Evaluatie WerkplekLeren

WerkplekLeren voor leraren in het vso

Marsha Philipsen, MSc, Praktikon
Rosalie van Woezik, MSc, Praktikon
Dr. Loes van Druten, KBA
Myrthe School, MSc, Praktikon
Wendy Nelen, MSc, Praktikon

Evaluatie WerkplekLeren – WerkplekLeren voor leraren in het vso

Marsha Philipsen, MSc, Praktikon
Rosalie van Woezik, MSc, Praktikon
Dr. Loes van Druten, KBA
Wendy Nelen, MSc, Praktikon
Myrthe School, MSc, Praktikon

Dit project is uitgevoerd in samenwerking met KBA Nijmegen.

Dit project is mede mogelijk gemaakt met financiering van het Nationaal Kennisinstituut Onderwijsonderzoek.

© 2025 Praktikon B.V.
Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van Praktikon.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoudsopgave

1. Samenvatting 1
2. Introductie 2
   - 2.1 Kwaliteitsverbetering in het vso 2
   - 2.2 Onderzoeksaanleiding 2
   - 2.3 Interventie WerkplekLeren 2
   - 2.4 Theory of Change van WerkplekLeren 4
   - 2.5 Betrokkenen bij de interventie 5
   - 2.6 Leeswijzer 5
3. Methode 6
   - 3.1 Onderzoeksaanpak en doelgroep 6
   - 3.2 Tijdlijn van het onderzoek 6
   - 3.3 Context van het onderzoek 7
   - 3.4 Onderzoeksvragen 8
   - 3.5 Effectevaluatie: kwantitatieve instrumenten 8
   - 3.6 Procesevaluatie: kwalitatieve instrumenten 10
4. Resultaten effectevaluatie 13
   - 4.1 Implementatiegraadmeter 13
   - 4.2 Zelfbeoordelingsvragenlijst leerkracht (TSES) 14
   - 4.3 Samenhang Implementatiegraadmeter en Zelfbeoordelingsvragenlijst 15
5. Resultaten procesevaluatie 17
   - 5.1 MIDI en focusgroepen met de leraren 17
   - 5.2 Diepte-interviews 24
   - 5.3 Focusgroepen met leerlingen 30
6. Conclusies 34
7. Discussie 37

Literatuurlijst 40

Bijlage A Implementatiegraadmeter 41

Bijlage B Opzet focusgroepen 45

Bijlage C Diepte-interview 47

1. Samenvatting

In dit onderzoek is gekeken naar de implementatie en werking van *WerkplekLeren* binnen het voortgezet speciaal onderwijs (vso). WerkplekLeren is een interventie waarbij leraren met behulp van competentiegerelateerde werkopdrachten worden getraind in het toepassen van belangrijke leerstrategieën (CED-Groep, z.d.). Via deze toepassingen wordt inhoudelijke kennis over didactische vaardigheden overgedragen aan de leraren en kan de kennis direct op de werkplek worden geoefend en ingezet. Het doel is het versterken van het didactisch handelen van leraren. De procesevaluatie richtte zich zowel op de vraag in hoeverre WerkplekLeren bijdraagt aan verbetering van het lesgeven, als op de manier waarop de interventie in de praktijk werd uitgevoerd en ervaren door leraren, leerlingen en interne begeleiders (assessoren/projectleiders).

De effectevaluatie laat zien dat deelnemende en niet-deelnemende leraren bij de start vergelijkbaar waren in hun didactische vaardigheden en competentiebeleving. Aan het eind van het traject rapporteerden deelnemers in de ruwe scores (zonder correctie) een hogere toepassing van bouwstenen en een sterker competentiegevoel. Na correctie voor beginscores werd een statistisch significant verschil gevonden voor de competentiebeleving, ten gunste van de deelnemende leraren; voor de toepassing van de bouwstenen werd geen significant effect gevonden. De resultaten laten zien dat WerkplekLeren heeft geleid tot een statistisch significant positief effect op de competentiebeleving van leraren, terwijl geen significant effect is gevonden op de toepassing van de didactische bouwstenen. Deze bevindingen vragen om een voorzichtige interpretatie vanwege de kleine steekproef en uitval tussen de metingen. Opvallend was dat ook niet-deelnemende leraren vooruitgang rapporteerden, wat kan duiden op een spill-over-effect binnen de scholen.

De procesevaluatie bevestigt en verrijkt dit beeld. In de focusgroepen en MIDI geven leraren aan dat WerkplekLeren hun bewustzijn van goede didactiek versterkt en bijdraagt aan hun professionele groei. Leraren, assessoren en projectleiders waarderen vooral de praktijkrelevantie, de observaties en de samenwerking met collega's. De observaties, zowel collegiaal als extern, worden ervaren als leerzaam en motiverend, en geven gerichte feedback waarmee leraren bewuster en meer gestructureerd les kunnen geven. Tegelijkertijd werd het traject vaak als intensief ervaren, mede door de tijdsdruk en het gebruik van het online leersysteem Bardo. Onduidelijkheid bij de start en onvoldoende ondersteuning door management of assessor vormden belangrijke knelpunten. Leerlingen gaven in de focusgroepen aan in welke mate zij in het huidige lesgeven van hun leraren verschillende didactische bouwstenen herkennen, zoals duidelijke en gestructureerde uitleg, het gebruik van voorbeelden, actief verwerken van leerstof en ondersteuning bij moeilijke opdrachten. Tussen scholen en tussen bouwstenen werden hierbij duidelijke verschillen ervaren.

Alles bij elkaar laat de effect- en procesevaluatie zien dat WerkplekLeren bijdraagt aan bewustwording en reflectie op didactisch handelen en door leraren wordt ervaren als ondersteunend voor hun professionele ontwikkeling. De interventie draagt bij aan professionele dialoog en teamleren, mits randvoorwaarden zoals tijd, duidelijke planning, een praktijkgerichte trainer en ondersteuning door schoolleiding aanwezig zijn. De duurzame toepassing vraagt om grotendeels dezelfde randvoorwaarden, namelijk: tijd, duidelijke communicatie en planning, een praktijkgerichte trainer en stevige inbedding in de schoolcontext. Twee van de drie deelnemende scholen hebben besloten WerkplekLeren zelfstandig voort te zetten. Voor de praktijk betekent dit dat de interventie perspectief biedt voor verdere professionalisering, mits zorgvuldig geïmplementeerd.

2. Introductie

2.1 Kwaliteitsverbetering in het vso

Er zijn ruim 37.000 leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs. Dit zijn voornamelijk leerlingen met een beperking, ziekte of aandoening, die gespecialiseerde ondersteuning nodig hebben die het reguliere onderwijs niet kan bieden (Rijksoverheid, z.d.). Nadat de Inspectie van het Onderwijs in het eerste decennium van deze eeuw in verschillende rapporten had geconstateerd dat de kwaliteit van het voortgezet speciaal onderwijs (vso) onvoldoende was, is in 2013 de Wet kwaliteit (voortgezet) speciaal onderwijs ingegaan. Het hoofddoel van deze wet was het verbeteren van de kwaliteit van het vso en daarmee het verbeteren van de kansen van vso-leerlingen.

Om de beoogde kwaliteitsverbetering van het vso te realiseren, is het van cruciaal belang dat leraren goed en effectief lesgeven. Dat leraren hier een cruciale rol in spelen, blijkt bijvoorbeeld uit het onderzoek van Hattie (2003). Volgens dit onderzoek is de leraar goed voor 30 procent van de variantie in de leerprestaties van leerlingen. Ook uit de lesobservaties van de Inspectie van het Onderwijs (2023) in het basisonderwijs blijkt dat de kwaliteit van klassikale instructie bijdraagt aan de leerdoelgerichte leertijd van de leerlingen en samengaat met minder ordeverstoringen.

Om de kwaliteit van de didactiek te bevorderen, is de interventie ‘WerkplekLeren voor leraren in het (v)so’ ontwikkeld. WerkplekLeren is een interventie waarbij leraren met behulp van competentiegerelateerde werkopdrachten worden getraind in het toepassen van belangrijke leerstrategieën (CED-Groep, z.d.). Via deze toepassingen wordt inhoudelijke kennis over didactische vaardigheden overgedragen aan de leraren en kan de kennis direct op de werkplek worden geoefend en worden ingezet. Binnen dit project was de interventie gericht op het toepassen van de 12 didactische bouwstenen van Kirschner (2019).

2.2 Onderzoeksaanleiding

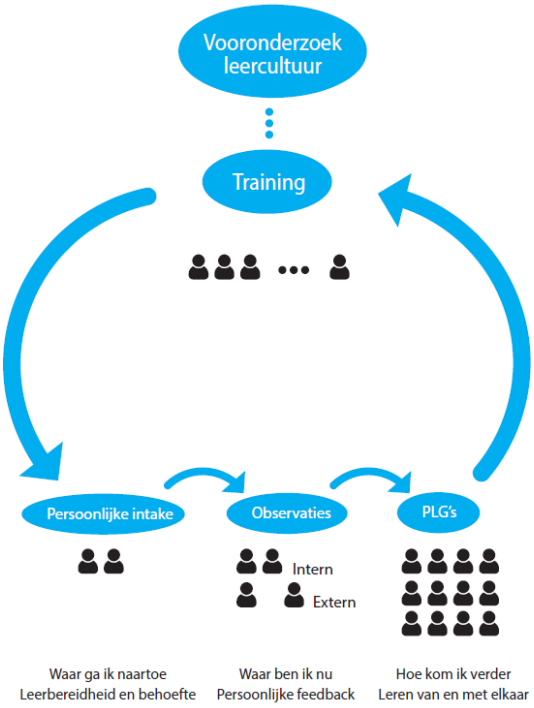
WerkplekLeren is één van de kansrijke interventies die onderdeel uitmaakt van het onderzoeksprogramma ‘Effectmeting kansrijke interventies in het po en vo’. Het onderzoeksprogramma is in het leven geroepen ter bevordering van de cognitieve- en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, om onderwijsachterstanden terug te dringen (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, z.d.; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). Het doel was om het proces van implementatie te evalueren, alsook te achterhalen of de leerstrategieën die ingezet werden een positieve invloed hebben op de didactische vaardigheden van de leraren. Initieel zou ook bij de leerlingen nagegaan worden welke verandering er bij hen zichtbaar waren, gemeten middels kwantitatieve instrumenten. De beoordelingscommissie heeft dit echter afgeraden. Zij wees erop dat het onderzoek als procesevaluatie is ingericht, waarbij de nadruk ligt op de implementatie, en niet op effecten bij leerlingen. Daarnaast zou het verzamelen van leerlingdata omvangrijk zijn, terwijl verwacht werd dat er in één schooljaar nauwelijks zichtbare effecten op leerlingniveau zouden zijn. Op advies van de commissie zijn er daarom geen kwantitatieve leerlinggegevens verzameld; wel zijn hun ervaringen opgehaald middels focusgroepen.

2.3 Interventie WerkplekLeren

WerkplekLeren is een interventie waarbij leraren met behulp van competentiegerelateerde werkopdrachten worden getraind in het toepassen van belangrijke leerstrategieën (CED-Groep, z.d.). De interventie wordt ingericht volgens de principes van *learning on the job* waarbij vakkundige begeleiders effectieve didactische principes van Kirschner et al. (2019) aanbieden in een training op basis waarvan leraren hun lessen verbeteren. De begeleiders (inclusief de intern opgeleide begeleiders) observeren, begeleiden en

monitoren elk van de deelnemende leraren verspreid over het cursusjaar. Bovendien gaan de leraren bij elkaar kijken in de klas en reflecteren op hun voortgang in een PLG (professionele leergemeenschap). In Figuur 1 is weergegeven hoe het WerkplekLeren eruitziet. Het traject start met een reeks van acht trainingsbijeenkomsten waarin leraren uitleg krijgen over didactische vaardigheden en praktische tips ontvangen om deze in hun lessen toe te passen. In iedere bijeenkomst staan twee tot drie bouwstenen centraal. Naast deze bijeenkomsten maken de leraren werkopdrachten die zijn opgenomen in Bardo, een interactieve leerbibliotheek. In Bardo vinden zij zowel achtergrondinformatie over de bouwstenen als de opdrachten zelf, en kunnen zij hun gemaakte opdrachten uploaden. Voor iedere periode kiezen de leraren één bouwsteen waarop zij zich specifiek gaan richten in hun opdrachten en lesplannen.

Observaties vormen naast de trainingsbijeenkomsten en werkopdrachten een belangrijk onderdeel van WerkplekLeren. Gedurende het schooljaar worden de lessen van leraren geobserveerd door een externe begeleider en door collega's, waarbij wordt gekeken in hoeverre de gekozen didactische vaardigheid is toegepast. Deze observaties worden steeds nabesproken, zodat er direct ruimte is voor reflectie en verbetering. Het leerproces heeft een cyclische opzet: elke zes weken keren training, opdrachten en observaties terug, waardoor leraren hun vaardigheden herhaaldelijk kunnen oefenen en verdiepen. Een interne assessor loopt mee met de externe observaties en volgt een assessorentraining om deze rol in de toekomst binnen de school te kunnen overnemen.



Figuur 1. Opzet interventie WerkplekLeren

De inhoud van WerkplekLeren in het huidige project is gebaseerd op de zogenoemde twaalf bouwstenen van Kirschner, die zijn ontwikkeld om leraren te ondersteunen bij het vormgeven van effectieve lessen (CED-Groep, z.d.; Surma et al., 2019). Deze bouwstenen zijn geworteld in bevindingen uit de cognitieve psychologie en uit lerareneffectiviteitsstudies. De achterliggende inzichten benadrukken onder andere dat het werkgeheugen een beperkte capaciteit heeft, dat experts anders denken dan beginners, dat leren niet gelijkstaat aan presteren en dat effectieve leraren vooral 'gewoon goed' lesgeven. Op basis van deze inzichten zijn twaalf concrete didactische vaardigheden geformuleerd: 1. Activeer relevante voorkennis, 2. Geef duidelijke, gestructureerde en uitdagende instructie, 3. Gebruik voorbeelden, 4. Combineer woord en beeld, 5. Laat leerstof actief verwerken, 6. Achterhaal of de hele klas het begrepen heeft, 7. Ondersteun bij moeilijke opdrachten, 8. Spreid oefening met leerstof in de tijd, 9. Zorg voor afwisseling in oefentypes, 10. Gebruik toetsing als leer- en oefenstrategie, 11. Geef feedback die leerlingen aan het denken zet, 12. Leer je leerlingen effectief leren (Surma et al., 2019).

De procesevaluatie van WerkplekLeren richt zich op de manier waarop deze vaardigheden worden aangeleerd. Omdat dit leerproces intensiever en praktischer van aard is dan een reguliere training, zoals een korte cursus, is de verwachting dat leraren hun didactisch handelen daadwerkelijk verbeteren.

Daarmee kan WerkplekLeren een concrete bijdrage leveren aan de versterking van de kwaliteit van het onderwijs.

De interventie WerkplekLeren is dus binnen dit project gericht op het versterken van didactische vaardigheden van leraren door herhaald oefenen, observeren en reflecteren in de praktijk. In de volgende paragraaf wordt toegelicht welke theoretische uitgangspunten aan deze aanpak ten grondslag liggen, aan de hand van de *Theory of Change* van WerkplekLeren.

2.4 Theory of Change van WerkplekLeren

De interventie WerkplekLeren veronderstelt verandering teweeg te brengen in de manier van lesgeven van leraren in het vso. Hoe deze impact tot stand kan komen wordt uitgelegd via de *Theory of Change*. Deze theorie is een raamwerk om te verklaren hoe uiteindelijke uitkomsten gerealiseerd worden binnen een specifieke context. De componenten van dit raamwerk zijn lange termijndoelen, voorwaarden en middelen, aannames, interventies en indicatoren. Op het gebied van lange termijn doelen is de veronderstelling dat de interventie WerkplekLeren ertoe leidt dat leraren hun leerprocessen duurzaam reguleren en hun lessen didactisch versterken. Daarbij is een belangrijke voorwaarde dat de schoolcultuur kenmerken vertoont van een professionele leergemeenschap. In zo'n leergemeenschap wordt permanent samen gedeeld, onderzocht en gewerkt aan het verbeteren van de praktijk van leraren en schoolleiding, met als doel het onderwijs aan leerlingen te versterken (Verbiest, 2016).

Binnen deze *Theory of Change* worden verschillende aannames gedaan. Zo wordt ervan uitgegaan dat leerlingen meer profiteren van de lessen wanneer de bouwstenen worden toegepast. Ook wordt aangenomen dat beter gegeven lessen invloed hebben op het gedrag van leerlingen: zij zijn meer betrokken en taakgerichter. Daarnaast is er de aanname dat leraren het beste leren wanneer zij het geleerde direct toepassen in de praktijk, samen met collega's leren en reflecteren, en feedback krijgen op hun handelen van een expert. Uit onderzoek (Darling-Hammond et al., 2017; Meeuwen et al., 2020) blijkt dat programma's waarin nieuwe leerstof wordt aangeboden in een formeel programma het meest effectief zijn als dit is ingebed in de werkplek. Het geleerde wordt direct toegepast in de praktijk en/of er wordt gereflecteerd in professionele leergemeenschappen (PLG's).

Deze manier van leren sluit bovendien aan bij de principes van volwasseneneducatie van Knowles (1984);

- Het belang van leren: volwassenen willen weten waarom ze iets leren. Bij WerkplekLeren kunnen deelnemers zelf kiezen met welke werkopdrachten ze aan de slag gaan in de praktijk, aansluitend bij hun voorkennis, ervaring en competenties;
- Ervaring: een volwassene gebruikt eerder opgedane kennis en ervaring, en leeractiviteiten moeten hierop aansluiten en voortbouwen op wat eenieder al weet en kan. Volwassenen leren dan ook het best door concrete ervaringen op te doen;
- Relevantie: dat wat een volwassene leert moet relevant zijn voor het werk dat hij/zij doet;
- Oriëntatie: het leren is gecentreerd rondom een taak in plaats van inhoud en meer probleemgericht. Volwassenen willen snel in de praktijk toepassen wat ze hebben geleerd;
- Motivatie om te leren: volwassenen worden meer gemotiveerd door intrinsieke factoren: ze worden gemotiveerd door de interesse en voldoening die ze beleven aan het leveren van een prestatie.

Vanuit deze uitgangspunten krijgen de bouwstenen die tijdens WerkplekLeren worden toegepast een duidelijke functie. De begeleiding richt zich op het spreiden van oefening in de tijd, het aansluiten bij de voorkennis en ervaring van de leraar door opdrachten te laten kiezen die voortbouwen op bestaande competenties, het actief laten verwerken van leerstof in de praktijk en het stimuleren van effectief leren door te werken met een vast stramien dat houvast biedt tijdens het leerproces. Deze bouwstenen vormen samen een praktisch kader waarbinnen leraren hun didactisch handelen kunnen ontwikkelen en verdiepen.

2.5 Betrokkenen bij de interventie

Er zijn verschillende betrokkenen bij de interventie. Zo leren leraren bij WerkplekLeren hoe ze de bouwstenen van Kirschner kunnen toepassen en is er binnen elke school één interne assessor en één interne projectleider. Naast deze betrokkenen van de deelnemende scholen zijn er ook trainers en externe begeleiders betrokken. Elke betrokkene heeft een eigen rol en inbreng bij de interventie.

De leraren volgen de bouwstenentraining, maken werkopdrachten en voeren lesobservaties uit (zowel waarbij zij zelf worden geobserveerd, als waarbij zij hun collega observeren) en incorporeren de geleerde bouwstenen in hun les. Naast deze deelnemende leraren maakten er ook leraren deel uit van de controlegroep, die de interventie niet uitvoerden. Zij worden later de 'niet-deelnemende leraren' genoemd.

De interne assessor, de implementatie-ondersteuner WerkplekLeren, voert tijdens de lessen van de leraren observaties uit en beoordeelt de leraren op de gedragscriteria. De assessor volgt een training om te leren hoe hij/zij diens rol moet uitvoeren. Deze training is opgezet als een intervisie waar de assessoren van de verschillende scholen met elkaar ervaringen en ideeën kunnen uitwisselen om inzicht te krijgen in hoe ze hun rol als assessor invulling kunnen geven. In het eerste jaar van de training voorziet de externe trainer in de observaties bij de leraren, zodra de interne assessor opgeleid is, voorziet deze in de observaties.

De interne projectleider coördineert de implementatie van de interventie en is de aanspreekpersoon van de externe begeleiders. Daarnaast is de projectleider verantwoordelijk voor het inplannen van trainingsbijeenkomsten. Daar hoort ook het vaststellen van de locatie bij. Specifiek voor dit onderzoek geldt dat de projectleider ondersteunde bij de werving van deelnemers aan de focusgroepbijeenkomsten ten behoeve van het onderzoek, betrokken was bij de toestemming van het onderzoek, e-mailadressen van leraren aanleverde en betrokken was bij de monitoring van het onderzoek. De rol van interne assessor en interne projectleider kunnen door dezelfde persoon uitgevoerd worden.

2.6 Leeswijzer

In dit rapport staat de evaluatie van de interventie WerkplekLeren centraal. In Hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksopzet beschreven: de context, aanpak en gebruikte methoden. Hoofdstuk 4 presenteert de resultaten van de effectevaluatie (kwantitatieve metingen; voormeting, tussenmeting en nameting). In Hoofdstuk 5 volgt de procesevaluatie met kwalitatieve bevindingen uit de focusgroepen en interviews. Tot slot bundelen Hoofdstuk 6 en Hoofdstuk 7 de belangrijkste inzichten en aanbevelingen voor de verdere ontwikkeling van WerkplekLeren.

3. Methode

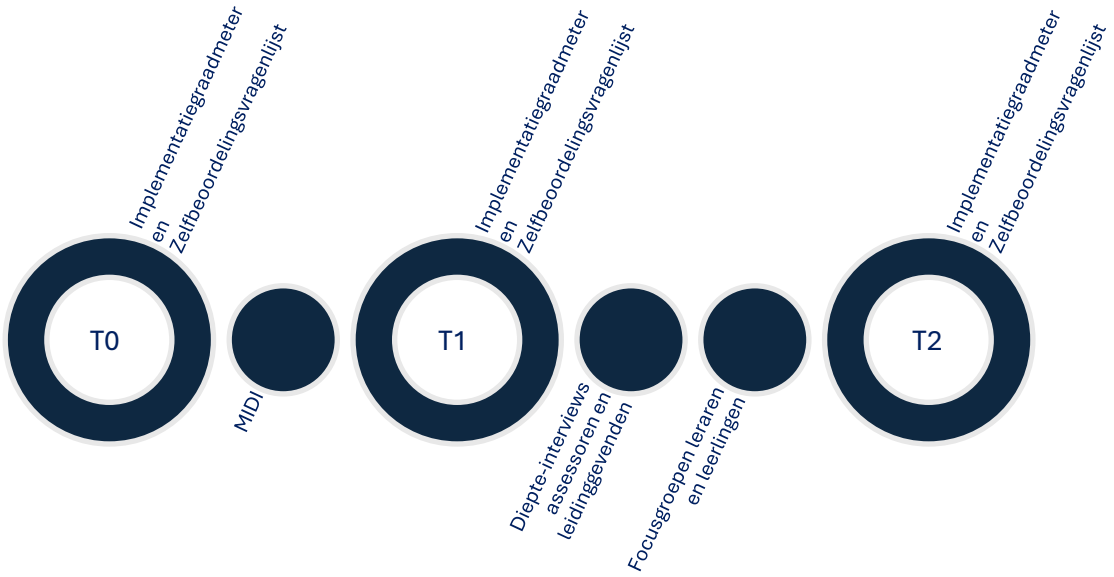
3.1 Onderzoeksaanpak en doelgroep

Om valide conclusies te kunnen trekken over de effectiviteit van WerkplekLeren zijn zowel gegevens nodig over de uitkomsten (zoals de toepassing van didactiek), als over de vraag of de interventie is uitgevoerd zoals beoogd ('treatment fidelity') (Hagermoser Sanetti et al., 2020). Daarom is in dit onderzoek niet alleen gekeken naar de verschillen in didactisch handelen die WerkplekLeren teweegbrengt, maar is er ook aandacht gegeven aan de ervaringen die de betrokkenen hebben met de implementatie van WerkplekLeren. Het onderzoek naar WerkplekLeren kent daarmee zowel een kwantitatieve- als een kwalitatieve insteek.

Initieel is uitgegaan van participatie van vier scholen. Bij aanvang van het onderzoek heeft zich op het laatste moment één van de scholen teruggetrokken en gaf ook de reserveschool aan niet te willen starten. Aan het onderzoek naar WerkplekLeren deden zodoende drie scholen mee. In totaal leverden deze scholen 44 leraren die deelnamen aan het onderzoek en die bij de voormeting de Implementatiegraadmeter en de Zelfbeoordelingsvragenlijst (Teacher Self-Efficacy Scale; TSES) hebben ingevuld. Beschrijving van de vragenlijsten volgt in paragraaf 3.5. De onderzoeksgroep bestond uit 21 leraren in de interventiegroep ofwel leraren die de interventie WerkplekLeren toepasten (deelnemende leraren) en 23 leraren in de controlegroep; leraren die de interventie WerkplekLeren niet toepasten (niet-deelnemende leraren). De toewijzing van deelnemers aan de interventie vond plaats op basis van zelfselectie en selectiebeslissingen van de interne assessor of leidinggevende, en niet via randomisatie. In de resultatenanalyse is gecontroleerd of sprake was van een vergelijkbare uitgangspositie tussen de deelnemende en niet-deelnemende leraren op de gebruikte meetinstrumenten.

3.2 Tijdlijn van het onderzoek

Het onderzoek naar WerkplekLeren als lesmethode vond plaats gedurende het schooljaar 2024-2025. Scholen zijn geworven in de periode van januari 2024 tot augustus 2024. In september 2024 is de onderzoeksopzet toegelicht aan de deelnemende scholen, waarna in oktober 2024 de voormeting plaatsvond (T0). Leraren vulden de Implementatiegraadmeter en de TSES in. In februari 2025 vond de tussenmeting plaats (T1). Bij de tussenmeting werd de Implementatiegraadmeter, de TSES en het Meetinstrument Determinanten van Innovaties (de MIDI-vragenlijst) afgenomen. In maart 2025 zijn de focusgroepen en diepte-interviews met de verschillende betrokkenen gehouden. De eerste resultaten zijn gebundeld in een tussenrapport dat eind maart 2025 is gedeeld met de subsidieverstrekker. Begin juni 2025 zijn de vragenlijsten voor de nameting (T2) naar de deelnemende scholen verstuurd, waarna de resultaten zijn verwerkt in dit onderzoeksrapport.



Figuur 2. Tijdlijn instrumenten effect- en procesevaluatie interventie WerkplekLeren

3.3 Context van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd binnen drie vso-scholen. Volgens betrokkenen uit dit onderzoek is het vso op een andere wijze ingericht dan het reguliere voortgezet onderwijs (vo). Deze verschillen beïnvloeden de wijze waarop WerkplekLeren geïmplementeerd kan worden en welk resultaat het daardoor heeft.
Waar leerlingen in het reguliere vo voor elk vak een andere leraar hebben, geldt dat voor leerlingen van het vso in mindere mate. Leerlingen van het vso krijgen bij de meeste scholen namelijk, zeker in de eerste paar jaar, voor verschillende vakken les van één en dezelfde leraar (mentor). Dat maakt dat ze bij sommige vakken les krijgen van een leraar die niet is opgeleid voor dat vak en dus vakspecifieke kennis mist die de leraar wél moet overdragen aan de leerlingen. Deze indeling van het vso beïnvloedt mogelijk de toepassing van WerkplekLeren en daarom is het van belang om in de conclusies rekening te houden met deze context. In dit onderzoek kunnen professionals zowel in functie van vakleraren als in functie van mentoren betrokken zijn.

Voor de individuele scholen gelden een aantal contextuele factoren die een grote rol speelden in de inbedding van WerkplekLeren: School 1 startte als een school die verbonden is aan een internaat en kortdurende crisisopvang realiseerde. Later is de school uitgegroeid tot een vso-school. Op School 1 werken leraren die een lerarenopleiding hebben genoten, maar er werken ook veel pedagogen die minder ervaring met didactiek hebben. Op School 2 zijn er geen bijzonderheden qua doelgroep. School 3 is een particuliere vso-school. Op deze school werken naast leraren ook orthopedagogen en schoolpsychologen die taken van de leraren overnemen, waardoor binnen deze school niet alle bouwstenen door alle leraren worden toegepast.

Omgaan met heterogeniteit binnen de procesevaluatie
In de procesevaluatie van WerkplekLeren gaat het om hoe de interventie in de praktijk wordt uitgevoerd en ervaren binnen verschillende schoolcontexten. Het doel is niet om uitspraken te doen over de effectiviteit van WerkplekLeren, maar om te verkennen onder welke voorwaarden de interventie goed kan worden geïmplementeerd en of zij voldoende ontwikkeld is voor een volgende stap: een effectevaluatie met een

experimentele en controlegroep. De drie deelnemende vso-scholen verschillen in diverse opzichten van elkaar: in doelgroep (leerlingen met uiteenlopende ondersteuningsbehoeften), in personele samenstelling (leraren met en zonder formele didactische opleiding) en in organisatievorm (waaronder een particuliere school en een school met crisisopvang). De steekproef is bovendien klein, waardoor de resultaten vooral een eerste indruk geven van de werking van WerkplekLeren in de praktijk. Deze heterogeniteit en beperkte schaalgrootte zijn niet beschouwd als beperkingen, maar als een realistische afspiegeling van de praktijk waarin WerkplekLeren wordt toegepast. De verschillen tussen scholen zijn niet statistisch gecontroleerd, omdat het onderzoek primair gericht is op het proces van implementatie en niet op effectverschillen. De contextuele variatie is kwalitatief beschreven en meegenomen in de interpretatie van de resultaten, met het oog op het verbeteren van de implementatiekwaliteit op scholen.

3.4 Onderzoeksvragen

Middels onderstaande onderzoeksvragen is zicht verkregen op de toepassing en de effecten van de interventie WerkplekLeren:

1. Leidt de inzet van WerkplekLeren tot een verbetering in het didactische handelen van leraren in het vso, in vergelijking met leraren in het vso die niet hebben deelgenomen aan de interventie WerkplekLeren?
2. In hoeverre wordt WerkplekLeren geïmplementeerd zoals beoogd binnen de deelnemende scholen?
3. Welke positieve punten en knelpunten ervaren de betrokkenen (interne assessors, interne projectleider, leraren en leerlingen) bij WerkplekLeren?
4. In hoeverre en onder welke voorwaarden kan WerkplekLeren duurzaam worden ingezet op de betrokken vso-scholen en in welke mate is WerkplekLeren overdraagbaar naar andere vso-scholen?

3.5 Effectevaluatie: kwantitatieve instrumenten

In het kwantitatieve gedeelte van dit onderzoek wordt nagegaan in welke mate WerkplekLeren verschillen teweegbrengt in het didactisch handelen van de leraar, ter beantwoording van onderzoeksvraag 1.
De verschillen in didactisch handelen zijn - bij zowel leraren die deelnamen aan de interventie als leraren die onderdeel uitmaakten van de controlegroep - gemeten met de Implementatiegraadmeter bouwstenen en de Zelfbeoordelingsvragenlijst leerkracht (TSES). Aan de hand van deze vragenlijsten is aan de start van de interventie bij de voormeting (T0, oktober 2024) vastgesteld wat de basis aan didactische vaardigheden is die leraren hebben. Daarnaast is bij de tussenmeting (T1, februari 2025) en bij de nameting (T2, juni 2025) aan de hand van deze vragenlijsten bepaald in hoeverre de didactische vaardigheden van de leraren verbeterd zijn.

Implementatiegraadmeter bouwstenen
De Implementatiegraadmeter bouwstenen (hierna kortweg Implementatiegraadmeter) is ontwikkeld door Praktikon en KBA Nijmegen, in samenwerking met CED-Groep. Met deze vragenlijst is in kaart gebracht in welke mate de leraren voorafgaand aan de interventie de bouwstenen van Kirschner toepassen in de praktijk, zowel voorafgaand aan de interventie, als bij de tussenmeting en de nameting. Er zijn in totaal 12 bouwstenen. De toepassing van bouwsteen 10 is in de Implementatiegraadmeter met één stelling bevraagd. De overige bouwstenen zijn met meerdere stellingen bevraagd. Bij elke stelling konden de leraren aangeven of zij het genoemde in de stelling (vrijwel) nooit (0), soms/de helft van de tijd (1) of vrijwel altijd (2) toepassen. Per bouwsteen zijn de antwoorden die de leraren op de verschillende stellingen gaven samengevoegd tot één schaal. Hierbij is uitgegaan van het gemiddelde van elke leraar. De 12 bouwstenen zijn vervolgens op basis van het gemiddelde samengevoegd in één overkoepelende schaal die de implementatiegraadmeter representeert, welke een algemeen beeld geeft van de toepassing van alle bouwstenen. Een hogere waarde impliceert hierbij een betere implementatie. In bijlage A is de Implementatiegraadmeter bouwstenen weergegeven.

Zelfbeoordelingsvragenlijst leerkracht (TSES)
Middels de Zelfbeoordelingsvragenlijst leerkracht (TSES) (Büttner et al., 2015; Nederlandse vertaling van de Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale van Skaalvik & Skaalvik, 2007) is gevraagd hoe de leraren hun eigen vaardigheden als leraar inschatten. Daarbij werden zes verschillende aspecten behandeld die onderdeel uitmaken van het leraarschap: instructie geven, het aanpassen van de les aan individuele leerlingbehoeftes, het motiveren van leerlingen, orde houden, samenwerken met collega's en ouders en tot slot het omgaan met veranderingen en uitdagingen. Elk van de genoemde onderdelen die in de TSES zijn bevraagd bestaat uit vier afzonderlijke stellingen. Bij elke stelling konden de leraren aangeven in hoeverre ze er zeker van zijn dat de stelling op hen als leraar van toepassing is. De antwoordmogelijkheden waren daarbij 'Helemaal niet zeker' (1), 'Vrij onzeker' (2), 'Vrij zeker' (3) en 'Absoluut zeker' (4). De antwoorden die de leraren telkens op de vier afzonderlijke stellingen gaven zijn samengevoegd tot één schaal per aspect, waarbij uit is gegaan van het gemiddelde van de antwoorden die de leraar gaf. De schalen zijn vervolgens weer op basis van het gemiddelde samengevoegd in één schaal die de TSES representeert en een inschatting geeft van de vaardigheden van de leraar in algemene zin.

3.5.1 Respons
Op alle meetmomenten zijn de twee vragenlijsten afgenomen. Voor beide vragenlijsten geldt dat 44 leraren de voormeting hebben ingevuld. Van deze 44 leraren zijn er 17 werkzaam bij School 1 (8 interventiegroep, 9 controlegroep); 17 leraren werken bij School 2 (8 interventiegroep, 9 controlegroep); 10 leraren werken bij School 3 (5 interventiegroep, 5 controlegroep).
In de periode voorafgaand aan de tussenmeting vielen vier leraren uit die WerkplekLeren toepasten, daarnaast heeft één leraar uit de niet-deelnemende groep bij deze meting de vragenlijsten niet ingevuld. Daarom is de tussenmeting ingevuld door 39 leraren. Ook na de tussenmeting viel een leraar uit die WerkplekLeren toepaste. De nameting is ingevuld door 39 leraren.

In plaats van vier namen uiteindelijk drie scholen deel aan de interventie, waardoor het aantal beoogde deelnemers lager uitviel dan gepland. Eén school kon bovendien slechts vijf in plaats van acht leraren laten deelnemen. Daarnaast zijn tijdens het traject drie deelnemers voortijdig uitgevallen, wat de respons bij de vervolgmetingen heeft beïnvloed. Desondanks is de dataverzameling grotendeels volgens plan verlopen, met gemiddelde een respons van meer dan 80% op T0, T1, T2 en bij de procesevaluatie. Bij de interpretatie van de resultaten dient echter rekening te worden gehouden met selectieve uitval en mogelijke beperkingen in betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid.

Tabel 1 Respons kwantitatieve instrumenten T0, T1 en T2

Meetmoment	Aantal deelnemende leraren	Respons	Aantal niet-deelnemende leraren	Respons
T0				
Implementatiegraadmeter	21	100%	23	100%
Zelfboordelingsvragenlijst	21	100%	23	100%
T1				
Implementatiegraadmeter	17	81%	22	96%
Zelfbeoordelingsvragenlijst	17	81%	22	96%
T2				
Implementatiegraadmeter	16	76%	23	100%
Zelfbeoordelingsvragenlijst	16	76%	23	100%

3.5.2 Data-analyse
Aan de hand van de Implementatiegraadmeter en de TSES is bij de voormeting de beginsituatie in didactische vaardigheden van de leraren vastgesteld. Beschrijvende statistieken geven inzicht in de mate

waarin de bouwstenen werden toegepast (Implementatiegraadmeter) en hoe leraren hun vaardigheden beoordeelden (TSES). Met onafhankelijke *t*-toetsen is onderzocht of er voorafgaand aan de interventie verschillen bestonden tussen de deelnemende en niet-deelnemende leraren. Daarnaast is met Pearson-correlaties nagegaan in hoeverre hogere zelfrapportages op de Implementatiegraadmeter samenhingen met hogere scores op de TSES.

Voor de tussenmeting (T1) en de nameting (T2) zijn eveneens onafhankelijke *t*-toetsen uitgevoerd om na te gaan in hoeverre er verschillen bestonden tussen de deelnemende en niet-deelnemende leraren. Deze t-toetsen zijn gebruikt om de onbewerkte groepsverschillen te beschrijven. Aangezien de groepen niet gerandomiseerd zijn samengesteld, is aanvullend gebruikgemaakt van ANCOVA, waarbij is gecorrigeerd voor de voormeting (T0). Hiermee wordt nagegaan of eventuele groepsverschillen op T1 en T2 kunnen worden toegeschreven aan de interventie, los van verschillen in uitgangspositie. De ANCOVA-resultaten worden daarom beschouwd als methodologisch leidend, terwijl de t-toetsen dienen ter ondersteuning en interpretatie van de gevonden patronen.

Gezien de relatief kleine steekproefgrootte is ervoor gekozen een ruimere significantiedrempel van α = ,10 te hanteren, zoals aanbevolen in situaties met beperkte statistische power (Cohen, 1988). Dit vergroot de kans om potentiële effecten te detecteren, terwijl de kans op Type I-fouten acceptabel blijft.

3.6 Procesevaluatie: kwalitatieve instrumenten

Om inzicht te krijgen in hoe de betrokkenen in de praktijk WerkplekLeren ervaren, vonden er in maart 2025 focusgroepen en diepte-interviews plaats. Bij elke school zijn er twee focusgroepen gehouden: één met de leraren uit de experimentele groep en één met leerlingen. Voorafgaand aan de focusgroepen met de leraren vulden zij de MIDI-vragenlijst in. Dit gebeurde vlak na de tussenmeting (T1). De diepte-interviews zijn gevoerd met de interne assessor en interne projectleider van elke school.

3.6.1 Instrument MIDI

Voorafgaand aan de focusgroepen met de leraren hebben de deelnemende leraren de MIDI-vragenlijst (Meetinstrument Determinanten van Innovaties, Fleuren e.a., 2014) ingevuld. Deze vragenlijst verschafte inzicht in de veranderingen die WerkplekLeren in het didactisch handelen van de leraren in het eerste halfjaar van de interventie teweeg heeft gebracht. De vragenlijst bestaat uit twee delen: ‘Effecten en randvoorwaarden’ en ‘Training en externe begeleiding’.
In het eerste gedeelte van de vragenlijst is gevraagd of de deelnemende leraren de in de vragenlijst genoemde effecten van WerkplekLeren herkennen. Leraren konden hier antwoorden van ‘Helemaal mee oneens’ tot ‘Helemaal mee eens’. Daarna volgden vragen over de verwachtte effecten van WerkplekLeren. De antwoordmogelijkheden konden hier variëren van ‘Zeer zeker niet’ tot ‘Zeer zeker wel’. Het deel over de effecten en randvoorwaarden werd afgesloten met stellingen die over de randvoorwaarden van WerkplekLeren gingen. Leraren konden aangeven in hoeverre ze het eens waren met de stellingen door te kiezen uit antwoordmogelijkheden die varieerden van ‘Helemaal mee oneens’ tot ‘Helemaal mee eens’.
Deel 2 van de vragenlijst bestond uit vragen over de training en de externe begeleiding. De stellingen gingen in op de vraag hoe leraren de training hebben ervaren, over de invulling die de trainer aan de bouwsteentraining gaf en over de invulling die de externe begeleider aan de begeleiding op de werkplek gaf. De antwoordmogelijkheden konden hierbij variëren van ‘Slecht’ tot aan ‘Uitstekend’. Bovendien is aan de leraren gevraagd hoe ze het niveau en het tempo van de training hebben ervaren.
Antwoordmogelijkheden hierbij waren ‘Te laag’, ‘Goed’ en ‘Te hoog’. Deel 2 van de vragenlijst werd tot slot afgesloten met de vraag welke cijfer de leraren op een schaal van één tot tien aan de training zouden geven, of ze suggesties voor verbetering hebben en of ze nog andere op- of aanmerkingen hebben. De inzichten uit de MIDI zijn meegenomen in de focusgroepen die zijn gehouden met de deelnemende leraren.

3.6.2 Respons MIDI

De MIDI is ingevuld door 16 leraren die WerkplekLeren toepassen. Dit is één minder dan de andere vragenlijsten op T1, omdat één leraar (werkzaam bij School 2) kort na dat afnamemoment uitviel.
Van de 16 leraren die de MIDI invulden, zijn er acht werkzaam bij School 1, vier werkzaam bij School 2 en vier werkzaam School 3 (zie Tabel 2).

Tabel 2 Respons MIDI

Meetmoment	Aantal deelnemende leraren	Respons
Procesevaluatievragenlijst MIDI	16	81%

3.6.3 Focusgroepen en diepte-interviews

Focusgroepen met leraren

Aan de deelnemende leraren is gevraagd hoe zij als leraren WerkplekLeren ervaren. In de focusgroepen is gewerkt met actieve werkvormen. Leraren schreven op post-its hun bevindingen over de trainingen, lesobservaties en de werkopdrachten. Bovendien noteerden ze hun positieve en negatieve feedback op de speciaal daarvoor gemaakte werkopdrachten. De leraren voerden de interactieve werkopdrachten telkens zelfstandig uit, waarna de werkopdrachten overkoepelend werden nabesproken. Een uitgebreidere beschrijving van de focusgroepen is te vinden in Bijlage B.

Focusgroepen met leerlingen

Aan de deelnemende leerlingen is gevraagd in hoeverre zij tijdens de lessen zagen dat hun leraren de bouwstenen toepasten. WerkplekLeren is immers ingezet met als doel de kwaliteit van het (v)so te verbeteren en daarmee de kansen voor (v)so-leerlingen te vergroten. Omdat leerlingen uiteindelijk degenen zijn die de effecten in de klas ervaren, vormen zij een belangrijke doelgroep binnen deze evaluatie. Hoewel zij weinig meekrijgen van de inhoudelijke opzet van WerkplekLeren, merken zij wel hoe leraren de bouwstenen in de praktijk gebruiken.
In de focusgroepen is gewerkt met twaalf kaarten, die elk één bouwsteen representeerden. Elke kaart had een groene en een rode zijde. Leerlingen konden de groene kant omhoog leggen wanneer zij vonden dat hun leraar de betreffende bouwsteen toepaste, en de rode kant wanneer dit volgens hen niet het geval was. Nadat alle bouwstenen op deze manier waren besproken, gaven de leerlingen aan welke bouwstenen zij zelf het belangrijkst vonden voor een goede leraar. In Bijlage B staat meer informatie over de opzet van de focusgroepen.

Diepte-interviews met projectleiders/assessoren

De interviewleidraden voor de diepte-interviews bestaan uit vragen over het proces en uit vragen over de ervaringen die de betrokkenen met WerkplekLeren hebben opgedaan. Aan de assessoren werd daarbij specifiek gevraagd hoe zijzelf WerkplekLeren ervaren én hoe volgens hen de interventie door de deelnemende leraren wordt ervaren. De opzet van de diepte-interviews is weergegeven in Bijlage C.

3.6.4 Respons focusgroepen en diepte-interviews

In totaal zijn er zes focusgroepen gehouden, waarvan drie focusgroepen met leerlingen en drie focusgroepen met leraren. De focusgroepen vonden op de scholen plaats. Aan de focusgroep met de deelnemende leraren namen in totaal 14 leraren deel. Aan de focusgroepen met de leerlingen namen in totaal 14 leerlingen deel, zie Tabel 3.
De diepte-interviews zijn gevoerd met de interne assessor en de interne projectleider. Op School 1 zijn de rollen van assessor en projectleider uitgevoerd door één en dezelfde persoon, met deze persoon is één

interview gevoerd. Op School 2 heeft het geplande interview met de assessor niet plaatsgevonden, maar is wel een kort gesprek met haar gevoerd. Ter vervanging zijn de vragen uit het diepte-interview gesteld aan een van de deelnemende leraren, die naar verwachting volgend jaar de rol van assessor op zich zal nemen. De projectleider van School 2 was ziek ten tijde van het interview. De interne assessor en interne projectleider van School 3 namen gezamenlijk deel aan het gesprek.

Tabel 3 Respons focusgroepen en diepte-interviews

School	Deelnemende leraren	Deelnemende leerlingen	Deelnemende assessoren	Deelnemende projectleiders
School 1	8	5	1	1
School 2	4	4	1	0
School 3	2	5	1	1

3.6.5 Analysekader kwalitatieve instrumenten

De uitkomsten van de MIDI en de gesprekken zijn op verschillende manieren geanalyseerd, zoals hieronder wordt besproken.

MIDI

De antwoorden uit de MIDI-vragenlijst zijn eerst per school bekeken en meegenomen in de voorbereiding van de focusgroepen met leraren. Voor dit rapport zijn de resultaten vervolgens inhoudelijk geanalyseerd op het niveau van alle deelnemende leraren samen. Daarbij is vooral gekeken naar overeenkomsten en verschillen in de gegeven antwoorden.

Focusgroepen en diepte-interviews

De focusgroepen met zowel leraren als leerlingen vonden op de scholen zelf plaats. Van de drie diepte-interviews werden er twee op school gevoerd en één via Teams. Alle gesprekken zijn opgenomen en volledig getranscribeerd. De transcripten zijn vervolgens met behulp van MAXQDA eerst open en daarna axiaal gecodeerd, waarbij axiaal coderen inhield dat de tijdens het open coderen geïdentificeerde codes systematisch met elkaar in verband zijn gebracht om relaties, onderliggende structuren en condities binnen het datamateriaal te expliciteren. Door codes en labels toe te voegen aan de uitspraken van respondenten konden deze worden gegroepeerd en kwamen overkoepelende patronen naar voren. De codering vond plaats per respondentgroep, waardoor de ervaringen van assessoren, leraren en leerlingen over de scholen heen met elkaar konden worden vergeleken.

4. Resultaten effectevaluatie

4.1 Implementatiegraadmeter

Met de Implementatiegraadmeter is gemeten in welke mate leraren de 12 didactische bouwstenen van Kirschner toepassen in de praktijk, op T0, T1 en T2.

4.1.1 Beschrijvende statistieken en groepsverschillen

Alle leraren pasten bij aanvang de bouwstenen gemiddeld minstens de helft van de tijd of vaker toe. Wanneer gekeken wordt naar de vraag in hoeverre de deelnemende (*N* = 21) en niet-deelnemende (*N* = 23) leraren de bouwstenen bij de voormeting in gelijke mate toepasten, verschillen de deelnemende leraren (gem. = 1,32) niet significant (*p* = ,22) van de niet-deelnemende leraren (gem. = 1,23). De controle- en experimentele groep hadden dus gemiddeld genomen een gelijke startpositie wat betreft de toepassing van de bouwstenen. De onafhankelijke t-toets laat bij de tussenmeting zien dat de scores van beide groepen niet significant van elkaar verschillen (*p* = ,64). Bij de nameting is te zien dat de deelnemende leraren hun toepassing van de bouwstenen op de nameting significant (*p* = 0,06) hoger beoordeelden dan niet-deelnemende leraren. Dit betrof een middelgroot verschil (Cohen's *d* = 0,63).

Deze resultaten geven de onbewerkte groepsverschillen weer; in de volgende paragraaf worden de interventie-effecten nader getoetst met ANCOVA, waarbij is gecorrigeerd voor de voormeting.

Tabel 4 Beschrijvende statistieken en groepsverschillen (Implementatiegraadmeter)

Meting	Groep	Gemiddelde	*SD*	*N*	Verschil	*p*	Cohen's *d*
Voormeting	Deelnemers	1,32	,28	21			
	Niet-deelnemers	1,23	,26	23	0,09	,22	0,37
Tussenmeting	Deelnemers	1,34	,26	17			
	Niet-deelnemers	1,26	,26	22	0,07	,64	0,33
Eindmeting	Deelnemers	1,43	,19	16			
	Niet-deelnemers	1,30	,21	23	0,13	0,06	0,63

Noot: *N*=aantal; *p* = significantieniveau; Cohen's *d* = effectgrootte.

4.1.2 Implementatiegraadmeter: interventie-effect (ANCOVA)

Daarnaast is het effect van de interventie met een ANCOVA getoetst, waarvan de resultaten te vinden zijn in Tabel 5 en Tabel 6. Na correctie voor de voormeting had de groep deelnemende leraren géén significant hogere score wat betreft de toepassing van de bouwstenen dan de groep niet-deelnemers, $F(1,36) = 0,02$, $p = ,90$, partial $\eta^2 \approx ,00$. Verder laten de resultaten laten zien dat het effect van de beginscore op de implementatiegraadmeter (T0) op de score bij de tussenmeting (T1) significant was, $F(1,36) = 155,26$, $p < ,001$, partial $\eta^2 = ,81$, wat aangeeft dat dat de uitgangspositie van leraren in hoge mate bepalend was voor hun score bij T1 (Tabel 5)

Resultaten van de ANCOVA bij de nameting (T2) laten zien dat na correctie voor de voormeting de groep deelnemende leraren géén significant hogere score had op de implementatiegraadmeter dan de groep niet-deelnemers, $F(1,36) = 1,93$, $p = ,17$, partial $\eta^2 = ,05$. Wel was er een significant effect van de beginscore

op de implementatiegraadmeter (T0) op de score bij de eindmeting (T2), $F(1,36) = 29,79$, $p < ,001$, partial $\eta^2 = ,45$ (zie Tabel 6).

Resultaten van de ANCOVA's laten zodoende zien dat na correctie voor de voormeting de groep deelnemende leraren géén significant hogere score had op de implementatiegraadmeter dan de groep niet-deelnemers, zowel bij de tussenmeting (T1) als bij de eindmeting (T2). Wel was in beide analyses de beginscore op de Implementatiegraadmeter (T0) een significante voorspeller van de scores op respectievelijk T1 en T2.

Tabel 5 ANCOVA-resultaten Implementatiegraadmeter (T0 vs T1)

Predictor	*B*	*F(df)*	*p*	Effectgrootte (partial η^2)
Beginscore implementatiegraadmeter (T0)	0,91	F(1,36) = 155,26	< ,001	0,81
Groep (Deelnemend vs niet-deelnemend)	0,01	F(1,36) = 0,02	,90	≈ 0,00

Tabel 6 ANCOVA-resultaten implementatiegraadmeter (T0 vs T2)

Predictor	*B*	*F*(df)	*p*	Effectgrootte (partial η^2)
Beginscore implementatiegraadmeter T0	0,53	F(1,36) = 29,79	< ,001	,45
Groep (Deelnemend vs niet-deelnemend)	0,07	F(1,36) = 1,93	,17	,05

4.2 Zelfbeoordelingsvragenlijst leerkracht (TSES)

Met de Zelfbeoordelingsvragenlijst (TSES) is de ervaren competentie van leraren in zes domeinen van het leraarschap gemeten, op T0, T1 en T2.

4.1.1 Beschrijvende statistieken en groepsverschillen (Zelfbeoordelingsvragenlijst)

Leraren gaven bij aanvang aan zich gemiddeld genomen vrij zeker te voelen over hun vaardigheden als leraar. Wanneer gekeken wordt naar de vraag in hoeverre de deelnemende (N = 21) en niet-deelnemende (N = 23) leraren zich bij de voormeting even competent achtten, verschillen de deelnemende leraren (gem. = 3,00) niet significant (p = ,64) van de niet-deelnemende leraren (gem. = 2,94). De controle- en experimentele groep hadden dus gemiddeld genomen een gelijke startpositie wat betreft de ervaren competentie als leraar. De onafhankelijke t-toets laat bij de tussenmeting zien dat de scores van beide groepen niet significant van elkaar verschillen (p = ,26). Bij de nameting is te zien dat de deelnemende leraren hun vaardigheden als leraar hoger beoordelen dan de niet-deelnemende leraren (p = ,06). Dit betrof een middelgroot verschil (Cohen's d = 0,62).

Deze resultaten geven de onbewerkte groepsverschillen weer; in de volgende paragraaf worden de interventie-effecten nader getoetst met ANCOVA, waarbij is gecorrigeerd voor de voormeting.

Tabel 7 Beschrijvende statistieken en groepsverschillen (Zelfbeoordelingsvragenlijst)

Meting	Groep	Gemiddelde	SD	N	Verschil	*p*	Cohen's *d*
Voormeting	Deelnemers	3,00	,36	21			
	Niet-deelnemers	2,94	,37	23	0,06	,64	0,15
Tussenmeting	Deelnemers	3,06	,76	17			
	Niet-deelnemers	2,94	,74	22	0,12	,26	0,37
Eindmeting	Deelnemers	3,14	,32	16			
	Niet-deelnemers	2,95	,28	23	0,19	,06	0,62

Noot: *N*=aantal; *p* = significantieniveau; Cohen's *d* = effectgrootte.

4.1.2 Zelfbeoordelingsvragenlijst: interventie-effect (ANCOVA)

Resultaten van de ANCOVA laten zien dat na correctie voor de voormeting de groep deelnemende leraren géén significant hogere score had op de TSES dan de groep niet-deelnemers, $F(1,36)=0,67$, p =,42, partial η^2=,02 (bij gehanteerde α = ,10). Wel was er een significant effect van de beginscore op de TSES (T0) op de score bij de tussenmeting (T1), $F(1,36)=36,44$, $p<$,001, partial η^2=,50 (zie Tabel 8). Ook wat betreft de TSES was de uitgangspositie van leraren dus in hoge mate bepalend voor hun score bij T1. Resultaten van de ANCOVA bij de nameting laten zien dat, ook na correctie voor de voormeting, de groep deelnemende leraren een significant hogere score op de TSES had dan de groep niet-deelnemers, ($F(1,36) = 3,10$, p = ,09, partial η^2 = .08) bij gehanteerde α = ,10. Dit betrof een middelgroot verschil. Daarnaast was er een significant effect van de beginscore op de TSES (T0) op de score bij de eindmeting (T2), $F(1,36) = 25,02$, p < ,001, partial η^2 = ,41 (zie Tabel 9).

Tabel 8 ANCOVA-resultaten Zelfbeoordelingsvragenlijst (T0 vs T1)

Predictor	*B*	*F*(df1, df2)	*p*	Effectgrootte (partial η^2)
Beginscore implementatiegraadmeter (T0)	0,65	F(1,36) = 36,44	< ,001	0,50
Groep (Deelnemend vs niet-deelnemend)	0,06	F(1,36) = 0,67	,42	0,02

Tabel 9 ANCOVA-resultaten Zelfbeoordelingsvragenlijst (T0 vs T2)

Predictor	*B*	*F*(df)	*p*	Effectgrootte (partial η^2)
Beginscore implementatiegraadmeter T0	0,52	F(1,36) = 25,02	< ,001	0,41
Groep (Deelnemend vs niet-deelnemend)	0,13	F(1,36) = 3,10	,09	0,08

4.3 Samenhang Implementatiegraadmeter en Zelfbeoordelingsvragenlijst

4.3.1 Samenhang instrumenten

Uit de analyse blijkt dat als leraren bij de nulmeting hoger scoren op de Implementatiegraadmeter (bouwstenen), ze ook hoger scoren op de TSES (N = 44; r = ,66; p = < ,001). Bij deelnemende en niet-deelnemende leraren zien we hetzelfde patroon: leraren die zichzelf hoger beoordeelden op de

Implementatiegraadmeter, beoordeelden zichzelf ook hoger op de TSES (gericht op competentiebeleving van de leraren) (zie Tabel 10).

Tabel 10 Samenhang Implementatiegraadmeter en TSES (T0)

Groep	*N*	*r*	*p*
Niet-deelnemende leraren	23	,71	<,001
Deelnemende leraren	21	,62	,00
Totaal	44	,66	<,001

Noot: *N*=aantal; *r* = Pearson-correlatiecoëfficiënt; *p* = significantieniveau.

5. Resultaten procesevaluatie

5.1 MIDI en focusgroepen met de leraren

5.1.1 MIDI

In de eerste helft van het implementatiejaar zijn leraren overwegend positief over WerkplekLeren. Ze herkennen opbrengsten in hun eigen leerproces en zien dat de aanpak positief bijdraagt aan de kwaliteit van hun lessen en het leren van de leerlingen. Tegelijkertijd zijn er verschillen tussen scholen in hoe sterk deze opbrengsten worden ervaren en hoe tevreden men is over de uitvoering.

Effecten van WerkplekLeren

Leraren geven aan dat WerkplekLeren stimuleert om samen te werken en inspiratie bij collega's op te doen. Dit beeld is het meest uitgesproken op School 1, terwijl School 3 en School 2 iets gematigder reageren. Reflectie op het eigen handelen, bijvoorbeeld via Bardo, wordt over het geheel positief gewaardeerd; daarbij valt op dat School 2 duidelijk terughoudender is dan School 1 en School 3. De werkopdrachten helpen om het geleerde in praktijk te brengen en worden breed gezien als steun voor het leerproces. Over het werken met een maatje lopen de ervaringen uiteen: School 1 is overwegend positief, School 2 en School 3 beoordelen dit neutraler. Observaties en nabesprekingen worden meestal als helpend ervaren, met de meeste waardering op School 1 en wat gematigdere reacties op School 2 en School 3. In de volle breedte vinden leraren WerkplekLeren passend om het didactisch handelen te verbeteren; het enthousiasme is daarbij het grootst op School 1, met meer variatie op School 3 en School 2.

Effecten in de lespraktijk

De toepassing van de bouwstenen voor effectieve didactiek heeft volgens de meeste leraren effect op hun lessen. Ze bereiden bewuster voor, ervaren een betere aansluiting op de behoeften van leerlingen en zien dat leerlingen vaker aangehaakt zijn. Ook groeit het besef van het belang van goede didactiek; dit beeld is vrijwel unaniem en consistent tussen de scholen. Over het verminderen van storend gedrag is men verdeeld en over de vraag of leerlingen meer duidelijkheid ervaren verschillen scholen: School 1 is hier positiever over dan School 3 en School 2.

Randvoorwaarden voor WerkplekLeren

Leraren voelen zich in de basis ondersteund, al varieert de mate waarin. Op School 1 is de ervaren steun van schoolleider en interne assessor het sterkst; School 3 is gematigder en School 2 is het minst positief. Over kennis en vaardigheden om met de bouwstenen te werken is het beeld op alle scholen goed. De beschikbare tijd wordt wisselend ervaren: op School 1 overheerst tevredenheid, terwijl op School 3 en School 2 tijdsdruk vaker als belemmerend wordt genoemd.

Training en (externe) begeleiding

De training wordt meestal met een voldoende of goed beoordeeld. School 3 is het meest positief; op School 1 en School 2 noemen enkele leraren de training matig. De aansluiting op de praktijk, het niveau en het tempo worden over het algemeen passend gevonden, zonder dat het oordeel unaniem enthousiast is. De trainer wordt als deskundig en praktijkgericht gezien; op School 2 is men het meest lovend, terwijl op School 1 en School 3 de ervaringen wat meer uiteenlopen. De externe begeleiding wordt in grote lijnen positief beoordeeld, met waardering voor bereikbaarheid, coaching en feedback. School 1 en School 3 zijn hierbij positiever dan School 2. Over de invulling van de PLG en de schriftelijke feedback in Bardo zijn de meningen verdeeld.

Verdere op- en aanmerkingen
De overige opmerkingen plaatsen enkele accenten bij de cijfers. Op School 1 klinkt waardering voor de meerwaarde van de aanpak, naast wensen voor meer praktische voorbeelden en een duidelijkere start. Op School 3 wordt vooral gevraagd om betere afstemming tussen betrokkenen en wat meer tempo en energie in bijeenkomsten.

Samenvattend
WerkplekLeren wordt door leraren in de kern positief beoordeeld. Ze ervaren professionele groei en zien effecten in de lespraktijk, terwijl de randvoorwaarden en begeleiding grotendeels op orde zijn. Schoolverschillen blijven zichtbaar: School 1 is het meest positief, School 3 volgt met een gematigd positief beeld en School 2 is het meest terughoudend. De training krijgt gemiddeld een cijfer tussen 6,5 en 6,8 op alle drie de scholen, wat duidt op voldoende waardering en tegelijk ruimte voor versterking in praktische toepasbaarheid, consistentie en tijd om met WerkplekLeren te werken.

5.1.2 Focusgroepen met de leraren
In de focusgroepen is aan deelnemende leraren gevraagd hoe zij WerkplekLeren ervaren, betreffende de training, de lesobservaties, de werkopdrachten en de randvoorwaarden voor goede implementatie.

Training
Inhoud
Meerdere leraren geven aan dat ze de inhoud van de training interessant vinden. Volgens sommige leraren helpt de training hen om uit de comfortzone te stappen en om na te gaan hoe ze het lesgeven ook op een andere manier zouden kunnen aanpakken.

> “Dus in die zin is het zeker verfrissend om eens te bedenken van ‘ja, heel vaak pak je altijd al iets zo aan, maar dan ga ik nu eens kijken of het op die manier zou kunnen’. En dat dat dus ook eigenlijk heel leuk kan zijn. Of dat je je leerlingen nog harder aan het werk kunt zetten en bedenkt van ‘ohja, dat is ook wel fijn, dat je niet altijd zelf het werk hoeft te doen’, maar dat je hun actiever maakt. Dat is natuurlijk ook het mooie hieraan.” (Leraren, focusgroep)

Tegelijkertijd blijkt de inhoud van de training niet voor elke leraar nieuw te zijn. Sommige leraren zien WerkplekLeren daarom als een opfrisser die vernieuwing brengt, terwijl andere leraren de inhoud van de training juist weinig vernieuwend vonden. Volgens de laatste groep leraren leek de inhoud van de training te veel op het didactische model dat zij al gebruiken.

Trainer
Volgens de leraren van alle drie de scholen speelt de trainer een belangrijke rol in het al dan niet doen slagen van WerkplekLeren. De trainer is volgens hen de motivator die in moet spelen op de behoeften van de leraren. De leraren geven aan dat als het de trainer niet lukt om de leraren mee te nemen, dat dan de ervaren pluspunten van de training ook niet van de grond komen.

> “Het is niet dat je denkt 'Goh, het is echt een fantastisch onderwerp', dus moet het ook wel boeiend gebracht worden. Je moet de hele tijd iemand erbij betrekken, maar dat gebeurt niet, dat moet je ook wel kunnen.” (Leraren, focusgroep)

Op een van de scholen wist de trainer niet te motiveren. Leraren van de betreffende school geven aan dat de trainer in eerste instantie de stof niet enthousiast genoeg bracht, niet inspeelde op voorbeelden uit de praktijk, de presentatie was niet vlot genoeg en onoverzichtelijk. Daardoor kregen de leraren naar eigen zeggen geen vat op de stof. De leraren geven aan dat de inhoud van de training duidelijker werd toen de trainer de genoemde aspecten wel toepaste. Wat daarin vooral fijn bleek te zijn, was dat de trainer in de training zelf ook de bouwstenen toepaste. Daardoor werd de stof inzichtelijk. Volgens de leraren van deze school komt de trainer op een rustige manier met heel veel actieve voorbeelden en voorstellen om eens uit te proberen. De trainer denkt met de leraar mee en dat blijkt fijn te zijn. De wijzigingen die de trainer had aangebracht werden dus positief gewaardeerd. Leraren van de scholen die wel tevreden waren over de trainer vinden het fijn dat de trainer naar hen luistert en veel ideeën heeft, waarin de koppeling gelegd wordt met de praktijk. Bovendien waren leraren tevreden over de communicatie van hun trainer.

> "De trainer heeft heel veel actieve voorbeelden en voorstellen om eens uit te proberen. Dat vind ik enorm positief aan de training. Dat er af en toe eens met je mee gedacht wordt om eens een keer wat anders te doen. En de trainer heeft echt heel veel ervaring, merkte je in de trainers' voorbeelden. Van 'goh, dan zou je dit en dit eens een keer kunnen proberen' … Ja, daar is de trainer echt een ster in." (Leraren, focusgroep)

Planning van de training

Een goede planning van de training houdt volgens de leraren van de drie scholen verband met een goede indeling van tijd en ruimte. WerkplekLeren is een lesmethode die de leraren naast hun dagelijkse werk volgen. Een goede indeling van tijd en ruimte betekent daarom dat WerkplekLeren goed te combineren moet zijn met het dagelijkse werk van de leraren. Volgens leraren van één school zou WerkplekLeren efficiënter zijn als de trainingen worden gegeven op studiedagen.
Leraren van de andere scholen geven aan dat het moment waarop de training plaatsvindt moet matchen met hun dagelijkse werkzaamheden. Voor leraren van de ene school betekende dit dat de training niet pas na schooltijd moet beginnen, omdat dan de concentratie bij de leraren al weg is. Dit terwijl voor leraren van een andere school een training onder schooltijd juist niet werkte, omdat zij onder schooltijd en dus tijdens de training hun eigen klas moeten begeleiden naar de volgende les.

Lengte van de training

Bij twee van de drie scholen stond de lengte van de training ter discussie tijdens de focusgroep. Voor sommige leraren duurden de bijeenkomsten te lang. Leraren die de bijeenkomsten te lang vonden duren, hadden liever in een kortere tijd meerdere bijeenkomsten gehad. Leraren van de betreffende school denken namelijk dat WerkplekLeren dan actueler blijft en de informatie minder snel wegzakt.

Lesobservaties

De lesobservaties werden enerzijds uitgevoerd door de externe observator en anderzijds door een collega van de leraar. Hierna wordt eerst ingegaan op de externe observatie. Daarna volgt de collegiale observatie.

Externe observatie

Volgens de meeste leraren van alle drie de scholen zijn de externe lesobservaties waardevol. Zo geven leraren aan dat de observaties ervoor hebben gezorgd dat de leraren bewuster bezig zijn met de bouwstenen. Aanvullend geven ze aan dat ze door de externe observaties nieuwe inzichten hebben opgedaan en dat de observatoren kundig zijn, met echte tips voor de praktijk. Ook gaven leraren aan dat de externe observator veel ziet van het handelen van de leraar in de klas.

> “De externe observator ziet gewoon zo veel. Gewoon omdat je zelf eigenlijk (…) iets als heel normaal ziet, of voor jezelf iets (…) waar je helemaal niet bij nadenkt (…), dat de externe observator dat benoemt en aangeeft hoe belangrijk dat is. Dat vind ik echt super leuk, want dat is (…) ook voor jezelf heel verfrissend.” (Leraren, focusgroep)

Feedback

De meeste leraren van de drie scholen zijn te spreken over de feedback gegeven door de externe observator. De feedback wordt volgens deze leraren op een fijne manier gegeven en bovendien is de inhoud van de feedback prettig. De feedback was duidelijk, kundig en opbouwend. Eén leraar geeft bovendien aan dat het goed is dat er iemand komt kijken, omdat de leraren dan extra hun best doen en de geleerde stof over de toepaspassing van de bouwstenen beter blijft hangen. Eén leraar had het fijn gevonden als de externe observator in het begin en aan het eind van het traject, in één schooljaar, een keer meekijkt, zodat de externe observator kan vertellen welke groei de leraar heeft doorgemaakt en welke veranderingen zich hebben voorgedaan.

Hoewel de meeste leraren tevreden waren over de feedback, waren er ook leraren die aangaven dat ze de feedback te zakelijk en onprettig vonden. Meerdere leraren geven aan dat de feedback de eerste keer online werd gegeven. Dit was volgens de leraren onprettig, omdat de feedback dan meer binnenkomt als kritiek. Wanneer de leraar de feedback via het scherm moet lezen, kan deze niet goed inschatten wat de toon van de feedback is. De feedback geven in een gesprek verzacht volgens de leraren de kritiek, omdat de externe observator dan wel de toon van de feedback mee kan geven. Daarom vonden de leraren het fijner om de feedback mondeling en direct na de lesobservatie te ontvangen.

Ook toen de feedback mondeling werd gegeven, bleven twee leraren kritiek houden op de manier waarop de feedback werd gegeven. Deze leraren geven aan dat de feedback te negatief was: ze hoorden wat ze niet goed deden in plaats van dat ze tips ontvingen. Andere leraren van dezelfde school gaven aan wel tips te ontvangen.

> “Voor mij kwam het echt over als twee kantjes 'bam, hier heb je je kritiek' … terwijl mijn klas er niet lekker bij zat. Ze waren chagrijnig. X was een week daarvoor wezen kijken bij dezelfde les. Liep gewoon. Dit keer liep het voor geen meter. Heb je soms. Maar goed, daar wordt dan niet echt naar gekeken … En dan krijg je feedback, maar het enige wat positief was, was ‘sterk begin van je les’. En toen was het prrr prrr... Wat allemaal fout ging. Nou, dat vond ik echt niet prettig.” (Leraren, focusgroep)

De leraren van deze school vonden bovendien dat de externe observator geen rekening hield met de doelgroep van het onderzoek. Hoe een les uitpakt, is volgens hen afhankelijk van de dag en de klas. Daardoor kunnen de bouwstenen volgens de leraren niet altijd goed tot hun recht komen. De leraren geven aan dat de externe observator hier geen rekening mee hield en in plaats daarvan kritiek gaf op de uitvoering van de bouwstenen.

> “Als jij dit nu zo zegt, was het denk ik ook wel ergens goed geweest als, bij wijze van spreken, ook een soort ervoor en erna situatie eigenlijk ontstaat? Dat … aan het begin van het jaar dat *externe observator een keer meekijkt … naar de lessen van de docenten. En dat je aan het eind dat… Ik denk dat het voor iemand ook best wel fijn is om te horen wat voor groei die doorgemaakt heeft … dat je ook van elkaar van, van je lesgeven cultuur … kan leren van ‘kijk, deze stappen heb jij gemaakt nu’ of ‘dit is wat je eerst deed en zo doe je het nu’. Hoe kijk je d’r zelf op terug? Want *externe observator heeft natuurlijk eigenlijk geen idee hoe we het eerst deden. … ik bedoel voordat we die bewustwordingsknop hadden aangezet.” (Leraren, focusgroep)

Leraren van deze school kwamen samen tot de conclusie dat de feedback zakelijk was. Deze vorm van feedback leek voor de ene leraar bevorderend te werken, maar voor de andere leraar juist demotiverend te werken.

> "Ik vond dat zakelijke juist heel fijn." (Leraren, focusgroep)

Ongemak
De observaties bleken bij leraren van een school spanning te veroorzaken. Zo gaf een leraar aan dat de externe observator gedurende de observaties continu schrijft. Dat bracht deze leraar onrust. Leraren van dezelfde school geven bovendien aan dat ze het gevoel hebben tijdens een observatie continu te moeten presteren. De aanwezigheid van de externe observator riep bij verschillende leraren het gevoel op zichzelf te moeten bewijzen. Daarnaast werden ook omstandigheden genoemd waarin bouwstenen niet altijd goed toe te passen zijn, bijvoorbeeld wanneer leerlingen hun dag niet hebben kunnen de bouwstenen soms niet goed tot hun recht komen. Daar werd volgens de leraren geen rekening mee gehouden in de observaties.

> "Ik krijg al de zenuwen als de observator bij mij in de klas komt. Dan geef ik les en dan zit de observator echt alleen maar die hele les te schrijven (...). Daar word ik nog zenuwachtiger van, want ik zie de observator alleen maar (...). Het voelde echt weer pabo-achtig, alsof je weer zo'n pabo-studentje bent die bekeken wordt." (Leraren, focusgroep)

Collegiale observatie
Naast de observaties door de externe observator, hebben de leraren ook elkaars lessen geobserveerd. De leraren van alle drie de scholen geven aan dat ze de collegiale observaties waarderen. Volgens de leraren zijn de observaties leuk, leerzaam en werkt het motiverend. Een leraar vindt dat het goed is om van elkaar te leren en leraren vertellen dat ze door het observeren bij elkaar zien wat voor impact de manier van lesgeven op de kinderen kan hebben. De observaties bij elkaar maken de leraren scherp. Wat de leraren volgens een van hen ook alert zou kunnen maken, is als ze zouden observeren bij dezelfde klas. Dan wordt zichtbaar welke invloed de groepsdynamiek voor invloed heeft op het vak en op de collega.

> "En ik denk zelf ook … dat het ook wel leuk is als je matchende groepen hebt. … want dan kan je ook zien wat … chemie doet met het vak, maar ook met collega. En wat je interactie kan doen.." (Leraren, focusgroep)

Volgens leraren van een van de scholen wordt er bij de externe observaties feedback gegeven op een dieper niveau dan bij de collegiale observaties het geval is. Dat de externe observaties rijker zijn zou volgens de leraren komen omdat de externe observator meer kennis van de bouwstenen heeft, terwijl de collega puur observeert op basis van een specifieke opdracht om één of enkele bouwstenen toe te passen. De lesobservaties zijn waardevol, maar wel lastig in te plannen volgens de leraren. De leraren geven aan dat de werkdagen van collega's niet overlappen met hun eigen werkdagen, waardoor het lastig is om een moment te vinden waarop beide partijen tijd en ruimte hebben voor een observatie. Tegelijkertijd lijkt motivatie hier een rol in te spelen. Zo geven de leraren ook aan dat als ze bij elkaar gaan zitten, er uiteindelijk toch ruimte in de agenda's blijkt te zijn. Een leraar geeft aan dat de observaties er bij haar 'ook gewoon bij in schieten'. Voor deze leraar zijn de observaties iets waarvan ze na vier weken denkt 'Ohja, ik moet dat nog doen'.

> “Op de dagen dat je wel werkt, heb je ook een vrij vol rooster. Je kan niet even zeggen ‘nou ik loop even, ik ben even een kwartier ergens anders’. Dat moet ik echt even plannen. Het zijn niet leerlingen die zelfstandig enorm hard aan de bak gaan ofzo als je even wegloopt ... of het komt net wel uit en dan is de persoon ziek of eh afwezig of eh… Kan he. Ik bedoel dat … overkomt iedereen, maar… Het bleek in de praktijk gewoon toch nog wat complex. Helaas.” (Leraren, focusgroep)

Het probleem van de niet-aansluitende agenda’s kan volgens de leraren worden opgelost door al bij de start van de interventie leraren voor deelname te selecteren die op elkaar aansluitende roosters hebben. Wat volgens de leraren ook zou helpen is als de groep leraren groter is. Doordat er dan een grotere vijver is om uit te vissen is de kans op een match ook groter.

Werkopdrachten

Inhoud

Leraren geven aan dat ze door de werkopdrachten bewuster bezig zijn met het voorbereiden van hun les. Volgens een leraar zetten de werkvormen deze leraar aan om de les beter te maken. Een andere leraar waardeert de keuzemogelijkheden binnen de opdrachten en vindt het fijn dat de opdrachten haar ertoe aanzetten om iets nieuws uit te proberen. Een andere leraar noemt de voorbeelden bij de opdrachten als een pluspunt en zegt dat er ‘voor ieder wat wils’ tussen zit. Er is echter ook een leraar die eraan twijfelt of de opdrachten concreet genoeg zijn en er is een leraar die aangeeft dat niet altijd duidelijk is wat er gedaan moet worden.

Toepasbaarheid bouwstenen

Volgens de leraren zijn de bouwstenen die bij WerkplekLeren worden aangeleerd niet altijd even toepasbaar en zijn de werkopdrachten niet altijd goed uitvoerbaar. Zo geven leraren aan dat ieder van hen veel verschillende lessen geeft. Bovendien werken de leerlingen bij sommige lessen op hun eigen niveau. Het is volgens de leraren onmogelijk om voor elke les een voorbereiding te maken, laat staan om voor één les voor elke leerling een aparte uitwerking te maken. Daar is volgens de leraren geen tijd voor.
Bovendien geven leraren aan dat zij ook vakken geven waar zij niet vakinhoudelijk voor zijn opgeleid. Binnen deze vakken is het toepassen van de bouwstenen een ingewikkeldere klus. Volgens deze leraren is het daarom voor een goede toepassing van de bouwstenen van belang dat de leraar vakinhoudelijke kennis heeft. Een leraar geeft wel aan dat de bouwstenen enige sturing kunnen geven bij de vakken waar zij vakinhoudelijke kennis over mist.

Tot slot geven leraren aan dat de toepassing van de bouwstenen afhankelijk is van de groep die ze les geven. De leraren geven hierbij wel aan dat ze hier met de trainer over kunnen sparren en in de professionele leergemeenschap kunnen ze dit ook kwijt.

Veelomvattend

De leraren van de verschillende scholen zien WerkplekLeren als veelomvattend. Leraren geven aan dat ze tijd tekort komen voor WerkplekLeren en er daarom in hun vrije tijd mee bezig zijn. Een leraar legt uit dat WerkplekLeren additioneel is en gedaan moet worden naast het ‘gewone’ werk. Juist daarom mag WerkplekLeren voor deze leraar toegankelijker zijn en dat is het traject, Bardo in het bijzonder, niet. Deze leraar vindt dat er veel stappen nodig zijn om ergens te komen. Dit terwijl je juist snel de informatie wil kunnen vinden. De vele stappen, het omvangrijke traject, maken het volgens deze leraar onaantrekkelijk om met WerkplekLeren aan de slag te gaan.
Doordat het traject als veelomvattend wordt ervaren zijn er leraren die WerkplekLeren niet uitvoeren zoals het beoogd is. Zo geeft een leraar aan dat het uitzetten van een les als dubbelop voelt omdat de methode van het lesmateriaal ook al een les heeft uitgezet. Een andere leraar zegt de formulieren niet in te vullen en

geeft aan daarom alleen mentaal bezig te zijn met WerkplekLeren. Deze leraar pakt op wat er in de training wordt gezegd, maar schrijft het niet uit.

Bardo
De leraren van alle drie de scholen vinden Bardo onprettig werken.

> "Ik ben ICT-coördinator (…) en ik kan er (Red. Bardo) gewoon niet doorheen worstelen, want het wordt elke keer als je het opent ook weer anders ingericht." (Leraren, focusgroep)

Leraren geven aan dat ze het idee achter Bardo snappen, maar het programma is voor hen te gebruiksonvriendelijk. Daardoor kost het volgens de leraren veel tijd om datgene te vinden wat ze willen vinden. Hierdoor maakt Bardo WerkplekLeren omvangrijk. Leraren geven aan dat ze gedemotiveerd zijn geraakt door Bardo doordat ze niet begrepen hoe het programma werkte. Volgens verschillende leraren werkt WerkplekLeren dan ook juist beter zónder Bardo. Een leraar stopte met Bardo omdat dit systeem volgens deze leraar als dubbel werk voelde. In plaats daarvan bespreekt de leraar met de externe observator welke stappen genomen zijn, hoe het aangepakt is en hoe dit ervaren wordt. Eén school is overgestapt op Teams. Waar de leraren in Bardo moesten zoeken, kunnen ze de informatie in Teams direct vinden. De leraren zeggen dan ook dat ze Teams makkelijker toepasbaar, duidelijker en overzichtelijker vinden. Deze leraren en de eerdergenoemde leraar vinden WerkplekLeren niet meer zo tijdrovend als het eerst was.

Randvoorwaarden
Aan de leraren is gevraagd wat volgens hen de randvoorwaarden zijn om WerkplekLeren te kunnen implementeren en te kunnen borgen.

Tijd, ruimte en intrinsieke motivatie
Een heel belangrijk punt bleek intrinsieke motivatie, al dan niet gecombineerd met tijd en ruimte, te zijn. De leraren van alle drie de scholen geven aan dat als de leraar niet intrinsiek gemotiveerd is, het traject niet van de grond komt.

> "Maar ik ben wel deze training gestart vanuit mezelf, dus voor mij … kost het tijd, maar het kost mij geen moeite, want ik vind het ook leuk. En ik denk … dat ik er anders in zit dan jullie die d'r in gezet zijn." (Leraren, focusgroep)

Leraren geven bovendien aan dat doordat het project omvangrijk en onoverzichtelijk was, de motivatie voor de leraren ook weer afnam. De onduidelijkheid en de omvang werkten als een soort blokkade. De leraren denken daarom dat als WerkplekLeren aan de start duidelijker wordt neergezet, duidelijker wordt wat WerkplekLeren oplevert en als het minder omvangrijk wordt, dat dan de motivatie kan stijgen en het hele traject beter kan slagen.
Leraren geven aan dat het hen zou helpen als ze niet meer per periode een planning zouden krijgen, maar aan het begin van het jaar een jaarplanning zouden krijgen. Als de jaarplanning voor het hele jaar vaststaat is er meer duidelijkheid en kunnen de leraren hier volgens henzelf in hun agenda rekening mee houden.

MT
De leraren van een school geven aan dat duidelijkheid vanuit de leiding van de school ook een vereiste is. Het is volgens de leraren van deze school van belang dat de leraren vanaf de start van het traject met elkaar op één lijn liggen. Daarom is het belangrijk om te weten wat de visie van het MT is en hoe zij de

toekomst voor zich zien. Een leraar van deze school zegt daarbij dat zolang hij twijfelt of het MT WerkplekLeren doorzet, hij niet gemotiveerd is om met WerkplekLeren aan de slag te gaan. De leraren van deze school willen zich gesteund (blijven) voelen door het MT. De leraren geven dan ook aan dat het MT tussentijds bij de leraren zou moeten peilen hoe de leraren WerkplekLeren ervaren. Dit geeft de mogelijkheid om bij te sturen als dat nodig is.

Reminder
Volgens sommige leraren is het bovendien van belang dat de leraren constant een reminder krijgen dat ze actie moeten ondernemen. Nu zijn er namelijk vaak piekmomenten en zakt de informatie weer een beetje weg. Een constante reminder zou ervoor moeten zorgen dat de informatie niet meer wegzakt.

5.2 Diepte-interviews

5.2.1 WerkplekLeren: uitgevoerd volgens plan

Aan de interne assessor en de interne projectleider is gevraagd in hoeverre WerkplekLeren is uitgevoerd volgens plan. Hierbij is een onderscheid gemaakt in de uitvoering die de interne assessor betrof en in de uitvoering die de leraren betrof.

> "In … eerste instantie, met terugwerkende kracht, ben ik misschien wat … te afwachtend geweest, omdat ik ook nog niet helemaal helder had wat er precies van mij verwacht werd." (Assessoren, diepte-interview)

Tijd en ruimte
Een eerste belangrijke factor voor de uitvoering van WerkplekLeren bleek voldoende tijd en ruimte te zijn. Op één school ontbrak het de assessor en de interne projectleider aan tijd en ruimte, waardoor zij hun rol nauwelijks hebben kunnen uitvoeren. De assessor van deze school heeft deelgenomen aan een halve training, aan één observatie en ze heeft met CED-groep een gesprek gehad over deze observatie.

Onduidelijkheid
De assessoren geven aan dat ze zoekende waren in hun rol en dat er veel onduidelijkheden waren die hen belemmerden in het oppakken van hun rol. Zo geeft de ene assessor aan dat zij in eerste instantie, doordat ze informatie miste over de inhoud van WerkplekLeren en over de planning van zowel de interventie als het onderzoek, niet kon sturen en het proces niet kon begeleiden. De andere assessor miste informatie over de verwachtingen van haar rol als assessor, wat haar belemmerde om de assessorenrol in te vullen.

De assessorentraining
Hoewel een assessor steun heeft gehad van de eerste assessorenbijeenkomsten, geven de assessoren ook aan dat de manier waarop de assessorenbijeenkomsten zijn ingedeeld niet de juiste manier is. De intervisies zouden niet van de grond komen doordat de opkomst bij de assessorenbijeenkomsten laag was en doordat assessoren de bijeenkomsten verlieten wanneer een onverwachte gebeurtenis de aandacht van de assessor vereiste. Bovendien geeft een assessor aan dat de overige assessoren volgens haar niet op de hoogte waren van de inhoud van WerkplekLeren. Door de kleine groep, de onverwachte gebeurtenissen en onvoldoende kennis van de assessoren kunnen de assessorentrainingen volgens de assessoren moeilijker van de grond komen.
De assessorenbijeenkomsten zijn later dan ook individueel opgepakt en niet langer in groepsvorm. Eén assessor hield al eerder op eigen initiatief individuele intervisiemomenten. Deze assessor spart namelijk met haar collega-IB'er en manager, maar óók met de externe observator.

De uitvoering met betrekking tot de leraren

Ook voor de leraren geldt volgens de assessoren dat WerkplekLeren niet altijd is uitgevoerd zoals het beoogd is. De trainingen en observaties werden door de leraren op de verschillende scholen wisselend bezocht of uitgevoerd. Op één school hebben de leraren de trainingen bijgewoond en zijn de (externe) observaties bij (vrijwel) iedereen uitgevoerd. Voor de leraren van een andere school geldt dat één leraar is uitgevallen, omdat deze leraar gestopt is met werken op de betreffende school en van de overige leraren is één leraar minder vaak bij de trainingen aanwezig geweest. Voor de laatste school geldt dat niet alle leraren de trainingen hebben bijgewoond en bovendien zijn niet alle (externe) observaties uitgevoerd. De verklaring die hiervoor werd gegeven is dat het plannen van de collegiale observaties ingewikkeld is. De roosters van de leraren zouden namelijk niet overeenkomen. De training was bovendien gepland op een vrije dag van één van de deelnemende leraren waardoor deze leraar niet bij de training aanwezig kon zijn. De overige leraren waren ook niet altijd aanwezig bij de training. De assessor denkt dat dit komt doordat de motivatie mist en er, wellicht door de missende motivatie, dubbele afspraken werden gepland.

De assessor geeft daarnaast aan dat het MT een rol speelt in de betrokkenheid van de leraren. Ze geeft aan dat het MT de leraren er niet op aanspreekt als ze niet naar de trainingen komen, waardoor de leraren de verantwoordelijkheid niet voelen. De assessor benoemt dat er veel zaken op haar school spelen waar het MT druk mee is. Volgens de assessor kan het MT daarom ook niet optreden op de manier zoals het MT zou moeten optreden. Het MT heeft volgens haar gewoonweg geen tijd om een visie op te stellen en uit te dragen naar de werkvloer. De assessor denkt dat het door bovenstaande redenen voor de leraren lastiger is om WerkplekLeren uit te voeren zoals het beoogd is.

Werkopdrachten

Een assessor vond het lastig om te peilen of de leraren de opdrachten maakten. Deze assessor kon in Bardo de gemaakte opdrachten niet vinden. Als de assessor er bij de betreffende leraar naar vroeg gaf de leraar aan dat het óf verkeerd stond óf dat deze de opdracht niet had gedeeld. Uit dit interview bleek echter ook dat als werd voorgesteld om de voorbereiding mondeling te bespreken, dat de leraar zich dan toch niet had voorbereid.

Interventiegetrouwheid en aanwezigheid

Aanvullend aan de diepte-interviews is schriftelijk nagegaan in hoeverre de interventie is uitgevoerd zoals bedoeld. Op basis hiervan is een overzicht gemaakt van de aanwezigheid van deelnemers bij trainingen, de begeleiding door de CED-adviseur (externe begeleiding), betrokkenheid van leidinggevende en interne assessor (interne borging) en mate van uitvoering van werkvormen (maatjes, lesbezoeken, PLG's en gebruik Bardo).

De aanwezigheid van deelnemers bij de trainingen was over het algemeen hoog (gemiddeld > 85%). De mate van begeleiding en interne betrokkenheid varieerde echter tussen de scholen. Structurele aanwezigheid van zowel de CED-adviseur als interne actoren (leidinggevende, assessor) ging samen met een stabielere uitvoering van het traject.

Tabel 11 Uitvoeringselementen

School	Aanwezigheid trainingen	Begeleiding CED-adviseur	Betrokkenheid leidinggevende	Betrokkenheid interne assessor	Uitvoering werkvormen
School 1	5 deelnemers; 1 uitval na bijeenkomst 1; anderen aanwezig bij alle vier bijeenkomsten	Vanaf training 3 structureel ingepland; begeleiding consistent tot einde traject	Actief betrokken bij afstemming en planning	Betrokken bij uitvoering en evaluatie; aanwezig bij alle feedbackmomenten	Werkvormen uitgevoerd zoals gepland, alternatief programma voor Bardo ingezet
School 2	8 deelnemers; 3 volledig aanwezig; 4 misten 1 bijeenkomst; 1 beperkte deelname	Continu aanwezig en uitvoerend actief	Bij start aanwezig, daarna afwezig wegens omstandigheden	Niet betrokken; gemis aan interne borging	Trainingen, maatjes en PLG's uitgevoerd; Bardo beperkt gebruikt
School 3	5 deelnemers; 1 uitval na bijeenkomst 1; 1 afwezig bij bijeenkomst 2	Continu aanwezig, maar minder structurele opvolging tussen bijeenkomsten	Aanwezig bij start, daarna beperkt betrokken	Beperkt betrokken; weinig structureel overleg	Lesbezoeken en PLG's deels uitgevoerd; afspraken moeizaam nagekomen

Interventiegetrouwheid

Volgens de assessoren en leidinggevenden zijn er bij de uitvoering van de interventie WerkplekLeren op meerdere punten afwijkingen geweest ten opzichte van het oorspronkelijke plan. Op basis van hun terugkoppeling in de procesevaluaties blijkt dat niet alle onderdelen van de interventie volledig zijn doorlopen, met name als gevolg van tijdsdruk en organisatorische knelpunten binnen de scholen. Vooral het opzetten van externe alsook interne lesobservaties werd door hen als lastig uitvoerbaar ervaren, waardoor de beoogde verdieping niet in alle gevallen is bereikt. Desondanks geven assessoren en leidinggevenden aan dat de kern van de interventie – het toepassen van de didactische bouwstenen – door het merendeel van de deelnemers is opgepakt en in de lespraktijk is geïntegreerd. Daarbij wordt wel benadrukt dat de mate en consistentie van toepassing varieerde tussen de deelnemers.

5.2.2 Positieve punten en verbeterpunten

Positieve punten

Inhoud

Alle assessoren en projectleiders geven aan dat ze tevreden zijn over het onderwerp van de training, ze vinden de bouwstenen interessant. Zo geven ze aan dat ze enthousiast zijn over de bewustwording die bouwstenen teweegbrengt omtrent de werking van de hersenen en ze vinden het mooi dat de leraren door de bouwstenen weer met andere ogen zijn gaan kijken naar vaardigheden waar ze al mee bekend waren.

> “Ik denk dat … als je gewoon puur kijkt naar die bouwstenen … je hoort wel terug van docent van ‘oh, ja, dat hebben we allemaal wel een keer gehad op de opleiding’ … Maar doordat je daar toch weer met andere ogen naar gaat kijken en ook eigenlijk een soort van gestructureerd meegenomen wordt om lesvormen te bedenken om dat toe te gaan passen, merk ik wel dat er gewoon toch anders weer gekeken wordt naar de manier van overbrengen van lesstof. En dat vind ik wel een hele mooie.” (Assessoren, diepte-interview)

Cultuuromslag

WerkplekLeren lijkt bovendien volgens de assessoren van twee scholen een cultuuromslag in werking te zetten. Voor de ene school houdt die cultuuromslag volgens de assessor in dat de standaardzin van haar collega’s ‘dat kunnen mijn leerlingen niet’ wordt omgebogen naar ‘dat kunnen mijn leerlingen wél’. De assessoren en projectleiders van de andere school geven bovendien aan dat collega’s kritischer zijn geworden en meer zijn gaan nadenken over hoe ze hun eigen les kunnen geven.
Al met al zijn de assessoren en projectleiders van de drie scholen het erover eens dat leraren door deze invulling van WerkplekLeren worden geënthousiasmeerd om meer didactisch te kijken naar de lessen die ze geven. De assessoren vinden het daarbij fijn dat bij WerkplekLeren de hele les wordt doorlopen. Ze geven aan dat de leraren gestructureerd worden meegenomen om lesvormen te bedenken en toe te passen, wat erin resulteerde dat er nu anders wordt gekeken naar de manier waarop de lesstof kan worden overgebracht.

Trainer

Een assessor is erg te spreken over de trainer. Volgens haar is de trainer erg belangrijk geweest voor de motivatie van de leraren. Deze assessor ziet de trainer als een kartrekker. Zonder deze kartrekker zou de interventie op haar school niet van de grond zijn gekomen. De trainer van deze school was volgens de assessor goed bereikbaar via de mail, reageerde snel en was ook bereid om inbelmomenten in te plannen als de leraar vastliep. Een andere assessor is minder te spreken over de trainer, waarop deze aangaf dat dit niet altijd een stimulerende factor was. De laatste assessor heeft hier geen uitspraken over gedaan.

Observaties

Doordat de training in de praktijk wordt toegepast, komt de theorie voor de respondenten van twee scholen tot leven in de praktijk. Een assessor geeft aan dat ze door de observaties, die zij vanuit haar rol als assessor heeft uitgevoerd, meer in haar rol is gaan staat, omdat ze helderder kreeg wat er precies van haar werd verwacht. Door de observaties kreeg ze feeling met haar rol. De observaties zorgen er volgens de assessoren bovendien voor dat WerkplekLeren meer is gaan leven onder de deelnemende leraren. Door de observaties snapten de leraren namelijk waar WerkplekLeren over gaat. Bovendien hadden de assessoren het idee dat het horen wat er goed gaat en het zien wat er beter kan de leraren energie geeft.

> “Het leek voor sommigen nog wel eens van ‘Oké, dat is iets wat ik gewoon moet doen’. Het werd meer een moet’je, dan ‘Oh, hier hier haal ik wat uit’. En ik merkte juist met die observaties … als er feedback werd gegeven, dat het toen, dat gaf meer energie ofzo.” (Assessoren, diepte-interview)

Assessorenbijeenkomsten

Een assessor noemde tot slot positieve punten die de assessorenbijeenkomsten voor haar teweeg hebben gebracht. Door deze bijeenkomsten is de assessor meer in haar rol gaan staan en naar aanleiding van de bijeenkomsten is ze mee gaan lopen met de observaties. Bovendien vond de assessor het fijn om te horen dat een ander tegen dezelfde problemen aanliep als zij.

Verbeterpunten

Heldere start en continuïteit

Volgens alle assessoren is de onduidelijkheid vanaf de start een groot belemmerend punt geweest voor het slagen van WerkplekLeren. Het was niet duidelijk wat het programma inhield, hoe de jaarplanning eruitzag en wat er precies van de leraren en assessoren werd verwacht. Dit werkte volgens de assessoren demotiverend en maakte dat zij hun rol onvoldoende konden invullen. Zij benadrukken daarom dat het traject vanaf het begin duidelijk moet worden uitgelegd, met een planning waarin helder staat wat er de komende periode gaat gebeuren. Daarbij is het van belang dat trainingen en observaties consequent door dezelfde persoon worden uitgevoerd, dat bijeenkomsten op vaste momenten plaatsvinden en dat deze zo worden gepland dat leraren er fysiek én mentaal bij aanwezig kunnen zijn.

> "Tuurlijk, als ik naar mijn beginsheets kijk dan … staat daar echt in 'Het is een cyclus van zes weken, in die zes weken vindt dit en dit en dit plaats'. Maar als die niet vanaf het begin af aan al heel duidelijk wordt neergezet. En daarin denk ik, ik ben projectleider. Nou, ik had verwacht wij gaan met jou zitten, wij gaan een jaarplanning maken. … dan kan ik daar veel meer op sturen. Dan kan ik veel meer daarin dat hele proces begeleiden en zorgen dat daar niet zoveel ruis op de lijn ontstaat. Als dat proces vanaf bijeenkomst één al goed stond, weet ik zeker dat mensen veel meer aan de slag gingen. Maar door tijdgebrek … was er geen tijd voor de PLG, was er geen tijd voor … de klassenvisitaties die zijn niet met mij gecommuniceerd, maar met de collega's. Ik ben bij de eerste twee rondes niet eens bij geweest, want ik wist niet eens dat *externe observator kwam. Dus dat zijn van die dingen." (Assessor, diepte-interview)

Intensiteit van het traject

WerkplekLeren werd door veel leraren als intensief ervaren, vooral door de opdrachten in Bardo die volgens hen veel tijd kostten voor relatief weinig opbrengst. De mate van ervaren intensiteit bleek sterk samen te hangen met de motivatie en het begrip van het programma. Naarmate WerkplekLeren beter geïntegreerd raakte, namen de negatieve geluiden af.

Daarnaast vinden de assessoren dat er op voorhand een planning moet zijn waaruit blijkt wat er de komende tijd gaat gebeuren en waarin het belang van WerkplekLeren duidelijk wordt uitgelegd. De trainingen moeten plaatsvinden op vaste dagen in de week en op die dagen op vaste tijdstippen. De training moeten daarbij zo worden gepland dat iedereen fysiek aanwezig kan zijn én nog de concentratie heeft om ook mentaal aanwezig te zijn.

De assessor zegt dat de inhoud van de training tot de verbeelding moet spreken en dat de trainer moet inspelen op de behoefte van de doelgroep. Bovendien merkt de assessor dat de leraren gemotiveerd raken wanneer ze complimenten krijgen. Daarom zou de trainer tijdens de lessen moeten terugkomen op de positieve punten die tijdens de observaties opvielen. Dit miste de assessor bij de trainer van haar school.

Bardo

Het systeem Bardo werd door de meeste assessoren als een groot knelpunt genoemd. Het was te ingewikkeld en leraren konden er hun weg niet in vinden, wat leidde tot frustratie en demotivatie. Op scholen die overstapten naar Teams ontstond meer rust, waardoor de motivatie onder leraren toenam.

> “Collega's die zeiden ‘wat een afschuwelijke training’. En dan denk ik ‘En waarom?’ Om Bardo.” (Assessor, diepte-interview)

Bouwsteentraining
Over de inhoud van de bouwsteentraining gaven assessoren en projectleiders aan dat deze actiever, levendiger en compacter mocht zijn. Het succes van de training hing volgens hen sterk samen met de manier waarop de trainer deze invulde. Een enthousiaste trainer die de relevantie van de bouwstenen zichtbaar maakt en inspeelt op de behoefte van de doelgroep, blijkt essentieel. Daarnaast benadrukten assessoren dat het geven van complimenten en het benoemen van positieve observaties motiverend werkt voor leraren.

Observaties
De observaties werden door assessoren als waardevol ervaren, maar de praktische uitvoering bleek lastig. In de eerste weken van het schooljaar was observeren vaak niet haalbaar en ook het afstemmen van roosters maakte onderlinge observaties moeilijk. Daarnaast gaven sommige assessoren aan dat leraren het spannend vonden om geobserveerd te worden, waardoor observaties soms werden vermeden. Tot slot was het voor enkele scholen onduidelijk wanneer de externe observator langskwam, wat voor onrust zorgde.

> “We zijn natuurlijk gestart bij de start van het schooljaar. … we zijn speciaal onderwijs. Dan kan je je klas niet uit, want dan staat de boel op stelten als je als mentor er niet bij bent. De eerste zeven weken. Dus eigenlijk is dat ook geen goede periode om dan bij elkaar te gaan observeren. Dan kun je beter dat stukje … alleen maar *externe observator laten doen….” (Assessor, diepte-interview)

Rol van de assessor en assessorentraining
De rol van de assessor blijkt cruciaal voor de implementatie van WerkplekLeren. Wanneer een assessor onvoldoende tijd en ruimte heeft, ontbreekt er een kartrekker die duidelijkheid verschaft, motiveert en enthousiasmeert. Dit resulteert volgens assessoren in een afwachtende houding van leraren, zeker wanneer deelname niet op vrijwillige basis is. Tegelijkertijd geven assessoren aan dat de assessortraining beter moet aansluiten bij hun behoeften. Zij pleiten voor een startbijeenkomst voorafgaand aan de bouwsteentraining, bij voorkeur samen met de interne projectleider. In zo’n bijeenkomst kan duidelijk worden toegelicht wat WerkplekLeren inhoudt en wie welke taken op zich neemt. Dit zou volgens de assessoren vertraging en ongeduld hebben kunnen voorkomen.

Daarnaast zien assessoren meerwaarde in het organiseren van intervisies wanneer er voldoende deelnemers zijn, of in individuele gesprekken bij kleinere groepen. Omdat individuele gesprekken minder ruimte bieden om ervaringen uit te wisselen, wordt een professionele leergemeenschap voor assessoren voorgesteld, waarin zij onderling contact kunnen leggen en ideeën kunnen delen. Ook benutten sommige assessoren interne sparringpartners of de samenwerking met de externe observator om hun rol verder vorm te geven. Zo kan de assessor bijvoorbeeld samen met de externe observator reflecteren op de voortgang van leraren en bespreken hoe de assessor de rol in de toekomst kan versterken.

5.3 Focusgroepen met leerlingen

5.3.1 Toepassing bouwstenen in de les

> "Ze vertelt, elke keer als je weer eh een foutje maakt, dan legt ze dat weer opnieuw uit om je weer te helpen herinneren daaraan. Dus dat vind ik wel fijn." (Leerling, focusgroep)

De mate waarin de leraren volgens de leerlingen de bouwstenen toepassen verschilt per school. Zo passen leraren volgens leerlingen van de ene school elf bouwstenen toe. Alleen de bouwsteen 'Leer je leerlingen effectief leren' wordt volgens twee van de vier leerlingen van deze school minder toegepast. Reden hiervoor is dat de aan de school verbonden ergotherapeut deze bouwsteen al toepast. Volgens alle leerlingen van een andere school activeren de leraren relevante voorkennis, laten ze de leerstof actief verwerken, achterhalen de leraren of de hele klas het begrepen heeft, spreiden de leraren oefeningen met leerstof in de tijd en gebruiken de leraren toetsing als leer- en oefenstrategie. De meeste leraren van deze school geven bovendien een duidelijke, gestructureerde en uitdagende instructie, ze gebruiken voorbeelden, combineren woord en beeld en de meeste leraren van deze school ondersteunen bij moeilijke opdrachten. Over de vraag of de leraren hun leerlingen leren hoe ze effectief moeten leren zijn de mening verdeeld. Wat de leraren van deze school niet doen is het zorgen voor afwisseling in oefentypes en ze zouden geen feedback geven die de leerlingen aan het denken zet.
Leerlingen van de derde school zijn het erover eens dat hun leraren relevante voorkennis activeren. De meeste leerlingen vinden bovendien dat de leraren duidelijke, gestructureerde en uitdagende instructie geven, voorbeelden gebruiken en dat de leraren ondersteunen bij moeilijke opdrachten. Er is meer verdeeldheid met betrekking tot het actief laten verwerken van de leerstof, het achterhalen of de hele klas het begrepen heeft, het spreiden van oefeningen met leerstof in de tijd, het zorgen voor afwisseling in oefentypes en leerlingen zijn meer verdeeld over de vraag of leraren hen leren hoe ze effectief kunnen leren. Het combineren van woord en beeld en het gebruik van toetsing als leer- en oefenstrategie zijn bouwstenen die volgens minder dan de helt van de leerlingen van de betreffende school worden toegepast.

Activeer relevante voorkennis
Op één school wordt relevante voorkennis geactiveerd via het bespreken van het gemaakte huiswerk. Leraren van een andere school bespreken voorafgaand aan de les of bij de start van een nieuw hoofdstuk de leerdoelen en blikken terug op de eerder besproken lesstof. Leraren van een derde school activeren relevante voorkennis na hun uitleg.

Geef duidelijke, gestructureerde en uitdagende instructie
Veel leerlingen zijn positief over de uitleg:

> "J. heeft een bepaalde manier van uitleggen, met ook bijvoorbeeld … voorbeelden die duidelijk zijn en zelfs een kleuter zou kunnen begrijpen. Waardoor het heel simpel is en die breidt ze goed uit naar iets wat moeilijker wordt. Dus gebruikt ze ook weer de oud-geleerde dingen." (Leerling, focusgroep)

Er zijn echter ook leerlingen die soms hulp missen of de uitleg niet altijd goed begrijpen:

> "Het is een beetje de helft. Want de ene keer is het een hele fijne uitleg en de andere keer denk ik van 'Ja, wat zeg je eigenlijk? Nu snap ik het niet.'. … dan denk ik … laat er dan bijvoorbeeld iets bij zien, dat je ook weet waarover het gaat. Maar soms is het … of te snel, of het is te langzaam … Aan de andere kant is het ook wel juist dat ik het wel goed snap, maar het is een beetje…" (Leerling, focusgroep)

Wat verder als fijn wordt genoemd is wanneer een leraar meeschrijft en opdraagt dat ook de leerlingen mee moeten schrijven. Daardoor zou de stof volgens de leerlingen beter blijven hangen en bovendien kunnen de leerlingen de uitleg nog een keer bekijken mocht dat nodig zijn. Leerlingen van een andere school geven aan structuur in de lessen te waarderen, ze vinden het fijn als een leraar polst of iedereen met de uitleg mee is en ze vinden het fijn als een leraar de leerling ondersteuning biedt wanneer blijkt dat de leerling niet met de uitleg mee is.

> "Bijvoorbeeld, legt 'ie het uit en aan het einde van de uitleg dan vraagt 'ie ook nog eventjes van 'heb je het al een keer eerder geleerd?" (Leerling, focusgroep)

Gebruik voorbeelden
Volgens de leerlingen van de ene school zijn de voorbeelden beeldend en simpel waardoor ze goed te onthouden zijn.

> "J. bijvoorbeeld, die gebruikt … om de naamvallen uit te leggen voor Duits een schildpad. De schildpad die zit nu, nu beweegt de schildpad en daar kon je die schildpad eigenlijk plaatsen. Zo in het derde, vierde naamval, om het makkelijker te onthouden." (Leerling, focusgroep)

Ook worden er filmpjes gebruikt of worden er sommen voorgedaan op het bord. Er zijn echter ook leerlingen die aangeven voorbeelden te missen. Bijvoorbeeld bij de wiskundeles. De voorbeelden die er zijn, zijn gekopieerd uit het boek en zijn volgens de betreffende leerling geen goed voorbeeld. Leerlingen hebben in dat geval liever dat de leraar zelf een voorbeeld bedenkt. Dat gebeurt volgens de leerlingen de laatste tijd vaker.

Combineer woord en beeld
Het gebruik van beelden bij de uitleg is volgens de leerlingen niet voor iedere leraar makkelijk toepasbaar. De toepasbaarheid is volgens de leerlingen afhankelijk van het vak dat wordt gegeven. Zo is het combineren van woorden en beelden bij Biologie heel nuttig, maar bij de taalvakken voegt het niets toe en voor wiskunde is het volgens een leerling ingewikkeld om een goed voorbeeld te bedenken. Bij Biologie wordt er gebruik gemaakt van plaatjes en bij de taalvakken worden er bijvoorbeeld filmpjes getoond.

Laat leerstof actief verwerken
Het actief verwerken van de leerstof is iets wat leerlingen van verschillende scholen herkennen. Op een school geven leerlingen aan dat ze lesstof actief verwerken door het maken van samenvattingen, mindmaps en door het bedenken van vragen die later in een schriftelijke overhoring worden gesteld. Het grootste gedeelte van de tijd maken ze samenvattingen. Leerlingen geven aan dat ze vinden dat ze te vaak samenvattingen moeten maken. Leerlingen van een andere school vertellen dat ze bijvoorbeeld klassikaal sommen maken.

Achterhaal of de hele klas het begrepen heeft
Volgens de leerlingen van verschillende scholen stellen leraren vragen om te achterhalen of de hele klas de uitleg heeft begrepen.

> "Bij ons wil ze wel zeker weten dat wij het snappen, dus ze vraagt het altijd of we het snappen en of het wel gaat lukken." (Leerling, focusgroep)

Er zijn echter ook leraren die dit niet doen en dus de kinderen aan het werk zetten, terwijl de leerlingen wel vragen hebben. Volgens andere leerlingen stellen leraren vragen om te achterhalen of de klas de stof begrijpt, bijvoorbeeld in de vorm van overhoringen. Leerlingen van een school geven aan dat het stellen van vragen hen motiveert:

Ondersteun bij moeilijke opdrachten
De meeste leerlingen vinden dat de leraren ondersteunen bij moeilijke opdrachten, al lijkt niet elke leerkracht dit te doen. Volgens leerlingen van één school heeft de leraar het soms te druk om goed te kunnen helpen. Deze leerlingen zeggen dan ook meer hulp van de leraar te krijgen op de dagen dat de leraar wordt ondersteunt door de stagiaire.

> "Dan leer je… Dan heb je de motivatie ook. In ieder geval, dat heb ik. Dat ik dan de motivatie krijg om zelf ook te gaan leren… " (Leerling, focusgroep)

Spreid oefening met leerstof in de tijd
Het spreiden van oefening met leerstof in de tijd is iets wat volgens de meeste leerlingen van de verschillende scholen gebeurt.

> "Ja, want het is … langzaam opgebouwd naar … examens. Want eerst deed ze dan een periode woordjes, periode lezen en een periode schrijven. En nu doet ze echt alles in één week. Dus eerst heeft ze het grote geheel uitgelegd en nu doet ze alles herhalen." (Leerling, focusgroep)

Zorg voor afwisseling in oefentypes
Het zorgen voor afwisseling in oefentypes is iets wat de leraren van de ene school veelal lijken te doen. Leerlingen van andere scholen herkennen juist niet dat de leraren oefentypes afwisselen:

> "Ze doet maar één ding. Geen verschillende. … dat is dan wel iets wat ze dan beter wel kan doen, verschillende dingen doen. Dan vergeten we het ook niet zo snel." (Leerlingen, focusgroep)

Gebruik toetsing als leer- en oefenstrategie
Hoewel leerlingen van twee scholen deze bouwsteen herkennen, geven leerlingen van een derde school aan dat er weinig oefentoetsen worden gedaan. Een leerling die de bouwsteen wel herkent geeft aan dat

> "Niet oefentoetsen. Dat hebben we niet echt veel. Dat zou misschien wel fijn zijn. Dat je ook een beetje weet waarover het gaat. En quizzen. Het is ook gewoon leuk, want dan blijf je ook geconcentreerd … als je een verhaal krijgt te horen van de juf, dan ga je afdwalen en dan heb je uiteindelijk ook geen zin meer. … met quizzen is dat wel leuk, om quizzen te doen ook. Want daar leer je ook wat van, maar dan is het ook gelijk leuk." (Leerlingen, focusgroep)

deze bouwsteen de vorm aanneemt van het schrijven van een beschouwing of een betoog, het schrijven van een e-mail, het maken van een woordjestoets of het maken van een examen. Leerlingen van de andere school waar de bouwsteen wordt toegepast geven aan dat ze meestal quizjes doen maar weinig oefentoetsen maken.

Geef feedback die leerlingen aan het denken zet

Leerlingen van de ene school zijn tevreden over de feedback. De feedback is duidelijk. Leerlingen krijgen te horen wat verbeterpunten zijn en ze krijgen positieve feedback.
Leerlingen van een andere school zijn ook tevreden over de feedback. Zij geven aan de dag altijd af te sluiten met tips en tops.
Op een andere school krijgen leerlingen volgens henzelf vaak te horen wat ze fout doen en horen ze minder wat ze goed doen. Ook geven de leerlingen van deze school aan dat ze vaak alléén horen dat ze het niet goed doen, maar tegelijkertijd niet horen hoe ze het beter kunnen doen.

> "Als je bijvoorbeeld wat lage cijfers haalt, 'gewoon even een keer per dag, of effe in de ochtend of in de avond even een half uurtje leren'. Dat doet hij wel goed." (Leerlingen, focusgroep)

Leer je leerlingen effectief leren

De laatste bouwsteen is een bouwsteen die twee van de vier leerlingen van één school minder lijken te herkennen. De leerlingen van deze school geven daarbij aan dat zij een ergotherapeut hebben die aan de school verbonden is en er speciaal voor is om de leerlingen te ondersteunen in hoe zij moeten leren. Bouwsteen 12 zou daarom een bouwsteen zijn die leraren volgens de leerlingen dan ook minder hoeven toe te passen. Ook leerlingen van de andere scholen herkennen niet dat de leraar uitlegt hoe ze het best kunnen leren. De leraar vertelt welke stof de leerlingen tot zich moeten nemen en laat het daarbij. Sommige leerlingen van de derde school herkennen de bouwsteen echter wel.

5.3.2 Waarde van bouwstenen

Leerlingen gaven tijdens de focusgroepen aan welke bouwstenen volgens hen een goede leraar typeren. Dit blijkt individueel bepaald te zijn. Er is dan ook geen enkele bouwsteen die door geen enkele leerling als onbelangrijk werd gezien. Bouwsteen 2 'Geef duidelijke, gestructureerde en uitdagende instructie' werd door de grootste groep leerlingen als belangrijk gezien. Leerlingen gaven wel aan dat de uitleg niet te lang mag duren omdat ze dan hun concentratie verliezen. Het gebruik van voorbeelden, het achterhalen of de hele klas het begrepen heeft, het gebruik van oefentoetsen en quizzen en het gebruik van beelden werden eveneens door verschillende leerlingen gezien als een belangrijke bouwsteen. Tegelijkertijd zijn er leerlingen die oefentoets en quizzen minder belangrijk vinden en leerlingen die beelden bij de uitleg verwarrend vinden. Ook het ondersteunen bij moeilijke opdrachten, oefenen op verschillende momenten en afwisseling in oefentypes worden vaker als belangrijk genoemd, al zijn er net zo veel leerlingen die oefenen op verschillende momenten minder belangrijk vinden en er is een leerling die afwisseling in oefeningen minder belangrijk vindt. De leerlingen die externe hulp kregen die hen hielp met leren vinden door die hulp Bouwsteen 12 'Leer je leerlingen effectief leren' minder relevant. Tot slot geven een paar leerlingen aan dat zij minder waarde hechten aan het krijgen van feedback.

> "Ik snap een vraag niet, en dan gaat ze gewoon heel de tijd hetzelfde herhalen. En dan denk ik 'ja, maar ik snap het niet. Als je het heel de tijd hetzelfde gaat herhalen, dan snap ik het nog steeds niet en dan blijf ik het ook niet snappen'. Ik kan dat niet zomaar ergens 'whoop' uit halen'." (Leerlingen, focusgroep)

6. Conclusies

In dit onderzoek is gekeken hoe de interventie WerkplekLeren wordt ingezet binnen het voortgezet speciaal onderwijs (vso), onder andere gemeten via de mate waarin dit bijdraagt aan het versterken van didactische vaardigheden van leraren. Dit onderzoek is voornamelijk ingestoken als een procesevaluatie, met daarnaast een (beperkte) effectevaluatie op basis van kwantitatieve metingen. Binnen de procesevaluatie is specifiek aandacht besteed aan de wijze waarop WerkplekLeren is uitgevoerd.

Dit onderzoek heeft antwoorden op de volgende onderzoeksvragen opgeleverd:

1. Leidt de inzet van WerkplekLeren tot een verbetering in het didactische handelen van leraren in het vso, in vergelijking met leraren in het vso die niet hebben deelgenomen aan de interventie WerkplekLeren?
2. In hoeverre wordt WerkplekLeren geïmplementeerd zoals beoogd binnen de deelnemende scholen?
3. Welke positieve punten en knelpunten ervaren de betrokkenen (interne assessors en interne projectleider, leraren, leerlingen) bij WerkplekLeren?
4. In hoeverre en onder welke voorwaarden kan WerkplekLeren duurzaam worden ingezet op de betrokken vso-scholen en in welke mate is WerkplekLeren overdraagbaar naar andere vso-scholen?

De kwantitatieve analyses geven een eerste beeld van het effect van WerkplekLeren op het didactisch handelen van leraren (effectevaluatie). Bij de start waren er geen verschillen zichtbaar tussen deelnemende en niet-deelnemende leraren. De metingen aan het eind van het traject lieten verbeteringen zien in zowel het gebruik van didactische bouwstenen als in het competentiegevoel van deelnemende leraren. Na correctie voor beginscores werd alleen wat betreft het competentiegevoel, zoals gemeten met de TSES, een significant interventie-effect gevonden. Deelnemenede leraren scoorden hoger op de eindmeting wat betreft hun competentiegevoel dan niet-deelnemende leraren. Deze resultaten suggereren dat WerkplekLeren een positief effect heeft op de competentiebeleving van leraren. Dit effect was middelgroot. Wat betreft het toepassen van didactische bouwstenen werd een dergelijk positief effect niet gevonden. Alhoewel deelnemende leraren op de eindmeting hoger scoorden dan niet-deelnemende leraren wat betreft het toepassen van de bouwstenen, verdween dit verschil na controle voor de scores op de voormeting.
Vanwege de beperkte steekproef en variatie in implementatiegetrouwheid dienen deze bevindingen voorzichtig te worden geïnterpreteerd en is vervolgonderzoek nodig om de robuustheid van de gevonden effecten vast te stellen. Tevens ontbrak een randomisatie van de leraren. Daarnaast zouden in toekomstig onderzoek onafhankelijke lesobservaties van de deelnemende en niet-deelnemende leraren een goed aanvullend inzicht kunnen geven in de ontwikkeling van de (didactische) vaardigheden.
De interventie heeft in dit onderzoek dus geen aantoonbaar effect gehad op het didactisch handelen van leraren (zoals gemeten met de Implementatiegraadmeter), maar wel op hun competentiebeleving (TSES). Dit beeld wordt bevestigd door de kwalitatieve bevindingen in de procesevaluatie: leraren geven aan dat WerkplekLeren hun bewustzijn van goede didactiek vergroot en hen helpt anders naar hun lessen te kijken.

Ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag is via focusgroepen en interviews nagegaan in hoeverre de interventie is uitgevoerd zoals beoogd. De implementatie varieerde tussen scholen, maar kernonderdelen van WerkplekLeren zijn overal tot uitvoering gekomen. Alle trainingen zijn gegeven, al was de aanwezigheid van leraren wisselend. Leraren op alle drie de scholen hebben lesobservaties en werkopdrachten uitgevoerd, maar de mate van deelname en de volledigheid van de opdrachten liepen uiteen. Observaties – zowel extern als collegiaal – werden op meerdere scholen als leerzaam en waardevol ervaren en droegen volgens leraren bij aan bewustwording en verbetering van hun didactisch handelen.

Tegelijkertijd traden er knelpunten op die de uitvoering beïnvloedden en daarmee de interventiegetrouwheid beperkten. (Collegiale) observaties liepen geregeld vast op rooster- en planningsproblemen, werkopdrachten werden niet altijd volledig uitgevoerd of gedocumenteerd, mede door beperkingen in Bardo. Op één school was bovendien onvoldoende tijd en ruimte voor de assessor en projectleider, waardoor hun rol beperkt bleef. Daar waar een praktijkgerichte trainer aanwezig was en een duidelijke planning werd gevolgd, kwam de implementatie het meest overeen met het beoogde programma.

Ter beantwoording van de derde onderzoeksvraag zijn positieve punten en knelpunten door zowel leraren, als assessoren en projectleiders aangegeven. Betrokkenen waarderen vooral de praktijkrelevantie van de bouwstenen en de leerwaarde van externe en collegiale observaties. Tegelijkertijd werden onduidelijkheid aan de start, hoge tijdsbelasting (met name door werkopdrachten) en het gebruik van Bardo als belangrijkste knelpunten genoemd. De kwaliteit van de training was bepalend voor motivatie: waar de trainer praktijkgericht en enthousiasmerend werkte, nam betrokkenheid toe; bij een te theoretische aanpak nam deze af. Intervisies voor assessoren kregen beperkt vorm door lage opkomst en voorbereiding.

Bij leraren, assessoren en projectleiders zijn voorwaarden uitgevraagd waarmee WerkplekLeren duurzaam kan worden ingezet binnen de eigen school, danwel geïmplementeerd kan worden binnen andere vso-scholen. Dit ter beantwoording van de laatste onderzoeksvraag rondom randvoorwaarden. Voor duurzame implementatie noemen betrokkenen een heldere start (met rolafbakening), een vaste jaarplanning met voldoende tijd/ruimte, een praktijkgerichte trainer en verlichting van administratieve lasten door aan te sluiten bij bestaande systemen. Structurele ondersteuning van assessoren (leergemeenschap of individuele begeleiding) en MT-commitment worden gezien als randvoorwaardelijk. Onder deze condities achten betrokkenen overdraagbaarheid naar andere vso-scholen reëler.

Een belangrijke les uit dit onderzoek is dat de implementatie van WerkplekLeren sterk samenhangt met de context van de school. De deelnemende scholen verschillen in organisatie, doelgroep en teamcultuur, wat invloed heeft op de manier waarop de interventie vorm krijgt. Om WerkplekLeren goed tot zijn recht te laten komen, is het van belang om aan het begin van het traject gezamenlijk te bepalen hoe de interventie het beste kan worden ingezet binnen de specifieke situatie van de school. Door de aanpak en planning af te stemmen op de werkwijze en voorkeuren van het team, kan de uitvoering beter aansluiten bij de praktijk en wordt de kans op duurzame inbedding vergroot.

In de focusgroepen hebben leerlingen beschreven in hoeverre zij in het huidige lesgeven van hun leraren de didactische bouwstenen herkennen. Daarbij blijkt dat leerlingen per school en per bouwsteen verschillen ervaren in de mate waarin deze worden toegepast. Leerlingen benoemen onder meer aspecten als de duidelijkheid en structuur van de instructie, het gebruik van voorbeelden, het actief verwerken van leerstof en de ondersteuning bij moeilijke opdrachten als herkenbaar in de lespraktijk, terwijl andere bouwstenen (zoals het aanleren van effectieve leerstrategieën of het afwisselen van oefentypes) minder consistent worden waargenomen. Deze perspectieven zijn waardevol omdat zij inzicht geven in hoe het didactisch handelen van leraren in de klaspraktijk door leerlingen wordt ervaren. Daarmee vormen de leerlingfocusgroepen geen aanwijzing voor veranderingen als gevolg van de interventie, maar wel een aanvullende kwalitatieve duiding van de mate waarin de beoogde didactische bouwstenen in de dagelijkse onderwijspraktijk zichtbaar zijn voor de primaire doelgroep: de leerlingen.

De bevindingen uit de effectevaluatie en de procesevaluatie dienen in samenhang te worden geïnterpreteerd. De procesevaluatie laat zien dat leraren positieve veranderingen ervaren in hun bewustzijn van didactische kwaliteit en in hun professionele zelfvertrouwen. Dit sluit aan bij de kwantitatieve bevindingen, waarin met name effecten op de competentiebeleving (TSES) zichtbaar werden. Tegelijkertijd

hangen beperkte en gemengde effecten die in de effectevaluatie zijn gevonden nauw samen met de wijze waarop WerkplekLeren in de praktijk is uitgevoerd. Hoewel de kernonderdelen weliswaar op alle scholen zijn geïmplementeerd, verschilde de mate van volledigheid en intensiteit tussen scholen en leraren. Beperkingen in tijd, planning en organisatorische randvoorwaarden maakten dat de interventie niet overal volgens het beoogde ontwerp is doorlopen. Gezamenlijk wijzen de resultaten er dus op dat WerkplekLeren potentieel effect heeft, maar dat zichtbare veranderingen in didactisch handelen afhankelijk zijn van een hogere mate van interventiegetrouwheid en meer structurele inbedding in de schoolcontext. Toekomstig onderzoek en vervolgimplementaties doen er daarom goed aan de randvoorwaarden voor uitvoering expliciet te versterken, zodat de kans op aantoonbare effecten toeneemt.

7. Discussie

De effectevaluatie en procesevaluatie toonden aan dat WerkplekLeren de potentie heeft om het competentiegevoel te versterken. De combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve bevindingen laat zien dat WerkplekLeren door leraren als waardevol wordt ervaren en samenhangt met een toename in competentiebeleving, terwijl effecten op didactisch handelen niet zijn aangetoond. Door de lage steekproefaantallen en een onvolledige implementatie dienen de resultaten met voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

In de focusgroepen en MIDI geven leraren aan dat WerkplekLeren hun bewustzijn van goede didactiek versterkt en bijdraagt aan hun professionele groei. Echter, de kwalitatieve gegevens laten ook zien dat de uitvoering in de praktijk tussen scholen varieerde. Randvoorwaarden zoals tijd, duidelijkheid in planning, ondersteuning vanuit MT en assessor en de inzet van Bardo waren niet overal in gelijke mate aanwezig. Daarnaast ervaren leraren dat de toepasbaarheid van de bouwstenen in de dagelijkse vso-praktijk soms extra tijd en afstemming vraagt. Deze combinatie van uiteenlopende uitvoeringscondities en contextfactoren biedt een plausibele verklaring voor het uitblijven van een effect op de gemeten toepassing van de bouwstenen, terwijl de ervaren competentie wel toenam.

Opvallend is dat zowel deelnemende als niet-deelnemende leraren vooruitgang lieten zien op zowel de Implementatiegraadmeter als de TSES. Dit wijst erop dat ook de controlegroep zich gedurende het traject positiever is gaan beoordelen in hun didactisch handelen en competentiegevoel. Een mogelijke verklaring hiervoor is spill-over: deelnemende en niet-deelnemende leraren werken binnen dezelfde school samen, bespreken lesvoorbeelden of wisselen ervaringen uit. Op die manier kunnen inzichten en bouwstenen van WerkplekLeren indirect ook bij niet-deelnemers terecht zijn gekomen. Dit verkleint de kans dat in de kwantitatieve analyses grote verschillen tussen de groepen zichtbaar worden. De hoge scores op de beginmeting suggereren dat een aanzienlijk deel van de bouwstenen al standaard in de praktijk wordt toegepast, wat kan verklaren waarom het effect op de bouwstenen beperkt bleef.

De kwalitatieve bevindingen helpen ook deze uitkomsten te duiden. Leraren, assessoren en projectleiders beschrijven dat WerkplekLeren meer bewustwording en reflectie stimuleerde, en dat vooral observaties en samenwerking waardevol waren. Tegelijkertijd wezen zij op knelpunten die de uitvoering bemoeilijkten, zoals tijdsdruk, onduidelijkheid bij de start en het gebruik van Bardo. Deze ervaren barrières verklaren waarom de kwantitatieve effecten beperkt zichtbaar bleven, terwijl de professionele groei wel werd ervaren.

De focusgroepen met leerlingen geven geen inzicht in veranderingen door de tijd, maar wel in de mate waarin leerlingen de didactische bouwstenen herkennen in het huidige lesgeven van hun leraren. Zij beschreven duidelijkere uitleg, meer voorbeelden en afwisseling – aanwijzingen voor subtiele veranderingen in het didactisch handelen die niet volledig zichtbaar waren in de vragenlijstmetingen.

Het combineren van de databronnen laat zien dat WerkplekLeren vooral lijkt bij te dragen aan bewustwording, reflectie en versterking van het competentiegevoel van leraren, maar dat de mate van effect sterk af lijkt te hangen van de implementatiekwaliteit. Waar randvoorwaarden als tijd, duidelijke rolverdeling en een praktijkgerichte trainer aanwezig waren, rapporteerden leraren meer motivatie en leeropbrengst. Dit onderstreept dat niet alleen de inhoud van de interventie telt, maar juist ook de context waarin zij wordt uitgevoerd.

De eerste aanwijzingen uit dit onderzoek zijn daarmee bemoedigend: WerkplekLeren kan bijdragen aan professionalisering en teamontwikkeling in het vso, mits het zorgvuldig wordt ingebed. Voor het onderwijs betekent dit dat investeren in randvoorwaarden – zoals een duidelijke start, continuïteit, het beperken van

administratieve lasten en gerichte ondersteuning van assessoren – essentieel is om de potentie van WerkplekLeren te benutten. Voor de wetenschap betekent dit dat vervolgonderzoek met grotere groepen, langere looptijd en robuustere designs nodig is om de effecten met meer zekerheid vast te stellen.

Beperkingen van het onderzoek
Dit onderzoek is zorgvuldig opgezet met zowel kwantitatieve als kwalitatieve componenten, maar kent enkele beperkingen. Het aantal deelnemende leraren was relatief klein, en er was sprake van uitval tussen de metingen. Dit beperkt de statistische kracht en maakt het moeilijk om effecten met zekerheid toe te schrijven aan WerkplekLeren.

Daarnaast zijn de resultaten beïnvloed door contextuele verschillen tussen scholen, zoals eerdere ervaring met didactiek, teamcultuur en organisatorische randvoorwaarden. Dit maakt het lastig om eenduidige uitspraken te doen over WerkplekLeren als generieke interventie. Ook de invulling van de assessorenbegeleiding verschilde per school. Uit de interviews blijkt dat assessoren zich soms onvoldoende toegerust voelden voor hun rol, wat invloed kan hebben gehad op de kwaliteit van observaties, feedback en ondersteuning van leraren. Daarmee mist WerkplekLeren op sommige scholen een belangrijk ondersteunend element.

Verder werd op alle scholen maatwerk toegepast. Dit vergroot de relevantie voor de praktijk, maar maakt het moeilijk om te bepalen in hoeverre alle deelnemers aan dezelfde intensiteit of vorm van de interventie zijn blootgesteld.

In het oorspronkelijke onderzoeksdesign was voorzien in triangulatie van metingen (zelfrapportage, collega's, leidinggevenden en assessoren), maar deze bleek in de praktijk niet haalbaar. De resultaten zijn daarom uitsluitend gebaseerd op zelfrapportage, waardoor uitspraken betrekking hebben op gepercipieerde in plaats van onafhankelijk vastgestelde ontwikkeling in didactische vaardigheden. Dit vormt een beperking van het onderzoek.

De toewijzing van leraren aan de interventie- en controlegroep vond niet plaats via randomisatie, maar op basis van vrijwillige aanmelding en selectie door assessoren. Hierdoor kan sprake zijn van selectiebias, wat de interpretatie van de effecten mogelijk beïnvloedt. Tegelijkertijd is in de analyses gecontroleerd voor verschillen in beginscores tussen de groepen, waarbij geen significante verschillen werden gevonden.

Implicaties voor de praktijk
De resultaten van dit onderzoek geven scholen in het vso enkele concrete handvatten om verder te werken met WerkplekLeren. Allereerst laten de bevindingen zien dat leraren zich door WerkplekLeren bewuster worden van hun didactisch handelen en vaker de dialoog aangaan met collega's. Scholen die inzetten op dit gezamenlijke leren, kunnen dus gebruikmaken van WerkplekLeren als ondersteuning bij teamontwikkeling.

Tegelijkertijd blijkt dat de opbrengsten sterk afhangen van de manier waarop het programma wordt ingebed. Voor de praktijk betekent dit dat scholen vooraf goed moeten nadenken over de randvoorwaarden: hoe wordt tijd vrijgemaakt, wie vervult welke rol, en hoe sluit de training aan bij de praktijk van het team? De resultaten laten zien dat wanneer deze condities onvoldoende zijn ingevuld, de meerwaarde van WerkplekLeren afneemt.

Een tweede implicatie is dat WerkplekLeren ook buiten de directe deelnemers invloed kan hebben. Leraren die niet formeel meededen rapporteerden eveneens vooruitgang, waarschijnlijk doordat collega's ervaringen delen en samen lessen vormgeven. Voor scholen betekent dit dat het lonend kan zijn om de

interventie niet als individueel traject te positioneren, maar als onderdeel van een bredere schoolontwikkeling.

Tot slot is relevant dat twee scholen WerkplekLeren na afloop zelf verder oppakken. Voor andere scholen is dit een belangrijk signaal: WerkplekLeren kan duurzaam worden voortgezet, mits er aandacht is voor borging. Monitoring via een kwaliteitssysteem kan daarbij helpen om zicht te houden op de interventietrouw en om tijdig bij te sturen.

Implicaties voor onderzoek
De resultaten van dit onderzoek laten zien dat WerkplekLeren potentie heeft, maar dat er verdere onderbouwing nodig is om de effectiviteit en toepasbaarheid van de interventie goed vast te stellen. Toekomstig onderzoek zou zich daarom moeten richten onderstaande aspecten.

Ten eerste is het aan te raden om vervolgonderzoek uit te voeren over een langere periode. Het kost tijd voordat veranderingen in didactisch handelen zichtbaar en bestendig worden. Door de looptijd te verlengen, kan niet alleen de duurzaamheid van effecten beter worden onderzocht, maar kunnen ook langetermijneffecten op leerlinggedrag en leeropbrengsten in beeld worden gebracht.

Daarnaast is het belangrijk om vervolgonderzoek op te zetten met een grotere en meer diverse groep deelnemers en scholen. Een bredere steekproef maakt het mogelijk om betrouwbaardere uitspraken te doen over de werking van WerkplekLeren en om verschillen tussen typen vso-scholen (bijvoorbeeld in doelgroep, teamstructuur en opleidingsniveau) mee te nemen in de analyse. Daarbij is het van belang om ook de schoolcultuur en het leiderschap als mogelijke beïnvloedende factoren te onderzoeken, omdat uit dit onderzoek blijkt dat deze aspecten van grote invloed zijn op de implementatie van WerkplekLeren.

Om een volledig beeld te krijgen van de didactische vaardigheden van de leerkracht, zou aanvullend op de zelfrapportage onafhankelijke lesobservaties kunnen worden uitgevoerd. Hiermee worden de data omtrent de ontwikkeling in de didactische vaardigheden verrijkt en biedt dit leermogelijkheden.

Een ander belangrijk aandachtspunt is het verdiepen van inzicht in de mate van exposure aan de interventie. Niet alle leraren nemen in gelijke mate deel aan alle onderdelen van WerkplekLeren. Toekomstig onderzoek zou daarom moeten nagaan in hoeverre de daadwerkelijke deelname aan trainingen, het uitvoeren van werkopdrachten en het ontvangen van observatie en feedback samenhangen met de opbrengsten. Door deze variatie systematisch in kaart te brengen, kan beter worden vastgesteld onder welke omstandigheden WerkplekLeren het meest effectief is.

Tot slot is het aan te bevelen dat vervolgonderzoek zich niet alleen richt op de vraag of WerkplekLeren effect heeft, maar ook op het hoe en waarom. Dit betekent aandacht voor randvoorwaarden: welke ondersteuning werkt, welke rol speelt de schoolleider, hoe worden teams meegenomen, en welke vormen van professionele begeleiding zijn effectief? Door deze vragen te onderzoeken, kunnen scholen en begeleiders beter ondersteund worden in een succesvolle, duurzame implementatie van WerkplekLeren.

Dit onderzoek laat zien dat WerkplekLeren in het vso bijdraagt aan de professionele bewustwording en competentiebeleving van leraren, maar dat geen effect heeft op hun didactisch handelen. Verdere effectstudies met grotere steekproeven en hogere implementatiegetrouwheid zijn nodig om vast te stellen of WerkplekLeren ook leidt tot aantoonbare veranderingen in de klaspraktijk.

Literatuurlijst

Büttner, S. A., Pijl, S. J., Bijstra, J., & Van den Bosch, E. J. (2015). Triangulating measures of teacher quality in teaching students with behavioral problems. Journal of Cognitive Education and Psychology, 14(1), 294–313.

CED-Groep. (z.d.). *Onderzoek naar de implementatie en het effect van WerkplekLeren op de didactische vaardigheden van vso docenten*. CED-Groep. Geraadpleegd op 20 mei 2025, via https://www.cedgroep.nl/actueel/nieuws/2024/3/onderzoek-naar-de-implementatie-en-het-effect-van-werkplekleren-op-de-didactische-vaardigheden-van-vso-leraren#:~:text=Werkplekleren%20voor%20docenten%20in%20het,het%20toepassen%20van%20belangrijke%20leerstrategie%C3%ABn

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Fleuren, M. A. H., Paulussen, T. G. W. M., Van Dommelen, P., & Van Buuren, S. (2014). Meetinstrument voor Determinanten van Innovaties (MIDI). *International Journal for Quality in Health Care, 26*(5), 501-510.

Hagermoser Sanetti, L. M. H., Charbonneau, S., Knight, A., Cochrane, W. S., Kulcyk, M. C., & Kraus, K. E. (2020). Treatment fidelity reporting in intervention outcome studies in the school psychology literature from 2009 to 2016. *Psychology in the Schools, 57*(6), 901-922.

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence?

Huijboom, F. , Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2019). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. *Professional Development in Education*, 46(5), 751–769. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634630

Inspectie van het Onderwijs. (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. Inspectie van het Onderwijs. https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/documenten/rapporten/2023/04/12/de-staat-van-het-onderwijs-2023

Kirschner, P. A., Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G. & Muijs, D., (2019). *Wijze lessen: twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers. https://www.ou.nl/web/wijzelessen

Knowles, M. S., et al. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. Jossey-Bass.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *400 scholen in effectmeting kansrijke interventies po en vo*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. https://www.nponderwijs.nl/actueel/nieuws/2023/09/28/effectmeting

Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. (z.d.). *Effectmeting kansrijke interventies in het po en vo*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. https://www.nro.nl/onderzoeksprogrammas/effectmeting-kansrijke-interventies-po-vo

Rijksoverheid (z.d.). *(Voortgezet) speciaal onderwijs*. Rijksoverheid. Geraadpleegd op 19 maart 2024, via https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs

Skaalvik E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625.

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Ten Brink Uitgevers.

Verbiest, E. (2022). *Professionele leergemeenschappen*. Garant.

Bijlage A Implementatiegraadmeter

Deze vragenlijst is gebaseerd op de 12 bouwstenen van Kirschner beschreven in Surma et al. (2019) en meet de mate waarin deze bouwstenen geïmplementeerd worden door de leraren in de lessen.

Implementatiegraadmeter bouwstenen – zelfbeoordeling leraren

We vragen in deze lijst naar de frequentie en kwaliteit waarin de bouwstenen van Kirschner in jouw lessen worden toegepast. Hieronder wordt per bouwsteen beschreven wat hiermee wordt bedoeld.

Kies de stelling die het beste bij past bij hoe jouw lessen eruitzien:

Bouwsteen			
1. Het voortbouwen op aanwezige voorkennis	Tijdens de lessen herhaal ik vrijwel nooit de voorkennis.	Tijdens de lessen herhaal ik soms op een actieve wijze de voorkennis.	Tijdens de lessen herhaal ik vrijwel altijd op een actieve wijze de voorkennis.
	Ik bied vrijwel nooit een kapstok om nieuwe stof te verbinden aan de eerder geleerde stof.	Ik bied soms een kapstok om nieuwe stof te verbinden aan de eerder geleerde stof.	Ik bied tijdens de les vrijwel altijd een kapstok om nieuwe stof te verbinden aan de eerder geleerde stof.
2. Het aanbieden van nieuwe leerstof in duidelijke, gestructureerde en uitdagende instructie	Er zijn nauwelijks duidelijk afgebakende lesfasen.	In ongeveer de helft van de lessen worden de lesfasen duidelijk afgebakend.	Er zijn vrijwel altijd afgebakende lesfasen.
	Er zijn nauwelijks lesdoelen, waardoor de structuur vaak ontbreekt.	De lesdoelen zijn soms onduidelijk.	Er zijn vrijwel altijd lesdoelen die voor structuur zorgen.
	Voor élke leerling ontbreken vrijwel altijd uitdagende doelen.	Er zijn soms uitdagende doelen voor élke leerling.	Ik stel vrijwel altijd uitdagende doelen waarin ik van élke leerling veel verwacht.
	Er is vrijwel geen warm leerklimaat.	Er is soms een warm leerklimaat.	Er is vrijwel altijd een warm leerklimaat.
3. Het gebruiken van voorbeelden	Ik gebruik vrijwel nooit uitgewerkte voorbeelden die uitleggen hoe een oefening wordt opgelost.	Ik gebruik in ongeveer de helft van de lessen uitgewerkte voorbeelden die uitleggen hoe een oefening wordt opgelost.	Ik gebruik vrijwel altijd uitgewerkte voorbeelden die uitleggen hoe een oefening wordt opgelost.

	Ik demonstreer vrijwel nooit nieuwe vaardigheden aan de leerlingen.	Ik demonstreer soms nieuwe vaardigheden aan de leerlingen.	Ik demonstreer vrijwel altijd nieuwe vaardigheden aan de leerlingen.
	Ik illustreer de leerstof vrijwel nooit met concrete voorbeelden.	Ik illustreer de leerstof soms met concrete voorbeelden.	Ik illustreer de leerstof vrijwel altijd met concrete voorbeelden.
4. Het combineren van woord en beeld	Ik verrijk woorden vrijwel nooit met beelden.	Ik verrijk woorden in ongeveer de helft van de lessen met beelden.	Ik verrijk woorden vrijwel altijd met beelden.
	Ik houd vrijwel nooit rekening met overbelasting van de leerlingen door het aanbieden van verrijking.	Ik houd soms rekening met overbelasting van de leerlingen door het aanbieden van verrijking.	Ik houd vrijwel altijd rekening met overbelasting van de leerlingen door het aanbieden van verrijking.
	Ik houd in de lessen vrijwel nooit rekening met de multimedia-principes.	Ik houd in de lessen soms rekening met de multimedia-principes.	Ik houd in de lessen vrijwel altijd rekening met de multimedia-principes.
5. Het actief verwerken van de leerstof	In vrijwel geen enkele les laat ik leerlingen schema's of mondelinge samenvattingen maken.	In ongeveer de helft van de lessen laat ik leerlingen schema's of mondelinge samenvattingen maken.	In vrijwel elke les laat ik leerlingen schema's of mondelinge samenvattingen maken.
	Ik laat leerlingen vrijwel nooit leerstof voor zichzelf herhalen of aan anderen uitleggen.	Ik laat leerlingen soms leerstof voor zichzelf herhalen of aan anderen uitleggen.	Ik laat leerlingen vrijwel altijd leerstof voor zichzelf herhalen of aan anderen uitleggen.
	Ik leer de leerlingen de strategieën voor het actief verwerken van de leerstof vrijwel nooit aan.	Ik leer de leerlingen de strategieën voor het actief verwerken van de leerstof soms aan.	Ik leer de leerlingen de strategieën voor het actief verwerken van de leerstof vrijwel altijd aan.
6. Het begripsniveau van de klas bepalen	Ik stel vrijwel nooit vragen die informatie opleveren over de mate van begrip.	Ik stel in ongeveer de helft van de lessen vragen die informatie opleveren over de mate van begrip.	Ik stel vrijwel altijd vragen die informatie opleveren over de mate van begrip.
	Ik vind het leerproces vrijwel nooit belangrijker dan de leerprestatie.	Ik vind het leerproces soms belangrijker dan de leerprestatie.	Ik vind het leerproces vrijwel altijd belangrijker dan de leerprestatie.

7. Het ondersteunen bij moeilijke opdrachten	Ik begeleid leerlingen vrijwel nooit wanneer ze hun eerste stappen in de leerstof zetten.	Ik begeleid leerlingen soms wanneer ze hun eerste stappen in de leerstof zetten.	Ik begeleid leerlingen vrijwel altijd wanneer ze hun eerste stappen in de leerstof zetten.
	Mijn ondersteuning vermindert vrijwel niet naarmate de leerling bekwamer wordt.	Mijn ondersteuning vermindert deels naarmate de leerling bekwamer wordt.	Mijn ondersteuning vermindert vrijwel altijd naarmate de leerling bekwamer wordt.
	Ik bied de leerling vrijwel nooit zelfstandige oefenkansen, ondanks dat ik de leerlingen daartoe in staat acht.	Ik bied de leerling soms zelfstandige oefenkansen wanneer ik de leerlingen daartoe in staat acht.	Ik bied vrijwel altijd zelfstandige oefenkansen wanneer ik de leerlingen daartoe in staat acht.
8. Het spreiden van oefeningen met leerstof in de tijd	Ik oefen de basisvaardigheden en -kennis vrijwel nooit.	Ik oefen de basisvaardigheden en -kennis op enkele momenten in het schooljaar.	Ik oefen de basisvaardigheden en -kennis op meerdere momenten in het schooljaar.
	Ik geef vrijwel nooit huiswerk waarbij eerder geziene leerstof aan bod komt.	Ik geef soms huiswerk waarbij eerder geziene leerstof aan bod komt.	Ik geef vaak huiswerk waarbij eerder geziene leerstof aan bod komt.
	Ik start de les vrijwel nooit met een herhaling van eerdere leerstof.	Ik start de helft van de lessen met een herhaling van eerdere leerstof.	Ik start de les vrijwel altijd met een herhaling van eerdere leerstof.
9. Het afwisselen van werkvormen	Ik wissel mijn werkvormen vrijwel nooit af.	Ik wissel mijn werkvormen soms af.	Ik wissel mijn werkvormen vrijwel altijd af.
	Ik wissel uitgewerkte voorbeelden vrijwel nooit af met oefeningen en deels uitgewerkte voorbeelden.	Ik wissel uitgewerkte voorbeelden soms af met oefeningen en deels uitgewerkte voorbeelden.	Ik wissel uitgewerkte voorbeelden vrijwel altijd af met oefeningen en deels uitgewerkte voorbeelden.
	Ik wissel de productieve strategieën vrijwel nooit af.	Ik wissel de productieve strategieën soms af.	Ik wissel de productieve strategieën vrijwel altijd af.
10. Het gebruiken van toetsing als leer- en oefenstrategie	Ik geef bij aanvang of aan het einde van de les vrijwel nooit oefentoetsen in de vorm van een quiz.	Ik geef bij aanvang of aan het einde van ongeveer de helft van de lessen oefentoetsen in de vorm van een quiz.	Ik geef bij aanvang of aan het einde van de les vaak oefentoetsen in de vorm van een quiz.

11. Het geven van feedback die leerlingen aan het denken zet	Ik geef vrijwel nooit feedback die leerlingen aanzet tot ‘detectivewerk’.	Ik geef soms feedback die leerlingen aanzet tot ‘detectivewerk’.	Ik geef vrijwel altijd feedback die leerlingen aanzet tot ‘detectivewerk’.
	Ik geef vrijwel nooit directe feedback bij de start van het leerproces.	Ik geef soms directe feedback bij de start van het leerproces.	Ik geef vrijwel altijd directe feedback bij de start van het leerproces.
	Als leerlingen de feedback (nog) niet begrijpen, geef ik vrijwel nooit extra instructie.	Als leerlingen de feedback (nog) niet begrijpen, geef ik soms extra instructie.	Als leerlingen de feedback (nog) niet begrijpen, geef ik vrijwel altijd extra instructie.
12. Het aanleren van effectief leren, zodat leerlingen hun eigen leren kunnen plannen, monitoren en bijsturen	Ik leer leerlingen leerstrategieën vrijwel nooit expliciet aan.	Ik leer leerlingen leerstrategieën soms expliciet aan.	Ik leer leerlingen leerstrategieën vrijwel altijd expliciet aan.
	Ik koppel leerstrategieën vrijwel nooit aan concrete inhoud.	Ik koppel leerstrategieën soms aan concrete inhoud.	Ik koppel leerstrategieën vrijwel altijd aan concrete inhoud.
	Ik begeleid leerlingen vrijwel nooit systematisch in het ontwikkelen en toepassen van leerstrategieën.	Ik begeleid leerlingen soms systematisch in het ontwikkelen en toepassen van effectieve leerstrategieën.	Ik begeleid leerlingen vrijwel altijd systematisch in het ontwikkelen en toepassen van effectieve leerstrategieën.
	Ik leer de leerlingen vrijwel nooit hoe ze zelfstandig kunnen werken.	Ik leer de leerlingen soms hoe ze zelfstandig kunnen werken.	Ik leer de leerlingen vrijwel altijd hoe ze zelfstandig kunnen werken.

Bijlage B Opzet focusgroepen

Globale opzet focusgroepen leerlingen

Doel

- Inzicht krijgen in ervaringen van leerlingen met het lesgeven van leraren die WerkplekLeren volgden.
- In kaart brengen welke veranderingen leerlingen zien en wat zij belangrijk vinden in goed lesgeven.

Opzet

- Introductie: toelichting doel, spelregels, opname/anonimiteit, duur.
- Kennismakingsronde: naam en klas, enkel voor gesprek.
- Opening: verkennen van kenmerken van een ‘goede leraar’ (mindmap, voorbeelden van prettig en minder prettig lesgeven).

Uitvraag per thema

- Bouwstenen van goed lesgeven (herkennen bij leraren die WerkplekLeren volgden):
    - Voorkennis activeren (bijv. terugblikken, doelen benoemen).
    - Uitleg (duidelijk, gestructureerd, passend niveau).
    - Gebruik van voorbeelden.
    - Combineren van woord en beeld (plaatjes, filmpjes, PowerPoint).
    - Begripscontrole (vragen stellen tijdens uitleg).
    - Actief verwerken van leerstof (samenvatting maken, tekenen, aan elkaar uitleggen).
    - Ondersteunen bij opdrachten (hulp bij moeilijke opdrachten, zelfstandigheid bij makkelijke).
    - Oefening leerstof spreiden (herhaling, teruggrijpen naar eerdere lessen).
    - Afwisselende oefeningen (verschillende vormen: sommen, verhalen, opdrachten, mindmaps).
    - Toetsen als leer- en oefenstrategie (oefentoetsen, quizzen).
    - Feedback die aan het denken zet (tops/tips, complimenten, adviezen).
    - Leren leren (gesprek over hoe je zelf kan leren, inzicht krijgen in eigen begrip).

Werkvormen

- Leerlingen gaven met rood/groen kaartjes aan of zij de bouwsteen herkenden in hun lessen.
- Per bouwsteen:
    - Voorbeeld uit eigen ervaring benoemen.
    - Bordje omhoog/naast/omlaag: gebeurt dit méér, evenveel of minder dan eerder?

Afsluitende opdracht

- Leerlingen plaatsten bouwstenen in/naast een mensfiguur:
    - In het figuur = belangrijk voor een goede leraart.
    - Buiten het figuur = minder belangrijk.

Afronding

- Leerlingen bedanken, cadeaubon uitreiken, vervolgonderzoek benoemen.

Globale opzet focusgroepen leraren

Doel

- Inzicht krijgen in ervaren van WerkplekLeren.
- Randvoorwaarden voor starten en borgen van WerkplekLeren in kaart brengen.

Opzet

- Introductie: toelichting doel, spelregels, opname/anonimiteit, duur.
- Kennismakingsronde: korte persoonlijke introductie.
- Introductievraag: verwachtingen voorafgaand aan WerkplekLeren (voor zichzelf en voor leerlingen).

Uitvraag per thema

- Ervaringen met WerkplekLeren (op drie onderdelen):
    - Training.
    - Werkopdrachten/consulten.
    - Lesobservaties.
- Positieve punten, twijfels en knelpunten benoemen.
    - Leraren noteerden ervaringen op post-its.
    - Post-its geplaatst op grote vellen (categorieën: goed / twijfel / matig).
    - Bespreking per vel: toelichting door leraren, uitwisseling reacties.

Randvoorwaarden voor duurzaamheid

- Starten met WerkplekLeren:
    - Brainstorm in tweetallen: do's en don'ts voor implementatie.
    - Formuleren van top 3 voorwaarden.
    - Gezamenlijke bespreking.
- Borgen van WerkplekLeren:
    - Brainstorm in tweetallen: do's en don'ts voor volhouden.
    - Formuleren van top 3 voorwaarden.
    - Gezamenlijke bespreking.

Afronding

- Bedanken van leraren
- Benoemen vervolgonderzoek

Bijlage C Diepte-interview

Algemene opmerking vooraf:
Dit onderzoek focust zich voornamelijk op de vraag hoe de 12 bouwstenen van Kirschner aangeleerd worden via de interventie genaamd 'WerkplekLeren'. De focus van de bijeenkomsten ligt zodoende in mindere mate op de inhoudelijke toepassing van de bouwstenen, maar op de manier waarop deze aangeleerd zijn.

Interviewvragen
1. Algemene uitvraag van de verwachtingen. Hierbij wordt nadrukkelijk ingegaan op de interventie en niet op de onderliggende inhoud van de bouwstenen.

- Wat waren je verwachtingen van WerkplekLeren voordat je aan de interventie begon?
- In hoeverre zijn je verwachtingen uitgekomen?
- Welke informatie heb je vooraf gehad? Hoe is de informatievoorziening over de opzet van de interventie geweest?

2. Is de interventie uitgevoerd volgens plan? / Hoe zag de interventie eruit op jullie school?

- Wordt WerkplekLeren door eenieder uitgevoerd? In hoeverre is iedereen volledig aanwezig geweest bij de trainingen/observaties/huiswerkopdrachten?
- Hoe wordt WerkplekLeren uitgevoerd?
    - In hoeverre zijn de activiteiten (observaties en assessorentrainingen/lerarentrainingen) uitgevoerd zoals ze bedoeld waren? Welke onderdelen zijn wel of niet uitgevoerd?
    - Zo nee, waarom zijn de activiteiten niet of niet zoals gepland uitgevoerd? Waren er bijvoorbeeld voldoende materialen, was de ruimte geschikt, had de assessor/projectleider voldoende tijd voor de uitvoering?
- Welk contact was er wél?
- Hoe geef je inhoud aan de rol van assessor?
- Wat vindt u als assessor/projectleider van de manier van aanbieden? Wat hebben jullie hierover teruggehoord van leraren?

3. Wat zijn de veranderingen in je handelen ten aanzien van je eerdere handelen richting leraren en het kader van hun didactisch handelen?

- Welk onderdeel van WerkplekLeren is je het meest bijgebleven? Is dat de training, werkopdrachten, observaties …?
- Welke aspecten van WerkplekLeren zijn moeilijk om toe te passen voor het team?
- Is er al een algemeen idee over hoe WerkplekLeren geborgd gaat worden binnen de school? Welke elementen van de training/huiswerkopdrachten/observaties ga je borgen? Hoe ga je als assessor de training en de interventie borgen in de komende schooljaren?

4. Hoe is de waardering en ervaring van uitvoerders?

- Hoe hebben jullie als assessoren en projectleiders de interventie WerkplekLeren ervaren? Wat vinden jullie sterke kanten? Denk hierbij aan gewenste voorkennis, inhoud van de training, beschikbare materialen, Bardo, activiteiten en de samenwerking met anderen.
    - Kun je in de aanpak en de uitvoering momenten of processen aanwijzen die bijgedragen hebben aan het succes? Bijvoorbeeld: draagvlak, besluitvorming, middelen, faciliteiten, persoons- en organisatiekenmerken van uitvoerders.
- Hoe hebben de assessoren en projectleiders de interventie WerkplekLeren ervaren? Wat zou beter kunnen rondom de interventie WerkplekLeren? Denk hierbij aan gewenste voorkennis,

inhoud van de training (trainer), beschikbare materialen, Bardo, activiteiten en de samenwerking met anderen.
    - Kun je ook tegenvallers en barrières aanwijzen?
    - Heeft WerkplekLeren ongewenste of juist gewenste onvoorziene processen op gang gebracht? Zo ja, welke?

5. Wat is het bereik van de interventie?
- Hoeveel leraren zijn er bereikt? Geef hierbij de tijdsperiode aan waarover je meet en het aantal locaties.
- Welke klassen/leerjaren hebben de interventie ontvangen?
- In volgende schooljaren: hoeveel leraren zullen de training via de assessor ontvangen?

6. Wat zijn externe invloeden?
- Hoe is de samenwerking met partners/partijen verlopen (bijv. CED-groep en/of Bardo)? Hielden zij zich aan de afspraken?
- Zijn er interne gebeurtenissen geweest die betrekking hebben op de uitvoering van WerkplekLeren en mogelijk invloed hebben gehad op het proces?
- Zijn er tijdens de uitvoering van WerkplekLeren externe gebeurtenissen geweest die invloed hebben gehad op het proces? Bijvoorbeeld: heeft nieuwe wet- of regelgeving geleid tot aanpassingen van WerkplekLeren? Zo ja, welke? Was er sprake van specifieke opinievorming t.a.v. WerkplekLeren bij publiek, belangengroepen, politiek, media? Zo ja, waar bestond die uit?

7. Do’s en don’ts
- Als een andere school WerkplekLeren zou implementeren, wat zijn dan de do’s en de don’ts? Wat moet er minimaal zijn om WerkplekLeren in te kunnen zetten?
- Je bent nu driekwart jaar bezig met WerkplekLeren. Wat zijn de do’s en de don’ts om WerkplekLeren vol te kunnen houden?
- Wat kunnen jullie uit WerkplekLeren halen, wat is hierin het belangrijkste voor jullie school?
- Wat zijn nu de belangrijkste voorwaarden om WerkplekLeren vol te kunnen houden?

8. Overige punten
- Welke zaken missen in deze evaluatie die ook relevant zijn voor de procesevaluatie?
- Heb je overige opmerkingen of aanvullingen?

Colofon

Praktikon BV is een zelfstandige en onafhankelijke organisatie voor onderzoek en ontwikkeling in de jeugdzorg en onderwijsgerelateerde zorg. Praktikon wil instellingen voor jeugdzorg en scholen voor speciaal onderwijs helpen hun werk bij de aanpak van opgroei- en opvoedingsproblemen zo goed mogelijk te doen. Praktikon hoopt hiermee een bijdrage te leveren aan het verbeteren van de kwaliteit van het werk en aan het verantwoorden hiervan. Vanuit deze doelstellingen wordt samengewerkt met de Radboud Universiteit Nijmegen en de Stichting Entréa, een organisatie voor jeugdzorg, onderwijs, onderzoek in Gelderland.

Over de auteurs
Marsha Philipsen, Rosalie van Woezik, Wendy Nelen en Myrthe School zijn als onderzoeker verbonden aan Praktikon. Loes van Druten is als onderzoeker verbonden aan KBA Nijmegen.

Het hier gerapporteerde onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Nationaal Kennisinstituut Onderwijs.

NATIONAAL
KENNISINSTITUUT
ONDERWIJS

Dank aan de deelnemende scholen en CED-Groep voor alle inzet en input.

Contactgegevens
Praktikon B.V.
Postbus 6909
6503 GK Nijmegen
www.praktikon.nl

info@praktikon.nl
tel. 024-3615480

praktikon