengevat in Tabel BV.6 van Bijlage V. Het meest genoemde thema is het opstellen of herformuleren van het gemeenschappelijk normatief kader op school. Met het Transformatieve schoolprogramma verwachten de scholen diverse opbrengsten. Onder andere wordt genoemd: kennisdeling binnen school vergroten, professionele leer cultuur creëren en kansengelijkheid stimuleren.

5.3 Uitvoering kernactiviteiten

In deze paragraaf beschrijven we welke kernactiviteiten binnen De Transformatieve School worden ingezet om de beoogde doelen te bereiken. Daarnaast schetsen we op basis van de resultaten van de vragenlijst en aangevuld met resultaten van de interviews in het najaar 2023, in hoeverre de

¹⁶ Het is niet gelukt om een afspraak in te plannen voor het interview met leraren van school C.

kernactiviteiten op de scholen worden uitgevoerd zoals beoogd. Zie Tabel BV.2 en BV.3 in Bijlage V voor de volledige resultaten van de vragenlijst.

Deelname aan activiteiten

Op alle scholen doet het hele team mee met het programma van De Transformatieve School tijdens studiedagen. Op de po-scholen worden bij alle leraren lesbezoeken gedaan, waarvan op één school ook het onderwijsondersteunend personeel meedoet. Op de vo-scholen worden de lesbezoeken in verschillende fases uitgevoerd. Dat betekent dat eerst een deel van het team de 1D fase (lesbezoeken) afrondt en dat dan pas het volgende deel van het team begint aan de 1D fase. Dit gebeurt op basis van interesse in deelname. Uiteindelijk zullen alle leraren deelnemen. Zie Tabel BV.5 in Bijlage V voor de precieze samenstelling en rolverdeling van de teams op school.

Kick off



Vóór de start van het programma volgen alle scholen een kick off (eerste studiedag).¹⁷ De kick-off studiedag is in dit schooljaar door 89,9% van de respondenten bijgewoond. Bij alle scholen ligt dit percentage hoger dan 60%, wat betekent dat alle scholen voldoen aan de norm.

Ontwikkelgroep

Volgens het Transformatieve schoolprogramma moet op elke school ten minste één ontwikkelgroep actief zijn, die idealiter bestaat uit een representatieve groep lesgevende en niet-lesgevende leden. Deze groep moet in de eerste helft van het schooljaar (parallel aan de fase 1D in het pedagogisch-didactische traject) twee sessies organiseren.



De sessies met de ontwikkelgroep is in dit schooljaar door 78,0% van de leden van de ontwikkelgroep twee keer bijgewoond, zoals geadviseerd wordt vanuit de norm van De Transformatieve School. Negen scholen voldoen aan de norm, d.w.z. dat op deze scholen minstens 60% van de leden van de ontwikkelgroep twee keer deelgenomen heeft aan de sessies. Bij de drie scholen die niet voldoen aan de norm, varieert het percentage respondenten per school dat wel voldoet aan de norm tussen de 11,1% en 55,6%.



Een tussentijdse presentatie van de ontwikkelgroep is in dit schooljaar door 60,1% van de respondenten bijgewoond. Zeven scholen voldoen aan de norm, d.w.z. dat minstens 60% van de respondenten aanwezig was bij een tussentijdse presentatie. Bij de vijf scholen die niet voldoen aan de norm, varieert het percentage respondenten per school dat wel aanwezig was tussen de 13,3% en 46,4%.



Het gemiddelde rapportcijfer voor de ontwikkelgroep is een 7,46 volgens de leden van de ontwikkelgroep ($SD = 1,38$). Het gemiddelde rapportcijfer per school varieert tussen een 6,20 en een 8,86. Dat betekent dat de leden van de ontwikkelgroep de sessies voldoende tot zeer goed beoordelen.

¹⁷ Programmabeschrijving Transformatieve School (2023).

Uit de interviews bleek dat de meeste scholen, zoals voorgeschreven, één ontwikkelgroep hebben die bestaat uit een gemêleerde groep leraren. Op alle scholen bestaat de ontwikkelgroep uit leden die nog niet eerder op deze manier met elkaar hebben samengewerkt. Het samenstellen is op verschillende manieren gedaan. Op de meeste scholen konden leraren zichzelf aanmelden voor de ontwikkelgroep op basis van interesse. Op andere scholen gaf de schoolleider aan dat het belangrijk is dat de ontwikkelgroep een representatieve afspiegeling van het team is (denk aan leeftijd, ervaring, verdeling groepen/klassen en functie, zoals conciërge) en had de schoolleider daardoor een meer sturende rol in het selecteren van leden voor de ontwikkelgroep.

In de interviews kwam naar voren dat op de meeste scholen (kleine) aanpassingen in het werken met de ontwikkelgroep zijn gemaakt. Op twee scholen zijn meerdere ontwikkelgroepen opgezet in plaats van één ontwikkelgroep. Op één school verliep de samenwerking met 10-12 mensen moeizaam. Hierdoor is besloten om subwerkgroepen te maken binnen de ontwikkelgroep. Dit zorgde voor een prettiger werkproces. Op een andere school waren er juist zoveel thema's gekozen dat er besloten is om meerdere ontwikkelgroepen op te zetten die ieder met een ander thema aan de slag gaan. Op deze school neemt bijna het hele team deel aan een ontwikkelgroep.

Daarentegen heeft een andere school besloten om niet te werken met een aparte ontwikkelgroep. Deze school doet alle activiteiten van De Transformatieve School met het hele team samen. Hier is voor gekozen om eenheid in het team te creëren en te voorkomen dat er nieuwe eilandjes ontstaan. Deze werkwijze is volgens de schoolleider mogelijk, omdat dit een relatief kleine po-school is.

De sessies van de ontwikkelgroep(en) worden op de scholen verschillend ingevuld. Op sommige scholen zijn de professionaliseringsthema's duidelijk, doordat deze bijvoorbeeld met het hele team samen al vastgesteld zijn. Dan pakt de ontwikkelgroep een specifiek thema op om verder uit te werken. Op andere scholen worden de sessies met de ontwikkelgroep gebruikt als brainstormsessies met het doel om te bepalen welk professionaliseringsthema centraal komt te staan.

Op twee scholen zijn er aanpassingen gemaakt in de frequentie van de bijeenkomsten van de ontwikkelgroep. Op één school organiseert de ontwikkelgroep meer brainstormsessies om tot een goed thema voor de professionalisering te komen. De school wil graag een keuze maken die weloverwogen is en vindt twee sessies te weinig. De ontwikkelgroep bestaat uit tien mensen en dat levert mooie en diepgaande discussies op, al is dat ook tijdrovend. Op een andere school heeft ten tijde van de interviews nog maar één sessie met de ontwikkelgroep plaatsgevonden. Het was voor een leraar uit de ontwikkelgroep onduidelijk of en wanneer de volgende sessie zou plaatsvinden.

Training transformatief handelen in de klas



De training transformatief handelen in de klas is in dit schooljaar door 65,8% van de respondenten bijgewoond. Negen scholen voldoen aan de norm, d.w.z. dat minstens 60% van de respondenten aan de training heeft deelgenomen. Bij de drie scholen die niet voldoen aan de norm, varieert het percentage respondenten per school dat wel heeft deelgenomen aan de training tussen de 31,8% en 45,2%.

Lesbezoeken

In de eerste helft van het schooljaar moet één lesobservatie en nagesprek met een senior coach vanuit De Transformatieve School per leraar van het participerende team worden uitgevoerd.¹⁸



Uit de vragenlijst kwamen de volgende resultaten:

- Een lesbezoek is in dit schooljaar door 67,6% van de respondenten ontvangen. Acht scholen voldoen aan de norm, d.w.z. dat minstens 60% van de leraren een lesbezoek hebben ontvangen. Bij de vier scholen die niet voldoen aan de norm, varieert het percentage respondenten per school dat wel een lesbezoek heeft ontvangen tussen de 45,5% en 58,1%.
- Een gesprek na het lesbezoek met de coach is in dit schooljaar door 97,4% van de respondenten gevoerd. Alle scholen voldoen aan de norm.
- Van de rubrics-systematiek in het nagesprek is bij 82,2% van de respondenten gebruik gemaakt. Alle scholen voldoen aan de norm.
- Van een observatieverslag in het nagesprek is in dit schooljaar bij 94,1% van de respondenten gebruik gemaakt. Alle scholen voldoen aan de norm.
- Feedback van de coach in het nagesprek is in dit schooljaar door 99,5% van de respondenten ontvangen. Alle scholen voldoen aan de norm.
- Formuleren van ontwikkelpunten is in dit schooljaar door 88,1% van de respondenten uitgevoerd. Elf scholen voldoen aan de norm. Bij de school die niet voldoet aan de norm, is het percentage respondenten dat wel ontwikkelpunten heeft geformuleerd 53,8%.

Bij afname van de interviews was op alle scholen gestart met het inplannen van de lesbezoeken. Op de meeste scholen hadden er toen ook al lesbezoeken plaatsgevonden. Op de vo-scholen (dit zijn de grotere scholen) is ervoor gekozen om de lesbezoeken gefaseerd te organiseren. Dit is gedaan op basis van interesse uit het team. Op de po-scholen (kleinere scholen) doen alle leraren tegelijk mee aan de lesbezoeken.

Data-analyse terugkoppeling



In de eerste helft van het schooljaar vindt op alle scholen na de lesbezoeken (fase 1D) een terugkoppeling van de lesobservaties en data van de enquête plaats. De data-analyse terugkoppeling is in dit schooljaar door 85,1% van de respondenten bijgewoond. Elf scholen voldoen aan de norm, d.w.z. dat minstens 60% van de respondenten bij de data-analyse terugkoppeling aanwezig was. Bij de school die niet voldoet aan de norm, is het percentage respondenten dat de data-analyse terugkoppeling wel heeft bijgewoond 54,2%.

In alle interviews werd de data-analyse terugkoppeling als een belangrijk moment omschreven in het programma van De Transformatieve School¹⁹. De meeste respondenten gaven aan dat dit belangrijk is om de verdere doelen van het programma op te stellen.

Contact met andere scholen

In het Transformatieve schoolprogramma staat beschreven dat schoolleiders van vergelijkbare scholen met vergelijkbare uitdagingen contact met elkaar leggen om van elkaar te leren binnen het

¹⁸ Programmabeschrijving Transformatieve School (2023).

¹⁹ Op de meeste scholen had de data-analyse terugkoppeling nog niet plaatsgevonden tijdens het interview. Over de resultaten en de inhoud van de data-analyse terugkoppeling kunnen we daarom nog niet veel zeggen.

consortium²⁰. Alle scholen die we gesproken hebben bij de interviews, zijn met vertegenwoordigers naar de landelijk georganiseerde dagen van De Transformatieve School gegaan. In het najaar van 2023 hadden geen van de geïnterviewde schoolleiders onderling afgesproken buiten de georganiseerde dagen om.

Contact met senior trainer

Vanuit het Transformatieve schoolprogramma krijgt iedere school binnen de 1D fase een key note op de kick off door de programmaleider, begeleiding na de eerste sessie van de ontwikkelgroep, lesobservatie met nagesprekken en een data-analyse terugkoppeling door de senior trainer.²¹ Alle scholen die we gesproken hebben bij de interviews, hebben (nauw) contact met hun senior trainer.

Enthousiasme



Om na te gaan hoe scholen het Transformatieve schoolprogramma waarderen, hebben we in de vragenlijst gevraagd hoe enthousiast de leraren zijn over het uitvoeren van het programma. Gemiddeld scoren respondenten een 3,99 ($SD = 0,77$) op enthousiasme op een schaal van 1-5. De gemiddelde scores per school variëren tussen 3,50 en 4,53, dat betekent dat de scholen (heel) enthousiast zijn (zie Tabel BV.4 in Bijlage V). Bij een aantal scholen komen alle mogelijke scores (1 tot en met 5) voor in de meting van enthousiasme. Dit laat zien dat er grote verschillen tussen respondenten binnen scholen bestaan in hun enthousiasme over het Transformatieve schoolprogramma. De negen vo-scholen scoren gemiddeld een 3,97 en de drie po-scholen scoren gemiddeld 4,29.

5.4 Succes- en faalfactoren bij de uitvoering van het Transformatieve schoolprogramma

In de interviews en focusgroepen kwamen een aantal succes- en faalfactoren naar voren bij de uitvoering van het Transformatieve schoolprogramma. Succesfactoren zijn helpend bij de uitvoering van het programma, terwijl faalfactoren de uitvoering van het programma belemmeren. Hieronder beschrijven we achtereenvolgens de succes- en faalfactoren.

De eerste succesfactor heeft betrekking op de **actieve rol van de programmaleider** bij de start van het programma. Het Transformatieve schoolprogramma start met een gezamenlijke inhoudelijke start verzorgd door de programmaleider en dit zorgt voor veel enthousiasme en inspiratie in het schoolteam. Dit komt doordat de programmaleider door de schoolteams als expert gezien wordt. Bovendien weet de programmaleider het gedachtegoed van De Transformatieve School op een aantrekkelijke manier over te brengen door herkenbare problemen te omschrijven op een andere manier dan gebruikelijk. Dit levert energie en enthousiasme in het team op voor deelname aan De Transformatieve School.

De tweede succesfactor heeft betrekking op de **houding en rol van de senior trainers**. Respondenten gaven aan dat het helpt dat de senior trainer goed bereikbaar is. Leden van de ontwikkelgroep

²⁰ Er staat in het Transformatieve schoolprogramma niet beschreven hoe en hoe vaak schoolleiders contact met elkaar zouden moeten hebben.

²¹ Programmabeschrijving Transformatieve School (2023).

hebben het telefoonnummer en de trainer geeft aan dat ze altijd vragen kunnen stellen. Deze korte lijstjes werken motiverend en stimulerend. Ook zijn de senior trainers erg toegankelijk, wat ervoor zorgt dat leraren zich kwetsbaar op durven te stellen. Daarnaast ervaren de respondenten de senior trainer als zeer betrokken; iemand die het team veel waardering geeft en het gevoel geeft dat de leraren de professional zijn. Tot slot werd genoemd dat de senior trainers de school kennen en weten waar de school staat in het proces.

Een derde succesfactor is het **opdoen van succeservaringen** als team gedurende de uitvoering van het programma. Zodra het team effecten van het programma merkt bij zichzelf en het idee heeft dat leerlingen hiervan profiteren, geeft dit motivatie om door te gaan. Als voorbeeld noemde een schoolleider dat de mobiele telefoons uit de klas zijn geweerd door het opstellen van het normatief kader vanuit het Transformatieve schoolprogramma. Leraren vonden dit prettig werken en merkten dat leerlingen zich beter konden concentreren. Deze succeservaring gaf de docenten motivatie om zich verder in te zetten voor het Transformatieve schoolprogramma.

Een vierde succesfactor is dat iemand binnen de school de rol van '**aanjager**' op zich neemt. Dit is vaak de schoolleider of een lid van de ontwikkelgroep. Deze 'aanjager' geeft iedere teambijeenkomst een korte update van De Transformatieve School, waardoor het programma voor alle teamleden levend blijft en niet naar de achtergrond verdwijnt. Zeker als deze 'aanjager' persoonlijk goed in de school ligt, helpt dit bij het onderhouden van het draagvlak onder het schoolteam voor het programma.

De vijfde succesfactor bij de uitvoering van het Transformatieve schoolprogramma is de betrokkenheid van **alle teamleden van de school** bij de uitvoering, dus ook het onderwijsondersteunend personeel. Op die manier wordt het gedachtegoed van De Transformatieve School breed gedragen in de school en hanteert iedereen dezelfde regels en afspraken.

De zesde en zevende succesfactoren hebben te maken met organisatorische aspecten, namelijk duidelijke afspraken over de planning van activiteiten, werkverdeling en de inbedding van het programma in het schoolplan. Respondenten noemden dat het helpt als er **duidelijke afspraken** gemaakt zijn in het team onderling over de werkverdeling en met de senior trainers over de planning van het programma. Als alle activiteiten zijn gepland en in de agenda's en jaarplanning staan, is er sprake van een hoge mate van voorspelbaarheid; iedereen weet wat en wanneer er iets van hen verwacht wordt. Deze afspraken dragen bij aan een soepele uitvoering van het programma. De opname van De Transformatieve School in **het schoolplan en scholingsplan** is een laatste succesfactor. Leraren zien zo dat hun werk gebruikt wordt, wat extra motivatie geeft om ermee aan de slag te gaan.

Aan deze laatste succesfactoren is de eerste faalfactor gekoppeld, namelijk de **onduidelijkheid over het tijdpad** van de activiteiten bij De Transformatieve School. Respondenten van meerdere scholen noemden dat de planning van de activiteiten bij De Transformatieve School niet duidelijk was. Deze respondenten hadden moeite om het overzicht te behouden van wat iedereen precies aan het doen is binnen het programma. Deze onduidelijkheid zorgt ervoor dat het programma soms naar de achtergrond verdwijnt.

Een tweede faalfactor is het **gebrek aan terugkerende opfrismomenten**. Meerdere schoolleiders noemden dat er op school veel wisselingen zijn in het lerarenteam. Zij gaven aan dat het daarom wenselijk is als er voldoende opfrismomenten en instroommomenten zijn binnen het programma van De Transformatieve School, zodat ook nieuwe collega's meegenomen kunnen worden. Op school lopen ze er tegenaan dat opfrismomenten nog geen vast onderdeel vormen van het programma, waardoor ze dat zelf moeten organiseren.

Een derde faalfactor is dat nog niet op alle scholen de **vertaalslag van theorie naar praktijk** volledig gemaakt is. Respondenten noemden dat niet op alle scholen het hele schoolteam de taal en de theorie van De Transformatieve School zich eigen heeft gemaakt. Hierdoor lopen leden uit de ontwikkelgroep er tegenaan dat het schoolteam niet altijd begrijpt waar zij het zelf en de senior trainers het op bijeenkomsten en bij de lesbezoeken over hebben. Dit heeft tot gevolg dat er soms een kloof bestaat tussen de ontwikkelgroep en het schoolteam, waardoor het voor leden uit de ontwikkelgroep lastig is om het normatief kader schoolbreed in te zetten en te borgen.

Een vierde faalfactor is dat het lastig is om **leraren vrij te roosteren** om de nagesprekken van de lesbezoeken in te plannen of om landelijke dagen te bezoeken. Dit is vooral op de po-scholen een probleem, omdat leraren in principe de hele dag voor de klas staan. In het vo lijkt dit iets makkelijker te gaan, omdat de nagesprekken bijvoorbeeld in de tussenuren van leraren geroosterd kunnen worden. Een succesfactor hierbij is goed contact met de roostermaker.

5.5 Contextfactoren

In de focusgroepen kwamen een aantal contextfactoren naar voren die mogelijk van invloed zijn op de uitvoering van het Transformatieve schoolprogramma en op het bereiken van de doelen. Contextfactoren geven zicht op de verschillen tussen scholen. De contextfactoren hebben we geclusterd op het niveau van de school en op het niveau van de leraar.

Contextfactoren op schoolniveau

De eerste contextfactor die van invloed lijkt te zijn op de uitvoering van het Transformatieve Schoolprogramma is de **grootte van de school**. In de meeste gevallen zijn de 'grote' scholen in het vo, en de 'kleine' scholen in het po. De contextfactoren schoolgrootte en po/vo lijken met name van invloed op de samenstelling van de ontwikkelgroep en op de uitvoering van de lesbezoeken.

Op een kleine po-school is het mogelijk om met het hele team onderdeel te zijn van de ontwikkelgroep. Dit zorgt ervoor dat alle teamleden volledig op de hoogte zijn van wat er binnen het Transformatieve schoolprogramma gebeurt en het onderliggende denkproces. Op het vo gaat vaak een select groepje leraren in de ontwikkelgroep aan de slag met De Transformatieve School, waardoor meer aandacht besteed moet worden aan het op de hoogte houden van het hele team en het behouden van draagvlak.

Met betrekking tot de lesbezoeken kiezen grote vo-scholen ervoor om deze te organiseren in **verschillende tranches**. Het voordeel van die tranches is dat de leraren uit de eerste tranche de andere leraren alvast kunnen meenemen en enthousiasmeren. De leraren uit de volgende tranches

beginnen daardoor met meer voorkennis aan de lesbezoeken, ook omdat ze door de ontwikkelgroep of door studiedagen al meer kennis hebben opgedaan over het gedachtegoed van De Transformatieve School. Daarentegen noemden respondenten van scholen als nadeel dat leraren uit de eerste tranche nog zoekende zijn binnen het Transformatieve schoolprogramma en veel vragen krijgen van collega's die ze zelf ook nog niet kunnen beantwoorden. Dit levert een bepaalde onzekerheid op bij die leraren. Tegelijkertijd beschouwden de senior trainers van De Transformatieve School het uitrekken van de 1D fase als voordeel, omdat daardoor meer ruimte wordt gecreëerd voor verdieping op school. Verder merkten de senior trainers van De Transformatieve School dat leraren uit het po de feedback vanuit de lesbezoeken makkelijker direct kunnen toepassen, omdat ze de hele dag dezelfde groep hebben. Voor leraren in het vo is dit moeilijker, omdat ze steeds wisselende klassen zien met een andere groepsdynamiek.

De tweede contextfactor is de **continuïteit van het personeel**. Respondenten geven in de focusgroepen aan dat het lastiger is om het Transformatieve schoolprogramma uit te voeren op een school met een zwak organisatiesysteem, zoals wisselingen in schoolleiding of in onderwijspersoneel. Dit geldt met name voor wisseling in schoolleider of leden uit de Ontwikkelgroep. Zij fungeren namelijk vaak als rolmodel of 'aanjager' van het Transformatieve schoolprogramma. Als er een actieve leraar of schoolleider ontbreekt die De Transformatieve School levend houdt op school, dan vervaagt het programma in de waan van de dag naar de achtergrond.

Een derde contextfactor is **andere gelijktijdige trajecten** gedurende De Transformatieve School. De senior trainers van De Transformatieve School geven aan dat het een randvoorwaarde is dat er voldoende focus binnen de school is om het Transformatieve schoolprogramma uit te kunnen voeren. Andere gelijktijdige professionaliseringstrajecten kunnen soms geïntegreerd worden met het gedachtegoed van De Transformatieve School, zoals gebeurt in combinatie met trajecten rondom formatief handelen of basisvaardigheden. In de meeste gevallen is het volgens de senior trainers af te raden om meerdere trajecten tegelijk te volgen. Dit vraagt namelijk te veel van het lerarenteam, waardoor de focus op het programma verloren gaat.

Een vierde contextfactor is de **beginsituatie van de school met betrekking tot het skill/will kwadrant**. Met de skill/will kwadrant wordt bedoeld hoe de school/het team aan het begin van het programma scoort op de mate van pedagogisch-didactische vaardigheden ('skill') en de mate van collectieve wil om te verbeteren ('will'). Een school waarin de 'will' om van elkaar te leren laag is of waar leraren zelfs geneigd zijn om elkaar te saboteren, heeft iets anders nodig en zet andere stappen dan scholen waar al een collectieve 'will' aanwezig is. De senior trainers van De Transformatieve School geven aan dat ze het programma aanpassen aan het schoolteam op basis van het skill/will kwadrant. Dit doen ze door andere accenten te leggen binnen de vastgestelde activiteiten van De Transformatieve School.

Contextfactoren - leraarniveau

Een vijfde contextfactor is **eerdere (faal)ervaringen** van leraren met andere professionaliseringstrajecten. De senior trainers van De Transformatieve School geven aan dat ze vaak in lerarenteams komen die in eerdere jaren andere trajecten hebben uitgevoerd, die niet zijn doorgezet of waar de borging niet van heeft plaatsgevonden. Deze leraren associëren een professionaliseringstraject daardoor met teleurstelling en hebben niet meer het geloof dat een

programma iets kan opleveren voor zichzelf en/of de school. De senior trainers merken in deze gevallen bij aanvang een barrière bij deze leraren om zich in te zetten voor het programma, omdat 'het toch geen zin heeft'. Ook leden uit de Ontwikkelgroep ervaren dat deze leraren met deze 'faalervaringen' moeilijker te enthousiasmeren zijn voor deelname aan het Transformatieve schoolprogramma.

Een zesde contextfactor is de **instelling van leraren**. In de focusgroepen maakten de respondenten vaak onderscheid tussen theoretisch en praktisch ingestelde leraren, omdat deze leraren andere behoeftes hebben om De Transformatieve School goed uit te willen en kunnen voeren. Meer theoretische leraren zijn bij de start van het programma vaak wantrouwend ten opzichte van de theoretische onderbouwing van het programma. Ze willen weten of het écht werkt en waar dat dan op gebaseerd is. Als ze daar geen antwoord op krijgen, zetten deze leraren zich over het algemeen niet of minder in voor het programma. Deze theoretische leraren hebben baat bij theoretische onderbouwing van het programma. Dit geldt met name bij de start van het programma door de programmaleider en bij de dataterugkoppeling. Daarentegen gaven de respondenten aan dat de praktische leraren soms afhaken bij de start door de programmaleider, omdat zij het nut van de 'moeilijke abstracte taal' niet direct inzien. Voor hen gaat De Transformatieve School pas leven bij de lesbezoeken als de senior trainers praktisch toepasbare tips geven op basis van het gedachtegoed van De Transformatieve School.

Samenvattend zijn op het niveau van de school en leraren een aantal factoren naar voren gekomen die van invloed zijn op de mate van succesvolle implementatie en uitvoering van De Transformatieve School. Op schoolniveau gaat het om de schoolgrootte en daarmee de samenstelling van de ontwikkelgroep, de tijdsduur van de fases, continuïteit personeel, het volgen van gelijktijdige trajecten en de beginsituatie van de school met betrekking tot het skill/will kwadrant. Op het niveau van leraren lijken (faal)ervaringen met andere trajecten en de instelling van leraren van invloed op de mate van enthousiasme van leraren om zich in te zetten voor De Transformatieve School.

5.6 Potentiële werkzame mechanismen

In de interviews hebben de respondenten zelf een aantal potentiële werkzame mechanismen genoemd. Deze werkzame mechanismen zijn met name aan bod gekomen bij de vraag: 'Wat maakt dat het Transformatieve schoolprogramma werkt bij jullie op school?'. Daarnaast zijn we in de focusgroepen dieper ingegaan op potentiële werkzame mechanismen van het Transformatieve schoolprogramma.

Een eerste werkzaam mechanisme is het **eigenaarschap onder leraren**. Dit komt op verschillende manieren naar voren als werkzaam mechanisme van het Transformatieve schoolprogramma. Het eigenaarschap komt sterk terug in de ontwikkelgroep binnen De Transformatieve School. De ontwikkelgroep is een kerngroep in de school die het gedachtegoed van De Transformatieve School sterk meekrijgt. Vanuit dit gedachtegoed en in samenwerking met de senior trainer gaat de ontwikkelgroep zelf aan de slag met thema's die op school leven. Omdat het thema's zijn die vanuit de leraren zelf komen, ontwikkelen de leden van de ontwikkelgroep een bepaald eigenaarschap ten

aanzien van het werken met het Transformatieve schoolprogramma. Dit eigenaarschap helpt hen om andere teamleden mee te krijgen in het gedachtegoed van de Transformatieve School.

Verder zetten de senior trainers van De Transformatieve School in op bottom-up werken. Bij de data-analyse presenteren de senior trainers de resultaten als de eigen analyse van het schoolteam, het gaat namelijk om hún ervaringen en lesbezoeken. Het schoolteam moet betekenis geven aan de resultaten van de analyse en gezamenlijk de verdere vervolgstappen bepalen. Omdat leraren gezamenlijk de gestelde doelen bepalen, creëert dit een bepaald gevoel van eigenaarschap onder de leraren, waardoor ze sterker gemotiveerd zijn om hiermee aan de slag te gaan.

Schoolleiders noemden daarbij in de interviews en focusgroepen dat de invulling van het Transformatieve schoolprogramma niet vanuit hen moet komen, maar dat ze leraren gedeelde verantwoordelijkheid geven. In de literatuur wordt hiernaar verwezen als **'gespreid leiderschap'**. De schoolleiders zorgen ervoor dat leraren meepraten en meebeslissen. Leraren herkennen dit en geven aan dat ze voor hun gevoel echt onderdeel zijn van het programma. Ook hier ligt een gevoel van eigenaarschap ten opzichte van het programma onder.

Een tweede werkzaam mechanisme is een **veilige sfeer in het gesprek**. In het Transformatieve schoolprogramma krijgt het schoolteam abstracte taal en metaforen aangeleerd. Door het gebruik van deze abstracte taal en metaforen leren leraren om problemen te bespreken met elkaar zonder oordeel. In plaats van dat leraren klagen over een bepaalde leerling van 'hij wil niet', kunnen leraren dit aangeven in termen van 'klimmen' en 'switchten'. Dit haalt de schuldvraag uit het gesprek, waardoor er een bepaalde veiligheid in het gesprek ontstaat om eerlijk naar elkaar te zijn. Het nodigt uit tot een collectieve opdracht door als professionals met elkaar op zoek te gaan naar gezamenlijke oplossingen. Dit speelt zowel binnen het schoolteam als binnen de ontwikkelgroep. Een lid uit de ontwikkelgroep omschreef het als: *"Mooi dat we binnen de stuurgroep echt eerlijk naar elkaar waren en af en toe ook echt even konden knallen/botsen. Het liep hoog op maar zonder emotie, dat vond ik mooi. Daardoor konden we juist tot een gezamenlijk iets komen."*

Daarnaast maakt het Transformatieve schoolprogramma expliciet wáár een gesprek onder teamleden plaatsvindt. De Transformatieve School onderscheidt de 'kleedkamer' van de 'coulissen'. De 'kleedkamer' is een plek waar niet professioneel gewerkt wordt, zoals bij het koffiezetapparaat, maar waar wel gesproken wordt over de leerlingen en soms ook over andere teamleden. Dit levert vaak met name frustratie en eilandjes onder docenten op, omdat er op een klagende manier over leerlingen en/of over elkaar wordt gesproken. Als leraren dit gesprek verplaatsen naar de coulissen ontstaat er professionele rugdekking. Dit houdt in dat leraren constructief met elkaar in gesprek gaan over mogelijke oplossingen. Deze professionele rugdekking biedt **veiligheid** in het gesprek. Aangeven dat je een 'coulissen' gesprek wilt, helpt leraren om een bepaalde structuur en veiligheid in het gesprek te brengen en dat helpt bij het ontwikkelen van een professionele ontwikkelcultuur op school en bij het versterken van de collective teacher efficacy. Een schoolleider beschreef: *'Doordat je er grip op hebt, kun je als zich een probleem voordoet hier naar terugverwijzen. 'We moeten even een coulisse gesprek voeren'. Dat biedt structuur en veiligheid, want door dit soort taal te gebruiken, geef je geen oordeel met een emotionele lading 'ik vind dat je dit niet goed doet', maar geef je aan wat nodig is.'*

De respondenten noemden de dataterugkoppeling na de 1D fase hierbij als een kantelpunt. Doordat de enquête anoniem is, durven leraren eerlijk te zijn. In de enquête worden vragen gesteld als "in

hoeverre voel ik me veilig om eerlijk te zijn over...". Wat anders niet gezegd of aangegeven zou worden, wordt dan opeens zichtbaar, omdat het anoniem is. Tijdens de dataterugkoppeling presenteert de senior trainer de resultaten hiervan en dit opent het gesprek onder teamleden.

Een derde werkzaam mechanisme is **vertrouwen**, zowel in jezelf als professional en in het programma. Veel leraren noemden in de interviews dat de insteek van het nagesprek gekoppeld aan het lesbezoek zeer waardevol is. Ze noemden dat de vragen die de senior trainer stelde met name gericht zijn op wat je als leraar goed kan en wat andere leraren van jou zouden kunnen leren. Daarnaast gaven de leraren aan dat de senior trainer echt luistert naar wat ze te zeggen hebben door voldoende tijd te nemen en een passende onderbouwing te bieden bij de beantwoording van vragen die leraren stellen. Dit geeft de leraren enerzijds vertrouwen in zichzelf als professional en anderzijds vertrouwen in de senior trainers en daarmee ook in het programma. Het vertrouwen helpt bij het versterken van de collective teacher efficacy. Daarnaast helpt het vertrouwen in de senior trainers bij de wil om het eigen pedagogisch didactisch handelen te vergroten. Een schoolleider hoorde uit het team: *"Morgen weet ik wat ik anders moet doen in mijn klas om het geloof in eigen kunnen te versterken"*.

Een vierde werkzaam mechanisme bij zowel de lesbezoeken met nagesprekken als in de teamgesprekken in de coulissen ruimte is de ruimte voor **reflectie** om na te denken over de mechanismen die plaatsvinden in het klaslokaal. Deze reflectiemomenten creëren bij leraren bewustwording van hun eigen pedagogisch handelen, waardoor leraren leren herkennen welke invloed zij hebben op het 'klimmen' en 'switchen' van de leerlingen. Leraren omschreven in de focusgroepen dat het noodzakelijk is om je hier eerst bewust van te zijn en hier woorden aan te kunnen geven, voordat je er überhaupt mee aan de slag kunt. Door deze bewustwording in de reflectiemomenten stellen leraren andere vragen aan elkaar en aan de senior trainer, wat vervolgens hun pedagogisch-didactisch handelen kan versterken.

Samenvattend komen een aantal mechanismen naar voren die de beoogde uitkomsten met betrekking tot een lerende schoolcultuur, (collective) teacher efficacy en vaardigheden van leraren, van De Transformatieve School mogelijk verklaren. Allereerst lijkt de mate van eigenaarschap onder leraren en gespreid leiderschap bij te dragen aan een lerende schoolcultuur. Ten tweede lijkt een veilige sfeer in het gesprek, en daarmee een cultuur van steun, bij te dragen aan het versterken van een lerende schoolcultuur en aan de collective teacher efficacy. Ten derde lijkt het vertrouwen in jezelf als professional en in het programma bevorderend voor de collective teacher efficacy. Tenslotte lijkt terugkerende reflectie bij te dragen aan het versterken van de pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren.

6. Teststudie

In dit hoofdstuk beantwoorden we de vraag welke onderzoeksinstrumenten moeten worden ingezet en/of ontwikkeld om de beoogde doelen en uitkomsten van beide programma's te meten (onderzoeksvraag 1). Ook gaan we in op de psychometrische kwaliteit van de bruikbare instrumenten (onderzoeksvraag 3). De vraag naar het vaststellen van de kosteneffectiviteit (onderzoeksvraag 2) wordt in hoofdstuk 7 beantwoord.

In paragraaf 6.1 wordt eerst de methode van de teststudie beschreven. De teststudie is gericht op het meten van vier uitkomsten van de twee programma's, die gekoppeld zijn aan de eerste vier traptreden van de effecttrap: *Uitvoering*, *Enthousiasme*, *Lerende schoolcultuur* en *Leraar handelen* (zie paragraaf 1.3 voor achtergrond en een beschrijving van de effecttrap). Hierna wordt uitgelegd op welke wijze de gegevens zijn geanalyseerd voor beide programma's (GroeiKracht en De Transformatieve School). Vervolgens wordt per programma (paragraaf 6.2: GroeiKracht, paragraaf 6.3: De Transformatieve School) het volgende beschreven: 1) welke vragenlijsten er zijn aangeleverd, 2) welke aanpassingen er gemaakt zijn, 3) hoe nieuwe data is verzameld op basis van de aanpassingen van de onderzoekers. Hierna volgen in paragraaf 6.4 de resultaten over de psychometrische kwaliteit per programma (onderzoeksvraag 3). De laatste traptrede; *Leerlingresultaten*, wordt voor beide programma's samen beschreven (paragraaf 6.5).

6.1 Methode teststudie

Het uitgangspunt van de teststudie was tweeledig: 1) zoveel mogelijk uitgaan van bestaande, gevalideerde instrumenten en 2) zoveel mogelijk gebruik maken van de bestaande vragenlijsten van de twee programma's: GroeiKracht en De Transformatieve School. Een voordeel van het laatste is om de extra belasting voor scholen minimaal te houden en daarmee een hogere respons te verkrijgen.

Om de onderzoeksvragen van de teststudie te kunnen beantwoorden is een overzicht gemaakt van alle bestaande items die de twee programma's al uitvragen bij scholen per traptrede van de effecttrap (*Uitvoering*, *Enthousiasme*, *Lerende schoolcultuur* en *Leraar handelen*, zie Bijlage VI). De effecttrede *Leerlingresultaten* wordt hierbij buiten beschouwing gelaten en in paragraaf 6.5 apart behandeld.

Er is gekeken naar de bestaande items aan de hand van de volgende drie vragen: 1) is het item eenduidig geformuleerd 2) meet het item wat het beoogt te meten? en 3) beantwoordt dit item mede de onderzoeksvragen en/of missen we nog items voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen? Aangezien er in eerder onderzoek naar GroeiKracht al gebruik gemaakt is van de effecttrap en dit verwerkt is in hun vragenlijsten, is ook gekeken naar eerdere validatie van die bestaande vragenlijsten en hoe die items bruikbaar zijn voor zowel GroeiKracht als De Transformatieve School (De Jong e.a., 2021). De items werden dan vertaald naar de context van De Transformatieve School. Daarnaast is gebruik gemaakt van de literatuurstudie (zie hoofdstuk 3) en aanvullende literatuur voor deze teststudie over hoe effecten te meten op *Uitvoering*, *Enthousiasme*, *Lerende schoolcultuur* en *Leerlingresultaten*. Bij het toevoegen van items voor het kunnen

beantwoorden van de onderzoeksvragen is steeds gebalanceerd tussen het niet te lang maken van de vragenlijsten en goed meten wat we willen meten.

6.1.1 Analyse

Het doel van de teststudie was om na te gaan wat de psychometrische kwaliteit is van de onderzoeksinstrumenten die ingezet worden om beoogde doelen en uitkomsten te meten van zowel Groeikracht (GK) als De Transformatieve School (TS). Dit wordt gedaan aan de hand van geënquêteerde data van beide programma's. Afhankelijk van de mate van theorie zijn er drie methoden om deze kwaliteit te beoordelen: exploratieve factoranalyse (EFA), confirmatieve factoranalyse (CFA) en Cronbachs alfa. Bij EFA gaat het om zoeken naar mogelijk onderliggende factoren bij een set items. EFA wordt dan ook vooral gebruikt bij het ontwikkelen van (de structuur van) meetinstrumenten. CFA brengt in kaart hoe goed vooropgestelde factoren presteren. Dit wordt vaak gebruikt om de kwaliteit van een vastgesteld en reeds ontwikkeld meetinstrument in kaart te brengen. Bij zowel GK als TS gaat het grotendeels om de combinatie van in het verleden theoretisch onderbouwde schalen (vandaar ook het belang van Cronbachs alfa als kwaliteitscriterium). Het 'onbekende' bestaat eruit dat we deze uit verschillende studies afkomstige theoretisch onderbouwde schalen met elkaar combineren in dit onderzoek. Daarnaast meten we niet precies dezelfde items bij GK en TS (zie volgende paragraaf). Dit betekent dat we voor het vaststellen van de betrouwbaarheid van de vragenlijsten (en bijbehorende schalen en items) veel belang hechten aan de traditionele Cronbachs alfa voor de vooraf gespecificeerde en theoretisch onderbouwde schalen. Bij EFA letten we vooral op de vraag of het aantal schalen per traptrede dat we vooraf theoretisch veronderstelden, ook inderdaad terugvinden.²² Bij de CFA staat het laden van items op de vooraf geconstrueerde schalen en eventuele misspecificaties centraal.

Er is voor gekozen de databestanden van Groeikracht en De Transformatieve School niet samen te voegen, maar afzonderlijk te analyseren. De doelen die door de programma's worden beoogd te bereiken, zijn niet bij alle treden van de effecttrap gelijk. Dit betekent ook dat de bijbehorende items en schalen om deze doelen te meten van elkaar verschillen. Dat wil zeggen dat alleen de schalen *Enthousiasme* (N=4) (traptrede 2) en de schaal 'Rol schoolleiding' van *Lerende schoolcultuur* (N=7) (traptrede 3) in beide programma's met dezelfde items gemeten zijn. De overige schalen zijn deels opgebouwd uit deels overlappende, maar vooral ook (tekstueel) verschillende items.

6.2 Data-verzameling Groeikracht

1) Aanlevering van de data

Voor de teststudie zijn een aantal databestanden opgevraagd bij Groeikracht. Wij ontvingen het volgende:

- Bestaande vragenlijsten: de barometer²³, de cultuursurvey²⁴ en de thermometer²⁵.
- Bestanden met informatie over het programma, zoals: het voorstel voor Ontwikkelkracht, een activiteitenplan, de beschrijving van het programma en de werkwijze van Groeikracht. De

²² EFA is uitgevoerd op twee manieren: 1) het aantal factoren begrenzen op eigen value > 1; en 2) vooraf het aantal factoren begrenzen.

²³ Barometer is gericht op verloop uitvoering en effect op schoolcultuur en leraar handelen.

²⁴ Cultuursurvey is gericht op nulmeting en voortgang cultuurverandering op school.

²⁵ Thermometer is gericht op samenwerking met coaches en voortgang programma.

informatieve bestanden waren ter ondersteuning om de bestaande items rondom de uitvoering van het programma te kunnen beoordelen.

- Wij ontvingen in september/oktober 2023 data van de cultuursurvey. In december 2023 ontvingen wij de data van de barometer.
- In juni 2024 ontvingen wij de data van de tweede afname van de barometer.

2) Aanpassingen door de onderzoekers aan de vragenlijsten

Aan het begin van de barometer en cultuursurvey is de algemene vraag 'bent u schoolcoach?' toegevoegd om onderscheid te kunnen maken tussen het type onderwijsprofessionals binnen de school. Alle items bij de hieronder volgende effecttrappen zijn te vinden in Bijlage VI.

Uitvoering

Uit de barometer zijn vier items over de uitvoering van het Groeikrachtprogramma bruikbaar voor de teststudie, omdat ze reeds gevalideerd waren in eerder onderzoek naar de betrouwbaarheid van de vragenlijsten van leerKRACHT die ook ingezet worden bij van Groeikracht (De Jong e.a., 2021). Uit ditzelfde onderzoek kwamen aanbevelingen om de kwaliteit van de uitvoering van leerKRACHT in scholen en de stem van de leerling ook te meten.

Op basis van deze aanbevelingen zijn de volgende twee items toegevoegd:

"Ik heb de afgelopen 4 lesweken ... keer aan de leerlingen gevraagd input te geven, bv. in een leerlingarena en/of bij het bord in de klas."

"Met welk rapportcijfer beoordeel je de uitvoering van de bordsessie?"

Enthousiasme

Uit de barometer zijn vier items over het enthousiasme over het Groeikrachtprogramma bruikbaar, omdat ze reeds gevalideerd waren in eerder onderzoek naar de betrouwbaarheid van de vragenlijsten van leerKRACHT (De Jong e.a., 2021).

Lerende schoolcultuur

Bestaande vragen uit de barometer en de cultuursurvey zijn geselecteerd om de lerende schoolcultuur te meten. Bij het selecteren van de vragen is er gekeken naar de aanwezigheid van de thema's van schoolcultuur (e.g., Snoek, 2022; Van Schaik e.a., 2020; Teddlie, 2009; Zwart e.a., 2012). In de cultuursurvey waren twee items aanwezig over de gedeelde visie. Om de betrouwbaarheid van de schaal voor *Gedeelde visie* mogelijk te vergroten, zijn drie bruikbare vragen toegevoegd aan de vragenlijst:

"De doelen die ik in mijn klaslokaal stel, zijn in lijn met de doelen van het team binnen mijn school."

"Het team hanteert een gemeenschappelijke taal om het onderwijs en de bijbehorende uitdagingen te duiden."

"De gemeenschappelijke normen op school zijn het uitgangspunt voor mijn handelen in de klas."

Leraar handelen

Om *Leraar handelen* te meten werd in eerder onderzoek van De Jong e.a. (2021; 2022) het observatie-instrument ICALT ('International Comparative Analysis of Learning and Teaching', zie

bijvoorbeeld Van de Grift, 2007) ingezet. Vanwege de bewerkelijkheid van dit instrument (zo is bijvoorbeeld een training nodig voor de observator om het instrument op juiste wijze in te zetten), is voor deze pilotstudie gezocht naar een andere mogelijkheid om pedagogisch-didactisch handelen van leraren in beeld te brengen. Een bruikbaar instrument is de PDH-vragenlijst van Sol (2014), waarbij een leraar vragen beantwoordt over het eigen pedagogisch-didactisch handelen. Dit instrument bestaat uit 32 items, verdeeld over de volgende thema's (schalen): (1) lesgeven en uitleggen, (2) leerlingen leren om opdrachten te maken, (3) leerlingen stimuleren om te werken en te leren, (4) rekening houden met verschillen tussen leerlingen, (5) leerlingen helpen om zelf te werken en te leren, (6) maken van opmerkingen bij het werk van leerlingen. Deze items zijn toegevoegd aan de barometer in het voorjaar van 2024. De onderliggende thema's zijn vergeleken met de onderliggende schalen van het ICALT-instrument. Hierbij viel op dat bij de PDH-vragenlijst niet specifiek wordt gekeken naar een *veilig en stimulerend leerklimaat*. Daarom zijn de volgende 4 items, afgeleid van de items van het ICALT-instrument, tevens toegevoegd aan de barometer:

“Ik toon respect naar leerlingen in mijn gedrag en taalgebruik.”

“Ik zorg voor een ontspannen sfeer leerklimaat.”

“Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen.”

“Ik zorg voor wederzijds respect.”

Leerlingresultaten

In paragraaf 6.5 wordt ingegaan op het meten van *Leerlingresultaten* bij beide programma's. Hierbij wordt ook toegelicht op welke wijze dataverzameling voor deze teststudie heeft plaatsgevonden.

3) Dataverzameling op basis van de aanpassingen

Vanuit Groeikracht wordt aan het begin van het schooljaar standaard de cultuursurvey uitgezet. Zoals hierboven beschreven zijn alle vragen daarvan ook bruikbaar voor de teststudie. Wij konden de data die Groeikracht met de cultuursurvey verzamelde direct gebruiken voor de teststudie en het was niet nodig nog extra gegevens uit te vragen bij de leraren. De data van de cultuursurvey was namelijk te koppelen aan de barometer door het toevoegen van een item aan de barometer: De eerste twee letters van achternaam en geboortjaar van de respondent.

De extra items die zijn benoemd bij de eerdergenoemde traptreden zijn allen toegevoegd aan de barometer. Deze barometer is eind november uitgezet en stond tot december 2023 open. In juni 2024 is de barometer voor de tweede keer uitgezet, hierin zijn de items rondom *Leraar handelen* uitgevraagd. Deze items waren in december 2023 niet toegevoegd, om de lengte van de vragenlijst te beperken en hiermee de respons te verhogen.

6.3 Data-verzameling De Transformatieve School

1) Aanlevering van de data

Voor de teststudie zijn alle bestaande vragenlijsten met daarbij behorende data en informatiedocumenten over het programma opgevraagd bij De Transformatieve School. Wij ontvingen het volgende:

- Een lege vragenlijst uit 2022/2023 voor docenten. Deze vragenlijst is onderverdeeld in *Teacher self-efficacy*, *Collective teacher-efficacy*, *Mindset*, *verbetercultuur en evaluatie programma*.
- Bestanden over het programma van De Transformatieve School om de items rondom de uitvoering van het programma te kunnen beoordelen. Deze bestanden zijn: een beschrijving van het programma De Transformatieve School, een pdf bestand met het programma van De Transformatieve School, een bestand met kernactiviteiten aangevuld door een tijdspad met de verschillende activiteiten, een voorbeeld analyseverslag voor docenten over fase 1D, een PowerPoint over de data analyse fase 1D lesbezoeken, een leeg observatieschema voor docenten, drie tabellen met waardering van het programma ingevuld door docenten 2022/2023 en een lijst met twaalf deelnemende Ontwikkelkracht scholen.

2) Aanpassingen door de onderzoekers aan de vragenlijsten

Aan het begin van de vragenlijst zijn een aantal algemene vragen (schoolnaam, functie binnen de school) toegevoegd. Op basis van de vraag over de functie binnen de school (leraar, niet-lesgevend (leidinggevend) en niet-lesgevend (ondersteunend)), is er routing doorgevoerd in de vragenlijst. De routing zorgde ervoor dat de deelnemer alleen voor hem of haar relevante vragen in de vragenlijst kreeg. Alle items bij de hieronder beschreven effecttreden zijn te vinden in Bijlage VI.

Uitvoering

Items over de *Uitvoering* en frequentie van de uitvoering van het programma ontbraken in de bestaande vragenlijsten. Op basis van de eerder gevalideerde items uit de bestaande vragenlijsten van Groeikracht (De Jong e.a., 2021) hebben we een aantal items gemaakt met aanpassingen naar de elementen van De Transformatieve School.

Enthousiasme

Bij de traptrede enthousiasme ontbraken items in de aangeleverde vragenlijst. Vier eerder gevalideerde items (De Jong e.a., 2021) over *Enthousiasme* uit de vragenlijst van Groeikracht zijn bruikbaar en aangepast naar De Transformatieve School.

Lerende schoolcultuur

Bestaande vragen uit de vragenlijst van De Transformatieve School zijn geselecteerd om de *Lerende schoolcultuur* te meten (zie Bijlage VI). Bij het selecteren van de vragen is er gekeken naar de aanwezigheid van de volgende thema's die volgens de literatuur onderdeel uitmaken van de schoolcultuur: de rol van de schoolleiding (Snoek, 2022), gedeelde verantwoordelijkheid en eigenaarschap van leraren (e.g., Van Schaik e.a., 2020), positief schoolklimaat met daarbij vertrouwen en onderlinge verbondenheid (e.g., Van Schaik e.a., 2020), gedeelde visie (e.g., Teddlie, 2009), continue professionele ontwikkeling (e.g., Teddlie, 2009), een onderzoekende houding en gebruik van onderzoek in de school (e.g., Zwart e.a., 2012) en samenwerking (e.g., Snoek, 2022). De meeste items uit de vragenlijst van De Transformatieve School omvatten het positieve schoolklimaat met daarbij vertrouwen en onderlinge verbondenheid en gedeelde visie.

In de bestaande vragenlijst van Transformatieve School waren geen tot weinig items gericht op de thema's rol van de schoolleiding, gedeelde verantwoordelijkheid en eigenaarschap van leraren, continue professionele ontwikkeling, een onderzoekende houding en gebruik van onderzoek in de

school en samenwerking. Daarom zijn items toegevoegd, gericht op deze thema's, bruikbaar uit de vragenlijsten van Groeikracht en passend bij de eerdergenoemde literatuur (zie Bijlage VI voor de items).

Leraar handelen

In de bestaande vragenlijsten van De Transformatieve School waren 27 items over *Leraar handelen* aanwezig. Al deze items zijn ook meegenomen in de teststudie.

Bestaande schalen in de vragenlijst van De Transformatieve School focussen op: *Mindset*, *Teacher self-efficacy* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) en *Collective teacher-efficacy* (Goddard e.a., 2000).

Voor alsnog zijn geen nieuwe items over *Leraar handelen* toegevoegd, omdat dit de vragenlijst aanzienlijk langer zou maken, wat mogelijk kan leiden tot een geringe respons. We hebben gekozen om eerst data op te halen en psychometrisch te kijken naar de validiteit van de bestaande schalen.

Leerlingresultaten

In paragraaf 6.5 wordt ingegaan op het meten van *Leerlingresultaten*. Hierbij wordt ook, voor beide programma's samen, toegelicht op welke wijze dataverzameling voor deze teststudie heeft plaatsgevonden.

3) Dataverzameling op basis van de aanpassingen

De Transformatieve School heeft haar bestaande vragenlijst uitgezet in oktober 2023, daarin waren de items voor deze teststudie nog niet opgenomen. Daarom is een nieuwe vragenlijst ontworpen op basis van de geselecteerde items uit de bestaande vragenlijsten en de toegevoegde items door de onderzoekers. Deze vragenlijst is gemaakt in Survalyzer. De eerste afname van deze vragenlijst vond plaats tijdens de "data-terugkoppeldag", waarbij twee onderzoekers (HU & Oberon) aanwezig waren voor eventuele vragen en/of toelichting van de onderwijsprofessionals. Daarna is de vragenlijst bij alle andere deelnemende scholen tijdens de dataterugkoppeldagen uitgezet. De afname vond plaats in de periode oktober 2023 tot en met medio december 2023.

6.4 Resultaten psychometrische kwaliteit (traptrede 1-4)

6.4.1 Groeikracht

De traptrede *Uitvoering* heeft acht items die betrekking hebben op het programma. Het is gegeven het meetniveau (het gaat hier om frequenties) van de items weinig zinvol om de kwaliteit van deze items te beoordelen met een betrouwbaarheidsanalyse en factoranalyse. Met betrekking tot de traptrede *Enthousiasme* kan worden opgemerkt dat de Cronbachs alfa 0,92 bedraagt (4 items; $N = 163$), EFA en CFA uitwijzen uit dat de vier items goed laden op de schaal enthousiasme.

Voor de traptrede *Lerende schoolcultuur* waren items opgenomen in zowel de cultuursurvey als de barometer; na koppelen van deze bestanden waren er 88 respondenten om de analyses voor deze traptrede op uit te voeren. De Cronbachs alfa van de theoretisch vooraf geconstrueerde schalen is op orde: deze loopt van 0,69 (*Gespreid leiderschap/gedeelde verantwoordelijkheid*; 3 items) tot 0,94 (*Professionele ontwikkeling*; 12 items) ($N = 88$).

De Cronbach's alpha van de traptrede *Leraar handelen* varieert van voldoende (*Leerlingen helpen om zelf te werken en te leren*; 5 items; $\alpha = 0,69$) tot meer dan goed (*Veilig en stimulerend leerklimaat*; 4 items; $\alpha = 0,85$). De drie schalen met de hoogste interne homogeniteit zijn naast de al genoemde schaal *Veilig en stimulerend leerklimaat*, de schaal *Rekening houden met verschillen tussen leerlingen* (4 items; $\alpha = 0,84$) en de schaal *Maken van opmerkingen bij het werk van leerlingen* (6 items; $\alpha = 0,80$). Er waren onvoldoende respondenten ($N = 50$) voor het uitvoeren van een EFA en CFA. In Tabel BVI.1 in Bijlage VI is een overzicht van alle schalen en bijbehorende items van de traptreden *Uitvoering*, *Enthousiasme*, *Lerende schoolcultuur* en *Leraar handelen* opgenomen (inclusief Cronbachs alfa's).

6.4.2 De Transformatieve School

Voor de traptrede *Uitvoering* hebben twaalf items betrekking op het programma (zie Bijlage VI teststudie). Het is gegeven het meetniveau (het gaat hier om frequenties) van de items weinig zinvol om de kwaliteit van deze items te beoordelen met een betrouwbaarheidsanalyse en factoranalyse. Cronbachs alfa van de traptrede *Enthousiasme* bij De Transformatieve School bedraagt 0,90 (4 items; $N = 202$). De uitkomsten van EFA en CFA onderschrijven deze analyse. Bij de traptrede *Lerende schoolcultuur* valt op dat de schaal *Gedeelde visie* weinig homogeen is: Cronbachs alfa bedraagt slechts 0,54 (5 items); niet alle items meten de onderliggende schaal even goed. Vanwege de vrij lage betrouwbaarheid is met de grondlegger van De Transformatieve School gesproken over deze items, wat heeft geleid tot een voorstel voor nieuwe items om *Gedeelde visie* mee te meten (zie Bijlage VI, Tabel BVI3). Deze nieuwe items zullen in vervolgonderzoek nog wel getest moeten worden. De Cronbachs alfa van *Samenwerken* is met 0,66 net voldoende. De overige maten voor interne consistentie zijn zonder uitzondering op orde en lopen van 0,72 (*Gespreid leiderschap/gedeelde verantwoordelijkheid*) tot 0,86 (*Rol schoolleiding*).

Voor de traptrede *Leraar handelen* is de Cronbach's alfa voor zowel *Teacher self-efficacy* ($\alpha = 0,86$; 12 items) en *Collective teacher-efficacy* ($\alpha = 0,84$; 10 items) op orde. De uitkomsten EFA en CFA geven wel aanleiding nog een keer goed te kijken naar de (bewoording van de) items. Met uitzondering van de items 'Als je persoonlijke visie op onderwijs conflicteert met de visie van het professionele team, vind ik dat je als docent mee moet gaan met de visie van het collectief' en 'Als je als docent tussen je persoonlijke visie op onderwijs en wat leerlingen nodig hebben moet kiezen, dan moet je altijd kiezen voor wat de leerlingen nodig hebben', hangen de items inhoudelijk gezien minder goed samen op de schaal *Mindset* (5 items; $\alpha = 0,19$). De vijf items gezamenlijk laden niet op een en dezelfde schaal en hangen inhoudelijk gezien dus minder goed samen. Zie Tabel BVI.2 in Bijlage VI voor een volledig overzicht van de items van de traptreden *Uitvoering*, *Enthousiasme*, *Lerende schoolcultuur* en *Leraar handelen* (inclusief Cronbachs alfa's).

6.5 Leerlingresultaten

In de tweede fase van het onderzoek (voorjaar 2024) zijn we nagegaan op welke wijze de pilotscholen *Leerlingresultaten* in beeld brengen, waarbij we niet alleen hebben gekeken naar basisvaardigheden maar ook naar 'zachtere vaardigheden', zoals sociaal-emotionele ontwikkeling, om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen. Bij Groeikracht ligt de focus meer op de cognitieve (basis)vaardigheden en het (indirect via het verhogen van een lerende schoolcultuur) behalen van

leerwinst op deze vaardigheden. Voor De Transformatieve School is ook gekeken naar aanwezigheid van gegevens over *self-efficacy* bij de leerlingen. Een belangrijk doel van De Transformatieve School is namelijk het vergroten van *self-efficacy* bij docenten. In de theoretische onderbouwing van het programma wordt 'educatieve kracht' benaderd als een actief proces dat plaatsvindt tussen leerlingen en professionals. In dit verband kan het geloof van de leraar in diens eigen kunnen bij het effectief laten leren en socialiseren van leerlingen van invloed zijn op de cognitieve processen, motivatie en affectieve processen van leerlingen. De *self-efficacy* van leerlingen wordt via het versterken van *teacher self-efficacy* geactiveerd (zie El Hadioui, 2022; programmabeschrijving De Transformatieve School, z.d.).

Methode

In een eerder onderzoek naar Stichting leerKRACHT (De Jong e.a., 2021) is gekeken naar de eindtoets basisonderwijs, in dit onderzoek kijken we naar het leerlingvolgsysteem, om op die manier de resultaten van de leerlingen te kunnen volgen.

In CrowdTech is een vragenlijst geprogrammeerd met zes vragen (zie Bijlage VII), gericht op het leerlingvolgsysteem en schooladministratiesysteem dat wordt gebruikt. Scholen zijn immers verplicht om in elk geval de basisvaardigheden van leerlingen bij te houden (WPO BES, 2022). Eveneens werd nagevraagd of de school deelneemt aan het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs (NCO). Scholen die hieraan deelnemen leveren hun toetsgegevens vanuit de schooladministratiesystemen, in ieder geval op de domeinen *begrijpend lezen*, *spelling* en *rekenen-wiskunde*, aan bij CBS. Deze gegevens zijn tegen bepaalde voorwaarden weer door onderzoekers te gebruiken.

In afstemming met Groeikracht en De Transformatieve School zijn de schoolleiders (dan wel IB'ers) van de pilotscholen in april 2024 benaderd per email met het verzoek de hierboven genoemde vragenlijst in te vullen (GK: $n = 13$; TS: $n = 12$). Aanvullend is bij de grondlegger van De Transformatieve School nagevraagd of en op welke wijze *self-efficacy* van de leerlingen in beeld wordt gebracht bij de deelnemende scholen.

Resultaten

In totaal hebben 17 van de 25 deelnemende pilotscholen de vragenlijst ingevuld (Groeikracht: $n = 12$; De Transformatieve School: $n = 5$), waarvan twaalf po-scholen en vijf vo-scholen. De inventarisatie berust dus op een klein aantal scholen en 83% respons van de pilotscholen.

Het leerlingvolgsysteem (LVS) dat door de meeste (po- en vo-)scholen wordt gebruikt om taal en rekenen in kaart te brengen is *Cito* ($n = 11$). De overige scholen gebruiken andere systemen, zoals *Iep* ($n = 2$), *Dia* ($n = 2$), *Boom* ($n = 1$) en één school maakt geen gebruik van een leerlingvolgsysteem. Wanneer we kijken naar hoe de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in kaart wordt gebracht, zien we een diverser beeld. De volgende leerlingvolgsystemen worden hiervoor gebruikt: *Zien!/Kijk!* ($n = 4$), *Kindbegrip* ($n = 3$), *Iep* ($n = 2$), *Kanvas* ($n = 3$), *SOMtoday* ($n = 1$), *Magister* ($n = 1$) en *Cito* ($n = 1$). Twee scholen maken geen gebruik van een leerlingvolgsysteem om de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen. Voor De Transformatieve School geldt dat er geen specifieke meting van de *self-efficacy* bij leerlingen plaatsvindt, omdat professionals (leraren) de primaire doelgroep van het programma vormen.

Met betrekking tot het gebruikte schooladministratiesysteem om de leerlingresultaten in vast te leggen, geven de meeste scholen aan hiervoor *ParnasSys* te gebruiken ($n = 12$). Daarnaast worden ook *Magister* ($n = 3$) en *Somtoday* ($n = 2$) gebruikt.

Met name voor het vaststellen van de sociaal-emotionele ontwikkeling blijkt dat scholen een grote variëteit aan systemen gebruiken.

Het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs (NCO) zou, zoals eerder beschreven een uitkomst kunnen bieden voor de cognitieve (basis)vaardigheden (in ieder geval op de domeinen begrijpend lezen, spelling, rekenen-wiskunde), omdat onderzoekers tegen bepaalde voorwaarden weer gebruik kunnen maken van deze data. Uit de resultaten op de vragenlijst blijkt dat op ongeveer de helft van de scholen niet duidelijk is of men deelneemt aan het NCO ($n = 8$). Van de overige negen scholen nemen vijf scholen deel. Hoelang deze scholen meedoen aan het NCO is bij de respondenten niet bekend. Vier scholen hebben aangegeven mee te doen sinds 2015, 2021 ($n = 2$) en 2023.

7. Kosteneffectiviteit

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vraag: *Op welke wijze kan de kosteneffectiviteit worden vastgesteld en welke meetinstrumenten zijn daarbij geschikt?*

Om advies te kunnen geven over het vaststellen van kosteneffectiviteit voor zowel het Groeikracht programma alsmede het programma van De Transformatieve School, is het allereerst van belang te kijken naar het begrip 'kosteneffectiviteit'. Volgens de Educational Endowment Foundation (EEF) (z.d.), die toolkits heeft ontwikkeld om de kosteneffectiviteit van interventies te bepalen, valt dit begrip uiteen in drie aspecten:

- 1) het gemiddelde effect op de leerprestaties in maanden leerwinst (impact);
- 2) de sterkte van het onderliggende bewijs (bewijskracht);
- 3) de kosten van de aanpak.

Elk van bovenstaande aspecten zullen we hieronder toelichten, evenals op welke wijze dit in kaart kan worden gebracht. In deze toelichting baseren we ons op informatie van de website van de Educational Endowment Foundation (z.d.) en op de Nederlandse vertaling die is gemaakt door NRO op de website Onderwijskennis (z.d.).

Impact

Voor een aanpak kan worden bepaald hoeveel maanden *extra* leerwinst is geboekt door leerlingen bij wie de aanpak is toegepast, ten opzichte van vergelijkbare leerlingen bij wie de aanpak niet is ingezet. Dit vraagt dus allereerst om een groep vergelijkbare scholen (controlegroep) waarmee de scholen die met de aanpak werken kunnen worden vergeleken.

Hoewel zowel Groeikracht als De Transformatieve School primair (ook) doelen nastreven die gericht zijn op het handelen van de leraren en de schoolcultuur, beogen beide programma's de prestaties van de leerlingen te verbeteren via het handelen van de leraren en de schoolcultuur (zie eerdergenoemde effecttrap die ook in dit pilotonderzoek wordt gehanteerd).

Allereerst zal bepaald moeten worden op welk gebied de leerwinst moet plaatsvinden. In de KPI's van Ontwikkelkracht is te lezen dat de programma's bijdragen aan verbetering van de ontwikkeling van leerlingen op het specifieke thema dat bij het programma hoort. Bij Groeikracht kiezen scholen zelf het specifieke thema waarop zij het onderwijs willen verbeteren. Om te zorgen voor vergelijkbaarheid tussen scholen binnen hetzelfde programma, ligt het voor de hand om een keuze te maken voor een bepaald type leerlingresultaten bij het bepalen van de kosteneffectiviteit. Voor de hand liggend zijn dan de basisvaardigheden (taal, rekenen). Voor De Transformatieve School komt daar de *self-efficacy* van leerlingen bij, aangezien het vergroten hiervan een indirect doel is dat met het programma wordt nagestreefd.

Om leerwinst te bepalen, is het van belang een voormeting te doen bij alle deelnemende scholen (die zijn opgedeeld in een experimentele groep en een controlegroep), voorafgaand aan de start van programma. Vervolgens kan door middel van een nameting bepaald worden hoeveel leerwinst er is behaald door leerlingen op de deelnemende scholen (de experimentele en controlegroep). De leerwinst van de experimentele groep moet worden afgezet tegen de leerwinst die in dezelfde tijdspanne is behaald door leerlingen op scholen waar de programma's niet zijn ingezet (controlegroep). Kortom, er moet vastgesteld worden hoeveel maanden *extra* leerwinst leerlingen op

de aan het programma deelnemende scholen behalen ten opzichte van leerlingen op andere scholen (controlegroep). Het verschil in leerwinst tussen de twee groepen kan vervolgens worden vertaald naar een effectgrootte (Onderwijskennis, z.d.). Voor het in kaart brengen van de leerwinst worden in hoofdstuk 8 van dit rapport aanbevelingen gedaan.

Bewijskracht

De wijze waarop de Educational Endowment Foundation (z.d.) de kosteneffectiviteit bepaalt, neemt naast de impact (extra leerwinst) en de kosten, ook de sterkte van het onderliggende bewijs voor de effectiviteit van een programma in ogenschouw. Dit betekent dat bij programma's waarvoor meer onderzoeken beschikbaar zijn, het bewijs 'sterker' wordt geacht. Hierbij wordt ook rekening gehouden met de kwaliteit van de beschikbare studies; studies met een minder sterk onderzoeksdesign worden als minder (bewijs)krachtig beschouwd.

Zowel voor Groeikracht als voor De Transformatieve School zijn nog geen studies beschikbaar waarin gekeken is naar de impact (effectiviteit) van de programma's. Voor toekomstig onderzoek naar het effect van deze programma's is het belangrijk de effecten te meten met een design van hoge kwaliteit, waarin minimaal wordt gewerkt met een controlegroep. Op deze manier kunnen effecten van onbekende factoren op de gevonden resultaten zoveel mogelijk worden uitgesloten (en kunnen de gevonden resultaten dus met meer zekerheid worden toegeschreven de programma's).

Kosten

Naast het bepalen van de effectiviteit van de programma's (impact) zullen de kosten van beide programma's in kaart moeten worden gebracht. Het gaat hierbij om de gemiddelde kosten voor het toepassen van de aanpak. Volgens de richtlijnen van de Educational Endowment Foundation (z.d.) worden de kosten uitgedrukt in kosten per klas van 25 leerlingen. Omdat zowel Groeikracht als De Transformatieve School zich uitdrukkelijk richten op de leerkrachten, lijkt het zinvol voor deze programma's te kijken naar de kosten per leerkracht.

Bij de kostenraming moet rekening worden gehouden met alle kosten die door de scholen moeten worden gemaakt om de programma's te implementeren. Hierbij kan worden gedacht aan kosten voor, o.a.:

- nieuwe middelen, zoals IT hardware of software;
- trainingen of professionalisering/bijbscholing die nodig zijn om het programma uit te kunnen voeren, waarbij ook de kosten die worden gemaakt voor eventuele invallers moeten worden meegenomen (als deze nodig zijn om leraren die trainingen volgen op dat moment te vervangen);
- activiteiten voor leerlingen.

Zowel voor Groeikracht als voor De Transformatieve School kan via de programmabeschrijvingen informatie worden achterhaald over de kosten voor de scholen, zowel op het niveau van de leerkracht als op het niveau van de school. Zie hiervoor ook de beschrijving van de ureninvestering per leerkracht in paragraaf 1.2 van dit rapport. Daarnaast lijkt het zinvol de deelnemende scholen aan de programma's te benaderen met de vraag of deze beschreven kosten inderdaad gemaakt worden en of er hiernaast sprake is van aanvullende kosten (moet er bijvoorbeeld meer tijd, materiaal etc. worden ingezet dan staat beschreven). Verder is het aan te bevelen de grootte van het team mee te nemen bij het in kaart brengen van de kosten. Wanneer er namelijk sprake is van

bepaalde kosten op teamniveau, zullen de kosten, wanneer deze worden omgezet naar kosten per leerkracht, hoger uitvallen voor een school met een klein team.

Om een goed totaalbeeld van de kosten te krijgen, lijkt het daarnaast zinvol ook de kosten in beeld te brengen die vanuit de programma's worden gemaakt (denk aan expertcoaches bij Groeikracht en trainers bij De Transformatieve School; zie ook de beschrijving in paragraaf 1.2 van dit rapport). Tot slot moet bij al deze kosten worden nagegaan welke kosten (deels) worden gesubsidieerd vanuit bijvoorbeeld Ontwikkelkracht.

Wanneer dit alles in kaart is gebracht kunnen alle kosten (zowel in urenbesteding als in daadwerkelijke geldelijke kosten) omgezet worden naar kosten per leerkracht. Hiervan kan vervolgens een gemiddelde over alle deelnemende scholen worden berekend om zo tot een kostenraming te komen. Deze kostenraming kan dan volgens richtlijnen van de Educational Endowment Foundation om worden gezet naar een score op een vijfpuntsschaal (van zeer lage kosten tot zeer hoge kosten, zie ook Onderwijskennis, z.d.). Deze kosten kunnen dan worden afgewogen tegen de gevonden effectgrootte op leerwinst. Hierbij is geen absolute weging aan te geven (een ideale effectgrootte en score op de schaal 'kosten'), maar spreekt het voor zich dat wanneer een programma een grote(re) effectgrootte op leerwinst laat zien en daartegenover lage(re) kosten behelst, er gesproken kan worden van een kosteneffectiever programma.

Bij een langlopende effectstudie zullen de kosten over de gehele looptijd voor beide programma's in kaart moeten worden gebracht en kan er ook gekeken worden naar eventuele verschillen in kosteneffectiviteit tussen de programma's Groeikracht en De Transformatieve School.

8. Discussie, conclusie en aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek was tweeledig: 1) het evalueren van de uitvoering van de programma's Groeikracht en De Transformatieve School en 2) het testen en verkennen van instrumenten om de doelen en kosteneffectiviteit van beide programma's vast te stellen. De evaluatie is gericht op een beschrijving van de doelen en kernactiviteiten van beide programma's, een analyse van de kwaliteit van de uitvoering (mate van programma-integriteit) en een verkenning van de succes- en faalfactoren voor de uitvoering, contextfactoren en de potentiële werkzame mechanismen. Binnen dit onderzoek is nog geen zicht op de effecten van de programma's, waardoor de resultaten over de contextfactoren en succes- en faalfactoren worden gekoppeld aan de implementatie en uitvoering van de programma's. De resultaten over werkzame mechanismen in relatie tot effecten (de beoogde uitkomsten van de programma's) moeten met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Verschillende dataverzamelingstechnieken zijn toegepast om antwoord te geven op de onderzoeksvragen: een kwalitatieve literatuurreview, dossieronderzoek, vragenlijsten, individuele interviews met schoolleiders, groepsinterviews met leraren, focusgroepen met diverse functiegroepen van meerdere scholen en groepsinterviews met de senior trainers en expertcoaches van De Transformatieve School en Groeikracht.

Binnen de teststudie is de psychometrische kwaliteit van bestaande instrumenten, die deels binnen de programma's worden ingezet, vastgesteld. Daarnaast is verkend met welke meetinstrumenten de uitvoering, enthousiasme, de ontwikkeling van een onderzoeks- en verbetercultuur, het handelen van leraren en leerlingresultaten (alle traptreden van de effecttrap, zie paragraaf 1.3) kan worden vastgesteld. Ten slotte is verkend met welke instrumenten de kosteneffectiviteit van de programma's kan worden gemeten.

In de eerste paragrafen (7.1 en 7.2) worden de hoofdbevindingen van de monitor- en teststudie samengevat. Vervolgens worden de beperkingen van het onderzoek beschreven (7.3) en wordt afgesloten met de conclusies en aanbevelingen (7.4).

8.1 Resultaten monitorstudie

Programmadoelen Groeikracht en De Transformatieve School

Het doel van Groeikracht is om een lerende schoolcultuur tot stand te brengen, zoals het stimuleren van de samenwerking tussen leraren. De scholen van het Groeikrachtprogramma richten zich voornamelijk op het versterken van de basisvaardigheden van leerlingen en de doelen zijn overwegend didactisch van aard. Hiermee streven de scholen naar een verbetering van de onderwijskwaliteit en een toename van de leerwinst voor de leerlingen. Tevens zetten de scholen zich in voor het bevorderen van een lerende cultuur op school door intensiever en effectiever samen te werken met collega's, binnen en buiten de eigen school. Deze doelen komen overeen met de overkoepelende programmadoelen.

Het primaire doel van De Transformatieve School is het verhogen van het vertrouwen in eigen kunnen van leraren (self-efficacy), zowel individueel als collectief. Om dit doel te bereiken, doorlopen de docenten zowel een pedagogisch-didactische route (professionalisering) als een cultuurveranderingsroute (ontwikkelkracht). De deelnemende scholen streven naar het vergroten

van kennisdeling binnen school, een professionele leercultuur en kansengelijkheid. Ook deze doelen sluiten aan bij de overkoepelende programmadoelen.

Programma-integriteit: in hoeverre worden de programma's uitgevoerd zoals beoogd?

Voor het beoordelen van de hoogte van programma-integriteit is de afkapping van Durlak en DuPre (2008) gehanteerd. Volgens deze onderzoekers is sprake van een succesvolle aanpak bij een programma-integriteit van 60% (d.w.z. 60% van de leraren voeren de kernactiviteiten uit volgens de norm). Deze norm is bij beide programma's gehanteerd en bij Groeikracht is ook gekeken naar de gemiddelde frequentie van de uitvoering van de kernactiviteiten.

Uitvoering Groeikracht

Op basis van de vragenlijst gegevens constateren we dat de normen van de kernactiviteiten van Groeikracht gedeeltelijk worden behaald. De voorgeschreven gemiddelde frequenties (1 keer in de 4 weken) van lesontwerp en lesbezoeken worden gehaald (resp. $M = 1,45$ en $1,16$). We zien echter grote verschillen tussen scholen in de uitvoering, zo varieert de gemiddelde frequentie van lesbezoeken van 0,70 tot 3,11 (in de 4 weken). Verschillende factoren op het niveau van de school en niveau van de leraren kunnen deze verschillen verklaren; deze factoren worden in de volgende paragraaf uitgewerkt. De uitvoering van de bordsessies ($M = 3,25$) valt onder de voorgeschreven frequentie van vier keer in de vier weken, maar is wel in overeenstemming met de resultaten van het onderzoek naar de inzet van bordsessies binnen het leerKRACHT programma (De Jong e.a., 2021). Als we kijken naar de gemiddelde percentages van de uitvoering van bordsessies en lesbezoeken over alle scholen, liggen de percentages onder het afkappunt van 60% (resp. 43% en 49%). Alleen lesontwerp wordt door meer dan 60% van de leraren volgens de norm uitgevoerd. Bij een uitvoering van 60% of meer van de activiteiten is de kans op een succesvolle uitvoering groter.

De scores van de bordsessies vallen mogelijk lager uit, omdat in dit onderzoek alleen is gevraagd naar de uitvoering van de bordsessies. In de Groeikracht-werkwijze valt de uitvoering van bordsessies onder 'doelen, acties en resultaatmeting', waarin scholen ook andere instrumenten mogen inzetten, zoals het ambitiecanvas of in sommige gevallen een schooleigen instrument.

Verder is het lagere niveau van programma-integriteit grotendeels te verklaren door de *timing* van de dataverzameling van dit onderzoek²⁶. De afname van de vragenlijst over de uitvoering vond tijdens de start van de implementatieperiode van Groeikracht (na de herfstvakantie) plaats, waardoor een deel van de kernactiviteiten nog niet was uitgevoerd. Wel blijkt uit de interviews dat de kernactiviteiten van de startfase (draagvlaksessie, opleiding schoolcoaches, landelijke bijeenkomst en inzet leerlingarena) in overeenstemming met de programmarichtlijnen, zijn ingezet.

Op basis van de bevindingen van de vragenlijst zijn de scholen in de beginfase van het programma gematigd tot zeer enthousiast over de uitvoering van het programma. Uit de interviews komt een positiever beeld naar voren. De inbreng van de schoolcoaches, expertcoaches en schoolleiding wordt positief gewaardeerd. Het feit dat overwegend schoolcoaches, actieve actoren in het programma, zijn geïnterviewd, geeft mogelijk een eenzijdiger (positiever) beeld van de uitvoering.

Contextfactoren Groeikracht

Op basis van focusgroepen met schoolleiders, schoolcoaches, leraren en expertcoaches van elf van de in totaal twaalf deelnemende scholen zijn diverse contextfactoren naar voren gekomen, die de

²⁶ De planning van de dataverzameling moest worden afgestemd op de planning van het 'go-no go moment'.

verschillen in de uitvoering tussen de scholen kunnen verklaren (en mogelijk van invloed zijn op de werking van de mechanismen, Pawson & Tilley, 2006). De contextfactoren liggen op het niveau van de school en op het niveau van de leraren. Allereerst lijkt de *grootte van de school* en daarmee de *samenstelling* van de Groeikrachtteams van invloed op de mate van succesvolle implementatie van het programma binnen de gehele school (zie ook De Jong e.a., 2021). Zo kost het implementeren van een programma op een grote school (vaak in vo) meer tijd, terwijl het schoolteam op kleinere scholen vaak makkelijker en sneller betrokken kan worden bij de uitvoering, omdat de communicatielijnen korter zijn en de individuele leraren zichtbaarder zijn. Tegelijkertijd is een kleiner team ook kwetsbaar, omdat het werk moeilijker verdeeld kan worden en er minder expertise aanwezig is om kennis over de gekozen thema's te verdiepen. Ten tweede kan de mate van *personeelwisselingen* de uitvoering van het programma belemmeren, omdat nieuw personeel opnieuw getraind moeten worden. Ten derde lijkt het *concept* van vernieuwingscholen (bijv. Daltononderwijs), waarin de focus al meer ligt op een professionele samenwerkingscultuur, beter aan te sluiten bij de Groeikracht-benadering. Deze nauwere aansluiting tussen onderwijsconcept en het doel van Groeikracht kan de implementatie van het programma op deze scholen bevorderen. Hoewel deze factor alleen naar voren kwam in de focusgroep met de expertcoaches, wordt in de literatuur (zie De Jong e.a., 2021; Van Kuijk e.a., 2015) bevestigd dat het implementeren van professionaliseringstrajecten soepeler verloopt op scholen met hogere niveaus van een lerende cultuur, gekenmerkt door samenwerking en leren in teamverband. Ten slotte lijken op het niveau van de leraren de *opvattingen over onderwijsinnovatie*, mede ondersteund vanuit de literatuur (De Vries e.a., 2017), en *eerdere ervaring met professionaliseringstrajecten* van invloed te zijn op de mate van het enthousiasme van leraren voor het programma.

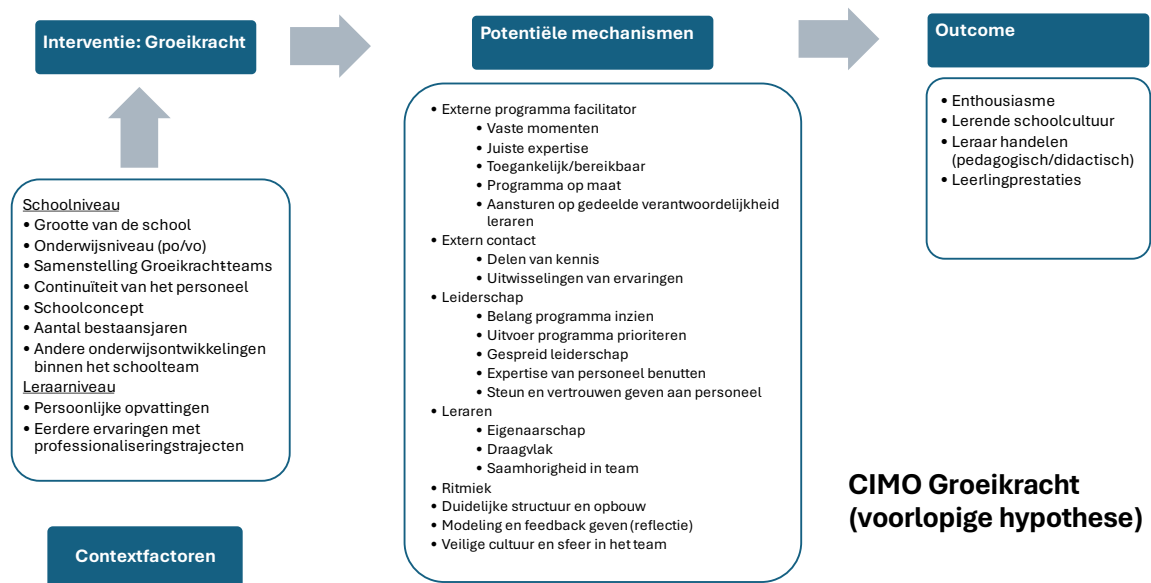
Werkzame mechanismen Groeikracht

Op basis van de interviews, focusgroepen en literatuurstudie zijn een aantal potentiële werkzame mechanismen naar voren gekomen, die de uitkomsten (versterken van een lerende schoolcultuur) van het Groeikrachtprogramma kunnen verklaren (Pawson & Tilley, 2006). Allereerst kunnen de factoren *gedeelde verantwoordelijkheid* onder leraren, *eigenaarschap* en *gespreid leiderschap* aangeduid worden als potentiële mechanismen, die mogelijk bijdragen aan het versterken van een lerende schoolcultuur. Een gedeelde verantwoordelijkheid draagt bij aan meer saamhorigheid en samenwerking binnen het team (het ontstaan van een verbetercultuur). Studies van De Jong en collega's (2021), De Vries (2017) en Vangrieken en collega's (2015) bevestigen dat een gedeelde verantwoordelijkheid en wederzijdse afhankelijkheid onder leraren werkzame elementen zijn in programma's die zijn gericht op een professionele leercultuur en samenwerking. Ten tweede kent het programma 'reflectieve elementen', zoals feedback geven gekoppeld aan de lesbezoeken. Daarbij wordt de lerende schoolcultuur bevorderd door de inzet van 'modeling' (Bandura, 1977). De expertcoach, schoolcoach en leraren laten als rolmodel voorbeeldgedrag (in onderwijs geven) aan andere leraren zien. Ook deze bevinding komt overeen met de resultaten van studies gericht op de werkzaamheid van professionaliseringsprogramma's (o.a. Admiraal e.a., 2019; Täschner e.a., 2024; Vangrieken e.a., 2015). Ten derde lijkt er sprake van een verband tussen de terugkerende en vaste inroosting van bordsessies en continue onderwijsverbetering. Deze terugkerende vaste momenten van samenkomen, ook wel *ritmiek* genoemd, wordt als werkzaam ingrediënt aangemerkt in het onderzoek naar het vergelijkbare professionaliseringsprogramma leerKRACHT (De Jong e.a., 2021). Ten vierde lijkt het samen leren versterkt te worden door aanwezigheid van een *veilige cultuur en sfeer* binnen het team (zie ook Vangrieken e.a., 2015).

Zie in onderstaand figuur 2 het CIMO model van Groeikracht waarin alle contextfactoren en werkzame mechanismen, die uit de literatuurstudie en interviews/focusgroepen komen, worden weergegeven.

Figuur 2

CIMO model Groeikracht



Uitvoering De Transformatieve School

Op basis van de vragenlijst gegevens concluderen we dat de normen van de kernactiviteiten (kick off, sessies ontwikkelgroep, training transformatief handelen, lesobservatie, feedback en nagesprek) van De Transformatieve School grotendeels worden behaald (met gemiddelde scores van 60% tot 100%). De kernactiviteiten van de startfase (1D o.a. kickoff en lesbezoeken) worden in overeenstemming met de programmarichtlijnen ingezet. Op basis van zowel de vragenlijst als interviews blijkt dat de scholen overwegend enthousiast zijn over de uitvoering. Zo is uit de interviews gebleken dat met name de nagesprekken bij de lesobservaties met de coach als zeer waardevol worden gezien, omdat de feedback concreet is en gericht op de sterke punten van iedere leraar. Het contact met de senior trainer wordt over het algemeen als positief ervaren, onder andere door diens toegankelijkheid en betrokkenheid. Bij de meeste scholen had de data-analyse terugkoppeling, ten tijde van de interviews, nog niet plaatsgevonden. Ten slotte zijn op de scholen vooral aanpassingen doorgevoerd in de samenstelling en frequentie van sessies van de ontwikkelgroep.

Contextfactoren De Transformatieve School

Op het niveau van de school en leraren komen diverse contextfactoren naar voren die de verschillen in de uitvoering tussen de scholen kunnen verklaren (en van invloed zijn op de werking van de mechanismen, Pawson & Tilley, 2006). Op schoolniveau zijn de *schoolgrootte*, *continuïteit personeel*, *andere lopende verbetertrajecten* en de *beginsituatie 'skill en will kwadrant'*, uit de interviews en focusgroepen (met acht van de twaalf scholen), naar voren gekomen als contextfactoren. De

schoolgrootte en continuïteit van personeel, lijken op vergelijkbare wijze als bij Groeikracht van invloed op de uitvoering van het programma. Anders dan bij Groeikracht is specifiek naar voren gekomen dat andere lopende verbetertrajecten (zoals de subsidie 'basisvaardigheden') de uitvoering van het Transformatieve schoolprogramma kunnen beïnvloeden. Hoewel andere hervormingstrajecten geïntegreerd kunnen worden in het Transformatieve schoolprogramma, kan daardoor de focus van leraren op de activiteiten van De Transformatieve School afnemen. Verder is de beginsituatie van de school met betrekking tot het skill/will kwadrant, het pedagogisch-didactisch repertoire en de collectieve wil om te verbeteren, van invloed op de mate van succesvolle uitvoering van het Transformatieve schoolprogramma (El Hadioui, 2022). Ten slotte lijken op het niveau van leraren *eerdere ervaringen met professionaliseringstrajecten* en de *eigenschappen van leraren* (praktische of theoretische instelling) van invloed te zijn op de mate van enthousiasme onder leraren voor deelname. De invloed van docenteigenschappen sluit aan bij de organisatiesociologische theorie van Anthony Muhammed (2009; 2015). In deze theorie worden verschillende typen docenten (*believers, tweeners, survivors* en *fundamentalists*) beschreven, die op verschillende manieren omgaan met innovaties, zoals professionaliseringstrajecten. Zo kan een team gedomineerd door 'fundamentalists', de schoolcultuur negatief beïnvloeden (een toxische spiraal waarbij negatieve communicatie over leerlingen en leraren de 'educatieve kracht' vervlakt), waardoor trajecten van professionalisering worden bemoeilijkt (El Hadioui, 2022).

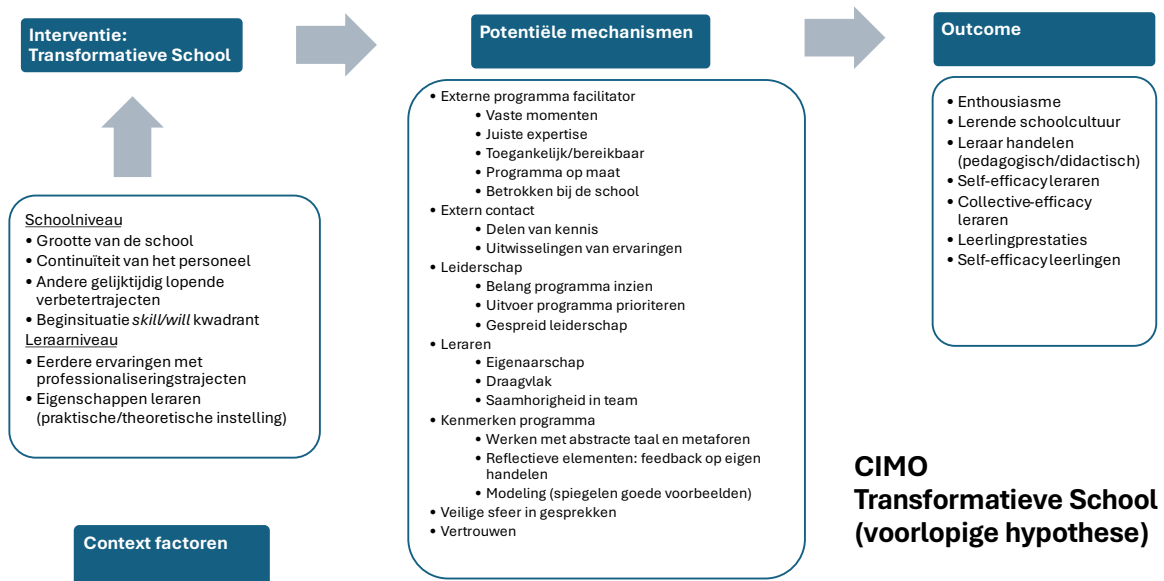
Werkzame mechanismen De Transformatieve School

Op basis van de interviews, focusgroepen en literatuurstudie zijn een aantal potentiële werkzame mechanismen naar voren gekomen, die de uitkomsten (versterken van *teacher* en *collective efficacy*) van het Transformatieve schoolprogramma kunnen verklaren (Pawson & Tilley, 2006). Een eerste mechanisme betreft de *veilige sfeer* in het gesprek dat wordt gecreëerd door te werken met een gemeenschappelijke taal; door het gebruik van abstracte taal en metaforen leren leraren problemen te bespreken zonder oordeel en dit stimuleert de collectieve opdracht van leraren om op zoek te gaan naar gezamenlijke oplossingen ('responsieve taal', zie El Hadioui, 2022). Ten tweede komt op basis van de interviews en focusgroepen naar voren dat het *creëren van vertrouwen* bij leraren door middel van de methode van het nagesprek (o.a. reflecteren op sterke punten van iedere leraar) bijdraagt aan het vergroten van de *collective* en *teacher efficacy*. In onderzoek naar programma's gericht op het vergroten van zelfeffectiviteit van leraren (Täschner e.a., 2024) komt naar voren dat *reflectieve elementen*, zoals feedback op het leraar handelen van een onafhankelijk supervisor (senior trainer), bijdraagt aan het vertrouwen in de eigen kunde om een specifieke onderwijstaak in een specifieke context te volbrengen. Daarnaast wordt in de eerder genoemde studies (Enthoven en Veldman, 2016; Täschner e.a., 2024) gewezen op *modeling* als werkzaam element, waarbij leraren zich spiegelen aan goede voorbeelden van andere leraren als rolmodel en daarvan leren (Bandura, 1977). Ten slotte leren leraren te *reflecteren* op de invloed die zij hebben op het 'klimmen' en 'switchen' van hun leerlingen (zie El Hadioui, 2021). Door dit proces van *bewustwording* stellen leraren andere vragen aan elkaar, wat hun pedagogisch handelen kan vergroten.

Zie in onderstaand figuur 3 het CIMO model van De Transformatieve School waarin alle contextfactoren en werkzame mechanismen, die uit de literatuurstudie en interviews/focusgroepen komen, worden weergegeven.

Figuur 3

CIMO model De Transformatieve School

**Succes- en faalfactoren Groeikracht en De Transformatieve School**

Uit de interviews en focusgroepen zijn factoren naar voren gekomen die bevorderend zijn voor de uitvoering (succesfactor) en factoren die de implementatie en uitvoering van het programma kunnen belemmeren (faalfactoren). Deze factoren overlappen grotendeels voor beide programma's en worden in de literatuur vaak als randvoorwaarden van een succesvolle implementatie omschreven. Allereerst vormen de *houding en rol* van zowel de *expertcoach*, *senior trainer* als de *schoolcoach* succesfactoren (zie o.a. Van Kuijk, 2021); deze professionals zijn belangrijke 'overdragers' van kennis en de werkwijze van de programma's (programma-integriteit), maar bieden ook maatwerk door aan te sluiten bij de specifieke behoeften van de scholen (professionaliteit). De cruciale rol van deze coaches en trainers zijn tegelijkertijd kwetsbaar. Hoewel borging van de uitvoering wordt nagestreefd door inzet van de ontwikkelgroep bij De Transformatieve School en schoolcoaches bij Groeikracht, vergt deze inzet veel tijd (naast het reguliere lesgeven) en specifieke vaardigheden (faalfactor). Ten tweede is de *positie van schoolleider* essentieel voor de uitvoering; de schoolleider kan het schoolteam *motiveren* voor deelname en de uitvoering *faciliteren* door ruimte te creëren in de roosters voor de kernactiviteiten van de programma's (succesfactor). Tegelijkertijd is het implementatieproces minder succesvol zonder een actieve en betrokken schoolleider (faalfactor). Ten derde wordt het opdoen van *succeservaringen* als team beschouwd als bevorderend voor de uitvoering. Succeservaringen, ook wel 'mastery experience's' in de literatuur genoemd, worden in de setting van rollenspel en werkgroepen, ook gerelateerd aan een verhoging van teacher self-efficacy, met name bij beginnende leraren (Täschner e.a., 2024). Andere factoren die de implementatie en uitvoering volgens de deelnemers bevorderen, zijn de *inbedding van het programma in het schoolplan*, een *andere samenstelling van de schoolteams* (meerdere perspectieven bij elkaar) en het kunnen *afstemmen van het programma op de eigen behoeften van scholen*. Deze laatste succesfactor kan tegelijkertijd – bij grote aanpassingen – een belemmering zijn voor een uniforme uitvoering van de kernactiviteiten van de programma's (afname van programma-integriteit).

8.2 Resultaten teststudie

Resultaten Groeikracht

Voor de meting van Groeikracht geldt dat voor de eerste traprede, *Uitvoering*, geen psychometrische kwaliteit is bepaald vanwege het meetniveau (het betreffen frequenties). Voor de tweede traprede, *Enthousiasme*, kan geconstateerd worden dat deze schaal goed lijkt te meten. Ook voor de schalen van de derde traprede, *Lerende schoolcultuur*, kan gesteld worden dat alle oorspronkelijke schalen goed lijken te meten. Dat geldt met name voor *Professionele ontwikkeling* en *Rol schoolleiding*. De overige schalen kennen weliswaar een voldoende hoge betrouwbaarheid en kunnen gebruikt worden voor verdere analyse, maar de onderliggende items hebben soms ook de neiging om sterk op andere factoren te laden. De schalen van de vierde traprede, *Leraar handelen*, kennen allen een voldoende hoge betrouwbaarheid. Door het relatief geringe aantal respondenten ($N = 50$) in combinatie met een behoorlijk aantal items, kon geen factoranalyse worden verricht. Dit vraagt om voorzichtigheid bij het interpreteren van deze resultaten.

Op basis van de huidige resultaten lijkt het ons gerechtvaardigd om alle items en schalen van Groeikracht, zoals theoretisch bedoeld en gespecificeerd, te gebruiken. Voor de schalen van de traprede *Leraar handelen* zal in een vervolgonderzoek nogmaals zorgvuldig naar de psychometrische kwaliteit moeten worden gekeken. In het huidige onderzoek was de respons te beperkt om robuuste uitspraken te doen over de psychometrische kwaliteit.

Resultaten De Transformatieve School

Wat betreft de meting van De Transformatieve School geldt, net als bij Groeikracht, dat we voor de eerste traprede, *Uitvoering*, geen psychometrische kwaliteit hebben vastgesteld vanwege het meetniveau (het betreffen frequenties). Voor de tweede traprede, *Enthousiasme*, geldt dat deze theoretisch onderbouwde schaal over een goede meetkwaliteit beschikt. De derde traprede, *Lerende schoolcultuur*, is gemeten met meerdere schalen. De theoretisch onderbouwde schalen *Professionele ontwikkeling*, *Rol schoolleiding*, *Positief schoolklimaat* en *Onderzoekende houding*, beschikken over voldoende meetkwaliteit. De meetkwaliteit van *Gedeelde visie* en *Samenwerking* is discutabel. Een mogelijke verklaring voor de lagere meetkwaliteit is dat de items in deze schalen onvoldoende aansluiten op de interventielogica en doelen van het Transformatieve Schoolprogramma. Bij vervolgonderzoek zullen de items van de schalen *Gedeelde visie* en *Samenwerken* nog verder doorontwikkeld en getest moeten worden. Voor de vierde traprede, *Leraar handelen*, geldt dat zowel de theoretisch onderbouwde schaal *Teacher self-efficacy* als de schaal *Collective teacher efficacy* voldoende betrouwbaar zijn. Wel geeft de factoranalyse aanleiding om in vervolgonderzoek nog een keer (in afstemming met de grondlegger van het programma) te kijken naar de bijbehorende items. Een mogelijk probleem is de vaak letterlijk identieke overlappende bewoording van onderwerpen die in beide schalen terugkomt. Voor de schaal *Mindset* geldt dat deze van onvoldoende psychometrische kwaliteit is; de bijbehorende items laden niet op een en dezelfde schaal. Het lijkt voor vervolgonderzoek zinvol in afstemming met de grondlegger van het programma kritisch te kijken hoe het construct *Mindset* op betrouwbare wijze gemeten kan worden met andere items.

Leerlingresultaten meten

In de verkenning van het meten van leerling uitkomsten leggen we de focus (in ons advies) op cognitieve vaardigheden, omdat zowel de kernactiviteiten als gestelde doelen van de deelnemende scholen grotendeels gericht waren op het versterken van leerlingresultaten, zoals het versterken van leesbegrip en rekenvaardigheden (m.n. bij Groeikracht). Bij de Transformatieve School richten we ons ook op het meten van het vertrouwen in eigen kunnen bij leerlingen, omdat in de theoretische onderbouwing van het programma ervan uitgegaan wordt dat door de versterking van de docent *self-efficacy* (*direct doel*) leerlingen een hogere *self-efficacy* (*indirect doel*) ervaren.

Voor wat betreft het in beeld brengen van *Leerling uitkomsten* bij beide programma's, blijkt dat scholen verschillende systemen gebruiken om gegevens over de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen vast te leggen. Voor de cognitieve basisvaardigheden (taal en rekenen) worden ook verschillende systemen gebruikt, waarbij het leerlingvolgsysteem Cito het vaakst wordt genoemd (met name gebruikt in po).

Voor De Transformatieve School geldt dat de *self-efficacy* van de leerlingen niet in kaart wordt gebracht. Qua schooladministratiesysteem wordt ParnasSys het vaakst genoemd.

Naast het opvragen van de Cito gegevens zou Het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs (NCO) uitkomst kunnen bieden voor de domeinen *begrijpend lezen*, *spelling* en *rekenen-wiskunde*; op deze domeinen wordt door het NCO data verzameld. Op basis van een korte enquête onder de in dit pilotonderzoek deelnemende scholen kan echter voorzichtig worden geconcludeerd dat nog niet alle scholen hierbij aangesloten zijn. Wel zou voor vervolg(effect)onderzoek met de besturen van de beoogde deelnemende scholen kunnen worden afgestemd om, mocht dit nog niet het geval zijn, deel te gaan nemen aan het NCO. Via CBS bestaat de mogelijkheid voor onderzoekers om zelf koppelbare (persoons- en school-) gegevens aan te leveren, welke dan gepseudonimiseerd aan de beschikbare leerlingresultaten uit het NCO kunnen worden gekoppeld. Dit gebeurt onder strikte voorwaarden, na indienen en toetsen van een aangeleverd projectplan (Centraal Bureau voor de Statistiek, z.d.). Hierbij moet wel worden aangetekend dat voor het voortgezet onderwijs (vo) momenteel een pilotonderzoek door NCO zelf loopt voor het verzamelen van leerlingresultaten. Bij vervolg(effect)onderzoek moet worden nagegaan of het gebruik van NCO data ook haalbaar is voor vo-scholen. Voor De Transformatieve School is het daarnaast aan te raden om *self-efficacy* van de leerlingen in vervolg(effect)onderzoek met een gestandaardiseerd meetinstrument in kaart te brengen. Gegevens over dit aspect zullen in ieder geval door de onderzoekers zelf moeten worden verzameld, omdat dit geen domein is dat binnen de scope van het NCO valt.

Kosteneffectiviteit meten

Om de kosteneffectiviteit van beide programma's vast te stellen, wordt geadviseerd om te kijken naar de aspecten *Impact* (extra behaalde leerwinst door leerlingen van scholen die deelnemen aan het programma, ten opzichte van vergelijkbare leerlingen op scholen die niet aan de programma's deelnemen), *Bewijskracht* (in de vorm van een robuust design) en *Kosten* (waarbij rekening wordt gehouden met zowel de kosten voor de scholen als de kosten die vanuit de programma's worden gemaakt). Voor elk van de programma's (Groeikracht en De Transformatieve School) zal de kosteneffectiviteit apart moeten worden bekeken.

Impact: leerwinst (cognitieve vaardigheden) kan voor beide programma's geanalyseerd worden. *Bewijskracht* voor de gevonden resultaten kan versterkt worden door gebruik te maken van een robuust design met controlescholen.

Om de *Kosten* van beide programma's in kaart te brengen, kan een beroep worden gedaan op beschrijvingen vanuit de programma's zelf over inspanning (in tijd en geld) voor de deelnemende scholen. Daarnaast zal ook bij de deelnemende scholen uitgevraagd moeten worden of hiernaast nog andere kosten worden gemaakt. Ook kan vanuit de programmabeschrijvingen in kaart worden gebracht hoeveel (externe) kosten vanuit de programma's zelf worden gemaakt. Uiteindelijk kunnen op deze manier *Impact* en *Kosten* van beide programma's tegen elkaar afgezet worden.

8.3 Beperkingen

In dit onderzoek is inzicht verkregen in de mate waarin de kernactiviteiten en richtlijnen van de programma's zijn gevolgd, oftewel de hoogte van de programma-integriteit, een belangrijke factor van invloed op de effectiviteit van programma's (Goense e.a., 2016). Daarnaast hebben we eerste inzichten verkregen in contextfactoren die van invloed zijn op de uitvoering (en mogelijk op de toekomstige effecten) en mechanismen die de uitkomsten van de programma's mogelijk verklaren. Deze bevindingen zijn gebaseerd op verschillende soorten onderzoeksinstrumenten van zowel kwalitatieve als kwantitatieve aard. Hiermee biedt deze rapportage belangrijke inzichten in de theoretische onderbouwing, de kwaliteit van implementatie en uitvoering van de (ontwikkelkrachtvariant van) de programma's Groeikracht en De Transformatieve School.

Dit onderzoek kent echter ook een aantal methodologische beperkingen met betrekking tot de implementatieperiode van de programma's, de onderzoeksinstrumenten, de meetmomenten en type onderzoek.

Allereerst waren de programma's nog niet volledig uitgerold ten tijde van de dataverzameling voor het vaststellen van de mate van programma-integriteit (onderzoeksvraag 3 monitorstudie). Zo hebben we de kernactiviteiten van De Transformatieve School slechts tot en met fase 1D (lesbezoeken) kunnen monitoren. De uitvoering van de andere kernactiviteiten behorend tot fase 2D (duo professionalisering) en 3D (intervisie) vinden plaats na de dataverzamelingsperiode (van de vragenlijst). Ook voor Groeikracht bevond het programma zich nog aan de start van de implementatiefase, waardoor met name geen volledig beeld is verkregen van de mate van uitvoering van de lesbezoeken. In vervolg(effect)onderzoek is het daarom aan te raden de monitoring van de uitvoering van de activiteiten van beide programma's te continueren.

Voor de eerste meting (najaar '23) van de teststudie hebben we bij Groeikracht gebruik gemaakt van de cultuursurvey (uitgezet bij de start van het schooljaar) en de barometer (uitgezet drie maanden later en in juni '24 nog eens). Een beperkende factor voor de teststudie was dat een groot deel van de items van de beoogde schalen bij traptrede 3 (*Lerende schoolcultuur*) verdeeld waren over de cultuursurvey en de barometer. Om de schalen te kunnen analyseren, moesten we de gegevens van beide vragenlijsten koppelen, maar dit kon slechts voor een beperkt deel van de respondenten ($N = 88$ i.p.v. $N = 163$). Een ander gevolg van het gebruik van twee vragenlijsten bij Groeikracht is het feit dat items die theoretisch tot dezelfde schaal worden gerekend met een tijdsverschil van drie

maanden zijn gemeten. Dit kan invloed hebben op het bepalen van de betrouwbaarheid van de schaal. Daarnaast is traptrede 4 (*Leraar handelen*) in een later stadium (juni 2024) bij deelnemers van Groeikracht uitgevraagd, met het oog op het niet te lang maken van de vragenlijst in het najaar. Dit heeft geleid tot een beperkte respons ($N = 50$). Hierdoor is in dit pilotonderzoek geen volledig beeld verkregen van de psychometrische kwaliteit van de items van *Leraar handelen* en zullen de betreffende items opnieuw getest moeten worden. Hierbij is aan te bevelen deze items ook aan leerlingen voor te leggen. Een combinatie van de percepties van leraren en leerlingen levert uiteindelijk meer betrouwbare informatie op. Ook is dit minder arbeidsintensief dan het uitvoeren van observaties.

In een vervolg(effect)onderzoek zou het wenselijk zijn alle gegevens op vaste meetmomenten in één keer uit te vragen (zoals wel is gebeurd bij De Transformatieve School). Daarnaast is het raadzaam om goed af te wegen of de dataverzameling via de programmaleiders zou moeten lopen (gebruikmakend van de vragenlijsten die de programma-ontwikkelaars zelf afnemen bij de scholen) om de scholen minder te belasten of dat de vragenlijst door onderzoekers zelf moet worden afgenomen, waardoor meer grip kan worden gehouden op het proces van de dataverzameling. Daarnaast zijn we in dit onderzoek uitgegaan van de bestaande vragenlijsten van Groeikracht (de barometer en cultuursurvey), waarin gevraagd wordt naar bordsessies, terwijl in de praktijk meer activiteiten dan bordsessies (onder doelen, acties en resultaatmeting) kunnen plaatsvinden. In vervolgonderzoek moet de vragenlijst beter worden afgestemd op de activiteiten van het Groeikrachtprogramma. Voor De Transformatieve School geldt dat een doorontwikkeling en het opnieuw testen van de items (van met name de schalen *Gedeelde visie* en *Samenwerking*, behorende bij traptrede *Lerende schoolcultuur* en *Mindset* van de traptrede *Leraar handelen*) wenselijk is om beter aan te sluiten bij de inhoud en doelen van dit programma.

Tenslotte moeten de uitkomsten over de contextfactoren en werkzame mechanismen in relatie tot programma-effecten met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. De gegevens van de literatuurstudie zijn niet gebaseerd op een systematisch en kwantitatieve analyse van studies (zoals een systematische review of meta-analyse). Voor de monitorstudie geldt dat de programma's in de startfase zijn geëvalueerd, waardoor op het moment van de dataverzameling nog weinig zicht is op de effecten van de programma's. Ondanks deze tekortkomingen zijn de resultaten over contextfactoren en werkzame mechanismen gebaseerd op de inzet van meerdere typen instrumenten (kwalitatief en kwantitatief). Tevens is het aan te bevelen de werkzame mechanismen nader te onderzoeken binnen een effectstudie waarin gebruikt wordt gemaakt van een (gerandomiseerd) gecontroleerd onderzoeksdesign.

8.4 Conclusies en aanbevelingen

Concluderend kan worden gesteld dat beide programma's veelbelovend zijn op basis van de resultaten van dit onderzoek over de werkzame mechanismen en de kwaliteit van de uitvoering. Hoewel de scholen verschillen in de uitvoering (dit lijkt m.n. bij Groeikracht het geval), worden de kernactiviteiten grotendeels volgens de gestelde normen uitgevoerd. Beide programma's zijn uitgebreid beschreven en theoretisch onderbouwd, voldoen aan belangrijke randvoorwaarden (zoals draagvlak creëren) en sluiten aan op een aantal algemeen werkzame principes die een belangrijke rol spelen bij de effectiviteit van professionaliseringsprogramma's.

Allereerst is er in beide programma's ruimte voor kennisoverdracht en terugkerende reflectie op het handelen van leraren. Experts dragen kennis over aan schoolteams (bijv. over effectieve lesmethoden) in terugkerende gezamenlijke bijeenkomsten. Deze ondersteuningsvormen bevorderen een goede uitvoering (professionaliteit). Ten tweede wordt de kwaliteit van de uitvoering verhoogd door de expertcoaches/senior trainers die leraren begeleiden bij de uitvoering (train-de-trainer principe). Voor het bewaken van de kwaliteit van de uitvoering en inbedden van de programma's (borging) op scholen lijkt de rol van een interne coach en/of een ontwikkelgroep cruciaal (beginsel van programma-integriteit). Ten derde zijn beide programma's gebaseerd op reflectieve elementen, die zijn geïntegreerd in de lesobservaties, coaching, feedbackmomenten (met inzet van modeling), intervisie, interne werksessies en grotere gezamenlijke bijeenkomsten van scholen. In meerdere studies naar de werkzaamheid van professionaliseringsprogramma's (o.a. Admiraal e.a., 2019; Vangrieken e.a., 2015) wordt bevestigd dat deze elementen en werkvormen bijdragen aan het versterken van het pedagogisch-didactisch handelen van leraren (o.a. teacher self-efficacy, zie Täschner e.a., 2024). Ten slotte is in beide programma's sprake van een zekere mate van eigenaarschap onder leraren en een vorm van gespreid leiderschap. Leraren krijgen de ruimte om de professionele activiteiten, zoals het kiezen van thema's, zelf vorm te geven. Het faciliteren van het zelfregulerende karakter van de programma's en autonomie bij leraren vraagt om gespreid, horizontaal en adaptief leiderschap (zie De Jong, 2022).

De resultaten van dit onderzoek leiden tot de volgende implicaties voor de praktijk en (vervolg)onderzoek vanuit de monitorstudie:

- De flexibiliteit van in te zetten onderdelen en instrumenten van Groeikracht onder 'doelen, acties en resultaatmeting' geeft ruimte voor maatwerk, maar kan de mate van programma-integriteit (programmatrouw werken) aantasten en daarmee de uitkomsten van het programma. Om het niveau van programma-integriteit te verhogen, is het aan te raden om de kernactiviteiten (wat moet minimaal worden ingezet om de doelen te behalen) en richtlijnen over de intensiteit (en frequentie) explicieter en in samenhang te beschrijven en te implementeren (bijv. middels de Groeikracht bijeenkomsten). Om de uitvoering te blijven monitoren en de mate van programma-integriteit zorgvuldig vast te stellen, is het aan te raden de items in de barometer nauwer te laten aansluiten op de kernactiviteiten van Groeikracht (m.n. 'doelen, acties en resultaatmeting').
- Hoewel voor beide programma's dezelfde norm is gehanteerd om de mate van programmatrouw werken vast te stellen, stellen de programma's verschillende (eigen) normen in de uitvoering van de kernactiviteiten. Zo ligt de norm van het aantal lesbezoeken bij Groeikracht op twee lesbezoeken (inclusief gesprek) in zeven weken, terwijl leraren bij De Transformatieve School één lesbezoek inclusief een nagesprek in een langere periode van drie maanden ontvangen. In vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden of het hanteren van verschillende normen (lagere en hogere frequenties) van invloed is op de effectiviteit van de programma's.
- Aangezien de inzet van externe trainers / coaches na het eerste schooljaar wordt afgebouwd, is het belangrijk dat de interne schoolcoaches (van Groeikracht) en ontwikkelgroepen (van De Transformatieve School) voldoende tijd en scholingsmogelijkheden behouden om het programma op de scholen te kunnen continueren en borgen. De schoolbesturen en schooldirectie dragen verantwoordelijkheid voor het faciliteren van de inzet van deze groep leraren en het bredere schoolteam.

- In toekomstig effectonderzoek is het aan te raden de uitvoering van de activiteiten te blijven monitoren en de invloed van de mate van programma-integriteit op de effectiviteit vast te stellen. Daarnaast dient in een effectonderzoek rekening te worden gehouden met een factoren die van invloed kunnen zijn op de uitkomsten van de programma's (contextfactoren, zoals schoolgrootte en opvattingen van leraren). Ten slotte is het aan te bevelen om te streven naar een onderzoeksdesign met controlegroep om met zekerheid vast te stellen dat de effecten worden veroorzaakt door de programma's (een causaal verband). Met een dergelijk design kan ook meer zicht worden verkregen op de specifiek werkzame mechanismen van de programma's die gerelateerd zijn aan de specifieke doelen, uitkomsten en effecten van Groeikracht en De Transformatieve School.

Aanbevelingen vanuit de teststudie:

- Voor Groeikracht geldt dat de psychometrische kwaliteit van de items die *Leraar handelen* meten, in vervolgonderzoek opnieuw bekeken en getest moeten worden. Vanwege de geringe respons, in combinatie met het grote aantal items voor deze effecttrap, kon geen factoranalyse worden uitgevoerd. Daarnaast kunnen de vragen die bij de leraren worden gesteld ook aan de leerlingen worden gesteld; hiermee kan achterhaald worden of de percepties van leerlingen en leraren over het leraar handelen van elkaar verschillen.
- Om de effecten van De Transformatieve School nauwkeuriger in kaart te brengen, moeten een aantal items en schalen worden doorontwikkeld (en getest) en meer toegespitst worden op de interventielogica en doelen van De Transformatieve School. Voor de schaal *Gedeelde visie* van de traprede *Lerende schoolcultuur* is hierover reeds met de grondlegger van het programma gesproken en is naar aanleiding hiervan een voorstel gedaan voor nieuwe items om deze schaal te meten (zie bijlage VI, Tabel BVI3); een combinatie van twee oorspronkelijke items die wel goed laadden op de schaal en drie nieuwe items. De psychometrische kwaliteit van deze voorgestelde items zal in vervolgonderzoek nog wel moeten worden vastgesteld. Voor de schaal *Samenwerking* (traprede *Lerende schoolcultuur*) en voor de items en schalen behorende bij de traprede *Leraar handelen* (met name de schaal *Mindset*) wordt voor vervolgonderzoek eveneens aangeraden deze nogmaals kritisch te bekijken en, waar nodig, door te ontwikkelen en te testen.
- Voor het in beeld brengen van de cognitieve vaardigheden van leerlingen van beide programma's (vooral bij Groeikracht een indirect doel) adviseren wij voor vervolgonderzoek na te gaan of deelnemende scholen zich via hun bestuur willen en kunnen aanmelden voor het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs. Onderzoekers betrokken bij het vervolgonderzoek zouden (na toetsing) gebruik moeten kunnen maken van deze verzamelde data. Hierbij geldt wel dat momenteel voor het voortgezet onderwijs nog een pilotstudie loopt waardoor niet met zekerheid te zeggen is of voor deze scholen ook gebruik kan worden gemaakt van via het NCO verzamelde data. Bij de po-scholen lijkt de Cito, als meest gangbaar systeem, een goede bron voor het vaststellen van leerlingresultaten (rekenen en taal). Daarnaast lijkt het specifiek voor De Transformatieve School aan te raden om ook de *self-efficacy* bij leerlingen in kaart te brengen. Het programma beoogt hier indirect aan bij te dragen via de (collectieve) *self-efficacy* van de leraren.
- Voor het bepalen van kosteneffectiviteit en het in kaart brengen hiervan voor beide programma's moet er gekeken worden naar drie aspecten; *Impact*, *Bewijskracht* en *Kosten*. *Impact* verwijst naar de extra behaalde leerwinst door leerlingen van scholen die deelnemen

aan het programma (experimentele groep), ten opzichte van vergelijkbare leerlingen op niet-deelnemende scholen (controlegroep). *Bewijskracht* betreft de betrouwbaarheid van het onderzoek, idealiter gebaseerd op een robuust onderzoeksdesign. *Kosten* omvatten zowel de uitgaven van de scholen als de externe kosten die door de programma's zelf worden gemaakt. Voor elk van de programma's (Groeikracht en De Transformatieve School) zal de kosteneffectiviteit apart moeten worden geanalyseerd en vastgesteld.

Bijlage 1 Literatuurlijst

- * Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698.
- * Alhanachi, S., De Meijer, L. A. L., & Severiens, S. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A Qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105, 101698.
- Andrews, D. A., Bonta, J., & Hoge, R. D. (1990). Classification for effective rehabilitation: Rediscovering psychology. *Criminal Justice and Behavior*, 17, 19-52.
- Andriessen, D. (2019). Doorwerking van onderzoek in complexe vraagstukken. In N. M. Montessori, M. Schipper, D. Andriessen, & K. Greven (Eds.), *Bewegen in Complexiteit; Voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Caroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (z.d.). *Microdata: Zelf onderzoek doen*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/maatwerk-en-microdata/microdata-zelf-onderzoek-doen>
- Chapman, J., Aspin D., (2001). *International Handbook of Lifelong Learning*. Kluwer Academic Publisher.
- Cooper, H. (2016). *Research Synthesis and Meta-Analysis. A Step-by-Step Approach*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Daamen, W. (2015). *Wat werkt bij het implementeren van jeugdinterventies?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- * De Jong, A., Lockhorst, D., Klein, T., Van Tartwijk, J., & Noordegraaf, M. (2021). *Over de kracht van leerKRACHT. Eindrapportage van vierjarig onderzoek*. https://www.oberon.eu/media/xamhwgx0/onderzoeksrapport_oberon_uu_naarleerkracht-2021.pdf
- De Jong, W. A. (2022). Leading collaborative innovation in schools. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/423115>
- * De Vries, S. (2017). *Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs? the University of Groningen research portal*. <https://research.rug.nl/en/publications/lesson-study-effectief-en-bruikbaar-in-het-nederlandse-onderwijs-2>
- Denyer, D., Tranfield, D., & Aken, J. v. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393 – 415.
- Durlak, J.A., & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Edoald, T., & Nevill, C. (2021). Working out what works: The case of the Education Endowment Foundation in England. *ECNU Review of Education*, 4(1), 46-64.
- Educational Endowment Foundation (z.d.). *Teaching and Learning Toolkit*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>
- El Hadioui, I. (2011). Hoe de straat de school binnendringt. *Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Amsterdam: Van Genneep.

- El Hadioui, I. (2022). *Grip op de mini-samenleving: Over de zoektocht van leerlingen en professionals naar gelijke kansen in een stedelijke schoolcultuur*. Uitgeverij Van Genneep.
- El Hadioui, I., Slootman, M., El Akabawy, Z., Hammond, M., Mudde, A.L., & Schouwenburg, S. (2021). *Switchen en klimmen: Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving*. Meppel: Uitgeverij Van Genneep.
- * Enthoven, M., & Veldman, I. (2016). Zelfvertrouwen als fundament voor aanstaande professionals. In R. Fukkink, & R. Oostdam (Eds.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context: van startbekwaam naar stadsbekwaam* (pp. 111-120). Coutinho.
- Galan Groep (2021). *Omwille van goed onderwijs. Verkenning scenario's kennisinfrastructuur Onderwijs*. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Goense, P. B., Assink, M., Stams, G. J., Boendermaker, L., & Hoeve, M. (2016). Making 'what works' work: A meta-analytic study of the effect of treatment integrity on outcomes of evidence-based interventions for juveniles with antisocial behavior. *Aggression and violent behavior*, 31, 106-115.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Wiley.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. *Wallace Foundation*, 2(1), 30-41.
- Guskey, T.R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Hattie, J. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality,
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *Staat van het Onderwijs 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Keller, S, & Price, C. (2011). *Beyond Performance: How Great Organizations Build Ultimate Competitive Advantage*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett Koehler Publishers.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020): *Seven strong claims about successful school leadership revisited, School Leadership & Management*.
- Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A meta-analytic overview. *Victims & Offenders*, 4, 124-147.
- McKinsey & Company (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen. Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs (primair en voortgezet)*. McKinsey & Company Inc., Nederland.
- Muhammad, A. (2009). *Transforming school culture: How to overcome staff division*. Solution Tree Press.
- Muhammad, A. (2015). *Overcoming the achievement gap trap: Liberating mindsets to effect change*. Alexandria, VA: Solution Tree Press.
- Neeleman, A. (2019). *School autonomy in practice. School intervention decision-making by Dutch secondary school leaders*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht

- Onderwijskennis (z.d.). *Toolkit Leren en Lesgeven*. <https://www.onderwijskennis.nl/toolkit-leren-en-lesgeven>
- Pawson, R., & Tilley, N. (2006). *Realistic evaluation*. London: Sage Publications.
- Ros, A., Geijsel, F., Dengerink, J., & De Wit, B. (Eds.) (2020). *Leraar: een professie met perspectief. Deel 3: Een leeromgeving voor leraren*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- * Severiens, S., & de Koning, H. (2016). Lesgeven in supediverse klassen. In R. Fukkink, & R. Oostdam (Eds.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context* (pp. 165-174).
- Snoek, M. (2022). Samen steeds beter willen worden. In L. Meijer (Ed.), *Een boekje vol inspiratie om docenten gemotiveerd te (be)houden voor het onderwijs* (pp. 10-13). BLR
- Sol, Y., & Stokking, K. (2014). *Onderzoeksrapport evaluatieonderzoek veranderaanpak leerKRACHT 2013-2014*. Onderwijsadvies & Training, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht.
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2024). "Yes, I Can!" A Systematic Review and Meta-Analysis of Intervention Studies Promoting Teacher Self-Efficacy. *Review of Educational Research*, 0(0).
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Teddlie, C. (2009). *The legacy of the school effectiveness research tradition*. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M.
- * Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152.
- * Van Kuijk, J., Langen, A. V., Driessen, G., & Elfering, G. (2015). *Procesevaluatie en effectmeting programma School aan Zet*. <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/211516/rapport-r2048.pdf?sequence=1>
- * Van Kuijk, M., Mullender-Wijnsma, M. J., & Bosker, R. (2021). A Systematic review of studies addressing the implementation of the Evidence-Based Whole-School Reform "Success for All". *ECNU review of education*, 4(1), 128–163.
- Van Schaik, P., Schenke, W., Admiraal, W., Volman, M. (2020). *Het stimuleren van een lerende cultuur. Vier typen schoolleiders*. Scholarly Publications.
- Van Tartwijk, J. & Lockhorst, D. (2014). *Onderzoeksrapport evaluatieonderzoek veranderaanpak leerKRACHT 2013-2014*. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Publiekssamenvatting-evaluatieonderzoek-LeerKRACHT.pdf>
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*.
- Zwart, R., Van Veen, K., & Meirink, J. (Eds.). (2012). *Onderzoek in de school ter discussie: Doelen, criteria en dilemma's*. Leiden, Nederland: Universiteit Leiden.

Bijlage 2 Bijlagen

Bijlage I Gespreksleidraden interviews

Leidraad schoolleider

Kennismaken

1. Kunt u zichzelf voorstellen?

Context - Draagvlak en verwachtingen

2. Wat is jullie motivatie om mee te doen aan het programma?
3. Wat is jullie focus/thema van de professionalisering?
4. Hoe ziet het programmateam er bij jullie op school uit?
5. Lopen er op school nog meer verbetertrajecten? Zo ja, waar is het verbetertraject op gericht? Op cultuurverandering?

Leiderschap binnen de school

6. Hoe ziet het leiderschap er hier op school uit, hoe wordt dat ingevuld?
7. Wat vindt u belangrijk in uw rol als schoolleider?
8. Wat vindt u belangrijk in uw rol als schoolleider voor het programma?
9. Wat vindt u van de rol van leraren in het programma?

De uitvoering

10. Welke activiteiten worden binnen het programma ingezet om de doelen te bereiken?
11. In hoeverre zijn er aanpassingen gemaakt in de uitvoering van het programma en waarom is deze keuze gemaakt?
12. Welke activiteiten vinden er plaats met andere scholen? Wordt dit als nuttig ervaren?
13. Hoe is het contact met de expert coach/senior coach?
14. Welke instrumenten worden gebruikt om te meten in hoeverre jullie eigen doelen bereiken?

Werkzame mechanismen

15. Wat gaat er goed in de uitvoering van het programma in jullie school? Waar komt dit door?
16. Wat vindt u sterke elementen van het programma?
17. Waar loopt u tegenaan in de uitvoering van het programma in jullie school? Waar komt dit door?
18. Wat vindt u minder sterke elementen van het programma?

Outcome (opbrengsten)

19. Wat verwacht u dat het werken met het programma jullie school gaat opleveren?
20. Hoe ziet de samenwerking onderling eruit? Is dit veranderd door het programma?
21. Merkt u al effecten van het programma bij jullie op school?
22. Heeft u nog andere punten over het programma die nog niet naar voren zijn gekomen en die wel van belang zijn?

Leidraad – leraren

Kennismaken

1. Kunt u zichzelf voorstellen?

Context - Draagvlak en verwachtingen

2. Wat is jullie motivatie om mee te doen aan het programma?
3. Wat is jullie focus/thema van de professionalisering?
4. Hoe ziet het programmateam er bij jullie op school uit?
5. Lopen er op school nog meer verbetertrajecten? Zo ja, waar is het verbetertraject op gericht? Op cultuurverandering?

Leiderschap binnen de school

6. Hoe ziet het leiderschap er hier op school uit, hoe wordt dat ingevuld?
7. Wat is de rol van de schoolleider geweest in de start met de aanpak?

De uitvoering

8. Welke activiteiten worden binnen de programma's/trajecten ingezet om de doelen te bereiken?
9. In hoeverre zijn er aanpassingen gemaakt in de uitvoering van het programma en waarom is deze keuze gemaakt?
10. Welke activiteiten vinden er plaats met andere scholen? Wordt dit als nuttig ervaren?
11. Hoe is het contact met de expert coach/senior coach?
12. Welke instrumenten worden gebruikt om te meten in hoeverre jullie eigen doelen worden bereikt?

Werkzame mechanismen

13. Wat gaat er goed in de uitvoering van het programma in jullie school? Waar komt dit door?
14. Wat vindt u sterke elementen van het programma?
15. Waar lopen jullie tegenaan in de uitvoering van het programma in jullie school? Waar komt dit door?
16. Wat vindt u minder sterke elementen van het programma?

Outcome (opbrengsten)

17. Wat verwacht u dat het werken met het programma jullie school gaat opleveren?
18. Hoe ziet de samenwerking onderling eruit? Is dit veranderd door het programma?
19. Merkt u al effecten van het programma bij jullie op school?
20. Heeft u nog andere punten over het programma die nog niet naar voren zijn gekomen en die wel van belang zijn?

Bijlage II Opzet focusgroepen

Programma focusgroep

Contextfactoren [45 minuten]

Contextfactoren zijn omstandigheden die het effect van het programma kunnen beïnvloeden.

- Deelnemers krijgen een vel papier met de vraag: wat gaat goed en wat gaat niet goed in de uitvoering van het programma? Minimaal drie factoren laten opschrijven. Bij meer ingevulde factoren laten we de drie belangrijkste factoren omcirkelen [5 min].
- Daarna vragen we per school de drie factoren te benoemen en daarover met elkaar in gesprek te gaan [25 min]. Kan aan de hand van een flip-over per factor. Systematisch ga je de factoren uit de checklist af en vult aan wanneer nodig (indien tijd over).

Richtinggevende vragen:

- *Iedere school heeft een andere context: de ene school is de andere school niet. Wat zorgt ervoor dat het programma bij jou op school wel of juist niet werkt bij het behalen van de doelen (zoals bevorderen lerende schoolcultuur)?*
- *Heeft dat op iedere kernactiviteit van het programma invloed?*
- *Wat maakt dat dit bij de ene school wel goed gaat en bij de andere school niet? (bijv. door kenmerken leerlingpopulatie en schoolteam)*

Werkzame mechanismen [45 minuten]

Werkzame mechanismen zijn de elementen van een interventie die ervoor zorgen dat die specifieke interventie de gewenste uitkomst heeft, ofwel een verklaring voor waarom een interventie werkt.

- In kaart brengen werkzame mechanismen. Van tevoren bedenken wij als onderzoekers aantal factoren waarvan we willen dat ze besproken worden, maar dit laten we open uit het gesprek komen. Systematisch ga je deze factoren af en vult aan wanneer nodig (indien tijd over).
- Aansluitend op contextfactoren vragen we door 'wat maakt dat het programma werkt of juist niet en wat is uniek aan het programma?' (15 minuten):
- De gespreksleider inventariseert de sterke en zwakke elementen die deelnemers hebben opgeschreven. Belangrijk om het gesprek te structureren *per element*. Eerst element laten benoemen en vervolgens uitvragen: wat maakt dat het werkt/niet werkt (werkzaam mechanisme)?
- Wanneer nodig kan de gespreksleider aan de hand van de checklist factoren (zie p. 4) aanvullen die uit de tussenrapportage zijn gebleken.

Richtinggevende vragen per factor:

- *Wat maakt dat dit een sterk/zwak element is?*
- *Hoe is dat voor jou? Hoe gaat dat bij jullie op school? Herkennen jullie dit?*
- *Wat maakt dat dit bij jou op school werkt bij het behalen van de doelen (zoals bevorderen lerende schoolcultuur)?*

Afsluiting: wat is er nog belangrijk dat nog niet genoemd is?

Innemen ingevulde papieren.

Bijlage III Methode literatuurstudie

We hebben voor beide stappen op twee manieren literatuur verzameld. Ten eerste is gebruik gemaakt van elektronische databases, waaronder Web of Science, EBSCO, ERIC, Google Scholar, PsychINFO, Sociological Abstracts en PubMed. In Tabel BII.1 is te zien welke zoektermen en inclusiecriteria we gehanteerd hebben. Ten tweede zijn vijf wetenschappelijke experts²⁷ geraadpleegd om de volledigheid van de verzamelde literatuur te toetsen en eventueel aan te vullen. Bij het selecteren van de publicaties hebben we voornamelijk recente review studies geselecteerd over andere professionaliseringaanpakken, omdat er veel onderzoek is gedaan naar de werkzame factoren van onderzoeks- en verbeterculturen. De resultaten van deze literatuurstudie moeten met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd, omdat de gegevens niet zijn gebaseerd op een systematische en kwantitatieve analyse van studies (zoals een systematische review).

Tabel BIII.1. Zoektermen, inclusie- en exclusiecriteria²⁸

Criterion	Inclusion	Exclusion
Target population	Primary and secondary education Teachers School leaders School professionals	Kindergarten and higher education Only focus on pupils / school children
Characteristics of programs	Innovation / Transformation Professionalization Support teaching / learning / leadership Data-use Evidence-informed Coaching Feedback Culture improvement	
Study outcome variables	<u>Groeikracht:</u> Research culture/onderzoekscultuur in school Teacher collaboration/samenwerking tussen leerkrachten <u>Transformatieve school:</u> Teachers' self-efficacy Teachers' collective efficacy Culturally responsive teaching	
Study design and features	Western context Inclusion of teacher data	Nonwestern context No teacher data
Language	Dutch / English	Other languages
Publication date	2010 or more recent	Older than 2010

Voor het analyseren van de literatuur hebben we een codeboek opgesteld waarin de gegevens van de studies zijn ingedeeld naar onderzoeksgroep, type programma's, onderzoeksmethode, publicatie-

²⁷ dr. W. Schenke; prof. dr. SE Severiens; dr. R. Coppoolse; prof. dr. P.J. den Brok; dr. D. Lockhorst.

²⁸ In verband met internationale literatuur zijn de meeste zoektermen in het Engels. Soortgelijke zoektermen hebben we ook in het Nederlands gebruikt.

en studiekeurmerken en outcome. We hebben gebruik gemaakt van een gestandaardiseerd codeersysteem gebaseerd op richtlijnen van Cooper (2016).

Om aan te sluiten bij de onderzoeksvragen van het overkoepelende onderzoek, hebben we in de publicaties specifiek gekeken naar de beschreven werkzame mechanismen (onderzoeksvraag 3) en contextfactoren (onderzoeksvraag 4). Bij het analyseren hebben wij een categorie 'randvoorwaarden' toegevoegd, omdat randvoorwaarden ook van invloed zijn op implementatieprocessen van programma's (Daamen, 2015). Daarnaast is gebleken dat in de geselecteerde studies veelvuldig gerapporteerd wordt over deze voorwaarden. In het huidige onderzoek hanteren we de volgende definities:

- Randvoorwaarden zijn voorwaarden waaraan moet worden voldaan voor een succesvolle implementatie van dit soort programma's (bijv. tijd, zie De Vries, 2017).
- Werkzame mechanismen zijn de elementen van een interventie die ervoor zorgen dat die specifieke interventie de gewenste uitwerking heeft, ofwel een verklaring voor waarom een interventie werkt (zie Pawson & Tilley, 1997, bijv. gespreid leiderschap).
- Contextfactoren zijn omstandigheden die het effect van het programma kunnen beïnvloeden (zie Pawson & Tilley, 1997, bijv. eigen traditionele opvattingen).

In Tabel BII.2 staat per studie welke randvoorwaarden, werkzame mechanismen en contextfactoren gevonden zijn. Op basis van deze bevindingen hebben we vervolgens de randvoorwaarden, werkzame mechanismen en contextfactoren geclusterd om een algemeen beeld te schetsen van wat belangrijk is bij de implementatie van een aanpak voor onderzoeks-/verbetercultuur op school. Deze clustering van resultaten presenteren we in hoofdstuk 2 volgens het CIMO model (Denyer e.a., 2008).

Tabel BIII.2. Matrix literatuurstudie.

Naam programma (I)	Korte beschrijving	Doelgroep en Outcome (O)	Randvoorwaarden	Werkzame Mechanismen (M)	Contextfactoren (C)	Type studie
<p>Succes for All (SfA)</p> <p>Van Kuijk, M., Mullender-Wijnsma, M. J., & Bosker, R. (2021). A Systematic review of studies addressing the implementation of the Evidence-Based Whole-School Reform "Success for All". <i>ECNU review of education</i>, 4(1), 128–163. https://doi.org/10.1177/2096531120961521</p>	<p>Een leesprogramma waarbij gebruik wordt gemaakt van klassikale vaardigheids-groepering en coöperatief leren, tutoring, continue professionele ontwikkeling, een leiderschaps-programma en een thuis-betrokkenheidsprogramma.</p>	<p>Leerlingen: betere leerprestaties</p> <p>Leraren: professionalisering op didactisch en pedagogisch niveau</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voldoende financiering • Betrokkenheid/Breed draagvlak • Iedereen zet zich op alle niveaus binnen de school in • Iemand die de implementatie faciliteert 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitator met juiste expertise • Wederzijds ondersteunende groep • Deelname aan nationale conferenties • Schoolleiders begrijpen het belang van de hervorming en ondersteunen de uitvoering <ul style="list-style-type: none"> - Eigenaarschap bij leraren 	<ul style="list-style-type: none"> • Is de inhoud van de hervorming toepasbaar in eigen school context? (leerlingen, professionele voorkeuren) 	Kwalitatieve review studie
<p>Lesson Study</p> <p>De Vries, S. (2017). Lesson Study: <i>Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?</i> the University of Groningen research portal. https://research.rug.nl/en/publications/lesson-study-effectief-en-bruikbaar-in-het-nederlandse-onderwijs-2</p>	<p>Een van oorsprong Japanse professionaliseringsaanpak die leraren stimuleert te focussen op het leren van leerlingen. In een Lesson Study doorlopen leraren in teamverband een cyclus met verschillende stappen om het leren van een specifiek onderwerp door leerlingen te verbeteren. Leraren analyseren daarbij kritisch en systematisch de leerprestaties van leerlingen, en verbeteren zo hun (vak)didactisch handelen.</p>	<p>Leerlingen: verbeterd leren en een grotere betrokkenheid</p> <p>Leraren: kennis en inzichten op het gebied van vakinhoud en didactiek. Leraren krijgen ook meer inzicht in het leren en denken van leerlingen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tijd • Aansluiting bij schooldoelstellingen • Facilitering materialen 	<ul style="list-style-type: none"> • Leraren die zelf de keuze maken voor deelname zijn gemotiveerd en positief en zien het belang van de onderwijsverbetering • Begeleiding door externe expertise zowel op proces als op vak(didactische) inhoud • Beschikbaarheid/toegankelijkheid producten • Aandacht voor samenwerking tussen leraren in de teams <ul style="list-style-type: none"> - Onderling vertrouwen • Langdurige en inhoudelijke steun schoolleiding <ul style="list-style-type: none"> - <i>Positive Peer Leadership</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigen (traditionele) opvattingen over onderwijs 	Kwalitatieve review studie

<p>School aan Zet</p> <p>Van Kuijk, J., Langen, A. V., Driessen, G., & Elfering, G. (2015). <i>Procesevaluatie en effectmeting programma School aan Zet</i>. https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/211516/rapport-r2048.pdf?sequence=1</p>	<p>Dit programma heeft de opdracht om met scholen te reflecteren over hun vertaling van de doelen in de bestuursakkoorden 2012-2015 naar eigen schooldoelen en hun aanpak om deze te bereiken. Er worden gesprekken aangeboden met een expert ('critical friend'), feedback gegeven, informatie en kennis gedeeld, en inzichtelijk gemaakt welke ondersteuning en expertise beschikbaar is</p>	<p>Leraren en schoolleiders: het stimuleren van een cultuur van blijvend leren, het delen van kennis en ervaring, en het bevorderen van professionele groei.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gezamenlijke verantwoordelijkheid • Betrokkenheid van besturen • Tijd • Prioriteit geven aan het programma en de implementatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Scholen voorzien in behoeften en starten vanuit eigen leervraag • Deskundigheid van de expert en goede procesbegeleiding • Bijeenkomsten voor uitwisseling van ervaringen tussen scholen en delen van kennis • Beschikbaarheid/toegankelijkheid producten • Aandacht voor bewustwording visie, organisatieontwikkeling en verbetering • Toegankelijkheid en bereikbaar extern contactpersoon/facilitator • Het programma is snel, flexibel en op maat • Alle niveaus in de school betrekken bij implementatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Lerende schoolcultuur 	<p>Kwalitatieve review studie</p>
<p>LeerKRACHT</p> <p>De Jong., A, Lockhorst., D, Klein., T, Van Tartwijk., J., & Noordegraaf., M. (2021). <i>Over de kracht van leerKRACHT. Eindrapportage van vierjarig onderzoek</i>. https://www.oberon.eu/media/xamhwgx0/onderzoeksrapport_oberon_uu_naarleerkracht-2021.pdf</p>	<p>Het programma van Stichting leerKRACHT heeft als doel een transformatie naar een lerende schoolcultuur op gang te brengen waarin leraren samenwerken om het onderwijs te verbeteren en waarbij de schoolleiding een ondersteunde rol speelt.</p>	<p>Leraren: een transformatie naar een lerende schoolcultuur op gang brengen waarin leraren samenwerken om het onderwijs te verbeteren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aanwezigheid van een veilige sfeer • Facilitering in tijd <ul style="list-style-type: none"> - Vaste momenten 	<ul style="list-style-type: none"> • Bieden van vaste momenten • Gedeelde verantwoordelijkheid <ul style="list-style-type: none"> - Schoolleider biedt voldoende structuur en kaders • Teamsamenstelling: ongeveer 8 personen en redelijk homogeen (leerjaren, vaksecties, onder- en bovenbouw) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lerende schoolcultuur: leraren hebben een lerende visie en houding 	<p>Enkelvoudige effectstudie (kwantitatief en kwalitatief)</p>
<p>Bron</p>	<p>Korte beschrijving</p>	<p>Doelgroep</p>	<p>Randvoorwaarden</p>	<p>Werkzame Mechanismen</p>	<p>Contextfactoren</p>	

<p>Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Slighte, H. (2019). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? <i>Professional Development in Education</i>, 47(4), 684–698. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573</p>	<p>Dit onderzoek richt zich op verschillende typen interventies die scholen kunnen implementeren om de professionele ontwikkeling van leraren te stimuleren.</p>	<p>Leraren: professionele ontwikkeling van leraren stimuleren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tijd gereserveerd voor professionele ontwikkeling • Beschikbaarheid van middelen en ondersteuning • Kwaliteit van ondersteuning /begeleiding in het proces • Ondersteuning vanuit management • Leiderschap in de school 	<ul style="list-style-type: none"> • Lesbezoeken van leerkrachten onderling • Reflectie in de jaarlijkse individuele gesprekken • Combinaties van 'professioneel leren' en 'het werk als leerkracht'. Denk aan: plc's, kennisnetwerken. • Hoe meer een interventie verweven is met de schoolorganisatie, des te groter en langer de impact. 	<p>n.v.t.</p>	<p>Meervoudige case studie (n=14)</p>
<p>Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. <i>Educational research review</i>, 15, 17-40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002</p>	<p>Dit onderzoek richt zich op het stimuleren van samenwerking tussen leraren.</p>	<p>Leraren: onderlinge samenwerking stimuleren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Taken/opdrachten waarbij leraren elkaar nodig hebben • Duidelijke rolverdeling in de samenwerking • Duidelijk afgebakend doel in de samenwerking • Tijd om te overleggen • Groepsamenstelling 	<ul style="list-style-type: none"> • Openheid van leerkrachten om samen te willen werken • Veilige sfeer in het team 	<ul style="list-style-type: none"> • Mindset van leraren (individualisme, autonomie, afhankelijkheid) 	<p>Systematische review</p>

<p>Severiens, S., & de Koning, H. (2016). Lesgeven in superdiverse klassen. In R. Fukkink, & R. Oostdam (Eds.), <i>Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context</i> (pp. 165-174).</p>	<p>De betekenis van superdiversiteit voor het onderwijs en de inzet van gedifferentieerd lesgeven in een superdiverse klas</p>	<p>Leraren: handvatten bieden om les te geven in superdiverse klassen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voorwaarden gedifferentieerd lesgeven: <ul style="list-style-type: none"> • Leraren hebben voldoende tijd nodig om gedifferentieerde lessen te ontwerpen. • Goed leerlingvolgsysteem • Voldoende materiaal en hulpmiddelen, methodes moeten differentiatie toelaten • Fysieke ruimte om groepen te laten samenwerken • Voldoende lestijd (zeker van belang in voortgezet onderwijs) • Didactische competentie leerkrachten: expertise op gebied van taalontwikkeling (NT2), sociale psychologie (kennis van stereotypen en identiteitsontwikkeling bij kinderen die in meerdere culturen opgroeien), ouderbetrokkenheid, school-wijkrelaties. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professionele leeromgeving voor leraren waarin men elkaar helpt grip te krijgen op het vraagstuk en oplossingen te vinden die werken. • Bij elkaar in de lessen kijken, interventies verzamelen en met het team intervisiesessies organiseren om casuïstiek te bespreken -> leraren vergroten hun repertoire van interventies ter verbetering van de sociale component in de klassen. 	<p>Superdiverse klas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vragen stellen over de achtergrond van leerlingen, waarbij leraren zich bewust zijn van eigen vooroordelen en aannames. • Alle regels en verwachtingen in de klas expliciet maken (geen vanzelfsprekendheden) • In inrichting onderwijs rekening houden met verschillende individuele achtergronden, voorkeuren en voorkennis, wat op verschillende manieren uitnodigt om te leren. 	<p>Kwalitatieve review (boekhoofdstuk)</p>
<p>Enthoven, M., & Veldman, I. (2016). Zelfvertrouwen als fundament voor aanstaande professionals. In R. Fukkink, & R. Oostdam (Eds.), <i>Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context: van startbekwaam naar stadsbekwaam</i> (pp. 111-120). Coutinho.</p>	<p>Het zelfvertrouwen van leraren in een superdiverse context en hoe dat zelfvertrouwen vergroot kan worden vanuit theorie van Bandura.</p>	<p>Leraren: zelfvertrouwen vergroten van leraren in superdiverse klassen</p>	<p>Cultuur van steun is nodig, waarin leraren graag samenwerken met anderen, met een mentor of een leergemeenschap.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definitie teacher self-efficacy (Bandura 1977; Knoblauch & Chase, 2015): het vertrouwen in de eigen kunde om een specifieke onderwijstaak in een specifieke context succesvol te kunnen volbrengen. • Ontwikkelen door: <ul style="list-style-type: none"> o Succeservaringen in de context o Modelling: spiegelen aan goede voorbeelden en daarvan leren o Adequate feedback door collega's, supervisors en leerlingen. 	<p>Veel beginnende leraren verliezen vertrouwen in eigen kunde, voornamelijk in groot stedelijke context (Knoblauch & Chase, 2015). Het gaat daarbij met name om het kunnen omgaan met de onderlinge verschillen tussen leerlingen en het kunnen inspelen op de verschillen qua culturele achtergrond, houding en gedrag.</p>	<p>Kwalitatieve review (boekhoofdstuk)</p>

<p>Alhanachi, S., De Meijer, L. A. L., & Severiens, S. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A Qualitative study in Dutch pre-vocational schools. <i>International Journal of Educational Research</i>, 105, 101698. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101698</p>	<p>Lraren namen deel aan professionele leergemeenschappen (PLC's) die zich richtten op cultureel responsief onderwijs. Er zijn twaalf leraren geïnterviewd om meer inzicht te krijgen in de manier waarop leraren deelnamen aan deze PLC's en de mate waarin deelname een impact had op hun cultureel responsief handelen.</p>	<p>Leraren: het verbeteren van cultureel sensitief lesgeven door middel van professionele leergemeenschappen (PLC).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmatig bij elkaar komen in PLC team; • Dezelfde bezetting in PLC/geen wisselingen. • Voorkennis over cultureel sensitief lesgeven • Voldoende tijd voor bijeenkomsten met PLC • Ondersteuning nodig van het management om het multidisciplinair samenwerken aan lessen te prioriteren. 	<p>*Joint work: samen les evalueren en elkaar feedback geven (alleen shared practices (ideeën uitwisselen) is niet genoeg).</p>	<p>Multiculturele klassen</p>	<p>Enkele effectstudie (kwalitatief)</p>
--	--	---	--	---	-------------------------------	--

Bijlage IV Groeikracht

Vragenlijst Groeikracht

Tabel BIV.1. *Respons Groeikracht*

School	Beoogde respons ²⁹	Totaal aantal respondenten	Aantal schoolcoaches
1		4	0
2		10	3
3		20	5
4		6	2
5		4	1
6		19	3
7		6	1
8		23	3
9		9	2
10		23	3
11		11	2
12		28	6
Totaal		163	31

²⁹ De beoogde respons hebben we niet doorgekregen van Groeikracht.

Tabel BIV.2. Resultaten uitvoering Groeikracht: vergelijking norm 60% per activiteit

Activiteit\School	1 (n ³⁰ =4)	2 (n=10)	3 (n=20)	4 (n=6)	5 (n=4)	6 (n=19)	7 (n=6)	8 (n=23)	9 (n=9)	10 (n=23)	11 (n=11)	12 (n=28)	Totaal (N=163)
Bordsessie met team	0% ³¹	70,0%	80,0%	50,0%	0%	26,3%	33,3%	21,7%	44,4%	34,8%	90,9%	35,7%	42,9%
Met een collega een les ontwerpen	100%	90,0%	90,0%	66,7%	100%	89,5%	16,7%	43,5%	77,8%	39,1%	100%	46,4%	65,6%
Lesbezoek	100%	40,0%	30,0%	16,7%	50,0%	57,9%	66,7%	60,9%	66,7%	39,1%	54,5%	46,4%	49,1%

5

Tabel BIV.3. Resultaten uitvoering Groeikracht: gemiddelde frequentie activiteit

Activiteit\School	1 (n=4)	2 (n=10)	3 (n=20)	4 (n=6)	5 (n=4)	6 (n=19)	7 (n=6)	8 (n=23)	9 (n=9)	10 (n=23)	11 (n=11)	12 (n=28)	Totaal (N=163)
Bordsessie met team	2,00	4,20	4,15	3,17	2,50	2,95	3,00	2,61	3,44	2,87	4,55	3,07	M= 3,25 SD= 1,44
Met een collega een les ontwerpen	1,00	1,90	3,10	1,50	1,50	2,11	0,17	0,78	2,44	0,65	1,27	0,96	M = 1,45 SD= 1,58
Lesbezoek	2,00	0,70	0,80	0,17	0,50	1,42	1,33	1,22	3,11	0,96	1,09	1,07	M=1,16 SD=1,76
Bordsessie in de klas	0,50	0,70	0	0	2,75	0	0	0,43	0,67	0,09	0,36	0,18	M= 0,29 SD= 1,02
Bordsessie geleid	0	1,00	0,55	1,17	3,25	0,95	0,50	0,61	1,33	0,39	0,82	0,71	M= 0,77 SD= 1,55
Aan leerlingen input vragen	1,00	0,80	0,50	0,67	2,75	1,53	0,17	1,04	1,89	0,74	0,73	0,68	M= 0,93 SD= 1,44

³⁰ N betekent 'aantal'.

³¹ Als het percentage lager is dan 60% hebben we de cel geel gemarkeerd.

Rapportcijfer bordsessie (schaal 0- 10)	8,00	7,00	7,25	5,83	6,75	7,21	7,33	4,39	8,33	5,22	6,09	5,64	M= 6,20 SD= 2,29
---	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	---------------------

Tabel BIV.4. *Beschrijvende statistieken enthousiasme Groeikracht*

School	Aantal respondenten	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Minimale waarde	Maximale waarde
1	4	4,94	0,13	4,8	5,0
2	10	3,98	0,68	3,0	5,0
3	20	4,10	0,49	3,3	5,0
4	6	3,83	1,06	2,8	5,0
5	4	3,31	0,97	2,3	4,3
6	19	3,26	0,79	2,0	4,8
7	6	4,13	0,92	3,0	5,0
8	23	3,08	0,88	1,0	4,3
9	9	4,81	0,39	4,0	5,0
10	23	3,16	0,91	1,0	5,0
11	11	4,23	0,36	3,8	5,0
12	28	3,19	1,05	1,0	5,0
Totaal	163	3,60	0,96	1,0	5,0

Interviews Groeikracht

Tabel BIV.5. *Samenstelling Groeikracht-team*

School	Schoolcoaches	Groeikracht-team
1	2 leraren als schoolcoach	2 teams met 4-5 leraren, op twee verschillende dagen Elke leraar die vier of meer dagen werkt zit in een leerteam Teams met leraren uit verschillende bouwen Leraren konden zelf bepalen in welk team zij deelnemen
2	3 leraren als schoolcoaches (2 uit het MT en vervanger voor NPO-middagen)	3 teams Op basis van bouwen: groep 1-2-3, groep 4-5, groep 6-7-8 Voor dit thema was het handig om te clusteren op ontwikkelgebied van leerlingen, kan voor de volgende thema's anders zijn
3	2 leraren als schoolcoaches	2 teams Twee 'dezelfde' bordsessies per week
4	9 leraren als schoolcoaches	9 teams met 8-10 leraren Teams samengesteld door 2 schoolcoaches Op basis van afdelingen: mavo-onderbouwteam, mavoteam bovenbouw, 2 havo-onderbouwteams, 1 vwo-onderbouwteam en 2 vwo-bovenbouwteams
5	3 leraren als schoolcoaches, 2 Mt-leden als schoolcoaches	5 teams met 8-10 leraren (per team minimaal 2 leraren die al langer op deze school werken) Relatief kleine vo-school Teams met leraren uit verschillende secties en leerjaren
6	4 leraren als schoolcoaches	4 team met 7-9 leraren Op basis van de vier leerjaren (de mentoren zitten in het team van dat leerjaar en dit is 80% van de leraren) (volgend jaar wil de schoolleider de teams herzien, er zijn namelijk leraren die in verschillende leerjaren lesgeven)

Tabel BIV.6. Doelen en verwachte opbrengsten Groeikracht per school

School	Thema professionalisering	Verwachte opbrengsten
1	Zaakvakken integreren Taal/begrijpend lezen	Hogere onderwijskwaliteit, onderwijs afstemmen op de leerling(populatie), vaardigheden leraren om leerlingen autonomie te geven, betere samenwerking en overleg tussen leraren, minder eilandjescultuur, focus aanbrengen in onderwijsontwikkeling
2	Leesbegrip + luisterbegrip op 2F niveau (leesmotivatie, verhogen leesbegrip, betekenisvol werken, doelgericht, resultaatgericht)	Inhoudelijke ontwikkeling op leesbegrip (en andere thema's die volgen), betere leerlingresultaten werkwijze waarbij het team efficiënt samenwerkt aan schoolontwikkeling, meer plezier, vakmanschap leraar naar boven laten komen, focus aanbrengen, nieuwe systematiek
3	Rekenen (didactiek en handelen van de leerkracht) Bewegend leren Thinking for Learning	Betere leeropbrengsten, dat leraren met focus les kunnen geven, goed onderwijs bieden, onderzoekende houding leraren, leraren nemen de leiding over de bordsessies, uitwisseling tussen leraren over lesinhoud en ontwikkelingen binnen de school, doelgerichter samenwerken aan het schoolplan
4	Motivatie van leerlingen	Groeikracht-methode eigen maken en duurzaam inbedden in de school, een open cultuur in de school (elkaar feedback kunnen geven), meer samenwerken en meer leerling tevredenheid
5	Lesontwikkeling (+ waarborging vrijeschool gedachte) Klassenmanagement	Leskwaliteit verbeteren, een verbeter- en onderzoekscultuur in de school, samenwerken een open cultuur in de school (elkaar feedback kunnen geven)
6	Rust: veilig en prettig werkklimaat in de school Regelmaat: duidelijkheid voor de leerling/docent Resultaat: leerlingen naar hoger niveau brengen (pedagogisch en didactisch handelen staat centraal) Groepsdynamisch werken en het mentoraat	Betere samenwerking tussen leraren, zelfsturende teams per leerjaar, minder ad-hoc werken aan onderwijsverbetering, docent minder alleen laten voelen in zijn eigen vak, met elkaar werken aan de overkoepelende thema's

Bijlage V Transformatieve school

Vragenlijst Transformatieve School

Tabel BV.1. *Respons Transformatieve School*

School	Beoogde respons ³²	<i>n</i> totaal per school	<i>n</i> ontwikkelgroep	<i>n</i> participerende team	<i>n</i> leraren	<i>n</i> leidinggevend	<i>n</i> ondersteunend
A	20-25	20	7	13	14	2	4
B	45-50	32	15	17	24	5	3
C	40-45	31	9	22	29	2	0
D	12-15	14	13	1	9	1	4
E	20-25	32	16	16	22	6	4
F	5-12	28	14	14	23	2	3
G	20-25	22	14	8	18	2	2
H	12-15	10	8	2	7	3	0
I	20-25	23	9	14	17	4	2
J	20-25	21	7	14	17	2	2
K	20-25	31	10	21	25	0	6
L	25-30	25	8	17	24	1	0
Totaal	259-317	289	130	159	229	30	30

³² De beoogde respons hebben we doorgerekend van de senior coaches van de Transformatieve School.

Tabel BV.2. Resultaten uitvoering Transformatieve school vergelijking norm

Activiteit\School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	Totaal
Kick-off studiedag	90,0% ³³ n=20 ³⁴	87,5% n=32	90,3% n=31	92,9% n=14	87,5% n=32	100% n=28	95,5% n=22	100% n=9	91,3% n=23	95,2% n=21	83,3% n=30	76,0% n=25	89,9% N=287
Sessie ontwikkelgroep ³⁵	100% n=7	86,7% n=15	55,6% n=9	84,6% n=13	81,3% n=16	92,9% n=14	92,9% n=14	71,4% n=7	100% n=9	100% n=7	11,1% n=9	28,6% n=7	78,0% N=127
Training transformatief handelen in de klas	73,7% n=19	64,5% n=31	82,8% n=29	100% n=14	45,2% n=31	71,4% n=28	31,8% n=22	66,7% n=9	73,9% n=23	71,4% n=21	86,7% n=30	33,3% n=24	65,8% N=281
Lesbezoek	78,9% n=19	74,2% n=31	89,7% n=29	71,4% n=14	58,1% n=31	53,6% n=28	45,5% n=22	66,7% n=9	69,6% n=23	81,0% n=21	70% n=30	54,2% n=24	67,6% N=281
Nagesprek lesbezoek met coach	100% n=15	95,7% n=23	100% n=26	100% n=10	94,4% n=18	100% n=15	100% n=10	100% n=6	87,5% n=16	94,1% n=17	100% n=21	100% n=13	97,4% N=190
Nagesprek – rubrics-systematiek	80% n=15	81,8% n=22	76,9% n=26	100% n=10	76,5% n=17	86,7% n=15	80% n=10	100% n=6	71,4% n=14	81,3% n=16	81,0% n=21	92,3% n=13	82,2% N=185
Nagesprek – observatieverslag	100% n=15	90,9% n=22	96,2% n=26	100% n=10	100% n=17	93,3% n=15	100% n=10	100% n=6	100% n=14	81,3% n=16	95,2% n=21	76,9% n=13	94,1% N=185
Nagesprek – feedback van coach	100% n=15	100% n=22	96,2% n=26	100% n=10	100% n=17	100% n=15	100% n=10	100% n=6	100% n=14	100% n=16	100% n=21	100% n=13	99,5% N=185
Formuleren ontwikkelpunten	100% n=15	90,9% n=22	96,2% n=26	100% n=10	88,2% n=17	86,7% n=15	80% n=10	83,3% n=6	75,7% n=14	75,0% n=16	100% n=21	53,8% n=13	88,1% N=185
Data-analyse terugkoppeling	100% n=19	90,3% n=31	96,6% n=29	92,9% n=14	67,7% n=31	85,7% n=28	90,9% n=22	88,9% n=9	87,0% n=23	100% n=21	80,0% n=30	54,2% n=24	85,1% N=281
Tussentijdse presentatie ontwikkelgroep	84,2% n=19	74,2% n=31	27,6% n=29	92,2% n=14	77,4% n=31	46,4% n=28	68,2% n=22	44,4% n=9	78,3% n=23	100% n=21	13,3% n=30	41,7% n=24	60,1% N=281

³³ Als het percentage lager is dan 60% hebben we de cel geel gemarkeerd.

³⁴ Het totaal aantal respondenten dat dit item heeft ingevuld.

³⁵ Deze activiteit is alleen voor leden van de Ontwikkelgroep.

Tabel BV.3. Beschrijvende statistieken rapportcijfer sessie ontwikkelgroep Transformatieve School

School	Aantal respondenten	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Minimale waarde	Maximale waarde
A	7	8,86	1,07	7	10
B	14	7,71	0,83	6	9
C	7	6,71	1,70	4	9
E	13	7,46	2,03	1	9
F	16	7,00	1,21	5	9
G	14	7,64	1,15	5	9
H	13	7,31	0,85	6	9
I	7	8,00	0,82	7	9
J	9	7,22	0,83	6	8
K	7	7,86	0,38	7	8
L	5	6,20	3,35	1	9
M	5	7,60	0,55	7	8
Totaal	117	7,46	1,38	1	10

Tabel BV.4. Beschrijvende statistieken enthousiasme Transformatieve School

School	Aantal respondenten	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Minimale waarde	Maximale waarde
A	19	4,33	0,95	1,00	5,00
B	29	3,75	0,81	2,00	5,00
C	28	3,79	0,72	2,25	5,00
D	14	4,38	0,35	4,00	5,00
E	30	3,93	0,74	2,50	5,00
F	27	4,13	0,83	1,00	5,00
G	22	4,03	0,72	2,00	5,00
H	9	4,53	0,52	3,50	5,00
I	23	3,50	0,82	1,50	5,00
J	21	4,15	0,71	2,50	5,00
K	29	4,15	0,47	3,00	5,00
L	24	3,88	0,84	1,00	5,00
Totaal	275	3,99	0,77	1,00	5,00

Interviews Transformatieve School

Tabel BV.5. *Samenstelling Transformatieve School team*

School	Participerend team ³⁶	Ontwikkelgroep ³⁷
A	Hele team inclusief onderwijsondersteunend personeel	Ongeveer 8 leden (IB'ers, leraren uit alle bouwen, leerkrachtondersteuners)
B	Alle leraren verdeeld over 3 tranches, nu bezig met tranche 2	7 ontwikkelgroepen met ieder een eigen regievoerder, bijna hele team doet mee
C	Alle leraren	Hele team (ongeveer 15 leden)
D	Team mavo onderbouw (28 leraren), doel later opschalen	Ongeveer 10 leden (twee leraren uit ieder team en conciërges)
E	Een klein gemêleerd team, doel later opschalen	Ongeveer 16 leden (leraren uit verschillende bouwen), opgesplitst in 3 subgroepen
F	Alle leraren	Ongeveer 8 leden (representatieve groep voor het team)

³⁶ Het participierend team neemt deel aan het intensieve programma, o.a. lesbezoeken.

³⁷ De ontwikkelgroep is een kleine groep die verantwoordelijk is voor de borging van het programma en de ontwikkeling van concrete producten.

Tabel BV.6. Doelen Transformatieve School per school

School	Thema professionalisering	Verwachte opbrengsten
A	Versterken van het pedagogisch klimaat door <i>sense of belonging</i> van leerlingen te vergroten	Kansengelijkheid, onderwijskwaliteit, verbetercultuur, <i>collective teacher efficacy</i> vergroten en daarmee ook <i>self efficacy</i> van leerlingen
B	Zeven thema's die uitgewerkt worden in ontwikkelgroepen, gericht op: schoolcultuur, lerende organisatie, toetsbeleid en curriculum, subjectivatie, pedagogiek en didactiek, normatief kader, diversiteit	Als leraar durven experimenteren, kennisdeling binnen de school, alle leerlingen voelen zich thuis op school
C	Normatief kader opstellen	Leraren in staat om op hoger niveau problemen te analyseren en op te lossen door gemeenschappelijke taal
D	Normatief kader opstellen; herformuleren van normen en waarden op school	Kennisdeling binnen de school, grotere motivatie onder leerlingen, prettige werksfeer met open feedbackcultuur
E	Normatief kader opstellen; verdere focus is nog onduidelijk en is afhankelijk van data-terugkoppeling	Transformatieve verbetercultuur
F ³⁸	<u>Vanuit schoolleiding</u> zijn er twee opties: inrichting van schoolruimtes o.b.v. Transformatieve School of thema liefde/barmhartigheid. <u>Vanuit leraren</u> op basis van data-terugkoppeling: loslaten van methodes, buitenwereld betrekken in onderwijs, inzetten op differentiatie	<u>Vanuit schoolleiding</u> : professionele leergemeenschap op school, evidence informed werken. <u>Vanuit leraren</u> : professionele cultuur, duidelijkere organisatiestructuur op school, heldere communicatie, meer autonomie onder leraren

³⁸ Bij school F verschilden de antwoorden van de schoolleiding en de leraren dusdanig dat deze apart zijn weergegeven.

Bijlage VI Teststudie

Tabel BVI.1. *Items Groeikracht*

Traprede	Schaal	Item
Uitvoering		Ik heb de afgelopen 4 lesweken... keer een bordsessie gevolgd
		Ik heb de afgelopen 4 lesweken... keer met een collega een les ontworpen
		Ik heb de afgelopen 4 lesweken... keer bij een collega in de klas gekeken én een gesprek daarover gehad
		Ik heb de afgelopen 4 lesweken... keer dat een collega bij mij in de klas heeft gekeken én we daar een gesprek over hebben gehad
		Ik heb de afgelopen 4 lesweken... keer een bordsessie in de klas gedaan
		Ik heb de afgelopen 4 lesweken... keer de bordsessie geleid
		Ik heb de afgelopen 4 lesweken... keer worden de leerlingen gevraagd input te geven, bijv. in een leerlingarena en/of bij het bord in de klas
		Met welk rapportcijfer beoordeel je de uitvoering van de bordsessie
Enthousiasme	Enthousiasme ($\alpha=,92$)	enthssm_1 Ik ben enthousiast over het werken met de Groeikracht-instrumenten
		enthssm_2 Ik ben enthousiast dat onze school meedoet aan Groeikracht
		enthssm_3 Ik verwacht dat wij als school doorgaan met deze manier van werken
		enthssm_4 Ik zou het Groeikracht-programma aanbevelen aan collega's van andere scholen
Lerende schoolcultuur	Gedeelde visie ($\alpha=,76$)	gdvisie_1 Ik deel problemen uit mijn lespraktijk met collegas
		gdvisie_2 Ik vraag collegas mijn lessen bij te wonen om feedback op mijn lesgeven te krijgen
		gdvisie_3 De doelen die ik in mijn klaslokaal stel, zijn in lijn met de doelen van het team binnen mijn school
		gdvisie_4 Het team hanteert een gemeenschappelijke taal om het onderwijs en de bijbehorende uitdagingen te duiden
		gdvisie_5 De gemeenschappelijke normen op school zijn het uitgangspunt voor mijn handelen in de klas
Lerende schoolcultuur	Gespreid leiderschap/gedeelde verantwoordelijkheid ($\alpha=,69$)	leiderschp_1 Ik praat regelmatig over onderwijsinhoud met collegas
		leiderschp_2 De teamleden leveren een actieve bijdrage aan de effectiviteit van ons team
		leiderschp_3 Ons team werkt samen aan het verbeteren van het onderwijs

Lerende schoolcultuur	Onderzoekende houding ($\alpha=,82$)	ondrzkhd_1 Mijn collegas en ik discussiëren over verbeteringen van ons onderwijs aan de hand van regelmatig verzamelde gegevens
		ondrzkhd_2 Mijn collegas steunen mij bij het onderzoeken van mijn eigen lespraktijk
		ondrzkhd_3 Mijn collegas en ik delen kennis verkregen uit op school verzamelde gegevens
		ondrzkhd_4 Mijn collegas en ik werken samen in het onderzoeken van de eigen lespraktijk
		ondrzkhd_5 Ik vraag leerlingen feedback op mijn lessen
		ondrzkhd_6 Ik pas mijn lessen aan op basis van feedback van leerlingen
		ondrzkhd_7 Mijn collegas en ik gebruiken leerlingenresultaten om problemen in ons onderwijs te identificeren
		ondrzkhd_8 Mijn collegas en ik gebruiken feedback van leerlingen om problemen in ons onderwijs te identificeren
		ondrzkhd_9 Mijn collegas en ik gebruiken input van leerlingen om verbeterideeën voor ons onderwijs te bedenken
		ondrzkhd_10 Ik probeer tijdens mijn lessen nieuwe didactische werkvormen uit
		ondrzkhd_11 Ik probeer tijdens mijn lessen nieuwe vormen van pedagogisch handelen uit
		ondrzkhd_12 Ons team vraagt aan de leerlingen feedback over het vormgeven van onderwijs
Lerende schoolcultuur	Positief klimaat ($\alpha=,84$)	posklimt_1 In moeilijke situaties kan ik op de steun van mijn collegas rekenen
		posklimt_2 Ik voel me veilig om de problemen die ik tegenkom in mijn werk te delen met collegas
		posklimt_3 Mijn collegas zijn oprecht geïnteresseerd in hoe het met mij gaat als leraar/docent
		posklimt_4 Ik sta open voor feedback van mijn collegas
		posklimt_5 Met mijn klas/groep heb ik het gevoel dat ik er niet alleen voor sta
		posklimt_6 Ik geef collegas feedback op wat goed gaat
		posklimt_7 Ik geef collegas feedback op wat beter kan
		posklimt_8 Ik ben tevreden over de sfeer binnen mijn team
		posklimt_9 Teamleden durven elkaar ook feedback te geven over gevoelige onderwerpen
		posklimt_10 Problemen die we tegenkomen lossen we als team op een gestructureerde manier op
Lerende schoolcultuur	Professionele ontwikkeling ($\alpha=,93$)	profontw_1 De manier waarop ons team met het verbeterbord werkt, draagt bij aan mijn professionele ontwikkeling

		profontw_2 De manier waarop ons team met gezamenlijk lesontwerp werkt, draagt bij aan mijn professionele ontwikkeling
		profontw_3 De manier waarop ons team met lesbezoeken en feedback werkt, draagt bij aan mijn professionele ontwikkeling
		profontw_4 De manier waarop ons team de leerling betreft bij het verbeteren, draagt bij aan mijn professionele ontwikkeling
		profontw_5 Werken met Groeikracht draagt bij aan mijn professionele ontwikkeling als leraar
		profontw_6 Ik vind dat het team met het verbeterbord aan waardevolle onderwijskundige doelen werkt
		profontw_7 De manier waarop ons team met de bordsessie werkt, draagt bij aan het verbeteren van het onderwijs op onze school
		profontw_8 De manier waarop ons team met gezamenlijk lesontwerp werkt, draagt bij aan het verbeteren van het onderwijs op onze school
		profontw_9 De manier waarop ons team met lesbezoeken en feedback werkt, draagt bij aan het verbeteren van het onderwijs op onze school
		profontw_10 De manier waarop ons team de leerling betreft bij het verbeteren, draagt bij aan het verbeteren van het onderwijs op onze school
		profontw_11 Werken met Groeikracht draagt bij aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit op onze school
		profontw_12 Ik ervaar dat de professionaliteit in ons team verbetert sinds we werken met Groeikracht
Lerende schoolcultuur	Rol schoolleiding ($\alpha=,91$)	rolleidng_1 De schoolleiding spreekt met mij over mijn persoonlijke doelen
		rolleidng_2 De schoolleiding vraagt mij om feedback
		rolleidng_3 De schoolleiding past het eigen handelen aan naar aanleiding van feedback
		rolleidng_4 De schoolleiding daagt mij en mijn collegas uit om problemen in onze lespraktijk te onderzoeken
		rolleidng_5 De schoolleiding stimuleert mij en mijn collegas om oplossingen voor problemen in het onderwijs door te voeren in onze lespraktijk
		rolleidng_6 De schoolleiding neemt belemmeringen voor me weg waardoor ik me op mijn lessen kan richten
		rolleidng_7 De schoolleiding stimuleert mij en mijn collegas om het beste uit onszelf te halen

Lerende schoolcultuur	Samenwerking ($\alpha=,74$)	samenwrk_1 Ik ontwikkel samen met collegas nieuwe lesvormen
		samenwrk_2 Ik wissel mijn lespraktijk uit met collega's van andere scholen
		samenwrk_3 Ik wissel mijn lespraktijk uit met mijn teamleden
		samenwrk_4 Ik wissel mijn lespraktijk uit met andere collegas dan mijn teamleden binnen mijn school
		samenwrk_5 Ik overleg met collega's over ontwerp van (delen van) mijn lessen
		samenwrk_6 Ik deel met mijn team problemen die ik in de klas tegenkom
Leraar handelen	Lesgeven en uitleggen ($\alpha=,71$)	LU1_01 Als ik de leerlingen iets nieuws ga aanleren, vraag ik de leerlingen wat ze er al van weten
		LU1_02 Ik leg alles goed uit
		LU1_03 Ik kijk of de leerlingen het snappen
		LU1_04 Ik zeg dat de leerlingen elkaar ook dingen mogen uitleggen
		LU1_05 Ik zeg duidelijk wat de leerlingen moeten doen
		LU1_06 Ik zeg van te voren wanneer een gemaakte opdracht goed is (een opdracht is iets waar je in de les aan werkt of wat je moet doen)
Leraar handelen	Leerlingen leren om opdrachten te maken ($\alpha=,78$)	OM2_01 Ik laat leerlingen nadenken over waarom ze iets moeten doen
		OM2_02 Ik praat met leerlingen over hoe ze iets kunnen aanpakken
		OM2_03 Ik doe voor hoe ikzelf iets aanpak
		OM2_04 Ik geef tips voor wat leerlingen kunnen doen als het niet lukt
		OM2_05 Ik laat leerlingen terugkijken naar hoe ze iets hebben aangepakt
		OM2_06 Ik praat met leerlingen over hoe ze zelf kunnen zien of iets af is en goed is
Leraar handelen	Leerlingen stimuleren om te werken en te leren ($\alpha=,78$)	WL3_01 Ik vraag de leerlingen waar ze mee bezig zijn
		WL3_02 De leerlingen mogen van mij ook dingen doen die ik zelf interessant vind
		WL3_03 Ik laat leerlingen nadenken over wat ze zouden willen leren
		WL3_04 Mijn lessen zijn interessant
		WL3_05 Ik zorg ervoor dat we verschillende dingen doen in de les
Leraar handelen	Rekening houden met verschillen tussen leerlingen ($\alpha=,84$)	VL4_01 Ik geef extra uitleg aan de kinderen die het nog niet snappen

		VL4_02 Ik let bij het helpen van leerlingen op wat ze nodig hebben
		VL4_03 Ik geef meer tijd aan leerlingen die dat nodig hebben om iets af te maken
		VL4_04 Ik houd er rekening mee als er iets met een leerling aan de hand is
Leraar handelen	Leerlingen helpen om zelf te werken en te leren ($\alpha=,69$)	ZW5_01 Ik leer leerlingen zelf hun werk te plannen
		ZW5_02 Mijn leerlingen moeten er zelf voor zorgen dat hun opdrachten af komen
		ZW5_03 Ik zeg de leerlingen dat ze zelf moeten opletten of doorwerken
		ZW5_04 Ik zeg de leerlingen dat ze zelf hulp moeten vragen als ze niet verder komen
		ZW5_05 Ik vind dat leerlingen zelf moeten nagaan of ze wel genoeg leren
Leraar handelen	Maken van opmerkingen bij het werk van leerlingen ($\alpha=,80$)	OW6_01 Ik zeg de leerlingen of ze een opdracht goed hebben gemaakt of niet
		OW6_02 Ik leg uit waarom ik iets goed of niet goed vind
		OW6_03 Ik zeg tegen leerlingen wat al duidelijk beter ging dan eerder
		OW6_04 Door wat ik zeg, leren leerlingen hoe ze een opdracht kunnen aanpakken
		OW6_05 Door wat ik zeg, leren de leerlingen hoe ze een voldoende kunnen krijgen
		OW6_06 Ik help leerlingen bij het zelf kijken of ze een opdracht goed hebben gedaan
Leraar handelen	Veilig en stimulerend leerklimaat ($\alpha=,85$)	SL9_01 Ik toon respect naar leerlingen in mijn gedrag en taalgebruik
		SL9_02 Ik zorg voor een ontspannen sfeer leerklimaat
		SL9_03 Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen
		SL9_04 Ik zorg voor wederzijds respect

Tabel BVI.2. *Items Transformatieve school*

Traprede	Schaal	Item
Uitvoering		Ik heb dit schooljaar (sinds sept 2023) de kick-off studiedag bijgewoond
		Ik heb dit schooljaar (sinds sept 2023) ... keer een sessie van de ontwikkelgroep bijgewoond
		Ik heb dit schooljaar (sinds sept 2023) een training Transformatief handelen in de klas bijgewoond
		Ik heb dit schooljaar (sinds sept 2023) een lesbezoek gehad
		Ik heb dit schooljaar (sinds sept 2023) een gesprek na het lesbezoek gevoerd met mijn coach

		In het nagesprek is gebruik gemaakt van de rubrics-systematiek
		In het nagesprek is gebruik gemaakt van observatieverslag
		In het nagesprek heeft mijn coach feedback gegeven
		Na mijn lesobservatie en gesprek heb ik ontwikkelpunten geformuleerd
		Ik heb dit schooljaar (sinds sept 2023) een data-analyse terugkoppeling gehad
		Ik heb dit schooljaar (sinds sept 2023) een tussentijdse presentatie van de ontwikkelgroep bijgewoond
		Met wek rapportcijfer beoordeelt u de sessie van de ontwikkelgroep
Enthousiasme	Enthousiasme ($\alpha=,93$)	enthssm_1 Ik ben enthousiast over het werken met De Transformatieve School-instrumenten
		enthssm_2 Ik ben enthousiast dat onze school meedoet aan De Transformatieve School
		enthssm_3 Ik verwacht dat wij als school doorgaan met deze manier van werken
		enthssm_4 Ik zou De Transformatieve School aanbevelen aan collega's van andere scholen
Lerende schoolcultuur	Gedeelde visie ($\alpha=,54$)	gdvisie_3 De doelen die ik in mijn klaslokaal stel, zijn in lijn met de doelen van het team binnen mijn school
		gdvisie_4 Het team hanteert een gemeenschappelijke taal om het onderwijs en de bijbehorende uitdagingen te duiden
		gdvisie_5 De gemeenschappelijke normen op school zijn het uitgangspunt voor mijn handelen in de klas
		gdvisie_10 Het gepresenteerde gedachtengoed in de kick-off masterclass is betekenisvol voor onze schoolontwikkeling
		gdvisie_11 Vanuit een gemeenschappelijk normatief kader alle leerlingen deel laten nemen aan de les
Lerende schoolcultuur	Gedeeld leiderschap/gedeelde verantwoordelijkheid ($\alpha=,72$)	leiderschp_2 De teamleden leveren een actieve bijdrage aan de effectiviteit van ons team
		leiderschp_3 Ons team werkt samen aan het verbeteren van het onderwijs
		leiderschp_10 Binnen de school worden professionals aangemoedigd om het professionele gesprek over het onderwijs met elkaar aan te gaan
Lerende schoolcultuur	Onderzoekende houding ($\alpha=,69$)	ondrzkhd_5 Ik vraag leerlingen feedback op mijn lessen
		ondrzkhd_7 Ik gebruik toetsgegevens bij het opstellen van leerlingdoelen
		ondrzkhd_10 Ik probeer tijdens mijn lessen nieuwe didactische werkvormen uit
		ondrzkhd_11 Ik probeer tijdens mijn lessen nieuwe vormen van pedagogisch handelen uit
		ondrzkhd_20 Binnen de school is het gebruikelijk om elkaars lessen te observeren en van elkaar te leren
		ondrzkhd_21 Het team benut wetenschappelijke kennis om het onderwijs gezamenlijk te verbeteren

		onderzkhd_22 Ik gebruik extern onderzoek zoals bijvoorbeeld onderwijskennis.nl bij het opstellen van leerlingdoelen
		onderzkhd_23 Ik pas mijn lessen aan op basis van feedback van leerlingen
Lerende schoolcultuur	Positief klimaat ($\alpha=,81$)	posklimt_10 Binnen het team heerst een wederzijds vertrouwen in de expertise van de collega's
		posklimt_11 Binnen het team is er ruimte voor meningsverschillen en verschillende percepties
		posklimt_12 Tijdens professionele overleggen is er voldoende veiligheid voor collega's om zich kwetsbaar op te stellen over hun onzekerheden in het lesgeven
		posklimt_13 Leraren bieden steun wanneer collega's stress ervaren of onzeker zijn over hun lesgeven
		posklimt_14 Binnen de school is er voldoende ruimte om informeel samen te zijn met collega's
		posklimt_15 In het team is er ruimte om elkaar feedback te geven
		posklimt_r16 binnen het team is er sprake van een klaagcultuur
		posklimt_17 Ons team kenmerkt zich door een hoge mate van vertrouwen tussen de collega's
		posklimt_18 Binnen de school is er voldoende aandacht voor het gezamenlijk stilstaan bij tradities of rituelen
		posklimt_19 Binnen de school is er aandacht voor het gezamenlijk vieren van successen
		posklimt_r20 binnen het team is het gangbaar verwijtend te communiceren tussen collega's
		posklimt_r21 binnen het team is roddel en cliëkvorming structureel aanwezig
Lerende schoolcultuur	Professionele ontwikkeling ($\alpha=,76$)	profontw_1 De manier waarop ons team in de trainingen werkt, draagt bij aan mijn professionele ontwikkeling
		profontw_3 De manier waarop ons team met lesbezoeken en feedback werkt, draagt bij aan mijn professionele ontwikkeling
		profontw_4 De manier waarop ons team de leerling betreft bij het verbeteren, draagt bij aan mijn professionele ontwikkeling
		profontw_20 De leraren binnen het team hebben de gedeelde overtuiging dat een continue collectieve professionele ontwikkeling essentieel is voor het optimaliseren van het onderwijs
		profontw_22 De manier waarop de senior trainer de data-analyses terugkoppelt, draagt bij aan mijn professionele ontwikkeling
		profontw_24 De manier waarop ons team met de tussentijdse presentaties werkt, draagt bij aan mijn professionele ontwikkeling

Lerende schoolcultuur	Rol schoolleiding ($\alpha=,86$)	rolleidng_1 De schoolleiding spreekt met mij over mijn persoonlijke doelen
		rolleidng_2 De schoolleiding vraagt mij om feedback
		rolleidng_3 De schoolleiding past het eigen handelen aan naar aanleiding van feedback
		rolleidng_4 De schoolleiding daagt mij en mijn collega's uit om problemen in onze lespraktijk te onderzoeken
		rolleidng_5 De schoolleiding stimuleert mij en mijn collega's om oplossingen voor problemen in het onderwijs door te voeren in onze lespraktijk
		rolleidng_6 De schoolleiding neemt belemmeringen voor me weg waardoor ik me op mijn lessen kan richten
		rolleidng_7 De schoolleiding stimuleert mij en mijn collega's om het beste uit onszelf te halen
Lerende schoolcultuur	Samenwerking ($\alpha=,66$)	samenwrk_1 Ik ontwikkel samen met collega's nieuwe lesvormen
		samenwrk_2 Ik wissel mijn lespraktijk uit met collega's van andere scholen
		samenwrk_3 Ik wissel mijn lespraktijk uit met mijn transformatieveschool-teamleden
		samenwrk_10 Het team kenmerkt zich door structurele en geplande contactmomenten waarin uitwisseling is van professionele ervaringen
		samenwrk_11 Ik wissel mijn lespraktijk uit met collega's binnen mijn school
Leraar handelen	Mindset ($\alpha=,19$)	mindset_1 Als je persoonlijke visie op onderwijs conflicteert met de visie van het professionele team, vind ik dat je als docent mee moet gaan met de visie van het collectief
		mindset_2 Als leerlingen onvoldoende presteren, is dat de verantwoordelijkheid van de leerling
		Mindset_3 Als je als docent tussen je persoonlijke visie op onderwijs en wat leerlingen nodig hebben moet kiezen, dan moet je altijd kiezen voor wat de leerlingen nodig hebben
		mindset_4 Mijn lessen zijn minder van invloed op de mate van succes van leerlingen in vergelijking tot de invloed van de omgeving buiten de school
		mindset_5 Ik heb het gevoel dat ik vaak op overlevingsstand sta tijdens het lesgeven
Leraar handelen	Collective teacher efficacy ($\alpha=,84$)	<i>Ik geloof dat het team van lesgevende professionals op mijn school in staat is om ...</i>
		coltchereff_1 [...] tijdens de lessen vanuit hoge positieve verwachtingen te handelen, met betrekking tot het cognitieve leerproces van leerlingen
		coltchereff_2 [...] didactisch te voorzien in de cognitieve behoeften van alle leerlingen in hun klas, ook als deze behoeften erg verschillen van elkaar

		coltchereff_3 [...] gelijk gedrag van leerlingen gelijk te behandelen coltchereff_4 [...] leerlingen op een positieve wijze uit te nodigen tot een actief deelnemen aan de les
		coltchereff_5 [...] alle leerlingen de gestelde lesdoelen tijdens de les te laten behalen
		coltchereff_6 [...] een voorbeeld te zijn voor leerlingen op het gebied van taal en gedrag in het klaslokaal
		coltchereff_7 [...] alle leerlingen erkenning en waardering te geven wanneer zij in de les gedragsmatig switchen naar een positieve leerhouding
		coltchereff_8 [...] alle leerlingen tijdens de les een leersucces te laten ervaren
		coltchereff_9 [...] leerlingen de ervaringen en kennis uit hun buitenschoolse leefwerelden effectief te laten inzetten ten behoeve van het leerproces in de klas
		coltchereff_10 [...] de emotionele band tussen hen en hun leerlingen effectief in te zetten ten behoeve van het leerproces in de klas
Leraar handelen	Teacher self-efficacy ($\alpha=.86$)	<i>Ik ben in staat om...</i>
		tcherslfeff_1 [...] alle leerlingen erkenning en waardering te geven wanneer zij in de les gedragsmatig switchen naar een positieve leerhouding
		tcherslfeff_2 [...] in elke lessituatie te handelen vanuit hoge positieve verwachtingen, met betrekking tot het cognitief leren van leerlingen
		tcherslfeff_3 [...] leerlingen de ervaringen en kennis uit hun buitenschoolse leefwerelden effectief te laten inzetten ten behoeve van het leerproces in de klas
		tcherslfeff_4 [...] gelijk gedrag van leerlingen gelijk te behandelen
		tcherslfeff_5 [...] een voorbeeld te zijn voor leerlingen op het gebied van taal en gedrag in het klaslokaal
		tcherslfeff_6 [...] de leerlingen tijdens mijn les de gemeenschappelijke afspraken op school te laten naleven
		tcherslfeff_7 [...] tijdens de les alle leerlingen de gestelde lesdoelen te laten behalen
		tcherslfeff_8 [...] negatieve kantelmomenten binnen de groepsdynamiek in de klas effectief te beheersen
		tcherslfeff_9 [...] alle leerlingen op een positieve wijze uit te nodigen tot een actief deelnemen aan de les
		tcherslfeff_10 [...] de emotionele band tussen mij en de leerlingen effectief in te zetten ten behoeve van het leerproces in de klas
		tcherslfeff_11 [...] alle leerlingen tijdens de les een leersucces te laten ervaren
		tcherslfeff_12 [...] didactisch te voorzien in de cognitieve behoeften van alle leerlingen in mijn klas, ook als deze behoeften erg verschillen van elkaar

Tabel BVI. 3 Nieuwe items schaal 'Gedeelde visie' De Transformatieve School

Traprede	Schaal	Nieuw item	Bestaand (blijvend) item
Lerende schoolcultuur	Gedeelde visie	Het team werkt gezamenlijk aan het ontwikkelen van een duidelijke en gedeelde visie voor de school	
		De schoolleiding zorgt er samen met het professionele team voor dat de gemeenschappelijke uitdagingen van de school regelmatig besproken worden	
		Het team bespreekt en reflecteert regelmatig op de schoolvisie om deze levendig te houden	
			Het team hanteert een gemeenschappelijke taal om het onderwijs en de bijbehorende uitdagingen te duiden
			Vanuit een gemeenschappelijk normatief kader alle leerlingen deel te laten nemen aan de les

Bijlage VII Teststudie – Vragenlijst Leerlingresultaten

1. Bent u werkzaam in het primair onderwijs of het voortgezet onderwijs?
 - a. PO
 - b. VO
2. Van welk leerlingvolgsysteem maakt uw school gebruik voor taal en rekenen? MEERDERE ANTWOORDEN MOGELIJK
 - a. Cito
 - b. Boom
 - c. Dia
 - d. Iep
 - e. Anders, namelijk...
3. Van welk leerlingvolgsysteem maakt uw school gebruik voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen? MEERDERE ANTWOORDEN MOGELIJK
 - a. Zien! / Kijk!
 - b. Kanvas
 - c. Kinder Observatie Lijst (KOL)
 - d. Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL)
 - e. Kindbegrip
 - f. Viseon
 - g. Leefstijl
 - h. Anders, namelijk...
4. Van welk schooladministratiesysteem maakt uw school gebruik?
 - a. ESIS
 - b. ParnasSys
 - c. SchoolOAS
 - d. EDUscope
 - e. Magister
 - f. Somtoday
 - g. Eduarte
 - h. Anders, namelijk...
5. Doet uw school mee aan het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs (NCO)?
 - a. Ja
 - b. Nee
 - c. Weet ik niet
6. Hoe lang doet uw school al mee aan het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs (NCO)
 - a. Sinds 2015
 - b. Sinds 2016
 - c. Sinds 2017
 - d. Sinds 2018
 - e. Sinds 2019
 - f. Sinds 2020
 - g. Sinds 2021
 - h. Sinds 2022
 - i. Sinds 2023
 - j. Anders, namelijk...

Oberon  HOGESCHOOL
UTRECHT

Postbus 1423, 3500 BK Utrecht
t 030 230 60 90 | f 030 230 60 80
info@oberon.eu | www.oberon.eu

Utrecht, 8 juli 2024
In opdracht van NRO

