

Vierslagleren als middel tot persoonlijke ontwikkeling en schoolontwikkeling in het basisonderwijs

Paper Symposium ORD 2015

Ietje Pauw, Lectoraat Reflectie en Retorica, Onderzoekscentrum, Katholieke Pabo Zwolle

Wenckje Jongstra, Lectoraat Reflectie en Retorica, Onderzoekscentrum, Katholieke Pabo Zwolle

Anne Looijenga, Centrum voor Ontwikkeling, Katholieke Pabo Zwolle

Freyja van Lint¹, Universiteit Maastricht

Samenvatting

De Onderwijsraad (2014) geeft aanbevelingen om meer innovatieve professionals op te leiden. Dit advies past bij het beeld van de hoger opgeleide professional met een onderzoekend vermogen, die goede beroepsproducten maakt (Andriessen, 2014). Katholieke Pabo Zwolle (KPZ) heeft, anticiperend op deze aanbevelingen en mede gezien de regionaal te verwachten tekorten van het aantal leraren basisonderwijs op de arbeidsmarkt vanaf 2018, de Stichting Vierslagleren opgericht. Een startende en een ervaren leraar van dezelfde school volgen samen de master Leren en Innoveren en verrichten beiden als teacher leader in een professionele leergemeenschap een collectief praktijkonderzoek ten behoeve van onderwijsontwikkeling. Het onderzoek beschrijft de beoordeling van de bijdrage van Vierslagleren aan het basisonderwijs en het onderwijs op KPZ en op het effect van het duoleren. Op basis van twee bestaande internationale vragenlijsten (Olivier & Hipp, 2010; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011) zijn twee Nederlandstalige lijsten geconstrueerd en gevalideerd. De vragenlijsten zijn aangevuld met stimulated-recall interviews met startende en ervaren leraren, schoolleiders, besturen en docenten en tutoeren van KPZ. Actoren geven aan dat het onderzoekend vermogen van zowel de professional als van de context waarin hij werkt, vergroot is. Persoonlijke ontwikkeling en schoolontwikkeling gaan hand in hand. Duoleren wordt ervaren als praktische oplossing en als krachtig middel in een veranderingsproces. De docenten en tutoeren geven aan dat het onderwijs op KPZ profiteert van de kennis van externen (wetenschappers, collega-docenten van andere instituten en adviseurs) en dat ze profiteren van de kennis uit het werkveld. Vierslagleren heeft niet alleen het onderzoekend vermogen van de professional, maar ook van de organisatie vergroot.

¹ Statistische analyse

1. Inleiding

Op 1 september 2013 is Katholieke Pabo Zwolle (KPZ) samen met de zes samenwerkende besturen gestart met het project Vierslagleren. Een startende leraar vervangt twee dagen per week (0,42 fte) een ervaren leraar in de klas. De startende leraar en de ervaren leraar volgen als duo beiden de masteropleiding Leren en Innoveren en werken gedurende twee schooljaren als duo aan een onderzoeksopdracht en daarmee aan een effectieve onderwijsverandering of -verbetering in de school, in samenwerking met de collega's en schoolleiders. De vraag is nu wat na twee jaar de opbrengsten zijn van het project.

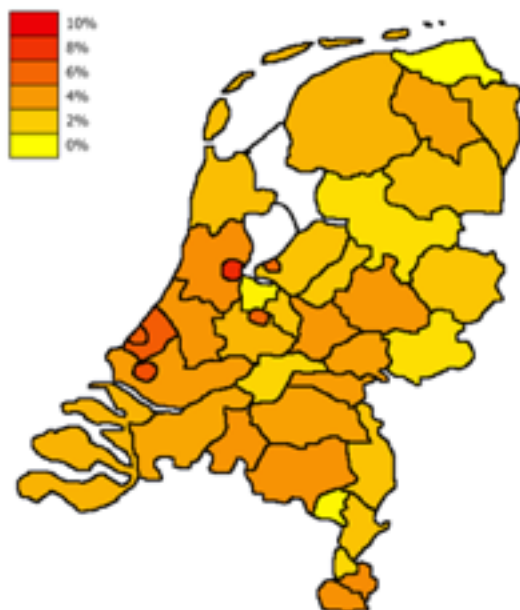
1.1. Achtergronden en doelstellingen Vierslagleren

Het initiatief Vierslagleren (Katholieke Pabo Zwolle, 2013; Stichting Vierslagleren, 2013) kent een vierledig doel:

1. behoud van getalenteerde startende leraren voor het basisonderwijs;
2. het verhogen van de kwaliteit van leraren door een gerichte masteropleiding en ruimte voor professionele ontwikkeling van ervaren leraren;
3. het intensiveren van de samenwerking tussen leraren, scholen, besturen en KPZ;
4. het verhogen van de kwaliteit van het basisonderwijs, alsook het hoger onderwijs.

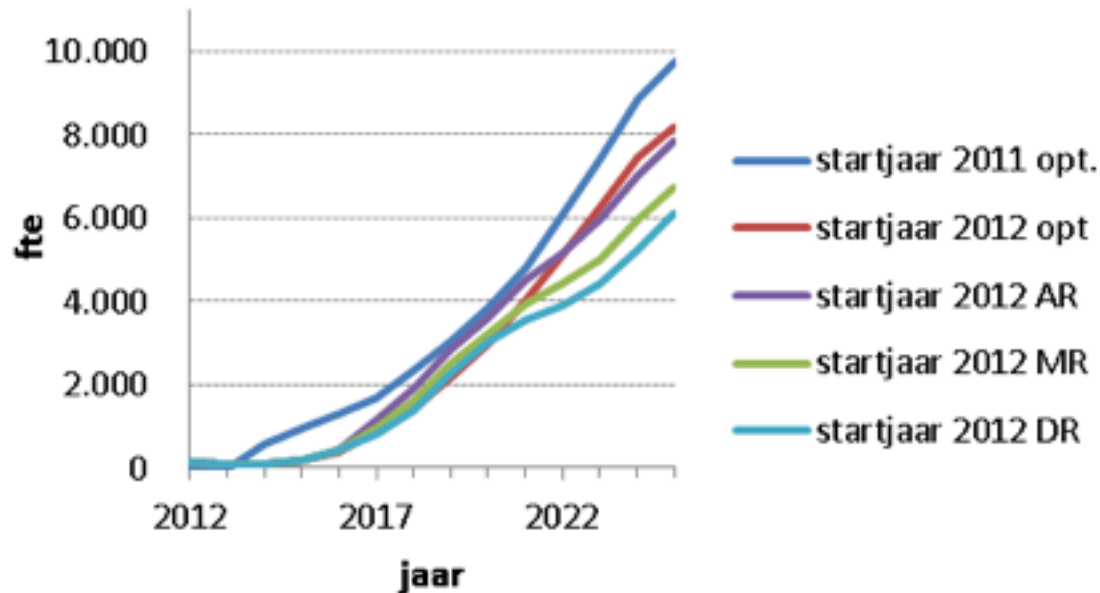
De naamgeving verwijst tevens naar de vier lagen die samenwerken om het vierledige doel van Vierslagleren te bereiken: de klas, de school, het bestuur en de lerarenopleiding. Tenslotte is de naamgeving ook een toespeling op de drie slagen die door Swieringa & Wierdsma (2011) worden onderscheiden, waaraan Vierslagleren de vierde slag wil toevoegen: de verbetering, de verandering en de ontwikkeling leidt tot een collectieve verbetering, verandering en ontwikkeling.

De primaire doelstelling van Vierslagleren is het behouden van getalenteerde startende leraren voor het basisonderwijs. Uit de arbeidsmarktprognoses van CentERdata (2014) blijkt dat landelijk een onervulde vraag ontstaat vanaf 2015/2016. De tekorten op de arbeidsmarkt in 2020 variëren per regio van 4 tot 10%.



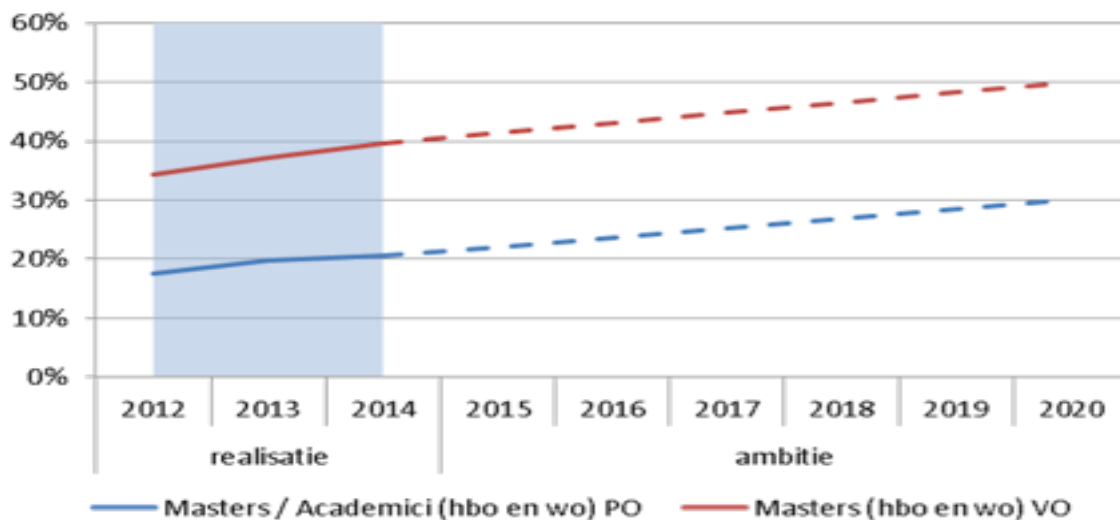
Figuur 1. Arbeidsmarktprognose 2015-2025 (CentERdata, 2014).

Volgens de huidige ramingen is de verwachting dat het tekort in het primair onderwijs oploopt van iets boven 0 in 2015 tot ruim 6500 fte in 2025. Het is van belang om de verwachte tekorten op te vangen en de leraren die nu moeilijk een (vaste) baan vinden te behouden voor het onderwijs (Kamerbrief OCW 28 oktober 2014).



Figuur 2. De verwachte tekorten in het primair onderwijs tussen 2012 en 2015 (Kamerbrief OCW, 28 oktober 2014).

De secundaire doelstelling van het project Vierslagleren is het verhogen van de kwaliteit van de leraren door een gerichte masteropleiding. In het Nationaal Onderwijsakkoord, Lerarenagenda 2013-2020 en het Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014-2020 is het doel gesteld dat het aandeel masteropgeleide leraren in het primair onderwijs in 2020 30% bedraagt. Het huidige aandeel masteropgeleide leraren in het primair onderwijs is 20%.



Figuur 3. Aantal masteropgeleide leraren en masterambitie. (Ministerie OC&W, Voortgangsrapportage Lerarenagenda, 8 oktober 2014)

Het derde doel van het project Vierslagleren is het intensiveren van de samenwerking tussen leraren, scholen, besturen en de docenten van de lerarenopleiding. Een optimale verbinding tussen onderwijs,

onderzoek en beroepenveld kan alleen bestaan als hogescholen in de regio meer en sterkere strategische netwerken met de beroepspraktijk vormen en onderhouden, ook met kleine bedrijven (Onderwijsraad, 2014). Deze vorm van samenwerking op basis van actuele en uitdagende onderzoeksthema's vanuit de leraren en scholen geeft een belangrijke impuls aan de actualiteit en kwaliteit van KPZ. Deze wijze van werken sluit aan bij de conclusies en adviezen, zoals geformuleerd door de Onderwijsraad.

Het vierde doel, het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs, is op dit moment nog niet effectief te meten. Eind juni 2015 ronden de eerste studenten c.q. deelnemers hun masteropleiding af en presenteren hun onderzoeksresultaten. Dit zullen zij doen via een mondelinge presentatie tijdens een regionaal congres en in de vorm van een publicatie, bijvoorbeeld in een vaktijdschrift of een nieuwsbrief van het schoolbestuur. De meest spraakmakende interventies worden gebundeld en verspreid onder alle scholen van het samenwerkingsverband. KPZ en deelnemende besturen willen in de komende tijd onderzoeken wat de opbrengsten zijn van Vierslagleren ten aanzien van persoonlijke ontwikkeling en schoolontwikkeling.

De doelen van Vierslagleren sluiten aan bij eerder uitgebrachte adviezen van de Organisation Economical Cooperation Development (OECD, 2005) om de afstand tussen enerzijds dagelijks handelen in de onderwijspraktijk en anderzijds het professionaliseren in een ideale leeromgeving te overbruggen, door i) persoonlijke ontwikkeling van leraren te linken aan schoolontwikkeling, ii) werken aan schoolverbetering door ruimte te geven aan onderzoekend leren, iii) voortdurend leren in leergemeenschappen waarin scholing, praktijkleren en feedback gefaciliteerd worden, iv) inductieprogramma's voor startende leraren. Ondanks dat Vierslagleren niet voorziet in een officieel inductieprogramma, kan een ervaren leraar zijn ervaring delen met een starter in de constructie van het duoleren binnen Vierslagleren.

Het belang van voortdurende professionalisering van leraren in de onderwijspraktijk heeft echter implicaties voor de inhoud van de curricula van lerarenopleidingen (OECD, 2014). Onderzoek in de lerarenopleidingen zou een prominente rol moeten hebben. Scholen met onderzoeksrijke contexten zijn in staat om hun eigen systeem te verbeteren: "research-rich -self-improving educational systems" (British Educational Research Association, BERA, 2014, p.7).

1.2. Innovatieve professionals met onderzoekend vermogen

Het belang van onderzoek in het Hoger beroepsonderwijs wordt al langer erkend (HBO-raad, 2009). Volgens de HBO-raad leidt dit tot reflectie, tot evidence-based practice en tot innovatie. Andriessen (2014) interpreteert deze drie termen als volgt:

- *Reflectie*: het terugkijken op het eigen handelen in de beroepspraktijk, signaleren wat er (niet) goed ging, dat proberen te verklaren vanuit de kennisbasis en in diezelfde kennisbasis ook de uitgangspunten vinden voor een betere aanpak;
- *Evidence-based practice*: het gebruiken van de kennisbasis om de juiste handelingen te kiezen;
- *Innovatie*: het ontwikkelen van nieuwe handelingen en producten om de beroepspraktijk te verbeteren. (p.38)

Andriessen benadrukt dat het stimuleren van de ontwikkeling van een onderzoekend vermogen in het HBO essentieel is, omdat dit het maken van goede beroepsproducten in de beroepspraktijk

ondersteunt. Volgens Andriessen bestaat onderzoekend vermogen uit drie componenten: i) een onderzoekende houding, ii) kennis van onderzoek van anderen toepassen, en iii) zelf onderzoek doen (Andriessen, 2014, p.39).

Onderzoek dient dus de innovatie in de beroepspraktijk. Volgens Verdonschot en Kessels (2011) kan onderzoek t.b.v. innovatie verschillende functies hebben: i) onderzoek als persoonlijke leerstrategie, ii) onderzoek als strategie voor het bereiken van doorbraken in het werk en, iii) onderzoek dat leidt tot het creëren van generieke kennis (zie ook een publicatie van OECD (2014b) over het meten van innovaties in de onderwijspraktijk).

De Onderwijsraad (2014) geeft aanbevelingen voor het hbo om meer innovatieve professionals op te leiden, waarbij de verbinding met de drie kerntaken van het hoger onderwijs: onderwijs, onderzoek en innovatie van het beroepenveld worden versterkt. De drie aanbevelingen zijn:

- A. leid op tot onderzoekende professionals;
- B. versterk de inbreng uit het beroepenveld;
- C. laat het hbo meer bijdragen aan een leven lang leren.

Dat betekent dat het belang van praktijkgericht onderzoek wordt verstevigd, dat er sterkere strategische netwerken met de beroepspraktijk gevormd en onderhouden worden en dat er voor het scholingsaanbod voor werkenden en de deelname daaraan te versterken.

De drie aanbevelingen van de Onderwijsraad sluiten aan bij de uitgangspunten van het Vierslagleren, zoals ontwikkeld door KPZ (Katholieke Pabo Zwolle, 2013; Stichting Vierslagleren, 2013). Door het aanbieden van een masteropleiding door KPZ wordt een bijdrage geleverd aan een leven lang leren van afgestudeerde pabostudenten. Door het volgen van een (professionele) master wordt het onderzoekend vermogen vergroot. Door de oprichting van de Stichting Vierslagleren waarin de zes besturen zitting nemen en door de schoolontwikkelingsvraag als uitgangspunt te nemen voor het masteronderzoek van de leraren wordt de inbreng van het beroepenveld versterkt, vooral daar waar de resultaten van het masteronderzoek niet alleen het onderwijs op de basisscholen gaan beïnvloeden, maar ook het onderwijs op de pabo.

1.3.Uitgangspunten opleiding Master Leren & Innoveren

In 2013 hebben 42 studenten, afkomstig uit zes schoolbesturen (21 starters en 21 ervaren leraren) zich ingeschreven voor de hbo-masteropleiding Leren en Innoveren (MLI). Deze opleiding heeft als doel leraren te professionaliseren in onderzoek en innovatie. Het persoonlijk leren en het organiseren worden daarbij gelijktijdig en in samenhang ontwikkeld. Excellente leraren werken aan het verbeteren van de eigen onderwijspraktijk door het verrichten van onderzoek en door reflectief te handelen. Daarnaast leren ze de kennis en vaardigheden die nodig zijn om in de rol van teacher leader een veranderingsproces, dat wordt gezien als een innovatie, in de eigen schoolorganisatie te leiden. De student geeft leiding aan het team, verwordt tot een ‘teacher-leader’. Ondanks dat de term teacher leader in het onderwijs van Nederland nog nauwelijks voorkomt als formele leiderschapspositie, is er veel literatuur beschikbaar over de inhoud van het werk van de teacher leader (zie o.a.: Shelton, 2014; Snoek, 2014; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011).

Een belangrijke vaardigheid van de teacher-leader is het installeren, leiden en onderhouden van een professionele leergemeenschap op zijn school, een zogenaamde PLG. In de onderwijswereld wordt de waarde van het collectief leren in de organisatie bij het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs inmiddels breed onderkend (zie Hattie, 2012; OECD, 2014a). Verschillende kritische factoren bij de werking van een dergelijke leergemeenschap worden beschreven: “Wij spreken van een professionele

leergemeenschap als de onderwijsprofessionals in een school duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen en de resultaten van de leerlingen te verbeteren.” (Verbiest, 2014, p. 21). Verbiest presenteert een kader waarbinnen de werking van een PLG beoordeeld kan worden door aspecten van het functioneren van de schoolleider enerzijds en van de teamleden anderzijds evalueren. Voor de definiëring van een PLG wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van de omschrijving door Hipp en Huffman (2010) “Professional educators working collectively and purposefully to create and sustain a culture of learning for all students and adults” (p.12). Hipp en Huffman onderstrepen dat de verbinding tussen de lerende organisatie en de cultuur in die organisatie een kritische factor is in de werking van een PLG. De auteurs verwijzen hierbij naar het werk van Hord (Hord, zoals geciteerd in Hipp en Huffman, 2010), waarin een holistische beschrijving van een cultuur van een lerende onderwijsorganisatie in vijf dimensies beschreven wordt:

- shared leadership;
- continuous inquiry and learning;
- shared practice;
- creation of collaborative structures and relationships;
- an undeviating focus on student learning as the ultimate desired outcome.

Opvallend in de definitie van de PLG is de aandacht voor het onderhouden van de PLG. Hipp en Huffman (2010) dat het onderhouden van een PLG wellicht een van de moeilijkste aspecten is van het werken met een PLG.

Studenten van de Master Leren en Innoveren ronden hun master af met een masterthesis waarin ze verslag doen van een collectief praktijkonderzoek dat ze samen met het team hebben verricht. Het doel van dit onderzoek is om een verbetering of verandering op schoolniveau teweeg te brengen waardoor de kwaliteit van het onderwijs verhoogd wordt.

Bij een veranderingsproces is de rol van de schoolleider essentieel. Daarom is de scholing van de schoolleider ook een essentieel onderdeel van het curriculum. De aanstaande teacher-leader volgt samen met zijn schoolleider elk kwartaal een college over veranderkunde en innovatiestrategieën. Daarnaast staan de lezingen van gastsprekers die voor de MLI-studenten worden georganiseerd ook open voor de schoolleiders.

1.4. Probleemstelling

In juni 2015 zal het eerste cohort van Vierslagleren gaan afstuderen. De gemiddelde leeftijd van de ervaren deelnemers was bij aanvang 38,6 jaar en van de starters 23,9 jaar. Twee leraren zijn tijdens het traject uitgevallen, een starter en een ervaren leraar (Stichting Vierslagleren, 2015). De verwachting is dat 36 deelnemers binnen twee studiejaar (voor 1 september 2015) hun diploma behalen, de overige 4 zullen meer tijd nodig hebben. Het uitvalpercentage van 4,8% is zeer gering t.o.v. het gemiddelde uitvalpercentage van masteropleidingen van 15% (Vereniging Hogescholen, 2013).

Het onderzoek heeft als doel inzicht te krijgen in hoe de bijdrage van Vierslagleren aan het onderwijs geëvalueerd wordt door startende leraren en ervaren leraren die de master volgen, de collega-leraren, de schoolleiding, de bestuurder en de docent/tutor KPZ. De centrale onderzoeksvraag is: Wat is de bijdrage van Vierslagleren aan basisonderwijs en aan het onderwijs op KPZ? De volgende deelvragen zijn hierbij relevant:

1. Hoe ervaren de actoren in het basisonderwijs de bijdrage van Vierslagleren t.a.v. onderwijsontwikkeling?

1. Hoe beoordelen de actoren de invloed van Vierslagleren op de persoonlijke ontwikkeling van de studenten MLI, de ontwikkeling van het team of school, de ontwikkeling binnen het bestuur en de ontwikkeling van het onderwijs voor leerlingen?
 2. Welke opbrengsten heeft Vierslagleren volgens de actoren op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling van de studenten MLI, de ontwikkeling van het team of school, de ontwikkeling binnen het bestuur, de ontwikkeling van het onderwijs voor leerlingen?
 3. Hoe beoordelen de actoren de bijdrage van Vierslagleren aan het functioneren van de professionele leergemeenschap binnen hun schoolteam?
 - Welke kenmerken van de professionele leergemeenschap binnen het schoolteam zijn zichtbaar volgens de actoren?
 - In hoeverre heeft Vierslagleren bijgedragen aan het functioneren van de professionele leergemeenschap binnen het schoolteam?
 - Welke aspecten binnen elk kenmerk van de professionele leergemeenschap zijn het sterkst beïnvloed door Vierslagleren volgens de actoren?
 - Zijn er verschillen tussen de actoren in opvattingen over de opbrengsten t.a.v. het functioneren van de professionele leergemeenschap?
 - In hoeverre hebben schoolleiders en ervaren en startende leraren collectief vertrouwen in de doeltreffendheid van het schoolteam?
 4. Hoe beoordelen de actoren de bijdrage van Vierslagleren aan het functioneren van de teacher leader binnen het schoolteam?
 - Op welke domeinen is het functioneren van de teacher leader zichtbaar volgens de betrokken actoren?
 - In hoeverre heeft Vierslagleren bijgedragen aan functioneren van de teacher leader binnen het schoolteam?
 - Welke aspecten binnen elk domeinen van het functioneren van de teacher leader zijn het sterkst beïnvloed door Vierslagleren volgens de actoren?
 - Zijn er verschillen tussen de actoren in opvattingen over de opbrengsten t.a.v. het functioneren van de teacher leader
- 2.Hoe beoordelen de actoren de opbrengsten van het duoleren van startende en ervaren leraren voor het onderwijs binnen de school en op het gebied van persoonlijk leren?
- 3.Hoe beoordelen de docenten en tutoren van KPZ de bijdrage van Vierslagleren aan het onderwijs?

2. Methode

Het onderzoek is gebaseerd op zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens, waarbij bewust gekozen is voor een methode waarbij belanghebbenden uit verschillende geledingen de bijdrage evalueren (OECD, 2014b). Het onderzoek behelst een uitgebreide digitale vragenlijst en een korte vragenlijst op papier, aangevuld met drie interviews: een stimulated-recall interview met schoolleiders, ervaren en startende leraren en bestuurders, een stimulated-recall interview met een bestuurder en projectleider vanuit het bestuur voor Vierslagleren en een stimulated-recall interview met docenten en tutoeren van de MLI-opleiding van KPZ.

2.1. Totstandkoming vragenlijsten

De vragenlijsten zijn gebaseerd op bestaande lijsten die de functie beschrijven van de teacher leader en het functioneren van een professionele leergroep, alsmede het collectieve vertrouwen in de doeltreffendheid van verbeteringen van schoolprestaties. Deze vragenlijsten zijn vertaald en voor het onderzoek relevante vragen zijn toegevoegd. Hieronder volgt een korte uiteenzetting over de drie originele vragenlijsten.

2.1.A. Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) (Olivier & Hipp, 2010)

De PLCA-R heeft een diagnostisch doel; het biedt een schoolteam een kader waarbinnen de mate van organisatie-leren en alle aspecten die daarbinnen relevant zijn, bepaald kan worden. De vragenlijst bestaat oorspronkelijk uit 52 vragen, ingedeeld in 6 clusters, die grotendeels overeenkomen met de kenmerken die Verbiest (2014) benoemt voor de Nederlandse situatie:

1. gedeeld en ondersteunend leiderschap;
2. gedeelde waarden en visie;
3. collectief leren en toepassing van het geleerde;
4. delen van de persoonlijke onderwijspraktijk;
5. ondersteunende voorwaarden – relaties;
6. ondersteunende voorwaarden – structuren.

2.1.B. Teacher Efficacy Belief Scale-Collective Form (TEBS-C) (Olivier & Hipp, 2010)

De TEBS-C van Olivier en Hipp (2010) bevraagt de mate van het collectieve vertrouwen in de leiderschapskwaliteiten van het schoolteam bij het verbeteren van leerlingprestaties. De empirisch gevalideerde vragenlijst bestaat uit tien vragen op een vierpuntsschaal. Het is gebleken dat effectiviteit alsmede het collectieve vertrouwen in het verbeteren van schoolprestaties van belang is bij het bepalen van de mate van functioneren van de PLG (Olivier & Hipp, 2010).

2.1.C. Teacher Leader Model Standards (TLMS) (Teacher leadership exploratory consortium, 2011)

De TLMS zijn opgesteld door een consortium van wetenschappers, leraren, schoolleiders en bestuurders op basis van een exploratief onderzoek naar de interpretatie en invulling van de functies van een teacher leader in de Verenigde Staten. Het doel is een professionele dialoog op te roepen inzake de bandbreedte van de competenties van de teacher leader en inzake de verschillen en wederzijdse bekrachtiging van deze vorm van leiderschap versus het leiderschap van schooldirecties ten behoeve van de kwaliteit van onderwijs. Het betreft een vragenlijst met 34 stellingen over aspecten van het functioneren van de teacher leader, verdeeld over zeven domeinen:

1. bouwen aan een samenwerkingscultuur ter ondersteuning van de ontwikkeling van leraren en leerlingen;
2. toegang tot en gebruik van onderzoek ter verbetering van de onderwijspraktijk en

- leerprestaties van leerlingen;
3. bevordering van professioneel leren voor voortdurende verbetering;
 4. faciliteren van verbeteringen in het onderwijs aan leerlingen;
 5. bevorderen van het gebruik van evaluaties en gegevens ten behoeve van schoolverbetering;
 6. verbetering van de samenwerking met gezinnen en gemeenschappen in de wijk;
 7. behartigen belangen van het onderwijs en de beroepsgroep.

2.2. Procedure vragenlijsten

De PLCA-R en TLMS, plus zeven open vragen vormden een vragenlijst met in totaal 106 vragen. Deze zijn via het onderzoeks- en adviesbureau Integron gedigitaliseerd en via de mail verstuurd aan de respondenten. De respondenten zijn startende leraren, ervaren leraren, collega-leraren en schoolleiders. Aan de startende en ervaren leraren is het mailadres van twee collega-leraren gevraagd die betrokken zijn bij hun collectieve praktijkonderzoek. Dit bleek voor enkele leraren lastig, gezien de geringe formatie op hun school. Bij navraag bleek het invullen van de vragenlijst 45-90 minuten te duren. Er zijn tot drie reminders verstuurd, indien de vragenlijst nog niet of niet compleet was ingevuld. De TEBS-C, bestaande uit tien vragen, is tijdens het college op papier ingevuld door de studenten (de startende en ervaren leraren). De schoolleiders hebben de papieren versie opgestuurd gekregen en geretourneerd, waarvoor via de mail tot twee reminders zijn verstuurd. Het invullen van de vragenlijst duurde 15 minuten.

2.3. Deelnemers vragenlijsten

De vragenlijsten PLCA-R en TLMS zijn afgenomen onder de volgende actoren in het basisonderwijs:

- Startende leraren die de master leren en innoveren volgen;
- Ervaren leraren die de master leren en innoveren volgen;
- Collega-leraren werkzaam op de school van de startende en ervaren leraren;
- Schoolleiders.

Het onderzoek is afgenomen in de maanden februari en maart van 2015. Op dat moment stonden er 40 masterstudenten ingeschreven (20 starters en 20 ervaren). In totaal hebben 73 deelnemers de PLCA-R en de TLMS-vragenlijst ingevuld. Hiervan waren 28 leraren (13 starters en 15 ervaren) en 45 personeelsleden (34 collega-leraren en 11 schoolleiders). Van de zes besturen hebben er 7 tot 18 respondenten deelgenomen.

De TEBS-C is ingevuld door 49 respondenten: 38 leraren (21 starters en 17 ervaren) en door 11 schoolleiders. Van de zes besturen hebben er 5 tot 10 respondenten deelgenomen.

2.4. Bewerking en validering vragenlijsten

De originele vragenlijsten zijn vertaald en bewerkt. Zowel aan de PLCA-R als aan de TLMS zijn vragen toegevoegd over de bijdrage van Vierslagleren dan wel duoleren. Aan de TEBS-C zijn geen vragen toegevoegd. Vanwege de vertaling en eventuele bewerking van de vragenlijsten zijn deze opnieuw gevalideerd.

2.4.A. Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) (Olivier & Hipp, 2010)

Uit de originele PLCA-R zijn drie vragen verwijderd (twee overlappende vragen en een vraag die niet van toepassing is op de Nederlandse context). Daarentegen is er aan elk van de zes domeinen één vraag toegevoegd over de bijdrage van Vierslagleren. In totaal bestaat de lijst uit 55 items die zes constructen meten. De scores kunnen ingevuld worden in een vierpuntsschaal: helemaal mee oneens; mee oneens; mee eens; helemaal mee eens.

Tabel 1.

Validatie constructen PLCA-R

Construct PLCA-R		Aantal vragen	Cronbach's alpha	Conclusie
1	Gedeeld en ondersteunend leiderschap	11	0,916	Valide
2	Gedeelde waarden en visie	10	0,872	Valide
3	Collectief leren en toepassing van het geleerde	11	0,866	Valide
4	Het delen van de persoonlijke onderwijspraktijk	8	0,844	Valide
5	Ondersteunende voorwaarden- relaties	6	0,813	Valide
6	Ondersteunende voorwaarden- structuren	9	0,800	Valide

2.4.B. Teacher Leader Model Standards (TLMS) (Teacher leadership exploratory consortium, 2011)

Aan de TMLS is aan elk van de zeven domeinen is één vraag toegevoegd over de bijdrage van Vierslagleren. In totaal bestaat de lijst uit 41 vragen die 7 constructen meten. De scores kunnen ingevuld worden in een vierpuntsschaal: helemaal mee oneens; mee oneens; mee eens; helemaal mee eens.

Tabel 2.

Validatie constructen TLMS

Construct TLMS		Aantal vragen	Cronbach's alpha	Conclusie
1	Bouwen aan een samenwerkingscultuur ter ondersteuning van de ontwikkeling van leraren en leerlingen	6	0,760	Valide
2	Toegang tot en gebruik van onderzoek ter verbetering van de onderwijspraktijk en leerprestaties van leerlingen	5	0,784	Valide
3	Bevordering van professioneel leren voor voortdurende verbetering	9	0,881	Valide
4	Faciliteren van verbeteringen in het onderwijs aan leerlingen	8	0,767	Valide
5	Bevorderen van het gebruik van evaluaties en gegevens ten behoeve van schoolverbetering	5	0,805	Valide
6	Verbetering van de samenwerking met gezinnen en gemeenschappen in de wijk	6	0,862	Valide
7	De belangen behartigen van het onderwijs en de beroepsgroep	6	0,762	Valide

2.4.C. Open vragen

De bewerkte PLCA-R en de bewerkte TLMS zijn samengevoegd in 1 vragenlijst, waaraan nog zeven open vragen zijn toegevoegd:

- Wat voor invloed heeft Vierslagleren volgens u gehad op de ontwikkeling van het onderwijs?

- Wat voor invloed heeft Vierslagleren volgens u gehad op de persoonlijke ontwikkeling van de studenten?
- Wat voor invloed heeft Vierslagleren volgens u gehad op de ontwikkeling van het team of de school?
- Wat voor invloed heeft Vierslagleren volgens u gehad op de ontwikkeling binnen het bestuur?
- Wat hebben ouders ervaren van Vierslagleren?
- Wat is het belangrijkste effect van duoleren op het onderwijs op uw basisschool/de scholen?
- Wat is het belangrijkste effect van duoleren op uw persoonlijke ontwikkeling/functioneren?

Om de open zeven open vragen gemakkelijk te kunnen interpreteren, is de waarde van de antwoorden door twee onafhankelijke beoordelaars gescoord. Dit is als volgt gecodeerd: “0” is negatief, “1” is neutraal en “2” is positief. Om te valideren of de interpretatie hiervan overeen kwam, is de Cohen’s kappa uitgevoerd. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was bij één van de open vragen redelijk ($\kappa=0.450$), vier vragen waren goed ($\kappa=0.648$ tot $\kappa=0.743$) en de overige twee vragen waren uitstekend ($\kappa=0.863$ en $\kappa=0.924$).

Om een indruk te krijgen van de genoemde opbrengsten van Vierslagleren zijn de open vragen vervolgens door één onafhankelijke beoordelaar handmatig gerubriceerd, waarna deze indeling door een onderzoeker gelabeld is. Hieruit volgde een verdere interpretatie van de antwoorden op de open vragen.

2.4.D. Teacher Efficacy Belief Scale-Collective Form (TEBS-C) (Olivier & Hipp, 2010)

De vertaalde TEBS-C lijst is als aparte lijst schriftelijk afgenomen. De originele vragenlijst bestaat uit 10 items, waarbij er 4 keuzemogelijkheden zijn: weinig vertrouwen; enig vertrouwen; sterk vertrouwen; zeer sterk vertrouwen. Vanwege vertaling dient ook deze vragenlijst gevalideerd te worden, waarbij bleek dat vraag 9 (Werken met kansarme en moeilijke leerlingen) een te lage correlatie-coëfficiëntie had. Om die reden is deze vraag weggelaten.

Tabel 3.

Validatie constructen TLMS

TEBS-C	Aantal vragen	Cronbach’s alpha	Conclusie
Teacher Efficacy Belief Scale-Collective Form	9	0,786	Valide

2.5. Opzet stimulated-recall interviews

Er hebben drie stimulated-recall interviews plaatsgevonden: één met schoolleiders, ervaren en startende leraren en bestuurder, één met een bestuurder en projectleider vanuit het bestuur voor Vierslagleren en één met docenten en tutors van de MLI-opleiding van KPZ.

Op basis van de scores van de vragenlijsten zijn enkele opvallende uitkomsten voorgelegd aan de respondenten, met de vraag of ze deze uitkomst herkenden en of ze hier een verklaring voor konden geven. De interviews duurden gemiddeld een uur en zijn getranscribeerd. De antwoorden van de respondenten zijn gelabeld en waar relevant opgenomen bij de analyse van de resultaten.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek in drie paragrafen gepresenteerd. Paragraaf 3.1 beschrijft de bijdrage van Vierslagleren ten aanzien van het basisonderwijs. In paragraaf 3.2 wordt de bijdrage van Vierslagleren aan het duoleren in het basisonderwijs beschreven. Paragraaf 3.3 beschrijft de bijdrage van Vierslagleren aan het onderwijs op KPZ. Bij alle resultaten wordt als significantie level 0.05 gebruikt.

3.1. Evaluatie bijdrage Vierslagleren ten aanzien van onderwijs

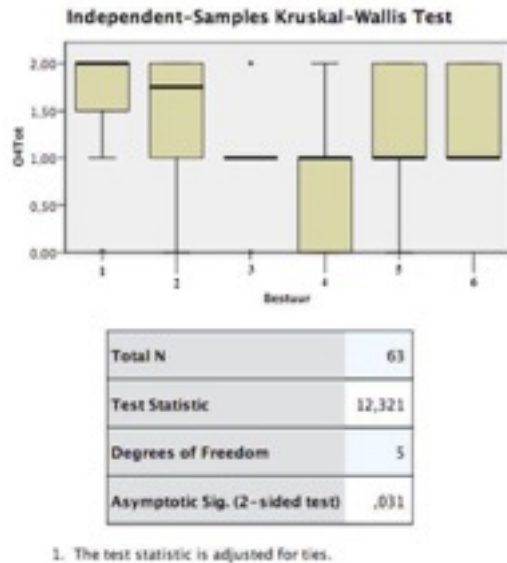
3.1.A. Evaluatie invloed van Vierslagleren op onderwijsontwikkeling, persoonlijke ontwikkeling, schoolontwikkeling, ontwikkeling van schoolbestuur

Tabel 4.

Vraag		Gem.	Std. deviatie	N
1	Wat voor invloed heeft Vierslagleren volgens u gehad op de ontwikkeling van het onderwijs?	1,90	0,38	64
2	Wat voor invloed heeft Vierslagleren volgens u gehad op de persoonlijke ontwikkeling van de studenten?	1,92	0,26	62
3	Wat voor invloed heeft Vierslagleren volgens u gehad op de ontwikkeling van het team of de school?	1,90	0,43	64
4	Wat voor invloed heeft Vierslagleren volgens u gehad op de ontwikkeling binnen het bestuur?	1,25	0,71	63

Gemiddelde scores open vragen bijdrage Vierslagleren

Voor het aantonen van verschillen tussen de antwoorden van de verschillende respondenten werd er vanwege de aanwezigheid van uitschieters gekozen om de Kruskal Wallis H-test uit te voeren, in plaats van de one-way ANOVA. Er zijn geen significante verschillen tussen de antwoorden wat betreft rol, mate van ervaring of school. Wat betreft de invloed van Vierslagleren binnen de ontwikkeling van het bestuur (vraag 4) is er sprake van een significant verschil in de gescoorde gemiddeldes tussen de besturen $\chi^2(5) = 12.321$, $p = .031$. Daaropvolgend zijn gepaarde vergelijkingen uitgevoerd volgens de procedure van Dunn (1964) met een Bonferroni correctie voor multiële vergelijkingen. Deze post-hoc analyse toonde geen significante verschillen.



Figuur 4. Invloed Vierslagleren binnen de ontwikkeling van het bestuur - verschillen in gemiddeldes besturen

3.1.B. Beschrijving invloed van Vierslagleren op onderwijsontwikkeling, persoonlijke ontwikkeling, schoolontwikkeling, ontwikkeling van schoolbestuur

3.1.B.1. Onderwijsontwikkeling

Op de vraag naar de invloed van Vierslagleren op de ontwikkeling van het onderwijs voor leerlingen wordt met name het verbeterde leeraanbod en het verbeterde handelen van de leraar en de veranderde attitude van de leerlingen genoemd. Voorbeelden van antwoorden inzake een beter leeraanbod voor leerlingen zijn: “Ons WO-onderwijs heeft meer diepgang gekregen en vraagt meer van kinderen.” Of “Er is meer aandacht voor ‘hoogbegaafde’ leerlingen.” Wat betreft het handelen van de leraar worden uitspraken gedaan als: “De leraren hebben geleerd om verdiepende vragen te stellen aan leerlingen.” Of “Er is een goede basis gelegd voor het voeren van gesprekjes met leerlingen m.b.t. reflectie en feedback.” Wat betreft attitudeverandering bij leerlingen worden antwoorden gegeven als: “Leerlingen zijn gemotiveerder; leerlingen vinden de lessen leuker.”

3.1.B.2. Persoonlijke ontwikkeling

Wat betreft de invloed van Vierslagleren op de persoonlijke ontwikkeling worden opvallend veel antwoorden gegeven die te maken hebben met het opdoen van kennis en het toepassen van kennis. Voorbeelduitspraken bij kennis uit onderzoek toepassen zijn respectievelijk: “Kennis over onderzoek en begeleiden van collectief leren om een duurzame verandering te realiseren.” Of “Verdieping en verbreding brengen voor een verandering binnen de school.” Wat betreft het opdoen van kennis wordt genoemd: “Ze hebben kennis vergaard over het doen van onderzoek” Of “Studenten kunnen zich specialiseren in een onderwerp.” Ervaren leraren noemen onder inzichten in processen en de onderzoekende houding: “Kritischer of geprikkeld worden, nieuwsgierig en leergierig.” En “Vierslagleren maakt je bewust van je handelen en zorgt voor meer doordachte acties.” Schoolleiders benoemen de leiderschapsrol, onderzoeksvaardigheden en zelfbewustzijn: “Zelfvertrouwen, over de klassensituatie heen kunnen kijken, bredere blik.”

3.1.B.3. Ontwikkeling van het team of de school

Een grotere betrokkenheid van het team en de verbetering van kennis en vaardigheden zijn items die veel genoemd worden bij de vraag naar de invloed op Vierslagleren op de ontwikkeling van het team. Voorbeelden zijn: “Het team is naar mijn idee meer naar elkaar gaan luisteren en heeft geleerd beter

samen te werken.” Opvallend is dat op het punt van betrokkenheid veel collega-leraren een verandering opmerken. “Het team staat open voor verandering en merkt dat verandering goed kan zijn voor de visie van de school.” En “Het afgelopen jaar heeft onze school vooruitgang geboekt op het terrein van coachende vaardigheden.” Of “Het geven van feedback aan elkaar op een positieve manier, toegankelijk en veilig, heeft een ‘boost’ gekregen.” Verder wordt een onderzoekende houding genoemd: “We kijken als team nu meer kritisch naar wat wij doen en waarom.” Of “We zijn meer in staat om kritisch te kijken naar ontwikkelingen.”

3.1.B.4. Ontwikkeling binnen het bestuur

Weinig respondenten hebben de kans genomen om de vraag naar de invloed van Vierslagleren op de ontwikkeling van het bestuur te beantwoorden. Sommige respondenten vragen zich af of Vierslagleren invloed heeft gehad op de ontwikkeling van de school: “Invloed op bovenschools bestuur is volgens mij niet aanwezig” of “Invloed op bovenschools bestuur is volgens mij niet aanwezig.” “Het bestuur heeft zich van tevoren te weinig gerealiseerd wat de inbreng van Vierslagleren inhield.” Daarentegen merken studenten en schoolleiders die bij een bepaald bestuur werken een ontwikkeling op inzake kennisdeling: “De studenten MLI krijgen binnen de PLG een podium om hun kennis en kunde te delen.” En “Onze teacher leaders nemen deel aan de expertgroep van onze stichting” Ook “Er is ruimte geweest/er is ruimte om onderwijskundige processen op een andere manier aan te vliegen. Er zijn vanaf schooljaar 2015-2016 vier collega's die voor alle scholen verandertrajecten kunnen begeleiden.” Sommigen merken op dat de opbrengsten van het onderzoek gebruikt worden op bestuursniveau: “Het bestuur heeft de 21st Century Skills/een onderzoekende leerhouding meegenomen in het beleid en gaat de directie hierin scholen.” Of “Het bestuur heeft de bestuursvisie hierdoor helderder gekregen”.

3.1.C. Evaluatie bijdrage Vierslagleren aan het functioneren van PLG binnen het team

3.1.C.1. Kenmerken van de PLG, welke zichtbaar zijn binnen het schoolteam

Tabel 5.

Gemiddelde scores per construct van de Professionele Leergemeenschap

Vragenlijst	Construct	Gem.	Std. deviatie	N
Professional Learning Community Assessment	1 Gedeeld en ondersteunend leiderschap	3,10	0,46	69
	2 Gedeelde waarden en visie	3,05	0,40	68
	3 Collectief leren en toepassing van het geleerde	2,96	0,39	69
	4 Het delen van de persoonlijke onderwijspraktijk	2,84	0,45	66
	5 Ondersteunende voorwaarden - relaties	2,98	0,44	65
	6 Ondersteunende voorwaarden - structuren	2,82	0,36	66

3.1.C.2. Beoordeling bijdrage Vierslagleren aan het functioneren van PLG binnen het schoolteam

Tabel 6.

Gemiddelde scores bijdrage Vierslagleren aan functioneren Professionele Leergemeenschap

Vragenlijst	Construct	Gem.	Std. deviatie	N
Professional Learning Community Assessment	1 Bijdrage Vierslagleren aan de ontwikkeling van gedeeld en ondersteunend leiderschap	3,07	0,64	70
	2 Bijdrage Vierslagleren aan de ontwikkeling van gedeelde waarden en visie	2,99	0,66	68
	3 Bijdrage Vierslagleren aan de ontwikkeling van collectief leren en toepassing van het geleerde	3,20	0,58	69
	4 Bijdrage Vierslagleren aan de ontwikkeling van het delen van de persoonlijke onderwijspraktijk	3,03	0,62	68
	5 Bijdrage Vierslagleren aan de ontwikkeling van relaties	2,93	0,59	67
	6 Bijdrage Vierslagleren aan de ontwikkeling van structuren	2,74	0,59	68

3.1.C.3. Kenmerk van de professionele leergemeenschap sterkst beïnvloed door Vierslagleren

Per construct konden de respondenten aangeven welke van de genoemde aspecten het sterkst beïnvloed werd door Vierslagleren. Ze konden er drie aankruisen. In onderstaande tabel wordt per construct het meest gekozen aspect weergegeven. Daarbij wordt het percentage stemmen vermeld van het totale aantal stemmen, met ook het aantal respondenten dat hier op gestemd heeft.

Tabel 7.

Kenmerken professionele leergemeenschap sterkst beïnvloed door Vierslagleren

Construct PLCA-R	Sterkst beïnvloede kenmerk	Percentage (N)
1 Gedeeld en ondersteunend leiderschap	Het personeel krijgt de gelegenheid om veranderingen in gang te zetten.	27,4% (51)
2 Gedeelde waarden en visie	Het personeel heeft dezelfde visie op schoolverbetering, waarbij de nadruk ligt op het onderwijs.	18,2% (30)
	De doelstellingen van de school zijn gericht op goed onderwijs en niet alleen op cijfers en toetsresultaten.	18,2% (30)
3 Collectief leren en toepassing van het geleerde	Het personeel past het geleerde toe in de beroepspraktijk.	26,6% (42)
	Het personeel werkt samen aan het vergroten van zijn kennis en vaardigheden en het ontwikkelen van strategieën	23,4% (37)
4 Het delen van de persoonlijke onderwijspraktijk	Het personeel wordt in de gelegenheid gesteld wat ze geleerd hebben toe te passen in de onderwijspraktijk.	28,7% (41)
5 Ondersteunende voorwaarden- relaties	De samenwerking tussen personeelsleden leiden tot onderzoeken van gegevens ter verbetering van het onderwijs.	32,7% (36)
	De relaties tussen personeelsleden en leerlingen zijn gebaseerd op wederzijds vertrouwen en respect.	30,9% (34)
6 Ondersteunende voorwaarden- structuren	Er wordt tijd vrijgemaakt om de onderlinge samenwerking te verbeteren.	34,2% (39)

3.1.C.4. Verschillen tussen de actoren in opvattingen over de opbrengsten ten aanzien van het functioneren van de professionele leergemeenschap?

3.1.C.4.1. Verschil in bestuur

Bij visuele inspectie van de gemiddelde scores van het functioneren van de professionele leergemeenschap per bestuur bleek dat bestuur 3 op alle constructen het laagste scoort, bestuur 5 scoort op drie van de zes vragen het hoogst. Visuele inspectie van de boxplots toonden uitschieters. Om die reden werd er gekozen om de Kruskal Wallis H-test uit te voeren, in plaats van de one-way ANOVA. De gemiddelde scores van de leraren zijn hierin uitgezet tegen die van de collega-leraren en de schoolleiders. Hier kwamen geen significante verschillen uit tussen de gemiddelde antwoorden van de besturen.

3.1.C.4.2. Verschil in bestuur - bijdrage van Vierslagleren

Bij het uitsplitsen van de gemiddelde scores van de bijdrage van Vierslagleren aan het functioneren van de Professionele Leergemeenschap, bleek dat bestuur 3 op vijf van de zes vragen het laagste gemiddelde heeft gescoord. Ook hier is een Kruskal Wallis H-test uitgevoerd vanwege de aanwezigheid van uitschieters. Wat betreft de invloed van Vierslagleren op het faciliteren van verbeteringen in het onderwijs aan leerlingen (vraag 4) is er sprake van een significant verschil in de gescoorde gemiddeldes tussen de besturen $\chi^2(5) = 12.933$, $p = .024$. Daaropvolgend zijn gepaarde vergelijkingen uitgevoerd volgens de procedure van Dunn (1964) met een Bonferroni correctie voor multiple vergelijkingen. Deze post-hoc analyse toonde geen significante verschillen. De overige vragen toonden eveneens geen significante verschillen.

3.1.C.4.3. Verschil in rol

Visuele inspectie van de gemiddelde scores van het functioneren van de Professionele Leergemeenschap per rol wees uit dat de starters over het algemeen het laagste scores en de schoolleiders het meest positief zijn. Visuele inspectie van de boxplots toonden uitschieters. Om die reden werd er gekozen om de Kruskal Wallis H-test uit te voeren, in plaats van de one-way ANOVA. De gemiddelde scores van de leraren zijn hierin uitgezet tegen die van de collega-leraren en de schoolleiders.

De scores op construct 1 (gedeeld en ondersteunend leiderschap) bleken significant te verschillen tussen de verschillende rollen, $\chi^2(2) = 10.663$, $p = .005$. Hierna is een gepaarde vergelijking gemaakt volgens de procedure van Dunn (1964) met een Bonferroni correctie voor multiple vergelijkingen. Deze post-hoc analyse toonde statistisch significante verschillen in gemiddelde scores tussen de leraar (gemiddelde rangnummer = 27,20) en de schoolleider (gemiddelde rangnummer = 50,73) ($p = .003$), maar niet tussen een andere groepscombinatie.

De scores op construct 5 (ondersteunde voorwaarden - relaties) bleken eveneens significant te verschillen tussen de verschillende rollen $\chi^2(2) = 10.289$, $p = .006$. Hierna is een gepaarde vergelijking gemaakt volgens de procedure van Dunn (1964) met een Bonferroni correctie voor multiple vergelijkingen. Deze post-hoc analyse toonde statistisch significante verschillen in gemiddelde scores tussen de leraar (gemiddelde rangnummer = 24,31) en de schoolleider (gemiddelde rangnummer = 45,09) ($p = .007$), maar niet tussen een andere groepscombinatie.

3.1.C.4.4. Verschil in rol - bijdrage van Vierslagleren

Uitsplitsing van de gemiddelde scores van de bijdrage van Vierslagleren aan het functioneren van de professionele leergemeenschap toonde aan dat de startende leraren op alle constructen de laagste gemiddeldes scores. De schoolleiders scoren op vier van de zes vragen het hoogst (meest positief).

Ook hier is een Kruskal Wallis H-test uitgevoerd vanwege uitschieters. Wat betreft de bijdrage Vierslagleren aan de ontwikkeling van relaties (vraag 5) is er sprake van een significant verschil in de gescoorde gemiddeldes tussen de rollen $\chi^2(2) = 8.373$, $p = .015$. Daaropvolgend zijn gepaarde vergelijkingen uitgevoerd volgens de procedure van Dunn (1964) met een Bonferroni correctie voor multiple vergelijkingen. Deze post-hoc analyse toonde geen significante verschillen. De overige vragen toonden eveneens geen significante verschillen.

3.1.C.5. Collectief vertrouwen schoolleiders en MLI-studenten in doeltreffendheid schoolteam

Tabel 8.

Gemiddelde scores collectief vertrouwen in doeltreffendheid schoolteam - schoolleiders en studenten

TEBS-C				
Vraag		Gem.	Std. Deviatie	N
1	Beslissingen en plannen uitvoeren	2,78	0,685	49
2	Hoge niveaus van kennisverwerving bereiken	2,61	0,640	49
3	Manieren creëren ter verbetering schoolmilieu	2,80	0,577	49
4	Effectieve communicatie ouders/maatschappij	2,82	0,635	49
5	Elkaar steunen in opstellen nieuwe richtlijnen etc	2,92	0,702	49
6	Schoolmilieu creëren waar leerlingen zich goed voelen	3,14	0,577	49
7	Input omtrent belangrijke schoolbeslissingen	2,82	0,727	49
8	Effectieve communicatie schoolleiding	2,63	0,755	49
10	Gedragsproblemen aanpakken	2,78	0,621	49

3.1.D. Evaluatie bijdrage Vierslagleren aan functioneren van teacher leader binnen schoolteam

3.1.D.1. Domeinen van het functioneren van de teacher leader welke zichtbaar zijn in het team

Tabel 9.

Gemiddelde scores functioneren van de teacher leader binnen het schoolteam

Vragenlijst	Vraag		Gem.	Std. Deviatie	N
Teacher Leader Model Standards	1	Bouwen aan een samenwerkingscultuur ter ondersteuning van de ontwikkeling van leraren en leerlingen	3,11	0,33	66
	2	Toegang tot en gebruik van onderzoek ter verbetering van de onderwijspraktijk en leerprestaties van leerlingen	2,87	0,47	66
	3	Bevordering van professioneel leren voor voortdurende verbetering	3,15	0,40	66
	4	Faciliteren van verbeteringen in het onderwijs aan leerlingen	2,94	0,34	62
	5	bevorderen van het gebruik van evaluaties en gegevens ten behoeve van schoolverbetering	2,94	0,45	65

	6	Verbetering van de samenwerking met gezinnen en gemeenschappen in de wijk	2,27	0,46	66
	7	De belangen behartigen van het onderwijs en de beroepsgroep	2,77	0,41	63

Bij het uitsplitsen van de gemiddelde scores per construct per doelgroep bleek duidelijk dat de collega leraren bij vraag 2 t/m 7 het laagste gemiddelde scoren. Bij uitsplitsing per bestuur bleek dat opnieuw bestuur 3 op vraag 2 t/m 7 het laagste gemiddelde scoort.

3.1.D.2. Bijdrage Vierslagleren aan functioneren van de teacher leader binnen het schoolteam

Tabel 10.

Vragenlijst Vraag			Gem.	Std. deviatie	N
Teacher Leader Model Standards	1	Bijdrage Vierslagleren aan de ontwikkeling van een samenwerkingscultuur ter ondersteuning van de ontwikkeling van leraren en leerlingen	3,21	0,44	68
	2	Bijdrage Vierslagleren aan de toegang tot en gebruik van onderzoek ter verbetering van de onderwijspraktijk en leerprestaties van leerlingen	2,97	0,58	67
	3	Bijdrage Vierslagleren aan de ontwikkeling van professioneel leren voor voortdurende verbetering	3,12	0,51	67
	4	Bijdrage Vierslagleren aan het faciliteren van verbeteringen in het onderwijs aan leerlingen	2,98	0,52	65
	5	Bijdrage Vierslagleren aan het bevorderen van het gebruik van evaluaties en gegevens ten behoeve van schoolverbetering	2,92	0,59	66
	6	Bijdrage Vierslagleren aan de ontwikkeling van de samenwerking met gezinnen en gemeenschappen in de wijk	2,08	0,54	66
	7	Bijdrage Vierslagleren aan het behartigen van de belangen van het onderwijs en van de beroepsgroep	2,71	0,63	65

Gemiddelde scores bijdrage Vierslagleren aan functioneren van de teacher leader binnen het schoolteam

3.1.D.3. Kenmerken van het functioneren van teacher leader sterkst beïnvloed door Vierslagleren

Per construct konden de respondenten aangeven welke van de genoemde aspecten het sterkst beïnvloed werd door Vierslagleren. Ze konden er drie aankruisen. In onderstaande tabel wordt per construct het meest gekozen aspect weergegeven. Daarbij wordt het percentage stemmen vermeld van het totale aantal stemmen, met ook het aantal respondenten dat hier op gestemd heeft.

Tabel 11. *Kenmerken functioneren teacher leader sterkst beïnvloed door Vierslagleren*

Construct TLMS		Sterkst beïnvloede kenmerk	Percentage (N)
1	Bouwen aan een samenwerkingscultuur ter ondersteuning van de ontwikkeling van leraren en leerlingen	Stimulering van de ontwikkeling van effectieve vaardigheden om zo de gedeelde doelstellingen te kunnen realiseren en het professioneel leren te bevorderen	32,5% (39)
		Gebruik maken van inzichten in de processen die spelen in een team om collega's te helpen met het samen oplossen van problemen en doorvoeren van positieve veranderingen	30,0% (36)
2	Toegang tot en gebruik van onderzoek ter verbetering van de onderwijspraktijk en leerprestaties van leerlingen	Het helpen van collega's om toegang te krijgen tot en gebruik te maken van onderzoek voor het verbeteren van de leerprestaties van leerlingen	33,3% (34)
3	Bevordering van professioneel leren voor voortdurende verbetering	Samenwerken met collega's aan het organiseren van professioneel leren afgestemd op de doelstellingen voor schoolverbetering	28,7% (43)
4	Faciliteren van verbeteringen in het onderwijs aan leerlingen	Het helpen van collega's bij het integreren van op onderzoek gebaseerde effectieve praktijken	25,8% (31)
		Voeren van een reflectieve dialoog met collega's op basis van observatie van de lespraktijk, het werk van leerlingen en de beoordeling van de resultaten	23,3% (28)
5	Bevorderen van het gebruik van evaluaties en gegevens ten behoeve van schoolverbetering	Samen met collega's doorvoeren van veranderingen in de praktijk door gebaseerd op evaluaties en andere gegevens om zo het onderwijs aan leerlingen te verbeteren	38,2% (39)
		Creëren van een klimaat van vertrouwen en kritische reflectie waarin collega's worden betrokken bij gesprekken die leiden tot effectieve interventies	36,3% (37)
6	Verbetering van de samenwerking met gezinnen en gemeenschappen in de wijk	Vormgeven aan de effectieve communicatie en samenwerking met ouders, gericht op het realiseren van gelijkwaardige resultaten voor alle leerlingen ongeacht hun achtergrond en omstandigheden	33,8% (25)
		Ontwikkelen van begrip bij collega's voor de verschillende onderwijsbehoeften van gezinnen en de gemeenschappen in de wijk	29,7% (22)
7	De belangen behartigen van het onderwijs en de beroepsgroep	Het zich samen met collega's verdiepen in onderzoeksresultaten en gebruikt deze daar waar mogelijk voor het behartigen van de belangen voor het onderwijs	37,3% (38)

3.1.D.4. Verschillen tussen de actoren in opvattingen over de opbrengsten ten aanzien van het functioneren van de teacher leader?

3.1.D.4.1. Verschil in bestuur

Bij visuele inspectie van de gemiddelde scores per bestuur bleek dat bestuur 3 op alle constructen het laagste scoort, bestuur 5 scoort op drie van de zes vragen het hoogst. Visuele inspectie van de boxplots toonden uitschieters. Om die reden werd er gekozen om de Kruskal Wallis H-test uit te voeren, in

plaats van de one-way ANOVA. De gemiddelde scores van de leraren zijn hierin uitgezet tegen die van de collega-leraren en de schoolleiders. Hier kwamen geen significante verschillen uit tussen de gemiddelde antwoorden van de besturen.

3.1.D.4.2. Verschil in bestuur - bijdrage van Vierslagleren

Deze gemiddeldes werden ook uitgesplitst per bestuur. Bestuur 3 scoort op dit onderdeel op alle vragen gemiddeld het laagst. Bestuur 2 scoort op vier van de zeven vragen het hoogst. Ook hier is een Kruskal Wallis H-test uitgevoerd, vanwege de aanwezigheid van uitschieters. Hieruit bleek dat de gemiddelde scores significant bleken te verschillen wat betreft de bijdrage van Vierslagleren aan de toegang tot en gebruik van onderzoek ter verbetering van de onderwijspraktijk en leerprestaties van leerlingen (vraag 2), $\chi^2(5) = 13.982$, $p = .016$. Daaropvolgend zijn gepaarde vergelijkingen uitgevoerd volgens de procedure van Dunn (1964) met een Bonferroni correctie voor multiële vergelijkingen. Deze post-hoc analyse toonde geen significante verschillen. De overige vragen toonden eveneens geen significante verschillen.

Ook bleken de gemiddelde scores significant te verschillen wat betreft de bijdrage van Vierslagleren aan de ontwikkeling van de samenwerking met gezinnen en gemeenschappen in de wijk (vraag 6), $\chi^2(5) = 17.242$, $p = .004$. Daaropvolgend zijn gepaarde vergelijkingen uitgevoerd volgens de procedure van Dunn (1964) met een Bonferroni correctie voor multiële vergelijkingen. Deze post-hoc analyse toonde geen significante verschillen. De overige vragen toonden eveneens geen significante verschillen.

3.1.D.4.3. Verschil in rol

Visuele inspectie van de gemiddelde scores per rol wees uit dat de starters over het algemeen het laagste scores en de schoolleiders het meest positief zijn. Visuele inspectie van de boxplots toonden uitschieters. Om die reden werd er gekozen om de Kruskal Wallis H-test uit te voeren, in plaats van de one-way ANOVA. De gemiddelde scores van de leraren zijn hierin uitgezet tegen die van de collega-leraren en de schoolleiders.

De scores op vraag 1 (gedeeld en ondersteunend leiderschap) bleken significant te verschillen tussen de verschillende rollen, $\chi^2(2) = 11.583$, $p = .003$. Hierna is een gepaarde vergelijking gemaakt volgens de procedure van Dunn (1964) met een Bonferroni correctie voor multiële vergelijkingen. Deze post-hoc analyse toonde statistisch significante verschillen in gemiddelde scores tussen de collegialeraar (gemiddelde rangnummer = 24,19) en de schoolleider (gemiddelde rangnummer = 41,80) ($p = .022$) en tussen de collega leraar en de leraar (gemiddelde rangnummer = 38,55) ($p = .13$), maar niet tussen de leraar en de schoolleider.

3.1.D.4.4. Verschil in rol - bijdrage van Vierslagleren

Bij uitsplitsing per rol bleek dat de gemiddelde scores van de ervaren leraren op vraag 3 t/m 7 het hoogst waren. De startende leraren scoorden daarentegen gemiddeld op vraag 1, 4 en 5 het laagst en de collegialeraren scoorde op de overige vragen het laagst. Na visuele inspectie van boxplots bleken er uitschieters aanwezig te zijn. Om die reden is er gebruik gemaakt van de Kruskal Wallis H-test om verschillen in gemiddelde scores te vinden tussen de rollen. De score op vraag 7 (de bijdrage Vierslagleren aan het behartigen van de belangen van het onderwijs en van de beroepsgroep) bleek significant te verschillen tussen de rollen, $\chi^2(2) = 6.775$, $p = .034$. Hierna is een gepaarde vergelijking gemaakt volgens de procedure van Dunn (1964) met een Bonferroni correctie voor multiële

vergelijkingen. Deze post-hoc analyse toonde geen significante verschillen. De overige vragen toonden eveneens geen significante verschillen.

3.2.Evaluatie opbrengsten duoleren voor het basisonderwijs

3.2.A.Persoonlijke ontwikkeling

Tabel 12.

Opbrengsten duoleren voor de persoonlijke ontwikkeling/functioneren

Vraag	Gem.	Std. deviatie	N
Opbrengsten duoleren persoonlijke ontwikkeling of functioneren	1,82	0,42	22

De respondenten zijn overwegend positief wat betreft de opbrengsten van het duoleren voor de persoonlijke ontwikkeling; er worden dan ook verschillende opbrengsten van het duoleren genoemd. Sommige gaan over inzichten en vaardigheden: “Meer inzicht in mijn eigen handelen en communicatie.” Of “Meer handvatten om evidence based onderwijs te gaan vernieuwen.” Anderen benoemen de waarde van de uitwisseling. “Je hebt een partner waarmee je kunt sparren. Dat vind ik erg prettig.” En “Meer in gesprek met collega’s” en “Ik deel mijn waarden en overtuigen meer. Andere effecten zijn meer begrip voor collega’s: “Meer ruimte voor verschillende leerstijlen en ontwikkelingsmogelijkheden van collega's.” “Sterke kanten van collega's inzetten voor een collectieve ontwikkeling i.p.v. ergeren aan vragen en verzet.”

Enkele starters benoemen dat ze van de duo-partner veel over de praktijksituatie geleerd hebben:

“Door het duo leren heb ik heel veel geleerd over de praktijk.” Anderen benoemen de ondersteuning die ze van de ervaren leraar hebben gekregen. “Voornamelijk tijdens het begin van de opleiding was het fijn een ervaren leerkracht naast me te hebben die veel wist over de organisatie van de school.”

De ervaren leraren benoemen dat ze kritischer zijn geworden en dat ze het waarderen om hun expertise te delen. “Het leren geeft mij energie en ik wil verder leren om zo mijn expertise te kunnen gaan delen met de jongere generatie” Of “Het duoleren heeft mijn kritische en onderzoekende houding nog meer ontwikkeld in samenwerking met anderen.”

3.2.B.Schoolontwikkeling

Tabel 13.

Opbrengsten duoleren voor schoolontwikkeling

Vraag	Gem.	Std. deviatie	N
Opbrengsten duoleren voor schoolontwikkeling	1,60	0,80	21

Ook zijn de respondenten relatief positief over de opbrengsten van duoleren voor de schoolontwikkeling. In deze open vraag wordt vooral het leren van elkaar benoemd: “Het duo leren heeft voor een groot succes gezorgd. De combinatie van een leraar met veel ervaring en een leraar met veel weet van onderzoek was erg treffend. Samen zorgen zij ervoor dat er goed onderzoek gedaan wordt en dat het gedragen wordt.” Verder wordt het gezamenlijk werken aan een innovatie genoemd: “Er is iets in gang gezet op een school waar behoorlijk wordt geageerd tegen verandering en vernieuwing. Door twee leden te koppelen en verantwoordelijk te maken voor deze initiatie, is dit toch gelukt. Al zou 1 onderzoek meer dan voldoende zijn op een kleine school.”

De starters benoemen de waarde van de kansen die Vierslagleren hen biedt: “Door de startende leerkracht een kans te geven, haal je jonge mensen in je team met een frisse blik. Zittende leerkrachten

gaan studeren en samen zorgen zij voor innovaties.” “Twee leerkrachten binnen één team werken aan één schoolontwikkeling, saamhorigheid. “Goede communicatie tussen twee teacher leaders. Werkervaring voor de startende leerkracht, maar deze dan nu ook behouden. Startende leerkracht heeft veel betekend voor de school en het bestuur maar staat na twee jaar wel weer 'op straat'...”

Ervaren leraren noemen ook de ruimte die ze krijgen om te studeren als effect: “Het belangrijkste effect van het duoleren is allereerst dat het voor een ervaren leerkracht zorgt voor twee dagen vrij roostering waardoor zo'n intensieve master (naast de drukke onderwijsbaan) ook echt goed mogelijk wordt. Chapeau! De jonge leerkrachten komen hierna direct hoog opgeleid en met praktijkervaring op de arbeidsmarkt. Heel goed! Het effect op het onderwijs staat wat meer los van het duoleren, maar betreft vooral een duurzame verbetering van de onderwijspraktijk.” Of: “Duoleren is een heel goede manier en praktische oplossing voor de leraar die zich graag wil ontwikkelen. Nu dat doordeweeks kan, draagt dat bij aan de kansen die onderwijzend personeel nodig heeft om te verbeteren. De werkdruk is hoog, dit komt tegemoet aan toch de kwaliteit, maar dan binnen de uren (taakomvang) van de leraar.

3.2.C. Verschillen tussen actoren in opvattingen over opbrengsten duoleren basisonderwijs?

De ervaren leraren bleken gemiddeld de meest positieve antwoorden te geven op deze vragen. De collegaleraren hebben de laagste gemiddelde score en neigen meer naar een neutraal antwoord dan een positief antwoord. Visuele inspectie van de boxplots toonden uitschieters. Om die reden werd er gekozen om de Kruskal Wallis H-test uit te voeren om de gemiddelde scores te vergelijken, in plaats van de one-way ANOVA. De gemiddelde scores van de leraren zijn hierin uitgezet tegen die van de collega-leraren en de schoolleiders. Hier kwamen geen significante verschillen uit tussen de gemiddelde antwoorden van de besturen.

3.3. Beoordeling bijdrage Vierslagleren aan KPZ

In het interview met docenten en tutores zijn de docenten en tutores positief over de bijdrage van Vierslagleren aan het onderwijs. Een mooie opbrengst is volgens hen dat de verbinding met het werkveld veel sterker is geworden. Daardoor hebben zij veel meer zicht gekregen op wat er speelt op een school.

Door de tutores wordt vooral het samen leren met studenten genoemd. Zij zien dit als een verrijking voor hen zelf. Door het specifieke karakter van de MLI is er volgens een van de docenten: “door de contacten met externen en met gastdocenten veel geleerd over veranderkunde. Die kennis hadden we zonder Vierslagleren niet in huis gehaald en die gebruik je ook weer in de initiële opleiding.” Een andere docent is van mening dat “er een brug is gebouwd tussen de initiële opleiding, het Centrum voor Ontwikkeling en het Onderzoekscentrum. Er zijn mooie gesprekken gevoerd over het niveau van de bachelorthesis en het niveau van de master, daar wordt kennis gedeeld.” Wel valt er nog veel winst te behalen door de resultaten van de onderzoeken ook te delen met docenten die niet rechtstreeks betrokken zijn bij Vierslagleren.

Bij het Centrum voor Ontwikkeling is ook de vraag van schoolleiders binnen gekomen of zij ook niet een master opleiding kunnen volgen: “Ik heb straks twee mensen met een masteropleiding in mijn team; en ik dan?” Zij merken in hun team hoeveel effect Vierslagleren heeft.

4. Conclusie en discussie

Dit onderzoek beschrijft de bijdrage van Vierslagleren aan het basisonderwijs. Het onderzoek heeft als doel inzicht te krijgen in hoe de bijdrage van Vierslagleren aan het onderwijs geëvalueerd wordt door verschillende actoren: startende leraren en ervaren leraren die de master volgen, de collega-leraren, de schoolleiding. De centrale onderzoeksvraag is: Wat is de bijdrage van Vierslagleren aan basisonderwijs en aan het onderwijs op de KPZ? Deze vraag is opgedeeld in een aantal thema's: i) onderwijsontwikkeling in het basisonderwijs, ii) het duoleren, en iii) onderwijsontwikkeling op de KPZ.

4.1. Bijdrage van Vierslagleren t.a.v. onderwijsontwikkeling in het basisonderwijs

De eerste vraag is hoe de actoren in het basisonderwijs de invloed van Vierslagleren op de persoonlijke ontwikkeling van de studenten MLI, de ontwikkeling van het team of school, de ontwikkeling binnen het bestuur en de ontwikkeling van het onderwijs voor leerlingen beoordelen? De invloed van Vierslagleren op onderwijsontwikkeling, persoonlijke ontwikkeling en team- of schoolontwikkeling wordt positief beoordeeld. De invloed van Vierslagleren op het schoolbestuur krijgt de laagste score ($M=1.25$; $SD = 0.71$), wat betekent dat de respondenten hier relatief neutraal tegenover staan.

De tweede vraag beschrijft de door de actoren genoemde opbrengsten van Vierslagleren op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling van de studenten MLI, de ontwikkeling van het team of school, de ontwikkeling binnen het bestuur, de ontwikkeling van het onderwijs voor leerlingen.

Verschiedende opbrengsten worden genoemd. Wat betreft de vraag naar de invloed van Vierslagleren op de ontwikkeling van het onderwijs voor leerlingen wordt met name het verbeterde leeraanbod en het verbeterde handelen van de leraar en de veranderde attitude van de leerlingen genoemd.

Het opdoen van kennis en het toepassen van kennis wordt vaak genoemd als invloed van Vierslagleren op de persoonlijke ontwikkeling.

Wat betreft de vraag naar de invloed van Vierslagleren op de ontwikkeling van het team wordt met name een grotere betrokkenheid van het team, de verbetering van kennis en vaardigheden en de onderzoekende houding van het team genoemd.

Er is een wisselend beeld te zien bij de invloed van Vierslagleren op de ontwikkeling van het bestuur. Schoolleiders en leraren geven aan bij één bestuur dat er kennis gedeeld wordt, terwijl andere actoren zich afvragen wat de invloed van Vierslagleren op de ontwikkeling van het bestuur is geweest.

De derde vraag gaat over de bijdrage van Vierslagleren aan het functioneren van de professionele leergemeenschap binnen het schoolteam.

Wat betreft de genoemde zichtbare kenmerken van de professionele leergemeenschap binnen het schoolteam blijkt dat i) over het algemeen alle aspecten goed zichtbaar zijn, en ii) dat gedeeld en ondersteunend leiderschap ($M=3.10$; $SD=0.46$) en gedeelde waarden en visie ($M=3.05$; $SD=0.40$) het sterkst zichtbaar zijn.

Vierslagleren heeft ook een bijdrage geleverd aan het functioneren van de professionele leergemeenschap binnen het schoolteam. Zo blijkt dat i) de sterkste bijdrage van Vierslagleren wordt geleverd aan de ontwikkeling van collectief leren en toepassing van het geleerde ($M=3.20$; $SD=0.58$), en ii) dat de minst sterke bijdrage van Vierslagleren wordt geleverd aan de ontwikkeling van structuren ($M=2.74$; $SD=0.59$).

De volgende aspecten binnen elk kenmerk van de professionele leergemeenschap worden door de meeste respondenten als beïnvloed door Vierslagleren beoordeeld: i) het personeel krijgt de gelegenheid om veranderingen in gang te zetten, ii) het personeel past het geleerde toe in de

beroepspraktijk, iii) het personeel wordt in de gelegenheid gesteld wat ze geleerd hebben toe te passen in de onderwijspraktijk.

Bij de vergelijking van de opvattingen van de actoren over de opbrengsten t.a.v. het functioneren van de professionele leergemeenschap, blijkt dat i) het duidelijk is dat de schoolleiders positiever staan tegenover de opbrengsten ten aanzien van het functioneren van de professionele leergemeenschap dan de leraren zelf, en ii) dat er tussen de besturen eveneens verschillen zichtbaar zijn, waarbij er één bestuur is die op alle constructen het laagste scoort. Een mogelijke verklaring is dat de leraren en de schoolleiders van dit bestuur kritisch zijn ingesteld, uit het interview blijkt namelijk dat dit bestuur zich zeer actief en betrokken opstelt ten opzichte van Vierslagleren.

Schoolleiders en ervaren en startende leraren zijn overwegend positief in hun antwoorden op de vragen over collectief vertrouwen in de doeltreffendheid van het schoolteam. Daarnaast blijkt dat er met name vertrouwen is in het creëren van een schoolmilieu waar leerlingen zich goed voelen ($M=3.14$; $SD=0.58$), iii) en dat het minste vertrouwen blijkt te bestaan in het bereiken van hoge niveaus van kennisverwerving ($M = 2.61$; $SD = 0.64$).

De vierde vraag gaat over de bijdrage van Vierslagleren aan het functioneren van de teacher leader binnen het schoolteam. Uit de domeinen waarbinnen het functioneren van de teacher leader zichtbaar is volgens de betrokken actoren komt naar voren dat i) de bevordering van professioneel leren voor voortdurende verbetering ($M=3.15$; $SD=0.40$) en bouwen aan een samenwerkingscultuur ter ondersteuning van de ontwikkeling van leraren en leerlingen ($M=3.11$; $SD=0.33$) het meest zichtbaar wordt bevonden door de betrokken actoren en ii) de verbetering van de samenwerking met gezinnen en gemeenschappen in de wijk niet goed zichtbaar is ($M=2.27$; $SD=0.46$).

Vierslagleren heeft met name bijgedragen aan het functioneren van de teacher leader binnen het schoolteam wat betreft de ontwikkeling van een samenwerkingscultuur ter ondersteuning van de ontwikkeling van leraren en leerlingen ($M=3.21$; $SD=0.44$). Ook de bijdrage aan de ontwikkeling van professioneel leren voor voortdurende verbetering wordt opvallend positief beoordeeld ($M=3.12$; $SD=0.51$). Daarentegen heeft Vierslagleren weinig bijgedragen aan de ontwikkeling van de samenwerking met gezinnen en gemeenschappen in de wijk ($MD=2.08$; $SD=0.54$).

Vooraf samenwerking met collega's is een zich herhalend aspect binnen elk domein van de teacher leader dat als sterk beïnvloed kenmerk door Vierslagleren wordt aangemerkt. Dit zijn namelijk: samenwerken met collega's bij het organiseren van professioneel leren afgestemd op de doelstellingen voor schoolverbetering, samen met collega's doorvoeren van veranderingen in de praktijk gebaseerd op evaluaties en andere gegevens om zo het onderwijs aan leerlingen te verbeteren en het zich samen met collega's verdiepen in onderzoeksresultaten en deze daar waar mogelijk deze toe te passen voor het behartigen van de belangen van het onderwijs. Naast samenwerking is volgens de actoren ook stimulering van de ontwikkeling van effectieve vaardigheden om zo de gedeelde doelstellingen te kunnen realiseren en het professioneel leren te bevorderen sterk beïnvloed door Vierslagleren. Ook binnen de opvattingen over de opbrengsten ten aanzien van het functioneren van de teacher leader, blijkt dat de leraren en schoolleiders van één van de besturen gemiddeld lagere waardes toekennen aan de diverse constructen. Dit is hetzelfde bestuur als hierboven genoemd, waarbij mogelijk een kritische blik een rol kan spelen. Ook wordt hier opnieuw gezien dat de schoolleiders positiever zijn over de opbrengsten over het functioneren van de teacher leader dan de collega leraren en de leraren (starters en ervaren). Bovendien is er vanuit de schoolleiders de wens geuit om zelf ook een masteropleiding te volgen.

4.2.Effect van duoleren

De tweede themavraag is gericht op het effect van duoleren: hoe beoordelen de actoren de opbrengsten van het duoleren van startende en ervaren leraren voor het onderwijs binnen de school en op het

gebied van persoonlijk leren? Het blijkt dat de opbrengsten van het duoleren is over het algemeen positief beoordeeld. Met name het effect op de persoonlijke ontwikkeling/functioneren wordt positief gewaardeerd. Vooral ervaren leraren blijken positiever te zijn.

4.3. Bijdrage Vierslagleren aan onderwijsontwikkeling KPZ

De derde vraag richt zich op de bijdrage van Vierslagleren op het onderwijs aan KPZ de bijdrage van Vierslagleren aan het onderwijs.

Het onderwijs op KPZ is positief beïnvloed door Vierslagleren. Docenten gebruiken hun kennis over het werkveld en over veranderingen ook in de initiële opleiding. Door de komst van een masteropleiding op KPZ zijn er gesprekken over het eindniveau van de bachelor en van de master gevoerd en is er kennis gedeeld. Wel blijft die kennisdeling nog beperkt tot de groep docenten en tutoren die direct betrokken zijn bij Vierslagleren.

4.4. Met het oog op de toekomst

Allereerst heeft het onderzoek opgeleverd dat er betrouwbare, gevalideerde vragenlijsten in de Nederlandse taal beschikbaar zijn voor de evaluatie van een professionele leergemeenschap, de rol van de teacher leader en het collectief vertrouwen in de doeltreffendheid van het schoolteam. Daarnaast heeft Vierslagleren laten zien dat creatieve oplossingen het mogelijk maken om talentvolle startende leraren te behouden voor het basisonderwijs. Alle startende leraren krijgen een aanstelling binnen het bestuur en bovendien zullen vier startende leraren ook een traineeship aangeboden krijgen, waarmee een dubbelslag gemaakt wordt middels een combinatie van een aanstelling bij het bestuur en een aanstelling bij de KPZ.

Het lijkt erop dat Vierslagleren er in geslaagd is om het dagelijkse functioneren in de onderwijspraktijk te verbinden en te bekrachtigen met het solide professionaliseren, waarbij schoolontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling in een tandemconstructie tot bloei komen. Het onderzoekend vermogen van de professional, maar ook van de organisatie is vergroot: er wordt kennis opgedaan, kennis toegepast en er is sprake van een onderzoekende houding (Andriessen, 2014). De startende en ervaren professionals krijgen de ruimte om afstand te nemen van hun praktijk en genieten het “slow thinking”. Door vervolgens als teacher leader binnen het eigen schoolteam een professionele leergemeenschap in te richten, te begeleiden en te onderhouden wordt het collectief leren mogelijk gemaakt. Uit een recent rapport van TALIS (2015) blijkt dat deze vorm van leren binnen de context van de eigen school (de zogenaamde school-embedded professional development activities) wereldwijd positiever wordt gewaardeerd dan niet context-gerelateerde scholingen (de non-school-embedded professional development activities), ondanks dat die laatste soort scholingen vaker voorkomen. Niet alleen op de eigen school of binnen het eigen bestuur wordt er kennis gedeeld, maar ook is er sprake van een disseminatie naar de beroepsgroep van leraren primair onderwijs middels de publicaties van leraren in landelijke vaktijdschriften over het collectief praktijkonderzoek op hun school.

Literatuur

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant en methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Kenniscentrum Innovatie & Business, Hogeschool Utrecht: Utrecht.
- British Educational Research Association (2014). Research and the Teaching Profession. Building the capacity for a self-improving education system. London: BERA/RSA. Retrieven from: <http://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web.pdf>
- CentERdata (2014). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo*. Tilburg: CentERdata.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.
- HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag. Retrieved from: <http://www.vereniginghogescholen.nl>.
- Hipp, K.K., & Huffman, J.B. (2010). Demystifying the Concept of Professional Learning Communities. In K.K. Hipp en J.B. Huffman (Eds.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Katholieke Pabo Zwolle (2013). *Projectverzoek Regionale vraaggestuurde onderwijsarbeidsmarktprojecten*. KPZ: Zwolle.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2014). Voortgangsrapportage Lerarenagenda, 8 oktober 2014.
- OECD. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy, OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD. (2014a). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy lessons from around the world*. Paris: OECD.
- OECD. (2014b). *Measuring innovation in education: a new perspective*. OECD Publishing.
- Olivier, D.F., & Hipp, K.K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K.K. Hipp en J.B. Huffman (Eds.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad. Retrieved from <http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Meer-innovatieve-professionals.pdf>.
- Pillen, M. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. PhD dissertation. Technische Universiteit Eindhoven. Retrieved from: <http://alexandria.tue.nl/extra2/758172.pdf>
- Shelton, M.P. (2014). Teacher Leadership: Development and Research Base on Teacher Leader Model Standards. Edwardsville: Southern Illinois University.
- Snoek, M. (2014). *Developing Teacher Leadership and its Impact in Schools*. Academisch proefschrift. Amsterdam: HvA.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (2011). Teacher leader model standards. Retrieved from: http://www.teacherleaderstandards.org/downloads/TLS_Brochure.pdf.
- Teaching and Learning International Survey. OECD (2015), Embedding Professional Development in Schools for Teacher Success. *Teaching in Focus*, 10, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5js4rv7s7snt-en>
- Verbiest, E. (2014). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Verdonschot, S.G.M., & Kessel, J.W.M. (2011). Ontwerpgericht onderzoek als innovatiestrategie. In J. van Aken & D. Andriessen (red.). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect*, p. 377-398. Den Haag: Boom Lemma.
- Vereniging Hogescholen (2014). *Feiten en cijfers. HBO-monitor 2013: De arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van het hbo*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Stichting Vierslagleren (2013). *Professionalisering en arbeidsmarktnelpunten. Projectplan Vierslagleren*. Zwolle: Stichting Vierslagleren.
- Stichting Vierslagleren (2015). *Tussentijdse Evaluatie Vierslagleren 2013-2016*. Zwolle: Stichting Vierslagleren.
- Swieringa, J., & Wierdsma, A.F.M. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.