

Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen
Academiejaar 2020 - 2021

MASTERPROEF

**Professionele samenwerking van leerkrachten. Samenwerking in functie van
professionalisering: een case study**

Nathalie Cloet

Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: Prof. Dr. Peter Van Petegem

Medebeoordelaar: Prof. Dr. Piet Van den Bossche

**Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van Master in de Opleidings-
en Onderwijswetenschappen**

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.

Dankwoord

Met dit schrijven wil ik enkele mensen bedanken die mij steunden om mijn opleiding en in het bijzonder mijn masterproef in goede banen te leiden. Het waren drie heel intensieve, maar boeiende jaren.

Allereerst wil ik mijn promotor prof. dr. Peter Van Petegem bedanken voor de aangename begeleiding. Bedankt om mijn werk meermaals van constructieve feedback te voorzien. Ik kon steeds rekenen op uw kritische blik en vertrouwen om mijn onderzoek tot een goed einde te brengen. Bedankt om uw expertise met mij te delen en mij te assisteren bij het schrijven van deze masterproef.

Ten tweede wil ik in het bijzonder Kristien Bruggeman bedanken voor de tijd die zij belangeloos vrij maakte om mij een bijzondere inkijk te gunnen in de werking van LAB. Uiteraard wil ik ook de drivergroep bedanken, die tijdens een boeiend focusgroepsgesprek hun ervaringen wilden delen en alle respondenten van de survey. Jullie gedrevenheid heeft me erg geïnspireerd!

Daarnaast wil ik ook Kevin Marcoen en Christiane Slembrouck bedanken voor hun kritische bijdrage aan mijn masterproef.

Ook wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor hun morele steun. In het bijzonder wil ik Mario Remery bedanken om mij het zelfvertrouwen te geven om te blijven doorzetten en er altijd te zijn voor mij, ook tijdens dit laatste uitdagende schooljaar.

Bedankt iedereen. Mede dankzij jullie steun, feedback en aanmoediging is dit eindwerk tot stand gekomen.

Nathalie Cloet

Samenvatting

De wereld om ons heen verandert voortdurend en daarom wordt levenslang leren heel belangrijk in elke professionele omgeving. Het beroep van leraar wordt ook steeds complexer en stelt voortdurend nieuwe eisen. De klassieke nascholingen vormen meestal een praktisch probleem in combinatie met het werkschema en de transfer van deze klassieke opleidingen naar de praktijk blijkt eveneens een struikelblok. Professionalisering binnen de eigen context wint daarom aan belang en samenwerken in team is een vorm van professionaliseren doordat men kennis en expertise kan delen.

Volgens internationaal onderzoek hinkt het Vlaamse onderwijs achterop wat betreft professionele samenwerking. De diep verankerde cultuur van individualisme vormt een belemmering om doeltreffende samenwerkingsinitiatieven op gang te brengen of te houden ondanks de vele aangetoonde voordelen.

Binnen deze case study wordt een recent opgerichte school bestudeerd, waar de werking volledig afgestemd is op professionele samenwerking. Er wordt onderzocht hoe zij erin slagen om de individualisering te doorbreken en op welke manier leerkrachten leren in deze innovatieve schoolomgeving. Aan de hand van documentanalyse en interviews kan men vaststellen dat deze samenwerking gefaciliteerd wordt binnen alle aspecten van de werking en dat de collaboratieve schoolcultuur daarom beduidend beter scoort dan de gemiddelde Vlaamse school. Verder kan geconcludeerd worden dat samenwerking, die doorheen de ganse werking gefaciliteerd is, een grote collegialiteit en teamspirit creëert, waarbij leerkrachten gelijk handelen om samen doelen te bereiken en leren vanzelfsprekend vinden. Door middel van samenwerking worden tal van leeractiviteiten ondernomen, die vooral leiden naar betere pedagogische kennis en vaardigheden en leerkrachten doen groeien in hun professionele identiteit.

Summary

The world around us is constantly changing and that is why life-long-learning becomes very important in any professional environment. The teaching profession is also becoming increasingly complex and constantly requires new knowledge and skills. Traditional training courses pose a practical problem with the work schedule and the transfer of this traditional education into the working place also appears to be an issue. Learning in the workplace is therefore important and collaboration is a form of professionalization as one can share their knowledge and expertise within the team.

According to international research, Flemish education is lagging behind in terms of professional collaboration. The culture of individualism takes the upper hand and is a barrier to initiating or sustaining effective teacher collaboration despite the many proved benefits.

Within this case study, a recently founded school is studied where teacher collaboration is fully integrated into daily practice. The way the school has managed to break through individualization is examined, as well as how the teachers learn within this innovative school environment. Using document and interview analysis, it could be defined that the professional collaboration is facilitated within all aspects of the school and that the collaborative school culture scores significantly better than the average Flemish school. Furthermore, it can be concluded that this type of professional collaboration creates a profound collegiality and team spirit, where teachers act interdependent to achieve common goals and find learning obvious. Collaboration encourages other learning activities, which mainly lead to pedagogical knowledge and skills and help teachers grow in their personal identity.

Perstekst

Professionele samenwerking loont

Het is tijd om het individualisme te doorbreken binnen de schoolmuren en professionele samenwerking te bevorderen. Nathalie Cloet (Universiteit Antwerpen) onderzoekt hoe LABonderwijs, een recent opgerichte school, professionele samenwerking inzet om hun leerkrachten te laten groeien met als doel kwaliteitsvol onderwijs te bieden.

Er is reeds enkele jaren een toenemende aandacht wat betreft de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs en dit wordt gelinkt aan de kwaliteit van de leerkrachten, aangezien zij het dichtst bij de leerlingen staan. Onderzoek toont aan dat leren binnen de eigen schoolcontext doeltreffend is omdat dit direct toepasbaar is in de dagelijkse praktijk. Elke leerkracht heeft kennis en expertise om te delen, vandaar dat collectief leren met de collega's een meerwaarde is voor de onderwijskwaliteit.

Cloet onderzoekt hoe LAB de diep verankerde cultuur van individualisme en onafhankelijkheid van de Vlaamse leerkrachten doorbreekt en hoe ze haar medewerkers overtuigt om samen te werken. Zij stelde vast dat de samenwerking gefaciliteerd wordt binnen elk aspect van de werking van de school. Dit heeft een positief effect op de toewijding van de leerkrachten ten opzichte van de school en hun collega's. Bovendien heerst er een grote eensgezindheid in de aanpak van diverse aspecten op school.

De samenwerking zet tevens aan tot leren en vergroot vooral de pedagogische kennis en vaardigheden en de professionele attitude en identiteit van de leerkrachten.

De werking van LAB is een inspiratiebron voor andere scholen, die professionele samenwerking willen aanwenden om de bestaande kennis en expertise van hun leerkrachten volop tot hun recht te laten komen. Wanneer dit op een geschikte manier ondersteund wordt, zal dit uitgroeien tot kwaliteitsvol onderwijs binnen een aangename leef- en leeromgeving.

Inhoudstafel

Dankwoord	2
Samenvatting.....	3
Summary.....	4
Perstekst	5
Inhoudstafel.....	6
1. Inleiding en probleemstelling	8
2. Theoretisch kader	10
2.1 Professionele samenwerking in scholen	10
2.1.1 Ondersteunende factoren voor doeltreffende professionele samenwerking	10
2.1.2 Voordelen en nadelen van professionele samenwerking	13
2.1.3 Professionele samenwerking binnen Vlaamse secundaire scholen: een stand van zaken	14
2.2 Professionele leeractiviteiten	15
2.2.1 Professionele samenwerkingsactiviteiten binnen de schoolcontext	15
2.2.2 Leeractiviteiten zonder samenwerking of leeractiviteiten buiten de schoolcontext	17
2.2.3 Leeruitkomsten	17
2.3 Onderlinge samenhang tussen ondersteunende factoren, leeractiviteiten en leeruitkomsten.....	18
3. Methodologie	20
3.1 Omschrijving onderzoeksopzet.....	20
3.2 De context.....	21
3.2.1 Doel van de schoolopdracht.....	21
3.2.2 Structuur van de school	21
3.3 Data-verzameling en analyse	21
3.3.1 Professionele samenwerking binnen LAB	21
3.3.2 Vergelijking van samenwerking binnen LAB en Vlaamse secundaire scholen	22
3.3.3 Verkenning van de samenhang tussen samenwerkings- en leeractiviteiten en hun leeruitkomsten	22
3.4 Betrouwbaarheid en validiteit	23
4. Onderzoeksresultaten	25
4.1 Hoe faciliteert LAB de professionele samenwerking en hoe verschillen ze daarin ten opzichte van de gemiddelde Vlaamse school?.....	25

4.2 Bestaan er verbanden tussen de verschillende samenwerkingsactiviteiten en leeractiviteiten en leidt dit tot bepaalde leeruitkomsten?	34
5. Discussie en conclusie	38
5.1 Ondersteunende factoren binnen LAB en vergelijking met de gemiddelde Vlaamse school.	38
5.2 Samenhang tussen samenwerkingsactiviteiten, leeractiviteiten en leeruitkomsten	39
5.3 Kritische reflectie en vervolgonderzoek.....	41
Referentielijst	42
Bijlagen	45
Bijlage 1: Visietekst LAB.....	45
Bijlage 2: Functiebeschrijving LAB	50
Bijlage 3: Interviewleidraad interview directie.....	55
Bijlage 4: Interviewleidraad focusgroep	58

Figuren en tabellen

Tabel 1. Ondersteunende factoren	12
Tabel 2. Samenwerkingsactiviteiten.....	17
Tabel 3. Leeruitkomsten	18
Figuur 1. Onderlinge samenhang.....	19
Tabel 4.1 – 4.2. Profiel leerkrachten.....	29
Tabel 5.1 – 5.2. Samenwerkingsactiviteiten	31
Tabel 6.1 – 6.2. Collaboratieve schoolcultuur	32
Tabel 7.1 – 7.5. Feedback	33
Tabel 8. Tijdsbesteding samenwerkingsactiviteiten	35
Tabel 9. Doeltreffendheid samenwerkingsactiviteiten.....	36
Figuur 2. Matrix	37

1. Inleiding en probleemstelling

De dalende resultaten van Vlaamse scholieren op internationale peilingstoetsen (vrt nieuws, 2020; De Morgen, 2019) zorgen al enkele jaren voor een toenemende aandacht wat betreft de onderwijskwaliteit van de Vlaamse scholen (Weyts, 2019). Dé spilfiguren om verbetering inzake onderwijskwaliteit te realiseren zijn de leerkrachten omdat zij het dichtst bij de leerlingen staan (Vanhoof & Van den Ouweland, 2019). De kwaliteit van de leerkracht heeft bijgevolg een grote invloed op de kwaliteit van het onderwijs en het leerproces van de leerlingen (Hopkins, & Stern, 1996).

Professionalisering van leerkrachten tijdens de loopbaan is een middel om de kwaliteit van de leerkrachten te versterken en te verbeteren en moet worden gezien als een continu proces, dat formeel, non-formeel en informeel leren moet combineren doorheen de verschillende fasen van de professionele carrière van leerkrachten (Geeraerts, Tynjälä, & Heikkinen, 2018). Het is ook cruciaal omdat lesgeven veeleisend is, de verwachtingen ten aanzien van leerkrachten over de tijd veranderen en het speelt een rol in de kwaliteitsvolle retentie van leerkrachten (Kyndt, Gijbels, Grosemans, & Donche, 2016). De technologische vooruitgang, de veranderende bevolkingssamenstelling en andere uitdagingen in de 21^e eeuw maken immers dat de huidige samenleving snel verandert. Bovendien wordt levenslang leren belangrijk in elke professionele omgeving (Hoekstra, Brekelmans, Beijgaard & Korthagen, 2009).

In Vlaanderen blijkt de belangrijkste belemmering voor leerkrachten om deel te nemen aan professionaliseringsinitiatieven de moeilijke combinatie met het werkschema (TALIS, 2018). Dit obstakel en het feit dat transfer naar de praktijk een probleem geeft bij traditionele nascholingsformats (Kyndt et al., 2016; Geeraerts et al., 2018), maakt dat het leren op de werkvloer zelf en binnen de eigen schoolcontext heel belangrijk is (Geeraerts et al., 2018). Binnen de schoolcontext is het noodzakelijk om gelegenheden te creëren voor leerkrachten, zodat ze formeel of informeel verschillende leeractiviteiten ondernemen. Professionele samenwerking binnen scholen wint daarom aan belang en leerkrachten rapporteren over het algemeen dat zij zich inderdaad professioneel kunnen ontwikkelen door ervaringen van samenwerking en samen lesgeven (Meirsschaut, & Ruys, 2018).

De meest recente Teaching and Learning International Survey (TALIS) van 2018 toont echter dat Vlaamse leerkrachten vooral cursussen of studiedagen bijwonen om zich te professionaliseren en dat professionele samenwerking binnen de scholen aanzienlijk minder voorkomt dan in de PISA top-6 landen. Samenwerkingsactiviteiten beperken zich veelal tot vakgroepen en klassenraden en veel

minder tot samen voorbereiden, samen plannen en samen vakoverschrijdend lesgeven (TALIS, 2018). Binnen het secundair onderwijs in Vlaanderen blijft de onderwijsstructuur, waarbij de leerkracht zijn vak gedurende 50 minuten alleen doceert, de norm. Er heerst een diep verankerde cultuur van individualisme, autonomie en onafhankelijkheid (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015). Deze cultuur belemmert leerkrachten om doeltreffend samen te werken. Nochtans wordt samenwerking gezien als één van de meest doeltreffende manieren om kennis te delen en kennis op te bouwen. Professionele samenwerking is bijgevolg een flexibele manier om binnen de bestaande werkcontext problemen aan te pakken, zoals het implementeren van nieuwe leerplannen, voldoen aan de diverse noden van leerlingen al of niet met speciale behoeften, doorvoeren van technologische nieuwigheden en alle andere uitdagingen die men binnen de school aantreft. Men moet leerkrachten zien te overtuigen om samen te werken en streven naar een verandering in mentaliteit van leerkrachten en onderwijs in het algemeen (Vangrieken et al., 2015). Een cultuur binnen de school waar een oprechte openheid gecreëerd wordt tot samenwerking is noodzakelijk, anders zal elke inspanning om leerkrachten tot samenwerking te motiveren, verloren gaan in een cultuur van gekunstelde collegialiteit.

Het is echter niet eenvoudig om een diep verankerde cultuur te veranderen. De noodzaak om een kentering teweeg te brengen is er wel en in 2017 werd LAB opgericht, een pioniersschool in Vlaanderen, waar samenwerking als prioritair beschouwd wordt met als doel professionele leergemeenschappen te creëren binnen de school. In hun visie staat: “Leraren krijgen ... de tijd en ruimte om samen met hun collega’s onderzoeksprojecten te bedenken, plannen en uitwerken; lesmateriaal uit te werken of bij te sturen; evaluatiemateriaal te ontwikkelen, ... Dit gebeurt in vakoverschrijdende leergemeenschappen” (zie Bijlage 1, Visietekst LAB).

Hoe gaat LAB te werk om binnen hun schoolcontext de samenwerking en professionalisering van leerkrachten vorm te geven en hoe verschillen ze daarin van andere Vlaamse secundaire scholen? De unieke schoolcontext van LAB geeft de mogelijkheid om te exploreren hoe professionele samenwerking gefaciliteerd wordt en hoe dit professionalisering beïnvloedt. Het geeft ons tevens een manier om te exploreren welke verbanden er bestaan tussen de leeractiviteiten en de opgedane kennis en vaardigheden. Onderzoek naar hoe leerkrachten leren op de werkvloer is momenteel immers nog steeds beperkt (Kyndt et al., 2016) en inzichten ontbreken over de interactie tussen verschillende leeractiviteiten op de werkvloer en hoe deze samenhangen met de opgedane kennis en vaardigheden (Geeraerts et al., 2018).

2. Theoretisch kader

2.1 Professionele samenwerking in scholen

Leerkrachten leren het meest op de werkvloer zelf tijdens de dagelijkse praktijk en discussies tussen collega's (Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy, & Kyndt, 2015). Elke leerkracht, jong en oud heeft ervaring en kennis om te delen (Geeraerts et al., 2018). Bovendien wordt samenwerking binnen het schoolteam gezien als één van de kenmerken van kwaliteitsvolle leerkrachten (Hopkins et al., 1996). Dit gaat niet enkel over materiaal delen, maar ook samen lessen voorbereiden en geven.

2.1.1 Ondersteunende factoren voor doeltreffende professionele samenwerking.

Professionele samenwerking kan men doeltreffend maken door dit op een geschikte manier te ondersteunen. Zo is het belangrijk om goede relaties binnen de organisaties te stimuleren (Clement, & Vandenberghe, 2000; Ellinger, 2005; Eraut, 2007; Hoekstra, 2007; Kelchtermans, 2006). Samenwerking is immers geen garantie op zich om te leren van elkaar. Het informele babbelen of keuvelen onder leerkrachten, kan uitgroeien tot elkaar helpen, ideeën uitwisselen en uiteindelijk gezamenlijk werk verrichten (Clement et al., 2000). Een klimaat van onderlinge steun, vertrouwen, openheid en respect is daarvoor heel belangrijk (Eraut, 2007; Hoekstra, 2007). De leidinggevendenden binnen een school dienen er dus voor te zorgen dat er een constructief samenwerkingsklimaat gecreëerd wordt en dat daarnaast een positief leerklimaat heerst. Er moeten duidelijke leerdoelen worden geformuleerd, die door elke medewerker belangrijk worden geacht en alle leerkrachten moeten zich samen verantwoordelijk voelen voor het leerproces van de leerlingen (Robinson & Timperley, 2007).

Toch kan effectieve samenwerking gezien worden op verschillende manieren. Afhankelijk van het doel en de context van de samenwerking, zullen andere resultaten beoogd worden en zullen verschillende interpretaties van effectiviteit als belangrijk worden aanschouwd (Vangrieken et al., 2015). De focus binnen deze masterproef is het professioneel leren van de leerkrachten. De samenwerking van de leerkrachten wordt bijgevolg gekoppeld aan de mogelijkheden tot professioneel leren en om professionele leergemeenschappen te vormen.

Vangrieken et al. (2015) maakten een uitgebreide reviewstudie over samenwerking tussen leerkrachten. Ze verdeelden de artikelen in drie groepen.

Ten eerste de studies die handelen over leerkrachtenteams. Vangrieken et al. (2015) definiëren een team als een verzameling van individuen, die zichzelf identificeren als een team en een wisselwerking aangaan als team om bepaalde gemeenschappelijke doelen te bereiken, waarvoor ze samen

verantwoordelijk zijn en wederzijds aansprakelijk zijn. Leden van een team zetten zich gezamenlijk in voor een gemeenschappelijk doel en gemeenschappelijke taken en zijn afhankelijk van elkaar. Ze vermelden erbij dat leerkrachtenteams meestal niet voldoen aan de criteria van een team.

Ten tweede de artikelen over professionele leergemeenschappen, die gedefinieerd worden als groepen van alle of de meeste leerkrachten binnen een school, samengebracht binnen een samenwerkingscultuur. Ze zijn tot op zekere hoogte gekarakteriseerd door gemeenschappelijke waarden en een gemeenschappelijke visie en zijn leer-georiënteerd (Vangrieken et al., 2015).

Tot slot zijn er de studies waar de samenwerking op zich centraal staat. Vangrieken et al. (2015) omschrijven samenwerking als gezamenlijke interacties binnen alle activiteiten van een groep, die nodig zijn om een bepaalde taak uit te voeren. Het is geen statisch concept, maar kan verschillende types van samenwerking bevatten met verschil in diepgang. Het is een overkoepelende term, die verschillende samenwerkingsconcepten bevat.

De ondersteunende factoren om tot een effectieve samenwerking te komen, splitsen Vangrieken et al. (2015) op in deze drie thema's. Binnen de focus van samenwerking om tot leren te komen zijn de voorwaarden om tot professionele leergemeenschappen te komen belangrijk, omdat het doel duidelijk professioneel leren is. Daarnaast zijn ook de voorwaarden tot samenwerking van leerkrachten doorslaggevend, omdat de definitie van samenwerking de gezamenlijke interacties bevat, nodig om een bepaalde taak uit te voeren. Dit overkoepelend begrip kan als basis gezien worden om samenwerking te faciliteren en om leerkrachten efficiënt te laten samenwerken.

De ondersteunende factoren om tot teams te komen worden niet opgenomen binnen deze studie. Dit is uiteraard wel een belangrijk gegeven, maar behoort niet tot de focus om tot professioneel leren te komen.

In Tabel 1 zijn de ondersteunende factoren opgenomen die als basis dienen voor het verdere onderzoek, opgesplitst volgens persoonlijke en groepskenmerken, proceskenmerken, structurele en organisatorische kenmerken. Persoonlijke kenmerken gaan over de kenmerken van een individu binnen de groep. Groepskenmerken omvatten de karakteristieken van de groep, zoals vaardigheden tot samenwerking, grootte en sfeer binnen een groep. Proceskenmerken zijn eigenschappen van het samenwerkingsproces. De structurele componenten van het samenwerkingsproces behoren tot de structurele kenmerken en tot slot zijn de samenwerkingscultuur en leiderschap binnen de school bepalend voor de organisatorische kenmerken.

Tabel 1*Ondersteunende factoren*

Persoonlijke kenmerken	- Toewijding van de leerkracht - Houding van de leerkracht ten opzichte van de vakken
Groepskenmerken	- Gedeeld leiderschap - Transformationeel leiderschap
Proceskenmerken	- Gestructureerde aanpak met focus op leeruitkomsten - Professionele autonomie - Focus op reflecterende dialoog, samenwerking, gedeelde visie en leerling prestaties - Conflict - Focus op het verbeteren van de kwaliteit van instructies - Gezamenlijke doelen, gezamenlijke besluitvorming, gedeelde verantwoordelijkheden, wederzijds overleg en advies verlening met als focus verbeteren van onderwijskwaliteit
Structurele kenmerken	- Voldoende tijd inplannen voor samenwerking - Afstemmen van de samenwerkingsstructuur voor horizontale en verticale samenwerking - Samenwerking formeel structureren - Nabijheid van voorzieningen - Frequentie professionele interactie
Organisatorische kenmerken	- Leidinggevend: spelen een belangrijke rol in het in evenwicht houden van individuele en organisatorische noden en het faciliteren van de professionele leergemeenschap - Leiderschapssteun op verschillende gebieden: tijd voor samenwerking, flexibiliteit bieden, feedback aanmoedigen, begeleiding geven - Bewaken van de samenwerking zodat deze niet leidt tot gekunstelde collegialiteit - Sfeer creëren van wederzijds vertrouwen

Noot. Aangepast overgenomen van "Teacher collaboration: a systematic review", door Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E., 2015). Educational Research Review.

2.1.2 Voordelen en nadelen van professionele samenwerking.

Wanneer de samenwerking op een efficiënte manier verloopt, situeren de voordelen van die samenwerking zich zowel op het niveau van de leerling, van de leerkracht en van de school (Vangrieken et al., 2015; Meirsschaut et al., 2018; Thousand, Villa, & Nevin, 2006).

Zo vermelden leerlingen dat ze kwaliteitsvollere leerervaringen hebben en een betere aansluiting vinden bij het lesgebeuren doordat ze met meerdere persoonlijkheids- en leerkrachtstijlen in aanraking komen en daardoor meer kans hebben om aansluiting te vinden bij één van die leerkrachten (Meirsschaut et al., 2018). Er worden meer kansen gecreëerd tot individuele begeleiding en interactie en hun onderwijsbehoeften zouden beter ingevuld worden. De leerlingen voelen zich daarom meer betrokken en gemotiveerd en ze vertonen minder onaanvaardbaar of storend gedrag. Enkel het achtergrondlawaai was voor sommige leerlingen storend (Meirsschaut et al., 2018; Thousand et al., 2006; Simons, Baeten, & Vanhees, 2020).

Leerkrachten rapporteren professionele ontwikkeling doorheen alle processen van het teamteachen. Zowel tijdens het voorbereidend werk, het moment voor de klas en tijdens de reflectie achteraf leren ze van en met elkaar. Ze voelen zich ook beter ondersteund. Enkel de toenemende tijdsinvestering wordt als een neutraal of licht negatief neveneffect ervaren (Meirsschaut et al., 2018; Simons et al., 2020). Meirsschaut et al. (2018) en Simons et al. (2020) vermelden dat er ook op het niveau van schoolteams groei wordt ervaren naar lerende gemeenschappen, evenals een versterking van de onderlinge relaties binnen het team.

Op schoolniveau merkt men meer flexibiliteit en aanpasbaarheid bij veranderingen en innovatie (Vangrieken et al., 2015). Samenwerking creëert een vlakke machtsstructuur en zo meer gelijkheid tussen leerkrachten en directie (Vangrieken et al., 2015).

Samenwerking is echter niet steeds succesvol en men moet waakzaam zijn voor de mogelijke negatieve gevolgen. De meeste nadelen bevinden zich op het niveau van de leerkracht (Vangrieken et al., 2015). Zij ervaren mogelijk concurrentie en rivaliteit, verlies van autonomie en verhoogde werkdruk, die kan leiden tot conflicten of een neiging tot conformiteit. Daarnaast is er tevens risico op groepsdenken, sociaal rondhangen en isolatie van bepaalde groepen, die nauwelijks de anderen binnen de school nog kennen (Vangrieken et al., 2015). Op schoolniveau moet men alert blijven dat sommige vormen van samenwerking verandering belemmeren (Vangrieken et al., 2015).

2.1.3 Professionele samenwerking binnen Vlaamse secundaire scholen: een stand van zaken

In 2018 voerde de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) voor de derde maal een internationaal onderzoek uit over onderwijs. Aan dit TALIS-onderzoek namen 48 landen deel, verspreid over vijf continenten. Vlaanderen wordt hierbij als een sub-nationale eenheid apart genomen van de Franse Gemeenschap. Er worden zowel schoolleiders als leerkrachten van het lager onderwijs en van de eerste graad secundair onderwijs ondervraagd. De resultaten voor het Vlaamse secundair onderwijs worden vergeleken met de PISA-6 landen en de EU-14 landen.

De PISA-6 landen zijn Japan, Zuid-Korea, Estland, Finland, Canada (Alberta) en Noorwegen. Dit zijn landen die beter presteren dan Vlaanderen voor wiskunde, wetenschappen en lezen in het PISA onderzoek van 2015 en die een minder grote spreiding hebben tussen het kwart hoogste en laagste presterende leerlingen naar sociaal-economische achtergrond.

De EU-14 landen zijn Oostenrijk, Denemarken, Finland, Frankrijk, Italië, Nederland, Portugal, Spanje, Zweden, Verenigd Koninkrijk (Engeland), Tsjechië, Estland, Letland en Noorwegen. Dit zijn landen met een vergelijkbare onderwijscontext met Vlaanderen.

De professionele samenwerking binnen scholen wordt aan de hand van drie topics onderzocht: (1) de samenwerkingsactiviteiten, (2) de collaboratieve schoolcultuur en (3) de feedback.

In vergelijking met de EU-14 landen en de PISA-6 landen past Vlaanderen alle onderzochte samenwerkingsactiviteiten minder vaak toe. De samenwerkingsvormen die in het Vlaamse secundair onderwijs het vaakst worden aangewend zijn het uitwisselen van lesmateriaal, bijwonen van teamvergaderingen en het bespreken van leervorderingen van de leerlingen. De grootste verschillen tussen de vergelijkingslanden en het Vlaams secundair onderwijs is het bespreken van leervorderingen van leerlingen, wat in de vergelijkingslanden tot 43.3 procentpunten vaker wordt toegepast. Ook het samenwerken met andere leraren om evaluatiestandaarden te bewaken verschilt tot 22.0 procentpunten. Het samen lesgeven in één klas wordt bijna dubbel zo vaak toegepast in de vergelijkingslanden en het collaboratief professioneel leren wordt zelfs meer dan vier keer zo vaak toegepast.

Een tweede topic, die TALIS bekijkt, is de collaboratieve schoolcultuur, omdat dit de samenwerking binnen de scholen reflecteert. Dit wordt onderzocht aan de hand van vijf stellingen, waarbij de leerkrachten bevestigd worden in welke mate het schoolteam overtuigd is dat er een gemeenschappelijke visie heerst over onderwijs en in welke mate zij aangemoedigd worden om nieuwe initiatieven te nemen. Hier scoort het Vlaamse secundair onderwijs wederom aanzienlijk lager dan de EU-14 landen en de PISA-6 landen.

Het derde topic, dat onder professionele samenwerking wordt bekeken is de feedback die leerkrachten krijgen. Hier scoort Vlaanderen wel hoger dan de vergelijkingslanden. Bijna alle leerkrachten geven

aan in het laatste jaar feedback te hebben gekregen. Deze feedback krijgen leerkrachten vooral van hun schoolleiders of leden van het beleidsteam na observatie in de klas.

De methode om feedback te krijgen is dus vooral na observatie in de klas. Andere vormen van feedback worden vaker gebruikt in de vergelijkingslanden, zoals bevestigingen bij de leerlingen, analyse van klas- en schoolresultaten, zelfevaluatie en resultaten van leerlingen op toetsen van externe organisaties.

Leerkrachten in Vlaanderen ervaren over het algemeen een positieve impact van de verkregen feedback, vooral in verband met pedagogische competenties. Leerkrachten uit de PISA-6 landen rapporteren wel vaker positieve impact van de verkregen feedback dan in Vlaanderen. Het grootste verschil situeert zich bij de ervaren impact op kennis van en inzicht in de belangrijkste vakgebieden en de impact op methoden om les te geven aan leerlingen met specifieke behoeften.

2.2 Professionele leeractiviteiten

Op basis van een uitgebreide reviewstudie brachten Kyndt et al. (2016) het alledaagse leren van leerkrachten in kaart. De leeractiviteiten werden opgesplitst in zeven categorieën. Deze zeven categorieën zullen de basis vormen voor het huidige onderzoek. Van deze zeven categorieën zijn er twee categorieën, die een vorm van samenwerking vereisen met collega's en vijf categorieën, die niet als samenwerkingsactiviteit met collega's werden gecategoriseerd.

2.2.1 Professionele samenwerkingsactiviteiten binnen de schoolcontext

In de literatuur wordt professionele samenwerking beschouwd als een kans tot informeel leren voor leerkrachten (Kyndt et al., 2016; TALIS, 2018; Simons et al., 2020). Daarom worden de samenwerkingsactiviteiten binnen deze studie ook als leeractiviteiten gecategoriseerd.

Als basis om de samenwerkingsactiviteiten in te delen werden de studies van Kyndt et al. (2016), TALIS (2018) en Simons et al. (2020) geraadpleegd. Kyndt et al. (2016) maken onderscheid tussen samenwerking met en zonder dialoog. TALIS (2018) maakt het onderscheid tussen eenvoudige en complexe vormen van samenwerkingsactiviteiten en Simons et al. (2020) gaat dieper in op de verschillende vormen van teamteaching, die door TALIS (2018) als een complexe vorm van samenwerking wordt gezien. De leeractiviteiten met samenwerking worden daarom ingedeeld volgens dialoog en diepgang.

Samenwerkingsactiviteiten ingedeeld op basis van dialoog

De samenwerkingsactiviteiten met dialoog beschrijven Kyndt et al. (2016) als de interactie en discussie met anderen, waarbij een actieve participatie is van alle individuen; er wordt bijgevolg een wederkerige dialoog aangegaan. Het proces van die samenwerking wordt niet gespecificeerd, maar het gaat hier vooral om handelingen waarbij op een actieve manier met een collega in dialoog gegaan wordt om advies, raad of feedback te krijgen of te geven of waarbij samen aan de slag gegaan wordt om lessen voor te bereiden of te plannen.

De tweede categorie die Kyndt et al. (2016) onderscheiden zijn vormen van samenwerking, waarbij geen dialoog op gang gebracht wordt, maar waarbij één individu leert van een ander individu door observatie, feedback of coaching of het uitwisselen van lesmateriaal.

Samenwerkingsactiviteiten ingedeeld op basis van diepgang van samenwerking

TALIS (2018) maakt een onderscheid tussen eenvoudige en meer complexe vormen van samenwerking. Het uitwisselen van lesmateriaal met collega's en het bijwonen van teamvergaderingen worden beschouwd als eenvoudige samenwerkingsvormen. Complexe samenwerkingsactiviteiten, zoals elkaar observeren, feedback geven en ontvangen en samen lesgeven, vereisen een hoger niveau van samenwerking. Simons et al. (2020) bestudeerden vormen van co-teaching en team-teaching en maken een onderscheid tussen vijf modellen, die ze rangschikken naar de mate waarin weinig of veel samenwerking vereist is. Het observatiemodel wordt het laagst gerangschikt, waarbij de samenwerking zich beperkt tot observatie zonder dialoog. Het teaming model wordt het hoogst gerangschikt. De hoogste mate van samenwerking is deze waarbij twee of meer leerkrachten samen plannen, lesgeven, evalueren en verantwoordelijkheid nemen voor alle leerlingen in de klas en de lessen verdelen op een manier zodat de leerlingen de expertise van elke leerkracht ondervinden (Simons et al., 2020). Tussen deze twee uitersten bevinden zich nog het coaching model, het assistentiemodel en het evenwaardige rolmodel.

Bij het coaching model en het assistentiemodel zijn de rollen van de leerkrachten niet evenwaardig. Het coachingmodel staat voor één leerkracht, die fungeert als coach of opleider ten opzichte van een lerende. Het assistentiemodel staat voor één leerkracht, die een andere assisteert of bijstaat tijdens het lesgeven, bijvoorbeeld door individuele leerlingen bij te staan of het bedienen van media, ... Bij het evenwaardige rolmodel worden de taken, het lesverloop of de klas verdeeld, zodat men gelijke verantwoordelijkheid heeft, maar voor een ander stuk van de les of leerlingen (Simons et al., 2020). Bij het evenwaardige rolmodel gebeurt het plannen, lesgeven en evalueren samen.

Feedback wordt als een samenwerkingsactiviteit gezien, maar kan verschillend geïnterpreteerd worden. Simons et al. (2020) vatten het op als een activiteit waarbij dialoog ontstaat tussen meerdere personen en Kyndt et al. (2016) duiden het als een leeractiviteit zonder interactie, waarbij één persoon

feedback ontvangt van een andere persoon. Daarom wordt feedback binnen deze studie in twee leeractiviteiten opgesplitst. Een eerste leeractiviteit staat voor eenzijdige feedback of ‘coaching’. Een tweede leeractiviteit wordt ‘feedback uitwisselen’, waarbij feedback gekregen en ontvangen wordt tijdens een dialoog.

Op basis van TALIS (2018), Simons et al. (2020) en Kyndt et al. (2016) toont Tabel 2 een overzicht van samenwerkingsactiviteiten, enerzijds ingedeeld in eenvoudige en complexe vormen van samenwerking en anderzijds wordt het onderscheid gemaakt tussen samenwerkingsactiviteiten mét en zonder dialoog.

Tabel 2

Samenwerkingsactiviteiten

	ZONDER DIALOOG	MET DIALOOG
EENVOUDIGE VORMEN	Uitwisselen lesmateriaal (1), (2)	Uitwisselen lesideeën (1)
VAN SAMENWERKING		Deelnemen aan teamvergaderingen (1), (2)
	Observeren (1), (2), (3)	In discussie gaan met collega's (1)
COMPLEXE VORMEN	Coaching (1), (3)	Feedback uitwisselen (1), (2)
VAN SAMENWERKING	Assisteren (3)	Samen plannen, lesgeven, evalueren (1), (2), (3)

Bronnen: (1) Kyndt et al. (2016); (2) TALIS (2018); (3) Simons et al. (2020)

2.2.2 Leeractiviteiten zonder samenwerking of leeractiviteiten buiten de schoolcontext

De overige vijf categorieën van leeractiviteiten die Kyndt et al. (2016) definiëren zijn leeractiviteiten die niet als samenwerkingsactiviteiten gecategoriseerd werden. De eerste categorie van leeractiviteiten is het oefenen en uittesten, waaronder vooral het experimenteren ondergebracht wordt, maar ook het zelfstandig opstellen van lessen en actief bezig zijn met het lesgeven zelf en hoe het individu hieruit leert. Een tweede categorie is het opzoeken van informatie; dit handelt zowel over het consulteren van vakliteratuur, kranten en media, maar ook over het bestuderen van handleidingen en vakgerelateerde documentaires. Een volgende categorie is het actief reflecteren over het eigen lesgeven, maar ook over anderen met als bedoeling het eigen lesgeven te verbeteren. Een vierde categorie zijn buitenschoolse activiteiten, waarbij leerkrachten leren van externen. Een laatste categorie is het ondervinden van moeilijkheden, waarbij het vooral gaat om het volhouden van bepaald gedrag om bewust iets wel of net niet te doen.

2.2.3 Leeruitkomsten

Kyndt et al. (2016) identificeerden drie categorieën van leeruitkomsten: (1) vakkennis, (2) pedagogische kennis en vaardigheden en (3) professionele attitude en identiteit.

Vakkennis resulteert meestal uit het lezen van professionele literatuur of het gebruik van multimedia als middel om deze kennis te vergroten.

Pedagogische kennis en vaardigheden wordt vooral versterkt door leeractiviteiten als experimenteren en samenwerking en resulteert in een grotere vaardigheid om les te geven, strategieën verwerven qua klasmanagement en meer specifiek discipline behouden in de klas. Omgaan met administratieve planlast, gebruik van multimedia en andere pedagogische materialen, voorbereiding en planning en het ontwerpen van instructieprogramma's waren andere pedagogische vaardigheden die werden aangescherpt.

Tot slot beschrijven Kyndt et al. (2016) ook leeruitkomsten betreffende *professionele attitude en identiteit*. Het zijn leeruitkomsten die meer holistisch van aard zijn en soms eerder vaag lijken en moeilijker te meten zijn. Het gaat om bewustwordingen en inzichten die eerder impliciet van aard zijn: namelijk competenties verwerven in sociaal en professioneel gedrag, een beter begrip van het beroep leerkracht, persoonlijke groei, een groter zelfvertrouwen, bewustwording van gedrag en de redenen die daarachter zitten, de machtsverhoudingen binnen de school, impliciete regels, veranderingen in opvattingen over lesgeven en fungeren als een rolmodel voor de leerlingen. Het overzicht van de leeruitkomsten wordt weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3

Leeruitkomsten

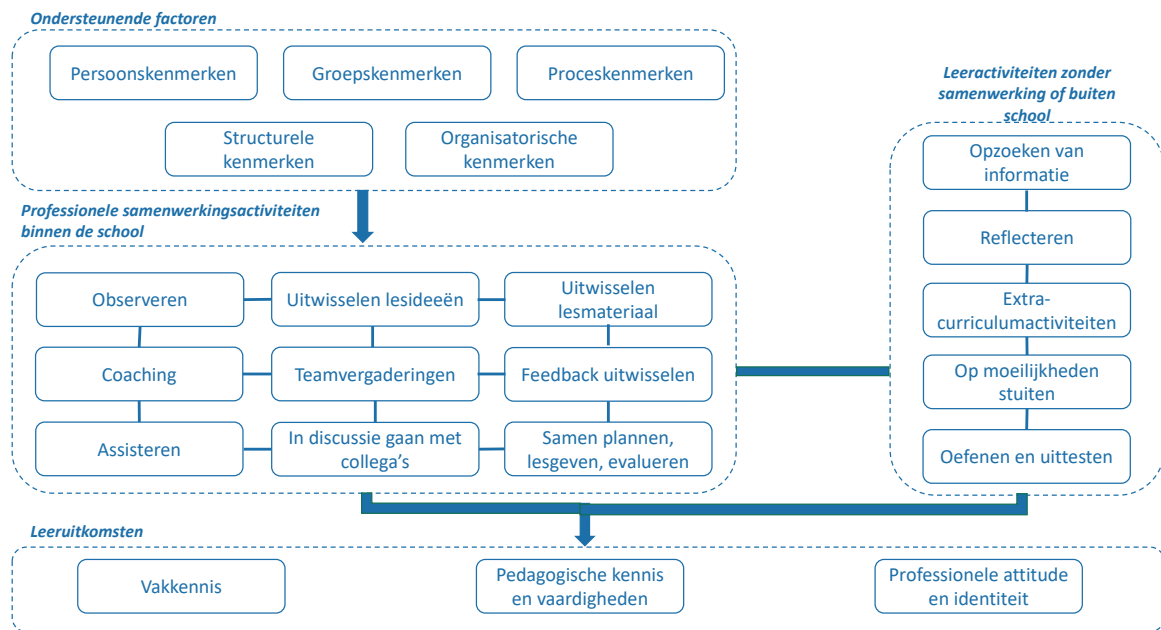
Categorie	Leeruitkomst
Vakkennis	Kennis over de vakgebieden waarin men lesgeeft
Pedagogische kennis en vaardigheden	Vaardigheid in lesgeven Strategieën voor klasmanagement Omgaan met administratieve planlast Gebruik van multimedia Gebruik van materialen Voorbereiding en planning Ontwerpen van instructieprogramma's
Professionele attitude en identiteit	Competentie verwerven in sociaal en professioneel gedrag Een beter begrip van het beroep leerkracht Persoonlijke groei Groter zelfvertrouwen Bewustwording van gedrag en de redenen daarachter De machtsverhoudingen binnen de school Impliciete regels Verandering in opvattingen over lesgeven Fungeren als rolmodel

Noot. Aangepast overgenomen van "Teachers everyday professional development: mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes", door Kyndt, E., 2016, *Review of educational research*.

2.3 Onderlinge samenhang tussen ondersteunende factoren, leeractiviteiten en leeruitkomsten

De effectiviteit van professionele samenwerking hangt af van heel wat factoren die hierin kunnen ondersteunen. Deze ondersteunende factoren dragen bij aan de doeltreffendheid van de professionele samenwerkingsactiviteiten binnen de school (Vangrieken et al., 2015). De professionele samenwerkingsactiviteiten en leeractiviteiten zonder samenwerking dragen bij aan de dagelijkse

professionalisering van de leerkrachten op de werkvloer en deze activiteiten leiden bijgevolg tot bepaalde leeruitkomsten (Kyndt et al., 2016). De samenhang tussen ondersteunende factoren, samenwerkingsactiviteiten, leeractiviteiten en leeruitkomsten werd samengevoegd in volgend theoretisch kader dat als basis zal dienen voor het verdere onderzoek. De relaties tussen de verschillende elementen in het theoretisch kader wordt weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1. Onderlinge samenhang tussen ondersteunende factoren, leeractiviteiten en leeruitkomsten

De onderzoeksvragen die binnen deze masterproef centraal staan zijn:

OV1: a) Hoe faciliteert LAB de professionele samenwerking?

b) Hoe verschillen ze daarin ten opzichte van de gemiddelde Vlaamse school?

OV2: Bestaan er verbanden tussen de verschillende samenwerkingsactiviteiten en leeractiviteiten en leidt dit tot specifieke leeruitkomsten?

3 Methodologie

Hoe kan professionele samenwerking binnen scholen bijdragen aan de dagelijkse professionalisering van de leerkrachten op de werkvloer? Het huidig onderzoek wil ten eerste zicht krijgen op de manier waarop LAB de professionele samenwerking vormgeeft en hoe zij daarin verschillen ten opzichte van de secundaire scholen in Vlaanderen. Daarnaast wordt geëxploreerd hoe deze samenwerking de dagelijkse professionalisering van hun leerkrachten beïnvloedt.

3.1 Omschrijving onderzoeksopzet

Het onderzoeksdesign is een casestudy. Een casestudy is de intensieve studie van één of meerdere entiteiten waarbij deze cases niet noodzakelijk representatief zijn voor de hele populatie (Gerring, 2007). De context van LAB is uniek. De schoolopdracht van de leerkrachten is anders dan in de meeste Vlaamse scholen. Leerkrachten in LAB worden vereist aanwezig te zijn gedurende alle schooluren om samenwerking te optimaliseren. Eén van de objectieven van deze samenwerking is om specifiek aandacht te geven aan professionalisering van leerkrachten op de werkvloer. Deze unieke context, waarbij de effecten van de samenwerking onlosmakelijk verbonden zijn met de werking van LAB, is het uitgangspunt om voor een case study te kiezen (Yin, 2009).

Hoe LAB de professionele samenwerking binnen hun werking vormgeeft wordt op kwalitatieve wijze onderzocht en geanalyseerd door middel van een interview met één van de directieleden, een focusgesprek met leerkrachten, aangevuld met de visietekst van LAB en de functiebeschrijving van de leerkrachten. De samenhang tussen leeractiviteiten en leeruitkomsten wordt tevens op kwalitatieve wijze bestudeerd aan de hand van een focusgesprek met de leerkrachten. Een kwalitatieve aanpak is aangewezen vanwege de beschrijvende aard van het onderzoek, omdat binnen dit onderzoek menselijk gedrag beschreven wordt aan de hand van contextuele rijke data (Creswell, 2003). Aangezien beschrijven van data vooropstaat is de aangewezen dataverzamelmethode het afnemen van interviews of focusgesprekken (Cohen, Manion, & Morisson, 2007).

Daarnaast wordt de vergelijking gemaakt met de Vlaamse secundaire scholen wat betreft de professionele samenwerking aan de hand van de survey van TALIS (2018). De verwerking van een survey, waarin data en cijfers vergeleken worden, gebeurt op kwantitatieve wijze.

3.2 De context

3.2.1 Doel van schoolopdracht en samenwerking

LAB wil zich onderscheiden van andere scholen door een intense vorm van samenwerking. Zij willen niet dat leerkrachten, door hen vooral benoemd als coaches, enkel hun eigen vak doceren zonder de link naar andere domeinen en vakgebieden duidelijk te maken, dus wordt er sterk ingezet op vakoverschrijdend leren. De samenwerking dient om te komen tot een geïntegreerd curriculum, gebaseerd op het integratieve model van Tynjälä (2008), waarbij theoretische kennis, ervaringsgerichte kennis, socioculturele kennis en regulerende kennis tot één geheel worden verwerkt binnen de verschillende projecten.

LAB wil weg van het klassieke model waar de leerlingen de kennis individueel moeten verwerven, memoriseren en reproduceren, maar ze focussen op het bevorderen van zelfsturend leren en willen experts vormen die kunnen communiceren en samenwerken om een gezamenlijk doel te bereiken (zie Bijlage 1, Visietekst LAB).

3.2.2 Structuur van de school

Binnen LAB zijn zes teams actief. Elk team werkt binnen een bepaald leerjaar van het secundair onderwijs en behandelt de eindtermen van dat bepaald jaar binnen verschillende onderzoeksprojecten. Zij ontwikkelen daartoe vakoverschrijdend lesmateriaal en evaluatiemateriaal, dat regelmatig wordt geëvalueerd en bijgestuurd. Een procescoach begeleidt de teams indien nodig. LAB streeft ernaar om hun teams te laten groeien naar autonome en zelfsturende leergemeenschappen.

Om bepaalde pedagogisch-didactische problemen schoolbreed aan te pakken, is een werkgroep opgericht met een vertegenwoordiger uit elk team, aangevuld met de zorgcoaches en de directie. LAB refereert naar deze werkgroep als de 'drivergroep'. Binnen deze werkgroep wordt materiaal uitgewerkt voor de teams op hun vraag. De vertegenwoordiger zorgt voor verspreiding van het materiaal binnen zijn team.

3.3 Data-verzameling en analyse

3.3.1 Professionele samenwerking binnen LAB

Om de professionele samenwerking binnen LAB in kaart te brengen, wordt in de loop van januari 2021 één van de directieleden geïnterviewd. Dit gebeurt aan de hand van een semi-gestructureerd interview, waar de ondersteunende factoren, zoals beschreven in het theoretisch kader, voor professionele samenwerking bevraagd worden. Op die manier wordt verduidelijkt hoe zij de

samenwerking faciliteren en ondersteunen en meer uitgebreid ook hoe zij dit bekijken in het kader van de professionalisering van hun leerkrachten. Tijdens dit interview worden ook de visietekst van LAB en de functiebeschrijving van de leerkrachten opgevraagd. Aanvullend wordt in juni 2021 een focusgesprek georganiseerd met de drivergroep, zonder de directieleden waar onder andere wordt gepeild naar de factoren die de samenwerking binnen LAB faciliteren of belemmeren.

Het interview en het focusgesprek worden volgens het verbatim principe uitgeschreven en samen met de visietekst en de functiebeschrijving worden de documenten geanalyseerd. Het codeer- en analyseproces gebeurt in Nvivo. De codeboom wordt opgesteld aan de hand van de ondersteunende factoren, zoals opgenomen in Tabel 1.

3.3.2 Vergelijking van samenwerking binnen LAB en Vlaamse secundaire scholen

In de loop van december wordt een deel van de TALIS-bevraging van 2018 voorgelegd aan de leerkrachten van de eerste graad. Dit gebeurt op elektronische wijze via Qualtrics, zodat de respondenten deze vragenlijst kunnen invullen wanneer zij daar tijd voor kunnen vrijmaken. Omdat het de bedoeling is om enkel de professionele samenwerking in kaart te brengen, wordt slechts een deel van de survey overgenomen. Ten eerste wordt ‘achtergrondinformatie’ en ‘tijdsbesteding’ opgenomen om na te gaan of het profiel van de leerkrachten bij LAB niet te veel verschilt van de gemiddelde Vlaamse leerkracht, zodat de vergelijking op een gelijkwaardige basis start en om een algemeen beeld te krijgen van de tijdsbesteding binnen LAB. Daarboven worden de drie topics die de professionele samenwerking in kaart brengen, namelijk de vragen over (1) de samenwerkingsactiviteiten, (2) de collaboratieve schoolcultuur en (3) de feedback opgenomen.

De geselecteerde vragen werden exact gekopieerd van de oorspronkelijke vragenlijst, om andere interpretaties te voorkomen. Omdat het onderzoek van TALIS zich enkel richt op leerkrachten basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs, werden enkel de leerkrachten van de eerste graad bevraagd om met een identieke populatie de vergelijking met de resultaten van TALIS te kunnen maken. In het rapport van TALIS (2018) worden de resultaten van het basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs apart weergegeven. Bijgevolg kan de vergelijking gebeuren met enkel de resultaten van de eerste graad secundair onderwijs uit Vlaanderen.

Omdat er in LAB slechts 15 leerkrachten werken in de eerste graad, wordt vanuit Qualtrics een Excelbestand gegenereerd en kunnen alle berekeningen gebeuren vanuit dit document.

3.3.3 Verkenning van de samenhang tussen samenwerkings- en leeractiviteiten en hun leeruitkomsten

Oorspronkelijk was het de bedoeling dat telkens één leerkracht per team een logboek zou bijhouden gedurende één week om de samenwerkingsactiviteiten in kaart te brengen en dat zij daarna

geïnterviewd zouden worden. Het logboek zou kwantificeerbare data kunnen opleveren over het daadwerkelijk gedrag van de respondenten, die dan in het interview verder verklaard en de diepte onderzocht zouden kunnen worden. Omwille van de werkdruk door de vele aanpassingen door de Covid-19-pandemie tijdens het schooljaar 2020-2021 werd overgeschakeld naar een focusgroeps gesprek met de 'drivergroep'. Deze werkgroep is samengesteld uit telkens één leerkracht van elk team, de zorgcoaches en de directie. De directieleden namen niet deel aan het focusgroeps gesprek. De drivergroep was een logische keuze omdat elk team vertegenwoordigd is en omdat de zorgcoaches tevens hun bijdrage leveren in elk team. Een nadeel van het focusgroeps gesprek met de drivergroep is dat dit de leerkrachten zijn die net iets meer betrokken zijn met het beleid van de school omdat zij tweewekelijks samenzitten met de directie. Tijdens het focusgroeps gesprek stond de tweede onderzoeksvraag centraal.

De samenwerkingsactiviteiten, leeractiviteiten en leeruitkomsten uit het theoretisch kader worden voorzien op kaarten met een verschillende kleur en worden toegelicht voor de start van het gesprek. Alle samenwerkingsactiviteiten binnen de schoolcontext krijgen de kleur rood, de leeractiviteiten zonder samenwerking of buiten de schoolcontext krijgen de kleur blauw en de leeruitkomsten zijn groen. Door middel van gerichte vragen (Zie Bijlage 3, Interviewleidraad focusgroeps gesprek) wordt gepeild naar de hantering van de samenwerkingsactiviteiten en hoe deze samenhangen met de leeractiviteiten en leeruitkomsten. Er worden foto's gemaakt van hoe de leerkrachten de kaarten plaatsen als antwoord op de verschillende vragen. De foto's samen met het verbatim uitgeschreven gesprek worden per vraag ontleed en enkele quotes worden gebruikt om opmerkelijke bevindingen woordelijk te illustreren.

Op het einde van het focusgroeps gesprek wordt nog kort gereflecteerd over hoe de drivergroep het samenwerkingsklimaat binnen LAB ervaart, wat als aanvulling wordt gebruikt om de eerste onderzoeksvraag verder te onderbouwen, zodat er op basis van meerdere bronnen en vanuit meerdere standpunten van de schoolorganisatie een antwoord gezocht kan worden op de eerste onderzoeksvraag wat de validiteit ten goede komt (Yin, 2009).

3.4 Betrouwbaarheid en validiteit

Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te verhogen, wordt in dit luik de procedure van dit onderzoek zo gedetailleerd mogelijk omschreven en worden de interviewleidraden als nodige bijlagen toegevoegd ter verduidelijking (Mortelmans, 2007). Om de betrouwbaarheid van de antwoorden op de interviewvragen te vergroten, moeten de vragen helder en eenduidig geformuleerd worden. Er wordt daarom tijdens het focusgesprek ruim de tijd gemaakt om alle leeractiviteiten en leeruitkomsten

te verhelderen, alvorens de leerkrachten antwoorden (Cohen et al., 2007). Het theoretisch kader dient als basis om alle aspecten, wat tot de focus van dit onderzoek behoort te analyseren en voorts worden verschillende data aangewend om de professionele samenwerking vanuit verschillende oogpunten te inspecteren om de validiteit te optimaliseren (Yin, 2009).

4. Onderzoeksresultaten

Binnen deze masterproef staan twee onderzoeksvragen centraal:

OV1: a) *Hoe faciliteert LAB de professionele samenwerking?*

b) *hoe verschillen ze daarin ten opzichte van de gemiddelde Vlaamse school?*

OV2: *Bestaan er verbanden tussen de verschillende samenwerkingsactiviteiten en leeractiviteiten en leidt dit tot specifieke leeruitkomsten?*

4.1 Hoe faciliteert LAB de professionele samenwerking en hoe verschillen ze daarin ten opzichte van de gemiddelde Vlaamse school?

4.1.1 Faciliteren van professionele samenwerking binnen LAB

LAB streeft naar een leer- en leefomgeving die zowel de leerkrachten als leerlingen moet ondersteunen in het leerproces. Belangrijk in hun visie is het belang van zelfgestuurd leren, waarbij de leerkrachten als een team de leerlingen begeleiden en hen goesting geven om te blijven leren. De visie van LAB is dan ook kort en krachtig: “leerlingen goesting geven om te blijven leren” (zie Bijlage 1, Visietekst LAB). De ondersteunende factoren, zoals hierna beschreven, werden gegenereerd uit het interview met de directie, het focusgroepsgesprek, de visietekst en de functiebeschrijving.

4.1.1.1 *Persoonlijke kenmerken*

Binnen de functiebeschrijving is er aandacht voor de toewijding van de leerkracht. LAB wil dat zijn leerkrachten betrokken en geëngageerd zijn en hun leerlingen begeistere. Leerkrachten geven ook aan dat zij willen blijven leren en continu op zoek gaan naar manieren om de werking op school te verbeteren.

“We hebben allemaal een redelijke hoge graad van perfectionisme waardoor we altijd heel veel willen.”
(Leerkracht, 1 juni 2021)

Vakkennis wordt tevens kritisch bekeken en ook daar is er gedrevenheid om dingen te blijven aanpakken. Volgende uitspraak illustreert hoe tijdens een vakwerkgroep besloten werd om een extern expert te raadplegen in verband met enkele steeds terugkerende problemen.

“Ja mannen, we hebben gewoon een externe nodig, effe een andere bril nodig...ik mis informatie, ik mis kennis of ik heb een ander inzicht nodig om zelf tot inzichten te komen” (Leerkracht, 1 juni 2021)

4.1.1.2 Groepskenmerken

Zowel gedeeld leiderschap als transformationeel leiderschap zijn ondersteunende factoren die binnen LAB aanwezig zijn. De gedeelde verantwoordelijkheid uit zich zowel in het spontaan helpen van collega's als samen volledige projecten uitwerken. Ook tijdens de verschillende formeel geplande overlegmomenten wordt samen besproken hoe zij het onderwijsproces van de leerlingen kunnen optimaliseren. De teams krijgen hierbij volledige vrijheid in de manier waarop zij dit organiseren en stellen zelf de weekroosters op. Zij worden aangemoedigd om kritisch te zijn en zichzelf te verbeteren, wat tevens duidelijk waarneembaar is in de voorgaande uitspraken bij persoonlijke kenmerken.

4.1.1.3 Proceskenmerken

De teamvergaderingen, het zorgoverleg, de drivergroep en de vakgroepvergaderingen zijn allemaal structureel ingepland in het schema van de leerkrachten. Binnen deze vergaderingen wordt op systematische wijze aan de slag gegaan volgens de PDCA-cyclus (Plan-Do-Check-Act). Problemen worden op tafel gelegd en geanalyseerd, waarna oplossingen gezocht worden, die uiteindelijk worden ingezet en geëvalueerd.

Om elkaar van feedback te voorzien krijgen leerkrachten de mogelijkheid om gebruik te maken van uitgewerkte kaders en sjablonen, waarin procedures en richtvragen beschreven worden. Andere kaders en sjablonen worden gemaakt wanneer daar nood aan blijkt te zijn.

“maar ge merkt toch wel dat mensen beter functioneren als ze een beetje... een kader hebben.”
(Directie, 18 januari 2021)

Autonomie en zelfsturing krijgt veel aandacht binnen LAB. In hun visietekst wordt verwezen naar de ontwikkeling van zelfsturende teams en dit wordt bevestigd in de gesprekken met zowel directie als leerkrachten. Leerkrachten gebruiken vaak het woord 'vrijheid' in de zin dat ze veel autonomie hebben om hun weken in te plannen, maar ook hoe ze de projecten vorm geven. De directie benadrukt de ontwikkeling van de teams van aansturend naar autonomie ondersteunend, waarbij zij de vrijheid krijgen om hun werktijd en roosters in te plannen en tevens de vrijheid krijgen om de uitgewerkte kaders en sjablonen, zoals beschreven hier boven al of niet te gebruiken.

Bij de leidinggevendenden is er aandacht voor mogelijke conflicten binnen de teams. Ze maken de teams daar bewust van en leren al hun medewerkers om hiermee om te gaan. Bij de leerkrachten is dit bewustzijn doorgedrongen en gebruiken ze de aangeleerde tools om conflicten of onenigheden op te lossen.

“In augustus hebben wij met elk team een teamdag gedaan, waarbij dat we hun eigenlijk bewust hebben gemaakt van de verschillende fases van een teamontwikkeling. Allé, dat het toch vaak begint met veel rozengeur en maneschijn, dat het dan heel snel clasht, dat er een storming fase is waar ze door moeten, want ook dat is soms een valkuil, dat teams niet durven door dat stormgedoe gaan...”
(directie, 18 januari 2021)

“En het verbindend communiceren.... Dat maakt ook dat je een taal en een systematiek hebt...”
(leerkracht, 1 juni 2021)

Zowel binnen de visie, de functiebeschrijvingen als in de gesprekken met directie en leerkrachten, komt eenzelfde streefdoel naar boven en dat is “samen groeien tot een lerende school”. Dit groeien gebeurt zowel door leerlingen als door leerkrachten. Een teamspeler zijn is een belangrijke LABwaarde. Teams worden aangespoord om samen beslissingen te nemen op basis van gezamenlijk overleg en gedeelde expertise in functie van het verbeteren van de leertrajecten. Zij voelen zich ook samen verantwoordelijk voor het onderwijsproces van hun leerlingen.

“Het begint al met het feit dat dat een vast team is hé. Dus die zijn samen verantwoordelijk voor een bepaald jaar, samen verantwoordelijk voor al die leerlingen... Elk team heeft een leergemeenschap. Dat wil zeggen dat zij met dat team samenkomen, dat zij alles coördineren en afstemmen... brainstormen over projecten, linken zoeken tussen vakken, in kleinere groepjes een breakout doen om dingen uit te werken” (Directie, 18 januari 2021)

“ook de focus op het feit dat we een lerende gemeenschap zijn en blijven en ik denk da ge daardoor wel weet dat ge hier terecht komt in iets dat zal blijven bougeren” (Leerkracht, 1 juni 2021)

4.1.1.4 Structurele kenmerken

Zoals reeds vermeld bij de proceskenmerken worden teamvergaderingen, het zorgoverleg, de drivergroep en de vakgroepvergaderingen allemaal structureel en formeel ingepland in het schema van de leerkrachten. Er is zowel aandacht voor de horizontale structuren zoals de teamvergaderingen en het zorgoverleg als de verticale structuren zoals de drivergroep en de vakgroepvergaderingen.

Teamvergaderingen zijn wekelijks ingepland en het zorgoverleg gaat tweewekelijks door, zodat er voldoende tijd is om alles te bespreken. Om dit allemaal in te plannen wordt er verwacht van de leerkrachten om altijd aanwezig te zijn tijdens de schooluren. Dit wordt zeker niet als een nadeel ervaren door de leerkrachten, maar als een absolute must en voordeel om hun werking te optimaliseren.

Daarnaast wordt informeel overleg en frequente interactie aangemoedigd door de open ruimtes. Leerkrachten maken gebruik van de open ruimtes door te observeren en anderen hulp aan te bieden. Bovendien stimuleert de directie om open te communiceren en elkaar feedback te geven. Om op een constructieve manier te communiceren volgt elke leerkracht een cursus verbinden communiceren en worden er sjablonen uitgewerkt als hulpmiddel om op een opbouwende manier feedback te geven. De observatie en feedback wordt structureel ingepland via een buddysysteem, waarbij leerkrachten elkaar gedurende een bepaalde periode observeren en feedback geven.

Alle documenten, zoals sjablonen, lesvoorbereidingen, lesideeën, ... zijn digitaal beschikbaar voor elke medewerker van de school.

“De schoolopdracht maakt dat we dit allemaal kunnen doen hé. Allé, ik heb geen ervaring van op een andere school te werken, maar als ge daar gewoon bij nadenkt dat iedereen daar dan zijn uren doet en daar dieën halven dag nie is. Allé, dan lijkt me dat al veel moeilijker om dat allemaal te doen... en denk dan ook aan de boostdagen en aan die twee weken in augustus. Er wordt toch ook heel veel tijd voorzien eigenlijk” (Leerkracht, 1 juni 2021)

4.1.1.5 Organisatorische kenmerken

De teamdagen in augustus, de cursus verbindend communiceren, de aandacht en bewustmaking van de valkuilen van teamwerking, de tijd voorzien voor samenwerking en de feedback die aangemoedigd wordt zijn allemaal voorbeelden van ondersteuning van de directie uit voor hun medewerkers. De focus van al deze initiatieven berust op een samenwerkingsklimaat van onderlinge steun en vertrouwen.

Daarnaast geeft de directie individuele ondersteuning waar nodig en motiveren ze de leerkrachten om kritisch te zijn en steeds te streven naar verbetering van het onderwijsproces voor hun leerlingen. Zo willen ze als empathische uitdager vooral bijdragen aan het leerproces van de leerkrachten, maar met aandacht voor de verscheidenheid van elk persoon. Ze willen hen begeleiden in een proces waarbij ze in het begin sterk ondersteund worden naar zelfgestuurd autonome leerkrachten.

“En wat ik dan doe is echt wel in een één op één of in een één op twee of drie gaan, waarbij dat ik echt lesmateriaal samen met hen ontwikkel.” (Directie, 18 januari 2021)

“Mensen zijn mensen en hebben hun eigen tempo, hebben hun eigen snelheid, hebben hun eigen rugzak, hebben hun eigen ervaring en al die dingen samen bepalen hoe snel dat iemand kan leren of minder snel... Het proces zijn tijd geven en goed luisteren naar mensen hé en goed kijken.” (Directie, 18 januari 2021)

4.1.1.6 Belemmeringen tot samenwerking

De leerkrachten in LAB ondervinden op zich geen belemmeringen tot samenwerking. Toch blijft tijd cruciaal. Ze geven aan dat er veel tijd voorzien wordt tot samenwerking, maar dit blijkt tegelijkertijd iets wat er steeds te weinig is. Hun uitleg hiervoor is dat ze voelen dat er steeds ruimte is tot verbetering en dat ze dit dan meteen willen aanpakken.

4.1.2 Vergelijking van professionele samenwerking LAB met de gemiddelde Vlaamse school

Van de 15 leerkrachten die lesgeven in de eerste graad bij LAB, hebben 11 leerkrachten de vragenlijst ingevuld, waarvan er acht volledig zijn en drie onvolledig. De vergelijkingen die gemaakt worden, gaan steeds over de resultaten van de Vlaamse leerkrachten uit de eerste graad secundair onderwijs uit het onderzoek van TALIS 2018 en de leerkrachten in LAB uit de eerste graad.

4.1.2.1 Profiel van de leerkrachten

Tabel 4.1 toont een vergelijking van het profiel van de leerkrachten. De gemiddelde leeftijd en het percentage vrouwelijke leerkrachten is nagenoeg gelijk met het Vlaams gemiddelde. De totale werkervaring is wel beduidend lager. Alle respondenten van LAB zijn voltijds aan het werk.

Tabel 4.1

Profiel van de LAB-leerkracht in vergelijking met de Vlaamse gemiddelden

	VLAANDEREN	LAB
Percentage vrouwelijke leerkrachten	70.2	63.6
Gemiddelde leeftijd	39.4	36.3
Werkervaring (in jaren)	15.7	8.6
Percentage voltijds werkende leerkrachten	72	100

Noot. Aantal respondenten LAB = 11

In Tabel 4.2 wordt de urenlast vergeleken met de Vlaamse gemiddelden. Bijna alle topics scoren hoger in LAB dan in Vlaanderen. Er zijn twee topics die lager scoren dan het Vlaamse gemiddelde en dat is de ‘participatie in het management’ en ‘betrokkenheid bij extra-curriculaire activiteiten’. De

‘samenwerking en overleg met collega’s binnen deze school’ scoort meer dan dubbel zo hoog als het Vlaams gemiddelde.

Tabel 4.2

Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat voltijds tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek.

	VLAANDEREN	LAB
Totaal aantal uur	39.7	45.0
Lesgeven	20.3	19.3
Individueel plannen of voorbereiden van lessen op school of buiten de school	6.5	7.6
Samenwerking en overleg met collega’s binnen deze school	2.3	4.8
Het werk van leerlingen verbeteren/punten geven	5.1	5.9
Leerlingen adviseren (inclusief leerlingenbegeleiding, virtuele begeleiding, loopbaanbegeleiding en begeleiding bij wangedrag)	1.4	2.7
Participatie in het schoolmanagement	1.0	0.2
Algemeen administratief werk (inclusief communicatie, papierwerk en andere administratieve verplichtingen)	2.5	3.0
Professionele ontwikkelingsactiviteiten	0.8	1.4
Communicatie en samenwerking met ouders of voogden	0.8	1.3
Betrokkenheid bij extra-curriculaire activiteiten (bv. Naschoolse sport en culturele activiteiten)	1.2	0

Noot. Aantal respondenten LAB = 11

4.1.2.2 Samenwerkingsactiviteiten

De cijfers over de deelname aan eenvoudige en complexe samenwerkingsvormen op school bevestigen dat de samenwerking op LAB veel vaker wordt toegepast dan in de gemiddelde Vlaamse school. Tabel 5.1 laat de deelname aan ‘eenvoudige’ samenwerkingsvormen zien en Tabel 5.2 de participatie aan ‘complexe’ samenwerkingsvormen.

Tabel 5.1

Percentage leraren dat aangeeft volgende 'eenvoudige' samenwerkingsactiviteiten op school 'nooit', 'minder dan 1 keer per maand' of 'minstens 1 keer per maand' uit te voeren

	VLAANDEREN	LAB
Lesmaterialen uitwisselen met collega's.		
Nooit	3.5	0.0
Minder dan 1 keer per maand	37.2	12.5
Minstens 1 keer per maand	59.4	87.5
Deelnemen aan besprekingen over de leervorderingen van specifieke leerlingen.		
Nooit	5.1	0.0
Minder dan 1 keer per maand	67.7	0.0
Minstens 1 keer per maand	27.7	100
Samenwerken met andere leraren van deze school om te zorgen voor gemeenschappelijke evaluatiestandaarden voor het beoordelen van vooruitgang bij leerlingen.		
Nooit		
Minder dan 1 keer per maand	14.9	0.0
Minstens 1 keer per maand	27.7	25.0
	70.5	75.0
Teamvergaderingen bijwonen.		
Nooit	2.3	0.0
Minder dan 1 keer per maand	66.6	0.0
Minstens 1 keer per maand	31.1	100

Noot. Aantal respondenten LAB = 8

Tabel 5.2

Percentage leraren dat aangeeft volgende 'complexe' samenwerkingsactiviteiten op school 'nooit', 'minder dan 1 keer per maand' of 'minstens 1 keer per maand' uit te voeren

	VLAANDEREN	LAB
Samen lesgeven in dezelfde klas.		
Nooit	54.0	0.0
Minder dan 1 keer per maand	27.9	12.5
Minstens 1 keer per maand	18.1	87.5
Lessen van andere leraren observeren en feedback geven.		
Nooit	60.5	37.5
Minder dan 1 keer per maand	36.2	50.0
Minstens 1 keer per maand	3.3	12.5
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen (bv. projecten).		
Nooit	10.3	0.0
Minder dan 1 keer per maand	81.4	0.0
Minstens 1 keer per maand	8.3	100
Deelnemen aan collaboratief professioneel leren.		
Nooit	48.5	12.5
Minder dan 1 keer per maand	47.2	50.0
Minstens 1 keer per maand	4.3	37.5

Noot. Aantal respondenten LAB = 8

Heel opvallend zijn de antwoorden van de leerkrachten van LAB wanneer het gaat over ‘nooit’ deel te nemen aan samenwerkingsactiviteiten. Enkel bij ‘lessen van anderen observeren en feedback geven’ en ‘deelnemen aan collaboratief professioneel leren’ zijn er leerkrachten die ‘nooit’ antwoorden. Algemeen scoren zij hier qua deelname veel hoger dan het Vlaams gemiddelde. Alle respondenten geven aan dat zij meermaals per maand deelnemen aan besprekingen over leervorderingen van de leerlingen, teamvergaderingen bijwonen en deelnemen aan projecten.

4.1.2.3 De collaboratieve schoolcultuur

De leerkrachten zijn bijna unaniem positief wat betreft de stellingen over de collaboratieve schoolcultuur. De resultaten zijn opgenomen in Tabel 6.1. Aanvullend is er volledige unanimiteit wat betreft innovatie op school (zie Tabel 6.2).

Tabel 6.1

Percentage leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met de stellingen omtrent collaboratieve cultuur

	VLAANDEREN	LAB
Deze school heeft een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid voor schoolkwesities.	71.2	100
Er is een cultuur van samenwerking op school die gekenmerkt wordt door wederzijdse steun.	77.0	100
Het schoolteam deelt gemeenschappelijke overtuigingen omtrent onderwijs en leren.	77.7	100
Het schoolteam handhaaft op de hele school consistent dezelfde regels voor het gedrag van leerlingen.	52.2	87.5
Deze school moedigt het personeel aan nieuwe initiatieven te leiden.	82.7	100

Noot. Aantal respondenten LAB = 8

Tabel 6.2

Percentage leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met volgende uitspraken omtrent innovatie op school

	VLAANDEREN	LAB
De meeste leraren op deze school streven ernaar om nieuwe ideeën te bedenken m.b.t. het lesgeven en het leren.	69.8	100
De meeste leraren op deze school staan open voor veranderingen.	63.7	100
De meeste leraren op deze school zoeken naar nieuwe manieren om problemen op te lossen.	71.4	100
De meeste leraren op deze school geven elkaar praktische steun om nieuwe ideeën toe te passen.	76.5	100

Noot. Aantal respondenten LAB = 8

4.1.2.4 De feedback

De resultaten van de bevraging over de feedback op school tonen veel gelijkenissen met de gemiddelde Vlaamse school. Zowel het percentage dat aangeeft feedback te hebben ontvangen (zie

Tabel 7.1), de personen van wie ze feedback kregen (zie Tabel 7.2) en de methoden waarop ze feedback kregen (zie Tabel 7.3) zijn gelijkaardig. De enige twee duidelijke verschillen die hier opduiken gaan over het feedback krijgen van externe personen of instanties, waarbij de leerkrachten uit LAB aangeven geen feedback te hebben gekregen. Het tweede verschil wordt waargenomen bij de methoden om feedback te krijgen, waar dubbel zoveel leerkrachten aangeeft feedback te hebben ontvangen via zelfevaluatie.

De ervaren positieve impact die leraren ondervinden door de feedback is hoger bij leerkrachten in LAB (zie Tabel 7.4). Wanneer er meer gekeken wordt op de lespraktijken waarop de impact positief is, zijn er weer een aantal gelijkenissen, zoals pedagogische kennis, gebruiken van leerlingenevaluaties en lesgeven in een multiculturele omgeving. De ervaren impact op klasmanagement scoort minder hoog. Vakkennis en methoden om les te geven aan leerlingen met specifieke behoeften scoren dan weer hoger (zie Tabel 7.5).

Tabel 7.1

Percentage leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen op school

	VLAANDEREN	LAB
Het ontvangen van feedback op school	92.4	88.9

Noot. Aantal respondenten LAB = 9

Tabel 7.2

Percentage leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen van de volgende personen op school

	VLAANDEREN	LAB
Externe personen of instanties.	43.6	0.0
Schoolleider, leden van het schoolbeleidsteam of andere collega's binnen de school.	87.1	88.9
Ik heb deze feedback nog nooit gekregen op school.	7.6	11.1

Noot. Aantal respondenten LAB = 9

Tabel 7.3

Percentage leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen op school via de volgende methoden

	VLAANDEREN	LAB
Observatie van het lesgeven in de klas.	86.7	88.9
Bevragingen bij de leerlingen over het lesgeven	42.3	44.4
Beoordeling van de inhoudelijke kennis	52.5	55.6
Resultaten van leerlingen op testen en proeven georganiseerd door organisaties buiten de school (bv. PISA-testen, peilingsproeven, ...)	40.1	44.4
Analyse van de klas- en schoolresultaten van de leerlingen (bv. onderwijsprestaties, toetsen, projecten)	58.2	66.7
Zelfevaluatie van het werk (bv. voorstelling van een portfoliobeoordeling, analyse van het lesgeven m.b.v. video)	26.2	44.4

Noot. Aantal respondenten LAB = 9

Tabel 7.4*Percentage leraren dat aangeeft dat de ontvangen feedback een positieve impact had op hun lespraktijken*

	VLAANDEREN	LAB
Het ontvangen van feedback op school	58.7	87.5

Noot. Aantal respondenten LAB = 8

Tabel 7.5*Percentage leraren dat aangeeft dat de verkregen feedback een positieve impact had op de volgende lespraktijken*

	VLAANDEREN	LAB
Kennis van en inzicht in de belangrijkste vakgebieden	46.7	66.7
Pedagogische competenties in het onderwijzen van het vak	74.7	71.4
Gebruik van leerlingenevaluatie om het leren van leerlingen te verbeteren	57.7	66.7
Klasmanagement	55.7	33.3
Methoden om les te geven aan leerlingen met specifieke behoeften	39.0	50.0
Methoden om les te geven in een multiculturele of meertalige setting	18.8	16.7

Noot. Aantal respondenten LAB = 8

4.2 Bestaan er verbanden tussen de verschillende samenwerkingsactiviteiten en leeractiviteiten en leidt dit tot bepaalde leeruitkomsten?

4.2.1 Tijdsbesteding aan samenwerkingsactiviteiten

Een eerste vraag waar de respondenten mee startten was de tijdsbesteding aan de verschillende samenwerkingsactiviteiten. In eerste instantie dachten ze aan ‘teamvergaderingen’ omdat die elke week doorgaan en ‘samen plannen, lesgeven en evalueren’ omdat dit hun hoofdproject is. De discussie kwam snel op gang en er werd aangehaald dat de aard van de samenwerking afhangt van de opbouw en inhoud van het project. Het feit dat ‘uitwisselen lesmateriaal’ uiteindelijk bovenaan kwam te staan, vloeide voort uit de digitale beschikbaarheid van alle materiaal. Opvallend is dat de tijdsinvestering in teamvergaderingen, die elke week gedurende drie uren formeel zijn ingepland, uiteindelijk slechts op de zevende plaats staat, wat veronderstelt dat er wekelijks meer tijd geïnvesteerd wordt in andere samenwerkingsactiviteiten.

“R1: Ge zit met uw vaksites die ge volledig deelt met elkaar... Dat gedeelte zit volledig geïntegreerd.”
(Leerkracht, 1 juni 2021)

Er werd meermaals verwezen naar ‘observatie’ omdat dit spontaan gebeurt binnen de school omwille van de open ruimtes van de school. Uiteindelijk kreeg dit item een gedeelde derde plaats samen met ‘feedback uitwisselen’. Teamvergaderingen, die elke week gedurende drie uren gepland staan, schuift uiteindelijk naar de vierde plaats. ‘Coaching’ werd naar onder geschoven omdat ze ‘feedback

uitwisselen' op een meer positieve manier percipieerden. De respondenten beschouwen 'feedback uitwisselen' als iets informeel en coaching eerder formeel.

"Dit (Feedback uitwisselen) is meer het informele en dat (coaching) is meer het formele wat we beperken" (Leerkracht, 1 juni 2021)

Tabel 8 toont het uiteindelijke resultaat.

Tabel 8

Tijdsbesteding samenwerkingsactiviteiten

SAMENWERKINGSACTIVITEIT	
	Samen plannen, lesgeven en evalueren – Uitwisselen lesmateriaal
	Discussie met collega's – Uitwisselen lesideeën
	Observeren – Feedback uitwisselen
	Teamvergadering
	Coaching
	Assisteren

4.2.2 Samenwerkingsactiviteiten gerangschikt volgens doeltreffendheid qua leerervaring

De vraag om de samenwerkingsactiviteiten te rangschikken volgens de beste leerervaring, werd direct beantwoord met *"Dat is redelijk persoonlijk toch"* (Leerkracht, 1 juni 2021). Uiteindelijk kwamen de respondenten wel heel snel tot een consensus.

"Als je echt al bij dat observeren en feedback uitwisselen, dan zijn je al aan het doen en al aan het uitproberen en je ziet dingen gebeuren en je kunt er concreter mee aan de slag gaan, daarom dat ik daarvoor kies omdat... dat is voor mij al concreter een leermomentje omdat je een ervaring opdoet" (Leerkracht, 1 juni 2021)

Omdat 'assisteren' al tweemaal onderaan werd gerangschikt, werd er verduidelijking gevraagd. De respondenten antwoordden unaniem dat dit nooit formeel georganiseerd wordt. Wel bevestigen ze dat ze elkaar vaak helpen wanneer ze merken dat iemand daar nood aan heeft. Deze hulp gaat over bijspringen bij verbeterwerk tot helpen in een klassituatie. Dit ondersteunen van elkaar gebeurt ongepland en spontaan.

Tabel 9 toont het uiteindelijke resultaat.

Tabel 9

Samenwerkingsactiviteiten gerangschikt volgens doeltreffendheid qua leerervaring.

HEEL LEERRIJK  MINDER LEERRIJK	SAMENWERKINGSACTIVITEIT
	Observeren
	Feedback uitwisselen
	Coaching
	Discussie met collega's
	Samen plannen, lesgeven, evalueren
	Uitwisselen lesmateriaal
	Uitwisselen lesideeën
	Teamvergadering
	Assisteren

4.2.3 Samenhang van leeractiviteiten en leeruitkomsten

Er werd gevraagd aan de respondenten om na te denken of een samenwerkingsactiviteit leidt tot andere leeractiviteiten en welke leeruitkomsten daar dan uit voortvloeien. Wanneer ze een eerste keer over die samenhang discussieerden hadden ze bijna alle leeractiviteiten samengelegd.

“Wij hebben eigenlijk alles samengelegd. Allemaal ene pot nat. Maar het is eigenlijk wel zo hé, het hangt allemaal samen. Ik vind dat iets typisch aan onze school dat alles is verweven. We willen niet meer in hokjes denken... Dat is één fluïden boel” (Leerkrachten, 1 juni 2021)

De groep dacht uiteindelijk aan zes situaties, waarbij ze de samenhang onderzochten. Viermaal vertrokken ze vanuit een concrete vergadering en tweemaal vanuit een observatie. De vergaderingen waren klassenraden, nieuwe projecten starten, zorgoverleg en een vakvergadering. Ze vonden het belangrijk om een leeractiviteit toe te voegen en dat was ‘netwerken met experts’. Wanneer ze zelf kennis ontbreken, gaan ze op zoek in literatuur of spreken ze experts aan om hun kennis uit te breiden.

Figuur 2 is de matrix van de zes situaties. In de linker kolom staan alle leeractiviteiten en leeruitkomsten met het aantal keer dat de respondenten dit welbepaalde item gebruikten. De cijfers in de matrix geven weer hoeveel maal twee topics gecombineerd werden. De gekleurde onderdelen zijn de items die in elke combinatie samen voorkwamen, wanneer ze werden gebruikt.

	observatie	coaching	assisteren	uitw. ideeën	uitw. materiaal	teamvergadering	discussie	feedback	samen PLE	informatie	reflecteren	E-C act.	moeilijkheden	oefenen	netwerk exp.	vakkennis	ped.did.	prof.id.
observatie (3)		1	0	0	0	1	2	2	1	0	2	2	3	2	1	0	2	3
coaching (2)			0	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	0	0	2
assisteren (1)				0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1
uitw. ideeën (2)					2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	0	0	1	1
uitw. materiaal (2)						2	2	1	2	2	1	2	2	1	0	0	1	1
teamvergadering (4)							4	3	3	3	3	3	4	2	1	1	2	3
discussie (5)								3	4	3	3	4	5	2	1	1	3	4
feedback (4)									2	2	4	2	4	2	1	0	2	4
samen PLE (4)										3	2	3	4	1	0	1	3	3
informatie (3)											2	2	3	1	0	1	2	2
reflecteren (4)												2	4	2	1	0	2	4
E-C act. (4)													4	2	1	1	2	3
moeilijkheden (6)														3	1	1	4	5
oefenen (3)															1	1	2	2
netwerk exp. (1)																0	0	1
vakkennis (1)																	1	0
ped.did. (4)																		3
prof.id. (5)																		

Figuur 2. Matrix van de samenhang van de leeractiviteiten en leeruitkomsten

Een eerste opvallende vaststelling is dat de leeractiviteit ‘op moeilijkheden stuiten’ in elke combinatie werd gebruikt. Ook ‘discussie met collega’s’ wordt in vijf van de zes situaties gebruikt.

Een tweede opvallende vaststelling is dat de leeruitkomst ‘vakkennis’ slechts één keer wordt gebruikt. De respondenten hadden dit zelf tijdens het focusgroeps gesprek ook opgemerkt en hebben daarom welbewust de situatie van een vakvergadering gemaakt om deze leeruitkomst te kunnen gebruiken.

“Ik vind het wel opvallend hoe weinig we dit (vakkennis) gebruiken... Allé vreemd... dat bevestigt wel wat wij aan het doen zijn... Maar we hebben ook wel nog niet de situatie vakgroep genomen. Misschien moeten we dat eens nemen en dan zit ge wel met uw vakkennis” (Leerkrachten, 1 juni 2021).

De leeruitkomst die het meest wordt aangewend is ‘professionele attitude en identiteit’. Dit staat zelfs telkens als leeruitkomst bij de clusters die ‘observatie’, ‘coaching’, ‘feedback uitwisselen’ en ‘reflecteren’ bevatten.

5. Discussie en conclusie

5.1 Ondersteunende factoren binnen LAB en vergelijking met de gemiddelde Vlaamse school

De eerste onderzoeksvraag handelt over de ondersteunende factoren die LAB inzet om de samenwerking te faciliteren en hoe de samenwerking verschilt van de gemiddelde Vlaamse school.

Bij de analyse van de ondersteunende factoren voor samenwerking, kan men concluderen dat deze samenwerking zowel door directie als leerkrachten als heel essentieel wordt beschouwd binnen hun innoverend project. Vangrieken et al. (2015) wezen er reeds op dat het een noodzaak is om de leerkrachten te overtuigen om samen te werken om gekunstelde collegialiteit tegen te gaan. Samenwerking op zich is echter geen garantie om te leren van elkaar (Clement et al., 2000). Er moet een klimaat heersen van onderlinge steun, vertrouwen, openheid en respect (Eraut, 2007; Hoekstra, 2007). De respondenten geven tijdens het focusgroeps gesprek aan dat er een sterke verbondenheid heerst en dat ze elkaar respecteren. Ze halen aan hoe ze elkaar helpen, dat ze zich kwetsbaar durven opstellen, dat ze fouten durven maken en zo leren van elkaar. Hoewel de focus tijdens deze studie niet op teamwerking ligt, kan men deduceren aan de hand van de analyse dat het leerkrachtenteam in LAB voldoet aan de criteria die Vangrieken et al. (2015) omschrijft om van een team te spreken. Het team in LAB voelt zich verantwoordelijk om een gemeenschappelijk doel te bereiken en ze zijn wederzijds aansprakelijk en afhankelijk van elkaar (Vangrieken et al., 2015). Het bevestigt de vaststelling die Vangrieken et al. (2015) maken, namelijk dat de cultuur binnen de school een enorm belangrijke factor is om van authentieke samenwerking te kunnen spreken.

Zowel binnen de visie en de functiebeschrijving van LAB is professionele samenwerking één van de belangrijkste thema's en dit uit zich in de faciliteiten die zij bieden, zowel op structureel, organisatorisch, individueel en groepsniveau en tijdens de verschillende processen.

Ten eerste worden structureel momenten voorzien om te overleggen met de verschillende teams. Naast deze structurele momenten wordt het informeel samenwerken ook aangemoedigd door tools te voorzien om aan de slag te gaan met het coachen van elkaar en elkaar te observeren, feedback te geven, ... Alle tools, samen met alle uitgewerkte projecten van elk team is digitaal beschikbaar voor iedereen. Het is een grote bron van informatie en kennis, die gedeeld wordt binnen de school.

Elke leerkracht wordt, indien noodzakelijk, individueel begeleid om lesmateriaal te ontwikkelen. Om de groepswerking te versterken worden ook de soft skills van de leerkrachten geoptimaliseerd. Er worden daartoe teamdagen georganiseerd en LAB voorziet eveneens formele opleidingen rond verbindend communiceren. De infrastructuur van de school is een open werkruimte, zodat iedereen

elkaar kan zien. Zowel directie als leerkrachten rapporteren dat dit het observeren bevordert en leidt tot een grote hulpvaardigheid ten opzichte van elkaar. Alle ondersteunende factoren spelen een rol in de doeltreffendheid van de samenwerking en zijn verweven doorheen de ganse werking.

Bij de vergelijking tussen LAB en de gemiddelde Vlaamse school, kan vastgesteld worden dat zowel het profiel van de leerkrachten als de werkbelasting in uren gelijkaardig is. De COVID-19-pandemie in het schooljaar 2020-2021, kan de iets hogere urenbelasting verklaren, omdat er op korte tijd veel moest aangepast worden omwille van maatregelen die opgelegd werden. Het verklaart zeker de afwezigheid van betrokkenheid bij extra-curriculaire activiteiten, aangezien uitstappen in deze periode niet toegelaten waren. Er is dus een gelijkaardige basis om de vergelijking rond samenwerkingsactiviteiten, collaboratieve schoolcultuur en feedback te maken.

Er zijn grote verschillen in verband met deelname aan samenwerkingsactiviteiten. Leerkrachten binnen LAB besteden meer tijd aan zowel eenvoudige als complexe samenwerkingsvormen. Dit bevestigt dat de mogelijkheden en aansporingen die LAB voorziet om samen te werken doeltreffend zijn.

De cijfers in verband met de collaboratieve schoolcultuur tonen onweerlegbaar aan dat LAB erin slaagt om binnen hun werking een samenwerkingsklimaat te creëren, waarbij leerkrachten zich samen verantwoordelijk voelen voor het onderwijsproces van hun leerlingen en dat zij samen naar innovatieve oplossingen zoeken om verbeteringen aan te brengen. Volgens Vangrieken et al. (2015) is samenwerking een voorwaarde om te komen tot innoveren. Binnen deze studie kan geen oorzakelijk gevolg gekoppeld worden aan de samenwerking en het innovatief vermogen, maar de link tussen innoveren en samenwerken is hier wel sterk aanwezig. Het is opvallend dat er een grote eensgezindheid heerst over hoe men in de school omgaat met verschillende issues.

Tot slot zijn de resultaten over feedback niet sterk afwijkend ten opzichte van de Vlaamse scholen.

5.2 Samenhang tussen samenwerkingsactiviteiten, leeractiviteiten en leeruitkomsten

Een tweede onderzoeksvraag bekijkt de verbanden tussen samenwerkingsactiviteiten, leeractiviteiten en leeruitkomsten.

Terwijl de cijfers in Vlaanderen aantonen dat in de Vlaamse scholen gemiddeld de meeste tijd gaat naar eenvoudige samenwerkingsactiviteiten en minder tijd naar complexe samenwerkingsactiviteiten (TALIS, 2018), geven leerkrachten in LAB aan dat er binnen hun werking niet zo'n duidelijk verschil is qua tijdsinvestering. Hun hoofdproject, zoals zij het zelf noemen, is het samen plannen, lesgeven en

evalueren en hier gaat evenveel tijd naar toe als het uitwisselen van lesmateriaal. Er is geen duidelijk verschil tussen de gespendeerde tijd aan eenvoudige of complexe vormen van samenwerking. De sfeer van collegialiteit en onderling vertrouwen zorgt ervoor dat minder belemmeringen worden ervaren om elkaar te observeren, elkaar feedback te geven en om in discussie te gaan met elkaar.

Een opvallende conclusie is wel is dat zij van mening zijn dat alle complexe vormen van samenwerking meer kans geven tot een leerervaring. Enkel 'assisteren' staat onderaan omdat zij dit niet formeel toepassen.

De matrix toont aan dat samenwerkingsactiviteiten vooral een invloed hebben op de professionele attitude en identiteit en de pedagogische kennis en vaardigheden, maar niet zozeer op vak kennis. De kritische kijk van de LAB-leerkrachten uit zich in de steeds terug kerende leeractiviteit 'op moeilijkheden stuiten'. Ze denken heel oplossingsgericht en noemen zichzelf heel perfectionistisch. Verder kan men op basis van de matrix veronderstellen dat er samenhang is tussen volgende leeractiviteiten en leeruitkomsten:

- 1) Feedback uitwisselen – reflecteren – op moeilijkheden stuiten → professionele attitude en identiteit
- 2) Observatie – op moeilijkheden stuiten → professionele attitude en identiteit
- 3) Teamvergadering – discussie met collega's – samen plannen, lesgeven en evalueren – extra-curriculumactiviteiten – op moeilijkheden stuiten → professionele attitude en identiteit – pedagogische en didactische vaardigheden

Algemeen kan bevestigd worden dat de cultuur binnen de school een heel belangrijke voorwaarde is om te komen tot samenwerking zoals Vangrieken et al. (2015) reeds aangaven. Binnen deze cultuur moet een sfeer zijn van wederzijds vertrouwen en oprechte collegialiteit met als uiteindelijk doel het verbeteren van het onderwijsproces van de leerlingen.

Het loont eveneens de moeite om te investeren in complexe samenwerkingsactiviteiten binnen scholen. Dit bevordert de pedagogische vaardigheden en de professionele attitude van de leerkrachten, wat dan weer ten goede komt van de onderwijskwaliteit en de kwaliteitsvolle retentie van de leerkrachten (Kyndt et al., 2016).

De structurele planning van formele overlegmomenten tijdens de schoolweek van leerkrachten, kan een aanzet zijn tot diepgaande samenwerking, wanneer dit goed begeleid wordt.

De werking van LAB kan alleszins als inspiratie dienen voor andere scholen.

5.3 Kritische reflectie en vervolgonderzoek

Deze studie heeft als doel om na te gaan welke factoren bijdragen om tot doeltreffende professionele samenwerking van leerkrachten te komen en om te onderzoeken of er een samenhang is tussen samenwerkingsactiviteiten en andere leeractiviteiten en leeruitkomsten.

Vanwege de maatregelen omtrent Covid-19 is de aanpak van dit onderzoek licht gewijzigd. Zo werden de logboeken niet gebruikt, waardoor de tijdsinvestering in de verschillende samenwerkingsactiviteiten niet gekwantificeerd konden worden. Tijdens het focusgroepsgesprek ging het puur over perceptie en gevoel van de respondenten. Er werden uiteindelijk met de leerkrachten geen individuele interviews afgenomen, maar een focusgroepsgesprek met de drivergroep. Bij interviews kan de anonimiteit beter gegarandeerd worden. Tijdens het focusgesprek kan er mogelijks sprake zijn van beïnvloeding van collega's. De drivergroep bestaat uit leerkrachten die meer betrokken zijn in het beleid omwille van hun plaats in de werkgroep en geven allemaal reeds enkele jaren les in LAB. Een samenstelling met nieuwe leerkrachten en leerkrachten die niet tot die drivergroep behoren, hadden een meer representatieve weerspiegeling geweest van de leerkrachten binnen LAB.

Vanwege de tijdsbeperking van de masterproef konden de leerkrachten niet op meerdere tijdstippen tijdens het schooljaar worden geïnterviewd en zijn alle resultaten op basis van een momentopname gebaseerd.

Omwille van de kleinschaligheid van de case study is het belangrijk om in de toekomst een vergelijkende studie te maken tussen verschillende scholen, waarbij de succesfactoren om tot samenwerking te komen nog meer kunnen worden gespecificeerd. Bovendien kan het nuttig zijn om te weten welke vaardigheden en kwaliteiten nodig zijn binnen het beleid om een cultuur van authentieke collegialiteit te ontwikkelen, aangezien de cultuur van de school een doorslaggevende factor is.

6. Referentielijst

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture. *Teaching and teacher education*, 16, 81 – 101.

Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.

Ellinger, D. (2005). Contextual Factors Influencing Informal Learning in a Workplace Setting: The Case of "Reinventing Itself Company". *Human Resource Development Quarterly*, 16, 389 – 415.

Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33, 403 – 422. DOI: 10.1080/03054980701425706

Geeraerts, K., Tynjälä, P., & Heikkinen, H.L.T. (2018). Intergenerational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European journal of teacher education*, 41, 479 – 495. DOI: 10.1080/02619768.2018.1448781

Gerring, J. (2007). *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teacher experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151 – 161. DOI: 10.1016/j.tate.2014.12.011

Hoekstra, A. (2007). Experienced teachers' informal learning in the workplace. *IVLOS Institute of Education of Utrecht University*.

Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teacher informal learning: Learning activities and changes in behaviour and cognition. *Teaching and teacher education*, 25, 663 – 673.

Hopkins, D. & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: international perspectives and policy implications. *Teaching and teacher education*, 12 (5), 501 – 517.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 220 – 237.

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*. DOI:10.3102/0034654315627864

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018). Teamteaching: beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties voor leerlingen, leraren en hun school. Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

De Morgen. (2019, 1 april). Kwaliteit onderwijs daalt fors, katholiek onderwijs krijgt de zwaarste klappen. Geraadpleegd van <https://www.demorgen.be/nieuws/kwaliteit-onderwijs-daalt-fors-katholiek-onderwijs-krijgt-de-zwaarste-klappen~b2f5e7bd/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven/Den Haag: Acco

Robinson, V.M.J., Timperley, H.S. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of education*, 51 (3), 247 – 262.

Simons, M., Baeten, M., & Vanhees, C. (2020). Team teaching during field experiences in teacher education: investigating student teachers' experiences with parallel and sequential teaching. *Journal of Teacher Education*, 71 (1), 24 – 40. DOI: 10.1177/0022487118789064

TALIS. (2018). *TALIS 2018 Technical Report*. OECD

Thousand, J.S., Villa, R.A., & Nevin, A.I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45 (3), 239 – 248. DOI: 10.1207/s15430421tip4503_6

Tynjala, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17 – 40. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.04.002

Vanhoof, J. & Van den Ouweland, L. (2019). *Vrijheid zonder vrijblijvendheid: performantiemanagement van leraren als bindmiddel tussen autonomie, sturing en professionele ontwikkeling*. Brussel: Vlor

VRT nieuws. (2020, 12 december). Vlaamse leerlingen scoren steeds slechter op wiskunde en wetenschappen: “Groeidend aantal beheerst basisniveau niet”. Geraadpleegd van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2020/12/08/vlaamse-leerlingen-scoren-steeds-slechter-op-wiskunde-en-wetensch/>

Weyts, B. (2019). *Beleidsnota 2019 – 2024. Onderwijs*. Vlaamse regering.
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2019-2024-onderwijs>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bijlagen

Goesting in gedreven onderwijs

De visie van LAB op onderwijs is kort en krachtig: “leerlingen goesting geven om te blijven leren”. In de huidige maatschappij is levenslang en levensbreed leren immers niet meer weg te denken. De exponentiële toename van de hoeveelheid (nieuwe) kennis, de stijgende halfwaardetijd ervan en een steeds snellere technologische evolutie zorgen er steeds meer voor dat leren niet stopt eens je de schoolpoort achter je dicht trekt. Deze maatschappelijke tendens draagt een aantal belangrijke gevolgen voor onderwijs in zich. Wil je een effectieve leerling-voor-het-leven worden, dan is het belangrijk dat je inzicht krijgt in jezelf als leerling: wat is jouw persoonlijke manier van kennisverwerving, hoe ga je om met tegenslag of frustratie, hoe blijf je jezelf motiveren om vooropgestelde doelen te bereiken? De leraar speelt in dit ontwikkelingsproces een doorslaggevende rol: hij of zij is een van de krachtigste invloeden op het leerproces van de leerling. We bundelen de aandachtspunten voor invloedrijke leraren in vier pijlers:

1. **Professionele leraren**
Leraren geven het leerproces structuur en richting, begeistere hun leerlingen en zijn actief betrokken bij en geëngageerd bezig met lesgeven en leren. Ze evalueren daarbij hun vooropgestelde leertraject en zoeken, samen met anderen, naar oplossingen voor problemen of tekortkomingen in dat leertraject.
2. **Van aandacht blijf je leren**
Leraren bekijken leren vanuit het oogpunt van de leerling: wat is zijn voorkennis? Welke kennisconstructen zijn aanwezig? Welke misvattingen heeft een leerling? Welke zinvolle en betekenisvolle leercontexten activeren een leerling? Welke leerintenties heeft een leerling (*leerintentie = de bereidheid om deel te nemen aan leeractiviteiten om zo de gewenste kennis en vaardigheden op te doen*)? Leraren bezitten voldoende vakinhoudelijke kennis om betekenisvolle en gepaste feedback te geven aan elke leerling
3. **Goed leren leren**
Leraren bouwen een stijgende complexiteit en meervoudigheid in hun lessen in en brengen aangeleerde ideeën, constructen of items uit verschillende vakken of gebieden in verband met elkaar. Ze stimuleren en ondersteunen leerlingen bij het verkennen, verwerven, toepassen en verruimen van hun kennis en vaardigheden. Ze leren hun leerlingen gepast omgaan met frustraties en leren hen door te zetten, ook als het moeilijk gaat
4. **Positief leerklimaat**
Directie en leraren bouwen samen aan een schoolklimaat waar fouten erkend worden als leerkansen en waar alle betrokkenen (leerlingen, leraren en directie) zich veilig voelen om te verkennen, uit te proberen en te leren

LAB-model

LAB wil inzetten op STEM via de integratie van denken en doen, leerlingen ondernemerszin bijbrengen, het oeroude principe “Een gezonde geest in een gezond lichaam” tot leven brengen en 21ste eeuwse vaardigheden en reflectief vermogen bij jongeren stevig verankeren.

LAB

- geeft leerkrachten de tijd en ruimte om de eigen expertise te delen met hun collega's;
- organiseert onderwijs op zo'n manier waarbij verschillende docceerstijlen tegelijkertijd aangeboden worden omdat ze verschillende leerstijlen optimaler bedienen
- heeft een structuur die optimaal inzet op het begeleiden en coachen van jongeren op weg naar de maximale ontplooiing van hun capaciteiten.
- Zet ten volle in op professionalisering van haar leraren, waardoor ze op termijn samen groeien tot een lerende school.

LAB berust zo op drie grote pijlers: integratieve pedagogie, een flexibele structuur en ondernemerschap. In wat volgt bespreken we telkens kort de noodzaak voor verandering en de praktische implicaties van elke pijler.

De huidige maatschappij wordt gekenmerkt door globalisering en een exponentiële groei aan informatie. Hierdoor is er een stijgende behoefte aan innovatie, competenties en netwerken. Werknemers moeten kunnen functioneren in snel evoluerende omgevingen, waarbij ze adequaat moeten kunnen omgaan met niet-routineuze en abstracte werkprocessen, met beslissingen en verantwoordelijkheden en met teamwork. Dit vraagt om de gepaste professionele expertise. Deze professionele expertise wordt omschreven als de combinatie van vier elementen, die sterk geïntegreerd zijn (Bereiter, 2002; Eraut, 2004b; Le Maistre & Paré, 2006; Tynjälä, 2008; Tynjälä & Kallio, 2010):

- 1) Feiten-, conceptuele en theoretische kennis
- 2) Ervaringsgerichte en praktische kennis
- 3) Regulerende kennis
- 4) Socioculturele kennis

Daar waar het eerste element expliciete en universele kennis betreft die we onder meer leren uit boeken, betreft de tweede vorm specifieke kennis die vaak impliciet blijft. Bijgevolg vergaren we dit soort kennis voornamelijk door praktijkervaring. De regulerende kennis betreft zelfkennis en het reguleren van onze activiteiten. Deze kennis kan zowel impliciet als expliciet zijn en betreft zowel kennis als vaardigheden. Socioculturele kennis is ingebed in sociale praktijken, omgevingen en werkmiddelen.

De eerste drie elementen zijn persoonlijk, terwijl het laatste element ingebed is in de socioculturele omgeving waarin we ons bevinden. Zo kan een ingenieur een professioneel expert zijn in de socioculturele omgeving van een KMO, maar gelden er in de socioculturele omgeving van de multinational andere regels voor expertise.

Om deze professionele expertise, noodzakelijk in onze voortdurend veranderende wereld, te verkrijgen, is er een nood aan een ander soort pedagogie. De klassieke aanpak waarbij doceren de meest frequent gebruikte werkvorm is en waarbij studenten meestal individueel werken en voornamelijk aangespoord worden tot memoriseren en reproduceren van kennis, produceert immers vooral inerte kennis. Dit terwijl de maatschappij behoefte heeft aan experts die kunnen communiceren, in team werken en kennis delen met collega's om een gezamenlijk doel te bereiken.

Bovendien moeten ze zoeken naar nieuwe kennis die ze kunnen toepassen in nieuwe situaties. Het probleem met de klassieke pedagogie is dat ze geen rekening houdt met de integratieve natuur van de vier bovenstaande elementen van expertise. Ze worden apart behandeld als aparte delen van opleidingsprogramma's. Het model van integratieve pedagogie biedt hierop een antwoord.



Fig. 1 LAB-model

In dit model wordt de verbondenheid tussen de vier elementen van expertise sterk benadrukt. Terwijl de klassieke pedagogie beiden apart behandeld, pleit dit integratief model voor de eenheid van theorie en praktijk: theorieën zouden steeds moeten worden bekeken in het licht van praktijkervaringen en omgekeerd. Het derde element van expertise is de zelfregulerende kennis, de metacognitieve en reflecterende vaardigheden. Hiervoor moet de leerder reflecteren over zijn activiteiten, zowel over het gebruik van theoretische als van praktijkkennis. Om dit proces van integratie tussen theorie en praktijk in gang te zetten, zijn 'mediating tools' nodig. Dit zijn alle activiteiten die studenten in staat stellen om impliciete kennis expliciet te maken of theoretische kennis en praktijkervaring te analyseren. Voorbeelden zijn gesprekken met een tutor en schrijfoopdrachten in de vorm van portfolio's maar ook technische opdrachten als het maken van een werkende maquette.

Dit proces van integratie van theorie, praktijk en zelfregulering is een proces van probleemoplossend denken, waarbij zowel praktische problemen als conceptuele problemen opgelost moeten worden. Het vierde element van expertise, socioculturele kennis, is ingebed in de sociale omgeving en in de werkmiddelen die in die omgeving gebruikt worden. Beperkte menselijke cognitieve capaciteiten kunnen zo bijvoorbeeld uitgebreid worden door het gebruik van tools zoals rekenmachines en Internet, maar ook door samen te werken en zo kennis te delen en de gedeelde ideeën te transformeren. Bijgevolg kan men best leren in een omgeving die zo authentiek mogelijk is. Voorbeelden van toepassingen van deze integratieve pedagogie zijn probleemgebaseerd leren, projectgebaseerd leren, onderzoekend leren en begeleide werkervaring.

Pijler 2: een andere onderwijsstructuur

De huidige onderwijsstructuur laat zich voornamelijk kenmerken door afgescheiden lesuren van 50 minuten waarin leraren als eenzame helden de inhoud van hun vak doceren, vaak zonder linken te verduidelijken naar andere vakken of domeinen. Het onderwijs van de toekomst zal echter vakoverschrijdend en geïntegreerd moeten worden om leerlingen te leren omgaan met de groeiende en steeds complexer wordende hoeveelheid informatie en kennis. Bovendien vernieuwt de huidige kennis zich steeds sneller. Daarom moeten we jongeren niet alleen vakinhoudelijke kennis bijbrengen maar ook (en misschien zelfs vooral) hun de noodzakelijke vaardigheden aanleren die hen in staat stelt levenslang en levensbreed te leren. Het LAB wil dan ook optimaal inzetten op co-teaching, samenwerking tussen leerkrachten om te komen tot de toepassing van een geïntegreerd curriculum waar bruggen gebouwd worden tussen vakken en waar toegepaste begripsvorming gefaciliteerd wordt (Thomas et al., 2012). Om de integratieve pedagogie uit pijler 1 in te voeren, moeten we enerzijds inzetten op het verwerken van theoretische kennis en anderzijds praktijkgerichte kennis laten verwerven door het toepassen van de theorie. Voor alle lessen maken we gebruik van diverse evaluatiemethodieken (self-, peer- en co-evaluatie) die leerlingen een 360° feedback geven. Met deze feedback gaan leerkrachten en leerlingen actief aan de slag, wat opnieuw het reflectief vermogen van leerlingen stimuleert.

Co-teaching, begeleid zelfstandig leren, onderzoekend en probleemoplossend leren, differentiëren, competentiegericht leren en werken, vereisen allen een andere structuur van ons onderwijs. Leraren krijgen bij ons een schoolopdracht, geen lesopdracht. Aangezien het begeleiden van leerlingen telkens in blokken van minstens twee lesuren gebeurt, krijgen leraren daarnaast de tijd en ruimte om samen met hun collega's onderzoeksprojecten te bedenken, plannen en uitwerken; lesmateriaal uit te werken of bij te sturen; evaluatiemateriaal te ontwikkelen,... Dit gebeurt in vakoverschrijdende leergemeenschappen, waarbij leraren in eerste instantie begeleid worden door een procescoach om geleidelijk aan over te gaan naar autonome, zelfsturende leergemeenschappen. Dergelijke leergemeenschappen verhogen het vertrouwen van leraren, zorgen ervoor dat ze meer openstaan voor innovatieve leerstrategieën en verlagen de planlast van leraren aangezien het werk verdeeld kan worden onder verschillende collega's (Schelfhout, Bruggeman & Bruyninkcx, 2015). Bovendien zijn kennisdelen en gedeelde kenniscreatie cruciale elementen om te komen tot een lerende organisatie (De Kruif, De Laat, Simons & Zuylen, 2013; Nonaka, 2008)

Pijler 3: ondernemerschap

Alhoewel reeds midden de jaren '80 werd aangetoond dat ondernemerschap bijdraagt tot economische groei en wetenschappers het er over eens zijn dat ondernemerschap aangeleerd kan worden, blijft ondernemerschap een miskend begrip binnen het (secundaire) onderwijs. Al te vaak primeert de connotatie met het oprichten van een eigen onderneming, alhoewel steeds meer werkgevers op zoek gaan naar medewerkers die ondernemend zijn. Ondernemerszin is immers een containerbegrip waarin zich diverse waardevolle deelcompetenties verschuilen: van divergent denken, het zien van opportuniteiten en initiatief nemen over plannen en organiseren, samenwerken en doorzetten tot communicatieve vaardigheden en leiding geven – ondernemerszin omvat competenties die waardevol zijn voor iedere mens, niet alleen voor iedere ondernemer (Schelfhout & Bruggeman, 2016). Door in te zetten op onderzoekend en probleemoplossend leren, door leerlingen te laten samenwerken aan grote projecten en hen te vragen de eigen ideeën of producten voor te stellen aan een gevarieerd publiek, werken we actief aan alle deelcompetenties die gelinkt kunnen worden aan ondernemerszin. Bovendien verkleinen we de kloof tussen school en bedrijfsleven door actief samen te werken met en te leren bij lokale ondernemers gedurende de modules (zie boven).

Bibliografie

Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates

De Kruif, R., De Laat, M., Simons, R. J., & Zuylen, J. (2013). *Netwerklere: de stille kracht achter een leven lang professionaliseren*. Tilburg: MesoConsult.

Nonaka, I. (2008). *The knowledge-creating company*. Harvard Business Review Press.

Schelfhout, W., Bruggeman, K., & Bruyninckx, M. (2015). Vakdidactische leergemeenschappen, een antwoord op professionaliseringsbehoeften bij leraren voortgezet onderwijs? De rol van de procescoach. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(4), 63-82.

Schelfhout, W., Bruggeman, K. & De Maeyer, S. (2016). Evaluation of entrepreneurial competence through behavioural indicators: validation of an instrument. *Studies in Educational Evaluation*, .

Thomas, C. N., Hassaram, B., Rieth, H. J., Raghavan, N. S., Kinzer, C. K., & Mulloy, A. M. (2012). The integrated curriculum project: Teacher change and student outcomes within a university–school professional development collaboration. *Psychology in the Schools*, 49(5), 444-464.

Täks, M., Tynjälä, P., Toding, M., Kukemelk, H., & Venesaar, U. (2014). Engineering Students' Experiences in Studying Entrepreneurship. *Journal of Engineering Education*, 103(4), 573-598. Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130- 154.

Tynjälä, P., & Gijbels, D. (2012). Changing world: Changing pedagogy. In *Transitions and transformations in learning and education* (pp. 205-222). Springer Netherlands.



FUNCTIEBESCHRIJVING LERAAR

Als LAB-leerkracht zet je je gedreven in om samen met je team het pedagogisch project van LAB te realiseren. In wat volgt koppelen we de LAB-waarden aan de verschillende pijlers van dit pedagogisch project. We vermelden telkens welke specifieke gedragingen en competenties we verwachten in de verschillende jaren waarin je bij LAB werkzaam bent. Deze verwachtingen worden meegenomen in je jaarlijkse functionerings- en/of evaluatiegesprek.

LEERLINGEN GOESTING GEVEN OM TE BLIJVEN LEREN

In de huidige maatschappij is levenslang en levensbreed leren niet meer weg te denken. De exponentiële toename van de hoeveelheid (nieuwe) kennis, de stijgende halfwaardetijd ervan en een steeds snellere technologische evolutie zorgen er steeds meer voor dat leren niet stopt eens je de schoolpoort achter je dicht trekt. Deze maatschappelijke tendens draagt een aantal belangrijke gevolgen voor onderwijs in zich. Wil je een effectieve leerder-voor-het-leven worden, dan is het belangrijk dat alle lerenden inzicht krijgt in zichzelf: wat is jouw persoonlijke manier van kennisverwerving, hoe ga je om met tegenslag of frustratie, hoe blijf je jezelf motiveren om vooropgestelde doelen te bereiken? De leerkracht speelt in dit ontwikkelingsproces een doorslaggevende rol: hij of zij is een van de krachtigste invloeden op het leerproces van de leerling. Om goesting te geven om te blijven leren, zetten we in op de volgende vier hoekstenen: professionele leerkrachten, van aandacht blijf je leren, goed leren leren en een positief werkklimaat. De LAB-waarden (Passie & verwondering, Grensverleggend, Vertrouwen, Teamspeler en Jezelf zijn) liggen aan de basis van het realiseren van dit pedagogisch project.

1. Professionele leerkrachten

Leerkrachten geven het leerproces structuur en richting, begeistere hun leerlingen en zijn actief betrokken bij en geëngageerd bezig met lesgeven en leren. Ze evalueren daarbij hun vooropgestelde leertraject en zoeken, samen met anderen, naar oplossingen voor problemen of mogelijke verbeteringen van dat leertraject.

LAB-waarde 1: Je streeft **passie & verwondering** na

- a. Je bent leergierig en gretig in jouw leren
- b. Je werkt gedreven, bijt je vast in allerlei soorten dingen en geeft niet snel op
- c. Jouw geestdrift werkt aanstekelijk voor anderen. Je maakt hen nieuwsgierig en helpt hen om te leren.
- d. Moeilijk gaat ook is jouw motto!

Wat verwachten we op het einde van ...

jaar 1

- Je toont leerbereidheid om je eigen professionaliteit steeds te verbeteren (leer- en evaluatiemethoden, coaching, organisatie van praktische proeven, ...).
- Je staat open voor (onderwijs)vernieuwingen.
- Je leeft de gemaakte afspraken zelf ook na (en controleert niet alleen of leerlingen die afspraken naleven).
- Je streeft een positief klasmanagement na.

jaar 2

- Je kan je eigen leernoden identificeren en aangeven waarvoor je ondersteuning nodig hebt.
- Je neemt een actieve rol op binnen het team van leerkrachten waarin je werkt.



vanaf jaar 3

- Je denkt mee na over de werking van LAB en hoe die kan verbeterd worden.
- Je zet je eigen sterktes en talenten in om je teamgenoten te versterken.

2. Van aandacht blijf je leren

Leerkrachten bekijken leren vanuit het oogpunt van de leerlingen: wat is hun voorkennis? Welke kennisconstructen of misvattingen zijn aanwezig? Welke betekenisvolle leercontexten activeren hen? Welke leerintenties* drijven hen? Leerkrachten bezitten voldoende vakinhoudelijke kennis om betekenisvolle en gepaste feedback te geven aan elke leerling

**leerintentie = de bereidheid om deel te nemen aan leeractiviteiten om zo de gewenste kennis en vaardigheden op te doen)*

LAB-waarde 2: Je bent **grensverleggend**.

- a. Je ziet problemen en durft ze te benoemen
- b. Je zoekt manieren om jezelf te verbeteren en durft die ook uit te proberen
- c. Je leert van anderen. Je stelt vragen, gaat actief op zoek naar hoe zij hun werk organiseren en probeert die manier van werken uit
- d. Je realiseert vooropgestelde doelen

Wat verwachten we op het einde van ...

jaar 1

- Je neemt een open leerhouding aan om te kunnen leren van anderen.
- Je communiceert op regelmatige basis met je coachees en hun ouders over de studieresultaten, de studiehouding en de persoonlijke groei (a.d.h.v. de LAB-waarden).
- Je neemt actief deel aan begeleidende en delibererende klassenraden
- Je neemt deel aan de voorbereiding van doedagen en infomomenten.
- Je begeleidt doedagen en infomomenten om leerlingen en hun ouders optimaal te informeren over de werking van LAB.
- Je organiseert (mee) de jaarlijkse taalstages.
- Je neemt actief deel aan het boostcamp, summer camp en (interne) opleidingen

jaar 2

- Je bent vakexpert die je leerlingen begeestert met je vakinhouden.
- Je evalueert het werk van de leerlingen met aandacht voor het leerproces.
- Je neemt een actieve en constructieve rol op tijdens de wekelijkse leergemeenschappen.

vanaf jaar 3

- Je begeleidt leerlingen in hun zoektocht naar de eigen talenten en interesses.



3. Goed leren leren

Leerkrachten bouwen een stijgende complexiteit en meervoudigheid in hun lessen in en brengen aangeleerde ideeën, constructen of items uit verschillende vakken of gebieden in verband met elkaar. Ze stimuleren en ondersteunen leerlingen bij het verkennen, verwerven, toepassen en verruimen van hun kennis en vaardigheden en leren hen door te zetten, ook als het moeilijk gaat.

LAB-waarde 3: Je geeft **vertrouwen**.

- a. Je ziet moeilijke taken als een uitdaging, niet als iets wat je uit de weg moet gaan
- b. Je ziet mislukkingen als een kans om iets te leren
- c. Als het fout ging, vind je snel jouw zelfvertrouwen terug
- d. Je weet dat succes het gevolg is van je eigen (werk)houding en dat je dat zelf in de hand hebt.
- e. Je ondersteunt anderen in hun leer- en groeiproces.

Wat verwachten we op het einde van ...

jaar 1

- je betreft de zorgcoach(es) als je dat nodig vinden in functie van het leren van leerlingen.

jaar 2

- Je zorgt voor een weloverwogen voorbereiding van de lessen en de leeractiviteiten.
- Je begeleidt het leerproces van de leerlingen
- Je begeleidt leerlingen in hun socio-emotionele ontwikkeling
- Je zoekt naar verbanden tussen de verschillende vakinhouden.

vanaf jaar 3

- Je hebt aandacht voor de ontwikkeling van de leerstrategieën van de leerlingen.
- Je integreert "Leren leren" waar mogelijk in de lessen en leertrajecten die hij ontwikkelt.
- Je ondersteunt je collega's bij het integreren van "Leren leren" in het leerproces
- Je bouwt mee aan een netwerk van experts (die het mogelijk maken om authentieke projecten te organiseren voor leerlingen en de link met de "echte" wereld duidelijk maken)

4. Positief leerklimaat

Directie en leerkrachten bouwen samen aan een schoolklimaat waar fouten erkend worden als leerkansen en waar alle betrokkenen (leerlingen, ouders, leerkrachten en directie) zich veilig voelen om te verkennen, uit te proberen en te leren

LAB-waarde 4: Je bent een **teamspeler**

- a. je bepaalt, samen met anderen, het doel, de richting, de deeltaken
- b. je luistert actief, houdt rekening met de mening van anderen en laat hen uitspreken
- c. je bedenkt originele oplossingen, blijft niet bij de pakken zitten als problemen zich voordoen
- d. je wil dat de kwaliteit van je eigen werk hoog is
- e. je spoort anderen aan én helpt hen om kwaliteitsvol werk af te leveren



Wat verwachten we op het einde van ...

jaar 1

- Je neemt een actieve en betrokken rol op als lid van een team.
- Je engageert als coach zich om mee te bouwen aan een positief en veilig leer- en leefklimaat op school waarin leerlingen en collega's zich goed voelen.
- Je betrekt de zorgcoach(es) als je dat nodig vinden in functie van het welbevinden van leerlingen.
- Je gaat vertrouwelijk om met wat leerlingen je vertellen. Als je je zorgen maakt over de veiligheid en het welbevinden van leerlingen, ga je samen met de zorgcoach, ondersteuner en/of directie op zoek naar gepaste hulp.
- Je neemt actief en constructief deel aan het wekelijks zorgoverleg.
- Je geeft gemaakte fouten toe
- Je draagt zorg voor de infrastructuur en de didactische uitrusting op school.
- Je zorgt er mee voor dat de afspraken die gelden op LAB, nageleefd worden (je voert toezichten uit, organiseert mee het afvalbeleid en volgt dit mee op, je bent consequent in het (laten) naleven van afspraken, ...).

jaar 2

- Je overlegt met de ondersteuners over hoe je het aangeboden leertraject kan optimaliseren.
- Je denkt na over gemaakte fouten (Waarom heb ik die fout gemaakt? Hoe kan ik die fout in de toekomst vermijden? Wat heb ik geleerd uit de fout?)
- Je draagt het pedagogisch project van LAB uit.

LAB kiest ervoor om cultuurbeschouwing aan te bieden in plaats van levensbeschouwing. Alhoewel LAB de waarde ervan niet miskent, zijn wij ervan overtuigd dat deze gevoed en gekoesterd moet worden bij onze leerlingen thuis. Binnen het vak cultuurbeschouwing reiken we je een kritische bril aan waarmee je de wereld verder verkent. We dagen je uit om op te komen voor jouw gefundeerde mening. Op die manier word jij een kritische, mondige wereldburger die met beide voeten in de wereld van morgen staat.

LAB-waarde 4: Je streeft ernaar **jezelf te zijn**.

- a. Je komt op voor je eigen mening met respect voor de mensen rondom je
- b. Je kiest je eigen weg en dat hoeft niet per se dezelfde te zijn als die van je collega's
- c. Je kent je eigen sterktes en zwaktes en aanvaardt ze ook
- d. Je vormt je eigen mening, los van de groep
- e. Je geeft anderen de ruimte

Wat verwachten we op het einde van...

jaar 1

- Je staat open voor feedback rond je werkpunten
- Je volgt actief de trainingen rond Verbindend Communiceren
- Je geeft anderen de ruimte om hun mening te geven.



jaar 2

- Je past wat je leerde in de trainingen Verbindend Communiceren toe in de dagdagelijkse praktijk
- Je rekent anderen niet af op gemaakte fouten.
- Je durft je mening uiten binnen je eigen team.

vanaf jaar 3

- Je stimuleert anderen om te leren uit hun fouten.
- Je weet waar je je eigen sterktes kan inzetten om anderen te ondersteunen.
- Je aanvaardt hulp van anderen om je eigen werkpunten weg te werken.

LAB geeft je ook goesting om te blijven bewegen. Want als je meer beweegt, leef je gezonder en leer je efficiënter. Een goede gezondheid en fysieke activiteiten bevorderen het cognitief proces en dragen bij aan de sociale ontwikkeling van elk kind. Naast de wekelijkse les lichamelijke opvoeding investeert LAB in een dagelijks sport- en spelmoment, waarbij we niet alleen klassieke sporten en creatieve bewegingsvormen aan bod laten komen maar ook aandacht geven aan o.a. rugscholing en EHBO.

Wat verwachten we op het einde van jaar 1?

- Je begeleidt de dagelijkse sport- en spelmomenten
- Je helpt de leerlingen bij het aanleren van gezonde gewoontes en een veilige levensstijl (voldoende beweging, snoepen, roken, drank- en druggebruik, ...)

Interviewleidraad 'Verkennd gesprek leidinggevende'

Kenmerken: *semigestructureerd interview*
Duurtijd: 45 - 60 minuten
Richttijd: 45 minuten
Respondenten: Kristien Bruggeman – Tinneke Van Kerckhoven - *directeurs labonderwijs*
Interviewer: *Nathalie Cloet*
Onderwerp: *Inzicht vergaren in de schoolopdracht van de leerkrachten en de contextfactoren die professionele samenwerking ondersteunen binnen Labonderwijs*

Fase	Vragen	Richttijd
Introductie	Bedankt alvast om tijd vrij te maken voor dit interview. Jullie weten dat ik momenteel werk aan mijn masterproef en een tijdje geleden hebben wij de datum voor dit interview ook vastgelegd. Het onderwerp van mijn masterproef gaat zoals we reeds besproken hebben over de schoolopdracht van de leerkrachten binnen Labonderwijs en hoe deze schoolopdracht de professionalisering beïnvloedt. Vandaag wil ik vooral inzicht verwerven in hoe jullie de schoolopdracht van de leerkrachten invullen of idealiter bekijken om die professionalisering te stimuleren. Met jullie toestemming zou ik dit interview graag opnemen, zodat ik in alle rust alles wat gezegd is, kan verwerken.	½ min.
Openingsvragen	Jullie hebben een aantal jaren geleden beslist om Labonderwijs op te richten. Wat heeft geleid tot de oprichting van een nieuwe school en wat waren jullie belangrijkste drijfveren hiervoor? - Welke zaken wilden jullie vooral anders aanpakken?	5 min
Inleidende vraag	Jullie kijken af van het 'reguliere' onderwijs naar aanpak. Hoe hebben jullie dit vorm gegeven en wat willen jullie daarmee bereiken? Zien jullie daar al resultaten van?	10 min
Kernvragen en bijkomende vragen	De schoolcontext Wat is voor jullie een ideale schoolcultuur en hoe ver zitten jullie van het ideale? - Welke waarden zijn belangrijk?	25 min

	- Wat willen jullie aanmoedigen? - Waarvoor willen jullie staan? Hoe zien jullie jullie taak als directie binnen Lab en vooral dan ten opzichte van de leerkrachten. De leerkracht Binnen Lab spelen de leerkrachten natuurlijk een specifieke rol. Welke rol moeten leerkrachten specifiek opnemen binnen Lab? Wat vinden jullie belangrijke kwaliteiten voor een leerkracht? Bestaat er een specifieke 'functiebeschrijving' voor de leerkrachten bij Lab? - Staat die op papier? - Kunnen de leerkrachten zelf iets inbrengen in die functiebeschrijving? Kunnen jullie een week beschrijven van een leerkracht bij Lab? - Tijdsbesteding - Aantal uren voor een klasgroep - Aantal uren vrij te besteden - Aantal uren overleg - Andere... Schoolcontext – professionalisering leerkracht Jullie vinden professionalisering van leerkrachten ongetwijfeld belangrijk, want dat staat ook specifiek op jullie website. Hoe pakken jullie dit aan binnen de schoolcontext? - Qua infrastructuur - Creëren jullie specifiek opportuniteiten om te leren binnen de school? - Zorgen jullie als directie voor feedback of nemen jullie soms de rol van mentor op? - Moedigen jullie experimenteren aan? Hoe pakken jullie dit aan? Hoe evalueren jullie dit? - Volgen jullie zelf ook nog opleidingen? Weten lkr dit? - Zijn er speciale werkmiddelen die jullie voorzien?	
--	--	--

	- Zijn er leerkrachten die als mentor optreden? - Hoe bevorderen jullie de collegialiteit? - Autonomie voor leerkrachten is ook belangrijk. Bouwen jullie dit in? - Hoe is jullie relatie met de omgeving, ouders, omringende scholen, ...	
Slotvraag	Is er nog iets wat jullie specifiek willen aanhalen wat nog niet aan bod gekomen is tijdens het interview?	4 min.
Afronding	Bedankt voor jullie tijd. Als slot zou ik willen vragen welke leerkrachten ik kan interviewen voor het verdere verloop. Graag zou ik een 6tal leerkrachten interviewen, gespreid over de verschillende jaren en zowel enkele nieuwe lkr als mensen die al een tijdje bij jullie werken. Ik zou deze leerkrachten graag een logboek laten bijhouden gedurende een tweetal weken voor het plaatsvinden van het interview.	½ min.

Interviewleidraad 'Focusgroep'

Kenmerken:	<i>semigestructureerd</i>
Duurtijd:	45 - 60 minuten
Richttijd:	45 <i>minuten</i>
Respondenten:	Drivergroep
Interviewer:	<i>Nathalie Cloet</i>
Onderwerp:	<i>Inzicht vergaren in de samenhang tussen samenwerkingsactiviteiten, leeractiviteiten en leeruitkomsten en hoe zij zich ondersteund of belemmerd voelen in de samenwerking op school.</i>

Fase	Vragen	Richttijd
Introductie	Bedankt alvast om dit gesprek mogelijk te maken. Momenteel werk ik aan mijn masterproef, dat handelt over de professionalisering van leerkrachten op school en specifiek binnen jullie school. Daarom zou ik graag enkele zaken met jullie overlopen. Met jullie toestemming zou ik dit interview graag opnemen, zodat ik in alle rust alles wat gezegd is, kan verwerken. Omdat we met meerdere samen een gesprek hebben, zou ik willen vragen om niet door elkaar te praten, anders is het heel moeilijk voor mij om alles te filteren. Voor we beginnen wil ik een aantal begrippen aan jullie verduidelijken. <i>Verduidelijking van samenwerkingsactiviteiten.</i> Een eerste vraag die ik jullie zou willen voorleggen is om de samenwerkingsactiviteiten te rangschikken naar de tijdsinvestering. Voor de tweede vraag blijven jullie met dezelfde kaarten werken en wil ik jullie vragen bij welke activiteiten jullie het meeste leren. Welke activiteiten met andere woorden geven jullie de meeste leerervaring?	10 min.
Hoofdvraag	Eerst <i>verduidelijking van andere begrippen</i> Kunnen jullie nu concrete situaties bedenken waarin jullie samenwerken en welke leeractiviteiten daar eventueel op volgen en wat jullie daaruit leren. Bijvoorbeeld jullie hebben een teamvergadering over een bepaalde leerling met bijzonder zorgnoden. Tijdens deze vergadering gaan jullie discussiëren en thuis ga je daar nog wat informatie over opzoeken en uiteindelijk heb je er vooral uit geleerd hoe je deze leerling beter kan	25 min.

	begeleiden, dus het vergroot je pedagogische kennis en vaardigheden.	
Afsluitende vraag	Jullie werken vaak samen hier in LAB. Zijn er zaken waarvan jullie zeggen: zonder deze maatregelen of steun zouden wij dit niet kunnen? En daartegenover zijn er zaken die je belemmeren om samen te werken?	10 min.
Slot	Bedankt alvast voor jullie medewerking en tijd, die jullie hiervoor vrij maakten.	½ min.