# LOF voor de leraar

*Een evaluatieonderzoek naar de invloed van het LOF-traject op de invoering van onderwijsinnovaties en de ontwikkeling van krachtig leraarschap*

Juli 2017

Bart ten Bosch

Anita Buitelaar

Arda Droppers

Robert-Jan Gruijthuijzen

Stefanie Langelaar

Adrienne Molenaar

# Inhoud

Voorwoord 5
Samenvatting 7
1. Inleiding 11
1.1 Ontstaansgeschiedenis van het LOF 11
1.2 Aanleiding voor dit onderzoek 12
1.3 Relevantie 12
1.4 Context 13
1.5 Leeswijzer 14

2. Doel van het onderzoek 15

3. Theoretisch kader 17
3.1 Verander- en innovatieprocessen 17
3.2 Teacher leadership 18
3.2.1 Teacher leadership: verschillende rollen 18
3.2.2 Voorwaarden voor teacher leadership 19
3.3 Kernbegrippen voor het onderzoek 20

4. Methode 21
4.1 Respondenten 21
4.2 Instrumenten 22
4.2.1 Vragenlijst 22
4.2.2 Instrumenten 22
4.3 Data analyse 23
4.3.1 Vragenlijst 23
4.3.2 Interviews 23

5. Resultaten 25
5.1 De responsgroep en hun LOF-initiatief 25
5.2 Bijdrage LOF-traject aan ontwikkeling in de school 28
5.2.1 LOF-elementen, die meerwaarde bieden bij de realisatie van het LOF-initiatief 28
5.2.2 Stimulerende en belemmerende factoren in de school 33
5.3 Bijdrage LOF-traject aan ontwikkeling van teacher leadership 37
5.3.1 Herkenning uitgangspunten LOF met betrekking tot teacher leadership 37
5.3.2 Ontwikkeling kenmerken van teacher leadership 37
5.4 Het LOF en de persoonlijke ontwikkeling van de LOF-leraar 41
5.4.1 Bijdrage van de verschillende LOF-onderdelen op de ontwikkeling van de LOF-leraar 42
5.4.2 Invloed van de kenmerken van teacher leadership op LOF-initiatief 43

6. Conclusies en aanbevelingen 45

Literatuur 51

Bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijst 55
Bijlage 2: Verantwoording interne validiteit 63
Bijlage 3: Interviewleidraad 65
Bijlage 4: Statistische verantwoording 69
Bijlage 5: neventaken binnen de school 71

## Voorwoord

De Onderwijscoöperatie biedt u met trots het rapport “LOF voor de Leraar” aan waarin de resultaten van het onderzoek naar het LerarenOntwikkelFonds (LOF) worden beschreven dat afgelopen jaar door zes leraar-onderzoekers is uitgevoerd.

Het LOF heeft tot doel om leraren in staat te stellen op eigen initiatief en naar eigen inzicht vorm te geven aan de versterking van hun professioneel handelen, het onderwijs te verbeteren en de beroepsgroep te versterken (LerarenOntwikkelFonds, sd). Onderliggend is het doel om de professionele ruimte en krachtig leraarschap te versterken en de regie op de ontwikkeling van het onderwijs bij de beroepsgroep zelf te leggen. Om die reden is het LOF toegankelijk voor leraren, beoordelen leraren de aanvragen en verzorgen leraren de coaching van de toegekende initiatieven. Vanuit die overweging ligt het voor de hand om ook bij de uitvoering van flankerend onderzoek consistent te blijven met de doelstellingen van het LOF. Dat wil zeggen dat ook leraren zelf de belangrijkste actoren zouden moeten zijn bij het flankerend onderzoek, niet alleen als objecten van onderzoek (respondenten), maar ook als uitvoerders van onderzoek. Die consistentie betekent ook dat bij de uitvoering van het onderzoek de (onderzoeks)middelen van het LOF voor het grootste deel bij leraren terecht komen en bijdragen aan professionalisering en versterking van leraren.

Voorwaarde voor het betrekken van leraren bij de uitvoering van het flankerend onderzoek, is de beschikbaarheid van voldoende onderzoeksexpertise. De onderzoeksdeskundigheid van leraren is aan het groeien. Steeds meer leraren hebben een (post-initiële) master behaald, en in dat kader kennis gemaakt met het uitvoeren van onderzoek. Een aantal daarvan wil na afloop van de opleiding graag doorgaan met praktijkrelevant onderzoek, maar heeft daar binnen de eigen school weinig tot geen gelegenheid voor. Een aantal van deze leraren heeft in mei 2016 gereageerd op de vacature voor LOF-leraar-onderzoeker en in september is een groep van zes aan de slag gegaan:

- Bart ten Bosch: werkzaam in het PO, Master Evidence Based Innovation in Teaching
- Anita Buitelaar: werkzaam in het VO, coördinator onderzoek, Master Management of Education
- Arda Droppers: werkzaam in het VO, Master Management van Cultuur en Verandering
- Robert-Jan Gruijthuijzen: werkzaam in het VO, coördinator onderzoek, Master Filosofie
- Stefanie Langelaar: werkzaam in het PO, Master Pedagogiek
- Adrienne Moolenaar: werkzaam in het MBO, Master Leren en Innoveren

Zij werden ondersteund door Marco Snoek (Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam) en Christel Verberg (Interfacultair centrum voor lerarenopleiding, onderwijsontwikkeling en nascholing, Universiteit Leiden). Marco en Christel boden ondersteuning bij het formuleren en afbakenen van de onderzoeksvragen, het opstellen van het onderzoeksplan en de methodologie, de analyse van de data en de rapportage.

De uitkomsten van dit onderzoek zal de Onderwijscoöperatie gebruiken bij de verdere ontwikkeling van het LOF.

We danken de onderzoeksgroep, Marco Snoek en Christel Verberg hartelijk voor al het geleverde werk en het getoonde doorzettingsvermogen.

Namens de Onderwijscoöperatie

Bert Groenewoud en Geertje van der Pas

## Samenvatting

Leraren zijn een belangrijke factor bij de realisatie van onderwijsinnovaties. Het LerarenOntwikkel-Fonds (LOF) heeft als doel leraren in staat te stellen om op eigen initiatief en naar eigen inzicht vorm te geven aan de versterking van hun professioneel handelen, het onderwijs te verbeteren en de beroepsgroep te versterken.

In dit onderzoek is onderzocht in welke mate het LOF bijdraagt aan de twee beoogde hoofddoelstellingen van het LOF: het faciliteren en ondersteunen van innovatie in de school door van onder af initiatieven van leraren te stimuleren en het versterken van de beroepsgroep door het stimuleren van 'krachtig leraarschap' (in de literatuur aangeduid als teacher leadership). Hiertoe is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

*Wat is de meerwaarde van het LOF-traject -gegeven de doelstellingen- voor de LOF-leraar en zijn omgeving en wat zijn daarbij stimulerende en belemmerende factoren?*

In lijn met de uitgangspunten van de Onderwijscoöperatie en het LOF – '*van , voor* en *door* leraren' – is er voor gekozen om dit onderzoek te laten uitvoeren door zes leraar-onderzoekers, onder begeleiding van twee expert-onderzoekers. Een mixed method aanpak is gehanteerd door vragenlijsten te versturen aan alle 185 LOF-leraren die deel uitmaken van de eerste drie cohorten (met een respons van 127 = 68,6%) en verdiepende interviews te houden met 15 deelnemers aan het LOF-traject.

De responsgroep is voor het overgrote deel (60,6%) afkomstig uit het derde LOF-cohort. De meeste LOF-leraren hebben tussen de 6 en 25 jaar werkervaring en houden zich voornamelijk bezig met onderwijsgevende taken. 48,2% van de respondenten is werkzaam in het PO, 51,8% uit het VO. De data tonen aan dat de LOF-leraren zowel binnen het PO als het VO vooral leraren zijn uit de bovenbouw en dat de onderbouw ondervertegenwoordigd is.

De LOF-initiatieven die met de toegekende LOF-subsidies zijn geïnitieerd hebben betrekking op verschillende niveaus. De meeste LOF-initiatieven richten zich op de gehele school (44,7%) of zijn schooloverstijgend (32,5%). Minder LOF-initiatieven hebben betrekking op de eigen dagelijkse lespraktijk, de eigen klas (5,3%) of die van het team of sectie (17,5%). Aanvragen voor een LOF-subsidie worden vaker ingediend vanuit het VO (58,4%) dan vanuit het PO (41,6%).

LOF-leraren bestempelen het LOF als een mooi initiatief dat veel persoonlijke inzichten en inspiratie oplevert. Aangegeven wordt dat het LOF niet alleen waardevol is voor de leraar, omdat die zijn initiatief kan realiseren en krachtig leraarschap kan ontwikkelen, maar dat ook anderen profiteren van de LOF-subsidie, zoals collega's en leerlingen. De erkenning door de jury en de facilitering die geboden wordt door mee te mogen doen met het LOF-traject, zorgen dat het LOF-initiatief ook op school serieus genomen wordt. Het LOF wordt als een goede mogelijkheid gezien om nieuwe ontwikkelingen en initiatieven binnen scholen te realiseren.

In dit onderzoek is de nadruk gelegd op de bijdrage van de elementen van de LOF-ondersteuningsstructuur aan de realisatie van het LOF-initiatief, de ontwikkeling van krachtig leraarschap bij de LOF-leraar, en de stimulerende en belemmerende factoren in de school.

Over het algemeen zijn de respondenten tevreden over de bijdrage van de verschillende elementen van de LOF-ondersteuningsstructuur aan de realisatie van hun LOF-initiatief. Hierbij worden de vrijwillige open lerarenlabs het minst gewaardeerd. Lerarenlabs waarbij de leidinggevende aanwezig is, worden als meest positief beoordeeld. Leraren vinden het belangrijk om verantwoordelijkheid te nemen voor de innovaties maar hechten ook waarde aan terugkoppeling aan en betrokkenheid van de leidinggevende.

Daarnaast blijkt dat de verwachtingen ten aanzien van de inhoud van de coaching niet overeenkomt met de door de Onderwijs Coöperatie beoogde bijdrage. Leraren hopen ook op inhoudelijke coaching terwijl de bijdrage van de coach feitelijk procesmatig is. De interviews onderstrepen de resultaten uit de vragenlijsten.

LOF-leraren maken zowel tijdens als na afloop van het LOF-traject gebruik van uiteenlopende vormen van netwerken. De waarde van netwerken is in een onderzoek naar een voorloper van het LOF, het Onderwijs Pioniers programma al eerder aangetoond. De meerwaarde van netwerken wordt vooral aangeduid als het leren en inspireren van elkaar. Daarnaast ervaren LOF-leraren een gevoel van steun.

Bij de realisatie van het LOF-initiatief spelen collega's en leidinggevenden een belangrijke rol. Samenwerking met, acceptatie door en feedback van collega's blijkt bij veel deelnemers een stimulerende rol te spelen (84 resp. 78%) evenals het leiderschap binnen de schoolomgeving en het contact met en vertrouwen van de leidinggevende (69 resp. 78%). Een deel van de respondenten (7 tot 12%) ervaart het ontbreken van samenwerking met en acceptatie door collega's, of het ontbreken van leiderschap in de school en het contact met de leidinggevende daarentegen als belemmerend bij de realisatie van het LOF-initiatief.

De tijd die ter beschikking komt door de LOF-subsidie is een zeer belangrijke stimulerende factor. Het gaat enerzijds om vaste tijden om samen met collega's van de eigen school aan het initiatief te werken en anderzijds om de behoefte aan het flexibel inzetten van tijd voor overleg met collega's van andere scholen. Respondenten geven aan dat het belangrijk is om met collega's te sparren, ideeën te concretiseren en initiatieven te ontplooien waarbij leraren buitenschoolse activiteiten moeten verrichten. Dat blijkt lastig te organiseren.

De vier belangrijkste kenmerken van krachtig leraarschap, die tijdens het LOF-traject zijn ontwikkeld zijn stimulerend naar anderen, persoonlijk contact, visie, vertrouwen in management en collega's. In de interviews geven LOF-leraren aan bezig geweest te zijn met visieontwikkeling: door te sparren, bij te schaven, na te denken over wat belangrijk is, steeds te kijken of het initiatief nog aansluit bij de visie van de school en hoe mensen te verbinden met deze visie. Hierin zijn alle vier de kenmerken herkenbaar.

De LOF-leraren geven aan dat ze zich in algemene zin ontwikkeld hebben. Deze ontwikkeling wordt echter niet expliciet gekoppeld aan de één van de elementen van de LOF-ondersteuningsstructuur.

In de interviews worden drie kwaliteiten van krachtig leraarschap het meest genoemd: inzicht in veranderprocessen, visie en zelfvertrouwen. Het overgrote deel van de geïnterviewden geeft aan dat deze eigenschappen tijdens het LOF-traject ontwikkeld zijn. Het blijkt belangrijk om mensen te betrekken bij de realisatie van het LOF-initiatief. Dat vraagt volgens respondenten persoonlijke kwaliteiten zoals: het opbouwen van netwerken, persoonlijk contact met het management en inzicht in veranderingsprocessen.

Het valt op dat de beoordeling van de factoren van krachtig leraarschap bij het startpunt en de mate van ontwikkeling tijdens het LOF-traject verschilt tussen LOF-leraren uit het primair onderwijs en uit het voortgezet onderwijs en tussen leraren met een bachelor- en met een masterkwalificatie. Tijdens het LOF-traject ontwikkelen leraren in het primair onderwijs zich sterker op alle factoren van krachtig leraarschap in vergelijking met leraren in het voortgezet onderwijs. Maar het primaire doel lijkt met name te liggen bij de realisatie van het LOF-initiatief. Er is hier sprake van productgerichtheid, terwijl

de coaching vooral inzet op procesondersteuning. Dit verschil in insteek kan een verklaring zijn voor de kritische houding van de LOF-leraren ten aanzien van de bijdrage van de coaching bij de realisatie van de LOF-initiatieven.

Het LOF heeft een meerwaarde voor de LOF-leraar en zijn omgeving. De meerwaarde is mede afhankelijk van de context (PO of VO) en het opleidingsniveau (HBO of WO) van de LOF-leraar. LOF-leraren met verschillende achtergronden ervaren de verschillende elementen van het LOF op diverse manieren. Daarnaast is de meerwaarde afhankelijk van de aard van het initiatief en de invulling van het LOF-traject.

Op basis van de uitkomsten van het onderzoek zijn de volgende vijf aanbevelingen geformuleerd:

1. creëer meer ruimte voor maatwerk en differentiatie in het LOF-traject;
2. creëer meer expliciete aandacht voor de (ontwikkeling van) kenmerken van krachtig leraarschap;
3. bespreek met de coaches het spanningsveld tussen de realisatie van het LOF-initiatief en het ontwikkelen van krachtig leraarschap;
4. besteed aandacht aan de inbedding van het LOF-initiatief in de school;
5. besteed aandacht aan het bereiken van leraren uit alle lagen van de scholen.

Ter afronding zijn er vier suggesties gegeven voor vervolgonderzoek:

1. uitbreiden van voorliggend onderzoek om onderbelichte aspecten uit te diepen;
2. verdiepende casestudies naar de meerwaarde van de afzonderlijke LOF-initiatieven voor de leraren en leidinggevenden in de school;
3. onderzoek naar de meerwaarde van een meer gedifferentieerde LOF-begeleidingsstructuur;
4. onderzoek naar netwerken.

# 1 Inleiding

Deze inleiding bevat vijf paragrafen. In de eerste paragraaf staat de ontstaansgeschiedenis en huidige vormgeving van het LerarenOntwikkelFonds (LOF) beschreven. Vervolgens wordt de aanleiding van dit onderzoek aangegeven. In de daaropvolgende paragraaf is de relevantie van dit onderzoeksverslag uiteengezet in het licht van de hedendaagse, landelijke onderwijsontwikkelingen in Nederland. Daarna wordt de context besproken gericht op het verhelderen van het werkveld, status en imago van de leraar. Tot slot eindigt deze inleiding met een leeswijzer.

Het is belangrijk om hierbij het volgende onderscheid in gedachten te houden:

- Met het LOF wordt het fonds bedoeld dat twee doelen heeft en daartoe aan bepaalde ideeën van leraren financiële en inhoudelijke ondersteuning biedt.
- Het LOF-traject is het begeleidingstraject van 1 jaar dat aangeboden wordt door de OC aan deelnemers.
- Het LOF-initiatief staat voor het door de leraar ingediende idee waar subsidie voor ontvangen is.
- LOF-leraren zijn de leraren waarvan het idee is goedgekeurd, waarvoor zij subsidie ontvangen en het LOF-traject gaan volgen.

## 1.1 Ontstaansgeschiedenis van het LOF

Sinds oktober 2015 kunnen leraren uit primair PO, voortgezet VO en speciaal onderwijs (SO) een aanvraag voor subsidie en ondersteuning indienen bij het LOF van de Onderwijscoöperatie om innovatie op de werkvloer te kunnen vormgeven. Drie keer per schooljaar zijn er aanvraagrondes en starten aansluitend de begeleidingstrajecten met een nieuw cohort. Staatssecretaris Dekker van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap lanceerde dit fonds met enkele leraren op het Lerarencongres in oktober 2015.

Het LOF bouwt voort op succesvol gebleken programma's uit binnen- en buitenland zoals Onderwijs Pioniers in Nederland (Kicken, Schreurs, Kieboom, Lemmers, & Ketelaar, 2012; Evers, Vandyck, & Klaeijsen, 2013) en het Teacher Learning and Leadership Program (TLLP) uit Ontario, Canada. De focus van het LOF ligt op de leraar als professional en richt zich op krachtig leraarschap en leiderschapsvaardigheden van leraren. Via deze weg wordt de onderwijsontwikkeling vanaf de werkvloer gestimuleerd en de kwaliteit van onderwijs binnen de school bevorderd. Daarbij krijgt de leraar weer de centrale plaats binnen het onderwijs als creatief architect van het onderwijsproces binnen de klas en binnen de school. Onderzoek bij TLLP laat zien dat leraren door vertrouwen, eigenaarschap en ondersteuning initiatiefnemers worden van onderwijsvernieuwing en hun eigen professionele ontwikkeling, met een positief effect op ontwikkeling van de kwaliteit van onderwijs (Campbell, Lieberman, & Yashkina, 2013).

Het LOF is een vervolg op het programma Onderwijs Pioniers. In 2015 is besloten dat Onderwijs Pioniers alleen verder gaat met MBO-leraren en dat de andere onderwijssectoren (PO, VO en SO) onder het LOF vallen.

Het LOF handelt vanuit de volgende uitgangspunten:

- Het programma is een structureel laagdrempelig programma dat toegankelijk is voor initiatieven van alle leraren werkzaam in het PO, VO en SO.
- Het is een programma geïnitieerd vanuit, bestemd voor en beheerd door leraren.

- Het programma hanteert als uitgangspunten: eigenaarschap, professionele ruimte, onderzoekende houding, leiderschap en ondernemerschap van leraren.

Het programma richt zich primair op individuele leraren die zich vanuit hun eigen leerproces dienstbaar willen maken aan de ontwikkeling van hun onderwijs, hun team, hun school en dit zichtbaar maken voor hun gehele sector, waarbij de focus steeds is gericht op het belang van de leerlingen (Onderwijscoöperatie, n.d.-a).

Omdat de Onderwijscoöperatie (OC) werkt volgens het motto van, voor en door de leraar worden de aanvragen van leraren beoordeeld door een daartoe ingerichte jury, bestaande uit leraren. De beoordelingscriteria zijn:
- de mate waarin de activiteiten bijdragen aan de ontwikkeling van het onderwijs en/of de mate waarin de activiteiten innovatief en creatief zijn binnen de context waar de leraar werkzaam is;
- de mate waarin de leraar en de leraren in zijn directe omgeving een leerproces gaan doormaken en/of de mate waarin de activiteiten bijdragen aan de versterking van de beroepsgroep;
- de mate waarin de activiteiten door leraren zelf worden uitgevoerd;
- de mate waarin de kosten van de activiteiten in een redelijke verhouding staan tot de voorgenomen doelstellingen en de daarvan te verwachten resultaten (Onderwijscoöperatie, n.d.-b).

De LOF-beurs biedt naast financiële ondersteuning van maximaal twee jaar de deelnemende leraren een begeleidingstraject (hierna ook wel LOF-traject genoemd) in het eerste jaar, bestaande uit de volgende onderdelen: begeleiding bij de aanvraag, drie vaste bijeenkomsten met LOF-leraren (labs) waaronder een bijeenkomst met de leidinggevende van de LOF-leraar, een vaste LOF-coach die ook naar de school gaat, en openbare bijeenkomsten (open labs). In het tweede jaar worden leraren nog actief betrokken bij het netwerk van het LOF.

## 1.2 Aanleiding voor dit onderzoek

De Onderwijscoöperatie vindt het belangrijk onderzoek te doen naar de invloed van dit LOF-traject op de beoogde doelen en om het LOF-traject beter aan te laten sluiten op de behoeften van de LOF-leraren.

De Onderwijscoöperatie heeft het SEO Economisch Onderzoek gevraagd een procesevaluatie te doen naar het begeleidingstraject van het LOF. “Op basis van deze evaluatie kan worden geconcludeerd dat het LerarenOntwikkelFonds (LOF) procesmatig goed verloopt. Toch zijn er mogelijkheden om nog beter aan te sluiten bij de behoeften van leraren” (SEO Economisch Onderzoek, 2017, p. 5). De OC is echter niet alleen geïnteresseerd in hoe leraren de begeleiding van het LOF-traject ervaren, maar ook in de mate waarin het LOF bijdraagt aan de realisatie van de LOF-initiatieven en aan de ontwikkeling van krachtig leraarschap. Dat was aanleiding voor het starten van dit onderzoek

Vanwege het motto van de OC - van, voor en door de leraar -besloot de OC dat het onderzoek naar het LOF uitgevoerd zou gaan worden door leraren zelf. Middels een vacature en een sollicitatieronde is een team van zes leraren uit PO, VO en MBO aangesteld om voor de duur van een jaar onderzoek te doen.

## 1.3 Relevantie

Het onderwijs zoals dat binnen scholen wordt vormgegeven is gecompliceerder en dynamischer dan ooit. Snelle technologische ontwikkelingen en veranderingen in sociale omgangsvormen maken dat

leerlingen op een andere wijze voorbereid dienen te worden op de hedendaagse kennismaatschappij en vragen van scholen innovatievermogen te tonen om het onderwijsaanbod hierop af te stemmen (Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008; Evers, Thurlings, & Vermeulen, 2015). Omdat leraren een belangrijke factor zijn bij de realisatie van schoolinnovaties kan het inspelen op het versterken van het verandervermogen van leraren het innovatievermogen van scholen vergroten (Snoek, 2014; Evers, Thurlings, & Vermeulen, 2015).

Het ministerie van OCW en de Onderwijscoöperatie hebben een gezamenlijk doel met het LOF: het versterken en professionaliseren van de beroepsgroep. Door initiatieven voor onderwijsinnovaties van leraren zelf mogelijk te maken wordt de gelegenheid geboden krachtig leraarschap[1] te ontwikkelen. De leraar wordt zo de motor in onderwijsvernieuwing in school. Daarvoor heeft de leraar tijd en ruimte nodig. Om dit te bewerkstelligen is het LerarenOntwikkelFonds gecreëerd waarmee leraren een subsidie kunnen aanvragen voor de realisatie van hun ideeën voor onderwijsinnovatie.

In de regeling van de Staatssecretaris van OCW van oktober 2015 (Staatscourant, 2015) staan de doelen als volgt omschreven: De regeling heeft tot doel:

- bevorderen van de vernieuwing en verbetering van de kwaliteit van het onderwijs door leraren;
- organiseren van kennisdeling van kleinschalige kwaliteitsverbetering door leraren;
- versterken van professionalisering leraren; en
- versterken van de beroepsgroep.

De Onderwijscoöperatie (Onderwijscoöperatie, n.d.-c) vertaalt deze doelen van OCW in de volgende doelstellingen voor het LOF:

- een programma gericht op de versterking van de kwaliteit van onderwijs;
- faciliteren van leraren bij het realiseren van hun initiatieven gericht op de kwalitatieve versterking van het onderwijs binnen hun school;
- initiërend en krachtig leraarschap bevorderen;
- bijdragen leveren aan het ontstaan van lerende netwerken van leraren.

## 1.4 Context

Scholen en besturen hebben sinds de invoering van de lumpsum in augustus 2006 de vrijheid hun geld te besteden zoals zij dat zelf willen, zonder dat de overheid daar regels voor stelt, waardoor er meer ruimte is voor eigen visie en eigenaarschap. Daartoe zijn er in de afgelopen jaren allerlei landelijke initiatieven in het leven geroepen die de innovatie van onderwijs stimuleren, zoals het PO Platform Kwaliteit en Innovatie waar besturen in oktober 2006 voor het eerst een aanvraag voor subsidie konden doen (AVS, 2007). Een ander initiatief is InnovatieImpuls Onderwijs voor PO en VO, waar tussen 2010 en 2015 150 scholen aan hebben meegedaan (InnovatieImpuls Onderwijs, sd). Daarnaast komt het voor dat gemeenten op lokaal niveau onderwijsinnovatie stimuleren, zoals in Rotterdam (Citylab010, sd; Onderwijs010, sd).

Ook is al jaren de lerarenbeurs beschikbaar voor leraren die bijscholing willen volgen. Naast de lerarenbeurs beoogt de overheid onder ander middels het lerarenregister en het schoolleidersregister professionals uit te dagen te werken aan eigen professionele ontwikkeling en onderwijsontwikkeling

[1] In de context van dit onderzoek stellen we het begrip ‘krachtig leraarschap’ gelijk aan het internationaal gehanteerde concept ‘teacher leadership’. Dit wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 3.

(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, sd). Het LerarenOntwikkelFonds past bij deze beide ontwikkelingen: het draagt bij aan de innovatiecapaciteit binnen scholen en ondersteunt leraren om hun eigen rol daarin te versterken.

## 1.5 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt het doel van dit onderzoek beschreven en zijn de vraagstelling en de deelvragen geformuleerd. In het derde hoofdstuk is verslag gedaan van de theorie die als basis dient voor het praktijkonderzoek. In hoofdstuk 4 is de methode van het praktijkonderzoek verantwoord en in hoofdstuk 5 zijn de resultaten van het praktijkonderzoek uiteengezet. In hoofdstuk 6 zijn conclusies getrokken en discussies en bevindingen gepresenteerd. Daarnaast zijn er aanbevelingen voor de OC opgenomen.

## 2 Doel van het onderzoek

De Onderwijscoöperatie stelt zich met dit onderzoek ten doel de effecten van het LOF-traject op de deelnemers, hun omgeving en hun initiatieven te onderzoeken en te evalueren. Daarnaast worden de stimulerende en belemmerende factoren die een rol spelen bij het bereiken van deze effecten in kaart gebracht. Het uiteindelijk doel is het LOF verder te ontwikkelen en nog beter te laten aansluiten bij de vanuit de OC gestelde doelen, waarbij de adviezen van leraren en onderzoekers worden meegenomen om dit te bewerkstelligen. Uitgaande van de doelstellingen van het LOF en het doel van dit onderzoek is de volgende hoofdvraag leidend voor het onderzoek:

***Wat is de meerwaarde van het LOF-traject -gegeven de doelstellingen- voor de LOF-leraar en zijn omgeving en wat zijn daarbij stimulerende en belemmerende factoren?***

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

Deelvraag 1:

- *Welke factoren binnen het LOF-traject en binnen de schoolcontext dragen volgens de LOF-leraren bij aan de implementatie van onderwijsinnovaties en de ontwikkeling binnen de school en wat zijn volgens hen de belemmerende factoren?*

Deelvraag 2:

- *Op welke wijze worden volgens de LOF-leraren de kenmerken van krachtig leraarschap gestimuleerd, ontwikkeld en ingezet tijdens het LOF-traject?*

# 3 Theoretisch kader

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is een helder beeld van innovatie- en implementatietrajecten in de school en van krachtig leraarschap noodzakelijk. Vanuit dit perspectief is er een literatuurverkenning uitgevoerd. Het hoofdstuk sluit af met een schematische samenvatting van de kernbegrippen die een rol spelen bij innovatie- en implementatieprocessen in scholen en krachtig leraarschap. Deze kernbegrippen vormen de basis voor de onderzoeksinstrumenten die in hoofdstuk 4 gepresenteerd worden.

## 3.1 Verander- en innovatieprocessen

Het LOF stelt PO-, SO- en VO–leraren in staat een eigen creatief en ambitieus initiatief voor beter onderwijs te ontwikkelen en te delen met een netwerk van gelijkgestemde collega's. Dat vraagt niet alleen om het formuleren van een idee voor een initiatief, maar ook om de daadwerkelijke realisatie en implementatie van dat idee. Daarmee beogen dus zowel de LOF-leraar als het LOF als geheel om verander- en innovatieprocessen in scholen op gang te brengen. Janssen (2003) spreekt over "innovatief gedrag" als een proces met de volgende drie stadia: het genereren van weloverwogen ideeën, het promoten van de ideeën en het realiseren van het idee.

Deze drie stadia vinden plaats "within a work role, work group, or organization, in order to benefit role performance, the group, or the organization" (Janssen, 2003). Carmeli (2006) definieert innovatief gedrag als een "multiple-stage process in which an individual recognizes a problem for which she or he generates new (novel or adopted) ideas and solutions, works to promote and build support for them, and produces an applicable prototype or model for the use and benefit of the organization or parts within it." Het draait hier om het proces waarbij de leraar onderwijskundige problemen aangrijpt als inspiratiebron voor nieuwe mogelijkheden met in het verlengde hiervan nieuwe, creatieve ideeën en oplossingen.

Aarts en Waslander (2008) zien innoveren als een synoniem voor duurzaam vernieuwen. Er is een probleem waarvoor een oplossing gevonden moet worden. De oplossing start met een idee/concept dat vertaald wordt naar een plan, en dat uiteindelijk daadwerkelijk wordt uitgevoerd en geïmplementeerd. Het resultaat van de vernieuwing dient een meerwaarde toe te voegen gericht op de toekomst. Omdat in het onderwijs het leren van leerlingen voor een groot deel bepaald wordt door de interactie tussen leraar en leerling (Hargreaves & Fullan, 2012; Hattie, 2009), hebben vernieuwingen vaak betrekking op en implicaties voor het handelen en gedrag van leraren.

Er is pas sprake van een innovatie als nieuw gedrag van leraren is ingebed in de dagelijkse routine en als het duurzaam is. Dit betekent dat innovatie in het onderwijs hand in hand moet gaan met professionalisering en gedragsverandering (Van der Klink, 2012; Van Eekelen, 2005). Deze gedragsverandering komt tot stand als de verandering betekenisvol is voor leraren, als ze eigenaarschap ervaren en als ze er invloed op uit kunnen oefenen (Snoek, Bekebrede, Hanna, Edzes & Creton, 2016). Gevolg is dat innovatie in scholen vorm moet krijgen op basis van samenwerking, dialoog, steun en betrokkenheid van collega's, en een gezamenlijk doel (Boonstra, 2000; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2005; Snoek, Sligte, van Eck, Schriemer & Emmelot, 2014). Dit alles stelt eisen aan de professionele cultuur binnen de school.

Een professionele schoolcultuur is een belangrijke voorwaarde voor duurzame onderwijsvernieuwing van onderaf. De heersende routines, normen en waarden binnen een school kunnen echter belemmerend zijn voor nieuwe ontwikkelingen. Innovatie vraagt om een onderzoekende en lerende

schoolcultuur (Meirink, Veen, Verloop, & Zwart, 2010) waarin bestaande routines, normen en waarden ter discussie gesteld kunnen worden en de focus ligt op continue verbetering, reflectie, leren en ontwikkeling (Verbiest, 2003; 2008).

Het (gezamenlijk) verbeteren van en richting geven aan de schoolgemeenschap vraagt om een expliciete en gedeelde visie op het leren van leerlingen en op de ondersteuning daarvan door de leraren en de school (Hargreaves & Shirley, 2009), maar ook om een visie op innovatie (De Caluwé & Vermaak, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012). Daarnaast vraagt het om een cultuur waarbinnen leraren op basis van die visie nauw samenwerken, elkaar accepteren en elkaar bruikbare feedback geven op basis van collectieve reflectie.

Bij het richting geven aan en implementeren van innovatie in school speelt het leiderschap binnen de school een cruciale rol (Hargreaves & Fink, 2006; Sleegers, 2003). Hierbij gaat het zowel om de formeel leidinggevende als om gedeeld leiderschap waarbij leraren zelf een leidende rol spelen. Bij gedeeld leiderschap is het contact en vertrouwen tussen leraren en schoolleider van essentieel belang.

Voor het organiseren en vormgeven van innovatie in de school en voor het ondersteunen van de daarbij behorende leercultuur is facilitering van leraren in tijd een belangrijke randvoorwaarde. Voor innovatie is het noodzakelijk dat er tijd en ruimte is voor reflectie, onderzoek, ontwikkeling, dialoog, feedback, etc.

Het bovenstaande laat zien dat verander- en innovatieprocessen in scholen niet alleen eisen stellen aan leraren, waarbij het gaat om kwaliteiten zoals reflectief vermogen, samenwerking, vertrouwen, openheid, het kunnen geven van feedback, etc., maar ook aan de schoolorganisatie en de schoolcultuur als geheel. Daarbij gaat het met name om een lerende cultuur waarbinnen leraren leren van, voor en met elkaar, een gedeelde visie, gedeeld leiderschap in de school, onderlinge samenwerking, acceptatie, vertrouwen en goede relaties tussen leraren onderling en tussen leraren en schoolleiding, het kunnen geven en ontvangen van bruikbare feedback, en facilitering in tijd en ruimte.

## 3.2 Teacher leadership

De Onderwijscoöperatie duidt krachtig leraarschap aan als: het van onderop vernieuwen en verbeteren, het initiëren van een leerproces samen met andere leraren en kennisdeling als basis voor verdere ontwikkeling. Binnen het LOF wordt krachtig leraarschap gestimuleerd door leraren in staat te stellen op eigen initiatief en naar eigen inzicht vorm te geven aan de versterking van hun professioneel handelen, het verbeteren van het onderwijs en het versterken van de beroepsgroep. Het LOF-initiatief stimuleert daarmee leraren om als beroepsgroep zelf het heft in handen te nemen. Deze invulling van krachtig leraarschap sluit goed aan bij wat in de internationale literatuur veelal wordt aangeduid met het begrip teacher leadership: “Teacher leadership is het proces waarin leraren individueel dan wel gezamenlijk middels ontwikkeling, inspiratie en onderzoek, sturing geven aan medeleraren, schoolleiders en andere aan school gelieerde personen om het onderwijsproces te verbeteren met als doel het verbeteren van de leerresultaten van leerlingen” (Snoek 2014, p.20). Voor het uitwerken van wat het LOF verstaat onder het begrip krachtig leraarschap gebruiken we daarom het begrip teacher leadership.

### 3.2.1 Teacher leadership: verschillende rollen

De literatuur ten aanzien van teacher leadership is omvangrijk maar niet éénduidig (Angelle & DeHart, 2016). Aspecten die worden meegenomen in de definiëring van teacher leadership zijn onder andere de invloed die teacher leaders hebben op het handelen in de eigen klas, binnen het team, binnen de school en buiten de school (Katzenmeyer & Moller, 2001; Miller, Moon & Elko, 2000; Lambert, 1998; Youitt, 2007).

**i. De teacher leader in de eigen klas:** een teacher leader kenmerkt zich door een focus op ontwikkeling en groei (Katzenmeyer & Moller, 2001). Op basis van reflectie en onderzoekend handelen ziet de teacher leader mogelijkheden voor verbetering van het eigen pedagogisch en vakdidactisch handelen. Hij laat zich daarbij inspireren door over de grenzen van de eigen lespraktijk heen te kijken. Dat leidt tot concrete initiatieven voor interventies en verbeterde aanpakken. Daarbij gaat de teacher leader actief op zoek naar de noodzakelijke middelen (Poekert, Alexandrou, & Shannon, 2016). Succesvolle verbeteringen zorgen voor een realistisch beeld van het eigen kunnen, een groeiend zelfvertrouwen en versterking van het doorzettingsvermogen (Angelle & DeHart, 2016; Katzenmeyer & Moller, 2001; Ovando, 1996; Lieberman, 1988; Ryan, 1999; Troen & Boles, 2012; Frost & Harris, 2003).

**ii. De teacher leader binnen een team of sectie:** een teacher leader beseft dat onderwijs teamwerk is, waarin leraren gezamenlijk zorg dragen voor goed onderwijs. Hij is daarom gefocust op samenwerking, uitwisseling en kennisdeling. Een teacher leader probeert daarom andere collega's in hun kracht te zetten (Snell & Swanson, 2000). Een teacher leader is daarbij in staat om de vaste hiërarchie in het team of de school te doorbreken (Snoek, 2014). Kennis en inzicht in groeps– en ontwikkelprocessen en het beïnvloeden daarvan zonder daarbij onzeker en overdreven voorzichtig te worden, zijn daarbij voor de teacher leader essentieel (Lieberman, 1988; Clemson-Ingram & Fessler 1997; Barth 2013). Een teacher leader weet ruimte vrij te maken om samen met collega's te werken aan onderwijsvernieuwing en draagt zo bij aan een structuur gericht op samenwerken en een cultuur van collectiviteit (Snoek, 2014). Door een cultuur van gedeelde besluitvorming te stimuleren, creëert een teacher leader ruimte voor andere leraren om ook leiderschapsrollen en verantwoordelijkheid op zich te nemen (Wagstaff & Reyes 1993; Harris, Reynolds, Muijs, & Chapman, 2013) en stimuleert hij collega's daarbij door het geven van (doel)gerichte en positieve feedback (Harris & Muijs, 2003). Op deze manier draagt de teacher leader steeds nadrukkelijker bij aan constructieve, interpersoonlijke relaties met samenwerkende collega's en managementleden (Katzenmeyer & Moller, 2001).

**iii. De teacher leader in de school:** de ontwikkeling van de teacher leader binnen een team of sectie heeft gevolgen voor de onderwijscultuur op de gehele school. Het draagt niet alleen bij aan meer ruimte voor collega's om leidende rollen in te nemen, maar leidt ook tot een sterker eigenaarschap bij leraren en daarmee een cultuur waarbinnen onderwijsvernieuwingen ook steeds positiever omarmd worden, er sterke peer netwerken ontstaan en de samenwerking tussen management en leraren wordt geïntensiveerd. Teacher leadership kan zich alleen goed ontwikkelen binnen een school wanneer het onderbouwd wordt met gedeelde waarden (Harris & Muijs, 2003). Hiervoor is een gemeenschappelijke visie noodzakelijk. De teacher leader gaat actief op zoek naar deze gedeelde visie als basis van waaruit het onderwijs verbeterd kan worden. Voorwaarde is dat de doelstelling van de innovatie aansluit bij de visie van de organisatie (Poekert, Alexandrou, & Shannon, 2016).

**iv. De teacher leader buiten de school:** een teacher leader kijkt verder dan de eigen school. De zoektocht naar verbinding en inspiratie houdt niet op bij de school, maar overstijgt die ook. Netwerken met anderen spelen daar een belangrijke rol bij. Die netwerken helpen om het eigen handelen en de ontwikkeling binnen de school in een bredere maatschappelijke context te plaatsen en te relateren aan bredere beleidsontwikkelingen.

### 3.2.2 Voorwaarden voor teacher leadership

Teacher leadership ontstaat niet vanzelf. Uit het bovenstaande is af te leiden dat teacher leadership een aantal kwaliteiten van leraren vraagt: een reflectieve en onderzoekende houding, zelfvertrouwen en doorzettingsvermogen, het vermogen om goede relaties te onderhouden met collega's en

hen te stimuleren, te ondersteunen en vertrouwen te geven, innoverend vermogen en inzicht in veranderprocessen, een heldere visie, en het vermogen om netwerken op te bouwen, te onderhouden en in te zetten.

Leraren moeten aangemoedigd worden om deze kwaliteiten te ontwikkelen, en om die in te zetten om de ontwikkeling naar teacher leadership te kunnen maken (Buckner & McDowelle, 2002). Daarbij wordt in de literatuur de nadruk gelegd op de rol van de schoolleider om leraren aan te moedigen bij het ontwikkelen van die leiderschapskwaliteiten, om gespreid leiderschap te stimuleren en om zo ruimte voor het leiderschap van leraren te creëren (Snoek, 2015).

## 3.3 Kernbegrippen voor het onderzoek

In de voorgaande paragrafen zijn de begrippen uit de onderzoekvragen – verander- en innovatieprocessen in scholen en krachtig leraarschap/teacher leadership – nader verkend. Dit heeft geleid tot een reeks kernconcepten die een handvat vormen voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

In tabel 3.1 worden alle kernbegrippen en factoren van verander- en innovatieprocessen en teacher leadership nog eens opgesomd, waarbij de kernbegrippen onder de noemer verander – en innovatieprocessen zijn verwerkt in vragenlijsten en de kwalitatieve interviews waar het gaat over de vraag naar (de belemmerende en stimulerende factoren bij) het uitvoeren van het LOF-initiatief op school. De kernbegrippen bij teacher leadership vormen de leidraad voor de vragenlijsten en de kwalitatieve interviews gericht op de vraag naar de aanwezigheid en ontwikkeling van krachtig leraarschap.

| Hoofdcategorie | Kernbegrippen |
|---|---|
| Verander- en innovatieprocessen | Tijd<br>Bruikbare feedback vanuit de schoolomgeving<br>Roostering van de vrijgestelde uren<br>Een lerende schoolcultuur<br>Gedeelde visie<br>Leiderschap binnen de schoolomgeving<br>Acceptatie van collega's<br>Samenwerking met collega's<br>Contact met leidinggevende |
| Krachtig leraarschap | Zelfvertrouwen<br>Doorzettingsvermogen<br>Onderzoekend handelen<br>Zelfreflectie<br>Aanmoedigen (van…)<br>Persoonlijk contact management, collega's en derden<br>Inzicht in veranderprocessen<br>Visie<br>Netwerk |

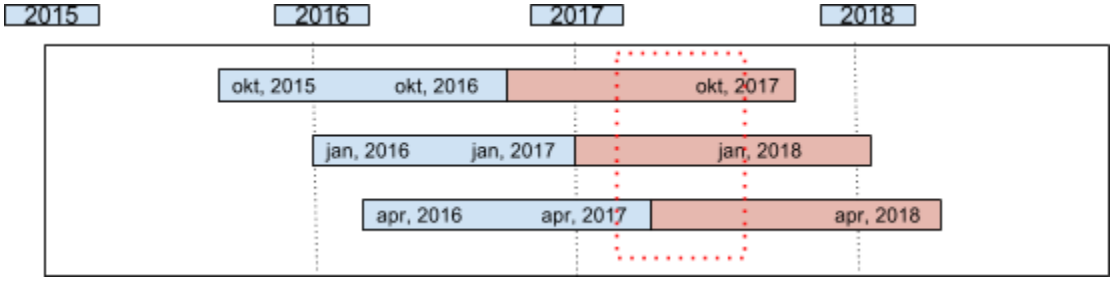
Tabel 3.1: Kernbegrippen uit de literatuur

# 4 Methode

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen, is een mixed method design toegepast waarbij kwalitatieve en kwantitatieve data worden verzameld (Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003; Morse, 1991). Voor de kwantitatieve data is een online vragenlijst ontwikkeld. Hiermee kan een groot aantal leraren bereikt worden. Voor de kwalitatieve data zijn interviews gehouden. Op deze manier kan specifiek doorgevraagd worden op de ervaringen. Verderop in dit hoofdstuk worden beide instrumenten verder toegelicht.

## 4.1 Respondenten

Actoren zijn leraren uit het primair-, voortgezet-, en speciaal onderwijs met een goedgekeurde LOF-aanvraag, ook wel LOF-leraren genoemd. In het eerste jaar van de tweejarige subsidieperiode ontvangen de LOF-leraren ondersteuning in de vorm van financiële middelen en een ondersteunend LOF-traject bestaande uit o.a. coaching, lerarenlabs en een netwerk van gelijkgestemde collega's. In het tweede jaar ontvangen de LOF-leraren geen specifieke ondersteuning maar worden ze nog wel actief betrokken bij het LOF-netwerk. Vanaf aanvang van de LOF-regeling tot op het moment van dit evaluatieonderzoek zijn er vier cohorten van start gegaan. Voor dit evaluatieonderzoek is gebruik gemaakt van deelnemende leraren van cohorten één, twee en drie. Deze leraren hebben het LOF-traject inmiddels afgerond. Figuur 4.1 toont het tijdpad van de cohorten één tot en met drie en het moment van dataverzameling.




Figuur 1: Tijdpad cohorten 1 t/m 3 en afname dataverzameling. Blauwe balk is jaar 1 LOF-traject; rode balk jaar 2. Gestippeld kader is moment van data afname evaluatieonderzoek

Bij aanvang van de periode van dataverzameling hebben de cohorten één en twee het eerste jaar en daarmee het LOF-traject geheel doorlopen, dit in tegenstelling tot LOF-leraren uit cohort drie. Gekozen is dan ook om deze laatste groep LOF-leraren de vragenlijst (zie paragraaf 4.3.1) in twee delen toe te sturen. De verdeling van leraren per cohort wordt weergegeven in tabel 4.1.

| | | PO | | VO | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | aantal | % | aantal | % |
| Totaal | 185 | 77 | 41.6 | 108 | 58.4 |
| Cohort 1 | 40 | 9 | 22.5 | 31 | 77.5 |
| Cohort 2 | 46 | 15 | 32.6 | 31 | 67.4 |
| Cohort 3 | 99 | 53 | 53.5 | 46 | 46.5 |

Tabel 4.1: Verdeling LOF-leraren primair en voortgezet onderwijs per cohort

## 4.2 Instrumenten

Zowel de vragenlijst als de interviews geven antwoord op de beide onderzoeksvragen.

### 4.2.1 Vragenlijst

Het eerste deel van de vragenlijst bestaat uit vragen om achtergrondkenmerken van de respondenten te verzamelen, vragen ten aanzien van het LOF-traject zelf en de afzonderlijke componenten van het LOF-traject. In het tweede deel van de vragenlijst zijn op basis van het theoretisch kader de concepten 'implementatie van verander- en innovatieprocessen' en 'krachtig leraarschap' verder uitgediept.

Aspecten van implementatie van verander- en implementatieprocessen zijn bijvoorbeeld gedeelde visie, feedback en samenwerking. Dit heeft geleid tot een volgende vraag: kunt u aangeven welke van de onderstaande aspecten in uw ogen bij de start van het LOF-traject op uw school aanwezig waren? Elementen van krachtig leraarschap zijn bijvoorbeeld kwaliteiten als het opbouwen van netwerken, innovatief vermogen, onderzoekend handelen en visie. Een vraag in de vragenlijst die hierop is gebaseerd: kunt u aangeven in welke mate u onderstaande kwaliteiten voor uw gevoel tijdens het LOF-traject (verder) heeft ontwikkeld? De totale vragenlijst bevat 24 vragen waarvan enkele vragen zijn voorzien van open velden waar de leraar de mogelijkheid heeft om iets toe te lichten. Zie bijlage 1 voor de volledige vragenlijst. Er zijn verschillende acties ondernomen om de interne validiteit van de vragenlijst te waarborgen (Brancato et al., 2006; Giesen, Meertens, Vis-Visschers & Beukenhorst, 2010). Zo zijn twee experts op het gebied van inhoud en methodologie geraadpleegd en is de concept vragenlijst voorgelegd aan zeven LOF–leraren en één leidinggevende. Zie bijlage 2 voor verdere verantwoording van de validiteit.

### 4.2.2 Interviews

Een semi-gestructureerde interviewleidraad is opgesteld aan de hand van de reeds beschreven concepten uit het theoretisch kader (Galletta, 2013). Tijdens het lerarenlab van 12 januari 2017 is de eerste conceptversie van de interviewleidraad aan vier LOF-leraren voorgelegd om eventuele onduidelijkheden te traceren. Naar aanleiding van de feedback is de definitieve interviewleidraad opgesteld. De gehanteerde interviewleidraad is bijgevoegd als bijlage 3.

Vijftien LOF-leraren zijn middels purposeful sampling geselecteerd voor interviews (Palinkas, Green, Wisdom, & Hoagwood, 2013; Patton, 2002). Purposeful sampling maakt het mogelijk in te zoomen

op belangrijke karakteristieken van de onderzoekspopulatie om zo de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden (Palinkas et al., 2015; Patton, 2002; Creswell & Plano Clark, 2011).

Selectie geschiedde op basis van zoveel mogelijk spreiding van de kenmerken cohort, onderwijssector en aanvraagniveau. Twee leraren waren niet beschikbaar voor een interview. Om tot een consistente aanpak te komen hebben de onderzoekers in tweetallen de eerste interviews met de individuele leraren afgenomen.

Daaropvolgende interviews zijn ofwel in tweetallen dan wel individueel afgenomen. Op verzoek van één leraar is zijn interview afgenomen in aanwezigheid van een collega die nauw betrokken was bij zijn LOF-traject. Van ieder interview is, met toestemming van de geïnterviewden, een geluidsopname gemaakt. Op basis van de geluidsopname is volgens een vast format een samenvatting gemaakt van ieder interview. In het kader van membercheck hebben de geïnterviewden een samenvatting van hun gesprek ontvangen met de vraag of zij zich in de verslaglegging en gemaakte interpretaties konden herkennen (Swanborn, 1996; Plochg & Van Zwieten, 2007).

Alle leraren hebben de mogelijkheid gekregen om tekstuele aanpassingen door te geven en zijn daarna akkoord gegaan met de verslaglegging van de interviews. Hierdoor konden alle samenvattingen gebruikt worden als data voor de analyse. Zie ook bijlage 2 voor verantwoording van de validiteit van de gebruikte instrumenten.

## 4.3 Data analyse

Twee soorten data worden in dit onderzoek geanalyseerd, data afkomstig uit de vragenlijst en data die zijn verzameld aan de hand van interviews.

### 4.3.1 Vragenlijst

Voor de statistische analyses is gebruik gemaakt van het softwareprogramma SPSS statistics 24. De analyses zijn gericht op het verkrijgen van beschrijvende en toetsende statistieken. Voor de beschrijvende statistieken zijn frequentieverdelingen, gemiddelden, standaarddeviaties en percentages berekend. Waar relevant zijn data uitgesplitst naar onder andere onderwijssector en hoogst afgeronde opleiding van de LOF-leraar. Bij vragen voorzien van een antwoordschaal, waaronder stellingen met antwoordmogelijkheden oplopend van zeer weinig tot zeer veel, zijn verschillen tussen groepen, wanneer de aantallen dit toelaten, geanalyseerd met t-toetsen. Om de betrouwbaarheid van de gehanteerde schalen bestaande uit verschillende items te achterhalen is de Cronbach's alpha berekend. Zie bijlage 4 voor een meer uitgebreide statistische verantwoording.

### 4.3.2 Interviews

Data afkomstig uit de interviews zijn geanalyseerd met behulp van de kwalitatieve data-analyse software MaxQDA Version 12. De analyse is gestart nadat respondenten na membercheck akkoord zijn gegaan met de samenvattingen van de interviews.

Een template analysemethode is gebruikt, waarbij de codetemplate gebaseerd is op concepten uit de literatuur en uit de interviewleidraad. Het eerste coderingsniveau is klaargezet door een expert in MaxQDA en besproken in de onderzoeksgroep. Voorbeelden van het eerste coderingsniveau zijn 'omgevingsfactoren' en 'LOF-traject'.

Twee onderzoekers hebben de coderingssegmenten uit de samenvattingen gedestilleerd. Coderingssegmenten behelzen stukken tekst waarin de respondent een beschrijving of mening geeft over een concept of een element van het LOF-traject. Een tweede coderingsniveau is toegevoegd op basis van de gegeven antwoorden in de interviews. Zo is aan de hoofdcode 'omgevingsfactoren' de subcode 'samenwerken met collega's' toegevoegd en aan 'LOF-traject' de subcode 'netwerken'. Een voorbeeld van een segment met de code 'LOF-traject/netwerken' is: *"Wat ik goed vond aan het LOF was dat er van het begin af aan werd gezegd dat je het niet in je eentje moest gaan uitzetten, want dan kan het verzanden, maar dat je met mensen moet gaan praten."*

Nadat het coderingsproces is besproken in de onderzoeksgroep en allen akkoord zijn gegaan met de aanpak, zijn de codes per hoofdcode en subcode uitgewerkt. Om verschillen in interpretatie op te sporen heeft één onderzoeker de uitgewerkte hoofdcodes en subcodes doorgenomen, de oorspronkelijke samenvattingen van de interviews gelezen en ook de geluidsopnames opnieuw beluisterd. Er zijn geen verschillen in interpretatie opgemerkt.

# 5 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de vragenlijst en de interviews weergegeven. Deze resultaten zijn in vier deelparagrafen opgedeeld om een duidelijk overzicht te behouden. Allereerst zal de responsgroep worden besproken. Dit zijn de LOF-leraren uit de eerste drie cohorten, die hun initiatieven hebben gerealiseerd. Daarna volgen de resultaten met betrekking tot de bijdragen van het LOF-traject aan de ontwikkeling in de school, de ontwikkeling van teacher leadership en de persoonlijke ontwikkeling van de LOF-leraar.

## 5.1 De responsgroep en hun LOF-initiatief

Van de 185 LOF-leraren hebben 114 leraren de vragenlijst volledig ingevuld en 13 leraren van cohort drie alleen de laatste drie vragen. Om zicht te krijgen op de samenstelling van de responsgroep en of de uitkomsten representatief zijn voor de gehele populatie LOF-leraren, omvat de vragenlijst vragen gerelateerd aan persoonskenmerken, de werksituatie van de LOF-leraren en aspecten van het LOF-initiatief. Tabel 5.1 toont achtergrondkenmerken van 114 respondenten waarvan deze gegevens beschikbaar zijn. Tevens zijn achtergrondkenmerken getoond van de totale groep LOF-leraren uit de cohorten 1 t/m 3[2] en van de Nederlandse lerarenpopulatie uit het primair- en voortgezet onderwijs[3].

| **Achtergrond-kenmerken** | **Respondenten (N = 114)** | | **LOF-leraren (N = 185)** | | **Nederlandse leraren ( N = 308.700)** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | aantal | percentage | aantal | percentage | aantal | percentage |
| Vrouw | 69 | 60.5% | 77 | 41.6% | - | - |
| Man | 45 | 39.5% | 108 | 58.4% | - | - |
| PO | 50 | 43.8% | 77* | 41.6% | 168.700 | 54.7% |
| VO | 59 | 51.7% | 108 | 58.4% | 106.200 | 34.4% |
| SO | 2 | 1.8% | - | - | 33.800 | 10.9% |
| SBO | 1 | 0.9% | - | - | - | - |
| VSO | 2 | 1.8% | - | - | - | - |
| HBO bachelor | 41 | 36.0% | - | - | - | - |
| HBO master | 34 | 26.8% | - | - | - | - |
| WO bachelor | 2 | 1.8% | - | - | - | - |
| WO master | 35 | 30.7% | - | - | - | - |
| PhD | 2 | 1.8% | - | - | - | - |

Tabel 5.1: Persoonskenmerken respondenten, LOF-leraren en leraren Nederland * Hieronder vallen ook SO, SBO, VSO

[2] Gegevens zijn afkomstig uit een bronbestand van de Onderwijscoöperatie

[3] Gegevens zijn afkomstig uit STAMOS (2015)

Naast persoonskenmerken omvat de vragenlijst ook vragen gerelateerd aan de werksituatie van de respondenten. Tabel 5.2 toont de onderwijssectoren, uitgesplitst naar bouw waarin de respondenten werkzaam zijn en het aantal jaren dat zij werkzaam zijn in het onderwijs.

| Werksituatie | aantal | percentage |
|---|---|---|
| PO onderbouw | 12 | 10.5% |
| PO bovenbouw | 38 | 33.3% |
| VO onderbouw | 15 | 13.2% |
| VO bovenbouw | 44 | 38.6% |
| SO | 2 | 1.8% |
| SBO | 1 | 0.9% |
| VSO | 2 | 1.8% |
| 0-5 jaar werkzaam in onderwijs | 11 | 9.6% |
| 6-10 jaar werkzaam in onderwijs | 30 | 26.3% |
| 11-15 jaar werkzaam in onderwijs | 30 | 26.3% |
| 16-20 jaar werkzaam in onderwijs | 21 | 18.4% |
| 21-25 jaar werkzaam in onderwijs | 6 | 5.3% |
| 26-30 jaar werkzaam in onderwijs | 6 | 5.3% |
| 31-35 jaar werkzaam in onderwijs | 5 | 4.4% |
| 36-40 jaar werkzaam in onderwijs | 3 | 2.6% |
| 41-45 jaar werkzaam in onderwijs | 2 | 1.8% |
| 46-50 jaar werkzaam in onderwijs | 0 | 0,0% |
| 50 jaar of langer werkzaam in onderwijs | 0 | 0,0% |

Tabel 5.2: Werksituatie respondenten vragenlijst

In de vragenlijst is de respondenten gevraagd welke functie en eventuele neventaken zij binnen de school vervullen. 109 respondenten geven aan dat zij onderwijsgevende taken uitvoeren binnen de school. In het PO wordt dit grotendeels aangeduid als groepsleerkracht of leraar, in het VO als leraar of docent met daaraan toegevoegd het vak waar zij verantwoordelijk voor zijn. Vijf respondenten geven aan een functie te vervullen welke niet direct is gericht op het verzorgen van onderwijsgevende taken. 75 respondenten vervullen naast de reguliere functie neventaken binnen de school. Deze lopen uiteen van coördinerende taken gericht op ICT tot intern begeleider. Het totaaloverzicht van neventaken is bijgevoegd als bijlage 5.

Als laatste algemeen onderdeel zijn vragen opgenomen ten aanzien van aan het LOF-gerelateerde aspecten, om meer inzicht te krijgen in de verschillende aanvraagniveaus. Deze worden weergegeven in tabel 5.3.

| Lof-gerelateerde aspecten | aantal | percentage |
|---|---|---|
| Cohort 1 | 20 | 15.8% |
| Cohort 2 | 30 | 23.6% |
| Cohort 3 | 77 | 60.6% |
| Aanvraag eerdere ronde afgekeurd | 27 | 23.7% |
| Aanvraag eigen initiatief | 98 | 86% |
| Aanvraag verzoek werkgever | 16 | 14% |
| Aanvraag alleen gedaan | 85 | 74.6% |
| Aanvraag met meerdere collega's gedaan | 29 | 25.4% |
| Organisatieniveau eigen klas of vak | 6 | 5.3% |
| Organisatieniveau binnen het eigen team/de sectie | 20 | 17.5% |
| Organisatieniveau voor de gehele school | 51 | 44.7% |
| Organisatieniveau school overstijgend | 37 | 32.5% |

Tabel 5.3: LOF- gerelateerde aspecten respondenten vragenlijst

Naast het organisatieniveau van de aanvraag hebben respondenten aangegeven in welke inhoudelijke categorieën het LOF-initiatief het beste kan worden ingedeeld. Tabel 5.4 geeft de aantallen weer ten aanzien van de inhoudelijke categorieën van de LOF-initiatieven uitgesplitst naar organisatieniveau.

| | Organisatieniveau | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Categorie** | **Eigen klas/vak** | **Team/Sectie** | **Gehele school** | **Schooloverstijgend** |
| Pedagogiek | 0 | 4 | 8 | 7 |
| (Vak)didactiek | 5 | 13 | 17 | 14 |
| E-didactiek | 3 | 0 | 8 | 5 |
| Curriculumvernieuwing | 3 | 12 | 24 | 11 |
| Leerproblematiek | 1 | 0 | 3 | 4 |
| Gedragsproblematiek | 1 | 4 | 2 | 5 |
| Teamleren | 0 | 4 | 17 | 14 |
| Veranderingsprocessen | 2 | 5 | 21 | 10 |
| Beleidsprocessen | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Totaal | 15 | 42 | 101 | 72 |

Tabel 5.4: LOF-initiatieven uitgesplitst naar organisatieniveau

Meerdere respondenten hebben aangegeven dat het LOF-initiatief niet in één categorie kan worden ondergebracht. De meest frequente combinaties zijn curriculumvernieuwing en vakdidactiek (21 keer), teamleren en veranderingsprocessen (21 keer), curriculumvernieuwing en veranderingsprocessen (20 keer), vakdidactiek en (vak)didactiek (16 keer).

## 5.2 Bijdrage LOF-traject aan innovatie in de school

Deze paragraaf gaat over de bijdrage van het LOF-traject aan innovatie binnen de school. Respondenten is gevraagd in hoeverre zij de uitgangspunten van het LOF (zie hoofdstuk 1) herkennen. Begeleiding en implementeren van onderwijsvernieuwingen is één van deze uitgangspunten. Deze vraag werd gesteld in vraag 3 van de vragenlijst. De respondenten geven aan dat zij bovengemiddeld ( gemiddeld 4,06 binnen de schaal van 1= weinig, 6= zeer veel) dit uitgangspunt herkennen binnen het LOF-traject.

### 5.2.1 LOF-elementen die meerwaarde bieden bij de realisatie van het LOF-initiatief

Uit reacties van de respondenten in de interviews blijkt dat de meerwaarde van de verschillende onderdelen van het LOF-traject bij de realisatie van het initiatief voor de school heel divers is en voornamelijk positief. Deelname aan het LOF-traject zorgt voor een golf van enthousiasme, andere betrokken collega's en integratie van andere vakken. Enkele respondenten vinden steun vanuit management normaal, een ander zegt dat de coach heeft ondersteund bij het creëren van draagvlak op school en dat contact met de coachingsgroep heeft geleid tot uitwerken van het initiatief binnen school. De initiatiefnemer trekt niet meer als enige de kar, dat zorgt voor borging. Een van de respondenten geeft aan dat hij een actieve rol en plek in het management kreeg. In een enkel geval heeft het LOF-traject een andere baan opgeleverd (niet per se door het LOF).

*"Ik ben ook gevraagd om in het managementteam te gaan zitten, ook met vooral dit stuk. (…) De directrice zit daarin, intern begeleider en onderbouw- en bovenbouwcoördinator. Ik ben niet echt intern begeleider, ik ben er om de komende jaren in te werken. Ik neem het team mee, maar uiteindelijk worden de beslissingen gemaakt door het MT. (…) Das wel leuk als ze dan zeggen dat ze je erbij willen hebben omdat je waardevol bent voor het team. Is wel gaaf, als erkenning van het LOF-initiatief."*

Er zijn enkele respondenten die geen meerwaarde ervaren, bijvoorbeeld als het gaat om het contact met collega's, of waarbij er geen sprake is van opbrengsten specifiek voor de school. Er is aangegeven dat er geen beleid is binnen de school om het initiatief breed te implementeren en dat centrale sturing ontbreekt.

*"Ik hou van diversiteit. Uitwisselen van ideeën ging prima. Ik voelde me wel een vreemde eend in de bijt. Ik deed namelijk niks samen met een team, er was geen feeling of verbinding met het beleid of visie van de school en de leidinggevende was niet betrokken. Er was geen contact over het initiatief en de voortgang daarvan. Deze is ook niet mee geweest naar het LOF-lab. Ik werkte op persoonlijke titel aan een duidelijk schooloverstijgend initiatief. Er zijn wel collega-docenten die mijn methode nu toepassen, maar ook dat is op basis van persoonlijke interesse. De meeste fans zijn van buiten de school."*

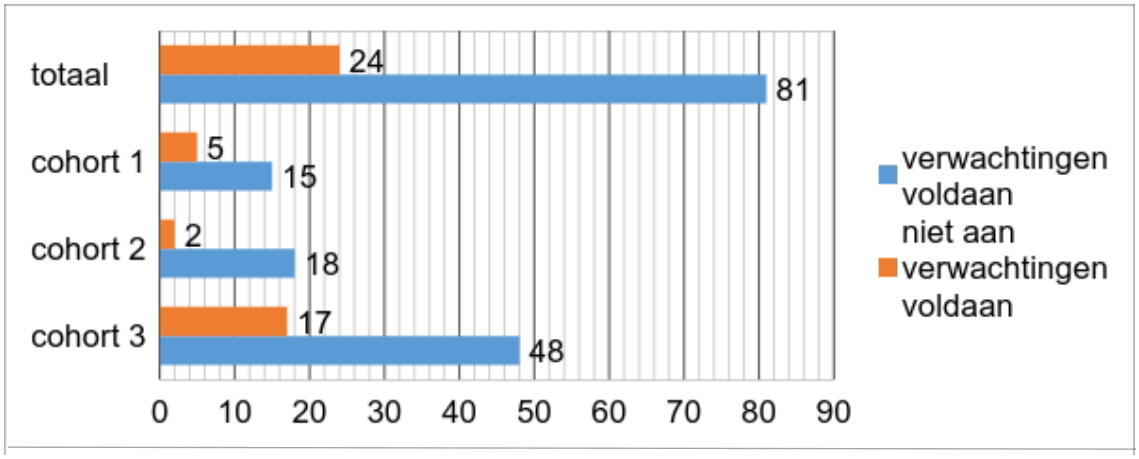
In tabel 5.5 is een overzicht gegeven van de scores van alle respondenten gezamenlijk en de respondenten uit de cohorten 1, 2 en 3 apart, betreffende de meerwaarde van de elementen voor de realisatie van het LOF-initiatief.

Tabel 5.5: Mate waarin elementen LOF-traject bijdragen aan realisatie LOF-initiatief (1 = zeer weinig – 6 = zeer veel)

| Elementen LOF-traject | Allen (N=114) | Cohort 1 (N= 23) | Cohort 2 (N= 28) | Cohort 3 (N= 63) |
|---|---|---|---|---|
| Gehele LOF-structuur | 3.36 | 3,06 | 3,30 | 3,39 |
| De coaching van LOF-coach | 3.01 | 3.00 | 2.96 | 3.03 |
| De intervisie binnen LOF-groep | 3.32 | 3.26 | 3.29 | 3.37 |
| De verplichte lerarenlabs | 3.39 | 2.96 | 3.32 | 3.57 |
| De vrijwillige open lerarenlabs (N=42) | 2.19 | 2.22 | 2.18 | 2.18 |
| Netwerk van gelijkgestemde collega's: (facebook pagina, website, overig)(N=109) | 3.65 | 3.23 | 3.77 | 3.75 |
| De LOF-bijeenkomst samen met de leidinggevende (N=111) | 3.45 | 3.09 | 3.59 | 3.52 |

**Verwachtingen ten aanzien van het LOF-traject**

De LOF-leraren zijn met bepaalde verwachtingen het LOF-traject ingestapt en aan deze verwachtingen wordt in grote mate voldaan volgens de respondenten. Over het LOF in het algemeen werd in de interviews genoemd dat het LOF een mooi initiatief is dat veel persoonlijke inzichten en inspiratie oplevert. Het LOF wordt gezien als waardevol voor de leraar die zijn initiatief kan waarmaken, maar ook voor zijn collega's en leerlingen. Mee mogen doen met het LOF-traject zorgt ervoor dat het initiatief ook op school serieus genomen wordt. Het LOF wordt gezien als belangrijk voor nieuwe ontwikkelingen, nieuwe initiatieven. Ook is genoemd dat het mogelijk moet zijn om het LOF-traject te verlengen.




Tabel 5.6: Heeft het LOF-traject aan uw verwachtingen voldaan?

### Opmerkingen ten aanzien van de LOF-structuur in vragenlijst en interviews

LOF-leraren hadden in de vragenlijst de mogelijkheid om opmerkingen te plaatsen over de LOF-structuur. Daarnaast is in de interviews gevraagd hoe de respondenten de begeleiding in de vorm van het LOF-traject hebben ervaren. Eerst worden de resultaten van de vragenlijst weergegeven, vervolgens worden de opmerkingen in de vragenlijst en de antwoorden in de interviews besproken. 52 LOF-leraren hebben in de vragenlijst gereageerd op de mogelijkheid aanvullende opmerkingen te maken over de LOF-structuur zelf. Voor de procentuele verdeling van de aard van de opmerkingen is gekeken naar het totale aantal opmerkingen (55). Tabel 5.7 geeft de opmerkingen in de vragenlijst weer.

| Onderwerp | aantal opmerkingen | percentage |
|---|---|---|
| LOF algemeen | 7 | 13% |
| Coaching/intervisie | 9 | 16% |
| Labs | 8 | 15% |
| Netwerken/delen van resultaten | 3 | 4% |
| Financiën/organisatie | 9 | 16% |
| Rest | 9 | 16% |
| Totaal | 55 | 100% |

Tabel 5.7: Aantal opmerkingen geplaatst in de open vraag over het LOF-traject

### Coaching / intervisie

In de opmerkingen in de vragenlijst wordt negen keer iets gezegd over de coaching. Zo is er geconstateerd dat deze alleen gericht is op het proces en niet op de inhoud. De coach zou weinig op het gebied van de inhoud te bieden hebben. Eén van de leraren gaf aan dat hij meer leerde van zijn eigen collega’s dan van de coach. Een ander vond dat er te weinig aandacht werd besteed aan veranderprocessen en onderzoekend handelen. Weer een ander meldt dat de coaching teveel uitging van weerstanden binnen de school. Daar was in zijn geval geen sprake van. Daardoor heeft hij de coaching niet als zinvol ervaren. De coach was bij één van de leraren niet langs geweest en dat was niet stimulerend.

Waar de ene LOF-leraar meer op zoek is naar *coaching en intervisie* in een groep met meer gelijkgestemden of met collega's uit dezelfde sector, ziet de andere LOF-leraar de mix in de coachingsgroep juist als meerwaarde. Het kan LOF-leraren helpen om buiten de eigen kaders te denken. Bij een negatieve beoordeling werd vooral het argument aangedragen dat het geen meerwaarde had voor het eigen project. Een LOF-leraar voor wie bij de start het LOF-initiatief nog niet geheel helder was, geeft aan dat het gesprek in de groep heel erg gelopen heeft om de focus scherp te krijgen. In sommige gevallen resulteren de groepjes in nieuwe contacten tussen LOF-leraren die ook na de lerarenlabs blijven bestaan.

Uit de interviews komt naar voren dat de meningen en ervaringen met de coaching wisselend zijn. De meeste opmerkingen hadden betrekking op de samenstelling. Elf LOF-leraren gaven aan dat ze er

de voorkeur aan geven dat de groep werd samengesteld op basis van de onderwerpen van het initiatief. Twee leraren wilden in ieder geval dat de groep werd samengesteld op basis van de achtergrond PO of VO met begeleiding van een coach met een zelfde onderwijsachtergrond.

Bij coaching speelt de persoonlijke behoefte van de leraar een grote rol. Zo geven enkele leraren aan vooral inhoudelijke coaching nodig te hebben die aansluit bij het project, terwijl anderen juist meer behoefte hebben aan procesmatige ondersteuning. Dit maakt dat de coaching niet altijd even waardevol is geweest. In veel gevallen wordt niet de kwaliteit van de coach ter discussie gesteld, maar is er vooral de wens te koppelen naar behoefte; wie heeft wat nodig en welke coach kan dit bieden? De coach zou naast een ondersteunende rol, ook een adviserende rol moeten hebben wanneer er situaties zijn die de realisatie van het LOF-initiatief bemoeilijken. *'Inzicht in veranderprocessen is niet aan bod gekomen. Dat had echt wel meer gemogen.'*

Sommige LOF-leraren worden in het traject al ondersteund door externen of personen in hun omgeving, zij achten coaching minder waardevol. Ook blijkt uit de interviews dat hoe duidelijker de LOF-leraar het initiatief al voor ogen heeft, des te minder er behoefte is aan een coach. *'Mensen die zoekende zijn, zullen wel wat hebben aan de coaching.'*

**LOF-labs**

Van de 127 LOF-leraren die zijn meegenomen in de analyse, geven 42 LOF-leraren aan deel te hebben genomen aan de vrijwillige lerarenlabs, dit staat gelijk aan 33.1% van alle bevraagde LOF-leraren. De meerwaarde van de vrijwillige lerarenlabs wordt als enige component met minder dan een 3 beoordeeld.

De meningen aangaande de lerarenlabs zijn divers. Uit de interviews komen zowel positieve als negatieve geluiden naar voren. De procesmatige kant is goed geborgd, maar voor leraren die al duidelijk voor ogen hebben wat ze willen is dit niet altijd wat zij zoeken. In de interviews zag een docent meer in een online omgeving waarin mensen van tevoren elkaar konden zoeken en vinden. *"Ik vond soms wel: ja, wat sta ik nu eigenlijk te doen hier. Dat heb ik ook teruggegeven in meerder reflecties. Ze hebben dat op een gegeven moment wel wat aangepast."* Dat ze verplicht zijn snapt de docent wel, om even uit het dagelijkse te komen. Het is goed om daar even uit te worden getrokken. Maar dan zou het wel goed zijn dat je wat meer tijd krijgt om echt inhoudelijk met je project bezig te zijn. Nu gaat er te veel tijd verloren aan 'randdingen'.

De invulling van de open vragen geven het volgende beeld: LOF-leraren lijken de lerarenlabs vooral bij te wonen om kennis te halen, en in mindere mate om kennis te delen. Het blijkt dat wanneer LOF-leraren tijdens de lerarenlabs niet of niet voldoende kennis hebben gehaald, zij negatiever tegenover de lerarenlabs staan. Kennis kan tijdens de lerarenlabs op verschillende manieren worden gehaald: tijdens de expertgroepjes, sprekers en de kennisuitwisseling tussen LOF-leraren onderling. De sprekers worden soms wel interessant gevonden maar hebben niet altijd meerwaarde voor de realisatie van het LOF-initiatief. Ook wordt aangegeven dat sommige informatie die tijdens de lerarenlabs wordt verstrekt, op een eerder moment had mogen worden gegeven (voorbeeld over de aanvraag).

Er is opgemerkt dat het lerarenlab niet altijd even waardevol is en dat vooral de invulling van de middagen verbeterd zou moeten worden. Er is geopperd de LOF-bijeenkomsten niet te verplichten. Ze zouden teveel tijd kosten.

De data uit de interviews ondersteunen de kwantitatieve data. In de interviews wordt bevestigd dat het onderdeel van de LOF-bijeenkomst samen met de leidinggevende een grote bijdrage levert. Daarbij wordt met name de nadruk gelegd op betrokkenheid. *"De leidinggevende was heel enthousiast en*

*daar hebben ze ook veel aan gehad. De leidinggevende is ook mee geweest naar het LOF-lab. Van de leidinggevende (rector) heeft hij ook veel goede feedback gekregen."*

Netwerken / delen van resultaten

Zowel in de vragenlijst als in de interviews zijn met name positieve uitspraken gedaan over netwerken. "*LOF is zo'n mooie plek om geïnspireerd te raken."*Maar niet iedereen is positief over netwerken en het LOF-netwerk: "*Een netwerk van gelijkgestemden levert de grootste bijdrage aan het LOF-initiatief. Waar dit niet het geval is gaat het om een te dwingende invloed van de coach op het ontwikkelen van netwerken tot te weinig tips over hoe een netwerk op te bouwen.*"

De meeste opmerkingen gaan over de aard en doelstelling van de inzet van netwerken. De LOF-leraren maken gebruik van netwerken via social media, al dan niet ontwikkeld tijdens het LOF-traject en binnen of buiten de expertisegroep, binnen en buiten Nederland. Het gaat om netwerken van scholen onderling, bestaande netwerken van deskundigen, maar ook over netwerkborrels, bezoeken van scholen, beurzen, symposia en zelfontwikkelde netwerken t.b.v. het initiatief. Netwerken wordt gezien als een bron van mogelijkheden waar men zich soms al voor en in veel gevallen tijdens het LOF-traject van bewust is geworden, bijvoorbeeld om het product en de opgedane kennis landelijk te delen.

**Financiën / organisatie**

Het onderwerp financiën en organisatie hebben de respondenten gekoppeld aan de factor tijd en komt hierna bij dat item aan de orde.

**Resultaten met betrekking tot het LOF-traject bekeken vanuit opleidingsniveau**

Bij verdere analyse worden verschillen zichtbaar in de scores met betrekking tot de waardering van de elementen van het LOF-traject als de uitkomsten worden gesplitst naar opleidingsniveau van de respondent. Zie tabel 5.8.

| Elementen LOF-traject | Alle | PO-HBO (N=45) | PO-WO (N=8) | VO-HBO (N=30) | VO-WO (N=34) |
|---|---|---|---|---|---|
| Netwerk van gelijkgestemde collega's | 3.65 | 3.61 | 3.38 | 3.90 | 3.52 |
| Bijeenkomsten samen met leidinggevende | 3.45 | 3.71 | 3.00 | 3.61 | 3.03 |
| Verplichte lerarenlab | 3.39 | 3.42 | 3.25 | 3.73* | 3.03* |
| Intervisie binnen LOF-groep | 3.32 | 3.38 | 2.88 | 3.73* | 2.97* |
| Coaching van de LOF-coach | 3.01 | 3.11 | 2.75 | 3.37* | 2.58* |

Tabel 5.8: Bijdrage elementen LOF-traject bij realisatie LOF-initiatief (1 = zeer weinig – 6 = zeer veel) *P<0.05

Gezien het grote verschil in aantallen tussen LOF-leraren uit het PO met een HBO-opleiding (N = 45) en WO-opleiding (N = 8) is niet nagegaan of deze verschillen significant zijn. Voor LOF-leraren uit het

VO is dit wel nagegaan. Significante verschillen tussen VO-HBO en VO-WO zijn te vinden bij coaching, intervisie en verplichte lerarenlabs. LOF-leraren met een VO-HBO opleiding scoren op deze componenten significant hoger als het gaat om de bijdrage aan de realisatie van het LOF-initiatief (zie tabel 5.8).

### 5.2.2 Stimulerende en belemmerende factoren in de school

Factoren in de school kunnen bij de implementatie van onderwijsinnovaties een stimulerende of belemmerende rol spelen. Belangrijke factoren zijn: lerende schoolcultuur, gedeelde visie, contact met leidinggevende, samenwerken met collega's, acceptatie van collega's, leiderschap binnen de eigen schoolomgeving, bruikbare feedback vanuit de schoolomgeving en tijd.

**Lerende schoolcultuur en gedeelde visie**

De twee factoren *lerende schoolcultuur* en *gedeelde visie* scoren bijna hetzelfde in de vragenlijst (zie tabel 5.9). Bij de open vragen in de vragenlijst noemt een groot aantal respondenten deze twee factoren vaak gezamenlijk in het antwoord.

| Factor | Start van LOF-traject aanwezig (schaal 1-5) | Stimulerend tijdens uitvoering | Belemmerend tijdens uitvoering | Niet van invloed geweest tijdens uitvoering |
|---|---|---|---|---|
| Lerende schoolcultuur | 3,27 | 73,0% | 10,8% | 16,2% |
| Gedeelde visie | 3,18 | 72,1% | 9,0% | 16,2% |

Tabel 5.9: Stimulerende en belemmerende factoren bij start en uitvoering LOF-traject

De grote meerderheid van geïnterviewde leraren geeft aan het belangrijk te vinden om te weten waar je gezamenlijk naartoe gaat in een lerende schoolcultuur en dat dit nog regelmatig een uitdaging vormt: *"Er wordt wel ontwikkeld, maar op dit moment nog binnen de eigen manier van werken zeg maar. Maar ik denk dat als je wel zo'n houding hebt van 'we willen wel dingen leren' dan kan je wel makkelijker zo'n onderwijsvernieuwing tot stand brengen."*

**Contact met de leidinggevende, samenwerken met collega's en acceptatie van collega's**

Over het algemeen worden contact met leidinggevende, samenwerken met collega's en acceptatie van collega's als stimulerende factoren genoemd (zie tabel 5.10), ook wanneer bij de start van het LOF-traject deze onderdelen volgens de respondenten al in hoge mate aanwezig waren: *"… daarnaast leken de projecten waarin andere collega's betrokken waren in de uitvoering meer succesvol dan de individuele aanvragen*."

*Het contact met de leidinggevende*: uit de interviews blijkt dat gebrek aan tijd of focus bij hun leidinggevende als belemmerend werd ervaren. Het vertrouwen van de leidinggevende wordt over het algemeen juist weer als zeer stimulerend ervaren. Dit lijkt te worden versterkt door het feit dat de leidinggevende ook moet tekenen om de LOF-aanvraag in te dienen. Over leiderschap binnen de schoolomgeving zegt een docent het volgende: *"Wij mogen doen en laten wat we moeten doen om*

*het project te laten slagen. Dit is ook de visie van de school: je bent een professional en weet wat je doet."*

| Factor | Start van LOF-traject aanwezig (schaal 1-5) | Stimulerend tijdens uitvoering | Belemmerend tijdens uitvoering | Niet van invloed geweest tijdens uitvoering |
|---|---|---|---|---|
| Contact met leidinggevende | 3,78 | 78,4% | 7,2% | 14,2% |
| Samenwerken met collega's | 3,58 | 83,8% | 9,0% | 7,2% |
| Acceptatie van collega's | 3,46 | 77,5 % | 9,9% | 12,6% |

Tabel 5.10: Stimulerende en/of belemmerende factor tijdens start en uitvoering LOF-initiatief

*Samenwerken met collega's*: samenwerken wordt het meeste als stimulerende factor gezien tijdens het uitvoeren van het LOF-traject op de school. In de interviews wordt dit beeld bevestigd: het samenwerken kan zorgen voor een olievlekwerking. In een enkel geval was er sprake van externe projectpartners buiten de school en er was relatief weinig tot geen sprake van samenwerking binnen de school.

*Acceptatie van collega's*: In de interviews komt duidelijk naar voren dat er debatten tot stand komen tijdens de uitvoering van het initiatief die bijdragen aan wederzijdse acceptatie. Dit gaat niet van de ene op de andere dag. Het LOF-initiatief zorgt ervoor dat collega's kunnen wennen aan de nieuwe situatie. Dit werkt motiverend: "*Het positieve van het project is gezien, collega's zijn enthousiast en pakken er wellicht een aantal punten uit waar ze zelf mee gaan rommelen. Er zijn wel collega-docenten die (uit persoonlijke interesse) de methode nu toepassen."*

Daarnaast geeft een aantal leraren aan dat het ontwikkelde initiatief (uit)getest moet worden door leraren en leerlingen en dit soms verrassende uitkomsten heeft: "*Als je leerlingen eigenaar kunt maken van hun eigen leerproces, kun je met je voetjes omhoog als leerkracht. Dat is iets heel tegenstrijdigs, je zou verwachten hoe beter je je les voorbereidt als leraar, hoe beter die kinderen het doen, maar als je vertrouwt op hun eigen ontdekkingskracht, zijn ze vaak zo onvoorstelbaar verrassend, ze zien allemaal andere dingen dan dat jij denkt."*

Tevens komt in de interviews duidelijk naar voren dat het LOF-traject bijdraagt aan een groeiend aantal LOF-aanvragen en een groeiend aantal leraren, die het initiatief accepteren.

**Leiderschap binnen de eigen schoolomgeving**

Bij de open vraag waarbij respondenten zelf nog een toelichting kunnen geven bij een factor naar keuze, wordt zichtbaar dat de respondenten factoren op verschillende wijzen interpreteren. Bij de factor 'leiderschap' is een aantal toelichtingen gericht op het leiderschap van de leidinggevende, en een aantal toelichtingen is gericht op hun eigen leiderschap en de ontwikkeling daarvan.

| Factor | Start van LOF-traject aanwezig (schaal 1-5) | Stimulerend tijdens uitvoering | Belemmerend tijdens uitvoering | Niet van invloed geweest tijdens uitvoering |
|---|---|---|---|---|
| Leiderschap binnen de eigen schoolomgeving | 3,23 | 68,5% | 11,7% | 19,8% |

Tabel 5.11: Stimulerende en/of belemmerende factor tijdens start en uitvoering LOF-initiatief

Een grote groep van 19,8% geeft aan dat deze factor voor hen niet van invloed is geweest tijdens de uitvoering van het LOF-initiatief. In de open vragen geeft een aantal respondenten aan dat zij al leider van het initiatief waren bij de start van het traject, maar dat zij vooral een andere vorm van leiderschap (bijvoorbeeld van sturen naar coachen of van expertise delen) zijn gaan toepassen.

De interviews geven eenzelfde beeld: een aantal geïnterviewde leraren geeft aan dat er niet genoeg tijd voor het initiatief wordt vrijgemaakt door de leidinggevende. *"...het was even lastig hoe ik hier de dag vrij eigenlijk ingeroosterd zou kunnen krijgen samen met mijn collega en daarom heb ik haar dan ook vroegtijdig naar school laten komen zodat wij dat samen konden bespreken met directie. Dat is goedgekeurd uiteindelijk, dus daarin heeft zij wel echt goed kunnen begeleiden. Het was niet zeg maar dat het echt een drama was maar wel dat ik dat ik dacht nou dat levert wel een beetje wrijving op. Ik bedoel ik dacht wij hebben ook dat geld binnen gehaald dus ik vond dat wij ook recht hadden op de dag ontwikkeltijd."*

Eveneens vinden de geïnterviewde docenten het zeer belangrijk dat de leidinggevende vertrouwen en enthousiasme binnen de school uitstraalt ten aanzien van het project. Een klein aantal respondenten geeft aan dat dit vertrouwen en enthousiasme niet altijd lijkt te worden uitgestraald en het wordt indien dit ontbreekt, het als belemmering wordt ervaren.

Bij de interpretatie van leiderschap binnen de school gericht op hun eigen leiderschap geven leraren aan dat zij binnen de geldende "horizontale cultuur" gestimuleerd worden om zelf initiatief te nemen en actief mee te denken zonder dat zij van boven aangestuurd worden door een leidinggevende: *"collega's vinden het een goed project en willen graag deelnemen. Ze vinden het leuk om er tijd in te steken, ondanks dat ze het heel druk hebben."* Het regelmatig doorgeven van de stand van zaken aan de directie wordt als stimulerend ervaren door de leraren.

**Bruikbare feedback vanuit de schoolomgeving**

De toelichtingen op dit element leveren zeer uiteenlopende antwoorden op, waarbij combinaties gemaakt worden met andere factoren zoals samenwerken met collega's, contact met leidinggevende en acceptatie van collega's. Zo geeft een respondent aan: "*Met het groeien van het traject groeide ook het vertrouwen en de bereidheid tot vooruitkijken binnen de ideeën en mogelijkheden die er werden ontwikkeld. Mensen zien dat het werkt, dat stimuleert meewerken."*

| Factor | Start van LOF-traject aanwezig (schaal 1-5) | Stimulerend tijdens uitvoering | Belemmerend tijdens uitvoering | Niet van invloed geweest tijdens uitvoering |
|---|---|---|---|---|
| Bruikbare feedback vanuit de schoolomgeving | 3,11 | 73,0% | 7,2% | 19,8% |

Tabel 5.12: Stimulerende en/of belemmerende factor tijdens start en uitvoering LOF-initiatief

Daarnaast geeft 19,8% van de respondenten aan dat feedback vanuit de schoolomgeving niet van invloed is geweest op hun traject. De erkenning van de LOF-aanvraag door de jury kan ook beschouwd worden als een vorm van feedback die een bijdrage leverde aan de implementatie van het LOF-initiatief in de school: "D*oordat er vanuit een externe partij (het LOF) de waarde van mijn project werd benadrukt door het verkrijgen van de subsidie was er voor mijn school en mijn collega's niet veel ruimte meer om te zeggen dat het project er niet toe deed. Doordat ik kan zwaaien bij directie en MR met de subsidie maakte het gevoel van waarde voor hen veel zichtbaarder."*

**Tijd**

De factor tijd heeft zowel in de vragenlijst als in de interviews veel aandacht gekregen. Het gaat dan bijvoorbeeld om de voordelen van tijd om aan het initiatief te werken, om het inroosteren van vaste tijden om aan dit initiatief te werken, en om de behoefte aan flexibel inzetten van tijd.

| Factor | Start van LOF-traject aanwezig (schaal 1-5) | Stimulerend tijdens uitvoering | Belemmerend tijdens uitvoering | Niet van invloed geweest tijdens uitvoering |
|---|---|---|---|---|
| Facilitering in tijd | 2,69 | 73,9% | 16,2% | 9,9% |

Tabel 5.13: Stimulerende en/of belemmerende factor tijdens start en uitvoering LOF-initiatief

Wanneer leraren gezamenlijk aan het LOF-initiatief werken, blijkt dit stimulerend te werken volgens de respondenten uit de vragenlijst en interviews. *"Samenwerken met collega's is superleuk en heeft ook het effect van een olievlek. Collega is ook vakoverstijgend dingetje gaan doen. Samenwerking is superstimulerend. Dit is wat ik wil."*

Zij geven aan dat het belangrijk is om tijd te hebben om met collega's te sparren en ideeën te concretiseren. Het creëren van ruimte in het rooster verliep in een aantal gevallen niet gemakkelijk. Zodra het LOF-initiatief in tijd en plaats van uitvoering meer ruimte nodig heeft, wordt het ook moeilijker plannen; initiatieven waarbij bijvoorbeeld leraren veel buitenschoolse activiteiten moeten verrichten blijken lastig te organiseren. Uiteindelijk hebben alle respondenten, zowel van de vragenlijst alsmede de interviews, de aangevraagde facilitering in tijd toegekend gekregen op hun school. Tien van de 14 geïnterviewde LOF-leraren in de interviews gaven aan zich zorgen te maken over de voortgang en de beschikbare ruimte, tijd en geld voor het project nadat het LOF-traject is afgerond en de financiële middelen wegvallen.

De opmerkingen over de financiën en organisatie hebben voornamelijk betrekking op de verhouding subsidie/salaris leraar, waaronder de ter beschikking gestelde tijd heeft te lijden. De vergoeding vanuit het LOF is in bepaalde gevallen minder dan het uurloon van de leraar, waardoor de aangevraagde uren niet allemaal vrij geroosterd kunnen worden. Men ziet graag regels voor bestuurders hiervoor. Ook zou men meer zeggenschap willen over de inzet van de gelden voor noodzakelijke materialen. In plaats van coaching te verplichten wordt voorgesteld de LOF-leraren verantwoording te laten afleggen voor de besteding van tijd, geld en behaalde resultaten.

## 5.3 Bijdrage LOF-traject aan ontwikkeling van teacher leadership

In deze paragraaf wordt verder ingegaan op de herkenning en ontwikkeling van onderdelen van teacher leadership bij de respondenten.

### 5.3.1 Herkenning uitgangspunten LOF met betrekking tot teacher leadership

De OC hanteert vier uitgangspunten voor het LOF, waarvan drie uitgangspunten zich richten op de ontwikkeling van krachtig leraarschap (teacher leadership). Aan LOF-leraren is de vraag voorgelegd in hoeverre zij de uitgangspunten in het LOF-traject herkennen. Tabel 5.14 toont de mate waarin LOF-leraren de uitgangspunten van het LOF daadwerkelijk herkennen in het LOF-traject gerangschikt op meest herkende uitgangspunt.

| Uitgangspunten LOF | M |
|---|---|
| Het creëren van een beweging van leraren die zelf vormgeven aan de onderwijsontwikkeling | 4.74 |
| Het ontwikkelen van een netwerk | 4.39 |
| Het ontwikkelen van krachtig leraarschap/teacher leadership | 3.98 |

Tabel 5.14 : Herkennen uitgangspunten LOF door LOF-leraren (1 = zeer weinig – 6 = zeer veel)

Bovenstaande gegevens laten zien dat de respondenten zich herkennen in deze uitgangspunten binnen het LOF.

### 5.3.2 Ontwikkeling kenmerken teacher leadership

In deze paragraaf wordt onderzocht in hoeverre de kenmerken van krachtig leraarschap bij de start van het traject aanwezig waren en hoe deze kenmerken tijdens het LOF-traject ontwikkeld zijn.

Respondenten hebben in de vragenlijst aangegeven welke kwaliteiten zij bij de start van het LOF-traject bij henzelf aanwezig vonden, waarbij 1 staat voor “nog te ontwikkelen” en 5 voor “aanwezig. ”Deze ranking is opgesteld op basis van alle respondenten, daarnaast toont de tabel het onderscheid tussen PO en VO en het onderscheid tussen HBO-bachelor, HBO-master en WO-master (inclusief PhD’s).

| Kenmerken krachtig leraarschap | Alle (N=114) | PO (N=53) | VO (N=61) | HBO B (N=41) | HBO M (N=34) | WO M (N=39) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Doorzettingsvermogen | 4,32 | 4,36 | 4,28 | 4,32 | 4,24 | 4,38 |
| Zelfreflectie | 4,13 | 4,21 | 4,07 | 4,15 | 4,09 | 4,15 |
| Innovatief vermogen | 4,08 | 3,94 | 4,20 | 3,83 | 4,29 | 4,15 |
| Visie (duidelijke onderbouwing van wat u wilt bereiken) | 4,06 | 3,96 | 4,15 | 3,93 | 4,29 | 4,00 |
| Persoonlijk contact met management, collega's, derden | 3,97 | 3,96 | 3,98 | 4,02 | 4,03 | 3,87 |
| Onderzoekend handelen | 3,89 | 3,70* | 4,05* | 3,56* | 4,09* | 4,05* |
| Stimulerend naar anderen | 3,78 | 3,77 | 3,72 | 3,78 | 3,91 | 3,56 |
| Zelfvertrouwen | 3,75 | 3,47* | 4,05* | 3,63 | 3,68 | 4,03 |
| Inzicht in veranderprocessen | 3,72 | 3,57 | 3,85 | 3,34* | 4,09* | 3,79 |
| Mate van vertrouwen in acties van management, collega's, derden | 3,66 | 3,64 | 3,67 | 3,71 | 3,68 | 3,59 |
| Opbouwen van netwerken | 3,20 | 2,89* | 3,48* | 2,90 | 3,50 | 3,26 |

Tabel 5.15: Kenmerken die LOF-docenten aan de start van het LOF-traject bij zichzelf aanwezig vonden (verschillen: Alle, PO, VO, HBO B, HBO M, WO M) (1 = nog te ontwikkelen – 5 = aanwezig) *P<0,05

In tabel 5.16 is een overzicht gegeven van de scores betreffende de kwaliteiten, met andere woorden kenmerken van krachtig leraarschap, die LOF-docenten volgens hun gevoel tijdens het LOF-traject hebben ontwikkeld. Het gemiddelde van de verschillende kenmerken van alle LOF-docenten is gerankt van hoogste score (bovenaan) naar laagste score (onderaan).

| Kenmerken krachtig leraarschap | Alle (N=114) | PO (N=53) | VO (N=61) | HBO B (N=41) | HBO M (N=34) | WO M (N=39) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Stimulerend naar anderen | 4,31 | 4,55 | 4,10 | 4,54 | 4,35 | 4,03 |
| Persoonlijk contact met management, collega's, derden | 4,18 | 4,47* | 3,92* | 4,41 | 4,29 | 3,82 |
| Visie (duidelijke onderbouwing van wat u wilt bereiken) | 4,10 | 4,45* | 3,79* | 4,32 | 4,26 | 3,72 |
| Mate van vertrouwen in acties van management, collega's, derden | 4,01 | 4,28* | 3,77* | 4,39* | 4,06 | 3,56* |
| Innovatief vermogen | 3,98 | 4,36* | 3,66* | 4,22* | 4,41* | 3,36* |
| Inzicht in veranderprocessen | 3,98 | 4,36 | 3,66 | 4,02 | 4,21 | 3,74 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Zelfvertrouwen | 3,97 | 4,30* | 3,69* | 4,27 | 3,94 | 3,69 |
| Doorzettingsvermogen | 3,95 | 4,30* | 3,64* | 4,32 | 4,03 | 3,49 |
| Onderzoekend handelen | 3,93 | 4,32* | 3,59* | 4,15 | 4,15 | 3,51 |
| Zelfreflectie | 3,93 | 4,26* | 3,64* | 4,17 | 3,85 | 3,74 |
| Opbouwen van netwerken | 3,92 | 4,08 | 3,77 | 4,02 | 4,32* | 3,46* |

Tabel 5.16: Ontwikkeling kenmerken van krachtig leraarschap (verschillen: Alle, PO, VO, HBO B, HBO M, WO M) (1 = niet – 6 = zeer veel) *P<0,05

In tabel 5.16 komt naar voren dat er met name significante verschillen in ontwikkeling van kenmerken van krachtig leraarschap zijn tussen PO en VO. De kenmerken blijken bij PO docenten meer ontwikkeld te zijn dan bij VO docenten. Ook tussen HBO en WO zijn er enkele significante verschillen, waarbij HBO docenten vinden dat de kenmerken meer ontwikkeld zijn dan WO docenten.

**Rangordening ontwikkeling van kenmerken van krachtig leraarschap**

In de rangordening van de ontwikkeling van de kenmerken van krachtig leraarschap staat het kenmerk Stimulerend naar anderen op de eerste plaats. Aan het begin van het LOF-traject staat dit kenmerk in de rangorde van kenmerken op de zevende plaats. De resultaten van de interviews laten zien dat de samenwerking met collega's in combinatie met het LOF-traject stimulerend blijkt te werken. Het LOF-initiatief zorgt dat collega's kunnen wennen aan de nieuwe situatie. Dit werkt motiverend. Het LOF-traject draagt bij aan een groeiend aantal LOF-aanvragen en een groeiend aantal leraren, die het initiatief accepteren.

*Persoonlijk contact met management, collega's en derden* komt op de tweede plaats en heeft veel aandacht gekregen in de interviews, met name positieve aandacht in verband met het samenwerken van collega's: *"Collega's vinden het een goed project en willen graag deelnemen. Ze vinden het leuk om er tijd in te steken, ondanks dat ze het heel druk hebben."* Daarnaast zijn er ook opmerkingen over tegenstanders, collega's die niet wilden meewerken. Het overgrote deel van de reacties is echter positief.

*Visie* staat bij de ontwikkeling van kenmerken van krachtig leraarschap op de derde plaats. Visie wordt in de interviews op twee manieren benaderd: visie op de doelstelling van het initiatief, en visie van de school waarop het initiatief kan aansluiten (of niet). De meest genoemde variant in de interviews is het nadenken over hoe de visie op de doelstelling van het initiatief aansluit bij de onderwijsvisie van de school. De respondenten geven aan op een of andere manier bezig te zijn geweest met visieontwikkeling: door te sparren, bij te schaven, na te denken over wat belangrijk is, steeds te kijken of het initiatief nog aansluit bij de visie van de school, welke stappen ondernomen moeten worden en hoe mensen te verbinden met de visie. *"...Ik durf nu meer buiten de kaders te denken dan eerst" en "...Ik durf mijn ideeën ook met meer mensen te delen."*

Een andere variant is die van de leraren die aangeven vanaf het begin hun idee helder te hebben. Ze zijn al met een sterke visie op hun initiatief begonnen. Hierbij denkt niet iedereen direct aan aansluiten bij de visie van de school. Dit wordt wel zo ervaren, wanneer er support en vertrouwen is vanuit de schoolleiding. Dat suggereert dat het initiatief aansluit bij de visie van de school. Er is ook een groep, die niet veel bezig is geweest met visie. Een aantal respondenten wordt met name enthou-

siast door de ontwikkelde instrumenten. De koppeling aan een visie is geen punt waarover wordt nagedacht. Het is wel mogelijk om achteraf na te denken of en in hoeverre het initiatief aansluit bij de visie van school.

*Mate van vertrouwen in management, collega's, derden* staat bij kenmerken, die aan het begin al aanwezig waren op een tiende plaats en bij ontwikkeling op de vierde. Dit is dus een kenmerk dat zich duidelijk heeft ontwikkeld tijdens het LOF-traject. Quote: *"Zelf hadden we nooit anders de LOF-aanvraag ingediend. Ze hebben ons geholpen door te stimuleren. Nu zou ik zelf wel opnieuw een LOF-aanvraag indienen."* In de interviews geven vier respondenten aan dat het contact met de leidinggevende goed was en stimulerend werkte. Twee leraren gaven aan dat het contact met de leidinggevende beperkt werd tot het nodige formele contact, zoals inlichten over ontwikkelingen en acties. Drie personen geven aan dat het management niet betrokken was of dat er wrijving was over het onderwerp.

De opmerkingen bij open vragen geven een breed palet aan ervaringen met de leidinggevenden. Er zijn daar veel positieve opmerkingen over meewerken, mogelijkheden krijgen, vertrouwen geven, betrokkenheid en steun. Er zijn ook minder positieve opmerkingen, maar die zijn geringer in aantal. Het gaat dan over gebrek aan betrokkenheid, organisatorische problemen (inzet van tijd en geld) en gebrek aan steun. Er is in een interview een mooie koppeling gelegd tussen visie en leidinggevenden: *"Leidinggevenden kunnen door het uitdragen van een visie bijdragen aan het initiatief."*

*Innovatief vermogen* staat bij ontwikkeling op een vijfde plaats en bij aanvang van het traject op een derde. In de interviews wordt over innovatief vermogen veel gezegd. Enkelen geven aan, meer geloof in eigen ideeën te hebben gekregen, anderen geven aan dat door hun zoektocht en uitproberen tijdens het LOF-traject hun innovatief vermogen is gegroeid. Uitspraken laten zien dat innovatief vermogen wordt gekoppeld aan groeiend zelfvertrouwen: *"Ik durf nu meer buiten kaders te denken dan eerst" en "Ik durf mijn ideeën ook met meer mensen te delen."*

Het kenmerk *inzicht in veranderprocessen* staat op de negende plek in de ranking van kenmerken van krachtig leraarschap, die aan het begin van het traject al aanwezig waren. Op de vraag in welke mate deze kwaliteit tijdens het LOF-traject is ontwikkeld staat *inzicht in veranderprocessen* op de zesde plaats in de algemene ranking. In de interviews geven de meeste respondenten aan dat dit kenmerk is ontwikkeld. Daarbij worden drie aspecten genoemd:

- het is belangrijk om mensen te betrekken bij het veranderproces door samen te werken en hen in te zetten bij het initiatief;
- het is belangrijk eerst na te denken voordat men iets doet of communiceert naar collega's of management;
- inzicht in groei van doorzettingsvermogen waarbij het eigen plan leidend is en men zich niet laat afleiden door collega's die het idee niet direct zien zitten.

De factor *zelfvertrouwen staat* aan het begin van het LOF-traject op de achtste plek, maar er tekent zich duidelijk een verschil af tussen het PO en het VO. In ontwikkeling scoort *zelfvertrouwen* een achtste plaats voor de gehele responsgroep. De meeste uitspraken in de interviews over zelfvertrouwen gaan over het zelfvertrouwen dat is opgedaan door het al dan niet met opzet groeien in een nieuwe rol. Bij sommige respondenten heeft dit een nieuwe functie of baan opgeleverd. Uitspraken gaan over een rol waarin respondenten gedwongen werden door het initiatief zoals het geven van een presentatie, het bemiddelen tussen directie en team of het aansturen van mensen.

*Doorzettingsvermogen* staat op de achtste plaats in de ranking van ontwikkelde kenmerken. Wat bij het begin veel aanwezig was (doorzettingsvermogen staat op de eerste plaats), is niet veel verder ontwikkeld. In de interviews wordt een enkele keer het inzicht in veranderingen verbonden met doorzettingsvermogen. Verder wordt het niet expliciet benoemd. Het wordt uit de interviews duidelijk dat slechts een enkeling het gevoel heeft gegroeid te zijn tijdens het LOF-traject als het gaat om doorzettingsvermogen. Wel geven veel geïnterviewden aan dat onder de noemer doorzettingsvermogen meewerkende collega's en/of leidinggevenden enerzijds stimulerend kunnen werken, anderzijds kunnen niet-meewerkende collega's of leidinggevenden aanleiding zijn om juist door te zetten of minder belang te hechten aan deze personen.

De factor *onderzoekend handelen* staat aan het begin van het traject op de zesde plaats. Bij de ontwikkelde kenmerken staat *onderzoekend handelen* samen met *zelfreflectie* bijna onderaan op de negende plaats. In de interviews blijkt weinig gezegd te zijn over onderzoekend handelen. Een enkele keer wordt het onderzoekend handelen verbonden met het innovatief vermogen. Een enkeling is vooral pragmatisch en kijkt naar "wat werkt".

In ontwikkeling staat *zelfreflectie* op een gedeelde negende plaats. In de interviews is verschillend gereageerd ten aanzien van zelfreflectie. Drie keer is genoemd dat het reflectief vermogen niet is gegroeid, drie keer is aangegeven dat het traject wel aanzette tot zelfreflectie en drie keer werd genoemd dat de werkvormen bij het LOF aanzetten tot zelfreflectie.

Het *opbouwen van netwerken* staat op nummer elf en wordt als zodanig als minst aanwezig ervaren aan de start van het LOF-traject. Als het gaat om ontwikkeling, dan staat *het opbouwen van netwerken* ook op de laatste plaats in de algemene rangorde.

In de interviews zijn de opmerkingen over netwerken positiever dan het beeld dat hierboven wordt opgeroepen. De meeste opmerkingen gaan over de aard en de doelstelling van de inzet van netwerken. Leraren blijken in de praktijk wel gebruik te maken van alle mogelijke vormen van netwerken (van social media tot netwerkborrels en zowel binnen als buiten Nederland) al dan niet ontwikkeld tijdens het LOF-traject. Doelstellingen voor het gebruik van netwerken zijn divers: verkopen van het initiatief, feedback krijgen, dingen voor elkaar krijgen in een grote groep, deskundigheid en ervaringen delen, samenwerken met instanties. Veel van de geïnterviewde leraren, maar ook veel van de opmerkingen over netwerken laten zien dat men de netwerken blijft gebruiken na het LOF-traject. Het LOF-netwerk zelf krijgt wat minder positieve reacties en er zijn ook weinig respondenten die aangeven het netwerk te blijven gebruiken. Een klein aantal opmerkingen gaat over de manier waarop coaches een te dwingende invloed willen hebben op het ontwikkelen ervan, te weinig tips geven hoe een netwerk op te bouwen. Het netwerken gebeurt met name buiten het LOF om.

Het overgrote deel van de geïnterviewden geeft aan dat genoemde kenmerken van krachtig leraarschap tijdens het LOF-traject ontwikkeld zijn. Het blijkt belangrijk om mensen te betrekken bij het veranderingsproces. Daarnaast wordt aangegeven dat men nu bewust even een moment van reflectie neemt voordat er acties worden ondernomen om zaken naar collega's worden gecommuniceerd. *"…als je zo'n initiatief start moet je heel goed weten waarom je dat doet."*

## 5.4. Het LOF en de persoonlijke ontwikkeling van de LOF-leraar

In deze paragraaf wordt gekeken naar de persoonlijke ontwikkeling van de LOF-leraar. Enerzijds is er aandacht voor de mate waarin de verschillende onderdelen van het LOF-traject bijdragen aan .deze ontwikkeling en anderzijds is gekeken naar de aard van de invloed van deze bijdrage: stimulerend of belemmerend.

Uit het vorige hoofdstuk blijkt dat respondenten zelf een ontwikkeling van kenmeren van krachtig leraarschap signaleren. *"Als het gaat om nieuwe ideeën aankaarten, heb ik er een stap in gemaakt dat ik het minder snel laat varen."*

### 5.4.1 Bijdrage van de verschillende LOF-onderdelen op de ontwikkeling van de LOF-leraar.

Om na te gaan in hoeverre de afzonderlijke componenten van het LOF-traject hebben bijgedragen aan de individuele ontwikkeling van de LOF-leraren, is respondenten de vraag voorgelegd aan te geven in hoeverre de onderstaande elementen van het LOF-traject bijdragen aan de individuele ontwikkeling. Uitkomsten worden getoond in tabel 5.17 waarbij de resultaten zijn uitgesplitst naar hoogst afgeronde opleiding.

| Componenten LOF-traject | Totaal | HBO B | HBO M | WO |
|---|---|---|---|---|
| De LOF-bijeenkomst samen met de leidinggevende | 3.71 | 3.80 | 4.06 | 3.32 |
| De intervisie | 3.56 | 3.78 | 3.76 | 3.15 |
| De verplichte lerarenlabs | 3.55 | 3.61 | 3.91 | 3.18 |
| Netwerk van gelijkgestemde collega's: (facebook pagina, website, overig) | 3.33 | 3.32 | 3.65 | 3.00 |
| De coaching | 3.19 | 3.20 | 3.65 | 2.79 |
| De vrijwillige open lerarenlabs | 2.72 | 2.72 | 3.00 | 2.44 |

Tabel 5.17: De mate waarin de componenten van het LOF-traject bijdragen aan de individuele ontwikkeling van de LOF-leraar (1 = zeer weinig – 6 = zeer veel)

In de open antwoordmogelijkheden die werden geboden bij de vragen zijn zestien opmerkingen gemaakt die direct betrekking hebben op de individuele ontwikkeling van de LOF-leraar. Illustratief voor de geplaatste opmerkingen is de volgende quote: *"...Ontwikkeling voor school en als bonus ook zeker voor mezelf."* De opmerkingen gaan veelal over de realisatie van de LOF-initiatieven of ervaringen met het LOF, en in mindere mate over de individuele ontwikkeling.

De opmerkingen die betrekking hebben op de individuele ontwikkeling zijn in algemene zin geformuleerd en worden niet tegelijkertijd genoemd met één van de LOF-componenten. Een voorbeeldopmerking betreft*: "Het was leerzaam, ik werd erdoor gemotiveerd en het zorgde ervoor dat ik met andere docenten kon spreken over mooie projecten."* Opmerkingen hebben direct betrekking op aspecten van krachtig leraarschap, waarvan één in negatieve zin: *"Ik heb maar heel weinig geleerd over veranderprocessen en onderzoekend handelen. Dat had echt beter belicht mogen worden."* In positieve zin werd de volgende reactie gegeven: *"Ik ben gegroeid in het aannemen van een pionierspositie, ervaring in uitvoeren initiatief, leren verduurzamen en de organisatie innoveren."*

De interviews schetsen een soortgelijk beeld: LOF-leraren ontwikkelen zich tijdens het LOF-traject. Dit wordt niet expliciet verbonden met één van de LOF-componenten. In de interviews worden de teacher leadership kwaliteiten *inzicht in veranderprocessen, visie,* en *zelfvertrouwen* het meest genoemd. *"…als vaksectieleider mens & maatschappij vond ik het lastig om bij te sturen en te kijken hoe dit in de school te brengen. Hoe laat je iets zachtjes landen? Hoe zorg je dat het langzaam geïntegreerd wordt? Ik heb geleerd hier veel meer over na te denken voor ik iets doe."*

### 5.4.2 Invloed van kenmerken van teacher leadership op LOF-initiatief.

LOF-leraren is gevraagd om aan te geven of aspecten ten aanzien van krachtig leraarschap stimulerend of belemmerend werken, of niet van invloed zijn geweest bij de realisatie van het LOF-initiatief.

Onderstaande tabel toont de uitkomsten weergegeven in percentages en uitgesplitst naar onderwijssector.

| Kenmerken krachtig leraarschap | Stimulerend (%) | | | Belemmerend (%) | | | Niet van invloed (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Alle | VO | PO | Alle | VO | PO | Alle | VO | PO |
| Visie | 93,6 | 91,5 | 96 | 2,8 | 1,7 | 4.0 | 3,7 | 6,8 | - |
| Zelfreflectie | 91,7 | 93,2 | 90 | 8,3 | 6,8 | 10 | - | - | - |
| Doorzettingsvermogen | 90,8 | 88,1 | 94 | 0,9 | - | 2.0 | 8,3 | 11,9 | 4 |
| Innovatief vermogen | 89,9 | 93,2 | 86 | 10,1 | 6,8 | 14 | - | - | - |
| Stimulerend naar anderen | 89,0 | 83,1 | 96 | 1,8 | 1,7 | 2.0 | 9,2 | 15,3 | 2 |
| Zelfvertrouwen | 84,4 | 88,1 | 80 | 5,5 | 1,7 | 10 | 10,1 | 10,2 | 10 |
| Persoonlijk contact met management, collega's en derden | 84,4 | 81,4 | 88 | 1,8 | 1,7 | 2.0 | 13,8 | 16,9 | 10 |
| Onderzoekend handelen | 84,4 | 84,7 | 84 | 0,9 | 1,7 | - | 14,7 | 13,6 | 16 |
| Inzicht in veranderprocessen | 78,9 | 81,4 | 76 | 3,7 | 1,7 | 6.0 | 17,4 | 18,9 | 18 |
| Mate van vertrouwen in het management, collega's en derden | 79,8 | 79,7 | 80 | 5,5 | 5,1 | 6.0 | 14,7 | 15,3 | 14 |
| Opbouwen van netwerken | 67 | 64,4 | 70 | 1,8 | 3,4 | - | 31,2 | 32,2 | 30 |

Tabel 5.18: Percentages van de kenmerken die voor de totale responsgroep van invloed zijn geweest bij het uitvoeren van het LOF-initiatief binnen de schoolcontext

In de open antwoordmogelijkheden worden door respondenten met name opmerkingen gemaakt over externe factoren die van invloed zijn op de realisatie van het LOF-initiatief. Er zijn wel enkele opmerkingen geplaatst die herleid kunnen worden naar persoonlijke factoren en kwaliteiten. Het meest zichtbaar was dit bij de kwaliteiten: het opbouwen van netwerken, persoonlijk contact met het management en inzicht in veranderingsprocessen. *"…Netwerken schijnt het belangrijkste te zijn voor je professionele carrière (…) Het levert wel iets op, zelfs voor mij, iemand die eigenlijk totaal niet daarmee bezig is, levert het iets op. Dat betekent dat het voor anderen waarschijnlijk nog meer oplevert."*

De kenmerken zelfreflectie en innovatief vermogen hebben volgens de respondenten altijd invloed op de realisatie van het LOF-initiatief. Beide worden overwegend aangeduid als stimulerende factoren.

Het opbouwen van netwerken wordt aangegeven als het kenmerk dat het minste invloed heeft op realisatie van het LOF-initiatief. Toch wordt het netwerk dat gedurende het LOF-traject wordt opgebouwd als een overwegend stimulerende factor ervaren bij de realisatie van het LOF-initiatief. Anderen merken op dat zij juist geen netwerk hebben ontwikkeld, omdat zij niet met de juiste personen in contact zijn geraakt. Een oorzaak die hiervoor wordt genoemd is de organisatie van de lerarenlabs en de intervisie. Geen netwerk ontwikkelen wordt echter niet direct als een belemmerende factor aangegeven. Een treffende opmerking is de volgende: *"…Wel prettige uitwisselingen gehad met mede loffers, maar de onderwerpen waren zo divers dat het leren van elkaar oppervlakkig bleef."* In de interviews worden verschillende zaken over het opbouwen van netwerken opgemerkt. Zo wordt onder meer aangegeven dat het LOF-traject de aanleiding was om netwerken op te bouwen en dat het positief wordt ervaren dat het LOF hier mogelijkheden voor biedt. Echter lijken geïnterviewden niet proactief bezig te zijn met het opbouwen van net werken.

Uit één opmerking ten aanzien van inzicht in veranderingsprocessen blijkt dat dit als stimulerende factor is ervaren: *"…Ik ben ook een opleiding gestart die mij nog meer leert over leiderschap tijdens veranderingsprocessen. Dit helpt mij ook!"* In de interviews wordt aangegeven dat deze eigenschap tijdens het LOF-traject ontwikkeld is. Tevens blijkt dat het inzicht in veranderprocessen vooral wordt ingevuld als het betrekken van collega's en het groeien qua doorzettingsvermogen waarbij het eigen plan leidend is. *"…Ik heb zwaar onderschat hoeveel tijd dit verandertraject in beslag neemt, gelukkig kan ik het met hulp van mijn directeur en bestuur toch volbrengen."*

Uit de interviews en open antwoordmogelijkheden wordt duidelijk dat het contact met de leidinggevenden wanneer dit als een belemmerende factor wordt ervaren, zich beperkt tot formeel contact waarbij het soms ontbreekt aan betrokkenheid en interesse ten aanzien van het LOF-initiatief vanuit de leidinggevende. In de interviews wordt echter het aanwezige contact met de leidinggevende ook als stimulerende factor benoemd. Er wordt dan een hoge mate van betrokkenheid van de leidinggevende ervaren en de facilitering om aan het LOF-initiatief te werken is dan ook goed geregeld.

# 6 Conclusies en aanbevelingen

De beantwoording van de hoofdvraag "Wat is de meerwaarde van het LOF-traject – gegeven de doelstellingen – voor de LOF-leraar en zijn omgeving en wat zijn daarbij de stimulerende en belemmerende factoren?" omvat de volgende twee deelvragen:

1. Welke factoren binnen het LOF-traject en binnen de schoolcontext dragen volgens de LOF-leraren bij aan de implementatie van onderwijsinnovaties en de ontwikkeling binnen de school en wat zijn volgens hen de belemmerende factoren?

2. Op welke wijze worden volgens de LOF-leraren de kenmerken van krachtig leraarschap gestimuleerd, ontwikkeld en ingezet, zowel tijdens het LOF-traject als erna?

De bespreking van deelvraag 1 richt zich op de bijdrage van het LOF-traject aan de implementatie van onderwijsinnovaties en ontwikkeling binnen de school. Vervolgens zullen de stimulerende en de belemmerende factoren worden besproken op het niveau van de rol van de docent, het team en de school.

De bespreking van deelvraag 2 richt zich op de bijdrage van het LOF-traject aan de ontwikkeling van de kenmerken van krachtig leraarschap.

Na de bespreking van de twee deelvragen zal de hoofdvraag worden beantwoord, gevolgd door aanbevelingen voor het LOF-begeleidingstraject, discussie en afsluitend de mogelijkheden voor vervolgonderzoek.

**Deelvraag 1: De bijdrage van het LOF aan de implementatie van onderwijsinnovaties**
*Welke factoren binnen het LOF-traject en binnen de schoolcontext dragen volgens de LOF-leraren bij aan de implementatie van onderwijsinnovaties en de ontwikkeling binnen de school en wat zijn volgens hen de belemmerende factoren?*

LOF-leraren geven aan dat de LOF-ondersteuningsstructuur meerwaarde heeft bij de realisatie van de LOF-initiatieven. Niet alle elementen worden echter in dezelfde mate gewaardeerd. Tevens wordt aangegeven dat het LOF de mogelijkheid biedt om eigen initiatieven te realiseren en kansen creëert om met gelijkgestemden in aanraking te komen. Het netwerk van gelijkgestemde collega's is dan ook het element binnen de LOF-structuur dat als beste wordt beoordeeld. De waarde van netwerken is in het onderzoek naar het voorlopend programma Onderwijs Pioniers al eerder aangetoond (Kicken, Schreurs, Kieboom, Lemmens & Ketelaar, 2014). De meerwaarde van het netwerken wordt vooral aangeduid als het leren en inspireren van elkaar. Daarnaast wordt een gevoel van steun ervaren. Het LOF faciliteert in verschillende manieren in het opbouwen van netwerken waaronder de facebookpagina en het organiseren van coachingsgroepen waarin intervisie plaatsvindt en contacten worden gelegd. Deze intervisie levert volgens de LOF-docenten een positieve bijdrage aan de realisatie van het LOF-initiatief.

De LOF-ondersteuningsstructuur omvat drie vormen van Lerarenlabs. In de eerste plaats zijn er de reguliere verplichte Lerarenlabs waarbij alleen de aanvrager van het LOF-initiatief aanwezig is. Deze Lerarenlabs worden gemiddeld over de drie cohorten als positief ervaren, wel zijn er verschillen tussen de cohorten. LOF-leraren uit het eerste cohort zijn kritischer dan LOF-leraren uit de overige cohorten en beoordelen de reguliere Lerarenlabs als onvoldoende. Het onderzoek voorziet niet in data waarmee deze verschillen kunnen worden verklaard. Recent onderzoek naar het LOF toont wel dat er kleine wijzigingen zijn doorgevoerd in de Lerarenlabs zoals het aapassen van gehanteerde werkvormen en wisselen van sprekers (SEO, 2016). In de tweede plaats zijn er de Lerarenlabs waarbij leidinggevenden aanwezig zijn. Deze Lerarenlabs worden als meest positief beoordeeld. Dit ligt in lijn

met de bevindingen uit het SEO-rapport (2016) en sluit aan bij literatuur waarin wordt gesteld dat leidinggevenden een belangrijke rol spelen bij de realisatie van onderwijsinnovaties van leraren (Hargreaves & Fink, 2006; Sleegers, 2003). Hierbij is het zaak de goede balans te vinden tussen enerzijds de verantwoordelijkheid bij leraren te leggen en anderzijds het gegeven dat leraren waarde hechten aan terugkoppeling aan en betrokkenheid van de leidinggevende. De aanwezigheid van de leidinggevenden biedt de mogelijkheid voor de LOF-leraren om met de leidinggevende in gesprek te geraken over het initiatief.

Tenslotte zijn er de vrijwillige open Lerarenlabs, deze worden het minst gewaardeerd. Dit wijkt af van de bevindingen uit het SEO-rapport (2016). In dit rapport komt de positieve beoordeling vooral voort uit de ruimte die werd geboden voor eigen specifieke vragen, doordat de agendavulling ter plekke wordt gemaakt, doordat collega's van LOF-leraren mee mogen en doordat deelnemen op vrijwillige basis geschiedt, kortom LOF-leraren kunnen invloed uitoefenen op het open lerarenlab. Het hebben van invloed kan het gevoel van autonomie bij leraren versterken. Uit vergelijkbaar onderzoek naar de voorloper van het LOF, het Onderwijs Pioniers programma, blijkt autonomie ook een evidente rol te spelen bij de realisatie van de onderwijsinnovaties (Kicken et al., 2014). Deelnemers aan het Onderwijs Pioniers programma gaven aan dat zij zich door het programma gesterkt voelden in hun autonomie en dat zij in gelegenheid waren gesteld om een eigen idee uit te voeren, onder hun eigen voorwaarden en op hun eigen manier.

Ook minder enthousiast zijn LOF-leraren over de coaching die wordt geboden. Hierbij dient expliciet te worden benoemd dat het veelal gaat om de invulling van de coaching en niet over coaches als persoon, daarover was men louter positief. Inhoudelijke invulling en het ontbreken van kennis omtrent het onderwerp waar het LOF-initiatief zich op richt wordt als grootste tekortkoming gezien. Dit ligt in lijn met de bevindingen uit het SEO-rapport. Doch zijn er ook positieve geluiden waarin de LOF-coach wel in de behoeftes voorzag. Zo waren LOF-leraren positief gestemd over de bemiddeling van de LOF-coach bij conflicten met de leidinggevende en het ondersteunen bij het creëren van draagvlak binnen de school. Het matchen van de juiste LOF-coach aan de juiste LOF-leraar lijkt in vele gevallen het onderliggende probleem te zijn.

Niet alleen de LOF-ondersteuningsstructuur draagt in de ogen van de LOF-leraren bij aan de realisatie van hun LOF-initiatief, ook factoren op het niveau van de leraar, het team en de school stimuleren (of belemmeren) een succesvolle realisering van het LOF-initiatief. Op het niveau van de leraar zorgt het LOF-traject voor ontwikkeltijd om het LOF-initiatief te realiseren. Een positief oordeel van de LOF-jury leidt echter niet alleen tot een toekenning van middelen, maar ook tot meer zelfvertrouwen en een gevoel van erkenning. Het LOF-traject biedt op het niveau van het team de mogelijkheid om met collega's en leidinggevende in gesprek te gaan. Dialoog en samenwerking op teamniveau zijn essentieel voor de acceptatie van het LOF-initiatief door collega's.

Op het niveau van de school zorgen LOF-initiatieven regelmatig voor een sneeuwbaleffect. Verschillende LOF-leraren steken collega's in de school aan om ook een LOF-aanvraag te doen. Op een aantal scholen werken leraren samen aan het opstellen en indienen van een LOF-aanvraag. Het LOF draagt zo bij aan een schoolcultuur waarin docenten samen werken aan en denken over onderwijsinnovaties.

Bij het verwezenlijken van een schoolcultuur waarin leraren professionele ruimte krijgen om te beslissen over onderwijsinhoud, onderwijsinrichting en de eigen professionele ontwikkeling, ligt ook een taak weggelegd voor de leidinggevende (Kicken et al., 2014; Evers, Vandyck & Klaeijsen, 2013). Ook LOF-leraren geven aan dat op schoolniveau de betrokkenheid van leidinggevende(n) cruciaal is

voor de realisatie van het LOF-initiatief. Die betrokkenheid wordt kracht bijgezet vanuit het LOF omdat leidinggevende(n) worden geacht aanwezig te zijn tijdens LOF-bijeenkomsten. De betrokkenheid van de leidinggevende zorgt voor een steuntje in de rug dat ertoe kan bijdragen dat de LOF-leraar binnen de school zich gesterkt voelt om het LOF-initiatief te realiseren en te experimenteren, samen met collega's en leidinggevende(n). Dit komt overeen met bevindingen uit de literatuur, waarin wordt gesteld dat de leiderschap binnen de school een cruciale rol speelt bij het richting geven aan en implementeren van onderwijsinnovaties (Hargreaves & Fink, 2006; Sleegers, 2003). LOF-leraren geven tenslotte aan dat een schoolcultuur waarbij leraren verantwoording afleggen aan leidinggevende(n), als een belangrijke stimulerend voorwaarde wordt ervaren.

Het ontbreken van de hierboven genoemde stimulerende factoren kunnen de ontwikkeling op het niveau van de leraar, het team en de school belemmeren. Op het niveau van de leraar is het niet altijd mogelijk om vrij geroosterd te worden voor de realisering van het LOF-initiatief. Tevens wordt er bezorgdheid geuit over de voortzetting van het LOF-initiatief op het moment dat het LOF-traject is afgerond en de financiering en daarmee de ontwikkeltijd wordt stopgezet. Op teamniveau blijkt het logistiek moeilijk te zijn om collega's vrij te roosteren voor gezamenlijke activiteiten. Een andere belemmerende factor is een gebrek aan erkenning en betrokkenheid van de leidinggevende(n). Het is daardoor niet vanzelfsprekend dat het faciliteren door middel van ontwikkeltijd resulteert in een structurele en duurzame implementatie van onderwijsinnovatie in de school.

Er kunnen geen uitspraken worden gedaan over de blijvende meerwaarde van de LOF-initiatieven. Wel geven meerdere LOF-leraren aan zich zorgen te maken over de voortzetting van de LOF-initiatieven wanneer de subsidie stopt.

**Deelvraag 2: De bijdrage van het LOF aan de ontwikkeling van krachtig leraarschap**
*Op welke wijze worden volgens de LOF-leraren de kenmerken van krachtig leraarschap gestimuleerd, ontwikkeld en ingezet, zowel tijdens het LOF-traject als erna?*

Teacher leaders zijn leerkrachten die middels ontwikkeling, inspiratie en onderzoek, sturing geven aan onder andere mede-leraren en schoolleiders om het onderwijsproces te verbeteren met als doel het verbeteren van de leerresultaten van leerlingen (Snoek 2014, p.20). LOF-leraren zijn gevraagd naar de perceptie van de aanwezigheid van de kenmerken van krachtig leraarschap voorafgaand aan het LOF-traject en de ontwikkeling tijdens het LOF-traject. Daarbij valt op dat het startpunt en de mate van ontwikkeling van de factoren van krachtig leraarschap verschillen tussen LOF-leraren uit het primair onderwijs en uit het voortgezet onderwijs en tussen leraren met een bachelor- en met een masterkwalificatie.

Aan de start van het LOF-traject voelen leraren in het primair onderwijs zich minder ontwikkeld op de factoren zelfvertrouwen en het opbouwen van netwerken in vergelijking met leraren uit het voortgezet onderwijs.

LOF-leraren in het voortgezet onderwijs met een HBO-bachelor of een HBO-master opleiding scoren op alle LOF-onderdelen die gaan over de individuele ontwikkeling significant hoger dan leraren met een WO opleiding. Het valt op dat als het gaat om opleidingsniveau bachelor leraren bij aanvang van het LOF-traject significant lager scoren op de factoren onderzoekend handelen en inzicht in veranderprocessen en het opbouwen van netwerken in vergelijking tot leraren met een master.
Tijdens het LOF-traject ontwikkelen leraren in het primair onderwijs zich sterker op alle factoren van krachtig leraarschap in vergelijking met leraren in het voortgezet onderwijs. Er zijn geen significante verschillen in de ontwikkeling tussen leraren met een HBO-bachelor en HBO-master opleiding. Er zijn

wel significante verschillen tussen leraren met een HBO-bachelor en WO-master opleidingen. Leraren met een HBO-bachelor hebben zich significant meer ontwikkeld op de factoren stimulerend naar anderen, persoonlijk contact met management, collega's of derden, visie, mate van vertrouwen, innovatief vermogen, zelfvertrouwen, doorzettingsvermogen, onderzoekend handelen en opbouwen van netwerken.

**Beantwoording hoofdvraag en aanbevelingen**
Het LOF heeft volgens respondenten een meerwaarde voor de LOF-leraar en zijn omgeving. De omvang van de meerwaarde is echter mede afhankelijk van de context (po of vo) en de achtergrond (Ba of Ma, hbo of wo) van de leraar. Leraren met verschillende achtergronden ervaren de verschillende elementen van het LOF op andere manieren.

Deelvragen één en twee staan, gegeven de vraag naar de meerwaarde van het LOF, niet los van elkaar maar zijn wederzijds afhankelijk van elkaar. De kenmerken van krachtig leraarschap die de LOF-leraren tijdens het LOF-traject ontwikkelen, zijn afhankelijk van de manier hoe het LOF-traject wordt ingevuld. Aan de andere kant is een succesvol LOF-traject afhankelijk van de mate waarin de kenmerken van krachtig leraarschap ruimte krijgen om te ontwikkelen.

Het valt op dat LOF-leraren aangeven specifiek die kenmerken voor krachtig leraarschap het meest te hebben ontwikkeld die betrekking hebben op een succesvolle realisatie van het LOF-initiatief in samenwerking met de collega's in de eigen school. Denk hierbij aan kenmerken als stimulerend naar anderen, persoonlijke contact met management, collega's, derden en visie. Kenmerken van krachtig leraarschap die volgens de LOF-leraren het minst ontwikkeld zijn, hebben betrekking op de individuele ontwikkeling als krachtige leraar. Denk hierbij aan kenmerken als zelfvertrouwen, doorzettingsvermogen, zelfreflectie, onderzoekend handelen en het opbouwen van netwerken. Er ontvouwt zich hier een spanningsveld tussen enerzijds de LOF-leraar gericht op de realisatie van het eigen initiatief, en die in lijn daarmee tevreden is over de mogelijkheden die het LOF hem biedt om het initiatief te realiseren, en anderzijds de doelstelling vanuit het LOF om de ontwikkeling van de LOF-leraar zelf te stimuleren.

De beantwoording van de hoofdvraag "Wat is de meerwaarde van het LOF-traject – gegeven de doelstellingen – voor de LOF-leraar en zijn omgeving en wat zijn daarbij de stimulerende en belemmerende factoren?" en de twee onderliggende deelvragen laten een spanningsveld zien. Enerzijds biedt het LOF leraren de mogelijkheid om concrete initiatieven te realiseren en anderzijds is het LOF een middel om (de kenmerken van) krachtig leraarschap te ontwikkelen. Een groot aantal LOF-leraren geeft aan dat tijdens de realisatie van het LOF-initiatief er behoefte is aan ondersteuning op inhoud en behoefte aan eigenaarschap/regie. Het primaire doel lijkt daarbij te liggen bij het concretiseren van het initiatief. Dit kan geïnterpreteerd worden als productgerichtheid. Anderzijds vraagt het ontwikkelen van krachtig leraarschap om een programma met interventies gericht op het proces met ruimte voor reflectie en uitbreiden van netwerken. Aandacht voor het ontwikkelen van krachtig leraarschap in het begeleidingstraject is voor leraren die met name gericht zijn op de realisatie van hun initiatief niet zondermeer vanzelfsprekend.

Op basis van de uitkomsten van het onderzoek zijn vijf aanbevelingen te formuleren:

1. Creëer tijdens het LOF-begeleidingstraject meer ruimte voor maatwerk en differentiatie, zodat er meer ingespeeld kan worden op de verschillende achtergronden en contexten van leraren.

2. Besteed in het begeleidingstraject - met name in de coaching - meer expliciet aandacht aan de (ontwikkeling van) kenmerken van krachtig leraarschap en dan met name het opbouwen van netwerken.

3. Bespreek het spanningsveld tussen de realisatie van het LOF-initiatief en het ontwikkelen van krachtig leraarschap met de coaches. Coaches moeten zich bewust zijn van het feit dat de verwachtingen van de LOF-leraren niet zonder meer overeenkomen met zowel de productgerichte doelstelling ten aanzien van het realiseren van LOF-initiatieven als de procesgerichte doelstellingen ten aanzien van het ontwikkelen van krachtige leraren.

4. Besteed in zowel de LOF-aanvragen als in de ondersteuningsstructuur aandacht aan hoe het LOF-initiatief in te bedden in de school. Er dient expliciet ingespeeld te worden op het betrekken van collega's en leidinggevenden, zodat het LOF-initiatief meerwaarde heeft voor de gehele school en het initiatief van de individuele LOF-leraar overstijgt. Het mogelijk maken van het aanvragen in duo's, het betrekken van en overleg met collega's in de begroting op nemen, en het laten participeren van collega's in het LOF-begeleidingstraject bieden hier mogelijkheden toe.

5. Steek in op het betrekken van leraren uit alle lagen van scholen. De data tonen dat het zowel binnen het po als het vo vooral leraren zijn uit de bovenbouw en dat leraren uit de onderbouw ondervertegenwoordigd zijn.

**Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoeken**

Dit onderzoek geeft inzicht in de bijdrage van het LOF-initiatief aan de implementatie van onderwijsinnovaties en in de ontwikkeling van de LOF-leraar als krachtige leraar. Dit onderzoek laat echter nog verschillende vragen onbeantwoord. Zo is het verloop van de LOF-initiatieven zelf tijdens het LOF-traject geen onderwerp geweest voor onderzoek. Ook de collega's, leidinggevende(n) en eventueel leerlingen van de LOF-leraar zijn geen onderwerp voor dit onderzoek. Daarmee geeft dit onderzoek dus geen inzicht in de bijdrage van LOF-initiatieven voor de duurzame implementatie van onderwijsinnovaties en in de ontwikkelingen binnen de school na het LOF-traject. Er zijn immers nog geen LOF-trajecten afgerond. Over de bredere vraag naar de meerwaarde van het LOF-traject voor een succesvolle een duurzame implementatie van LOF-initiatieven kan dus nog geen uitsluitsel gegeven worden. Om dergelijke vragen nader te verkennen is vervolgonderzoek nodig. Hieronder worden vier suggesties voor verder onderzoek beschreven.

1. Uitbreiden van voorliggend onderzoek

De gehanteerde vragenlijst kan worden uitbreid om rijkere data te verzamelen. Dit maakt het mogelijk in te zoomen op opvallende bevindingen uit dit onderzoek en onderbelichte aspecten alsnog uit te diepen. Tevens kan door middel van het toevoegen van nieuwe cohorten de respondentengroep worden vergroot om een completer beeld te kunnen vormen. Tevens kan er meer zicht worden verkregen op langere termijneffecten door de eerste cohorten langer te volgen.

2. Casestudies

Daarnaast is het mogelijk vervolgonderzoek te richten middels meer verdiepende casestudies naar de meerwaarde van de afzonderlijke LOF-initiatieven voor de verschillende leraren en leidinggevenden in de school. Daarbij kan ook nauwkeuriger gekeken worden naar de factoren die een rol spelen bij verander – en innovatieprocessen enerzijds en krachtig leraarschap anderzijds. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de factor het opbouwen van netwerken. Casestudies maken het ook mogelijk om de duurzame impact een jaar na afloop van het LOF-traject te exploreren.

3. Onderzoek naar de meerwaarde van een meer gedifferentieerde LOF-begeleidingsstructuur

Twintig procent van de respondenten geeft aan dat het LOF-traject niet aan de verwachtingen heeft voldaan. Resultaten uit het onderzoek pleiten voor een meer gedifferentieerde aanpak. Een vervolg-onderzoek zou zich kunnen richten op de meerwaarde van een meer gedifferentieerde LOF-begeleidingsstructuur met oog voor de verschillen tussen primair en voortgezet onderwijs enerzijds en opleidingsniveau anderzijds.

4. Onderzoek naar netwerken

Het begrip netwerk is een belangrijk concept binnen het LOF. Zo is het creëren van een netwerk van gelijkgestemde collega's één van de elementen van de LOF-ondersteuningsstructuur en maakt het opbouwen van netwerken onderdeel uit van de kwaliteiten van krachtig leraarschap. In verder onderzoek kan het begrip netwerken worden uitgediept waarbij onder andere gekeken kan worden naar wat de LOF-leraren onder het begrip netwerken verstaan, welke mechanismes van netwerken een stimulerende factor zijn bij het enerzijds realiseren van het LOF-initiatief en anderzijds de ontwikkeling van krachtig leraarschap. Een belangrijk aandachtspunt betreft het verduurzamen van deze netwerken.

## Literatuur


Aarts, M., & Waslander, S. (2008). *Van scholen leren over innoveren.* Utrecht: VO-Project.

Angelle, P., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership. *NASSP Bulletin 95(2)*, 141-160.

AVS. (2017, april 1). *PO platform kwaliteit en innovatie steunt plannen schoolbesturen*. Opgehaald van avs.nl: http://www.avs.nl/artikelen/poplatformkwaliteiteninnovatiesteuntplannenschoolbesturen

Barth, R. (2013). The time is ripe (again). *Educational Leadership (Vol. 71, #2)*, 10-16.

Boonstra, J. (2000). *Lopen over water: Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren.* Opgehaald van Jaap Boonstra: http://www.jaapboonstra.nl

Boonstra, J. (2008). *Boonstra, J.J. (2008) Succesvol veranderen van organisaties.* Opgehaald van Jaap boonstra: http://www.jaapboonstra.nl

Brancato, G., Macchia, S., Murgia, M., Siognore, M., Simeoni, G., Blanke, K., . . . Hoffmeyer-Zlotnik, J. (2006). Handbook of Recommended Practices for Questionnaire Development and Testing in the European Statistical System. European Comission Grant Agreement 2004103000002.

Buckner, K., & McDowelle, J. (2002). *Leading with emotion: reaching balance in educational decision-making.* Lanham: Scarecrow Press.

Caluwé, L. d., & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen; een handboek voor de veranderkundige ( 2e herziene editie).* Alphen aan den Rijn: Samsom.

Campbell, C., Lieberman, A., & Yashkina, A. (2013). *The Teacher Learning and Leadership Program: Research Project.* Ontario: OTFFEO.

Carmeli, A., Meitar, R., & Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower, 27(1)*, 75-90.

Citylab010. (n.d.). *Dit is Citylab010*. Opgehaald van citylab010.nl: https://www.citylab010.nl/over-Citylab

Clemson-Ingram, R., & Fessler, R. (1997). Innovative programs for teacher leadership. *Action in Teacher Education 19(3)*, 95-106.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Taskakkori, & C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review, 3(2)*, 101-129.

Eekelen, I. v. (2005). *Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn and their willingness to do so.* Maastricht: Universiteit van Maastricht.

Evers, A. T., Thurlings, M., & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior A Literature Review. *Review of Educational Research, 85(3)*, 430-471.

Evers, A. T., Vandyck, I., & Klaeijsen, A. (2013). *Monitor professionele ruimte: de ontwikkeling van een vragenlijst. (Interne notitie).* Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education, 33(3)*, 479-498.

Fullan, M. (2006, november). *Change theory. A force for schoolimprovement.* Opgehaald van Michael Fullan: http://michaelfullan.ca/

Galletta, A. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond.* New York, NY: NYU Press.

Giesen, D., Meertens, V., Vis-Visschers, R., & Beukenhorst, D. (2010). *Methodenreeks: Thema: Vragenlijstontwikkeling.* Centraal Bureau voor de Statistiek.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York, NY: Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change.* Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.

Harris, A., Reynolds, D., Muijs, D., & Chapman, C. (. (2013). Getting Lost in Translation: An Analysis of the International Engagement of Practitioners and Policy Makers with the Educational Effectiveness Research Base. *School Leadership and Management 33:1*, 3-19.

Harris, D., & Muijs, A. (2003 vol). Teacher leadership - Improvement through empowerment. *Educational Management Administration & Leadership*.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* Taylor & Francis Ltd.

InnovatieImpuls Onderwijs. (sd). *Achtergrond IIO*. Opgehaald van innovatieimpulsonderwijs.nl: http://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/over-iio/achtergrond-iio/

Janssen, O. (2003). Innovative behavior and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76.*, 347-364.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Kicken, W., Schreurs, B., Kieboom, M., Lemmens, F., & Ketelaar, E. (2012). *Professionele ruimte in het Onderwijs Pioniers programma: Een onderzoek naar de duurzame impact van een innovatieproject.* Heerlen: Welten Instituut - Open Universiteit, LOOK.

Klink, M. v. (2012). *Professionalisering van het onderwijs. Bekwaam innoveren voor een toekomstbestendig hoger beroepsonderwijs.* Zuyd Hogeschool.

Lagerweij, N., & Lagerweij-Voogt, J. (2005). *Anders kijken: De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering.* Antwerpen: Garant.

Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools.* Alexandria, VA: ASCD.

Lieberman, A. (1988). Teachers and principals: Turf, tension, and new tasks. *Phi Delta Kappan 69(9)*, 648-653.

Meirink, J., Veen, K. v., Verloop, N., & Zwart, R. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudienaar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren.* Leiden: ICLON.

Miles, M. B., Saxl, E. R., & Lieberman, A. (1988). What skills do educational 'change agents' need? An emperical view. *Curriculum Inquiry*, 157-193.

Miller, B., Moon, J., & Elko, S. (2000). *Teacher leadership in mathematics and science: Casebook and facilitator's guide.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research, 40*, 120-123.

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Education Management & Administration, 31*, 437-448.

Onderwijs010. (n.d.). *Broedplaats010, Leergang voor onderwijsinnovatie*. Opgehaald van onderwijs010.nl: http://onderwijs010.nl/broedplaats010

Onderwijscoöperatie. (n.d.-a). *Over LOF*. Opgehaald van Lerarenontwikkelfonds.onderwijscooperatie.nl: https://lerarenontwikkelfonds.onderwijscooperatie.nl/over-lof/

Onderwijscoöperatie. (n.d.-b). *Jurybeoordelingskader*. Opgehaald van Lerarenontwikkelfonds.onderwijscooperatie.nl: https://lerarenontwikkelfonds.onderwijscooperatie.nl/over-lof/jurybeoordelingskader/

Onderwijscoöperatie. (n.d.-c). *Reglement*. Opgehaald van Lerarenontwikkelfonds.onderwijscooperatie.nl: https://lerarenontwikkelfonds.onderwijscooperatie.nl/over-lof/reglement/

Ovando, M. (1996). Teacher leadership: Opportunities and challenges. *Planning and Changing, 27(1/2)*, 30-44.

Palinkas, L. A., Green, C. A., Wisdom, J. P., & Hoagwood, K. (2013). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42(5)*, 533-544.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Plochg, T., & Van Zwieten, M. (2007). Kalitatief Onderzoek. In T. Plochg, R. Juttmann, N. Klazinga, & J. Mackenbach, *Handboek Gezondheidszorgsonderzoek* (pp. 77-93). Houten: Bohn Stafleu van

Loghum.
Poekert, P., Alexandrou, A., & Shannon, D. (2016). How Teachers Become Leaders: An Internationally Validated Theoretical Model of Teacher Leadership Development. *Post-Compulsory Education, v21 n4*, 307-329.

Ryan, S. (1999). Principals and teachers leading together. Montreal, Quebec, Canada.

SEO Economisch Onderzoek. (2017). *Alleen maar lof? Procesevaluatie LerarenOntwikkelFonds.* Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.

Sleegers, P. (2003). Over gedeelde betekenisgeving, contexten en organiseren: Reflecties op schoolontwikkeling. Leusden: Q-Primair.

Snell, J., & Swanson, J. (2000). The essential knowledge and skills of teacher leaders. New Orleans LA: American Education Research Assosiation.

Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Snoek, M. (2015). Leiderschap van leraren. Verkenning van een containerbegrip. In R. Kneyber, & J. Evers, *Het Alternatief II. De ladder naar autonomie* (pp. 81-95). Culemborg: Phronese.

Snoek, M., Bekebrede, J., Hanna, F., Edzes, H., & Creton, T. (2016). Het afstudeer onderzoek als boundary object: Hoe het afstudeeronderzoek van een academische pabo kan bijdragen aan schoolontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 37(2)*, 29-41.

Snoek, M., Sligte, H., Eck, E. v., Schriemer, M., & Emmelot, Y. (2014). *Impulsen voor vernieuw(en)d onderwijs.* InnovatieImpuls Onderwijs.

Staatscourant, 33349. (2015, oktober 7). Subsidieregeling, LerarenOntwikkelFonds.

Swanborn, P. (1996). *Case-study's, Wat, wanneer en hoe?* Boom: Amsterdam.

Troen, V., & Boles, K. (2012). *The power of teacher teams: With cases, analyses, and strategies for success.* Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.

Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, & C. v. Vlisteren, *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. E4300 1-24). Deventer: Kluwer.

Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen.* Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Wagstaff, L., & Reyes, P. (1993). *School-Based Site Management.* Austin, TX: The University of Texas at Austin.

Youitt, D. (2007). *Teacher leadership: Another way to add value to schools. Perspectives on Educational Leadership.* Queensland: Australian Council for Educational Leaders.

# Bijlagen

## Bijlage 1: Vragenlijst

1. Wat is uw geslacht? (verplicht)
Man
Vrouw

2. Wat is uw leeftijd? (verplicht)
18 - 22 jaar
23 - 27 jaar
28 - 32 jaar
33 - 37 jaar
38 - 42 jaar
43 - 47 jaar
48 - 52 jaar
53 - 57 jaar
58 - 62 jaar
63 - 67 jaar

3. Periode werkzaam in het onderwijs(verplicht)
0-5 jaar
6-10 jaar
11-15 jaar
16-20 jaar
21-25 jaar
26-30 jaar
31-35 jaar
36-40 jaar
41-45 jaar
46-50 jaar
Meer dan 50 jaar

4. Schooltype waarin u het meeste werkzaam bent(verplicht)
PO onderbouw
PO bovenbouw
VO onderbouw
VO bovenbouw
SO
SBO
VSO

5. Wat is uw functie en wat zijn eventuele neventaken die u uitvoert?
Functie (verplicht)
Eventuele neventaken (niet verplicht)

6. Wat is uw hoogst afgeronde opleiding?(verplicht)
hbo bachelor

hbo master
universitaire bachelor
universitaire master
gepromoveerd

7. Wanneer bent u gestart met uw LOF-traject?(verplicht)
start oktober 2015, cohort 1
start januari 2016, cohort 2
start april 2016, cohort 3

8. Is uw goedgekeurde aanvraag in een eerdere aanvraagronde afgekeurd?(verplicht)
ja
nee

9a. Heeft u uw LOF-aanvraag op eigen initiatief ingediend of op verzoek van uw werkgever?(verplicht)
eigen initiatief
verzoek werkgever
9b. Heeft u uw aanvraag alleen gedaan of met meerdere collega's?(verplicht)
alleen
met meerdere collega's

10. Voor welk organisatieniveau is uw aanvraag ingediend?(verplicht)
binnen de eigen klas/ het eigen vak
binnen het eigen team/ de sectie
voor de gehele school
schooloverstijgend

11. Binnen welke categorie is uw LOF-aanvraag het beste onder te brengen? (verplicht, meerdere antwoorden mogelijk)
Pedagogiek
(vak)Didactiek
E-didactiek
Curriculumvernieuwing
Leerproblematiek (bijv. dyslexie, hoogbegaafdheid)
Gedragsproblematiek (bijv. motivatie, laag zelfbeeld, vertrouwen)
Teamleren/ collegiale professionalisering
Veranderingsprocessen
Beleidsprocessen
Overig, namelijk ...

Het LerarenOntwikkelFonds
Het LerarenOntwikkelFonds is vormgegeven op basis van vier uitgangspunten:
Begeleiding bij het ontwikkelen en implementeren van onderwijsvernieuwing
Het ontwikkelen van krachtig leraarschap/ teacher leadership
Het ontwikkelen van een netwerk
Het creëren van een beweging van leraren die zelf vormgeven aan de onderwijsontwikkeling

12. In hoeverre herkent u de onderstaande uitgangspunten in het LOF-traject? (verplicht)

| | 1(zeer weinig) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 (zeer veel) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Begeleiding bij het ontwikkelen en implementeren van onderwijsvernieuwing | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Het ontwikkelen van krachtig leraarschap/ teacher leadership | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Het ontwikkelen van een netwerk | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Het creëren van een beweging van leraren die zelf vormgeven aan de onderwijsontwikkeling | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |

13. Kunt u aangeven in hoeverre de onderstaande elementen van het LOF-traject bijdragen aan uw individuele ontwikkeling? (verplicht)

| | 1 (zeer weinig) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 (zeer veel) | niet aan deel-genomen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| De coaching van uw LOF-coach | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| De intervisie binnen uw LOF-groep | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| De verplichte lerarenlabs | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| De vrijwillige Open lerarenlabs | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Netwerk van gelijkgestemde collega's: (facebook pagina, website, overig) | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| De LOF-bijeenkomst samen met de leidingge-vende | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |

14. Welke onderdelen van het LOF-traject hebben meerwaarde bij de realisatie van uw LOF-initiatief? (ver-plicht)

| | 1 (zeer weinig) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 (zeer veel) | niet aan deel-genomen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| De coaching van uw LOF-coach | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| De intervisie binnen uw LOF-groep | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| De verplichte lerarenlabs | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| De vrijwillige Open lerarenlabs | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Netwerk van gelijkgestemde collega's | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| De bijeenkomsten samen met uw leidinggevende | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |

Het ontwikkelen van krachtig leraarschap

De vragen in dit deel van de vragenlijst richten zich op uw persoonlijke ontwikkeling tijdens het LOF-traject. De OC heeft de ontwikkeling van krachtig leraarschap, in de internationale literatuur aangeduid als "teacher leadership", tijdens het LOF-traject als één van de uitgangspunten gekozen. Definitie krachtig leraarschap die gebruikt wordt voor dit onderzoek: “Krachtig leraarschap is het proces waarin mede-docenten individueel dan wel gezamenlijk middels ontwikkeling, inspiratie en onderzoek, sturing geven aan mede-docenten, schoolleiders en andere aan school gelieerde personen om het onderwijsproces te verbeteren met als doel het verbeteren van de leerresultaten van leerlingen” (Snoek, 2014, p.20).

15. Kunt u aangeven welke van de onderstaande kwaliteiten u bij de start van het LOF-traject bij uzelf aanwezig vond? (verplicht)

| | **1 (nog te ontwikkelen)** | **2** | **3** | **4** | **5 (aanwezig)** |
|---|---|---|---|---|---|
| Opbouwen van netwerken | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Innovatief vermogen | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Inzicht in veranderprocessen | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Onderzoekend handelen | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Zelfvertrouwen | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Zelfreflectie | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Visie (duidelijke onderbouwing van wat u wilt bereiken) | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Doorzettingsvermogen | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Stimulerend naar anderen | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Persoonlijk contact met management, collega’s, derden | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Mate van vertrouwen in acties van management, collega’s, derden | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |

16. Kunt u aangeven in welke mate u onderstaande kwaliteiten voor uw gevoel tijdens het LOF-traject (verder) heeft ontwikkeld? (verplicht)

| | **1 (niet)** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6 (zeer veel)** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Opbouwen van netwerken | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Innovatief vermogen | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Onderzoekend handelen | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Inzicht in veranderprocessen | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Zelfvertrouwen | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Zelfreflectie | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Visie (duidelijke onderbouwing van wat u wilt bereiken) | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Doorzettingsvermogen | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Stimulerend naar anderen | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Persoonlijk contact met management, collega's, derden | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Mate van vertrouwen in acties van management, collega's, derden | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |

Binnen de schoolcontext

Uit literatuuronderzoek blijkt dat verschillende aspecten van de schoolomgeving een (grote) invloed kunnen hebben op het (duurzame) resultaat van uw initiatief en de ontwikkeling van u als leraar.In de volgende vragen willen wij hier dieper op ingaan om te kijken in hoeverre deze aspecten voor u een belangrijke rol hebben gespeeld bij de realisatie van dit proces.

17. Kunt u aangeven welke van onderstaande aspecten in uw ogen bij de start van het LOF-traject op uw school aanwezig waren? (verplicht)

| | **1 (onvoldoende aanwezig)** | **2** | **3** | **4** | **5 (zeer aanwezig)** |
|---|---|---|---|---|---|
| Bruikbare feedback vanuit de schoolomgeving | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Facilitering in tijd | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Een lerende schoolcultuur | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Gedeelde visie | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Leiderschap binnen de schoolomgeving | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Acceptatie van collega's | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Samenwerkingen met collega's | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| Contact met leidinggevende | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |

18. Kunt u aangeven of de onderstaande aspecten in uw ogen stimulerend, niet van invloed zijn geweest of juist belemmerend hebben bijgedragen aan het uitvoeren van uw LOF-initiatief? (verplicht)

| | **Stimulerende factor** | **Belemmerende factor** | **Niet van invloed geweest** |
|---|---|---|---|
| Bruikbare feedback vanuit de schoolomgeving | ❑ | ❑ | ❑ |
| Facilitering in tijd | ❑ | ❑ | ❑ |
| Een lerende schoolcultuur | ❑ | ❑ | ❑ |
| Gedeelde visie | ❑ | ❑ | ❑ |
| Leiderschap binnen de schoolomgeving | ❑ | ❑ | ❑ |
| Acceptatie van collega's | ❑ | ❑ | ❑ |
| Samenwerkingen met collega's | ❑ | ❑ | ❑ |
| Contact met leidinggevende | ❑ | ❑ | ❑ |

Toelichtingsmogelijkheden

Bruikbare feedback vanuit de schoolomgeving

Facilitering in tijd

Een lerende schoolcultuur

Gedeelde visie

Leiderschap binnen de schoolomgeving

Acceptatie van collega's

Samenwerkingen met collega's

Contact met leidinggevende

20. In hoeverre zijn onderstaande aspecten van krachtig leraarschap van invloed geweest bij het uitvoeren van uw LOF-initiatief binnen de schoolcontext? (verplicht)

| | **Stimulerende factor** | **Belemmerende factor** | **Niet van invloed geweest** |
|---|---|---|---|
| Opbouwen van netwerken | ❑ | ❑ | ❑ |
| Innovatief vermogen | ❑ | ❑ | ❑ |
| Onderzoekend handelen | ❑ | ❑ | ❑ |
| Inzicht in veranderprocessen | ❑ | ❑ | ❑ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Zelfvertrouwen | ❑ | ❑ | ❑ |
| Zelfreflectie | ❑ | ❑ | ❑ |
| Visie (duidelijke onderbouwing van wat u wilt bereiken) | ❑ | ❑ | ❑ |
| Doorzettingsvermogen | ❑ | ❑ | ❑ |
| Stimulerend naar anderen | ❑ | ❑ | ❑ |
| Persoonlijk contact met management, collega's, derden | ❑ | ❑ | ❑ |
| Mate van vertrouwen in acties van management, collega's, derden | ❑ | ❑ | ❑ |

21. Zijn er voor u nog zaken die betrekking hebben op het LOF-begeleidingstraject en/of uw LOF-initiatief waarvan u vindt dat deze niet of onvoldoende in deze vragenlijst naar voren zijn gekomen? Of hebben enkele van de door u gegeven antwoorden verdere toelichting nodig?In het onderstaande kader kunt u alle overige opmerkingen vermelden. (niet verplicht)

Na het voltooien van het LOF-traject

22. Heeft het LOF-traject aan uw verwachtingen voldaan?(verplicht)

Ja

Nee

Toelichting op bovenstaand antwoord (verplicht)

23. Heeft u behoefte aan verdere ondersteuning vanuit het LOF na het afronden van het LOF-traject?(verplicht)

Nee

Ja, namelijk ...

24. Voor verdere verdieping worden LOF-deelnemers geselecteerd voor interviews. Mogen wij contact met u opnemen voor een eventueel vervolggesprek?(verplicht)

nee

ja, mijn e-mailadres is ...

Dit is het einde van de vragenlijst. Wij danken u voor uw medewerking. Klik hieronder op 'Voltooien' om uw vragenlijst op te slaan en af te sluiten.

## Bijlage 2: Verantwoording interne validiteit

Tijdens alle fases vanaf het ontwikkelen van de vragenlijst tot aan de data-analyse zijn acties ondernomen om de begripsvaliditeit, interne validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen (Giesen et al., 2010; Hutjes & Van Buuren, 1992). In de onderstaande tabel staan de verschillende acties per fase weergegeven.

| | Concep-tu-alisering | Ontwerp vragenlijst | Ontwerp inter-viewleidraad | Analyse inter-viewdata | Analyse vragen-lijstdata |
|---|---|---|---|---|---|
| Expert-raadpleging | V | V | V | V | V |
| Kwaliteitscheck on-derzoeksgroep | V | V | V | V | V |
| Informele tests | | V | V | | |
| Kwalitatieve tests | | V | V | | |
| Functionele tests | | V | | | |
| membercheck | | | | V | |
| Verlenging respons-periode | | | | | V |

**Expertraadpleging:**

Tijdens de verschillende fases van het onderzoek zijn experts geraadpleegd om onderzoekers van feedback te voorzien. Feedback was zowel gericht op de inhoud (conceptualisering) als methodologisch.

**Kwaliteitscheck onderzoeksgroep**

Het voorliggende onderzoek is uitgevoerd door zes docent-onderzoekers. Gedurende het gehele proces hebben zijn beslissingen gezamenlijk genomen, waarbij elke docent-onderzoeker inbreng had. Stukken uit het onderzoeksverslag stonden in de cloud opgeslagen waardoor iedere docent-onderzoeker de stukken kon bekijken en van feedback kon voorzien. Tijdens gezamenlijke bijeenkomsten zijn de stukken besproken en zijn waar mogelijk aanpassingen gedaan.

**Informele tests**

De voor het onderzoek ontwikkelde meetinstrumenten, de vragenlijst en de leidraad voor het interview, zijn op meerdere momenten door docent-onderzoekers en experts stap voor stap doorlopen waarbij onder andere is gelet op onduidelijkheid van gehanteerde begrippen, de lengte van de vragenlijst, taalgebruik, typefouten en lay-out (Campanelli, 2008; Giesen et al., 2010).

**Kwalitatieve tests**

Een kwalitatieve test is uitgevoerd om de respondent- en interviewervriendelijkheid van de vragenlijst en de interviewleidraad te onderzoeken (Giesen et al., 2008). Twee docent-onderzoekers hebben tijdens een lerarenlab acht LOF-leraren gevraagd om de vragenlijst door te nemen, en vier LOF-leraren om de interviewleidraad te bespreken. Dit om beide instrumenten te checken op begrijpelijkheid en gebruiksvriendelijkheid. Bij het benaderen van LOF-leraren is geen rekening gehouden met specifieke kenmerken van LOF-leraren.

**Membercheck**

Een membercheck is uitgevoerd waarbij interpretaties en conclusies gebaseerd op het interview zijn voorgelegd aan de geïnterviewde LOF-leraren om vast te stellen of zij zich hierin kunnen herkennen. Docent-onderzoekers hebben een verslaglegging van het interview gemaakt. Dit verslag is in een email aan de geïnterviewden verstuurd. Geïnterviewden konden feedback gegeven op onjuiste interpretaties en conclusies. De feedback had alleen betrekking op kleine tekstuele aanpassingen, niet op de inhoud. Deze feedback is vervolgens verwerkt in de verslaglegging. Interviewverslagen zijn in het onderzoek opgenomen nadat geïnterviewden akkoord hebben gegeven op de verslaglegging.

**Functionele tests**

Alvorens de vragenlijst naar respondenten is verstuurd, hebben docent-onderzoekers en experts de digitale versie van de vragenlijst ontvangen van OIG. Hierop is feedback gegeven ten aanzien van technische aspecten zoals het verplichtstellen van vragen, het doorverwijzen van groepen naar specifieke pagina's van de vragenlijst. Nadat alle docent-onderzoekers en experts akkoord hebben gegeven, is de vragenlijst door OIG verstuurd naar respondenten.

**Verlengde responsperiode**

Om zoveel mogelijk respondenten te verzamelen is de responsperiode van de vragenlijst verlengd. LOF-docenten hebben een mail toegestuurd gekregen waarin hen nogmaals het verzoek werd gedaan om de vragenlijst in te vullen.

## Bijlage 3: Interviewleidraad

**Opzet interview**

(Wanneer we respondenten benaderen met de vraag of zij mee willen werken aan het onderzoek door mee te doen aan een interview, kunnen we per mail de toelichting al toesturen.)

**Toelichting**

In opdracht van de Onderwijscoöperatie doen wij -zes leraar onderzoekers- een onderzoek naar de stimulerende en belemmerende factoren, die invloed kunnen hebben (gehad) op het LOF-project gedurende het begeleidingstraject en/of de voortzetting daarvan binnen je eigen organisatie. Het onderzoek behelst onder meer een praktijkgedeelte bestaande uit enquêtes en deze serie verdiepende interviews. Dit praktijkonderzoek houden wij onder de LOF-leraren van het afgeronde en de huidige en afgeronde cohorten. De resultaten hiervan zullen wij anoniem verwerken in een rapportage, die de basis vormt voor een advies ter verbetering van dan wel aanvulling op dit traject. Het interview zal maximaal een uur duren. In dit interview hoor ik graag van jou hoe je krachtig leraarschap hebt ontwikkeld, hoe de school is mee-ontwikkeld en hoe het LOF-traject en de school hier invloed op hebben gehad, in stimulerend of in belemmerend opzicht.

Graag neem ik het interview op en vraag daarvoor bij deze jouw toestemming. De interviews zullen worden uitgeschreven en geanalyseerd. Daarna worden de opnames verwijderd.

We koppelen de analyse terug om te checken dat deze optimaal strookt met jouw ervaringen. Het onderzoek zal voor de zomervakantie klaar zijn en het resultaat zal via de Onderwijscoöperatie te verkrijgen zijn.

Dit interview is een halfgestructureerd interview, waarbij geen vaste vragen zijn, maar wel enkele onderwerpen die we in ieder geval willen bespreken.

**Begin:**

- Heel fijn dat je wilt meewerken aan dit onderzoek en tijd hebt gemaakt voor een interview. (Checken of doel duidelijk is, toestemming voor opname en wat er met de opnames gebeurt, of het e-mailadres bekend is.)
- Kun je eerst kort toelichten op wat voor school je werkt, hoe lang je er al werkt en wat voor project je bent gestart met de subsidie van het LOF?
- Hoe wist je van het LOF? Eigen initiatief of door een ander aangespoord?

**Midden:**

Vragen (LSD) naar ervaringen, doorvragen naar wat er hoe belemmerend dan wel stimulerend werkte.

## 1. Het LOF-traject.

**Startvraag: Hoe heb je de begeleiding in de vorm van het LOF-traject ervaren?**

- Aanvraag
- Coaching op proces en inhoud
- Lerarenlabs
- Netwerken
- Tips voor LOF
- Tips voor nieuwe LOF-docenten
- Behoefte aan begeleiding in de toekomst?

## 2. Persoonlijke factoren.

**Startvraag: Hoe heeft het LOF-traject bijgedragen aan jouw persoonlijke ontwikkeling?**

- Opbouwen van netwerken
- Innovatief vermogen
- Inzicht in veranderprocessen
- Onderzoekend handelen
- Zelfvertrouwen
- Zelfreflectie
- Visie (duidelijke onderbouwing van wat u wilt bereiken)
- Doorzettingsvermogen
- Aanmoedigen (van)
- Persoonlijk contact met management, collega's, derden
- Mate van vertrouwen in acties van management, collega's, derden

## 3. Omgevingsfactoren.

**Startvraag: Waren er in jouw omgeving factoren die een rol hebben gespeeld tijdens het traject? Was dit een stimulerende of een belemmerende rol?**

- Tijd
- Bruikbare feedback vanuit de schoolomgeving
- Roostering van de vrijgestelde uren
- Een lerende schoolcultuur
- Gedeelde visie
- Leiderschap binnen de schoolomgeving
- Acceptatie van collega's
- Samenwerkingen met collega's
- Contact met leidinggevende

## 4. Resultaten

**Vraag a): Wat heeft het LOF-traject opgeleverd in jouw klas/team?**

- Opbrengsten bij leerlingen
- Opbrengsten bij collega's

**Vraag b): Wat heeft het LOF-traject opgeleverd voor de school?**

- Draagvlak vanuit team
- Steun vanuit management
- Sloot het aan bij de visie?
- Leren in de school

**Vraag c): Wat heeft het LOF-traject voor opbrengsten gebracht buiten de school?**

- Netwerken
- Deskundigen
- Samenwerking andere scholen en/of instanties

**5. Toekomst**

**Startvraag: Hoe kijk je naar de toekomst met betrekking tot jouw LOF-project?**

- Wensen
- Borging
- Begeleiding
- Financiën

**Eind**:

We hebben alles besproken wat ik graag wilde weten. Zijn er nog andere zaken die je graag kwijt wilt of heb je nog vragen?

Bedankt voor dit gesprek. Na de analyse nemen we per mail weer contact met je op voor de membercheck.

## Bijlage 4: Statistische verantwoording

Voor de statistische analyses is gebruik gemaakt van het softwareprogramma SPSS statistics 24. De gehanteerde statistische analysemethodes zijn afhankelijk van de antwoordmogelijkheden en het doel van de onderzoeksvraag. Analyses zijn gericht op het verkrijgen van beschrijvende en toetsende statistieken. Voor de beschrijvende statistieken zijn frequentieverdelingen, gemiddelden, standaarddeviaties en percentages berekend. De weergegeven percentages betreffen de *valid percent.* Waar relevant zijn data uitgesplitst naar o.a. onderwijssector, hoogst afgeronde opleiding van de LOF-docent. Bij vragen voorzien van een antwoordschaal, waaronder stellingen met antwoordmogelijkheden oplopend van zeer weinig tot zeer veel, worden verschillen tussen groepen, wanneer de aantallen dit toelaten, geanalyseerd met t-toetsen en MANOVA.

**Samengestelde variabelen**

Nieuwe variabelen zijn aangemaakt om beschrijvende statistieken te tonen voor groepen met specifieke kenmerken en om verschillen tussen deze groepen te analyseren. De samengestelde variabelen worden weergegeven in de onderstaande tabel.

| Variabele | Beschrijving |
|---|---|
| *Voortgezet onderwijs (n = 61)* | Docenten werkzaam in de onderbouw of bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Tevens zijn hier docenten aan toegevoegd die hebben aangegeven werkzaam te zijn in het vso. |
| *Primair onderwijs (n = 53)* | Docenten werkzaam in de onderbouw of bovenbouw van het primair onderwijs. Tevens zijn hier docenten aan toegevoegd die hebben aangegeven werkzaam te zijn in het SBO of SO. |
| *Docenten met hoogst afgeronde opleiding hbo-niveau (n = 75)* | Docenten werkzaam in het po, vo en speciaal onderwijs, in het bezit van een hbo-bachelor of hbo-master. De vragenlijst omvat geen vragen om de richting van de opleiding te specificeren. |
| *Docenten met hoogst afgeronde opleiding wo-niveau (n = 39)* | Docenten werkzaam in het po, vo, en speciaal onderwijs, in het bezit van een wo-bachelor, wo-master of een PhD. De vragenlijst omvat geen vragen om de richting van de opleiding te specificeren. |
| *Docenten uit het primair onderwijs met hbo-opleiding (n = 45)* | Docenten werkzaam in de onderbouw of bovenbouw van het primair onderwijs. Tevens zijn hier docenten aan toegevoegd die hebben aangegeven werkzaam te zijn in het sbo of so. Docenten zijn in het bezit van een hbo-bachelor of hbo-master. |
| *Docenten uit het primair onderwijs met wo-opleiding (n = 8)* | Docenten werkzaam in de onderbouw of bovenbouw van het primair onderwijs. Tevens zijn hier docenten aan toegevoegd die werkzaam zijn in het sbo of so. Docenten zijn in het bezit van een wo-bachelor, wo-master of PhD. |

| | |
|---|---|
| *Docenten uit het voortgezet onderwijs met hbo-opleiding (n = 30)* | Docenten werkzaam in het voortgezet onderwijs of voortgezet speciaal onderwijs. Docenten zijn in het bezit van een hbo-bachelor of hbo-master. |
| *Docenten uit het voortgezet onderwijs met wo-opleiding (n = 31)* | Docenten werkzaam in het voortgezet onderwijs of voortgezet speciaal onderwijs. Docenten zijn in het bezit van een wo-bachelor, wo-master of PhD. |

**Interne consistentie vragenlijst**

Om de betrouwbaarheid van de gehanteerde schalen bestaande uit verschillende items te achterhalen, is de Cronbach's alpha berekend.

| Vraagnummer | Doel | Aantal items | Cronbachs alpha |
|---|---|---|---|
| 12 | Herkennen uitgangspunten LOF | 4 | .71 |
| 13 | LOF-traject bijdrage individuele ontwikkeling | 6 | .84 |
| 14 | LOF-traject bijdrage realisatie LOF-initiatief | 6 | .85 |
| 15 | Aanwezigheid TL-kwaliteiten | 11 | .83 |
| 16 | TL-kwaliteiten ontwikkeld | 11 | .95 |
| 17 | Aspecten op school aanwezig | 8 | .85 |

## Bijlage 5: Neventaken binnen de school

| Taak | Neventaak |
|---|---|
| Docent ICT / Biologie | |
| Docent Z&W | Stagedocent, mentoraat |
| Docent | |
| Leraar | ICT-er |
| Leerkracht | MT |
| Docent natuurkunde | Betacoordinator |
| Docent | Mentor, sectieleider |
| Groepsleraar | |
| Regisseur PO | Diverse onderwijs gerelateerde ontwikkelingstaken/ opdrachten |
| Docent Frans | Onderwijsontwikkelaar, docententrainer |
| Docent | Mentor, coach |
| Docent | Clusterleider |
| Docent | |
| Docent | Begaafdheidsprofiel |
| Docent | Roostermaker, applicatiebeheerder, webbeheerder |
| docent | |
| Docent | Projectleider |
| Leerkracht groep 3 | Coaching studenten en begeleider onderzoeken |
| Docent informatica | IT coördinator |
| Gestopt als docent | Leerplanontwikkelaar |
| Leerkracht | |
| Docent m & t | Lof, samenwerkingsverband MBO VMBO , mentor |
| docent | Curriculum ontwerper |
| Docent Nederlands | Mentor brugklas dyslexie coordinator taalbeleid |
| Docent Engels | Coördinator Internationalisering |
| Docent | Sectievoorzitter, lid onderwijsraad, mentor |
| Leerkracht | Aanjager project leerKracht |
| Docent techniek | Vervanging adjunct, didactisch coach |
| Lleerkracht | |
| Docent | Ambassadeur onderwijscooperatie |
| Docent | Rekencoördinator |
| Leerkracht en locatie-leider | |
| Groepsleerkracht | Intern begeleider |
| Docent | Coördinator beta en rekenen |
| Docent Filosofie | |
| Eerstegraads docent biologie en NLT | Mentor 5/6V, sectievoorzitter NLT |
| Docent natuurkunde | |
| Docent Chinees | CVTE toetsen maken voor Chinees |
| Docent engels | Alfa- gamma talent coördinator |
| Docent scheikunde | Lerarenopleider, onderzoekscoördinator |
| Docent wiskunde en rekenen | |
| Leerkracht | |

| | |
|---|---|
| Lleerkracht | |
| Docent Nederlandse taal en literatuur glk | Docent-ontwikkelaar vwo |
| Docent aardrijkskunde | Lid onderwijs ontwikkelgroep, mr, clusterleider |
| Groepsleerkracht, coach | Taalcoördinator, Basisschoolcoach Fontys |
| Leerkracht | ICT'er |
| Docent Nederlands | Voorzitter MR mentor |
| Leraar | |
| Groepsleerkracht | |
| | |
| Vakleerkracht bewegingsonderwijs | |
| Leerkracht groep 5, leerkracht plusgroepen, | Specialist begaafdheid en excellentie |
| Docent Wiskunde | Sectievoorzitter |
| Leerkracht | Leerkracht plusklas, coördinator W&T |
| Docente Nederlands | |
| Leerkracht | Cultuurcoördinator |
| Leerkracht groep 8 | Coördinator W & T |
| Docent / sectievoorzitter | Mentor / coördinator OBIT |
| Docent Duits & wiskunde | Mentor 5vwo, projectleider uitwisseling Petersburg, MEP-coördinator, masterclasses Europa brugklas |
| Docent | |
| Leerkracht | |
| Leerkracht | ICT+bovenbouwcoördinator |
| Docent | Coördinator |
| Docent Design & Innovation (ITTL) | Docent natuurkunde |
| Docent (Wiskunde) | Roostermaker |
| Docent | |
| Leerkracht | |
| Leerkracht | ICT coördinator, WO coördinator |
| Leerkracht | |
| Intern begeleider | Beeldcoach |
| Groepsleerkracht | Specialist Digitale Didactiek |
| Leerkracht | Ict coordinator |
| Leerkracht | |
| Leerkracht | |
| Groepsleerkracht | |
| Docent Nederlands | Kartrekker LOF - coördinator iPad |
| Docent | |
| Natuurkundedocent | |
| Leerkracht | Voorzitter MR |
| Groepsleerkracht | |
| leerkracht | GMR voorzitter, ict-coördinator, hoog- en meerbegaafdheid coördinator |
| docent | Ontwikkelaar |
| Groepsleerkracht | Ict werkgroep |
| Docent | |

| | |
|---|---|
| Economie&Onderne-<br>men | |
| Leerkracht | ICT'er, locatieaanspreekpunt, bovenbouw coördinator |
| groepsleerkracht | Begaafdheidspecialist |
| Leerkracht | Bouwcoördinator |
| Intern begeleider | ICT |
| Leerkracht basisonder-<br>wijs | Intern begeleider |
| Docent | OICT-er |
| Leerkracht | Medezeggenschap opr/mr/gmr |
| Leerkracht | Onderzoeksleider, teacher-leader |
| Intern begeleider | |
| Leraar | |
| Leerkracht groep 7, | Taalcoördinator Master SEN Taalspecialist /dyslexie |
| Vakleerkracht | (Bovenschools) cultuurcoördinator |
| Leerkracht | |
| Docente maatschappij-<br>leer | Cito, internationalisering |
| Unitleider | Stamgroepleerkracht |
| Docent aardrijkskunde | |
| Vakdocent | Sectiehoofd |
| Docent Nederlands | Mentor, lid onderwijsontwikkelingscommissie, trekker leerlab, sectieleider |
| Leerkracht | |
| Docent | |
| Docent | |
| Docent bio en leraar-<br>opleider | Mentor h4 /mr lid/ nepalwerkgroep enz |
| Leerkracht | IB, Teamcoördinator, ICT-Coordinator, sociale veiligheidscoördinator |
| Coördinator onderzoe-<br>kend en ontwerpend<br>leren | Groepsleerkracht groep 6 |
| docent | Coördinator verrijkt en versneld vwo |
| Leerkracht | Interne begeleiding |
| Leerkracht | Reken coördinator |
| Deelteamleider | |
| Docent | |