



## **DE LERAAR VAN DE 21<sup>STE</sup> EEUW:**

Een kwalitatief onderzoek naar de  
bereidheid van leraren om de  
verwachtingen van de 21<sup>ste</sup> eeuw te  
realiseren

Anneleen Boderé, Roos Van Gasse, Steffi Sassenus & Peter Van Petegem

---



# **DE LERAAR VAN DE 21<sup>STE</sup> EEUW:**

Een kwalitatief onderzoek naar de  
bereidheid van leraren om de  
verwachtingen van de 21<sup>ste</sup> eeuw te  
realiseren

**Anneleen Boderé, Roos Van Gasse, Steffi Sassenus & Peter Van Petegem**

**Promotor: Peter Van Petegem**

Onderzoeksrapport

Gent, maart 2018

## Voorwoord

Dit rapport is het derde onderzoeksrapport in de SONO-reeks over de veranderende rol van de leraar in de 21<sup>ste</sup> eeuw. De huidige studie bouwt voort op Sassenus, Boderé, Van Gasse en Van Petegem (2018) waarin een aantal verwachtingen met betrekking tot de leraar van de 21<sup>ste</sup> eeuw in Vlaanderen gedetecteerd werden. Deze studie beoogt na te gaan in welke mate leraren bereid zijn bepaalde verwachtingen te realiseren. Meer bepaald gaat het onderzoek na in welke mate leraren bereid zijn om het zelfstandige leerproces van de leerlingen te begeleiden, te werken in teamverband en een didactisch expert te zijn. De onderzoeksvragen werden beantwoord aan de hand van semigestructureerde interviews bij 20 Vlaamse leraren. In navolging van het model van Ajzen (1989, 2002) werd ook aandacht besteed aan de manier waarop de attitude, sociale norm op school en de gepercipieerde capaciteit een rol spelen in de bereidheid van leraren. Het rapport sluit af met een aantal aanbevelingen voor het beleid en de onderwijspraktijk.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Boderé, A., Van Gasse, R., Sassenus, S. & Van Petegem, P. (2018). De leraar van de 21<sup>ste</sup> eeuw: een begeleider van zelfstandige leerprocessen, een teamwerker en didactisch expert? Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Voor meer informatie over deze publicatie [anneleen.bodere@uantwerpen.be](mailto:anneleen.bodere@uantwerpen.be)

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2018 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek  
UGent - Vakgroep Onderwijskunde  
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via [www.steunpuntsono.be](http://www.steunpuntsono.be)

# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	<b>3</b>	
<b>1</b>	<b>Beleidsamenvatting</b>	<b>6</b>
1.1	Introductie	6
1.2	Theoretisch kader	6
1.3	Methode	7
1.4	Resultaten	8
1.4.1	Begeleiden van het zelfstandige leerproces	8
1.4.2	Werken in teamverband	9
1.4.3	De leraar als didactisch expert	10
1.5	Conclusie en aanbevelingen	11
1.5.1	De rol van attitude, sociale norm en capaciteit binnen de bereidheid van leraren	11
1.5.2	De bereidheid van leraren	11
1.5.3	Randvoorwaarden	12
<b>2</b>	<b>Inleiding</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>Theoretisch kader: het model van Ajzen</b>	<b>16</b>
3.1	Attitude	17
3.2	Sociale norm	18
3.3	Capaciteit	18
<b>4</b>	<b>Onderzoeksmethode</b>	<b>20</b>
4.1	Participanten	20
4.2	Procedure	21
<b>5</b>	<b>Het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden</b>	<b>23</b>
5.1	Verwachtingen	23
5.2	Generieke beschrijving van bereidheid	24
5.2.1	Attitude	24
5.2.2	Capaciteit	25
5.2.3	Sociale norm	25
5.3	Beschrijving van bereidheid per deelverwachting	26
5.3.1	Een leeromgeving creëren waarin de leerlingen fouten mogen maken	26
5.3.2	Feedback geven op de leervorderingen van de leerlingen	27
5.3.3	Een rustige leeromgeving creëren	27
5.3.4	Duidelijke instructies geven	28
5.3.5	De leerlingen verantwoordelijkheid geven over het leerproces	28
5.3.6	Een persoonlijk leertraject voor de leerling ontwerpen	29
5.3.7	Het leertraject van de leerling monitoren	30
5.3.8	Synthese bereidheid bij de verschillende verwachtingen	31
5.4	Randvoorwaarden	31
5.4.1	Contextgebonden ondersteuning	32
5.4.2	Takenpakket van de leraar	33
5.4.3	Balans autonomie en sturing	33
5.4.4	Schoolorganisatie	34
5.5	Conclusie	35
<b>6</b>	<b>Werken in teamverband</b>	<b>36</b>
6.1	Verwachtingen	36

6.2	Generieke beschrijving van bereidheid	37
6.2.1	Attitude	37
6.2.2	Capaciteit	38
6.2.3	Sociale norm	38
6.3	Beschrijving van bereidheid op verwachtingsniveau	39
6.3.1	De verantwoordelijkheid voor de leerlingen delen met collega's	39
6.3.2	Onderwijstaken delen	42
6.3.3	Samen klas- en vakoverschrijdende projecten organiseren	43
6.3.4	Kennis en vaardigheden uitwisselen met het lerarenteam	44
6.3.5	Kennis en vaardigheden uitwisselen met collega's van andere scholen	45
6.3.6	Synthese bereidheid bij de verschillende verwachtingen	47
6.4	Randvoorwaarden	48
6.4.1	Contextgebonden ondersteuning	48
6.4.2	Balans autonomie en sturing	49
6.4.3	Takenpakket van de leraar	49
6.5	Conclusie	50
<b>7</b>	<b>De leraar als didactisch expert</b>	<b>52</b>
7.1	Verwachtingen	52
7.2	Generieke beschrijving van bereidheid	53
7.2.1	Attitude	53
7.2.2	Capaciteit	53
7.2.3	Sociale norm	54
7.3	Beschrijving van bereidheid op verwachtingsniveau	54
7.3.1	Experimenteren in het didactische en pedagogische handelen	55
7.3.2	Werkvormen en activiteiten afstemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen	56
7.3.3	Het didactische en pedagogische handelen, en culturele referentiekader evalueren	57
7.3.4	Kennis uitbreiden en verfijnen gedurende de hele loopbaan	58
7.3.5	Synthese bereidheid bij de verschillende verwachtingen	59
7.4	Randvoorwaarden	59
7.4.1	Contextgebonden ondersteuning	59
7.4.2	Balans autonomie en sturing	60
7.4.3	Lerarenopleiding	61
7.4.4	Curriculum	61
7.5	Conclusie	62
<b>8</b>	<b>Algemene conclusies en aanbevelingen</b>	<b>63</b>
8.1	De rol van attitude, sociale norm en capaciteit binnen de bereidheid van leraren	63
8.2	De bereidheid van leraren	64
8.3	Randvoorwaarden	66
<b>9</b>	<b>Bijlages</b>	<b>69</b>
<b>10</b>	<b>Bibliografie</b>	<b>96</b>

# 1 Beleidssamenvatting

## 1.1 Introductie

In Sassenus, Boderé, Van Gasse en Van Petegem (2018) werd onderzocht welke verwachtingen verschillende Vlaamse onderwijsbetrokkenen toedichten aan de leraar van de 21<sup>ste</sup> eeuw in Vlaanderen. Hieruit kwam naar voor dat van leraren in de toekomst steeds meer verwacht zal worden dat zij een didactisch expert (eerder dan een vakexpert) zullen zijn, dat ze bruggen bouwen tussen de klas en de wereld, dat ze vaardig zijn in het gebruik van nieuwe technologieën en digitale media, dat ze nauw samenwerken in teamverband met andere leraren, dat ze een hecht contact onderhouden met de ouders, dat ze samenwerking tussen leerlingen bevorderen, dat ze het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden en meestappen in veranderingen op school. In deze studie wordt onderzocht in welke mate Vlaamse leraren bereid zijn om een aantal van bovenstaande verwachtingen te realiseren. De focus ligt in deze studie op de verwachtingen ‘het zelfstandige leren van de leerlingen begeleiden’, ‘werken in teamverband’ en ‘een didactisch expert zijn’.

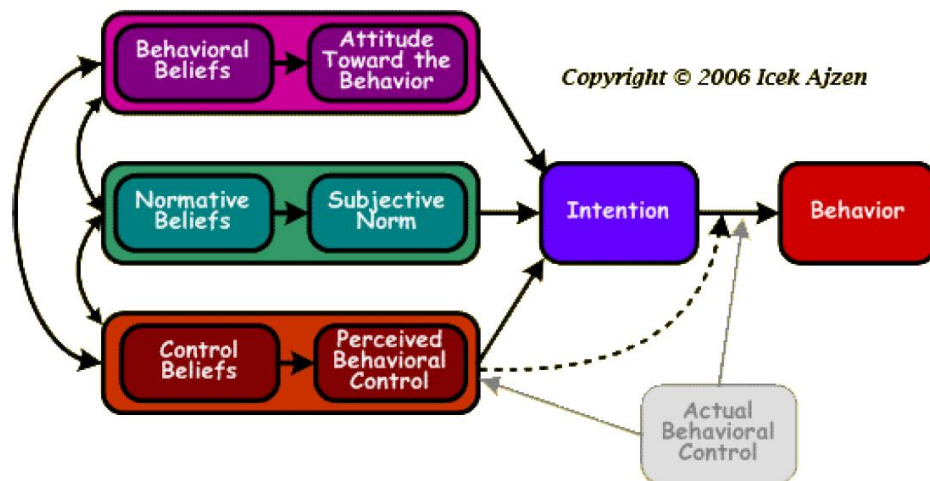
Concreet vormden de volgende onderzoeksvragen de leidraad voor deze studie:

- (1) Op welke manier spelen de attitude, de gepercipieerde sociale norm binnen de school en de gepercipieerde capaciteit een rol in de bereidheid van leraren om het zelfstandige leren van leerlingen te begeleiden, om te werken in teamverband en om een didactisch expert te zijn?
- (2) In welke mate zijn leraren bereid om het zelfstandige leren van leerlingen te begeleiden, om te werken in teamverband en om een didactisch expert te zijn?
- (3) Welke randvoorwaarden moeten volgens Vlaamse leraren vervuld zijn opdat ze het zelfstandige leren van leerlingen optimaal kunnen begeleiden, opdat ze optimaal kunnen werken in teamverband en opdat ze hun rol als didactisch expert optimaal kunnen realiseren?

In wat volgt gaan we in op het theoretisch kader en de methodologie van deze studie, presenteren we de resultaten en gaan we dieper in op de algemene conclusies en aanbevelingen.

## 1.2 Theoretisch kader

Het model van Ajzen (1989, 2002) fungeerde als theoretisch kader om de bereidheid van leraren te verklaren. Ajzen (1989, 2002) stelt dat de gedragsintenties van mensen bepaald worden door voornamelijk drie factoren: de attitude, de sociale norm en de gepercipieerde capaciteit ten aanzien van het gedrag (zie figuur 1).



Figuur 1 Overgenomen uit Ajzen (2006)

De 'behavioral beliefs' of attitude (houding) valt uiteen in een cognitieve en affectieve component (Sanbonmatzu & Fazio, 1990). De cognitieve component duidt op de visie van mensen ten opzichte van bepaalde gedragingen. Toegepast op de context van deze studie brengt de cognitieve houding in kaart in hoeverre leraren het nuttig vinden om het zelfstandige leerproces van leerlingen te begeleiden, in team te werken of didactische expertise te ontwikkelen. De affectieve attitude duidt daarnaast op gevoelens van mensen ten aanzien van een bepaalde taak of gedraging. In deze studie heeft de affectieve attitude dan ook betrekking op in hoeverre leraren graag het zelfstandige leren van leerlingen begeleiden, werken in team of didactische expertise ontwikkelen.

Naast de individuele attitude van leraren bepalen ook de geloofsopvattingen of 'normative beliefs' in de omgeving van leraren hun bereidheid om bepaalde verwachtingen in te vullen. De normatieve geloofsopvattingen van collega's leiden samen tot de sociale druk die een individu voelt in zijn/haar omgeving (bv. de school) om de taak al dan niet uit te voeren (de sociale norm) (Ajzen, 2008).

Een laatste beïnvloedende factor in het model van Ajzen (2008) betreffen geloofsopvattingen over de capaciteit om de taak succesvol uit te voeren, of ook de 'Control beliefs'. Deze capaciteit wordt bepaald door de aanwezigheid van noodzakelijke randvoorwaarden om het gedrag uit te voeren, waaronder bijvoorbeeld de aanwezigheid van vereiste kennis en vaardigheden, en de aanwezigheid van organisationele randvoorwaarden.

### 1.3 Methode

In functie van de onderzoeksvragen in deze studie werd geopteerd voor een kwalitatief onderzoeksdesign. Aan de hand van semigestructureerde interviews werd aan 20 Vlaamse leraren gevraagd in welke mate ze bereid zijn om te voldoen aan de verwachtingen binnen drie

bovenliggende thema's: het begeleiden van zelfstandig leren van leerlingen te begeleiden, werken in teamverband en het ontwikkelen van didactische expertise. In de participantengroep werd tijdens de selectieprocedure gestreefd naar voldoende heterogeniteit. Tijdens de gesprekken en in de analyse achteraf werd aandacht besteed aan de context waarin een hoge dan wel lage bereidheid van leraren tot stand komt. Daarbij fungeerde zowel het model van Ajzen (2008) als de tekstfragmenten van respondenten zelf als leidraad om de onderzoeksvragen te beantwoorden.

## 1.4 Resultaten

In wat volgt geven we een samenvatting van de belangrijkste resultaten van dit onderzoek. We beschrijven de belangrijkste bevindingen thematisch, wat wil zeggen dat we starten met de resultaten voor het begeleiden van zelfstandig leren. Daarna vervolgen we met de resultaten met betrekking tot het werken in teamverband en ten slotte presenteren we de resultaten over het ontwikkelen van didactische expertise. Voor elk van deze drie thema's worden achtereenvolgens de drie onderzoeksvragen beantwoord. Eerst wordt de rol van attitude, sociale norm en capaciteit in de bereidheid van leraren beschreven. Vervolgens gaan we dieper in op de bereidheid van leraren voor de verschillende verwachtingen per thema. Daarna beschrijven we de randvoorwaarden die de gepercipieerde capaciteit van leraren kunnen beïnvloeden.

### 1.4.1 Begeleiden van het zelfstandige leerproces

Voor 'het zelfstandige leren van de leerlingen begeleiden' kunnen we vaststellen dat de meeste leraren een positieve cognitieve attitude hebben ten aanzien van deze verwachting. De leerlingen verantwoordelijkheid geven over hun leerproces zou bevorderlijk werken voor hun motivatie en zou ervoor zorgen dat leerlingen tot intensiever leren komen. Een aantal leraren hebben een lagere affectieve attitude aangezien ze stellen dat ze het moeilijk vinden om het leerproces van de leerlingen los te laten. Hierdoor wordt de bereidheid van deze leraren om het zelfstandige leerproces te begeleiden, getemperd. Leraren voelen zich over het algemeen wel bekwaam om het zelfstandige leerproces van leerlingen te begeleiden. Werkpunten zijn voor sommige leraren een nog uitgebreidere competentie om te differentiëren of om adequaat om te gaan met leerlingen met gedrags- of leerstoornissen. De sociale norm op school blijkt voor leraren beïnvloedend te zijn voor hun bereidheid om het zelfstandige leren van de leerlingen te begeleiden. Sommige leraren geven aan dat hun pogingen om het zelfstandige leren van de leerlingen te begeleiden niet verder gezet worden door collega's. Een leerlijn over alle jaren heen is volgens deze leraren noodzakelijk om het zelfstandige leren optimaal te begeleiden.

Opgesplitst over de verschillende deelverwachtingen binnen het thema 'het zelfstandige leren van de leerlingen begeleiden' valt op dat alle leraren unaniem zeer bereid zijn om een leeromgeving te creëren waarin leerlingen fouten mogen maken. Ook zijn ze zeer bereid om feedback te geven aan de leerlingen over hun leervorderingen, om een rustige leeromgeving te creëren en om duidelijke instructies te geven. Leraren zijn echter iets minder bereid om de leerlingen verantwoordelijkheid te geven over hun leerproces. Een aantal respondenten vinden dat sommige (cognitief zwakkere) leerlingen hier niet toe in staat zijn; andere respondenten lijken schrik te hebben voor een verlies aan controle. De bereidheid van leraren is het laagst om een persoonlijk leertraject te ontwerpen



voor elke leerling en dit traject vervolgens ook te monitoren. De leraren lijken het niet opportuun te vinden om voor elke modale leerling een afzonderlijk leertraject te ontwerpen en te monitoren.

Wat betreft randvoorwaarden, blijkt dat kleinere klasgroepen, een goede infrastructuur (voldoende beschikbaarheid van digitale media en fysieke ruimte) en een goede interne ondersteuning (van bijvoorbeeld het zorgteam) het makkelijker zou maken voor leraren om het zelfstandige leren van de leerlingen te begeleiden. Daarnaast zou teamteaching kunnen helpen om sterkere individuele begeleiding in de klas te voorzien. Ook een zekere vorm van sturing vanuit de directie zou kunnen helpen om vooruitgang te boeken op vlak van begeleid zelfstandig leren in de school. Tot slot botsen leraren soms op de grenzen van het jaarklassensysteem om leerlingen te begeleiden in het zelfstandige leren. De organisatie in leerjaren maakt het voor leraren bijvoorbeeld moeilijk om individuele lessenroosters te voorzien op maat van de leerlingen of om leerlingen hun eigen leertraject te laten bepalen.

#### 1.4.2 Werken in teamverband

We stellen vast dat de meeste leraren een positieve cognitieve attitude hebben ten aanzien van deze verwachting. Ze zijn ervan overtuigd dat dit de werkdruk kan verlichten en ze vinden het verrijkend om via samenwerking en/of uitwisseling tot nieuwe inzichten te komen. Toch is de affectieve attitude ten aanzien van ‘werken in teamverband’ niet onverminderd positief. Sommige leraren lijken schrik te hebben voor een verlies van controle wanneer ze intensiever met collega’s samenwerken. De meeste leraren schatten hun capaciteit hoog in om samen te werken met collega’s. Wanneer dat niet het geval is, wijten sommige leraren dat aan de eigen persoonlijkheidskenmerken (bijvoorbeeld “geen geduld” hebben) of aan de afwezigheid van een “juiste match” met een collega. De sociale norm lijkt beïnvloedend te zijn voor de bereidheid van leraren. In scholen die als “open” of “warm” omschreven worden, lijken leraren hechter samen te werken. In andere scholen lijkt er een cultuur te heersen om (te) uitsluitend op de eigen klastaak te focussen. Soms bestaan de stimulerende sociale norm en minder stimulerende sociale norm ook naast elkaar binnen dezelfde school bij verschillende groepen collega’s.

Als we het thema ‘werken in teamverband’ opsplitsen onder de verschillende deelverwachtingen, valt op dat de meerderheid van de respondenten zich telkens erg bereid verklaart om de verwachting te realiseren, zoals verantwoordelijkheid delen voor de leerlingen, onderwijstaken delen en samen klas- en vakoverschrijdende projecten organiseren. Toch komen tijdens de gesprekken ook heel wat belemmeringen naar boven die de bereidheid van de respondenten in negatieve wijze lijken te beïnvloeden. Zo ervaren heel wat leraren tijdsgebrek om intensiever met elkaar samen te werken, zoals aan teamteaching te doen of om samen klas- en vakoverschrijdende projecten te organiseren. Ook hebben leraren het gevoel dat dergelijke samenwerkingen weinig structureel ingebed zijn in hun school. Daarnaast geven verschillende respondenten aan dat ze nog te weinig de mogelijkheid hebben om kennis en ideeën uit te wisselen met andere leraren, noch binnen de eigen school, noch met leraren van andere scholen.

Wat betreft randvoorwaarden, komt een open en transparante cultuur op school naar voor als faciliterend voor leraren om in teamverband te werken. Daarnaast helpen ruimere klaslokalen om aan teamteaching te doen. De meeste leraren zouden graag meer sturing willen vanuit de

schoolleiding om samenwerking te faciliteren. Zo worden thematische samenwerking, vakgerichte samenwerking en collegiale visitatie genoemd als bevorderend voor samenwerking. Een herziening van het takenpakket van de leraar, waarbij structureel meer tijd wordt ingebouwd voor overleg onder leraren, zou volgens veel leraren ook positief kunnen bijdragen aan werken in teamverband.

### 1.4.3 De leraar als didactisch expert

Ook binnen dit thema stellen we vast dat de meeste respondenten een positieve cognitieve attitude hebben ten aanzien van deze verwachting. Ze zijn ervan overtuigd dat didactische expertise voor leraren in de toekomst inderdaad steeds belangrijker wordt. Toch wijzen ze erop dat het volgens hen een én-én-verhaal is. Ook vakexpertise zal altijd belangrijk blijven. Daarnaast hebben de meeste leraren ook een positieve affectieve attitude ten aanzien van 'de leraar als didactisch expert'. Ze vinden het fijn om zichzelf als leraar te ontplooien. De meerderheid van de respondenten voelt zich ook in staat om hun didactische expertise verder te ontwikkelen. Toch komen ook een aantal lacunes in bekwaamheid aan bod, zoals bijvoorbeeld bij sommige leraren een te beperkte kennis van didactische aanpakken en het gevoel niet opgewassen te zijn om om te gaan met een grote diversiteit aan leerbehoeftes. De sociale norm op school is volgens leraren ook beïnvloedend voor de mate waarin leraren didactische vernieuwingen willen doorvoeren.

Wanneer we de bereidheid van leraren bekijken voor de verschillende deelverwachtingen afzonderlijk, zien we bij de meeste respondenten een hoge bereidheid om te experimenteren in het didactische en pedagogische handelen, om werkvormen en activiteiten af te stemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen, om het didactische en pedagogische handelen, en culturele referentiekader te evalueren en om hun kennis uit te breiden tijdens de loopbaan. Toch wijst een beduidend grote groep leraren ook op belemmeringen om hun onderwijs te evalueren en om hun kennis uit te breiden tijdens de loopbaan. De meest genoemde belemmerende oorzaak is de factor tijdsgebrek. Heel wat leraren geven aan dat de werkdruk voor hen te hoog is en hun takenpakket te uitgebreid, waardoor ze er niet aan toekomen om voldoende hun onderwijs te evalueren en bij te sturen waar nodig. Ook ervaren een aantal leraren een gebrek aan tijd om zich in nieuwe dingen te verdiepen of om bijscholingen te volgen.

Wat betreft randvoorwaarden, zien leraren een belangrijke rol weggelegd voor nascholingen en interne ondersteuning om hun didactische expertise verder uit te bouwen. De leraren willen graag nascholingen gericht op de praktijk en interne ondersteuning in de vorm van sociaal leren onder collega's. Een ruime infrastructuur en de aanwezigheid van digitale media blijkt ook nodig te zijn om bepaalde didactische werkvormen te kunnen toepassen. Ook sturing vanuit de schoolleiding ervaren veel leraren als nuttig om de uitbreiding van didactische expertise te faciliteren. Een duidelijke visie met betrekking tot bepaalde actieve werkvormen zou ervoor kunnen zorgen dat meer leraren hier gebruik van maken. Daarnaast wordt de lerarenopleiding beschouwd als een manier om de didactische expertise uit te breiden. Ook zou een minder vol curriculum (met minder leerplandoelen en eindtermen) ervoor kunnen zorgen dat er meer ruimte is om te experimenteren met nieuwe werkvormen tijdens de lessen.

## 1.5 Conclusie en aanbevelingen

Bovenstaande onderzoeksresultaten hebben in dit rapport geleid tot generieke conclusies met betrekking tot de verschillende onderzoeksvragen. In de volgende secties worden deze bondig gepresenteerd.

### 1.5.1 De rol van attitude, sociale norm en capaciteit binnen de bereidheid van leraren

Uit de interviews met 20 leraren stellen we naar verwachting vast dat zowel attitude, de perceptie van de sociale norm en de ervaren capaciteit een rol spelen in de bereidheid van leraren met betrekking tot de verschillende verwachtingen. Daarin wijken de resultaten in deze studie niet af van de theorievorming met betrekking tot het concept 'bereidheid' (Ajzen, 2008).

Leraren etaleren doorgaans een positieve attitude ten opzichte van de verschillende verwachtingen. Zo geven zij dat ze het begeleiden van het zelfstandige leren van leerlingen belangrijk vinden, dat ze positief staan ten opzichte van werken in teamverband en dat ze ook didactische expertise willen ontwikkelen. Een belangrijke vaststelling is echter dat deze cognitieve houding niet altijd doorslaggevend is voor een (positieve) bereidheid van leraren. Zowel de affectieve houding, de perceptie van de sociale norm op school als de perceptie van de capaciteit kunnen de bereidheid van leraren om de verschillende verwachtingen in te vullen, temperen. Met betrekking tot de sociale norm is het noodzakelijk dat er binnen de werk- en leeromgeving van leraren een cultuur heerst waar ze fouten mogen maken en durven experimenteren. Dit zal leraren sterker faciliteren om gericht en in interactie te gaan leren (Hoekstra, Meirink, & Zwart, 2014; Meirsschaut & Ruys, 2017; Van Gasse, Vanhoof, Mahieu, & Van Petegem, 2015; Zwart, Wubbels, Bergen, & Bolhuis, 2008). Daarnaast is het cruciaal dat de randvoorwaarden die leraren als noodzakelijk zien om te voldoen aan de gestelde verwachtingen met betrekking tot het begeleiden van zelfstandig leren, werken in team en het ontwikkelen van didactische expertise vervuld zijn. In de perceptie van capaciteit zijn de randvoorwaarden immers doorslaggevend voor de bereidheid van leraren.

### 1.5.2 De bereidheid van leraren

Over de verschillende verwachtingen heen stellen we in deze studie vast dat leraren over het algemeen bereid zijn om het zelfstandige leerproces van leerlingen te begeleiden, om te werken in teamverband en om didactische expertise te ontwikkelen. Voor sommige deelverwachtingen was de bereidheid lager dan voor andere. Voornamelijk met betrekking tot het uitwerken van individuele leertrajecten en het monitoren ervan (begeleiden van zelfstandig leren) en het delen van verantwoordelijkheden (werken in teamverband) bleek er minder bereidheid. Ook bleken de concrete ervaringen met teamteaching voor de meeste leraren nog relatief beperkt, wat hun bereidheid temperde. Dit is in lijn met ander onderzoek dat uitwijst dat teamteaching en sterk verantwoordelijkheden delen (nog) geen gangbare praktijken zijn in Vlaanderen (Vanlommel, Vanhoof, & Van Petegem, 2016; Van Gasse et al., 2015; OECD, 2014; Van Gasse, Vanlommel, Vanhoof, & Van Petegem, 2016).

Belangrijke verklaringen voor (lagere) bereidheid kunnen gevonden worden in de taakopvatting van leraren, het tijdsgebrek en een mindere vertrouwdheid met het lerarenteam (in het geval van samenwerking). Uit de data leek het zo te zijn dat de taakopvatting van leraren gericht is op de eigen activiteiten binnen de eigen klas (zie ook Van Gasse et al., 2016). Daarnaast bleek dat een lagere vertrouwdheid met het lerarenteam (bijvoorbeeld in het geval van beginnende leraren of leraren met interimcontracten) een negatieve invloed heeft op de bereidheid inzake samenwerking. Zo geven leraren aan dat ze in nieuwe lerarenteams minder openlijk hun mening durven zeggen, en blijkt uit de data dat leraren nog niet altijd van elkaar weten met wat ze bezig zijn. De verbetering van 'know who' zou ertoe kunnen leiden dat kennis in het lerarenteam adequater ingezet kan worden.

Om de bereidheid van leraren met betrekking tot begeleiden van zelfstandig leren, werken in teamverband en het uitbouwen van didactische expertise te verhogen, is het noodzakelijk om te werken aan een omgeving die dwarsverbanden tussen leraren en professioneel leren stimuleert. Het optimaal begeleiden van zelfstandig leren kan immers niet los gezien worden van het verder uitbouwen van didactische expertise in een omgeving waar samengewerkt wordt (Van Gasse et al., 2016; Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009; Zwart et al., 2008). Daartoe is het noodzakelijk om gezamenlijke doelen te definiëren binnen schoolteams opdat leerlingen en leren centraal komen te staan en taakafhankelijkheid te creëren om deze doelen ook samen te bereiken. Ten slotte kan in deze niet voorbij gegaan worden aan de nood aan continuïteit in het personeelsbeleid. Degelijke rekrutering, aanwerving en opdrachttoewijzing kunnen essentieel zijn om uitstroom van leraren te beperken en om binnen lerarenteams duurzame relaties op te bouwen (Vanblaere, Tuytens, & Devos, 2017).

### 1.5.3 Randvoorwaarden

Belangrijke randvoorwaarden die de geïnterviewde leraren in deze studie nog niet als vervuld percipiëren, hebben voornamelijk betrekking op vlak van tijd en een gepaste balans tussen autonomie en sturing. Uit deze studie blijkt dat het ervaren tijdsgebrek en de hoge werkdruk een rem zetten op de bereidheid van leraren om het zelfstandige leren te begeleiden, te werken in teamverband en didactische expertise te ontwikkelen (zie ook Kowalski & Lasley, 2009; Meirsschaut & Ruys, 2017). Leraren geven bijvoorbeeld aan dat ze weinig kans hebben om met elkaar te overleggen omdat ze op hetzelfde moment lesgeven. Hierdoor worden bepaalde taken snel gezien als zaken die 'er bovenop komen'. Leraren lijken met andere woorden te botsen op de grenzen van de schoolorganisatie. We suggereren dan ook om de schoolopdracht als beleids- of praktijkmaatregel verder te verkennen.

Een andere belangrijke randvoorwaarde die de bereidheid van leraren beïnvloedt, blijkt de balans tussen autonomie en sturing. Hoewel de geïnterviewde leraren graag hun autonomie waarborgen, geven ze aan dat zij af en toe nood hebben aan meer sturing en het sterker expliciteren van verwachtingen ten opzichte van zichzelf of collega's. Dit kan enerzijds te wijten zijn aan de specifieke manier van leidinggeven door de verschillende schoolleiders, maar anderzijds ook aan onzekerheden bij leraren over verwachtingen. De schoolleiding kan hier een sleutelrol in spelen. De autonomie van leraren versterken, kan bijvoorbeeld door hen inspraak te geven in de processen (Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012). Daarnaast kan het ook zinvol zijn in te zetten op

mentoren of 'teacher leaders' om schoolbrede verwachtingen te vertalen naar leraren en als dusdanig deze randvoorwaarde in te vullen, al is dit een maatregel die doordacht dient te gebeuren (Struyve, Hannes, Meredith, Vandecandelaere, Gielen, & De Fraine; Struyve, Meredith, & Gielen, 2014).

## 2 Inleiding

Dit onderzoek bouwt voort op Sassenus, Boderé, Van Gasse en Van Petegem (2018) rond de vraag welke verwachtingen toegedicht worden aan de leraar van de 21<sup>ste</sup> eeuw in Vlaanderen. Een Delphi-studie met verschillende onderwijsbetrokkenen bracht in kaart welke taken en activiteiten de leraar van de 21<sup>ste</sup> eeuw op zich hoort te nemen. Daarnaast werd ook onderzocht welke verwachtingen volgens de onderwijsbetrokkenen het meest relevant zijn voor Vlaamse leraren in de toekomst. Uit de studie bleek dat van leraren steeds meer verwacht wordt dat ze een didactisch expert (eerder dan een vakexpert) zijn, dat ze bruggen bouwen tussen de klas en de wereld, dat ze vaardig zijn in het gebruik van nieuwe technologieën en digitale media, dat ze nauw samenwerken in teamverband met andere leraren, dat ze een hecht contact onderhouden met de ouders, dat ze samenwerking tussen leerlingen bevorderen, dat ze het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden en meestappen in veranderingen op school.

Deze studie onderzoekt de bereidheid van leraren om het zelfstandige leren van de leerlingen te begeleiden, om te werken in teamverband en om een didactisch expert te zijn. Deze verwachtingen als focus voor het onderzoek werden gekozen in afstemming met de opdrachtgever. De thema's 'het zelfstandige leren van de leerlingen begeleiden' en 'een didactisch expert zijn' werden gekozen omwille van de hoge gepercipieerde relevantie ervan onder onderwijsbetrokkenen. Het thema 'werken in teamverband' werd gekozen omwille van het feit dat deze gedragsactie zich op het mesoniveau van de school afspeelt, terwijl de andere twee thema's zich meer op het microniveau van de klas richten.

Dit onderzoek rapporteert over de bereidheid van Vlaamse leraren door middel van een kwalitatief onderzoek met semigestructureerde interviews. Dankzij het kwalitatieve onderzoeksopzet kan ook gepeild worden naar de achterliggende motieven van leraren wanneer ze zichzelf bijvoorbeeld als 'laag' of 'hoog' bereid typeren om een bepaalde verwachting te realiseren. Daarnaast kan ook meer aandacht geschonken worden voor de context waarin een lage of hoge bereidheid tot stand komt. Als theoretisch kader om die context in kaart te brengen, maken we gebruik van het model van Ajzen (1989, 2002). Volgens Ajzen (1989, 2002) wordt de bereidheid om een bepaald gedrag te vertonen, beïnvloed door voornamelijk drie factoren: de attitude, de subjectieve norm en de gepercipieerde capaciteit ten aanzien van het gedrag. Zowel in de ontwerpfase van het onderzoek (het opstellen van de interviewleidraad) als tijdens de analyse werd aandacht geschonken aan deze drie factoren om de bereidheid van leraren te kunnen verklaren. Daarnaast werd bij leraren gepeild naar hun algemene bereidheid ten opzichte van een aantal deelverwachtingen per thematiek (begeleiden van zelfstandig leren, werken in teamverband, ontwikkelen van didactische expertise). Ook werd tijdens de interviews ingegaan op de vraag welke randvoorwaarden volgens leraren vervuld moeten zijn om het zelfstandige leren van de leerlingen te begeleiden, om te werken in teamverband en om een didactisch expert te zijn.

De volgende onderzoeksvragen worden in het huidige rapport beantwoord:

- (1) Op welke manier spelen de attitude, de gepercipieerde sociale norm binnen de school en de gepercipieerde capaciteit een rol in de bereidheid van leraren om het zelfstandige leren van leerlingen te begeleiden, om te werken in teamverband en om een didactisch expert te zijn?
- (2) In welke mate zijn leraren bereid om het zelfstandige leren van leerlingen te begeleiden, om te werken in teamverband en om een didactisch expert te zijn?
- (3) Welke randvoorwaarden moeten volgens Vlaamse leraren vervuld zijn opdat ze het zelfstandige leren van leerlingen optimaal kunnen begeleiden, opdat ze optimaal kunnen werken in teamverband en opdat ze hun rol als didactisch expert optimaal kunnen realiseren?

De structuur van dit rapport is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 1 wordt meer uitleg gegeven bij het theoretische kader van Ajzen (1989, 2002) als verklaringmodel om de bereidheid van leraren in kaart te brengen. In hoofdstuk 2 wordt de onderzoeksmethode uitgelegd. Meer specifiek wordt informatie gegeven over de participanten, de procedure om de data te verzamelen, te coderen en te analyseren, en wordt de interviewleidraad voorgesteld. In de hoofdstukken 3, 4 en 5 staan respectievelijk de thema's 'het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden', 'werken in teamverband' en 'de leraar als didactisch expert' centraal. Elk hoofdstuk is vergelijkbaar opgebouwd. Eerst wordt de bereidheid van leraren met betrekking tot de verschillende thema's (het zelfstandige leerproces van leerlingen begeleiden, werken in teamverband en didactische expertise ontwikkelen) generiek beschreven met aandacht voor hoe de attitude, de gepercipieerde sociale norm binnen de school en de gepercipieerde capaciteit de bereidheid van leraren bepalen. Vervolgens wordt de bereidheid in kaart gebracht volgens verschillende deelverwachtingen die onderscheiden kunnen worden binnen de thema's 'het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden', 'werken in teamverband' en 'een didactisch expert zijn'. In het derde deel van elk hoofdstuk wordt ten slotte ingegaan op de vraag welke randvoorwaarden Vlaamse leraren essentieel vinden om de verschillende verwachtingen (het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden, werken in teamverband en didactisch expert zijn) te realiseren. Dankzij verschillende invalshoeken wordt met andere woorden getracht een rijk en veelzijdig beeld te schetsen van de bereidheid van leraren om de gestelde verwachtingen te realiseren. Hoofdstuk 6 formuleert enkele aanbevelingen voor beleid en praktijk.

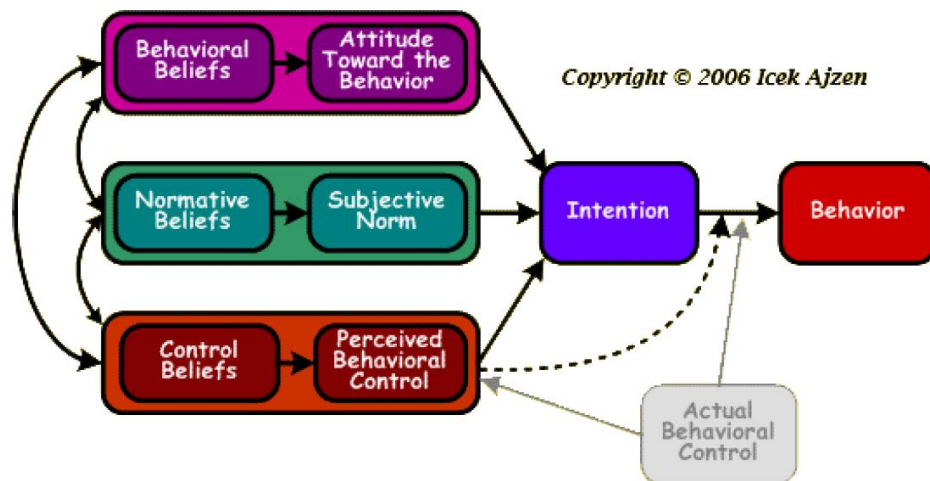
### 3 Theoretisch kader: het model van Ajzen

In deze studie staat de vraag centraal hoe bereid leraren zijn om bepaalde verwachtingen te realiseren, zoals werken in teamverband of het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden. Zoals aangegeven in de inleiding, zal in het beantwoorden van deze onderzoeksvraag ook aandacht geschonken worden aan hoe de bereidheid van leraren tot stand komt. Als achterliggend theoretisch model om de bereidheid van leraren te verklaren, maken we gebruik van het model van Ajzen (1985, 2008). Het model van Ajzen (1985, 2008) is een ondertussen vaak gehanteerd model dat in de literatuur in diverse onderzoeksgebieden gebruikt wordt om de gedragsintenties van individuen te verklaren (zie bijvoorbeeld Brown, Hagger, Morrissey & Hamilton, 2018 voor consumptie van voedsel, Gracia, Barreiro-Hurle, & Perez, 2018 voor gebruik van milieuvriendelijke producten, Kim & Choi, 2017 voor vaccinatiegedrag en Fell, Koenig, & Kammerhoff, 2016 voor gebruik van leugens tijdens sollicitatiegesprekken). Volgens Ajzen (1985, 2008) wordt de bereidheid van een individu om een bepaald gedrag te vertonen, beïnvloed door drie factoren:

1. Geloofsopvattingen over de waarschijnlijke gevolgen van de uitvoering van het gedrag (*'behavioral beliefs'*)
2. Geloofsopvattingen over de normatieve verwachtingen van anderen (*'normative beliefs'*)
3. Geloofsopvattingen over de aanwezigheid van factoren die de uitvoering van een taak kunnen vergemakkelijken of verhinderen (*'control beliefs'*)

De geloofsopvattingen over het gedrag hebben op hun beurt een invloed op de *attitude* van mensen ten aanzien van het gedrag. De geloofsopvattingen over de normatieve verwachtingen van anderen monden uit in de *subjectieve* of *sociale norm*. De geloofsopvattingen over de aanwezigheid van factoren die de uitvoering van een taak kunnen vergemakkelijken of verhinderen, hebben een invloed op de inschatting van de eigen *capaciteit* om de taak uit te voeren. Bovenstaande factoren zijn elk van invloed op de bereidheid van leraren om bepaalde taken uit te voeren, zoals op de volgende pagina wordt gevisualiseerd in figuur 1. Bovendien is er sprake van wederzijdse beïnvloeding van de onderscheiden factoren.





Figuur 2 Overgenomen uit Ajzen (2006)

In wat volgt, geven we meer uitleg over de drie factoren attitude, sociale norm en gepercipieerde capaciteit. In de analyse zullen we immers aandacht besteden aan hoe deze factoren een invloed uitoefenen op de bereidheid van leraren om bepaalde verwachtingen te realiseren. De term *attitude* is een rechtstreekse vertaling van de term ‘*attitude toward the behavior*’ uit het model hierboven. De term *sociale norm* is een gangbare vertaling in het Nederlands voor ‘*subjective norm*’ uit het model hierboven. De term *capaciteit* gebruiken we om te verwijzen naar ‘*perceived behavioral control*’ uit het model hierboven.

### 3.1 Attitude

Een eerste bepalende factor in de bereidheid van leraren tot bepaalde taken, betreft hun attitude. In de attitude van leraren kunnen verschillende aspecten onderscheiden worden. Ten eerste heeft attitude betrekking op een cognitieve component, in de literatuur aangeduid als cognitieve (Sanbonmatzu & Fazio, 1990) of instrumentele attitude (Fishbein & Ajzen, 2010). Deze attitude duidt aan hoe belangrijk of nuttig leraren bepaalde gedragingen vinden. Wanneer leraren bijvoorbeeld vinden dat het nuttig is om het onderwijs af te stemmen op de individuele leerbehoeftes van de leerlingen, kan er sprake zijn van een positieve cognitieve attitude met betrekking tot dit gedrag.

Naast de cognitieve attitude is er in de literatuur ook sprake van een affectieve (Sanbonmatzu & Fazio, 1990) of ervaringsgerichte (Fishbein & Ajzen, 2010) attitude. Naast de geloofsopvattingen van leraren met betrekking tot de verwachtingen, spelen immers ook hun gevoelens ten aanzien van de verwachtingen een rol. Ondanks het feit dat leraren bijvoorbeeld het afstemmen van onderwijs op de individuele noden belangrijk vinden, kan het zijn dat zij niet graag differentiëren. Deze negatieve gevoelens zorgen er voor dat de attitude van leraren niet volledig als positief

beschouwd kan worden, ondanks hun positieve geloofsopvattingen over het nut van differentiëren. De combinatie van de cognitieve en de affectieve component van attitude leidt tot een gunstige of ongunstige attitude ten aanzien van de taakuitvoering, wat mede de bereidheid van leraren om de taak uit te voeren kleurt.

### 3.2 Sociale norm

Naast de individuele attitude van leraren bepalen ook de geloofsopvattingen in de omgeving van leraren hun bereidheid om bepaalde verwachtingen in te vullen. De normatieve geloofsopvattingen van collega's leiden samen tot de sociale druk die een individu voelt in zijn/haar omgeving (bv. de school) om de taak al dan niet uit te voeren (bij Ajzen 'subjectieve norm' genoemd, in deze tekst aangeduid met 'sociale norm'). We illustreren hoe de sociale norm de bereidheid van leraren kan beïnvloeden aan de hand van een concreet voorbeeld. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat een leraar een positieve attitude uitdraagt ten aanzien van 'het zelfstandige leerproces begeleiden'. Met andere woorden, de leraar gelooft dat het belangrijk is dat leerlingen zelfstandig aan de slag gaan om te leren. Daarnaast haalt de leraar er ook voldoening uit om het zelfstandige leerproces van de leerlingen te begeleiden (positieve affectieve attitude). Toch waarborgt dit niet noodzakelijk een hoge bereidheid van de leraar om de verwachtingen in te lossen met betrekking tot 'het zelfstandige leerproces begeleiden'. Het kan immers zijn dat de leraar merkt dat, zijn/haar inspanningen ten spijt, in de jaren nadien weinig of geen aandacht besteed wordt aan het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden omdat collega's het geen prioriteit vinden. Als dusdanig levert het harde werk dus weinig resultaat op langere termijn op. Deze vaststellingen kunnen de leraar in kwestie demotiveren en ervoor zorgen dat de leraar – ondanks de initiële positieve cognitieve en affectieve attitude – toch minder bereid is om in de toekomst het zelfstandige leren van de leerlingen te begeleiden. Naast individuele attitudes bepalen dus ook sociale normen op school de mate waarin leraren bereid zijn bepaalde verwachtingen in te lossen.

### 3.3 Capaciteit

Een laatste beïnvloedende factor in het model van Ajzen (2008) betreffen geloofsopvattingen over de capaciteit om de taak succesvol uit te voeren (bij Ajzen 'perceived behavioral control' genoemd). De capaciteit van leraren om tegemoet te komen aan bepaalde verwachtingen wordt volgens Ajzen (2008) bepaald door de aanwezigheid van noodzakelijke randvoorwaarden om het gedrag uit te voeren, waaronder bijvoorbeeld de aanwezigheid van vereiste kennis en vaardigheden, en de aanwezigheid van organisationele randvoorwaarden. De bereidheid van leraren om het zelfstandige leerproces te begeleiden zal, bijvoorbeeld, groter zijn wanneer men gelooft hiertoe over de benodigde kennis en vaardigheden te beschikken. Positieve gevoelens met betrekking tot de gepercipieerde capaciteit om bepaalde verwachtingen in te vullen, zullen leraren bovendien beter in staat stellen om de eigen doelen hieromtrent te realiseren (Bandura, 1997). Daartegenover kan een negatieve perceptie van capaciteit de bereidheid van leraren sterk ondermijnen. Denk bijvoorbeeld aan leraren met een sterke positieve attitude tegenover het begeleiden van het zelfstandige leerproces binnen een school waarin dit ook een sociale norm is. Wanneer de leraar

zich echter niet in staat acht om het zelfstandige leertraject van leerlingen te begeleiden, kan dit sterke (negatieve) implicaties hebben op de bereidheid om deze verwachting te realiseren.

Samengevat kunnen we stellen dat de bereidheid van leraren om een bepaalde verwachting te realiseren, beïnvloed kan worden door hun attitude ten opzichte van de verwachting, de gepercipieerde sociale norm binnen de school en de gepercipieerde capaciteit ten aanzien van de verwachting. In wat volgt, stellen we de onderzoeksmethode voor waarmee we de bereidheid van leraren in kaart gebracht hebben.

## 4 Onderzoeksmethode

### 4.1 Participanten

Twintig leraren werden geselecteerd om deel te nemen aan deze kwalitatieve studie. Zoals gangbaar in kwalitatief onderzoek (zie bv. Mortelmans, 2009), werd er gewerkt met een heterogene steekproef met als doel om een diepgaand inzicht te verwerven in de bereidheid van leraren om bepaalde verwachtingen al dan niet te realiseren. De vooropgestelde selectiecriteria waren erop gericht om informatierijke cases te bekomen. Leraren kwamen enkel in aanmerking voor deze studie wanneer zij minstens 80 procent van hun tewerkstelling voor de klas stonden. In de selectie van de respondenten is daarnaast rekening gehouden met de volgende factoren: het onderwijsniveau (lager of secundair onderwijs), het onderwijstype (gewoon of buitengewoon onderwijs), het onderwijsnet en het geslacht van de leraar. Negen leraren zijn tewerkgesteld in het lager onderwijs en elf leraren in het secundair onderwijs. Van deze twintig respondenten geven twee leraren les in het buitengewoon lager onderwijs en twee leraren in het buitengewoon secundair onderwijs. Negen respondenten zijn afkomstig uit het gemeenschapsonderwijs (GO!), negen uit het gesubsidieerde vrije onderwijs (GVO) en twee uit het gesubsidieerde officieel onderwijs (GOO). De steekproef bestaat uit zeven mannen en dertien vrouwen.

Daarnaast is de steekproef ook heterogeen wat betreft de provincie waarin de respondent werkzaam is, de leeftijd van de respondent en het aantal jaren ervaring in het onderwijs. Alle Vlaamse provincies zijn vertegenwoordigd in de steekproef. De leeftijd van de respondenten varieert tussen 24 tot 51 jaar en het aantal jaren onderrwijservaring tussen 2 tot 30 jaar. Tabel 1 geeft een overzicht van de respondenten in deze studie.

<i>Respondent</i>	<i>Geslacht</i>	<i>Schoolniveau</i>	<i>Onderwijsnet</i>
1	V	lager onderwijs	VGO
2	V	lager onderwijs	OGO
3	M	lager onderwijs	OGO
4	V	lager onderwijs	GO!
5	V	lager onderwijs	VGO
6	V	lager onderwijs	GO!
7	V	lager onderwijs	GO!
8	M	buitengewoon lager onderwijs	GO!
9	M	buitengewoon lager onderwijs	VGO
10	V	secundair onderwijs	GO
11	M	secundair onderwijs	VGO

12	V	secundair onderwijs	GO
13	V	secundair onderwijs	VGO
14	M	secundair onderwijs	VGO
15	V	secundair onderwijs	VGO
16	M	secundair onderwijs	GO
17	M	secundair onderwijs	VGO
18	M	buitengewoon secundair onderwijs	GO!
19	V	secundair onderwijs	GO
20	V	buitengewoon secundair onderwijs	VGO

## 4.2 Procedure

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen, werden de leraren geïnterviewd aan de hand van een semigestructureerde leidraad. De interviews vonden plaats in de maand oktober 2017 en duurden gemiddeld 105 minuten.

De interviewleidraad omvatte drie delen, waarbij in elk deel gefocust werd op één van de drie volgende thema's: 'het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden', 'werken in teamverband' en 'een didactisch expert zijn'. Per thema werden eerst de verwachtingen gepresenteerd die uit Sassenus, Boderé, Van Gasse & Van Petegem (2018) naar voor zijn gekomen. Bijvoorbeeld voor het thema 'het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden' wordt verwacht dat leraren in de toekomst meer feedback zullen geven op de leervorderingen van de leerlingen, dat leraren hun leerlingen verantwoordelijkheid geven over het leerproces en dat ze een leeromgeving creëren waarin leerlingen fouten mogen maken. Na toelichting van het thema en de daarmee gepaard gaande verwachtingen werd gepeild in welke mate deze verwachtingen overeenkomen met de visie op onderwijs van de respondenten. Vervolgens werd gepeild naar de bereidheid, capaciteit en autonomie van de respondenten om aan de verschillende verwachtingen tegemoet te komen. Als vertrekpunt om de bereidheid en capaciteit in kaart te brengen, werd tijdens het interview aan de respondenten gevraagd om hun bereidheid en capaciteit per verwachting te scoren aan de hand van een vijfpuntschaal. In de schaal voor 'bereidheid' staat één gelijk aan 'helemaal niet bereid om de verwachting te realiseren' en staat vijf voor 'helemaal bereid om de verwachting te realiseren'. In de schaal voor 'capaciteit' staat één gelijk aan 'helemaal niet in staat om de verwachting te realiseren' en staat vijf gelijk aan 'helemaal in staat om de verwachting te realiseren'. De score die de respondenten aan zichzelf gaven, diende als startpunt voor het gesprek. Aansluitend werd de respondent gevraagd om de gegeven score te motiveren. Daarnaast werd gevraagd naar factoren die respondenten als belemmerend of faciliterend ervaren bij het implementeren van de verschillende verwachtingen in hun onderwijspraktijk. De interviewleidraad van het semigestructureerde interview wordt voorgesteld in bijlage 2.

Na afname werden de interviews ad verbatim getranscribeerd en gecodeerd. In het coderingsproces werd een inductieve en deductieve codering gecombineerd. Eerst werd een deductieve codeboom op basis van het model van Ajzen (1985; 2008) opgesteld en getest door drie

onderzoekers. Vervolgens werd deze codeboom in overleg aangepast en geoptimaliseerd. De deductieve codeboom die als vertrekpunt diende voor de coderingen kan gevonden worden in bijlage 3. Tijdens het deductieve coderingsproces werden gaandeweg aanpassingen in de codeboom aangebracht en op die manier inductief gecodeerd.

Na afloop van de coderingen werd een tweeledig analyseproces uitgevoerd. Een eerste analyse is gebaseerd op de principes van kaderanalyse (Maso & Smaling, 1998), waarbij in de interviews zowel vanuit de theorie als vanuit de inbreng van de respondenten gezocht werd naar patronen. Om tot generieke uitspraken te komen over de bereidheid van leraren, werden er overheen de respondenten (cross-case analyse) resultaten gegenereerd (Miles & Huberman, 1994). Deze algemene vaststellingen werden ondersteund en geconcretiseerd via citaten van leraren. Daarnaast werd een analyse uitgevoerd op het niveau van de verwachtingen binnen elk hoofdthema. Daartoe werden de scores die de leraren in de interviews aan hun bereidheid toekenden in acht genomen. Leraren die zichzelf een score van één tot twee toekenden, werden in de rapportering getypeerd als laag bereid. Leraren die zichzelf een score drie toekenden, werden getypeerd als middelmatig bereid. Leraren die zichzelf een score vier tot vijf toekenden, werden ten slotte getypeerd als hoog bereid. In deze analyse wordt ingegaan op de achterliggende motivaties van leraren om zichzelf als laag, midden of hoog bereid te typeren.

De generieke beschrijving van bereidheid (met aandacht voor attitude, sociale norm en gepercipieerde capaciteit) en de beschrijving van bereidheid op het verwachtingsniveau verschillen in methodologische benadering. De generieke beschrijving van bereidheid hanteert een uitsluitend kwalitatieve benadering, terwijl de beschrijving van bereidheid op het verwachtingsniveau ook een kwantitatieve aanpak hanteert. Het verschil in benadering heeft te maken met de aard van de interviewvragen. Tijdens het interview werden de concepten attitude en sociale norm opzettelijk niet systematisch bevraagd. De bedoeling was om ruimte te laten voor de respondenten om deze aspecten spontaan te vermelden als beïnvloedende factoren voor hun bereidheid. Tijdens het coderingsproces werden alle tekstfragmenten aangeduid die gaan over sociale norm, attitude of gepercipieerde capaciteit. Aangezien sommige respondenten het niet spontaan hebben over de sociale norm of attitude, bestaat deze dataset dan ook niet noodzakelijk uit alle twintig respondenten. Een kwantitatieve benadering is met andere woorden niet mogelijk. In tegenstelling hiermee werden alle respondenten wel expliciet en systematisch bevraagd over hun bereidheid om aan de deelverwachtingen tegemoet te komen. Per deelverwachting is dus een dataset van de twintig respondenten beschikbaar. Deze onderzoeksvraag kon met andere woorden ook kwantitatief benaderd worden.

# 5 Het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de bereidheid is van leraren om het zelfstandige leerproces van de leerlingen te begeleiden. In 5.1 worden de deelverwachtingen voorgesteld met betrekking tot 'het zelfstandige leerproces begeleiden'. In 5.2 wordt de bereidheid van leraren algemeen beschreven, met aandacht voor de vraag hoe de attitude, sociale norm en gepercipieerde capaciteit een rol spelen in de bereidheid. In 5.3 wordt de bereidheid van leraren per deelverwachting beschreven. In 5.4 wordt ingegaan op randvoorwaarden die volgens leraren nodig zijn om het zelfstandige leerproces van de leerlingen optimaal te begeleiden. 5.5 rondt af met een conclusie.

## 5.1 Verwachtingen

In Sassenus, Boderé, Van Gasse en Van Petegem (2018) werd de verwachting geuit dat leraren in de toekomst steeds meer het zelfstandige leerproces van de leerlingen zullen begeleiden. Aan de hand van een Delphi-studie met semigestructureerde interviews is gebleken dat verschillende onderwijsbetrokkenen verwachten dat leraren in de toekomst het leerproces van de leerlingen minder zullen sturen, maar eerder zullen begeleiden en ondersteunen. De respondenten pleiten ervoor dat leraren uitgaan van de individuele leerbehoeftes van de leerlingen, en individuele en flexibele leertrajecten ontwikkelen in samenspraak met de leerling. De leerlingen zouden volgens de respondenten in de toekomst meer verantwoordelijkheid moeten krijgen over hun leerproces. De onderwijsbetrokkenen verwachten ook dat leraren het leertraject van de leerlingen sterk zullen monitoren en feedback geven op hun leervorderingen. Daarnaast wordt er van leraren verwacht dat ze nog altijd zorgen voor orde en structuur in de klas. Dit betekent onder meer dat leraren duidelijke instructies zullen geven en een rustige leeromgeving zullen creëren. Ten slotte zullen leraren een foutvriendelijke leeromgeving creëren. Wanneer leerlingen zelfstandiger zullen leren, is het volgens verschillende onderwijsbetrokkenen immers onontbeerlijk dat ze fouten mogen maken tijdens hun leerproces. Tijdens de interviews van het huidige onderzoek werden volgende deelverwachtingen bevestigd: leraren...

- (1) geven verantwoordelijkheid aan de leerlingen voor hun leerproces
- (2) ontwerpen een persoonlijk leertraject voor de leerling
- (3) monitoren het persoonlijke leertraject van de leerling
- (4) geven feedback op de leervorderingen van de leerlingen
- (5) geven duidelijke instructies, waarin leerdoelen en afspraken geëxpliciteerd worden
- (6) creëren een rustige leeromgeving

(7) creëren een leeromgeving waarin leerlingen fouten mogen maken

## 5.2 Generieke beschrijving van bereidheid

Zoals omschreven in het theoretisch luik van dit onderzoeksrapport, komt de bereidheid van leraren om vorm te geven aan het begeleiden van zelfstandig leren bij leerlingen tot uiting in hun attitude en capaciteit en in hun perceptie van de sociale norm op school.

### 5.2.1 Attitude

Met betrekking tot de attitude van leraren om het zelfstandige leerproces van leerlingen vorm te geven, onderscheiden we een cognitieve component en een affectieve component. De cognitieve component heeft betrekking op de (meer)waarde die leraren zien in het zelfstandige leerproces van leerlingen. De affectieve component brengt in kaart welke gevoelsmatige aspecten van leraren hun attitude kleuren.

Over het algemeen geven de respondenten aan dat de omschrijving van het thema ‘begeleiden van het zelfstandige leerproces’ aansluit bij hun visie op het onderwijs van de toekomst. Met andere woorden, leraren poneren positieve *cognitieve attitudes* met betrekking tot dit thema. Leraren beamen dat het leerproces van leerlingen zelfstandiger wordt en stellen daarbij ook dat ze ervan overtuigd zijn dat dit het leerproces van leerlingen ten goede komt. Zo geven een aantal respondenten aan dat een zelfstandiger leerproces, inclusief eigen verantwoordelijkheden en differentiatie op maat van leerlingen belangrijk zijn om de motivatie van leerlingen te sterken en zo tot beter en intensiever leren te komen. Enkele leraren maken echter kanttekeningen bij de verwachtingen rond het uittekenen van een individueel leertraject voor leerlingen en het monitoren van dit leertraject. Deze leraren geven aan dit niet als prioritair te zien wegens de tijdsinvestering die dit zou vergen. Over het algemeen kunnen we dus stellen dat de cognitieve attitude van leraren op een positieve manier bijdraagt tot hun bereidheid om het zelfstandige leerproces van leerlingen te begeleiden.

*“Ik vind dat er dan zo twee kanten aan zijn he, ik zal natuurlijk liefst elke leerling tot op zijn beste niveau krijgen, maar waar ga ik de tijd halen om dat voor elke leerling te doen, dat is niet haalbaar. Dat is niet haalbaar.” (respondent 10, secundair onderwijs)*

De interviews wijzen uit dat, ondanks de positieve cognitieve attitude van respondenten, hun bereidheid om het zelfstandige leerproces van leerlingen te begeleiden in sommige gevallen ondermijnd wordt door hun *affectieve attitude*. Zo geven een aantal leraren aan dat ze overtuigd zijn dat leerlingen meer leren doordat de leraar hun leerproces durft “loslaten”, maar stellen daarbij dat dit iets is waar zij zich niet zo comfortabel bij voelen. Dit maakt dat, ondanks een sterk geloof in de meerwaarde van een zelfstandig leerproces, leraren zich niet altijd zeggen te gedragen naar hoe dit op de beste manier tot stand kan komen.



### 5.2.2 Capaciteit

Naast de attitude van leraren, bepaalt ook de mate waarin zij zich, binnen de huidige context, capabel voelen om het zelfstandige leren van leerlingen te begeleiden.

Over het algemeen stellen leraren dat zij over de gepaste kennis en vaardigheden beschikken om een leeromgeving te creëren waarin leerlingen hun leerproces zelfstandig kunnen doorlopen. Toch blijkt dat de capaciteit in termen van kennis en vaardigheden niet altijd optimaal aangewend kan worden. Zo geeft lerares 2 uit het basisonderwijs aan dat het al een tijd duurde om een routine te vinden in de klaswerking, zodat specifieke aanpassingen om het zelfstandige leren van leerlingen beter vorm te geven nog niet aan de orde zijn. Daarnaast geven een aantal leraren ook aan dat, bepaalde, zeer specifieke kennis en vaardigheden nog geoptimaliseerd kunnen worden om in de toekomst het zelfstandige leerproces van leerlingen adequater te begeleiden. Deze leraren hebben het dan, bijvoorbeeld, over hun capaciteiten om gepast te differentiëren in de klas of hun expertise om goed om te gaan met bepaalde leerstoornissen of moeilijke gedragskenmerken van leerlingen.

*“Als ik denk aan een flexibel leertraject, moet je altijd een afbakening doen van wat dat je wil bereiken. Dat vind ik moeilijk om, om tot stand te brengen.”* (respondent 18, secundair onderwijs)

Daarnaast blijken voor een aantal respondenten de randvoorwaarden niet voldoende vervuld te zijn, waardoor ze hun capaciteit om het zelfstandige leren te begeleiden, lager inschatten. Deze randvoorwaarden worden besproken in 3.4.

### 5.2.3 Sociale norm

Een derde aspect dat de bereidheid van leraren om het zelfstandige leerproces van leerlingen te begeleiden mee vorm geeft, betreft de perceptie van de sociale norm op school. Over het algemeen wijzen de interviews uit dat de sociale norm op school sterk bepalend is voor hoe ver de bereidheid van leraren reikt om het zelfstandige leerproces van leerlingen te begeleiden. Een algemene tendens hierbij is dat de deelnemende respondenten verschillen aanvoelen tussen wat de sociale norm op school voorschrijft en hun eigen standpunt met betrekking tot het begeleiden van het zelfstandige leerproces van leerlingen. Zo geven bepaalde leraren aan dat zij het persoonlijk wel heel belangrijk vinden om het zelfstandige leerproces van leerlingen te begeleiden, maar dat hun pogingen hiertoe niet verder gezet worden. Met andere woorden gaan deze respondenten er vanuit dat het begeleiden van het zelfstandige leerproces van leerlingen voor bepaalde van hun collega's niet primeert, waardoor het in de perceptie van deze respondenten niet de sociale norm is. Concrete voorbeelden die naar voren komen zijn het niet voortzetten van bepaalde sticordi maatregelen bij leerlingen die het nodig hebben, een grote sturing vanuit de directie om het leerproces van leerlingen beter te observeren, of een cultuur van kennisoverdracht en resultaatsgerichtheid die afstraalt op leerlingen. Dit heeft echter een sterke invloed op de bereidheid van leraren om in te zetten op het begeleiden van het zelfstandige leren van leerlingen. Respondenten stellen hierbij dat initiatieven om zelfstandig leren te stimuleren niet vanuit het niets geïmplementeerd kunnen worden zonder 'leerlijn' er naartoe in de voorgaande jaren. Daarbij komend zijn de mogelijkheden om een leertraject vorm te geven volgens hen beperkt, wanneer

collega's niet alle leerstof gezien aangebracht hebben en de leerlingen dus niet over de gepaste voorkennis beschikken.

*“Ik zou graag willen kunnen uitgaan van een bepaalde beginsituatie van een leerling. En die hebben ze niet omdat ze bepaalde leerstof hadden moeten zien bij collega's, maar die hebben daar niet aan gewerkt.”* (respondent 10, secundair onderwijs)

## 5.3 Beschrijving van bereidheid per deelverwachting

In dit hoofdstuk wordt de bereidheid van de respondenten beschreven met betrekking tot de verschillende deelverwachtingen bij het thema 'het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden'. In de interviews werd aan de respondenten gevraagd om per deelverwachting aan te geven in welke mate bereid ze waren om deze te realiseren. Dit gebeurde aan de hand van een score van één tot vijf, waarbij één betekent dat de respondenten laag bereid zijn om de verwachting te realiseren en vijf betekent dat de respondenten hoog bereid zijn om aan de verwachting tegemoet te komen. Aan de hand van de scores die de respondenten toekenden, kan een beeld gevormd worden tot welke verwachtingen leraren meer of minder bereid zijn. In wat volgt, worden de verwachtingen besproken in de volgorde waartoe leraren het meest bereid zijn (gerangschikt van meest naar minst bereid). Per verwachting wordt eerst beschreven welke score de meeste respondenten toekenden. Vervolgens wordt ingegaan op de motieven van de respondenten om zichzelf als laag dan wel hoog bereid te typeren. Na de beschrijving per verwachting wordt in 3.3.8 een synthese gegeven.

### 5.3.1 Een leeromgeving creëren waarin de leerlingen fouten mogen maken

De bereidheid om een leeromgeving te creëren waarin de leerlingen fouten mogen maken, is bij alle leraren unaniem zeer hoog. Een meerderheid van de respondenten kent aan deze verwachting de hoogste score toe. De bevroegde leraren lijken erg overtuigd te zijn van het nut om fouten te maken: dit is de manier waarop je leert. Sommige leraren stellen zelfs dat fouten maken het enige is waaruit je kunt leren. Respondent 16 uit het secundair onderwijs verwoordt het belang van fouten maken als volgt:

*“Fouten mogen maken is de essentie van het onderwijs. Een klas is een vereenvoudigde versie van de maatschappij waarin leerlingen mogen oefenen”.* (respondent 16, secundair onderwijs)

Meerdere leraren brengen het nut van fouten maken bij aan hun leerlingen door hier constant op te hameren tijdens hun lessen. Sommige respondenten stippen aan dat een foutvriendelijke leeromgeving creëren niet vanaf het eerste moment lukt en dat dit een proces is. Een respondent uit het buitengewoon onderwijs vertelt dat leerlingen vaak faalangstig instromen in het buitengewoon onderwijs omdat ze al wat nare leerervaringen op andere scholen achter de rug hebben. De maand september staat altijd in het teken van faalangst verminderen en leerlingen te stimuleren toch te antwoorden of pogingen te wagen ondanks het feit dat sommige antwoorden

misschien foutief zijn. Verschillende leraren leren hun leerlingen aan dat ze fouten mogen maken door naar zichzelf te verwijzen en te expliciteren dat zij zelf ook regelmatig fouten maken.

*“Een leerling die geen fouten maakt, hoeft eigenlijk niet op school te zitten” (respondent 14, secundair onderwijs)*

Eén respondent uit het secundair onderwijs maakt soms zelfs doelbewust foute redeneringen in haar lessen om te zien of de leerlingen nog mee zijn. Uit de interviews blijkt duidelijk dat alle ondervraagde leraren de visie delen dat het belangrijk is om leerlingen te laten opgroeien in een leeromgeving waar ze fouten mogen maken.

### 5.3.2 Feedback geven op de leervorderingen van de leerlingen

De meeste respondenten zijn zeer bereid om feedback te geven op de leervorderingen van de leerlingen en geven aan deze bereidheid de hoogst mogelijke score. Verschillende leraren geven aan dat ze dit al regelmatig doen in hun lessen. Eén lerares verwijst naar het veelvuldige gebruik van het directe instructiemodel en vertelt dat ‘feedback geven’ hierin automatisch mee ingebouwd zit. Een andere lerares verwijst naar de rapporten die standaard opgemaakt worden door leraren aan het einde van een leerstofonderdeel of leertraject. Eén leraar vindt het onontbeerlijk dat leerlingen leren omgaan met feedback. Dat is volgens hem essentieel om later in de maatschappij te kunnen functioneren. Twee leraren reflecteren over het feit dat feedback volgens hen aan verandering onderhevig is. Vroeger werd ‘feedback geven’ gezien als iets wat te veel uitsluitend gebeurde in het kader van taken en toetsen. Steeds meer zou feedback ook gezien worden als middel om te leren.

*“Feedback dient niet meer uitsluitend om thuis een rapport te laten zien maar waarmee leerlingen onmiddellijk verbetering kunnen bereiken voor een volgende opdracht” (respondent 13, secundair onderwijs).*

Eén leraar vindt dat de bereidheid om feedback te geven afhangt van de soort inhoud waarop feedback gegeven wordt. Deze leraar vindt het belangrijker om feedback te geven op het leerproces dan op het product omdat het belangrijker zou zijn dat leerlingen leren redeneren dan dat ze een product zonder fouten afleveren.

### 5.3.3 Een rustige leeromgeving creëren

De meeste respondenten zijn zeer bereid om een rustige leeromgeving te creëren voor de leerlingen en geven aan hun bereidheid om deze verwachting te realiseren de hoogst mogelijke score. Ze geven aan dat leerlingen zonder een rustige omgeving niet goed tot leren kunnen komen, dat leerlingen anders teveel prikkels, lawaai en afleiding hebben, en dat hun concentratie beter is in een rustige leeromgeving. Twee leraren wijzen op voordelen voor de leraar zelf: ook voor de leraar zou het prettiger zijn om les te geven in een rustige klas. Een groot deel van de leraren wijst er echter tegelijk op dat een rustige leeromgeving in de praktijk niet altijd haalbaar is, en soms zelfs niet wenselijk is. Een lerares wijst erop dat ze in het kader van ‘begeleid zelfstandig leren’ net vaak activerende werkvormen gebruikt, en dat het tijdens die werkvormen tegenstrijdig zou zijn om rust na te streven. Eén lerares geeft zichzelf een lage score voor haar bereidheid om een rustige

leeromgeving te creëren net omdat deze verwachting volgens haar niet strookt met de realiteit. Tijdens een toets vindt ze het belangrijk om rust te scheppen in het klaslokaal, maar tijdens andere activiteiten vindt ze het net belangrijk dat leerlingen zich zelf leren concentreren. Buiten het klaslokaal zouden afgestudeerden later nog vaak in (werk)situaties terecht komen waarin ze zich in lawaaiëriëre situaties moeten kunnen concentreren, aldus deze respondent.

#### 5.3.4 Duidelijke instructies geven

De meeste respondenten vertonen zich zeer bereid om duidelijke instructies te geven en om leerdoelen en afspraken concreet te formuleren. Deze leraren blijken een positieve cognitieve attitude te hebben ten aanzien van deze verwachting. Ze vinden dat je doelen duidelijk moet stellen en afbakenen.

*“Als je dat niet doet, is het niet duidelijk voor de leerling en voor mij ook niet trouwens”*  
(respondent 12, secundair onderwijs).

Een andere respondent geeft aan dat leerlingen zich beter bewust zijn van wat ze moeten kunnen als de leerdoelen op voorhand duidelijk gemaakt worden. Sommige respondenten verwijzen naar hun ruime ervaringen om leerdoelen en afspraken concreet te formuleren. Deze respondenten werken met het directe instructiemodel, een model waarbij eerst uitleg wordt gegeven in de grote groep, en de groep vervolgens opgedeeld wordt in kleinere groepjes volgens het competentieniveau van de leerlingen. Dit model spoort de leraar aan om rond leerdoelen te werken en om duidelijke uitleg te geven, aldus de respondenten. Eén lerares wijst op voordelen voor niet alleen de leerlingen maar ook voor de leraar:

*“Zo weet ik hoe ik mijn les moet aanpakken”* (respondent 12, secundair onderwijs).

Bij één respondent lijkt de sociale norm gedeeltelijk een rol te spelen, maar ze voegt er meteen aan toe dat ze hier zelf ook achter staat. Slechts enkele respondenten geven aan dat ze middelmatig of laag bereid zijn om duidelijke instructies te geven en/of om leerdoelen te expliciteren. Eén leraar verwijst naar teksten in handboeken waarin leerdoelen standaard geëxpliciteerd worden aan de hand van het leerplan, en zegt dat leerlingen geen boodschap hebben aan de verwijzingen naar leerplannen. Een andere leraar geeft aan niet altijd alle instructies te willen geven in het kader van zelfredzaamheid: anders zouden de leerlingen niet voldoende zelfstandig leren worden, aldus deze respondent.

#### 5.3.5 De leerlingen verantwoordelijkheid geven over het leerproces

De meeste leraren zijn bereid om hun leerlingen verantwoordelijkheid te geven over het leerproces van de leerlingen. Positieve argumenten die deze respondenten aanhalen, is dat leerlingen daar veel uit leren, dat kinderen goed kunnen groeien als je ze verantwoordelijkheid geeft, dat ze zich gewaardeerd en belangrijk voelen en het gevoel krijgen dat het slagen van het leerproces van hen afhangt. Eén lerares die zichzelf een hoge score geeft om leerlingen verantwoordelijkheid te geven over het leerproces, geeft aan dat ze dit zelf leuk vindt en er voldoening uit haalt om leerlingen zelfstandig te zien leren.

Bijna alle respondenten halen echter aan dat het ook van de leerlingen zelf afhangt of je hen veel verantwoordelijkheid kunt geven. Sommige leerlingen zouden hiertoe beter in staat zijn dan andere. Een leraar uit het buitengewoon onderwijs geeft aan dat het moeilijker is om cognitief zwakkere kinderen verantwoordelijkheid te geven over hun leerproces dan cognitief sterkere kinderen. Een andere leraar uit het buitengewoon onderwijs vindt het net extra belangrijk om zijn leerlingen verantwoordelijkheid te geven over hun leerproces omdat zijn leerlingen volgens hem gewoon zijn dat anderen de problemen voor hen oplossen.

Bij leraren die minder bereidwillig zijn of zichzelf niet de score vijf willen geven voor bereidheid, lijkt controle een rol te spelen. Eén lerares geeft aan dat ze nog altijd controle wil hebben over het leerproces van leerlingen. Een andere lerares geeft aan dat je nog altijd mee moet sturen en voor een deel moet mee beslissen wat leerlingen moeten leren omdat leerlingen nog niet altijd een doorgedreven visie hebben op wat er later komt. Eén lerares die zichzelf een middelmatige score geeft voor bereidheid, is wel bereid om haar leerlingen verantwoordelijkheid te geven om leerstof zelf in te studeren of te oefenen (nadat de leerlingen leerinhouden aangeboden kregen), maar niet om de leerlingen te laten kiezen welke leerinhouden ze zullen zien. Enerzijds lijkt de visie op het onderwijs en de rol van de leraar mee te spelen:

*“Ik zal wel beslissen wanneer en hoe ik bepaalde leerinhouden geef.”* (respondent 10, secundair onderwijs).

Anderzijds vindt de lerares in kwestie haar vak (literatuur) niet helemaal geschikt om de leerlingen zelfstandig te laten leren of informatie op te zoeken. Op het internet zou veel informatie over literatuur van slechte kwaliteit zijn. De respondent vrees dat de leerlingen niet verder zouden geraken dan websites zoals Wikipedia en Scholieren.nl, en veel taalfouten zouden overnemen. Andere vakken (zoals fysica of scheikunde) zouden volgens haar wel beter geschikt zijn om zelfstandig te leren, bijvoorbeeld aan de hand van filmpjes op YouTube waar leerlingen zelf de juiste antwoorden kunnen vinden. Een andere lerares die zichzelf een middelmatige score geeft voor bereidheid, vindt dat niet alle leerlingen even goed in staat zijn om zelfstandig te leren. Sommige leerlingen willen volgens haar deze verantwoordelijkheid niet opnemen.

### 5.3.6 Een persoonlijk leertraject voor de leerling ontwerpen

Van alle verwachtingen die gepaard gaan met ‘het zelfstandige leerproces van leerlingen begeleiden’ lijken leraren het minst bereid te zijn om het leertraject van leerlingen te ontwerpen. De meerderheid van de respondenten drukt twijfels uit om het leertraject van leerlingen te willen ontwerpen, en duidt zichzelf daarbij aan als midden of laag bereid. De respondenten lijken vooral weigerachtig te zijn om voor *alle* leerlingen een individueel leertraject te ontwerpen, maar zijn wel bereid om dit te doen wanneer leerlingen specifieke leerbehoeftes hebben. De meeste respondenten verwijzen naar een te hoge werklast die het met zich meebrengt om voor alle leerlingen een individueel leertraject te ontwerpen. Meerdere leraren geven aan dat ze te veel werk hebben en in tijdsnood zitten om deze verwachting te realiseren.

Sommige respondenten verwijzen naar hun specifieke leerlingenpubliek en geven aan dat ze te veel leerlingen hebben met diverse leerbehoeftes. Hierdoor zou een apart traject voor iedereen niet haalbaar zijn.

*“Als ik dat voor iedereen moet doen, heb ik geen overzicht meer.”* (respondent 6, lager onderwijs).

Een andere leraar wijst op de moeilijkheid om voor elke leerling goed te doen. Zo ontstaan er soms conflicterende belangen tussen leerlingen met diverse leerbehoeftes. Bij één respondent lijkt de visie op onderwijs en op de rol van de leraar aan de grondslag te liggen van zijn lage bereidheid om individuele leertrajecten voor leerlingen te ontwerpen.

*“Ik ben nog een beetje van de oude stempel op dat vlak. Je krijgt inspraak over wat je wil zien [...] in mijn lessen. (...) Maar eigenlijk krijg je nog altijd dat ik beslis dat je gaat zien. [...] Mijn cursus blijft mijn cursus”* (respondent 17, secundair onderwijs).

Een andere leraar vindt dat er nog altijd een standaard leerplan moet zijn dat voor iedereen hetzelfde is.

Opvallend is dat de respondenten die aangeven dat ze zeer bereid zijn om individuele leertrajecten te ontwerpen, daar meteen kanttekeningen bij maken. De “ja, maar...” is nooit veraf. De meeste respondenten die zich bereid voelen om het leertraject van leerlingen te ontwerpen, geven aan dat ze daar een beperkte capaciteit toe hebben. Ze zeggen dat ze niet alle finesses beheersen om een leertraject voor leerlingen te ontwerpen, of dat ze dit niet alleen kunnen en dat dit in samenspraak moet gebeuren met andere onderwijsbetrokkenen. Sommige respondenten geven expliciet aan dat het uitstippelen van een leertraject voor individuele leerlingen “het allermoeilijkste” is van alle verwachtingen die gepaard gaan met begeleid zelfstandig leren. De meesten lijken van mening te zijn dat dit iets is wat in samenspraak met andere onderwijsbetrokkenen moet gebeuren.

### **5.3.7 Het leertraject van de leerling monitoren**

Leraren lijken ook minder bereid te zijn om het leertraject van leerlingen te monitoren. Sommige leraren zien ‘het ontwerpen van het leertraject’ en ‘het monitoren van het leertraject’ als twee verwante zaken. Wanneer ze laag bereid zijn om het leertraject van individuele leerlingen te ontwerpen, blijken deze leraren ook laag bereid te zijn om het leertraject te monitoren. Andere leraren zien het monitoren en het ontwerpen van het leertraject als twee verschillende zaken. Deze respondenten zijn soms wel bereid om het leertraject te monitoren, maar niet om het te ontwerpen. De respondenten die bereid zijn om het leertraject van leerlingen te monitoren, verwijzen vaak naar hun veelvuldige ervaringen hiermee in het verleden. De ervaringen waar respondenten naar verwijzen zijn het observeren van leerlingen, de les onderbreken, dingen benoemen wanneer zich in de les iets opvallends voordoet of wanneer ze merken dat leerlingen iets niet begrijpen, de boeken van leerlingen nakijken om te zien of ze mee zijn, foutenanalyses maken bij het corrigeren van toetsen en bijhouden welke doelen leerlingen al bereikt hebben, en leerlingen apart iets uitleggen als het nodig is. Sommige respondenten lijken het monitoren van het leertraject van de leerlingen te beschouwen als een inherent onderdeel van hun onderwijsfunctie. Het feit dat ze het monitoren van het leertraject als de evidentie zelve beschouwen, blijkt uit volgend citaat:

*“Dat is gewoon mijn verantwoordelijkheid als leerkracht. Dat is gewoon kei logisch.”* (respondent 12, secundair onderwijs).

Ook een andere leraar die zichzelf de hoogst mogelijke score voor bereidheid geeft, geeft aan dat hij daar constant mee bezig is.

Sommige leraren geven aan dat de randvoorwaarden momenteel nog niet voldoende vervuld zijn om het leertraject van leerlingen te monitoren. Het ontbreekt hen volgens hen vooral aan midden en tijd. De ene respondent geeft aan dat er te weinig uren zijn. Een andere respondent geeft aan dat het een kwestie van gedeelde verantwoordelijkheid moet zijn en dat dit momenteel nog ontbreekt in de huidige schoolstructuur. Het leertraject van leerlingen monitoren, bovenop alle andere onderwijstaken, is volgens hem “heel zwaar”. Om te besluiten dat je dan “een duizendpoot” moet zijn.

We kunnen opmerken dat er wat betreft ‘het monitoren van leerlingen’ grosso modo twee groepen te onderscheiden zijn: één groep die deze onderwijstaak de evidentie zelve vindt, en een andere groep die vindt dat een leraar hiervoor tijd tekort komt. Het verschil in perceptie zou eventueel verklaard kunnen worden door een ander concept van ‘leertraject monitoren’ bij deze twee groepen respondenten. Het is opvallend dat de bereidwillige leraren allen verwijzen naar het monitoren van het leertraject binnen één individueel vakgebied of vak. Het is mogelijk dat de minder bereidwillige leraren eerder het leertraject van de leerling als geheel voor ogen hadden, iets wat breder gaat en de individuele vakken overstijgt. Het exacte verstaan van ‘het leertraject van de leerlingen monitoren’ van de respondenten en de eventuele invloed op de bereidwilligheid van leraren om dit al dan niet toe te passen, is iets wat interessant zou kunnen zijn om in verder onderzoek van naderbij te bestuderen.

### 5.3.8 Synthese bereidheid bij de verschillende verwachtingen

Alle respondenten kennen een hoge score van bereidheid toe aan ‘een leeromgeving creëren waarin de leerlingen fouten mogen maken’. De meeste respondenten kennen ook een hoge score van bereidheid toe aan ‘feedback geven’, ‘een rustige leeromgeving creëren’ en ‘duidelijke instructies geven waarin leerdoelen en afspraken geëxpliciteerd worden’. De resultaten zijn gematigder voor de bereidheid van leraren om hun leerlingen verantwoordelijkheid te geven voor het leerproces. Een aantal respondenten stellen dat sommige leerlingen hiertoe niet in staat zijn, en andere lijken schrik te hebben voor een verlies aan controle. Voor ‘een persoonlijk leertraject van de leerling ontwerpen en monitoren’ is de bereidheid het laagst. Veel leraren achten het onhaalbaar om een leertraject voor elke leerling te ontwerpen bovenop hun ‘normale’ takenpakket. Het leertraject monitoren vinden leraren een normaal onderdeel van hun opdracht wanneer ze verwijzen naar monitoring binnen hun eigen vak; maar qua tijdsinvestering lijken ze het moeilijker te vinden als het gaat om een breder, vakoverstijgend monitoren.

## 5.4 Randvoorwaarden

In het thema ‘het zelfstandig leren begeleiden’ komen er uit de interviews vier generieke thema’s naar voren in de randvoorwaarden: de nood aan contextgebonden ondersteuning, de invulling van het takenpakket van de leraar, een gepaste balans tussen autonomie en sturing en de organisatie van het onderwijs.

### 5.4.1 Contextgebonden ondersteuning

De meeste randvoorwaarden die door leraren genoemd worden en faciliterend of belemmerend kunnen werken in het begeleiden van zelfstandig leren onder leerlingen, hebben betrekking op contextgebonden ondersteuning. Meer bepaald zien leraren het als noodzakelijk dat de klasgrootte te overzien is, dat de juiste infrastructuur aanwezig is en dat er interne ondersteuning beschikbaar is.

Een belangrijk aspect in de contextgebonden ondersteuning die genoemd wordt door leraren betreft de klasgrootte. Leraren geven aan dat de klasgrootte een impact heeft op het begeleiden van het zelfstandige leren van leerlingen. Zo wordt volgens leraren, bijvoorbeeld, het creëren van een rustige leeromgeving moeilijker wanneer klasgroepen groter worden. Zelfstandig leren en actievere werkvormen zorgen volgens een aantal respondenten immers automatisch voor minder rust in de klas dan klassikale instructie. Daarenboven wordt het voorzien van individuele feedback en het monitoren van leerlingen tijdrovender wanneer klassen groter zijn. Veel respondenten vinden deze aspecten van het begeleiden van zelfstandig leren niet te overzien met hun huidige leerlingenaantal(len).

*“Het monitoren van een leertraject van de leerling. Ik heb elf klassen. Dus met een gemiddelde van 20 per klas komt dat neer op 220 leerlingen. Ok, ik moet die niet allemaal volgen, maar dat maakt het ook een hele grote soep soms. Zeker als die remediëringen er aan komen binnen een aantal weken met Kerst. Ja, ik heb dan een contactmoment en ik heb daar gemiddeld 15 tot 16 leerlingen. Ik probeer dat elk jaar af te blokken. Ik wil er 6 of 7 echt intensief begeleiden. Maar 15 intensief begeleiden, dat kan ik gewoon niet. Dat gaat niet. En ik vind dat bijzonder jammer.”* (respondent 14, secundair onderwijs)

Naast de klasgrootte is volgens leraren ook de infrastructuur bepalend voor de mate waarin men het zelfstandige leren van leerlingen kan begeleiden. Infrastructuur heeft in deze voornamelijk betrekking op de aanwezigheid van digitale media in de klas (bijvoorbeeld laptops of tablets) en de beschikbaarheid van voldoende fysieke ruimte. Zo geven leraren aan dat digitale media noodzakelijk zijn om leerlingen continue te ondersteunen in hun zelfstandige leertraject, bijvoorbeeld om oefeningen op aangepast niveau te maken of om onderwerpen te behandelen waar andere leerlingen nog niet aan toe zijn. Daarnaast is ook voldoende fysieke ruimte noodzakelijk om het zelfstandige leren van leerlingen adequaat te begeleiden. Respondenten geven in dit kader voorbeelden aan van grote ruimten waar bepaalde thematische werkhoeven ingericht zijn of open leercentra.

Ten slotte blijken collega's een belangrijke ondersteuningsbron voor leraren in het begeleiden van het zelfstandige leertraject van leerlingen. In de interviews komen voornamelijk collega's uit het zorgteam prominent naar voren als belangrijke ondersteuningsbron. Zo geven respondenten aan dat deze collega's hen kunnen bijstaan in het vaststellen van bepaalde leernoden of in het bieden van aangepaste ondersteuning van individuele leertrajecten.



### 5.4.2 Takenpakket van de leraar

Een tweede randvoorwaarde die naar voren komt in het thema ‘het zelfstandig leren begeleiden’ betreft het takenpakket van de leraar. Leraren geven aan dat het met hun huidige taakinfilling niet altijd mogelijk is om het zelfstandige leren van leerlingen adequaat te begeleiden. Voornamelijk voor het monitoren van het leertraject van leerlingen en het ontwerpen van individuele leertrajecten voorzien leraren problemen. Deze zouden volgens leraren aangepakt kunnen worden door het individuele takenpakket van leraren meer collectief te dragen. Uit de interviews komen twee strategieën naar voren om het takenpakket van leraren collectief te dragen: het verdelen van taken en het delen van verantwoordelijkheden.

Respondenten geven aan dat het verdelen van taken een strategie kan zijn om leerlingen adequaat te kunnen begeleiden in het zelfstandige leren, en dan voornamelijk om individuele leertrajecten te ontwerpen en leervorderingen te monitoren. Een leraar oppert dat het in projectwerk opportuun kan zijn om “het werk letterlijk te verdelen”. Dit kan bijvoorbeeld door goede afspraken te maken met betrekking tot wie de verantwoordelijkheden neemt voor bepaalde leerinhouden of voor bepaalde leerlingen. Concreet zou dit kunnen leiden tot collega’s die zich specialiseren in bepaalde vakken (bijvoorbeeld muzische vorming) of in de aanpak van bepaalde leerproblemen (en bijvoorbeeld leerlingen uit de klas halen om bij te werken). Door materialen en strategieën vervolgens onder collega’s te delen, wordt volgens verschillende respondenten het individuele takenpakket van leraren meer collectief gedragen.

*“Je zit met je leerplandoelen en je zit met je jaarsysteem. Dus die moeten op dit moment allemaal dat kunnen. En er gaan een heel aantal leerlingen zijn die daar gewoon niet geraken. En je kunt niet, als leerkracht alleen, bezig zijn met: “Hoe spreek ik het uit? Hoe maak ik een zin?”. We moeten eigenlijk een tekst kunnen schrijven van een aantal zinnen met signaalwoorden. En goede verwijswoorden kunnen gebruiken. En dat staat voor sommige kinderen veel te ver af van waar zij eigenlijk nood aan hebben. Je kan daar een paar niveaus insteken, maar je bent geen octopus, hé!” (respondent 6, basisonderwijs)*

Daarnaast geven een aantal respondenten ook aan dat, naast het verdelen van taken, het takenpakket ook gezamenlijk gedragen kan worden door het delen van verantwoordelijkheden. Zo geven respondenten vaak co-teaching aan als een mogelijke oplossing om het zelfstandige leren van leerlingen beter te begeleiden. Een leraar haalt bijvoorbeeld aan dat met meerdere leraren in de klas kan de tijd in de klas anders verdeeld worden, waardoor sterkere individuele begeleiding mogelijk is. Daarnaast worden ook meer vakoverschrijdend werken aan een probleem en gezamenlijk lessen uitwerken gezien als waardevolle strategieën om tot gedeelde verantwoordelijkheden te komen met betrekking tot het begeleiden van zelfstandig leren van leerlingen.

### 5.4.3 Balans autonomie en sturing

Een derde randvoorwaarde die in het thema ‘begeleiden van zelfstandig leren’ prominent naar voren komt, is een gepaste balans tussen autonomie en sturing. Hoewel leraren een grote autonomie in het begeleiden van zelfstandig leren sterk waarderen, geven ze in de meeste gevallen aan ook een zekere mate van sturing te verwachten.

Uit de interviews kunnen we afleiden dat leraren graag over een grote autonomie beschikken, en dan voornamelijk op inhoudelijk vlak. Zo geven respondenten aan dat ze, met de leerplandoelen als leidraad, hun lesinhouden autonoom wensen vorm te geven. Met andere woorden, wat er gebeurt in de klas, en hoe, valt volgens leraren onder hun verantwoordelijkheid.

Dit wil echter niet zeggen dat leraren geen sturing verwachten. Een aantal respondenten geven aan dat sturing in mindere of meerdere mate noodzakelijk is. Zo haalt een respondent bijvoorbeeld aan dat op hun school de ‘oude garde’ soms ‘gedwongen’ moet worden tot bepaalde aspecten in het begeleiden van zelfstandig leren om met de school vooruitgang te kunnen boeken. Een andere respondent hekelt dat, zonder een bepaalde graad van controle, bepaalde collega’s het niet zo nauw nemen met verwachtingen.

Uit de interviews blijkt dat de directeur als een belangrijke figuur beschouwd wordt binnen de school om de balans tussen autonomie en sturing te waarborgen in het begeleiden van het zelfstandig leren. Dit door leraren van een grote autonomie in de klas te voorzien, maar met duidelijke verwachtingen en richtlijnen. Zo geven leraren onder andere aan te willen weten welke zaken wel en niet in hun agenda moeten staan of over hoeveel evaluatiegegevens ze idealiter beschikken.

*“Na de eerste maand hebben wij dan ook samen gezeten. Ik had mijnen agenda toen bij. En dan heeft die echt afgevinkt of dat alles erin stond. Van wat die verwachtte... allez... de titel van de les, euh... het vak, hoe lang dat duurt, de lesdoelen, hoe we dat gaan doen. En dat wordt elke maand ook nagekeken. Ik vind dat wel heel goed, ja. Dat geeft u gewoon meer houvast.” (respondent 1, basisonderwijs)*

#### 5.4.4 Schoolorganisatie

Een laatste randvoorwaarde die uit de interviews naar voren komt met betrekking tot het begeleiden van het zelfstandig leren van leerlingen betreft de manier waarop het onderwijs op school vorm gegeven wordt, met name de organisatie van het onderwijs.

Leraren geven aan dat hun bereidheid om het zelfstandige leren van leerlingen te begeleiden grenst aan wat mogelijk is binnen de organisatie van het onderwijs op school. De citaten hieromtrent betreffen voornamelijk de organisatie binnen jaarklassensystemen. Veel verschillende niveaus van leerlingen maken het volgens respondenten moeilijk om onderwijs op de maat van individuele leerlingen te organiseren op school. De organisatie in leerjaren maakt het moeilijk voor leraren om, bijvoorbeeld, individuele lessenroosters te voorzien op maat van leerlingen of om leerlingen hun eigen leertraject te laten bepalen. Om leerlingen adequaat te begeleiden in het zelfstandige leren, is volgens de respondenten dus een flexibelere organisatie van het onderwijs noodzakelijk.

*“Wij hebben zoveel niveauverschillen in onze klas. Wij spelen daar wel op in, maar ik weet ook naar het M-decreet toe... Als wij een aantal leerlingen nu bij ons moeten houden die we eigenlijk vinden dat die eigenlijk niet meer bij ons thuishoren, ja... Dan weet ik niet of die bij hun eigen in het zesde gaan geraken. Wij hebben nu al twee leerlingen in het andere zesde zitten met een apart rekentraject. Dat is praktisch gewoon soms heel moeilijk om dat allemaal georganiseerd*

*te krijgen omdat de structuur gelijk die er nu uitziet, dat niet toelaat.” (respondent 6, basisonderwijs)*

## 5.5 Conclusie

Over het algemeen hebben de respondenten een positieve cognitieve attitude ten aanzien van ‘het zelfstandige leren van de leerlingen begeleiden’. Wat betreft capaciteiten, geven respondenten aan dat ze over het algemeen over de juiste kennis en vaardigheden beschikken om het zelfstandige leren van de leerlingen te begeleiden. Wel zijn bepaalde randvoorwaarden volgens veel respondenten nog niet vervuld waardoor ze zichzelf minder in staat achten om het leerproces van de leerlingen adequaat te begeleiden. Ook de sociale norm op school is bepalend voor de bereidheid van leraren om het zelfstandige leerproces van de leerlingen te begeleiden.

Als we het thema ‘het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden’ opsplitsen onder deelverwachtingen, kwamen we tot de volgende vaststellingen. Leraren zijn over het algemeen zeer bereid om een leeromgeving te creëren waarin de leerlingen fouten mogen maken en om feedback te geven op de leervorderingen van de leerlingen. Daarnaast zijn de meeste respondenten ook bereid om een rustige leeromgeving te creëren en om duidelijke instructies te geven met uitleg over afspraken en leerdoelen. Leraren zijn iets terughoudender over hun bereidheid om hun leerlingen verantwoordelijkheid te geven over het leerproces, vooral wanneer de leerlingen op cognitief vlak iets minder sterk zijn. Daarnaast hebben leraren een lagere bereidheid om een persoonlijk leertraject voor de leerlingen te ontwerpen en om dit leertraject te monitoren. De lage bereidheid van die laatste twee aspecten heeft vooral te maken met randvoorwaarden die volgens leraren momenteel nog ontbreken om deze verwachtingen te realiseren. Het ontbreken van de randvoorwaarden beïnvloedt dus – net zoals bij gepercipieerde capaciteit - in sterke mate de bereidheid van de respondenten.

Wat betreft randvoorwaarden, blijkt dat kleinere klasgroepen, een goede infrastructuur (voldoende beschikbaarheid van digitale media en fysieke ruimte) en een goede interne ondersteuning (van bijvoorbeeld het zorgteam) het makkelijker zou maken voor leraren om het zelfstandige leren van de leerlingen te begeleiden. Daarnaast zou co-teaching kunnen helpen om sterkere individuele begeleiding in de klas te voorzien. Ook een zekere vorm van sturing vanuit de directie zou kunnen helpen om vooruitgang te boeken op vlak van begeleid zelfstandig leren in de school. Tot slot botsen leraren soms op de grenzen van het jaarklassensysteem om leerlingen te begeleiden in het zelfstandige leren. De organisatie in leerjaren maakt het voor leraren bijvoorbeeld moeilijk om individuele lessenroosters te voorzien op maat van de leerlingen of om leerlingen hun eigen leertraject te laten bepalen. De resultaten van dit onderzoek suggereren dat, wanneer we willen realiseren dat leraren in de toekomst sterker het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden, er aanpassingen moeten komen aan de huidige schoolstructuur en huidige ondersteuning. Wanneer bovengenoemde randvoorwaarden vervuld zijn, zullen leraren in de toekomst wellicht beter in staat zijn om het zelfstandige leerproces te begeleiden.

## 6 Werken in teamverband

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de bereidheid is van leraren om te werken in teamverband. In 6.1 worden de deelverwachtingen voorgesteld met betrekking tot ‘werken in teamverband’. In 6.2 wordt de bereidheid van leraren algemeen beschreven, met aandacht voor de vraag hoe de attitude, sociale norm en gepercipieerde capaciteit een rol spelen in de bereidheid. In 6.3 wordt de bereidheid van leraren per deelverwachting beschreven. In 6.4 wordt ingegaan op randvoorwaarden die volgens leraren nodig zijn om optimaal in teamverband te werken. 6.5 rondt af met een conclusie.

### 6.1 Verwachtingen

In Sassenus, Boderé, Van Gasse en Van Petegem (2018) is de verwachting naar voor gekomen dat leraren in de toekomst steeds meer in teamverband zullen werken. Aan de hand van een Delphi-studie met semigestructureerde interviews is gebleken dat verschillende onderwijsbetrokkenen verwachten dat de leraar van de 21<sup>ste</sup> eeuw “lid is van een multidisciplinair team waarin talenten, interesses en sterktes van de leraren optimaal benut worden en waarbij de leden elkaar professioneel aanvullen” (Sassenus, Boderé, Van Gasse & Van Petegem, 2018: 34). De meerderheid van de Delphi-respondenten stelt dat het lerarenteam de belangrijkste eenheid is binnen de school van de toekomst. Binnen dit team is een leraar niet uitsluitend verantwoordelijkheid voor zijn of haar individuele klasgroep, maar voor meerdere klasgroepen als geheel. Leraren zijn verbonden met elkaar, en delen met andere woorden optimaal de verantwoordelijkheid voor de leerlingen samen met collega’s. Er wordt ook verwacht dat leraren hun kennis en vaardigheden delen met de rest van het lerarenteam. Daarnaast duiden enkele respondenten ook aan dat het belangrijk is dat leraren hun kennis en vaardigheden uitwisselen met leraren andere scholen. Verder wordt ook verwacht dat teamteaching en andere vormen van intensieve samenwerkingsverbanden een gestandaardiseerde praktijk zal worden binnen scholen. De onderwijsbetrokkenen zien verschillende voordelen van teamteaching: zo zouden leraren beter in staat zijn om te differentiëren en om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen te ondersteunen. Ook de organisatie van klas- en vakoverschrijdende projecten wordt volgens de helft van de Delphi-respondenten een essentiële taak van de leraar van de 21<sup>ste</sup> eeuw. Tijdens de interviews van dit onderzoek werden volgende deelverwachtingen bevraagd: leraren...

- (1) delen de verantwoordelijkheid voor de leerlingen met collega’s
- (2) delen onderwijstaken met collega’s
- (3) organiseren samen klas- en vakoverschrijdende projecten
- (4) wisselen kennis en vaardigheden uit
- (5) wisselen kennis en vaardigheden uit met collega’s van andere scholen

## 6.2 Generieke beschrijving van bereidheid

### 6.2.1 Attitude

De bereidheid van leraren om te werken in teamverband komt voor een deel tot uiting via hun cognitieve en affectieve attitudes.

Wat betreft de *cognitieve attitude* van leraren met betrekking tot het werken in teamverband, wijzen de interviews uit dat leraren over het algemeen positief staan ten opzichte van samenwerking. Een aantal leraren beschrijven het als “open staan” voor onder meer het verdelen van onderwijstaken en het sterker delen van verantwoordelijkheden over leerlingen. Voor een stuk blijkt dit voort te vloeien uit een visie op onderwijs waarin leerlingen centraler komen te staan. Zo expliciteren een aantal leraren dat onderwijs rond de leerling georganiseerd moet worden. Een voorbeeld in dit verband is dat het niet mogelijk is om plots de functie van juf of meester niet meer uit te oefenen ten opzichte van leerlingen waarover je de eindverantwoordelijkheid niet draagt. Daarnaast zijn een aantal leraren ervan overtuigd dat onderwijs net een zaak is van het lerarenteam en dat je passend onderwijs niet kan verzorgen zonder vanuit dit teamaspect te denken. Zo benadrukken een aantal leraren dat onderwijs verzorgen niet alleen kan en dat de steun van collega’s hier een essentieel aspect van is. Ten slotte zien verschillende leraren ook de meerwaarde van samenwerking in het feit dat het bepaalde werkdruk kan verlichten. Zo geven een aantal respondenten te kennen dat door kennis, informatie en materialen adequaat te delen “het warm water niet opnieuw moet uitgevonden worden” en dat samenwerking voor hen dezelfde waarde kent als, bijvoorbeeld, een bijscholing.

*“Bijvoorbeeld nogmaals [...]... Laat die leerkrachten bij elkaar op bezoek gaan en beseffen wat het is om een warme maar arme klas te hebben. Of te beseffen wat het is om een welgestelde maar helemaal in orde klas te hebben. Dat gaat u zowel als mens, als als leerkracht rijker maken. Kennis uitwisselen is zeer goed.” (respondent 17, secundair onderwijs)*

Toch is de cognitieve attitude ten opzichte van werken in teamverband niet bij alle respondenten onverminderd positief. Zo geven een paar leraren aan dat zij te weinig tijd en ruimte percipiëren om degelijk met collega’s te kunnen samenwerken of dat zij onderwijstaken of verantwoordelijkheden over leerlingen niet willen delen omdat zij, bijvoorbeeld, vinden dat het lesgeven an sich iets van hen moet blijven.

Wat betreft de *affectieve attitude* van leraren om te werken in teamverband, geven de meeste respondenten aan dat ze in team werken als fijn ervaren. Toch komen er een aantal aspecten met betrekking tot de affectieve attitude naar voren die de bereidheid tot werken in teamverband wat kunnen temperen. Zo geven een aantal leraren aan dat zij strikt afgebakende taken prefereren boven het delen van verantwoordelijkheden. Daarnaast lijken een paar respondenten bang te zijn voor een verlies aan controle. Eén respondent geeft aan dat ze graag zelf sterk de touwtjes van het klasgebeuren in handen neemt. Lesvoorbereidingen van anderen zal ze nooit zomaar overnemen: ze zal altijd kritisch blijven en eventueel nog aanpassingen doorvoeren. Een andere leraar vermoedt dat hij zich misschien gefrustreerd zou voelen wanneer de co-teacher een aanpak hanteert die hij niet prefereert. Nog een andere respondent stelt het veilige klasklimaat voorop.

Wanneer leerlingen één centrale leerkracht hebben, is dit volgens haar “gezellig” en wordt het klasritme niet doorbroken. Daarnaast geven een aantal leraren ook aan affectieve beperkingen te voelen bij het samenwerken zelf. Zo stellen bepaalde respondenten die op interimbasis werken dat ze het moeilijk vinden om zich open te stellen of om openlijk hun mening te geven gezien zij slechts enkele weken of maanden in de school vertoeven, en ze de collega’s nog niet goed kennen. Voor deze respondenten voelt samenwerking soms aan als evaluatie. Eén respondent vertelt ook dat ze in haar beginjaren als leerkracht soms te fier was om hulp te vragen. Deze tekstfragmenten wijzen erop dat een voldoende integratie in de groep voor sommigen een noodzakelijke voorwaarde is om zich bloot te geven en om optimaal te kunnen samenwerken.

### 6.2.2 Capaciteit

Daarnaast versterkt de capaciteit van leraren met betrekking tot het werken in teamverband hun bereidheid aan deze verwachtingen tegemoet te komen. Uit de interviews blijkt dat leraren zich over het algemeen in staat zien om te werken in teamverband. Deze capaciteit wordt bepaald door de perceptie van voldoende kennis en vaardigheden, naast de aanwezigheid van noodzakelijke randvoorwaarden om deze kennis en vaardigheden adequaat aan te wenden.

Een groot aandeel van de respondenten rapporteert dat het werken in teamverband iets is dat al sterk ingebed zit in hun school. Dit maakt dat zij hun capaciteiten om samen te werken positief inschatten. In dit kader wordt het belang van openheid, duidelijkheid en transparantie voor samenwerking benadrukt. Wanneer leraren minder positief zijn over hun capaciteit om samen te werken, wijt men dat af en toe aan aspecten in de eigen capaciteit, bijvoorbeeld “te veel hooi op de vork nemen” in samenwerking of “te weinig geduld hebben” met collega’s. Daarnaast zijn moeilijkheden in samenwerking volgens respondenten soms te wijten aan aspecten van collega’s, bijvoorbeeld door sterk afwijkende visies op lesgeven van collega’s of verschillen in verwachtingen naar leerlingen toe. Deze verschillen maken dat leraren in de interviews vaak hun capaciteit om samen te werken nuanceren tot samenwerking met een bepaald segment van het lerarenteam.

*“Ik durf wel hulp vragen. Dus het delen van kennis, dat moet niet bovenaan staan om het te delen, maar ook te vragen ‘wil je iets met mij delen?’. Dat heb ik nu bijvoorbeeld met mijn leerkrachten van Engels al gedaan. En daar ben ik eigenlijk ook wel toe bereid, want ergens stel je je wat kwetsbaar voor, want je zegt eigenlijk: ‘Ik weet niet helemaal hoe ik het moet aanpakken. Hoe zou jij dat doen?’ Maar daar ben ik wel toe bereid.” (respondent 19, secundair onderwijs)*

### 6.2.3 Sociale norm

Binnen het thema ‘werken in teamverband’, blijkt uit de interviews de sociale norm binnen de school van cruciaal belang voor de bereidheid van leraren met betrekking tot samenwerking.

In de citaten rond de sociale norm met betrekking tot het ‘werken in teamverband’, stellen we vast dat er onderscheid gemaakt kan worden tussen een sociale norm van vooruitgang en samenwerking en een sociale norm van behoudsgezindheid. Een aantal respondenten geven aan dat er een cultuur van samenwerking heerst op school. Volgens hen is dit het geval wanneer

collega's open en bereikbaar zijn voor vragen, wat vaak als een "open" of "warme" cultuur omschreven wordt, en een grote motivatie etaleren. In deze interviews geven leraren aan dat er sterk samen gewerkt kan worden, en dat dit gangbaar is informeel of in de wandelgangen. Daar tegenover wordt uit de interviews duidelijk dat er ook sprake kan zijn van behoudsgezindheid. In deze citaten beschrijven leraren hoe hun pogingen tot samenwerking afgeblokt worden door collega's. In de interviews wordt dit gegeven vaak beschreven via de metafoor van "tegen een muur opbotsen". Volgens leraren die deze metafoor beschrijven, heerst een sociale norm waarin het gangbaar is om voornamelijk op de eigen klaster te focussen. Met name oudere leraren worden door deze respondenten beschreven als "angstig voor vernieuwingen en extra werkdruk". Dit kan de bereidheid van leraren om te werken in teamverband sterk ondermijnen, vanwege negatieve ervaringen met samenwerking uit het verleden.

Hoewel de vernieuwingsgezinde en behoudsgezinde sociale normen als tegenstellingen beschreven werden, blijken ze uit de interviews in een heel aantal scholen naast elkaar te leven. Dit leidt ertoe dat een aantal respondenten aangeven een stimulerende sociale norm te ervaren bij een aantal collega's en een minder stimulerende sociale norm onder andere collega's.

*"Nee, ik mag dat niet zeggen. Ja, ik mag dat wel zeggen. Er zijn sommige leerkrachten die al langer in het onderwijs staan en de ambtenaar uithangen.[...] Daar ben ik super beschermend tegen. Van het moment dat ik merk dat dat een leerkracht is van wie ik weet dat die het beste met de kinderen voor heeft, ben ik de eerste om daar iets mee te delen."* (respondent 17, secundair onderwijs)

## 6.3 Beschrijving van bereidheid op verwachtingsniveau

In dit hoofdstuk wordt de bereidheid van de respondenten beschreven met betrekking tot de verschillende verwachtingen bij het thema 'werken in teamverband'. In de interviews werd aan de respondenten gevraagd om per deelverwachting aan te geven hoe bereid ze waren om deze te realiseren. Dit gebeurde aan de hand van een score van één tot vijf, waarbij één betekent dat de respondenten laag bereid zijn om de verwachting te realiseren en vijf betekent dat de respondenten hoog bereid zijn om aan de verwachting tegemoet te komen. Aan de hand van de scores die de respondenten toekenden, kan een beeld gevormd worden tot welke verwachtingen leraren meer of minder bereid zijn. In wat volgt, worden de verwachtingen besproken in een willekeurige volgorde. Per verwachting wordt eerst beschreven welke score de meeste respondenten toekenden. Vervolgens wordt ingegaan op de motieven van de respondenten om zichzelf als laag dan wel hoog bereid te typeren. Na de beschrijving per verwachting wordt in 4.3.6 een synthese gegeven.

### 6.3.1 De verantwoordelijkheid voor de leerlingen delen met collega's

De meeste leraren zijn zeer bereid om de verantwoordelijkheid voor de leerlingen te delen met collega's. De meerderheid onder hen geeft aan deze bereidheid ook de hoogst mogelijke score.

Verschillende leraren geven aan dat ze nu al de verantwoordelijkheid voor de leerlingen delen met collega's. De soort ervaringen waar leraren naar verwijzen, zijn heel divers. Leraren verwijzen bijvoorbeeld naar de klassenraden (waarbij ze gezamenlijk beslissen welk attest een leerling krijgt), collectief regels opvolgen die schoolbreed zijn afgesproken, aan co- of teamteaching doen, in de leraarskamer aan elkaar communiceren wanneer er een moeilijkheid is voorgevallen met een bepaalde leerling, het feit dat leerlingen bij alle leerkrachten terecht kunnen met vragen (ook als het niet 'hun' leerkracht is), de aanpak en zorg voor de leerlingen gezamenlijk bespreken met elkaar, ...

Verschillende leraren onderschrijven de visie dat je als leerkracht voor elke leerling verantwoordelijk bent, ook al zitten ze niet in je klas. Eén respondent vindt zelfs dat leraren ook buiten de schooluren verantwoordelijk blijven voor de leerlingen. Verder motiveren leraren het belang van 'verantwoordelijkheid delen' omwille van het feit dat het leraarschap een sociale job is. Samenwerking met collega's maakt daar volgens sommigen een inherent deel van uit.

*“Het heeft geen zin om op een eiland te zitten. [...] Je weet nooit alles alleen”* (respondent 15).

Deze respondent voegt er evenwel aan toe dat leraren in de praktijk niet altijd optimaal de verantwoordelijkheid voor de leerlingen delen. Volgens haar richten veel leraren zich nog te veel “op hun klasje, op hun leerlingen”. Volgens deze respondent werkt het huidige systeem een dergelijke houding ook in de hand. Het systeem moedigt niet aan dat leraren de verantwoordelijkheid voor de leerlingen ten volle delen met elkaar.

Opvallend is dat veel leraren (en sommigen zelfs uitsluitend) 'ondersteuning bieden aan elkaar' noemen als motivatie om de verantwoordelijkheid voor de leerlingen te delen. Meerdere leraren beschouwen 'verantwoordelijkheid delen' als een manier om hun takenpakket dragelijker te maken, om elkaar “te ontlasten” en te ondersteunen. Het herverdelen van taken naargelang hun competenties zou het voor leraren draaglijker maken om hun onderwijsfunctie waar te maken. Sommige leraren verwijzen naar moeilijke beslissingen die ze liever niet alleen willen nemen, bijvoorbeeld het al dan niet toekennen van een getuigschrift.

Als we kijken naar de vraag welke individuele of organisationele factoren mogelijk een invloed uitoefenen op de bereidheid (en huidige ervaringen) van leraren om de verantwoordelijkheid over de leerlingen te delen, lijkt schooltype een rol te spelen. Alle leraren uit het buitengewoon onderwijs getuigen met veel enthousiasme en overtuiging dat ze nu al veelvuldig verantwoordelijkheden delen binnen hun huidige schoolcontext. Die overtuigde visie en de vermeende relatie met het onderwijstype blijkt onder meer uit volgend citaat:

*“Wij werken al zo. Dat is helemaal hoe wij werken. Dus ja, maar in het bijzonder onderwijs kan je niet anders dan met uw team samenzitten en die dingen delen”* (respondent 20, buitengewoon lager onderwijs).

Wanneer de interviewer vraagt waarom leraren niet anders kunnen dan samenwerken in het bijzonder onderwijs, antwoordt de respondent dat “de zorg voor kinderen te groot is”. Door die grote zorglast kan je volgens haar niet anders dan samen met de collega's je aanpak te bepalen en continu te overleggen. Het grote aantal overlegmomenten blijkt uit volgend citaat:



*“Ik doe niet anders dan 's avonds mailen, dan nog eens naar de school komen en dan nog eens... Om afgestemd te geraken op mekaar want anders geraak je niet verder.”* (respondent 20, buitengewoon lager onderwijs)

Ook deze leraar getuigt met veel overtuiging over hoe zijn school een warme school is waarin veel gedeeld wordt. Het feit dat het onderwijsteam zo divers is, helpt volgens hem om de leerlingen te gepaste ondersteuning te bieden en ook om elkaar te helpen:

*“Wij werken met heel veel mensen rond dezelfde kinderen. Psychologen, een kinderpsychiater, gezinsbegeleiding, opvoeders, leerkrachten, en binnen de leerkrachten nog varianten ervan... Doordat wij zo een divers team zijn, wordt er ook veel gebrainstormd en wordt er ook heel veel open gebabbeld”.* (respondent 9, buitengewoon lager onderwijs).

Meer onderzoek is noodzakelijk om te weten te komen of de samenwerkingscultuur en bereidheid om verantwoordelijkheid voor de leerlingen te delen inderdaad verschilt naargelang het onderwijstype.

Er zijn echter ook een aantal leraren die minder of zelfs helemaal niet bereid zijn om verantwoordelijkheid over de leerlingen te delen. De redenen hiervoor lopen uiteen. Eén respondent die zichzelf de laagste score geeft voor bereidheid, vindt dat er te veel versnippering ontstaat wanneer de verantwoordelijkheden gedeeld worden. Deze respondent mist duidelijkheid, transparantie en efficiëntie. Hij verwijst naar een voorval waarbij vijf verschillende mensen afwezigheden telefoneerden naar de school over dezelfde klas. Dergelijke praktijken brengen volgens hem “te veel verspilling” met zich mee. Een enigszins verwante motivatie voor de lage bereidheid vinden we terug bij een respondent die vindt dat de leraar autonomie verliest en dat de procedures te ingewikkeld worden om iets gedaan te krijgen. Deze respondent verwijst naar de complexe procedures en verantwoording die afgelegd moet worden wanneer een leraar een leerling van school wil sturen.

Een andere respondent die zichzelf als laag bereid typeert, geeft aan dat ze net voor het lager onderwijs gekozen heeft omwille van haar interesse in verschillende vakken. Haar hoge affectieve attitude blijkt uit volgend citaat:

*“Ik vind dat net zo interessant dat je alles mag geven. Ik geef heel graag wiskunde, maar ik vind het ook leuk om talen te geven, om muzische vorming te geven, om W.O. te geven, ...”* (respondent 7, basisonderwijs)

Naast plezier in het lerarenberoep verwijst deze respondent naar voordelen voor de kinderen wanneer leraren verantwoordelijk blijven voor één klas. Volgens haar is er dan sprake van een “knusser, veiliger leerklimaat” en zie je beter waar de talenten van leerlingen liggen. De invoering van verschillende leerkrachten zou ervoor zorgen dat het veilige leerklimaat verstoord wordt. Leerlingen worden van hot naar her gebracht, “nu eens naar de ene leerkracht, dan weer naar de andere leerkracht”, aldus deze respondent.

### 6.3.2 Onderwijstaken delen

Als volgende bespreken we een verwachting die door sommige leraren genoemd werd als onderdeel van ‘verantwoordelijkheden delen’ (zie 3.2.1), namelijk ‘onderwijstaken delen’. De meeste respondenten geven aan dat ze zeer bereid zijn om onderwijstaken te delen. Twee patronen zijn echter vast te stellen op basis van de interviews: ten eerste maken de meeste bereidwillige leraren meteen ook kanttekeningen of koppelen ze bepaalde voorwaarden aan het delen van onderwijstaken. Veel van deze respondenten geven zichzelf dan ook niet de hoogst mogelijk score voor ‘bereidheid’. Daarnaast blijkt ‘onderwijstaken delen’ wat betreft ervaringen voor de meeste respondenten nog in zijn kinderschoenen te staan. Hieronder geven we meer uitleg bij beide vaststellingen.

Positieve argumenten die genoemd worden voor ‘onderwijstaken delen’ zijn onder meer het feit dat dit het werk zou kunnen verlichten en dat je er als leraar dan niet alleen voor staat. Ook zou het verrijkend zijn om iemand aan het werk te zien die een totaal andere aanpak heeft. Eén respondent geeft aan dat een hechte samenwerking onder leraren (waaronder ‘onderwijstaken delen’) noodzakelijk is bij leerlingenpopulaties met een grote zorgbehoefte.

De kanttekeningen die de bereidwillige respondenten maken, hebben te maken met de specifieke leraar waarmee samengewerkt wordt en daarnaast met ondersteuning vanuit het schoolbeleid. De bereidheid van leraren om onderwijstaken te delen, lijkt sterk af te hangen van met wie dit gebeurt. Meerdere leraren geven aan dat het succes ervan afhangt van de juiste ‘match’ met de collega-leraar. De respondenten noemen onder meer de persoonlijkheid van de leraar, hoe goed je overeenkomt met de collega, de onderwijsstijl van de leraar, de omgangsvorm van de leraar met de leerlingen en de regels die de leraar met de leerlingen afspreekt als beïnvloedende factoren voor de al dan niet aanwezigheid van een ‘juiste match’. De meeste leraren willen wel onderwijstaken delen, als ze zelf in de hand hebben met wie dat gebeurt of als de schoolleiding rekening houdt met het samenstellen van de juiste duo’s.

Een andere kanttekening die door meerdere respondenten gemaakt wordt, is dat teamteaching of co-teaching goed georganiseerd moet zijn en dat er een draagvlak aanwezig moet zijn binnen de school om dit te realiseren. Uit de interviews blijkt dat in veel scholen spontaan initiatieven tot teamteaching ontstaan, maar dat die soms in de kiem gesmoord worden door een gebrek aan de juiste omkadering of stimulansen door het beleid. Eén respondent getuigt hoe ‘bottom-up’-initiatieven soms niet werken omdat andere leraren vinden dat ze geen tijd hebben om aan teamteaching te doen. Teamteaching lijkt door verschillende respondenten ervaren te worden als een ‘extra’, iets wat nog niet als evident ingeburgerd is in het schoolsysteem. Een respondent vertelt dat ze soms opziet tegen teamteachingsinitiatieven omdat er veel tijd in kruipt om dit georganiseerd te krijgen en omdat er dan te weinig tijd overblijft om de ‘gewone’ lessen optimaal voor te bereiden. Structurele omkadering lijkt noodzakelijk te zijn om van teamteaching een succes te maken, en bepaalt ook in grote mate de bereidheid van leraren om hier al dan niet in mee te stappen. Zo getuigt één leraar van het feit dat ze soms pas achteraf ontdekt dat collega-leraren hetzelfde leerstofonderdeel behandelen in hun lessen. Hierdoor zou het vrij omslachtig zijn om de leerstof op elkaar af te stemmen, aldus deze respondent. Ten slotte oppert één leraar bezwaren omdat ze haar eigenheid in de klas wil behouden en de leerstof liever zelf wil geven.

Naast het feit dat de meeste hoog bereidwillige leraren meteen ook kanttekeningen plaatsen bij hun bereidheid, valt op dat de ervaringen van leraren met teamteaching veeleer beperkt zijn en/of niet structureel ingebed in het schoolsysteem. Deze leraren geven aan dat hun beperkte ervaringen hiermee ook hun bereidheid beïnvloedt.

*“Omwille van schrik voor het onbekende zet ik dit niet op vijf” (respondent 11, secundair onderwijs)*

Ook een andere respondent geeft aan dat “gewoon dit meer doen” zou helpen om leraren meer bereid te maken aan teamteaching te doen. De leraren die aangeven dat ze al ervaring hebben met teamteaching, verwijzen naar eerder toevallige of sporadische samenwerkingsmomenten met collega’s. Ook is er bij sommige voorbeelden die respondenten aanhalen sprake van eenrichtingsverkeer. Eén respondent vertelt bijvoorbeeld dat ze regelmatig nieuwe dingen uitwerkt voor een leraar die bijna op pensioen gaat. Een andere respondent geeft als voorbeeld dat de zorgleerkracht soms bij haar in de klas komt en exact dezelfde leerstof geeft (op dezelfde wijze) zodat de klasgroep in kleinere groepen opgedeeld kan worden. De lesvoorbereiding en het opzet van de les lijken hierbij geheel in handen te liggen van de leraar in kwestie. Veel leraren geven expliciet aan dat teamteaching momenteel nog niet voldoende gebeurt en eerder uitzonderlijk is. Een betere omkadering en sturing vanuit de schoolleiding zouden volgens hen helpen om teamteaching meer ingeburgerd te doen geraken. Hierop komen we terug in 4.4.

Bij de respondenten die zich als midden of laag bereid typeren, komen vergelijkbare argumenten naar voor als de kanttekeningen die ‘hoog’ bereidwillige leraren maakten. Respondenten typeren zichzelf als midden of laag bereid omdat ze vinden dat het moet klikken met de leraar in kwestie en omdat ze vinden dat ze zelf de meeste expertise in huis hebben om hun vak te geven.

### **6.3.3 Samen klas- en vakoverschrijdende projecten organiseren**

De meeste respondenten zijn zeer bereid om samen klas- en vakoverschrijdende projecten te organiseren. De meerderheid onder hen kent aan deze verwachting ook de hoogst mogelijke score toe. Positieve argumenten die de respondenten noemen, zijn het idee dat klas- en vakoverschrijdende projecten zorgen voor een goede sfeer en samenhang op school, dat kinderen er veel uit leren en dat het ook nuttig is voor de leraar zelf. Meerdere leraren geven aan dat het nuttig is om leerlingen van verschillende leeftijden te laten samenwerken omdat kinderen van elkaar kunnen leren.

Ondanks het feit dat de meeste respondenten het nut en het belang ervan inzien om klas- en vakoverschrijdende projecten te organiseren, uiten toch heel wat leraren ook kanttekeningen. De belemmeringen hebben vooral te maken met de grote tijdsinvestering die hiermee gepaard gaat, en het feit dat dit bovenop het ‘gewone’ lessenpakket komt. Respondent 15 (secundair onderwijs) verwijst naar een project dat ze op touw heeft gezet in samenwerking met de Kunstacademie, maar omdat er niets van haar onderwijspakket vrijgemaakt wordt, beïnvloedt dit haar bereidheid in negatieve wijze. Ze verwoordt dit als volgt:

*“Dit vraagt een extra inspanning, sowieso hé, je hebt daar heel veel extra vergaderingen voor nodig en ge moet dat uitwerken... [...] Elk project dat je nu*

*als leerkracht doet als vakoverschrijdend of klasoverschrijdend project is echt een extra, een extra job. [...]. Daarom zet ik mijn bereidheid op vier, omdat ik het echt wel wil doen, maar ik weet dat dat dan gevaarlijk is. Dat je ergens aan begint en da je denkt van: ja, 'k heb eigenlijk al genoeg werk met het mijne in plaats van dat d' er nu nog ne keer extra bij te pakken”.*

De directie zou volgens deze respondent ook te weinig doen om klas- en vakoverschrijdende projecten een volwaardige kans te geven op school, net omdat het geen deel uitmaakt van het ‘normale’ curriculum. Wanneer een leraar aangeeft dat hij of zij een bepaald vakoverschrijdend project niet meer wil organiseren, zal de directie daar geen bezwaren tegen uiten, aldus deze respondent:

*“Als je dat opgeeft, dan zal de directie zeggen: “Da’s uw recht om dat op te geven, want eigenlijk zit het niet in je pakket”. Da, da bedoel ik met: ze stimuleren het niet. Ze leggen u niks in de weg, maar ze stimuleren het ook niet”.*

Ook veel andere respondenten geven aan dat het feit dat klas- en vakoverschrijdende projecten bovenop hun lessenpakket komt een obstakel vormt en hun bereidheid in negatieve wijze beïnvloedt. Respondent 4 (lager onderwijs) verwijst naar de lagere kwaliteit van haar lessen wanneer ze zich engageert voor klas- en vakoverschrijdende projecten:

*“Ik organiseer onder ander het project armoede, ook het project rond duurzaamheid. Ik vind dat dus heel leuk, maar ik weet wel, als ik met dat project bezig ben, ja, dan trekken mijn lessen ook op niets meer eh, daar heb ik geen tijd meer voor. Om dat eigenlijk echt grondig voor te bereiden”.*

Ook de collega’s rondom hen zouden hierdoor gehinderd worden. Een paar respondenten getuigen over het feit dat hun initiatieven om klas- of vakoverschrijdende projecten te organiseren in het verleden in de kiem gesmoord werden omdat andere collega’s “weerstand uiten omdat ze dan weer lestijden moeten afgeven” (respondent 14, secundair onderwijs). Een andere kanttekening (die evenwel in zelfde lijn ligt), is het feit dat de klas- en vakoverschrijdende projecten nu nog te veel als geïsoleerd fenomeen in het onderwijs voorkomen. “Het wordt niet voorbereid in de klas, er is geen nabespreking, geen deftige verwerking”, zegt respondent 16 (secundair onderwijs).

### **6.3.4 Kennis en vaardigheden uitwisselen met het lerarenteam**

De meeste respondenten geven aan dat ze hoog bereid zijn om kennis en vaardigheden uit te wisselen met het lerarenteam. De meerderheid onder hen geeft aan hun bereidheid ook de hoogst mogelijke score. Positieve argumenten die de leraren aanhalen, zijn het feit dat je hier veel uit leert, dat dit de leerlingen ten goede komt, dat je nieuwe inspiratie en ideeën krijgt en dat je soms andere manieren van aanpak te weten komt. De ervaringen waar leraren naar verwijzen, zijn onder meer drivemappen delen via internet, materiaal delen, bijscholingsverslagen delen met de vakgroep, praten met elkaar in de wandelgangen en in de leraarskamer, overleggen tijdens vergaderingen en elkaar (sporadisch) observeren tijdens het lesgeven.

Ondanks het feit dat de meeste respondenten positief aankijken t.o.v. de uitwisseling van kennis en vaardigheden en hoog bereid zijn om dit te doen, geven meerdere leraren aan dat dit volgens hen nog te weinig gebeurt op school.

Respondent 12 (secundair onderwijs) stelt:

*“Er is nood om te praten en ervaringen te delen, maar dat gebeurt te weinig”.*

Verder duidt ook deze respondent op het ‘eenzame’ aspect van het lerarenberoep:

*“Wij staan altijd tussen onze vier muren alleen”.*

Respondent 18 (bijzonder secundair onderwijs) getuigt hoe hij soms initiatief neemt om dingen met elkaar te delen, maar soms weinig feedback krijgt van zijn collega's omdat de meerderheid vooral bezig is met zijn of haar eigen opdracht. Een andere oorzaak waar respondent 12 naar verwijst, is het feit dat leraren te veel administratie hebben waardoor er weinig tijd overblijft om met elkaar te praten en echt te delen. Leraren geven aan dat hun statuut een rol kan spelen in de mate waarin ze kennis en vaardigheden uitwisselen. Eén leraar geeft aan dat ze eerder weinig kennis en vaardigheden uitwisselt omdat ze vaak in nieuwe scholen staat waarin ze haar weg nog moet vinden en daarom een eerder afwachtende houding aanneemt. Omgekeerd geven twee leraren aan dat ze meer kennis en vaardigheden uitwisselen dan hun collega's omdat ze de langste carrière hebben binnen de vakgroep.

### **6.3.5 Kennis en vaardigheden uitwisselen met collega's van andere scholen**

De meeste respondenten geven aan dat ze zeer bereid zijn om kennis en vaardigheden uit te wisselen met collega's van andere scholen. Bijna iedereen geeft aan hun bereidheid de hoogst mogelijke score. Positieve argumenten die ze aanhalen, zijn vergelijkbaar met de argumenten die ook al bij 4.3.4 genoemd werden, al lijken de respondenten nog net iets enthousiaster te zijn om kennis en vaardigheden uit te wisselen met collega's van andere scholen. Dit vermeende grotere enthousiasme leiden we af uit de (uitgelaten) toon van de respondenten en uit het feit dat ze uitgebreider zijn in hun argumentatie hierover.

Meerdere respondenten geven aan dat ‘kennis en vaardigheden uitwisselen met collega's van andere scholen’ nuttig kan zijn voor leraren om niet telkens opnieuw het warm water uit te moeten vinden. Respondent 11 (secundair onderwijs) vertelt bijvoorbeeld dat in het onderwijs leraren miljoenen keren het warm water opnieuw uitvinden, wat volgens hem goed is, maar nog beter zou het zijn wanneer leraren ook aan elkaar zouden tonen wanneer het water kookt en om elkaar te laten zien op welke andere manieren je dat nog kan doen. Verschillende respondenten geven aan dat het “verrijkend en leuk” is om kennis en vaardigheden uit te wisselen met leraren van andere scholen, dat je hierdoor inspiratie kunt opdoen, dat je hierdoor gemotiveerd wordt, dat je werk hierdoor verlicht en dat je tot andere zienswijzen, methodieken en oplossingen kunt komen. Verschillende respondenten noemen specifiek interactie tussen leraren van het gewoon en het buitengewoon onderwijs als nuttig omdat leraren van het buitengewoon onderwijs over het algemeen meer ervaring hebben met leerlingen met leer- en gedragsproblematieken.

Ervaringen waar respondenten naar verwijzen, zijn praatgroepen op sociale media, bezoeken van leraren buitengewoon onderwijs en de logopedist die ervaringen komen delen op school, kennis en ervaringen uitwisselen met vrienden en kennissen die ook lesgeven, bijscholing en pedagogische studiedagen. Twee leraren zouden het nuttig vinden wanneer leraren uit arme en welgestelde scholen op bezoek zouden gaan bij elkaar en ontdekken hoe het is om les te geven in een arme of welgestelde school.

Opvallend is dat ondanks het feit dat de meeste respondenten positief aankijken ten opzichte van 'kennis en vaardigheden uitwisselen met leraren van andere scholen' en ook positieve ervaringen hiermee hebben, de meesten aangeven dat dit momenteel nog te weinig gebeurt. Vier respondenten geven aan dat de uitwisseling met leraren van andere scholen momenteel hoofdzakelijk gebeurt op nascholingen en dat is volgens hen telkens verrijkend, maar volgens de meeste respondenten zouden er nog meer opportuniteiten moeten komen om met elkaar te kunnen overleggen. Eén respondent betreurt het feit dat deelname aan bijscholing een kwestie van vrije keuze is, en vindt dat dit verplicht zou moeten worden. Het kan volgens haar niet dat deze leraren niet in contact komen met andere leraren. Respondent 12 (secundair onderwijs) vindt dat bijscholing wel geschikt zijn om kennis door te geven, maar op andere vlakken ontoereikend zijn:

*“Ik denk ook dat bijvoorbeeld bijscholing daar nog bij tekortschieten, ze geven kennis door, maar de uitwisseling is er nog altijd niet echt. Je zit daar allemaal met uw collega's, maar- en ik voel dat collega's hebben nood om is een keer uit te wisselen al zijn het frustraties of dingen of raadvragen of... en heel veel leerkrachten hebben tips omdat die andere ervaring hebben en je kan zoveel leren van elkaar, maar die kansen zijn er niet”.*

Meerdere respondenten lijken te vinden dat hun school te veel geïsoleerd werkt. Twee respondenten gebruiken de metafoor van het eiland om aan te duiden dat scholen (en leraren van scholen) te weinig kennis uitwisselen. Respondent 13 zegt:

*“Scholen zijn soms te veel een eiland”*

Respondent 18 wijst met de vinger naar de leraar zelf:

*“De leerkracht werkt soms op zijn eiland en is niet altijd bereid om dingen te delen.”*

In dezelfde lijn getuigt respondent 14 over het feit dat zelfs binnen zijn scholengroep geen kennis gedeeld wordt met leraren van andere scholen.

*“We zijn in totaal met vier scholen. In vier jaar tijd heb ik geen contact gehad met leraren van die scholen”.*

Respondent 18 wijt het isolement van zijn school aan het onderwijstype: volgens hem is zijn onderwijstype uniek in de regio maar hierdoor ook wat geïsoleerd. Volgens hem is er ook competitie tussen scholen van het buitengewoon onderwijs waardoor leraren niet altijd geneigd zijn om kennis te delen. Bijna alle leraren geven aan dat ze graag meer overleg en uitwisseling zouden willen tussen leraren van andere scholen, en betreuren dat overleg niet meer gefaciliteerd en gestimuleerd wordt.

Slechts enkele leraren tonen zich middelmatig of laag bereid om kennis en vaardigheden uit te wisselen met leraren van andere scholen. De redenen hiervoor lopen uiteen. Eén lerares geeft aan dat ze weinig reageert op de facebookgroepen waar ze lid van is omdat ze de kwaliteit van de bijdrages te slecht vindt. Ze wijt dit aan het feit dat er ook studenten van de lerarenopleiding aan deelnemen en vindt het storend dat de bijdrages vol taalfouten zitten. Een andere respondent vindt het moeilijk om met collega's van andere scholen in discussie te treden omdat hij deze personen niet kent en daar minder openlijk mee durft te communiceren. Eén respondent heeft een lage bereidheid omdat hij er het nut niet van in zit. Een laatste respondent verklaart haar lage bereidheid door tijdsgebrek. Op haar school worden er een mogelijkheden gecreëerd om kennis uit te wisselen met leraren van de scholengroep, maar ze neemt niet deel aan de middagen omdat ze te veel tijd nodig heeft voor haar lesvoorbereidingen en onderwijstaken. Daarom heeft kennis uitwisselen met leraren van andere scholen voor haar geen prioriteit, aldus deze respondent.

### **6.3.6 Synthese bereidheid bij de verschillende verwachtingen**

De meeste leraren geven aan zeer bereid te zijn om de verschillende deelverwachtingen bij 'werken in team' te realiseren. De meerderheid van de leraren verklaart met andere woorden zeer bereid om de verantwoordelijkheid voor de leerlingen te delen met collega's, om onderwijstaken te delen, om samen klas- en vakoverschrijdende projecten te organiseren, om kennis en vaardigheden uit te wisselen met het lerarenteam en om kennis uit te wisselen met collega's van andere scholen. Het is echter opvallend dat bij elk van deze deelverwachtingen toch ook heel wat belemmeringen opduiken. Deze belemmeringen lijken de bereidheid van leraren in negatieve wijze te beïnvloeden. Belemmeringen die vaak genoemd worden bij 'onderwijstaken delen' is het feit dat leraren niet met eender welke collega samen voor de klas willen staan, het feit dat leraren hier nog niet veel ervaring mee hebben en dat dit vaak nog onvoldoende ingeburgerd is in de school. Voor een deel lijkt het leraren aan de nodige omkadering en stimulansen te ontbreken om effectief aan teamteaching te doen. Ook voor de organisatie van klas- en vakoverschrijdende projecten lijkt er een contradictie te zijn tussen de hoge bereidheid die de meeste leraren aan zichzelf toekennen en de perceptie hiervan wanneer dieper doorggevraagd wordt tijdens de interviews. Veel leraren percipiëren de organisatie van klas- en vakoverschrijdende projecten als tijdrovend en iets wat 'bovenop' het gewone curriculum komt. Zowel de uitwisseling van kennis en vaardigheden binnen het lerarenteam als met leraren van andere scholen lijkt bij veel leraren nog in de kinderschoenen te staan. Een paar leraren omschrijven het lerarenberoep als "eenzaam", en geven aan dat de collega's vooral bezig zijn met de eigen opdracht. Ook scholen zouden nog te veel als "eilanden" functioneren. We kunnen besluiten dat hoewel de meeste leraren het nut ervan inzien om sterker in teamverband te werken en ook nieuwsgierig zijn naar bepaalde intensievere samenwerkingsvormen (zoals teamteaching), er in de praktijk nog een lange weg te gaan is. De obstakels lijken in veel gevallen zo groot te zijn dat we vermoeden dat gedragsintenties zich niet zonder meer zullen vertalen in daden op de werkvloer.

## 6.4 Randvoorwaarden

Binnen het thema ‘werken in teamverband’ komen drie clusters van randvoorwaarden naar voren die volgens respondenten belangrijk zijn: contextgebonden ondersteuning, een gepaste balans tussen autonomie en sturing en de invulling van het takenpakket van de leraar.

### 6.4.1 Contextgebonden ondersteuning

Het faciliteren van werken in team is sterk afhankelijk van de contextgebonden ondersteuning van scholen. Twee pijlers die in de interviews naar voren komen als faciliterend zijn het creëren van een open en transparante cultuur op school en het voorzien van voldoende infrastructuur.

Een eerste reflex van respondenten uit de interviews wanneer er gevraagd wordt naar randvoorwaarden voor samenwerking is om te wijzen op de onderwijsstijl van collega’s en de persoonlijke band met collega’s. Het grootste segment aan interviewcitaten uit de interviews duidt erop dat leraren voornamelijk willen samenwerken met collega’s die gelijkaardig zijn qua onderwijsstijl en opvattingen over onderwijs. Een aantal respondenten geeft aan dat het moeilijk is, bijvoorbeeld samen les te geven, wanneer de aanpak naar leerlingen toe te sterk verschilt, of wanneer bijvoorbeeld verschillende klasregels gehanteerd worden. Daarnaast komt naar voren dat leraren het noodzakelijk achten dat er een persoonlijke ‘klik’ is met collega’s opdat ze zouden kunnen aan teamteaching doen.

*“Ik zou liever met tweeën full-time in een klas staan. Maar dan moet je ook wel goed overeen komen. Je kan dat niet met iedereen doen. Want dan moet je weten dat ze daar een beetje dezelfde aanpak hebben.”* (respondent 7, basisonderwijs)

Toch vinden we in de interviews evidentie terug die erop wijst dat leraren, ook ondanks verschillende stijlen wel aan samenwerking toe komen. Een respondent illustreert bijvoorbeeld dat samenwerking met een collega die een zeer verschillende aanpak hanteerde wel mogelijk was, wanneer ze bijvoorbeeld gezamenlijk verantwoordelijk werden gemaakt voor een project. In dat geval vonden ze een ‘gulden middenweg’. Daarnaast blijkt het te helpen om een open en transparante cultuur te scheppen op school. Volgens respondenten die in scholen werken waar het gangbaar is om in elkaars lessen te gaan kijken, helpt dat volgens hen om, bijvoorbeeld, zaken bespreekbaar te maken, kennis en vaardigheden te delen of een professionele band op te bouwen waarbij samenwerking niet afhankelijk is van persoonlijke voorkeuren.

Naast openheid en transparantie op school, kan ook de infrastructuur samenwerking faciliteren, zo blijkt uit de interviews. Een aantal leraren geeft aan dat infrastructuur altijd voorhanden is, dat kennis en vaardigheden bijvoorbeeld ook in de wandelgangen uitgewisseld kunnen worden of dat de eigen klaslokalen zich lenen tot vergaderlokalen. Voor meer gedeelde verantwoordelijkheden over lesgeven en leerlingen, geven respondenten echter aan dat ruimere infrastructuur dit zou kunnen bewerkstelligen. Zo geeft een leraar aan dat hij bij co-teaching graag in een ruimer klaslokaal zou werken om elkaar niet te storen of geeft een andere leraar aan dat een overlappende ruimte tussen twee klassen meer kansen biedt om even bij elkaar binnen te springen, leerlingen door te schuiven dan bij strikt gescheiden ruimtes.



## 6.4.2 Balans autonomie en sturing

Een tweede randvoorwaarde die naar voren komt in de interviews met betrekking tot het thema over werken in team betreft de gepaste balans tussen autonomie en sturing.

Los van enkele leraren die aangeven dat samenwerking niet opgelegd kan worden en moet groeien van onderuit, geven de respondenten over het algemeen aan een zekere sturing te verwachten om teamwerk te faciliteren. Deze sturing kan de vorm aannemen van thematische samenwerking, vakgerichte samenwerking en collegiale visitatie.

Een aantal respondenten geven aan dat samenwerking tussen leraren gefaciliteerd kan worden door een sterkere thematische werking op school. Dit is het geval wanneer een overkoepelend thema (bijvoorbeeld: verkeer of mobiliteit) uitgedacht wordt en verschillende vakken binnen dit overkoepelende thema georganiseerd worden. De thematische aanpak maakt dat een afhankelijkheid gecreëerd wordt tussen leraren uit de verschillende vakgebieden, die samenwerking kan faciliteren.

*“We hebben nu bijvoorbeeld een verkeersproject opgestart. Daar zit echt vanalles in. [...] Ik zit bijvoorbeeld samen met een andere collega. Die is overgestructureerd; lijstjes, die heeft superhard controle. Ik 't tegenovergestelde. Ik ben de chaos. Maar dat matcht wel superhard. En zo komt ge dus tot heel andere dingen dan wanneer ge die homogene groep zoals op bijscholingen zou hebben.”* (respondent 15, secundair onderwijs)

Een tweede maatregel van sturing die samenwerking faciliteert is de vakgroepwerking. Volgens de meerderheid van de respondenten in het secundair onderwijs is de vakgroepwerking sterk ingeburgerd, in een sterker of minder sterk sturende vorm. Zo is er bijvoorbeeld variatie te merken in de mate waarin de directie de vakgroepwerking controleert (bijvoorbeeld door de agenda of overlegdata op te vragen) of eerder autonoom laat functioneren. Respondenten geven aan dat de implementatie van zulk formeel samenwerkingskanaal hun samenwerking met collega's in zekere mate stimuleert doordat deze samenwerking er anders niet noodzakelijk zou zijn.

Een derde aspect van sturing dat naar voren komt, betreft het collegiaal visiteren, of het stimuleren van leraren om bij collega's in de klas te gaan kijken. Ook dit wordt in sommige scholen meer sturend ingericht (bijvoorbeeld voorgeschreven of ingepland), of meer los gelaten (het suggereren om te doen). Ook dit is sterk afhankelijk van de 'eigenheid' van de directie.

## 6.4.3 Takenpakket van de leraar

Om werken in team te faciliteren, achten respondenten het verder noodzakelijk om het takenpakket van de leraar te herdefiniëren in termen van tijd. De bevroagde leraren geven aan dat tot op heden enkel de lesopdracht in overweging genomen wordt binnen het takenpakket. Het is volgens hen echter zo dat het leraar zijn veel meer omvat dan enkel het lesgeven. Om werken in

team te faciliteren, is het volgens de bevroegde leraren interessanter om vanuit een schoolopdracht te denken in plaats van vanuit een lesopdracht.

De respondenten geven aan dat binnen een schoolopdracht specifiek tijd vrij geroosterd zou moeten worden voor samenwerking. Volgens enkele respondenten gebeurt dat ook op dit moment al op hun school. Zo worden de turnuren van parallelklassen bijvoorbeeld op hetzelfde moment ingeroosterd, zodat er ruimte is voor overleg tussen collega's. Het werken in team wordt als dusdanig gestimuleerd en wordt zo een duidelijke 'taak' van leraren, naast de lesopdracht.

*“Overleggen over hoe je iets aanpakt neemt veel meer tijd in beslag dan overleggen wat gaan we doen. ‘Wat gaan we volgende week doen?’, of, ‘Hoe doe je dat?’ Ik was daarstraks met mijn collega bezig over een klein puntje van ‘Hoe pak je dat aan, wat is dan de beste manier?’ Als je ons overleg moest zien, dat zou 3-4 uur per week zijn, na schooltijd of onder de pauzes. ‘Ja, hoe pak je dat aan? Ik heb dit en dat gevonden. Zouden we dat eens niet proberen?’ Daar heb je veel te weinig overlegtijd voor in het onderwijs.” (respondent 5, lager onderwijs)*

## 6.5 Conclusie

Over het algemeen hebben leraren een positieve cognitieve attitude ten aanzien van 'werken in teamverband'. Ze zijn ervan overtuigd dat dit de werkdruk kan verlichten en ze vinden het verrijkend om via samenwerking en/of uitwisseling tot nieuwe inzichten te komen. Toch is de affectieve attitude ten aanzien van 'werken in teamverband' niet onverminderd positief. Sommige leraren lijken schrik te hebben voor een verlies van controle wanneer ze intensiever met collega's samenwerken. De meeste leraren schatten hun capaciteit hoog in om samen te werken met collega's. Wanneer dat niet het geval is, wijten ze dat aan de eigen persoonlijkheidskenmerken (bijvoorbeeld "geen geduld" hebben) of aan de afwezigheid van een "juiste match" met een collega. De sociale norm lijkt beïnvloedend te zijn voor de bereidheid van leraren. In scholen die als "open" of "warm" omschreven worden, lijken leraren hechter samen te werken. In andere scholen lijkt er een cultuur te heersen om (te) uitsluitend op de eigen klastaak te focussen. Soms bestaan de stimulerende sociale norm en minder stimulerende sociale norm ook naast elkaar binnen dezelfde school bij verschillende groepen collega's.

Als we het thema 'werken in teamverband' opsplitsen onder de verschillende deelverwachtingen, valt op dat de meerderheid van de respondenten zich telkens erg bereid verklaart om de verwachting te realiseren, zoals verantwoordelijkheid delen voor de leerlingen, onderwijstaken delen en samen klas- en vakoverschrijdende projecten organiseren. Toch komen tijdens de gesprekken ook heel wat belemmeringen naar boven die de bereidheid van de respondenten in negatieve wijze lijken te beïnvloeden. Zo ervaren heel wat leraren tijdsgebrek om intensiever met elkaar samen te werken, zoals aan teamteaching te doen of om samen klas- en vakoverschrijdende projecten te organiseren. Ook hebben leraren het gevoel dat dergelijke samenwerkingen weinig structureel ingebed zijn in hun school. Daarnaast geven verschillende respondenten aan dat ze nog te weinig de mogelijkheid hebben om kennis en ideeën uit te wisselen met andere leraren, noch binnen de eigen school, noch met leraren van andere scholen.

Wat betreft randvoorwaarden, komt een open en transparante cultuur op school naar voor als faciliterend voor leraren om in teamverband te werken. Daarnaast helpen ruimere klaslokalen om aan teamteaching te doen. De meeste leraren zouden graag meer sturing willen vanuit de schoolleiding om samenwerking te faciliteren. Zo worden thematische samenwerking, vakgerichte samenwerking en collegiale visitatie genoemd als bevorderend voor samenwerking. Een herziening van het takenpakket van de leraar, waarbij structureel meer tijd wordt ingebouwd voor overleg onder leraren, zou volgens veel leraren ook positief kunnen bijdragen aan werken in teamverband.

## 7 De leraar als didactisch expert

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de bereidheid is van leraren om een didactisch expert te zijn. In 7.1 worden de deelverwachtingen voorgesteld met betrekking tot 'een didactisch expert zijn'. In 7.2 wordt de bereidheid van leraren algemeen beschreven, met aandacht voor de vraag hoe de attitude, sociale norm en gepercipieerde capaciteit een rol spelen in de bereidheid. In 7.3 wordt de bereidheid van leraren per deelverwachting beschreven. In 7.4 wordt ingegaan op randvoorwaarden die volgens leraren nodig zijn om hun rol als didactisch expert optimaal te realiseren. 7.5 rondt af met een conclusie.

### 7.1 Verwachtingen

In Sassenus, Boderé, Van Gasse en Van Petegem (2018) is gebleken dat er volgens verschillende onderwijsbetrokkenen een verschuiving zal plaatsvinden van accent op vakexpertise naar didactische expertise. De bevroegde Vlaamse onderwijsbetrokkenen verwachten met andere woorden dat leraren in de toekomst eerder een didactisch expert dan een vakexpert zullen zijn. Bijna alle Delphi-respondenten halen aan dat het belangrijk is dat leraren hun didactische werkvormen afstemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen. De groeiende diversiteit van het leerlingenpubliek zou dit noodzakelijk maken. Ook verwachten verschillende onderwijsbetrokkenen dat leraren in de toekomst voldoende experimenteren in hun didactische en pedagogische handelen. Enkele respondenten benadrukken dat het belangrijk is dat leraren de eigen klaspraktijk continu vernieuwen. Hierbij aansluitend is het belangrijk dat leraren hun didactisch en pedagogisch handelen, en hun culturele referentiekader evalueren. Het evalueren houdt onder meer in dat leraren de leerresultaten van de leerlingen bekijken om het effect van hun handelingen in te schatten. Het in vraag stellen van het culturele referentiekader heeft te maken met de stijgende diversiteit van het leerlingenpubliek. Ten slotte zou het wegens de snelle veroudering van kennis belangrijk zijn dat leraren hun kennis uitbreiden en verfijnen gedurende de volledige loopbaan. Tijdens de interviews van het huidige onderzoek werden volgende deelverwachtingen bevroegd: leraren...

- (1) experimenteren in hun didactische en pedagogische handelen
- (2) stemmen hun werkvormen en activiteiten af op de leerbehoeftes van de leerlingen
- (3) evalueren hun didactische en pedagogische handelen, en hun culturele referentiekader
- (4) breiden hun kennis uit en verfijnen die gedurende hun hele loopbaan

## 7.2 Generieke beschrijving van bereidheid

### 7.2.1 Attitude

De attitude van respondenten met betrekking tot de verruiming van vakexpertise met didactische expertise, komt in sterkere mate tot uiting via een cognitieve en in mindere mate via een affectieve component.

Over het algemeen geven respondenten aan didactische expertise naar de toekomst toe belangrijk te vinden. Met andere woorden, de *cognitieve attitude* van leraren draagt bij tot hun bereidheid om didactische expertise te verwerven. Leraren geven aan dat de snel veranderende maatschappij en daarmee gepaard gaande de veranderde leerinhouden maken dat verregaande didactische expertise noodzakelijk is om flexibel nieuwe leerinhouden te kunnen aanbrenge en niet “vast te roesten” in verouderde methodes. Het ‘hoe’ van leerstof aanbrenge wordt volgens hen dus belangrijker. Toch geven een groot aantal leraren aan dat zij ook vakexpertise en de verdere ontwikkeling daarvan heel belangrijk vinden. Het is met andere woorden voor leraren meer een én-én-verhaal, dan een verschuiving van de nadruk op vakgebonden expertise naar meer didactische expertise. Een aantal leraren benadrukken hierbij de belangrijke rol van passie om leerstof aan te brengen. Volgens hen is expertise immers te leren en te ontwikkelen doorheen de lerarenloopbaan, maar is een gebrek aan passie een grote hindernis om deze expertise te ontwikkelen.

*“Ik denk dat de klassieke manier van lesgeven, dat dat bedoemd is. Zo het doceren, de leerkracht die vooraan staat, dat werkt niet meer. Ikzelf ben gestart op school met flexibel leertraject en ik denk dat dat de toekomst is. Dus ik denk absoluut dat mensen of leerkrachten meer moeten durven out of the box te denken.”* (respondent 18, buitengewoon secundair onderwijs)

Uit de interviews blijkt dat de *affectieve attitude* vaak bijdraagt tot de bereidheid van leraren om didactische expertise te ontwikkelen. Zo geven een aantal respondenten aan dat zij het leuk vinden om aan verdere zelfontplooiing te doen. Toch kan de affectieve attitude van leraren hun bereidheid in bepaalde situaties ook temperen. Zo wordt uit de interviews duidelijk dat het ontwikkelen van didactische expertise ook vaak niet gebeurt doordat de meer klassieke manieren van lesgeven comfortabeler of rustiger aanvoelen. Respondent 5 (lager onderwijs) vindt bijvoorbeeld dat haar werk in het onderwijs nooit gedaan is. Hierdoor zou de “goesting” er soms niet zijn om nieuwe dingen uit te proberen.

### 7.2.2 Capaciteit

Met betrekking tot capaciteit in het thema didactische expertise, geeft een groot aandeel van de respondenten aan dat didactische expertise nooit volmaakt is. Leraren stellen dat er telkens vernieuwingen op hen af komen met betrekking tot hoe bepaalde leerinhouden aangepakt kunnen worden. Vanuit dit uitgangspunt is het volgens leraren van belang om over bepaalde meta-vaardigheden te beschikken die hun expertiseontwikkeling op didactisch vlak kunnen sturen. Leraren wijzen in dit verband op het belang van reflectie op en evaluatie van het didactische handelen. Over het algemeen komt uit de interviews naar voren dat leraren zich bekwaam voelen

om te reflecteren op hun didactische aanpak en deze te evalueren. De meerderheid van de respondenten beschrijft deze als een soort van reflex wanneer zij een les hebben gegeven of een nieuwe aanpak hebben geprobeerd. Uit de interviews blijkt dat deze reflecties en evaluaties echter niet noodzakelijk systematisch gebeuren.

Hoewel de meerderheid van de respondenten zich bekwaam voelt om de eigen didactische expertise verder te ontwikkelen, stellen een klein aantal leraren verschillende gebreken vast om dit te doen. Zo stelt een leraar bijvoorbeeld een tekort aan kennis te ervaren met betrekking tot verschillende didactische werkvormen. Andere leraren ervaren dan weer problemen met betrekking tot het betrouwbaar evalueren of bepaalde werkvormen werken in hun klassituatie of hebben de indruk dat de leernoden van leerlingen hun capaciteiten met betrekking tot het ontwikkelen van didactische expertise overstijgen.

*“Ik kan niet zo heel goed met m’n iBoard werken. Ik heb er nu net een nieuwe laptop aan. En ik zit te klungelen tot en met. Ik krijg dat weer allemaal niet voor mekaar. [...] Ik weet dat dat ding méér kan dan dat ik eruit haal.”* (respondent 2, lager onderwijs)

### 7.2.3 Sociale norm

Uit de interviews blijkt dat de bereidheid van leraren om didactische expertise te ontwikkelen mede bepaald wordt door de sociale norm in de school. Er is volgens hen een schoolbreed draagvlak nodig voor het ontwikkelen van een sterkere didactische expertise. Volgens de respondenten bepaalt de openheid van het lerarenteam deels de mate waarin mensen bereid zijn om hun didactische expertise verder te ontwikkelen. Zo halen respondenten aan dat het lerarenteam initiatieven om (gebrek aan) didactische expertise te delen niet altijd toejuicht, dat collega’s zich niet aan gemaakte afspraken m.b.t. didactische innovaties houden of dat collega’s niet bereid zijn om vernieuwingen door te voeren, zodat ze er uiteindelijk niet komen. Bijgevolg is volgens enkele respondenten meer sturing in het ontwikkelen van didactische expertise noodzakelijk om de bereidheid ertoe op school sterker te bewerkstelligen.

*“We krijgen ruimte om te experimenteren, zeker nu ik in het zesde sta. Nu kan ik al eens ‘out the box’ denken en ermee weg komen. [...] Zonder dat daar commentaar op gaat komen van: ‘Hoe heb jij dat nu gedaan? Huh, wij doen dat wel anders!’”. Want dat is het stukje dat ik wel gevoeld heb toen ik in het eerste stond. In het vierde kreeg ik ook al iets meer ruimte.”* (respondent 6, lager onderwijs)

## 7.3 Beschrijving van bereidheid op verwachtingsniveau

In dit hoofdstuk wordt de bereidheid van de respondenten beschreven met betrekking tot de verschillende verwachtingen bij het thema ‘de leraar als didactisch expert’. In de interviews werd aan de respondenten gevraagd om per deelverwachting aan te geven hoe bereid ze waren om deze te realiseren. Dit gebeurde aan de hand van een score van één tot vijf, waarbij één betekent dat de respondenten laag bereid zijn om de verwachting te realiseren en vijf betekent dat de respondenten hoog bereid zijn om aan de verwachting tegemoet te komen. Aan de hand van de

scores die de respondenten toekenden, kan een beeld gevormd worden tot welke verwachtingen leraren meer of minder bereid zijn. In wat volgt, worden de verwachtingen besproken in een willekeurige volgorde. Per verwachting wordt eerst beschreven welke score de meeste respondenten toekenden. Vervolgens wordt ingegaan op de motieven van de respondenten om zichzelf als laag dan wel hoog bereid te typeren. Na de beschrijving per verwachting wordt in 5.3.5 een synthese gegeven.

### 7.3.1 Experimenteren in het didactische en pedagogische handelen

De meeste leraren zeggen zeer bereid te zijn om te experimenteren in het didactische en pedagogische handelen. De meerderheid onder hen geeft aan hun bereidheid ook de hoogste score. Positieve argumenten die genoemd worden, zijn het feit dat experimenteren noodzakelijk is om de werkvormen en activiteiten optimaal af te stemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen, dat het belangrijk is voor de leraar om af en toe af te wisselen en niet in een vast stramen te geraken. Verschillende leraren geven aan dat ze constant bezig zijn met experimenteren. Eén lerares vertelt dat ze voortdurend bezig is met de vraag hoe ze de maximale leerwinst kan bereiken bij haar leerlingen. Experimenteren is volgens haar een manier om de beste onderwijsmethodes te vinden en om haar doelstellingen te realiseren. Voor verschillende respondenten is experimenteren ook onlosmakelijk met evalueren verbonden. De leraren geven aan dat ze na het uitproberen van een nieuwe aanpak of onderwijsmethode evalueren wat er werkte en wat niet, en dat deze evaluatie soms de aanleiding vormt voor hen om de volgende keer opnieuw iets nieuws te proberen.

Uit een analyse van de affectieve attitude bij deze verwachting blijkt dat veel respondenten positieve gevoelens koesteren ten aanzien van 'experimenteren'. Drie leraren vertellen met overtuiging dat ze geen schrik hebben om te experimenteren en nieuwe dingen durven uit te proberen. Respondent 16 (secundair onderwijs) omschrijft experimenteren als "heel leuk, super, een topper". Bij één lerares spreekt vooral het creatieve aspect van experimenteren haar aan: "dat creatieve is net de reden waarom ik leerkracht geworden ben". Bij sommige respondenten komen echter ook negatieve gevoelens naar boven. Deze respondenten geven aan dat experimenteren veel tijd, energie en voorbereiding vergt, en dat dit een reden is om af en toe dezelfde leerstof te geven op dezelfde manier. Eén respondent stelt expliciet dat de hoge werkdruk en grote hoeveelheid administratie haar bereidheid om te experimenteren in negatieve wijze beïnvloedt. Deze respondent voelt zich na een werkdag soms "uitgeput" en "uitgewrongen" waardoor er geen energie meer overblijft om te experimenteren. Deze respondent geeft dan ook aan dat ze slechts een middelmatige bereidheid heeft om te experimenteren.

Drie respondenten geven aan dat ze zich belemmerd voelen om te experimenteren wanneer ze zich in een omgeving bevinden waarin dit niet aangemoedigd wordt. Bij één respondent had de onderwijsinspectie kritiek op haar aanpak toen ze een nieuwe methode uitprobeerde, bij een andere respondent uitte de collega's van de daaropvolgende leerjaren bezwaren en bij een derde respondent had een pedagoog tijdens de lerarenopleiding kritiek op de didactische aanpak. Deze leraren expliciteren allen dat deze ervaringen hun zin en motivatie om nieuwe dingen uit te proberen in negatieve wijze beïnvloed hebben. De tekstfragmenten lijken er dus op te wijzen dat

de sociale norm binnen de werk- of leeromgeving van de respondenten een invloed uitoefent op de bereidheid van leraren om te experimenteren.

Slechts enkele leraren geven aan dat ze een middelmatige of lage bereidheid hebben om te experimenteren. De reden hiervoor lopen uiteen. Respondent 1 (lager onderwijs) stelt dat het soms “makkelijker, comfortabeler” is om “de klassieke methode” te hanteren. Met ‘de klassieke methode’ verwijst ze naar de leraar die vooraan uitleg geeft en de leerlingen die daarna uitvoeren. Het gebruik van de klassieke methode zou haar iets meer vertrouwen bieden dat haar leerdoelen bereikt kunnen worden. Bij respondent 7 (lager onderwijs) lijkt het verlangen naar een *evidence-based* onderwijs een rol te spelen. Deze respondent wil liever dat anderen eerst uitzoeken welke methodes goed werken en welke niet, die zij vervolgens kan toepassen. Het is volgens haar ook belangrijk om een rustige leeromgeving te creëren, en niet zinvol om voortdurend te veranderen van methode. Eén respondent typeert zichzelf als laag bereid omwille van de formulering van de voorgelegde stelling (“de leraar experimenteert in het didactische en pedagogische handelen”). Hij vindt dat deze stelling te veel vanuit het perspectief van de leraar geformuleerd is. Volgens hem zijn het de leerlingen die moeten experimenteren en uitvinden welke werkvorm voor hen het beste werkt. In dezelfde lijn is het volgens hem niet de leraar die de werkvormen en de activiteiten moet afstemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen, maar zijn het de leerlingen die hierin hun weg moeten vinden. Deze respondent lijkt met andere woorden een sterk voorstander te zijn voor ‘begeleid zelfstandig leren’.

We kunnen concluderen dat de bereidheid om te experimenteren over het algemeen groot is. De bereidheid van leraren om te experimenteren wordt in sommige gevallen getemperd door werkdruk of administratie, door de (gevoelsmatige) garantie die ‘klassieke’ methodes bieden en door de sociale norm binnen de werk- en leeromgeving.

### 7.3.2 Werkvormen en activiteiten afstemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen

De meeste respondenten hebben een hoge bereidheid om werkvormen en activiteiten af te stemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen. De meerderheid onder hen geeft aan hun bereidheid ook de hoogste score. Meerdere respondenten geven aan dat ze hun leerlingen centraal stellen. Het zijn volgens hen de leerlingen (met hun specifieke capaciteiten, interesses, voorkeuren, ...) die bepalen welke werkvormen en activiteiten gebruikt worden. Deze leraren geven hun leerlingen een hoge mate van inspraak en autonomie welke werkvorm gebruikt wordt om iets aan te leren. Een paar leraren hebben het eerder over het afstemmen van de werkvormen op de leerdoelstellingen. Afhankelijk van het doel dat de leraren willen bereiken, zullen ze een andere werkvorm gebruiken. Respondent 19 benadrukt dat de werkvorm heel belangrijk is voor een les. Het is vaak iets dat blijft hangen en dat fungeert als kapstok voor de leerlingen om de leerstof te onthouden. Verschillende leraren geven aan dat het belangrijk is om hun leerlingenpubliek goed te kennen, inzicht te hebben in hun leefwereld, ... opdat het mogelijk is dat ze werkvormen en activiteiten op hen afstemmen. Enkele respondenten onderstrepen ook dat werkvormen niet alleen afgestemd moeten worden op individuele leerlingen, maar ook op volledige klasgroepen. Een aanpak die aanslaat in een bepaalde klasgroep, werkt niet noodzakelijk goed in een andere groep. Verschillende leraren beschrijven hoe ze via een proces van ‘trial’ en ‘error’ op zoek gaan



naar de meest optimale methode. Een paar respondenten geven dan ook aan dat er volgens hen een nauwe band bestaat tussen experimenteren, werkvormen afstemmen en evalueren.

Verschillende respondenten benoemen expliciet een aantal belemmerende factoren om de werkvormen af te stemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen, en geven aan dat deze hun bereidheid in negatieve wijze beïnvloeden. Zo wordt de hoge werkdruk en groot aantal taken benoemd door een respondent. Door de vele taken die op haar afkomen, blijft er vaak geen tijd over om voldoende te kunnen variëren in werkvormen. Een andere respondent ziet de (beperkte) infrastructuur in haar school als een belemmerende factor. Ze verwijst naar het feit dat haar school vroeger een laptopschool was. Hierdoor zou het makkelijker zijn om de klasgroep in kleinere groepen op te delen en de leerlingen af en toe een zelfstandige taak met behulp van de laptop te laten uitvoeren. Aangezien deze infrastructuur niet meer voorhanden is, zou het moeilijker zijn om de activiteiten af te stemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen. Twee respondenten halen aan dat hoe meer verschillende leerproblematieken zich in één klasgroep bevinden, hoe moeilijker het is om te differentiëren. Het grote aantal leerproblematieken zou ervoor zorgen dat de leraren op grenzen botsen. Eén respondent wijst erop dat differentiatie en remediëring niet ten koste mag gaan van de eindtermen en leerplandoelstellingen. Een andere respondent is ervan overtuigd dat het niet mogelijk is om meer dan één werkvorm tegelijk te hanteren in dezelfde klasgroep. Er zou geen rustige leeromgeving zijn wanneer kinderen met verschillende activiteiten tegelijk bezig zijn. Volgens haar zou teamteaching kunnen helpen om de werkvormen beter af te stemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen. Omwille van bovengenoemde factoren hebben een paar leraren een middelmatige of lage bereidheid om de werkvormen af te stemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen.

### **7.3.3 Het didactische en pedagogische handelen, en culturele referentiekader evalueren**

De meeste respondenten vertonen een hoge bereidheid om het didactische en pedagogische handelen, en het culturele referentiekader te evalueren. De hoogste score is in de minderheid: iets minder dan de helft van de respondenten kent aan hun bereidheid de hoogste score toe. Een groot deel van de respondenten geeft aan dat ze constant bezig zijn om hun didactische en pedagogische handelen te evalueren. Ze stellen hierbij zichzelf en hun onderwijspraktijk in vraag, en denken na over hoe de onderwijspraktijk verbeterd kan worden. Meerdere respondenten stellen expliciet dat hun evaluaties de aanleiding vormen om nieuwe dingen uit te proberen en om te experimenteren. Eén respondent betreft ook zijn leerlingen in het evalueren. Hij heeft een schatkistje waar de leerlingen ideeën mogen insteken, en waarin ze kunnen aangeven welke lessen of werkvormen ze beter vonden dan andere.

Verschillende leraren geven aan dat ze ook hun culturele referentiekader regelmatig in vraag stellen. Eén respondent denkt vooral na over hoe een bepaalde methode werkt voor een ander soort klas. Een andere lerares heeft een gemengd leerlingenpubliek en stelt regelmatig vragen aan haar leerlingen hoe zij vanuit hun etnisch-culturele achtergrond tegen bepaalde zaken aankijken. De respondent in kwestie spreekt met haar leerlingen over hun geloof, hun afkomst, ... en stelt dat de leerlingen elkaar dankzij deze gesprekken beter leren begrijpen. Nog een andere lerares verwijst naar het feit dat ze voor de eerste keer een leerling van lesbische ouders in haar klas heeft. Dankzij

dit gegeven probeert ze erop te letten om genderneutraal te spreken en om minder te refereren aan de klassieke rollenpatronen. Een andere lerares is er zich bewust van dat sommige leerlingen van thuis uit geen boterhammen meekrijgen op school of dat hun ouders niet meehelpen met hun huiswerk. Deze leerkracht probeert in haar klas een open cultuur te creëren waardoor verschillende thema's (waaronder seksualiteit) bespreekbaar worden, omdat ze weet dat deze in sommige gezinnen taboe zijn. Deze voorbeelden tonen aan dat leraren hun pedagogische en didactische handelen aanpassen aan hun leerlingenpubliek, en dat ze vanzelfsprekendheden met betrekking tot het culturele referentiekader in vraag stellen. Eén respondent gaat niet akkoord met de stelling dat de leraar in de toekomst het culturele referentiekader moet evalueren. Volgens hem is het culturele referentiekader een vaststaand gegeven en niet iets wat geëvalueerd kan worden.

Er is echter ook een beduidend grote groep respondenten die zich middelmatig tot laag bereid toont om het didactische en pedagogische handelen, en het culturele referentiekader te evalueren. In totaal gaat het om zes leraren. De helft van hen duidt het tekort aan tijd en de hoge werkdruk aan als een factor die hen ervan weerhoudt om voldoende te evalueren. Deze leraren geven aan dat ze zoveel taken op zich moeten nemen dat ze er niet aan toekomen om voldoende te evalueren en te reflecteren. Eén leraar geeft aan dat hij niet bereid is om zijn didactische of pedagogische handelen te evalueren wanneer daarvan een neerslag moet gebeuren op papier en wanneer er opnieuw een vorm van administratie blijkt. Eén respondent toont zich middelmatig bereid om te evalueren omdat ze vindt dat leraren nooit volledig in staat kunnen zijn om hun onderwijspraktijk bij te schaven. Aangezien dezelfde les nooit dubbel kan gegeven worden in dezelfde klas, zou het niet mogelijk zijn om te weten of een bepaalde aanpak een beter effect heeft.

### **7.3.4 Kennis uitbreiden en verfijnen gedurende de hele loopbaan**

De meerderheid van de respondenten geeft aan dat ze zeer bereid zijn om hun kennis uit te breiden en te verfijnen tijdens de loopbaan. De meesten onder hen kennen aan hun bereidheid ook de hoogste score toe. Verschillende respondenten duiden als argumentatie aan dat leerkracht worden een voortdurend proces is. Leraar worden, stopt met andere woorden niet met het behalen van het diploma van de lerarenopleiding, maar de ontwikkeling tot leraar blijft gedurende de hele loopbaan voortduren. Aangezien het leerlingenpubliek en de wereld veranderen, moet ook de leraar mee veranderen, zo luidt de redenering die verschillende respondenten aanhalen. Nieuwe ontwikkelingen en ontdekkingen zorgen ervoor dat leraren zichzelf regelmatig heruitvinden, en hun aanpak bijstellen en verfijnen. Meerdere leraren verwijzen ook naar de bijscholingen die ze volgen, en zijn hier positief over. Eén respondent haalt aan dat hij dankzij de bijscholingen een betere en gepassioneerde leerkracht wordt. Een andere respondent geeft aan dat ze na een nascholing vaak heel enthousiast thuiskomt, vol nieuwe inspiratie en ideeën. Verschillende respondenten geven aan dat het uitbreiden van kennis belangrijk is voor hun zelfontwikkeling als leraar.

Toch is er ook een beduidend grote groep respondenten die aangeven dat ze er niet altijd aan toekomen om hun kennis uit te breiden tijdens hun loopbaan. In totaal zijn er vijf respondenten die zichzelf een middelmatige tot lage bereidheid geven om hun kennis uit te breiden. Daarnaast zijn er vier respondenten die expliciet factoren aanhalen die een rem zetten op hun bereidheid om zich bij te scholen tijdens de loopbaan. De meest genoemde belemmerende factor is de factor tijd. Zes

respondenten geven aan dat ze vaak te weinig tijd hebben om bij te leren tijdens de loopbaan. Ze worden opgeslorpt door hun dagelijkse onderwijsactiviteiten. Twee respondenten getuigen over hoe zijzelf of hun collega's soms nog tot half elf of tot twee uur 's nachts aan het werk zijn. De hoge werkdruk en het groot aantal taken zouden ervoor zorgen dat er geen energie meer overblijft om zich in nieuwe dingen te verdiepen. Eén respondent geeft aan dat hij veel zin heeft om bij te leren, maar wegens gebrek aan tijd al twee jaar het tijdschrift *Klasse* niet meer heeft kunnen lezen. Naast gebrek aan tijd, wijst één respondent de kwaliteit van de nascholingen en workshops aan als belemmerende factor. Volgens haar zijn deze niet altijd even nuttig.

### 7.3.5 Synthese bereidheid bij de verschillende verwachtingen

De meeste leraren kennen een hoge score van bereidheid toe aan elk van de deelverwachtingen bij 'een didactisch expert zijn'. De meeste respondenten zijn met andere woorden zeer bereid om te experimenteren in het didactische en pedagogische handelen, om werkvormen en activiteiten af te stemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen, om het didactische en pedagogische handelen, en het culturele referentiekader te evalueren en om hun kennis uit te breiden tijdens de loopbaan. Leraren worden soms getemperd in het experimenteren door de hoge werkdruk en/of administratie, door de gevoelsmatige garanties die 'klassieke' methodes bieden en door de sociale norm binnen de werk- en leeromgeving. Een paar respondenten vinden het moeilijker om te differentiëren naargelang er een grotere verscheidenheid aan leer- en zorgproblematieken in de klas aanwezig is. Zowel voor 'het pedagogische en didactische handelen, en het culturele referentiekader evalueren' als voor 'kennis uitbreiden tijdens de loopbaan' is er echter ook een beduidend grote groep respondenten die zich middelmatig tot laag bereid toont om deze verwachtingen te realiseren. De factor tijd wordt hierbij meest genoemd als belemmerende factor. Vanwege tijdsgebrek verklaren een aantal leraren geen "energie" meer te hebben om hun onderwijs te evalueren en bij te sturen waar nodig, of om zich in nieuwe dingen te verdiepen.

## 7.4 Randvoorwaarden

Binnen het thema 'de leraar als didactisch expert' kunnen de randvoorwaarden die de respondenten in de interviews noemen onder vier clusters naar voren geschoven worden: de contextgebonden ondersteuning, de gepaste balans tussen autonomie en sturing, de lerarenopleiding en het curriculum.

### 7.4.1 Contextgebonden ondersteuning

Om vakexpertise de komende jaren sterker uit te breiden met bijkomende didactische expertise, achten leraren adequate contextgebonden ondersteuning noodzakelijk, zo blijkt uit de interviews. Contextgebonden ondersteuning krijgt evenwel een iets andere invulling dan in de andere thema's. Zo blijkt specifiek voor het ontwikkelen van didactische expertise de nascholing, interne ondersteuning en infrastructuur van leraren van belang.

Volgens de respondenten zijn *nascholingen* belangrijk om naar de toekomst toe sterkere didactische competenties uit te bouwen. Wat betreft het huidige nascholingsaanbod, zijn er echter

gemengde ideeën onder leraren. De algemene tendens in de mening van leraren is dat nascholing beter op maat van leraren afgestemd dient te worden naar de toekomst toe. Zo zijn er een aantal leraren die aangeven dat er een zeer (soms té) ruim aanbod aan nascholingen voorhanden is, maar dat deze niet altijd voldoen aan hun wensen en verwachtingen. Nascholingen zijn volgens respondenten vaak zeer theoretisch en weinig toegepast op de praktijk. Leraren zeggen meer behoefte te hebben aan zeer concrete, toepasbare handvaten en minder aan theoretische principes en ideeën. Een respondent omschrijft het als de wenselijkheid dat nascholingen sterker vanuit de leernoden van leraren zouden vertrekken.

*“Ik kies nu heel bewust voor een aantal bedrijven of organisaties omdat ik weet dat als ik daar ga, daar heb ik iets aan. Die staan daar niet gewoon met een theorie’tje te zwaaien dat in de praktijk niet realistisch, haalbaar is of niet werkt. Ik probeer ook altijd bij mensen te zijn die in het werkveld aan het woord komen. Er kunnen prachtige psychiaters en psychologen en alles zijn, maar als je dat niet ervaren hebt in een klas, dan haal je dat op 1 2 3 onderuit als leerkracht zijnde. Omdat je gewoon voelt van, dit is niet gefundeerd op praktijkervaring.” (respondent 6, basisonderwijs)*

Naast nascholing is interne ondersteuning van collega’s of mentoren volgens leraren onontbeerlijk om didactische expertise uit te bouwen. Volgens een groot aantal leraren is het visiteren van collega’s voor hen een effectieve manier om snel inzicht te krijgen in didactische principes. Bij collega’s gaan kijken, genereert stof ter reflectie (bijvoorbeeld: zo zou ik het wel/niet aanpakken omdat...), maar ook de praktijktips die leraren naar eigen zeggen vaak in nascholingen missen. Naast het visiteren van collega’s geven respondenten aan dat ook een goede uitwisseling van informatie en samenwerking een effectieve vorm van interne ondersteuning kan zijn voor het ontwikkelen van didactische expertise. Daarbij denken leraren voornamelijk aan het doorgeven van informatie over didactische principes die effectief blijken bij bepaalde leerlingen, het delen van lesvoorbereidingen of informele gesprekken over lesaanpakken.

Ten slotte komt ook in de ontwikkeling van didactische expertise infrastructuur uit de interviews naar boven als belangrijke contextgebonden ondersteuning. Bepaalde didactische werkvormen hebben meer fysieke ruimte nodig, zodat bijvoorbeeld van lokaal gewisseld kan worden bij doorschuifsystemen. Daarnaast zijn de slaagkansen van bepaalde werkvormen afhankelijk van de aanwezigheid van digitale media. Een respondent haalt bijvoorbeeld aan dat leerlingen zelf een les laten maken enkel mogelijk is wanneer zij in de klas over afdoende infrastructuur te maken om zelf zaken op te zoeken (bijvoorbeeld op een laptop of tablet).

#### **7.4.2 Balans autonomie en sturing**

Een tweede randvoorwaarde die naar voren komt in de interviews met betrekking tot het thema over didactische expertise betreft opnieuw de gepaste balans tussen autonomie en sturing.

Uit de interviews blijkt dat leraren over een grote autonomie wensen te beschikken wanneer het gaat om het ontwikkelen van de eigen didactische expertise. Te strenge sturing wordt door leraren niet als wenselijk ervaren wanneer ze betrekking heeft op zaken in hun lespraktijk. Zo haalt een respondent bijvoorbeeld aan dat enkele jaren geleden een tendens op school was ingezet naar meer onderzoekend leren. Dat vergde didactische aanpassingen en weinig autonome keuzes in de

klas, waar de leraar in kwestie zich naar eigen zeggen niet goed bij voelde. Leraren geven aan dat het ontwikkelen van didactische expertise ruimte vergt om af en toe te falen, bijvoorbeeld wanneer ze experimenteren met nieuwe werkvormen.

Naast afdoende autonomie in de klas, maken de interviews duidelijk dat een zekere mate van sturing het ontwikkelen van didactische expertise kan faciliteren. Een belangrijke factor daarin is het expliciteren van verwachtingen, onder meer vanuit de directie. Respondenten geven bijvoorbeeld aan dat duidelijke richtlijnen met betrekking tot, bijvoorbeeld, nascholingen ervoor zorgen dat zij of collega's ook daadwerkelijk aan hun didactische expertise werken. Daarnaast werkt volgens de respondenten ook het expliciteren van een duidelijke visie op didactische werkvormen in de school faciliterend. Ook hierin heeft de directie een duidelijke rol. Een duidelijke visie met betrekking tot didactische werkvormen kan, bijvoorbeeld, actieve werkvormen promoten, wat leraren noopt hun didactische expertise verder uit te breiden.

### 7.4.3 Lerarenopleiding

Een volgende randvoorwaarde die uit de interviews naar voren komt met betrekking tot de verbreding van de leraar als vakexpert naar didactisch expert, is de lerarenopleiding.

Volgens de bevroegde leraren speelt de lerarenopleiding een belangrijke factor in het uitbouwen van didactische expertise. De algemene teneur is echter dat de lerarenopleiding niet goed afgestemd is op de werkelijke situatie waarin leraren terecht komen tijdens hun loopbaan. Een aantal respondenten spreekt de hypothese uit dat de basiskennis van leraren in opleiding sterk is gedaald de afgelopen jaren. Zodoende is er, volgens hen, tijdens de lerarenopleiding nog te veel werk aan het bijspijkeren van deze vakkennis en te weinig aan het verdiepen van didactische kennis. Hoewel er volgens de bevroegde leraren dus wel een goede basis aan actieve werkvormen aangereikt wordt in de lerarenopleiding, zijn deze vaak niet zonder meer geschikt binnen de situaties waarin leraren terecht komen. Verschillende respondenten geven aan dat moeilijke klassituaties (bijvoorbeeld wanneer leerlingen problemen van thuis uit mee nemen), maken dat zij meestal geen didactische expertise kunnen aanwenden vanuit hun basisopleiding, en dat de principes die zij hebben mee gekregen te vaak geënt zijn op "de perfecte situatie in de klas".

*“De beroepsschool waar ik ben begonnen, dat waren 90% allochtonen. En daar vind ik dat het hoger onderwijs niet genoeg op voorzien is. Wanneer ik opvoedkunde kreeg, kreeg je een casus. Daar werd ook altijd gezegd: ‘Je gaat uit van de best mogelijke situatie.’ Dus dat betekent dat alles voorhanden is. Allez, dat is idioot, want dat is helemaal niet zo. Je komt in een school waar dat je met dertig leerlingen zit in een soms veel te klein lokaal op een lastig lesuur. Als je dan moet denken aan: ‘Welk systeem heb ik gezien bij opvoedkunde?’ Ja, dan heeft dat eigenlijk helemaal geen nut, dus. Dat verschil is wel heel groot. Omdat het vooral in mijn opleiding nog altijd heel veel inhoudelijk ging, vakken en dat is belangrijk.” (respondent 18, buitengewoon secundair onderwijs)*

### 7.4.4 Curriculum

Een laatste randvoorwaarde die door enkele respondenten genoemd wordt met betrekking tot het verbreden van vakexpertise naar didactische expertise, betreft het curriculum.

Een aantal respondenten geeft aan dat het ontwikkelen van didactische expertise zeer moeilijk is in het huidige onderwijs, en wel vanwege de hoeveelheid aan eindtermen en leerplandoelen. Deze leraren geven aan dat hun programma zeer vol zit en de timing heel strak is tot op het einde van het schooljaar. Dit maakt dat zij zich weinig vrij voelen om, bijvoorbeeld, met nieuwe werkvormen te experimenteren en hun vakkennis als dusdanig aan te vullen met een ruime didactische expertise.

*“Ik weet nu mijn fysica, derde jaar, ik zit tot de allerlaatste les. Maar dat is een jaarlijks fenomeen. Tot de laatste les echt. En dan ben ik klaar en da ‘s echt getimed. Dan mag er niks foutlopen. Ja, het is... de druk van een leerplan soms. Moest die wat minder zijn, dan zouden we meer tijd krijgen om te experimenteren en te doen en te proberen.”* (respondent 14, secundair onderwijs)

## 7.5 Conclusie

De meeste respondenten hebben een positieve cognitieve attitude ten aanzien van ‘de leraar als didactisch expert’. Ze zijn ervan overtuigd dat didactische expertise voor leraren in de toekomst inderdaad steeds belangrijker wordt. Toch wijzen ze erop dat het volgens hen een én-én-verhaal is. Ook vakexpertise zal altijd belangrijk blijven. Daarnaast hebben de meeste leraren ook een positieve affectieve attitude ten aanzien van ‘de leraar als didactisch expert’. Ze vinden het fijn om zichzelf als leraar te ontplooiën. De meerderheid van de respondenten voelt zich ook in staat om hun didactische expertise verder te ontwikkelen. Toch komen ook een aantal lacunes in bekwaamheid aan bod, zoals bijvoorbeeld bij sommige leraren een te beperkte kennis van didactische aanpakken en het gevoel niet opgewassen te zijn om om te gaan met een grote diversiteit aan leerbehoeftes. De sociale norm op school is volgens leraren ook beïnvloedend voor de mate waarin leraren didactische vernieuwingen willen doorvoeren.

Wanneer we de bereidheid van leraren bekijken voor de verschillende deelverwachtingen afzonderlijk, zien we bij de meeste respondenten een hoge bereidheid om te experimenteren in het didactische en pedagogische handelen, om werkvormen en activiteiten af te stemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen, om het didactische en pedagogische handelen, en culturele referentiekader te evalueren en om hun kennis uit te breiden tijdens de loopbaan. Toch wijst een beduidend grote groep leraren ook op belemmeringen om hun onderwijs te evalueren en om hun kennis uit te breiden. De meest genoemde belemmerende oorzaak is de factor tijdsgebrek.

Wat betreft randvoorwaarden, zien leraren een belangrijke rol weggelegd voor nascholingen en interne ondersteuning om hun didactische expertise verder uit te bouwen. De leraren willen graag nascholingen gericht op de praktijk en interne ondersteuning in de vorm van sociaal leren onder collega’s. Een ruime infrastructuur en de aanwezigheid van digitale media blijkt ook nodig te zijn om bepaalde didactische werkvormen te kunnen toepassen. Ook sturing vanuit de schoolleiding ervaren veel leraren als nuttig om de uitbreiding van didactische expertise te faciliteren. Daarnaast wordt de lerarenopleiding beschouwd als een manier om de didactische expertise uit te breiden. Ook zou een minder vol curriculum (met minder leerplandoelen en eindtermen) ervoor kunnen zorgen dat er meer ruimte is om te experimenteren met nieuwe werkvormen.

## 8 Algemene conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk formuleren we algemene conclusies en een aantal aanbevelingen voor zowel het beleid als de onderwijspraktijk. We vertrekken daarbij van de onderzoeksvragen die in deze studie werden vooropgesteld. Ten eerste zullen we meer informatie verschaffen over de manier waarop attitude, gepercipieerde norm binnen de school en gepercipieerde capaciteit een rol spelen in de bereidheid van leraren om het zelfstandige leren van leerlingen te begeleiden, in teamverband te werken en om een didactisch expert te zijn. Daarnaast presenteren we de bevindingen met betrekking tot de algemene bereidheid van leraren om deze verwachtingen te realiseren. Ten slotte gaan we dieper in op de randvoorwaarden die volgens Vlaamse leraren vervuld moeten zijn opdat ze de eerdergenoemde verwachtingen optimaal kunnen realiseren.

### 8.1 De rol van attitude, sociale norm en capaciteit binnen de bereidheid van leraren

Uit de interviews met 20 leraren stellen we naar verwachting vast dat zowel attitude, de perceptie van de sociale norm en de ervaren capaciteit een rol spelen in de bereidheid van leraren met betrekking tot de verschillende verwachtingen. Daarin wijken de resultaten in deze studie niet af van de theorievorming met betrekking tot het concept 'bereidheid' (Ajzen, 2008).

Leraren etaleren doorgaans een positieve attitude ten opzichte van de verschillende verwachtingen. Zo geven zij aan dat ze het belangrijk vinden om het zelfstandige leren van leerlingen te begeleiden, dat ze positief staan ten opzichte van werken in teamverband en dat ze didactische expertise willen ontwikkelen. Er is in sommige gevallen een zekere discrepantie tussen de cognitieve en affectieve attitude van de respondenten. Sommige leraren zien er bijvoorbeeld de meerwaarde van in om leerlingen zelfstandig te doen leren, maar voelen zich er niet altijd comfortabel bij om het leerproces van de leerlingen los te laten. In lijn met eerder onderzoek lijken zowel de cognitieve als affectieve attitude een rol te spelen in de bereidheid van leraren om bepaalde verwachtingen te realiseren (Sanbonmatsu & Fazio, 1990; Vanhoof et al., 2014).

Daarnaast lijkt de perceptie van leraren over de sociale norm binnen de school een belangrijke rol te spelen in hun bereidheid om het zelfstandige leerproces van leerlingen te begeleiden, te werken in teamverband en didactische expertise te ontwikkelen. Zo halen respondenten meermaals aan dat hun bereidheid soms geremd wordt wanneer de sociale norm als anders gepercipieerd wordt. De geïnterviewde leraren geven bijvoorbeeld aan dat zij minder samenwerken wanneer dit op school niet gangbaar is, minder geneigd zijn in te zetten op het zelfstandig leren van leerlingen wanneer collega's dit niet doen en minder experimenteren met didactische werkvormen wanneer dat niet wordt aangemoedigd vanuit hun leer- en werkomgeving. Deze resultaten vinden we ook terug in andere literatuur, waarin voor elk van deze verwachtingen de cultuur of sociale norm op school als een belangrijke facilitator naar voren komt (Hoekstra, Meirink, & Zwart, 2014; Meirsschaut & Ruys, 2017; Van Gasse, Vanhoof, Mahieu, & Van Petegem, 2015; Zwart, Wubbels, Bergen, & Bolhuis, 2008).

Ten slotte bevestigt dit onderzoek ook dat de perceptie van capaciteit de bereidheid van leraren beïnvloedt om het zelfstandige leren te begeleiden, om te werken in teamverband en om

didactische expertise te ontwikkelen (Ajzen, 2008). Uit het onderzoek blijkt dat leraren doorgaans wel vinden dat ze over de juiste kennis en vaardigheden beschikken, maar dat bepaalde randvoorwaarden volgens hen niet altijd voldoende ingevuld zijn om aan de verwachtingen tegemoet te kunnen komen. De afwezigheid van randvoorwaarden kan hun bereidheid om de verwachtingen te realiseren, temperen. Dit maakt dat voornamelijk het vervullen van bepaalde randvoorwaarden essentieel is om de perceptie van capaciteit bij leraren te verbeteren (zie ook 8.3).

## 8.2 De bereidheid van leraren

Naast inzichten in de attitude, perceptie van sociale norm en perceptie van capaciteit, werd in dit onderzoek ook dieper inzicht gegenereerd in de algemene bereidheid van leraren met betrekking tot de verschillende verwachtingen naar de toekomst toe. Daartoe werden deelverwachtingen geëxpliciteerd en bevestigd.

Over de verschillende verwachtingen heen stellen we in deze studie vast dat leraren over het algemeen bereid zijn om het zelfstandige leerproces van leerlingen te begeleiden, om te werken in teamverband en om didactische expertise te ontwikkelen. De bereidheid was voor sommige deelverwachtingen hoger dan voor de andere. Met betrekking tot het begeleiden van zelfstandig leren blijken de leraren uit dit onderzoek minder bereid te zijn om voor elke leerling een individueel leertraject te ontwikkelen en dit daaropvolgend dan ook te monitoren. Leraren lijken het vooral niet zinvol te vinden dat voor *elke* leerling te moeten doen. Ze lijken dit meer prioritair te vinden wanneer leerlingen specifieke leerbehoeftes hebben, maar er lijkt weinig draagvlak te zijn om dit voor elke modale leerling te voorzien. Deze bevindingen zijn in lijn met onderzoek naar het gebruik van data voor het ontwikkelen en monitoren van individuele leerprocessen, waaruit blijkt dat dit in Vlaanderen nog geen gangbare praktijk is (Vanlommel, Vanhoof, & Van Petegem, 2016; Van Gasse et al., 2015). Daarnaast geven leraren aan bereid te zijn in team te werken, maar blijken de ervaringen met intensievere vormen van samenwerking, waaronder teamteaching, eerder beperkt te zijn. Bijkomend voelen veel leraren ook belemmeringen om samen klas- en vakoverschrijdende projecten te organiseren. Deze onderzoeksresultaten liggen in lijn met eerder onderzoek dat aantoont dat leraren minder geneigd zijn om sterk verantwoordelijkheden te delen (OECD, 2014; Van Gasse, Vanlommel, Vanhoof, & Van Petegem, 2016).

Uit de interviewdata komen een aantal factoren naar voor die bovengenoemde resultaten kunnen verklaren. Een eerste mogelijke verklaring betreft de taakopvatting van leraren. De mogelijkheid bestaat dat de taakopvatting van de leraren in deze studie gericht is op de eigen activiteiten binnen de eigen klas. Met betrekking tot het monitoren van leerlingen, verwijst een groot deel van de leraren enkel naar leerlingen in de eigen klas en lijkt de leraar hierbij de centrale rol in te nemen. Dit maakt dat een grotere variatie in leernoden een negatieve impact lijkt te hebben op de bereidheid van leraren om in te spelen op de individuele noden van leerlingen. Gezien de verwachte groeiende diversiteit in het leerlingenpubliek (Boderé, Sassenus & Van Petegem, 2018), is het van belang om in de lerarenopleiding en tijdens nascholingen in te zetten op sensibilisering. Hierbij kan ingegaan worden op de centrale rol van de leerling in het eigen leerproces. Voor leraren wordt het in dit kader cruciaal het eigen handelen te stroomlijnen in functie van de leerling. Het aanbrengen van een onderzoekende houding bij (kandidaat-)leraren is belangrijk voor het systematisch aanpassen



van instructie aan leernoden (Schildkamp, Poortman, & Handelzalts, 2016). Daarnaast kunnen ook handvaten aangereikt worden aan leraren om te differentiëren en om leerlingen nog meer eigenaarschap te geven over het eigen leerproces. Dezelfde redenering gaat op voor de minder grote bereidheid om op een intensievere manier met collega's samen te werken. Eerder onderzoek naar samenwerking bij leraren opperde ook reeds de taakopvatting van leraren zich waarschijnlijk situeert in het lesgeven binnen hun klas (Van Gasse et al., 2016) en dat leraren slechts beperkt de expertise van collega's opzoeken in functie van leerlingen (Meredith, Van den Noortgate, Struyve, Gielen, & Kyndt, 2017; Van Gasse et al., 2016). Het zou kunnen dat de organisatie van vele scholen (een leraar per klas in het basisonderwijs en verschillende vakleerkrachten in het secundair onderwijs) deze taakopvatting in de hand werkt, een kwestie die interessant zou zijn om verder te onderzoeken in een vervolgstudie.

Een tweede verklaring voor de lagere bereidheid van leraren om intensiever samen te werken (zoals vak- en klasoverschrijdende projecten) is het feit dat veel leraren het gevoel hebben dat ze hier momenteel niet de nodige tijd en ruimte voor hebben. Hierop gaan we dieper in in 8.3. Een derde verklaring die we terugvonden in de interviewdata is het belang van vertrouwdheid met het lerarenteam. Beginnende leraren of leraren met interimcontracten geven aan dat een onbekend lerarenteam een rem zet op hun samenwerking. In nieuwe groepen durven leraren te weinig openlijk hun mening geven of zijn ze te weinig vertrouwd met de werking van de school om een productieve inbreng te hebben in samenwerkingsverbanden. Daarnaast blijkt uit de data dat leraren niet altijd goed weten van elkaar waarmee ze bezig zijn of wat ze doen, met andere woorden weinig know-who bezitten. Zo getuigen leraren in onze interviewdata dat ze niet altijd goed weten van elkaar welke leerstofonderdelen behandeld worden.

Een laatste verklaring voor de lagere bereidheid tot samenwerking is de gewenste inspraak in de aard van de samenwerkingspartner. Wanneer de ideeën of methodiek te ver verschillen, zijn ze bezorgd dat de samenwerking te tijdrovend zal zijn en dat dit een negatieve invloed zal uitoefenen op de onderwijskwaliteit. Deze bevinding is in lijn met ander onderzoek dat aantoont dat leraren inspraak willen in de collega's met wie ze samenwerken of teamteachen (Meirsschaut & Ruys, 2017). Deze oorzaken samen maken dat de samenwerkingscultuur in scholen niet altijd evenredig verdeeld is en dat in bepaalde groepen meer samenwerking zal plaatsvinden dan in andere (Meredith, Moolenaar, Struyve, Vandecandelaere, Gielen, & Kyndt, 2017).

Om de bereidheid van leraren met betrekking tot begeleiden van zelfstandig leren, werken in teamverband en uitbouwen van didactische expertise te verhogen, is het volgens ons noodzakelijk om te werken aan een omgeving die dwarsverbanden tussen leraren en professioneel leren stimuleert. Het optimaal begeleiden van zelfstandig leren kan immers niet los gezien worden van het verder uitbouwen van didactische expertise in een omgeving waar samengewerkt wordt (Van Gasse et al., 2016; Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009; Zwart et al., 2008).

Een eerste aspect dat we hierbij willen belichten is het belang om gezamenlijke doelen te definiëren binnen scholen en schoolteams (Schildkamp et al., 2016). Als leraren bijvoorbeeld samenwerken om het aantal zittenblijvers op school te verminderen, maakt dat expliciet dat leerlingen en leren centraal komen te staan in activiteiten op school. Daarnaast kan het zinvol zijn om een soort van taakafhankelijkheid te creëren onder leraren, bijvoorbeeld door het uitwerken van vakoverschrijdende activiteiten of projecten (Van Gasse, 2018). De taakafhankelijkheid creëert een

grond voor samenwerking en laat leraren toe know-who op te bouwen die ook interessant kan zijn voor andere samenwerkingsverbanden. Bovendien verlegt deze aanpak de focus van ‘met wie samen te werken’ naar ‘waartoe samen te werken’. Een derde aanbeveling is meer continuïteit in het personeelsbeleid te creëren om duurzame samenwerkingsculturen verder te faciliteren. Degelijke rekrutering, aanwerving en opdrachttoewijzing kunnen essentieel zijn om uitstroom van leraren te beperken en binnen lerarenteams duurzame relaties op te bouwen (Vanblaere, Tuytens, & Devos, 2017).

Ten slotte is het bijkomend zinvol ook (verder) aan schooloverstijgende netwerken tussen leraren te bouwen. Leraren wisselen doorgaans graag van ideeën met leraren van buiten de school, maar doen het in de praktijk nog weinig (Schelfhout, Bruggeman, & Buyninckx, 2015). Voor leraren met een ‘kleiner’ vak die geen collega-vakleraren hebben binnen de eigen school kan schooloverschrijdend overleg een uitgelezen manier zijn om inhoudelijk van ideeën te kunnen wisselen met een ‘peer’. We suggereren dat bestaande initiatieven voor leraren om schooloverschrijdend te overleggen nog meer bekend gemaakt worden, en dat samenwerkingsverbanden over scholen heen nog versterkt worden. Het vrij roosteren van bijvoorbeeld alle leraren chemie in (kleine) scholen binnen dezelfde scholengroep of samenwerkingsverband gedurende twee uren zou bijvoorbeeld overleg kunnen faciliteren. Uit het onderzoek van Schelfhout, Bruggeman, & Bruyninckx (2015) blijkt dat scholen hiermee succes boeken en dat leraren doorgaans heel tevreden zijn over dit soort overlegopportunities.

### 8.3 Randvoorwaarden

In deze studie komen overheen de verschillende verwachtingen ten opzichte van leraren (begeleiden van het zelfstandige leerproces, werken in teamverband en het ontwikkelen van didactische expertise) gelijkaardige randvoorwaarden naar voren om de bereidheid van leraren te faciliteren. Wanneer leraren deze randvoorwaarden niet als vervuld percipiëren, heeft dit een negatieve impact op hun bereidheid om aan de verwachtingen te voldoen (cf. sectie 7.1).

Belangrijke randvoorwaarden die de geïnterviewde leraren in deze studie nog niet als vervuld percipiëren, hebben betrekking op de contextgebonden ondersteuning die zij ervaren, meer bepaald op vlak van infrastructuur en tijd, en een gepaste balans tussen autonomie en sturing. Op vlak van infrastructuur halen leraren aan dat meer digitale media noodzakelijk zijn in hun klassen, bijvoorbeeld om leerprocessen beter te individualiseren. Daarnaast zijn grotere ruimtes binnen scholen wenselijk om bijvoorbeeld de ruimte te kunnen opsplitsen in thematische werkhoeven om aan teamteaching te doen.

Wat de factor tijd betreft, blijkt uit deze studie dat het ervaren tijdsgebrek en de hoge werkdruk een rem zetten op de bereidheid om het zelfstandige leren te begeleiden, om te werken in teamverband en om didactische expertise te ontwikkelen (zie ook Kowalski & Lasley, 2009; Meirsschaut & Ruys, 2017). Zowel teamteaching als de organisatie van klas- en vakoverschrijdende projecten worden door sommige leraren beschouwd als erg tijdsintensief en iets wat ‘bovenop’ het gewone curriculum komt. Leraren geven aan dat ze zich technisch gezien vaak niet in de mogelijkheid bevinden om te overleggen omdat ze op hetzelfde moment lesgeven. Een andere verwachting waarbij leraren een sterk tijdsgebrek ervaren, is om zich gedurende hun loopbaan te

professionaliseren en om hun kennis uit te breiden. Veel leraren geven aan dat ze wel nieuwe werkvormen en methodes zouden willen leren kennen, maar ze worden te zeer opgeslorpt door de dagelijkse onderwijsactiviteiten. Veel leraren ervaren onvoldoende tijd om hun onderwijspraktijk degelijk te evalueren en bij te sturen waar nodig. Dit tijdsgebrek zorgt ervoor dat leraren soms dezelfde les op exact dezelfde manier geven, of minder bereid zijn om nieuwe dingen uit te proberen.

De perceptie van leraren dat de ondersteunende voorwaarde zoals 'tijd' op dit moment niet voldoende vervuld wordt, kan onder andere te verklaren zijn doordat leraren botsen op de grenzen van de schoolorganisatie. De verwachtingen met betrekking tot het begeleiden van zelfstandig leren, het werken in team en het ontwikkelen van didactische expertise worden steevast als 'extra' beschouwd. Zo moeten vergadermomenten, opportuniteiten tot professionele ontwikkeling of (de voorbereiding van) vakoverschrijdende projecten bijvoorbeeld buiten de lessen worden gepland. Daardoor voelen ze voor de geïnterviewde leraren aan als bijkomend op hun doordeweekse takenpakket. Een suggestie om deze randvoorwaarde beter te kunnen vervullen is om het idee van een schoolopdracht verder te verkennen. Uit internationaal vergelijkend onderzoek weten we dat leraren inderdaad meer samenwerken wanneer overlegmomenten ook structureel ingebouwd zijn in het lessenrooster. In Finland bijvoorbeeld geven leraren gemiddeld genomen minder les en staan ze in relatief kleinere klassen in vergelijking met leraren uit andere landen (Sahlberg, 2015). "Overleg met collega's, gezamenlijke lesvoorbereiding maken en gezamenlijk werken aan het schoolbeleid staan in Finland structureel ingeschreven in de taakomschrijving van elke leerkracht" (Van den Branden, 2018). Onze suggestie naar het onderwijsbeleid toe is om te zoeken naar manieren waardoor leraren structureel meer tijd hebben voor samenwerking en professionalisering. Een manier zou kunnen zijn om – naar het voorbeeld van Finland – leraren minder lesopdrachten te geven, en die vrijgekomen tijd structureel in te plannen voor overleg. Een andere manier zou kunnen zijn om leraren meer ondersteuning te bieden voor coördinerende, administratieve en/of zorgende taken, zodat ze meer voluit kunnen focussen op hun onderwijstaken en samenwerking met collega's.

Naast de randvoorwaarden van tijd en ruimte, blijkt de balans tussen autonomie en sturing een belangrijke rol te spelen in de bereidheid van leraren. Hoewel de geïnterviewde leraren graag hun autonomie waarborgen, blijken zij af en toe nood te hebben aan meer sturing en het sterker expliciteren van verwachtingen ten opzichte van zichzelf of collega's. De directie kan in dit kader een belangrijke rol spelen.

Verklaringen voor de nood aan meer sturing die leraren in deze studie rapporteren kan enerzijds voortkomen uit de manier van leidinggeven op school, maar anderzijds ook vanuit de leraren zelf. Zo is het mogelijk dat schoolleiding die minder aanwezig is binnen de school of verwachtingen niet genoeg expliciteert, leidt tot een zekere stuurloosheid en onzekerheid bij leraren. Anderzijds kan de nood aan sturing van leraren ook voortkomen uit een bepaalde onzekerheid met betrekking tot het eigen handelen of met betrekking tot de verwachtingen die er zijn vanuit de schoolleiding. De schoolleiding kan hier een sleutelrol in spelen. Een algemeen aandachtspunt in dit kader kan zijn om het beleidsvoerend vermogen van de school in zijn geheel te versterken. Daartoe is het noodzakelijk oog te hebben voor, bijvoorbeeld, gezamenlijke doelgerichtheid, ondersteunende relaties en samenwerking en gedeeld leiderschap binnen de school (Vanhoof & Van Petegem,

2010). Leraren inspraak geven in processen versterkt de autonomie van leraren (Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012). Daarnaast zouden mentoren of ‘teacher leaders’ voor een heldere vertaalslag van verwachtingen vanuit de schoolleiding naar leraren toe kunnen zorgen. Al is bij het verkennen van deze piste noodzakelijk om ook oog te hebben voor een goede inbedding van een teacher leader rol in de bestaande organisatiecultuur (Struyve, Hannes, Meredith, Vandecandelaere, Gielen, & De Fraine; Struyve, Meredith, & Gielen, 2014).

## 9 Bijlages

### Bijlage 1: Een overzicht van de thema's en bijhorende verwachtingen

<b>Thema's</b>
<b>Het zelfstandige leerproces van de leerlingen begeleiden</b>
Leraren geven de leerlingen verantwoordelijkheid voor hun leerproces
Leraren ontwerpen een persoonlijk leertraject voor de leerling
Leraren monitoren het persoonlijke leertraject van de leerling
Leraren geven feedback op de leervorderingen van de leerlingen
Leraren geven duidelijke instructies, waarin leerdoelen en afspraken geëxpliciteerd worden
Leraren creëren een rustige leeromgeving
Leraren creëren een leeromgeving waarin leerlingen fouten mogen maken
<b>Werken in teamverband</b>
Leraren delen de verantwoordelijkheid voor de leerlingen samen met collega's
Leraren delen onderwijstaken met collega's
Leraren organiseren klas- en vakoverschrijdende projecten met andere leraren
Leraren wisselen hun kennis en vaardigheden uit met het lerarenteam
Leraren wisselen kennis en vaardigheden uit met leraren van andere scholen
<b>Een didactisch expert zijn</b>
Leraren blijven hun kennis en vaardigheden uitbreiden en verfijnen tijdens hun volledige loopbaan
Leraren stemmen hun didactische werkvormen en activiteiten af op de leernoden van de leerlingen
Leraren experimenteren in zijn didactische en pedagogische handelen
Leraren evalueren hun pedagogische handelen, didactiek en culturele referentiekader

## Bijlage 2: Interviewleidraad voor het thema 'het zelfstandige leren begeleiden'

<b>Doelstellingen van dit interview:</b> In welke mate zijn leraren bereid om het zelfstandige leren van de leerlingen te begeleiden? In welke mate menen zij over de capaciteit en autonomie te beschikken om het zelfstandige leren van de leerlingen te begeleiden? Welke factoren ervaren zij als belemmerend of faciliterend om aan deze verwachting tegemoet te komen?	
<b>Fase 1: kennismaking met de onderzoeker</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. In herinnering brengen dat het interview wordt opgenomen</li><li>2. Kennismaking met de onderzoeker. De onderzoeker...<ul style="list-style-type: none"><li>- stelt zich voor</li><li>- stelt de doelstellingen van het interview voor</li><li>- vertelt de verwachte duur (één à anderhalf uur)</li><li>- geeft het verloop van het interview aan</li><li>- garandeert de anonimiteit van de gegevens</li><li>- bedankt de respondent(e) voor zijn of haar deelname</li></ul></li></ol>
<b>Fase 2: kennismaking met de geïnterviewde</b>	<p><i>De interviewer vraagt of de geïnterviewde zichzelf wil voorstellen aan de hand van een korte vragenlijst. Deze vragenlijst peilt onder andere naar de naam van de leerkrachten, hun leeftijd, hun aantal jaren onderwijservaring, de school waarin ze lesgeven, het leerjaar en/of de vakken die zij geven.</i></p> <p>Kan u zichzelf op basis van de vragen in de vragenlijst even kort voorstellen?</p>

### **Fase 3: VOORSTELLING VAN THEMA 1: HET ZELFSTANDIGE LEREN VAN DE LEERLINGEN BEGELEIDEN**

*In totaal zullen tijdens het interview drie thema's besproken worden. De thema's zijn "het zelfstandig leren begeleiden", "werken in teamverband" en "een didactisch expert zijn". Deze thema's werden gedestilleerd in een vorige fase van het onderzoek (de Delphi-studie), waaruit bleek dat deze thema's als bijzonder relevant geacht worden voor het onderwijs van de toekomst. De interviewer stelt het thema "het zelfstandig leren begeleiden" voor aan de geïnterviewde aan de hand van een overzicht. In het overzicht staan verschillende items (verwachtingen) die volgens de respondenten aan de Delphi-studie aan dit thema gerelateerd zijn.*

In de 21<sup>ste</sup> eeuw wordt het steeds belangrijker dat de leraar het zelfstandige leren van de leerlingen zal begeleiden. Door middel van een vorig onderzoek werden de volgende verwachtingen geschetst: Leraren...

- geven de leerlingen verantwoordelijkheid voor hun leerproces
- ontwerpen een persoonlijk leertraject voor de leerling
- monitoren het persoonlijke leertraject van de leerling
- geven feedback op de leervorderingen van de leerlingen
- geven duidelijke instructies, waarin leerdoelen en afspraken geëxpliciteerd worden
- creëren een rustige leeromgeving
- creëren een leeromgeving waarin leerlingen fouten mogen maken

### **Fase 4: Visie op onderwijs**

Kunt u eens vertellen of deze verwachtingen aansluiten bij uw eigen visie op het onderwijs?

Waarom wel of waarom niet?

<p><b>Fase 5: meten van het construct “bereidheid”.</b></p> <p><i>In deze fase zullen we nagaan in welke mate leerkrachten bereid zijn om het zelfstandige leren van de leerlingen te begeleiden. In een eerste deelfase (4a) kennen de leerkrachten een score toe per verwachting. In een tweede deelfase (4b) motiveren ze die scores.</i></p>	
<p><b>Fase 5a: meten van het construct “bereidheid” d.m.v. scores</b></p> <p>Extra uitleg:  - We meten tijdens deze fase de mate waarin leraren bereid zijn om de verschillende taken (verwachtingen) in de toekomst te implementeren in hun onderwijspraktijk  - Dit construct wordt gemeten op het niveau van de verwachting (itemniveau).</p>	<p><i>De interviewer geeft de geïnterviewde een stapel kaartjes. Op elk kaartje staat een specifieke verwachting uit thema 1, geformuleerd in de ik-vorm (bv. “Ik geef mijn leerlingen verantwoordelijkheid over hun leerproces”). De geïnterviewde wordt gevraagd om de kaartjes te ordenen en ze onder te verdelen onder een bepaalde score (namelijk van score 1 “helemaal niet bereid” tot score 5 “zeer bereid”). De interviewer verduidelijkt ook waar nodig wat precies verstaan wordt onder een bepaalde verwachting. Voor de exacte vraagstelling, zie hieronder.</i></p> <p>Geef per verwachting aan in welke mate u bereid bent om deze verwachting in te vullen en toe te passen in uw onderwijspraktijk. Plaats elke verwachting onder een bepaalde score.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ik geef mijn leerlingen verantwoordelijkheid over hun leerproces.</li> <li>- Ik ontwerp een leertraject voor mijn leerlingen op basis van hun leerbehoeftes.</li> <li>- Ik monitor het persoonlijke leertraject van de leerling.</li> <li>- Ik geef feedback op de leervorderingen van mijn leerlingen.</li> <li>- Ik geef duidelijke instructies, waarin leerdoelen en afspraken concreet geformuleerd zijn.</li> <li>- Ik creëer een leeromgeving waarin mijn leerlingen fouten mogen maken.</li> <li>- Ik creëer een rustige leeromgeving voor mijn leerlingen.</li> </ul>
<p><b>Fase 5b: motivering van de scores bij het construct “bereidheid”</b></p>	<p>Kan u even vertellen welke score u aan elke taak hebt gegeven en kort motiveren waarom u deze score heeft gegeven?</p>
<p><i>De interview richt de focus van de geïnterviewde terug op het thema “begeleiden van zelfstandig leren”</i></p>	
<p><b>Fase 6: meten van het construct “gedrag in het verleden” (ervaringen en toepassingen in het verleden)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In welke mate begeleidt u nu al het zelfstandige leren in uw klas?</li> <li>- Hoe doet u dat precies?</li> </ul> <p><i>(Doel: We laten de leraar focussen op zijn/haar huidige onderwijspraktijk zodat hij/zij zich concrete situaties voor de geest kan halen. Deze fase vormt geen onderdeel van onze onderzoeksvragen (zie helemaal boven), maar stelt ons in staat om de</i></p>



	<i>ruimere context in kaart te brengen. We zijn op die manier ook in staat om een voor- en nameting te doen op vlak van bereidheid.)</i>
<p><b>Fase 7: meten van het construct “capaciteit”.</b>  <i>We brengen in deze fase in kaart in welke mate leerkrachten menen succesvol het zelfstandige leerproces van de leerlingen te begeleiden. We bevragen het construct “capaciteit” op het niveau van het thema (namelijk “het zelfstandige leerproces van leerlingen begeleiden”). Om een breed zicht te krijgen op het construct “capaciteit”, bestaat deze fase uit verschillende deelfases. We lichten elke deelfase hieronder in detail toe.</i></p>	
<p><b>Fase 7a: meten van het construct “capaciteit” d.m.v. een score</b></p>	In welke mate kan u het zelfstandige leerproces van de leerlingen in uw klas begeleiden? Geef een score van 1 tot 5 op de schaal voor u.
<p><b>Fase 7b: motiveren van de score bij het construct “capaciteit”</b></p>	Kunt u even motiveren waarom u zichzelf deze score heeft gegeven?
<p><b>Fase 7c: in kaart brengen van tekortkomingen bij het construct “capaciteit”</b></p>	<p>Stel u voor dat ik u volgend jaar opnieuw interview. Ik vraag u opnieuw om een score te geven van 1 tot 5, en u vertelt me dat u één punt hoger scoort dan vandaag. Op welk vlak zou u dan verbeterd kunnen zijn?</p> <p><i>(Aan de hand van deze vraag zal de geïnterviewde één of meerdere tekortkomingen van zichzelf aangeven op vlak van het begeleiden van het zelfstandige leerproces van de leerlingen).</i></p> <p><b>Eventuele bijvragen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Welke vaardigheden hebt u dan verbeterd of bijgeleerd?</li> <li>-Welke kennis zou u tegen volgend jaar opgedaan hebben? Wat zou u bijgeleerd hebben in die tijdsspanne?</li> </ul>
<p><b>Fase 7d: in kaart brengen van sterktes bij het construct “capaciteit”</b></p>	<p>Wat zijn uw troeven om het zelfstandige leren van de leerlingen te begeleiden?</p> <p><i>(Doel: Aan de hand van deze vraag zal de geïnterviewde één of meerdere sterktes van zichzelf aanduiden op vlak van begeleiden van zelfstandig leren)</i></p>

	<p><b>Eventuele bijvragen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Welke vaardigheden heeft u goed onder de knie?</li> <li>-Welke kennis bezit u die deze leraar misschien niet bezit?</li> </ul>	
<p><b>Fase 8: meten van het construct “autonomie”</b></p> <p><i>We brengen in deze fase in kaart in welke mate leerkrachten menen dat ze het begeleiden van het zelfstandige leerproces zelf in de hand hebben. We bevragen het construct “autonomie” eveneens op het niveau van het thema (namelijk “het zelfstandige leerproces van leerlingen begeleiden”). Om een breed zicht te krijgen op het construct “autonomie”, bestaat deze fase uit verschillende deelfases. We lichten elke deelfase hieronder in detail toe.</i></p>		
<p><b>Fase 8a: meten van het construct “autonomie” a.d.h.v. een score</b></p>	<p>In welke mate voelt u zich vrij om het zelfstandige leerproces van de leerlingen te begeleiden? Geef een score van 1 tot 5 op de schaal voor u.</p>	
<p><b>Fase 8b: motiveren van de score bij het construct “autonomie”</b></p>	<p>Kunt u even motiveren waarom u deze score aan uzelf geeft? En kunt u hiervan eventueel een illustratie geven?</p>	
<p><b>Fase 9: opvattingen over het gevoel van controle</b></p> <p>We brengen de opvattingen van de leerkracht in kaart over de aanwezigheid van factoren die het realiseren van een verwachting kunnen vergemakkelijken of verhinderen.</p>	<p><b>BELEMMERENDE FACTOREN</b></p> <p>➤ <b>Exploreren van de belemmerende factoren</b></p> <p><i>In dit deel worden eerder vermelde factoren uitgediept die de geïnterviewde aangaf als belemmerend voor het begeleiden van het zelfstandige leerproces.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat houdt u tegen om de leerlingen te begeleiden in hun zelfstandig leerproces?</li> <li>- Wat zou er volgens u moeten gebeuren zodat deze factoren niet meer belemmerend zijn in de toekomst?</li> <li>- Wat zou er nog kunnen veranderen in uw school om de leerlingen gemakkelijker te begeleiden in hun zelfstandig leren?</li> </ul>	<p><b>FACILICERENDE FACTOREN</b></p> <p>➤ <b>Exploreren van de faciliterende factoren</b></p> <p><i>In dit deel worden eerder vermelde factoren uitgediept die de geïnterviewde aangaf als faciliterend voor het begeleiden van het zelfstandige leerproces.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe helpt de school u om leerlingen te begeleiden in hun zelfstandige leerproces?</li> <li>- Hoe kan de school u helpen om de genoemde kennis en vaardigheden (uit fase 7c) verder te ontwikkelen?</li> <li>- Wat kan er veranderen in de school zodat u zich meer autonoom voelt in het begeleiden van het zelfstandige leren?</li> </ul>

	<p>➤ <b>Identificeren van de belemmerende factoren op organisationeel niveau</b></p> <p><i>De interview zal beogen verder in te gaan op de volgende factoren:</i></p> <p>FACTOR 1: tijd</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier belemmert deze factor het begeleiden van het zelfstandig leerproces?</li> <li>- Wat zou er moeten gebeuren zodat deze factor uw begeleiding niet meer belemmert?</li> </ul> <p>FACTOR 2: geld en middelen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier belemmert deze factor het begeleiden van het zelfstandig leerproces?</li> <li>- Wat zou er moeten gebeuren zodat deze factor uw begeleiding niet meer belemmert?</li> </ul> <p>FACTOR 3: infrastructuur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier belemmert deze factor het begeleiden van het zelfstandig leerproces?</li> <li>- Wat zou er moeten gebeuren zodat deze factor uw begeleiding niet meer belemmert?</li> </ul> <p>FACTOR 4: de directeur</p> <p>Op welke manier kan de directeur het begeleiden van het zelfstandige leerproces belemmeren?</p>	<p>➤ <b>Identificeren van de faciliterende factoren organisationeel niveau</b></p> <p><i>De interview zal beogen verder in te gaan op de volgende factoren:</i></p> <p>FACTOR 1: tijd</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier kan deze factor het begeleiden van het zelfstandige leerproces vergemakkelijken?</li> <li>- Op welke manier zou deze factor het begeleiden van het zelfstandige leerproces kunnen vergemakkelijken?</li> <li>- Wie is verantwoordelijk om deze factor eventueel te faciliteren?</li> </ul> <p>FACTOR 2: geld en middelen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier kan deze factor het begeleiden van het zelfstandige leerproces vergemakkelijken?</li> <li>- Op welke manier zou deze factor het begeleiden van het zelfstandige leerproces kunnen vergemakkelijken?</li> <li>- Wie is verantwoordelijk om deze factor eventueel te faciliteren?</li> </ul> <p>FACTOR 3: infrastructuur</p>
--	---	---

	<p>FACTOR 5: de collega's Op welke manier kunnen de collega's het begeleiden van het zelfstandige leerproces belemmeren?</p> <p><b>Afsluitende vraag:</b> Zijn er nog andere factoren die niet in de lijst staan die u als belemmerend zou ervaren?</p> <p>⇒ Ga verder naar 'exploreren van faciliterende factoren'</p>	<p>- Op welke manier kan deze factor het begeleiden van het zelfstandige leerproces vergemakkelijken? - Op welke manier zou deze factor het begeleiden van het zelfstandige leerproces kunnen vergemakkelijken?</p> <p>- Wie is verantwoordelijk om deze factor eventueel te faciliteren?</p> <p>FACTOR 4: de directeur Op welke manier kan de directeur het begeleiden van het zelfstandige leerproces vergemakkelijken of stimuleren?</p> <p>FACTOR 5: de collega's Op welke manier kunnen de collega's het begeleiden van het zelfstandige leerproces vergemakkelijken of stimuleren?</p> <p><b>Afsluitende vraag:</b> Zijn er nog andere factoren die niet in de lijst staan die u als faciliterend zou ervaren?</p> <p>⇒ Ga verder naar 'exploreren van belemmerende factoren'</p>
<p><b>Fase 10: verkennen van de invloed van individuele factoren</b></p>	<p>FACTOR: Ervaring</p> <p>- Als u terug denkt aan uw eerste jaar als leraar in het onderwijs, wat waren dan de grootste uitdagingen rond het begeleiden van het zelfstandige leerproces van de leerlingen?</p> <p><i>(Aan de hand van deze vraag wordt de leraar uitgenodigd om een aantal belemmerende factoren op vlak van ervaring te benoemen)</i></p>	

	<p>- Wat heeft u ondersteuning geboden in dat eerste jaar?</p> <p><i>(Aan de hand van deze vraag wordt de leraar uitgenodigd om een aantal faciliterende factoren op vlak van ervaring te benoemen).</i></p> <p>ANDERE FACTOREN</p> <p>We hebben zonet "ervaring" besproken als factor die het eventueel makkelijker of moeilijker maakt om het zelfstandige leerproces van de leerlingen te begeleiden. Zijn er eventueel nog zaken die het voor u moeilijker of makkelijker maken (ten opzichte van andere leraren) om het leerproces van de leerlingen te begeleiden? Ik geef een aantal voorbeelden: bv. leeftijd zou een rol kunnen spelen, het feit dat u man of vrouw bent, ... Denkt u aan een bepaalde individuele of persoonlijke factor die een rol kan spelen? Of nog andere kwesties in uw persoonlijke situatie of werksituatie?</p> <p><i>(Deze vraag is zo open mogelijk gesteld. De bedoeling is dat de leraar hier zelf nog op één of meerdere individuele factoren komt die een rol zouden kunnen spelen in het begeleiden van het zelfstandige leerproces van de leerlingen).</i></p>
--	---

### Interviewleidraad thema 2 “werken in teamverband”

<p><b>Doelstellingen van dit deel van het interview:</b> In welke mate zijn leraren bereid om te werken in teamverband? In welke mate menen zij over de capaciteit en autonomie te beschikken om te werken in teamverband? Welke factoren ervaren zij als belemmerend of faciliterend om te werken in teamverband?</p>
<p><b>Fase 1: VOORSTELLING VAN THEMA 2: WERKEN IN TEAMVERBAND</b></p> <p><i>De interviewer stelt het thema “werken in teamverband” voor aan de geïnterviewde aan de hand van een overzicht. In het overzicht staan verschillende items (verwachtingen) die volgens de respondenten aan de Delphi-studie aan dit thema gerelateerd zijn.</i></p> <p>In de 21<sup>ste</sup> eeuw wordt het steeds belangrijker dat de leraar zal werken in teamverband. Door middel van een vorig onderzoek werden de volgende verwachtingen geschetst: Leraren...</p> <p>- delen de verantwoordelijkheid voor de leerlingen samen met collega’s</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- delen onderwijstaken met collega's</li> <li>- organiseren klas- en vakoverschrijdende projecten met andere leraren</li> <li>- wisselen hun kennis en vaardigheden uit met het lerarenteam</li> <li>- wisselen kennis en vaardigheden uit met leraren van andere scholen</li> </ul>	
<p><b>Fase 2: Visie op onderwijs</b> Kunt u eens vertellen of deze verwachtingen aansluiten bij uw eigen visie op het onderwijs? Waarom wel of waarom niet?</p>	
<p><b>Fase 3: meten van het construct "bereidheid".</b> <i>In deze fase zullen we nagaan in welke mate leerkrachten bereid zijn om te werken in teamverband. In een eerste deelfase (3a) kennen de leerkrachten een score toe per verwachting. In een tweede deelfase (3b) motiveren ze die scores.</i></p>	
<p><b>Fase 3a: meten van het construct "bereidheid" d.m.v. scores</b></p> <p>Extra uitleg: - We meten tijdens deze fase de mate waarin leraren bereid zijn om de verschillende taken (verwachtingen) in de toekomst te implementeren in hun onderwijspraktijk - Dit construct wordt gemeten op het niveau van de verwachting (itemniveau).</p>	<p>De interviewer geeft de geïnterviewde een stapel met kaartjes. Op elk kaartje staat een verwachting gebaseerd op de items uit thema 3. De geïnterviewde wordt gevraagd om de kaartjes te ordenen en ze onder te verdelen in een bepaalde score (van 1 t.e.m. 5). Voor de exacte vraagstelling, zie hieronder.</p> <p>Ik wil graag te weten komen in welke mate je bereid bent om de volgende verwachtingen in te vullen en toe te passen in je onderwijspraktijk. Plaats elke verwachting onder een bepaalde score.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In welke mate ben je bereid om de verantwoordelijkheid voor de leerlingen te delen samen met collega's? (1 = weinig bereid; 5 = zeer bereid)</li> <li>- In welke mate ben je bereid om onderwijstaken te delen met collega's? (1 = weinig bereid; 5 = zeer bereid)</li> <li>- In welke mate ben je bereid om klas- en vakoverschrijdende projecten te organiseren met andere leraren? (1 = weinig bereid; 5 = zeer bereid)</li> <li>- In welke mate ben je bereid om kennis en vaardigheden uit te wisselen met het lerarenteam? (1 = weinig bereid; 5 = zeer bereid)</li> <li>- In welke mate ben je bereid om kennis en vaardigheden uit te wisselen met leraren van andere scholen? (1 = weinig bereid; 5 = zeer bereid)</li> </ul>
<p><b>Fase 3b: motivering van de scores bij het construct "bereidheid"</b></p>	<p>Kan u even vertellen welke score u aan elk kaartje hebt gegeven en kort motiveren waarom u deze score heeft gegeven?</p>
<p><i>De interviewer richt de focus van de geïnterviewde terug op het thema "werken in teamverband"</i></p>	

<p><b>Fase 4: Ervaringen uit het verleden</b></p>	<p>Kan u even vertellen op welke manier u nu al werkt in teamverband?</p> <p>Eventuele bijvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe brengt u dat precies in de praktijk?</li> <li>- Welke praktijken past u toe?</li> </ul>
<p><b>Fase 5: inleidende vraag over uitdagingen bij “begeleid zelfstandig leren”</b></p> <p>Extra uitleg: we noemen deze vraag een “inleidende” vraag omdat ze als opstapje bedoeld is naar de volgende vragen.</p>	<p>Wat zijn de grootste uitdagingen als van u in de toekomst verwacht wordt sterker te werken in teamverband?</p> <p><i>(Doel: deze vraag gaat over uitdagingen bij het worden van werken in teamverband in het algemeen. De leraar kan in het antwoord op deze vraag uitkomen bij eigen tekortkomingen, maar dit hoeft niet noodzakelijk. De leraar kan ook elementen aanduiden die te maken hebben met bv. de ruimere setting van de school, de infrastructuur, ondersteuning door collega’s, ... We beschouwen deze vraag als een soort van “opwarmertje” om naar de volgende vragen over capaciteit te gaan. Het is een “veiligere” vraag dan peilen naar de eigen tekortkomingen, wat in een latere fase (7b) gebeurt.</i></p>
<p><b>Fase 6: meten van het construct “capaciteit”.</b></p> <p><i>We brengen in deze fase in kaart in welke mate leerkrachten menen een verwachting succesvol te kunnen realiseren. We bevragen het construct “capaciteit” op het niveau van het thema (namelijk “werken in teamverband”) Om een breed zicht te krijgen op het construct “capaciteit”, bestaat deze fase uit verschillende deelfases. We lichten elke deelfase hieronder in detail toe.</i></p>	
<p><b>Fase 6a: meten van het construct “capaciteit” d.m.v. een score</b></p>	<p>In welke mate kan u, ondanks deze uitdagingen, werken in teamverband? Geef een score van 1 tot 5 op de schaal voor u.</p>
<p><b>Fase 6b: motiveren van de score bij het construct “capaciteit”</b></p>	<p>Kunt u even motiveren waarom u zichzelf deze score heeft gegeven?</p>

<p><b>Fase 6c: in kaart brengen van tekortkomingen bij het construct “capaciteit”</b></p>	<p>Stel je voor dat ik u volgend jaar opnieuw interview. Ik vraag u opnieuw om een score te geven van 1 tot 5, en u vertelt me dat u één punt hoger scoort dan vandaag. Op welk vlak zou u dan verbeterd kunnen zijn om te werken in teamverband?</p> <p><i>(Aan de hand van deze vraag zal de geïnterviewde één of meerdere tekortkomingen van zichzelf aangeven op vlak van werken in teamverband).</i></p> <p><u>Eventuele bijvragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Welke vaardigheden hebt u verbeterd of bijgeleerd?</li> <li>-Welke kennis zou u tegen dan opgedaan hebben? Wat zou u bijgeleerd hebben tegen volgend jaar?</li> <li>-In welke mate denkt u dat uw collega-leraren deze vaardigheden en kennis bezitten?</li> </ul>
<p><b>Fase 6d: in kaart brengen van sterktes bij het construct “capaciteit”</b></p>	<p>In welke mate denkt u te verschillen met een leraar die zichzelf een score lager op deze schaal heeft gegeven? <i>(Doel: Aan de hand van deze vraag zal de geïnterviewde één of meerdere sterktes van zichzelf aanduiden op vlak van werken in teamverband)</i></p> <p><u>Eventuele bijvragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Welke vaardigheden heeft u beter onder de knie dan de leraar die zichzelf een lagere score geeft?</li> <li>-Welke kennis bezit u die deze leraar misschien niet bezit?</li> </ul>
<p><b>Fase 7: meten van het construct “autonomie”</b>  <i>We brengen in deze fase in kaart in welke mate leerkrachten menen dat ze het realiseren van een verwachting zelf in de hand hebben. We bevragen het construct “autonomie” eveneens op het niveau van het thema (namelijk “werken in teamverband”) Om een breed zicht te krijgen op het construct “autonomie”, bestaat deze fase uit verschillende deelfases. We lichten elke deelfase hieronder in detail toe.</i></p>	
<p><b>Fase 7a: meten van het construct “autonomie” a.d.h.v. een score</b></p>	<p>In welke mate kan u zelf bepalen of u in teamverband werkt?</p>
<p><b>Fase 7b: motiveren van de score bij het construct “autonomie”</b></p>	<p>Kunt u even motiveren waarom u deze score aan uzelf geeft?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indien de leerkracht zichzelf een lage score geeft (1 – 3) → de interviewer gaat over naar fase 10, linkerkolom “belemmerende factoren”)</li> </ul>



	- Indien de leerkracht zichzelf een hoge score geeft (4 – 5) → de interviewer gaat over naar fase 10, rechterkolom “faciliterende factoren”
--	---

<p><b>Fase 8: opvattingen over het gevoel van controle</b></p> <p>We brengen de opvattingen van de leerkracht in kaart over de aanwezigheid van factoren die het realiseren van een verwachting kunnen vergemakkelijken of verhinderen.</p>	<p><b>BELEMMERENDE FACTOREN</b></p> <p>➤ <b>Exploreren van de belemmerende factoren</b>  <i>In dit deel worden eerder vermelde factoren uitgediept die de geïnterviewde aangaf als belemmerend om te werken in teamverband.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat houdt u tegen om te werken in teamverband?</li> <li>- Wat zou er volgens u moeten gebeuren zodat deze factoren niet meer belemmerend zijn in de toekomst?</li> <li>- Wat zou er nog kunnen veranderen in uw school om gemakkelijker te werken in teamverband?</li> </ul> <p>➤ <b>Identificeren van de belemmerende factoren op organisationeel niveau</b></p> <p><i>De interview zal beogen verder in te gaan op de volgende factoren:</i></p> <p><b>FACTOR 1: tijd</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier belemmert deze factor u om gemakkelijker?</li> <li>- Wat zou er moeten gebeuren zodat deze factor u niet meer belemmert?</li> </ul> <p><b>FACTOR 2: geld en middelen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier belemmert deze factor u om gemakkelijker?</li> </ul>	<p><b>FACILICERENDE FACTOREN</b></p> <p>➤ <b>Exploreren van de faciliterende factoren</b>  <i>In dit deel worden eerder vermelde factoren uitgediept die de geïnterviewde aangaf als faciliterend om te werken in teamverband.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe helpt de school u om te werken in teamverband?</li> <li>- Hoe kan de school u helpen om de genoemde kennis en vaardigheden verder te ontwikkelen?</li> <li>- Wat kan er veranderen in de school zodat u zich meer autonoom voelt om te werken in teamverband?</li> </ul> <p>➤ <b>Identificeren van de faciliterende factoren organisationeel niveau</b></p> <p><i>De interview zal beogen verder in te gaan op de volgende factoren:</i></p> <p><b>FACTOR 1: tijd</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier kan deze factor het vergemakkelijken om te werken in teamverband?</li> <li>- Op welke manier zou deze factor kunnen vergemakkelijken om te werken in teamverband?</li> <li>- Wie is verantwoordelijk om deze factor eventueel te faciliteren?</li> </ul> <p><b>FACTOR 2: geld en middelen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier kan deze factor het vergemakkelijken om te werken in teamverband?</li> </ul>
---	--	--

	<p>- Wat zou er moeten gebeuren zodat deze factor u niet meer belemmert?</p> <p>FACTOR 3: infrastructuur - Op welke manier belemmert deze factor u om gemakkelijker?</p> <p>- Wat zou er moeten gebeuren zodat deze factor u niet meer belemmert?</p> <p>FACTOR 4: de directeur Op welke manier kan de directeur u belemmeren om te werken in teamverband?</p> <p>FACTOR 5: de collega's Op welke manier kunnen de collega's u belemmeren om te werken in teamverband?</p> <p><b>Afsluitende vraag:</b> Zijn er nog andere factoren die niet in de lijst staan die u als belemmerend zou ervaren?</p> <p>⇒ Ga verder naar 'exploreren van faciliterende factoren'</p>	<p>- Op welke manier zou deze factor kunnen vergemakkelijken om te werken in teamverband?</p> <p>- Wie is verantwoordelijk om deze factor eventueel te faciliteren?</p> <p>FACTOR 3: infrastructuur - Op welke manier kan deze factor het vergemakkelijken om te werken in teamverband?</p> <p>- Op welke manier zou deze factor kunnen vergemakkelijken om te werken in teamverband?</p> <p>- Wie is verantwoordelijk om deze factor eventueel te faciliteren?</p> <p>FACTOR 4: de directeur Op welke manier kan de directeur het vergemakkelijken of stimuleren om te werken in teamverband?</p> <p>FACTOR 5: de collega's Op welke manier kunnen de collega's het vergemakkelijken of stimuleren om te werken in teamverband?</p> <p><b>Afsluitende vraag:</b> Zijn er nog andere factoren die niet in de lijst staan die u als faciliterend zou ervaren?</p> <p>⇒ Ga verder naar 'exploreren van belemmerende factoren'</p>
--	---	---

<p><b>Fase 9: verkennen van de invloed van individuele factoren</b></p>	<p>FACTOR: Ervaring</p> <p>- Als u terug denkt aan uw eerste jaar als leraar in het onderwijs, wat waren dan de grootste uitdagingen rond werken in teamverband?</p> <p><i>(Aan de hand van deze vraag wordt de leraar uitgenodigd om een aantal belemmerende factoren op vlak van ervaring te benoemen)</i></p> <p>- Wat heeft u ondersteuning geboden in dat eerste jaar?</p> <p><i>(Aan de hand van deze vraag wordt de leraar uitgenodigd om een aantal faciliterende factoren op vlak van ervaring te benoemen).</i></p> <p>ANDERE FACTOREN</p> <p>We hebben zonet "ervaring" besproken als factor die het eventueel makkelijker of moeilijker maakt om te werken in teamverband. Zijn er eventueel nog zaken die het voor u moeilijker of makkelijker maken (ten opzichte van andere leraren) om te werken in teamverband? Ik geef een aantal voorbeelden: bv. leeftijd zou een rol kunnen spelen, het feit dat u man of vrouw bent, ... Denkt u aan een bepaalde individuele of persoonlijke factor die een rol kan spelen? Of nog andere kwesties in uw persoonlijke situatie of werksituatie?</p> <p><i>(Deze vraag is zo open mogelijk gesteld. De bedoeling is dat de leraar hier zelf nog op één of meerdere individuele factoren komt die een rol zouden kunnen spelen om te werken in teamverband).</i></p>
---	---

### Interviewleidraad thema 3 “de leraar als didactisch expert”

**Doelstellingen van dit deel van het interview:** In welke mate zijn leraren bereid om een didactisch expert te zijn? In welke mate menen zij over de capaciteit en autonomie te beschikken om hun rol als didactisch expert op te nemen? Welke factoren ervaren zij als belemmerend of faciliterend om hun rol als vakdidactisch expert op te nemen?

#### **Fase 1: VOORSTELLING VAN THEMA 3: EEN DIDACTISCH EXPERT ZIJN**

*De interviewer stelt het thema “de leraar als didactisch expert” voor aan de geïnterviewde aan de hand van een overzicht. In het overzicht staan verschillende items (verwachtingen) die volgens de respondenten aan de Delphi-studie aan dit thema gerelateerd zijn.*

In de 21<sup>ste</sup> eeuw wordt het steeds belangrijker dat de leraar van een vakexpert in een didactisch expert verandert. De respondenten aan een vorige fase van het onderzoek geven aan dat leraren vroeger vooral

- een expertise moesten hebben in de inhoud die ze brachten
- een passie moesten hebben voor hun vakken

M.a.w. leraren moesten vroeger hoofdzakelijk een vakexpert zijn. Maar volgens verschillende onderwijsbetrokkenen wordt het in de 21<sup>e</sup> eeuw steeds belangrijker dat de leraar een didactisch expert wordt. Dit houdt volgens de respondenten in dat leraren...

- hun didactische werkvormen en activiteiten afstemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen
- experimenteren in hun didactische en pedagogische handelen
- hun pedagogische handelen, didactiek en culturele referentiekader evalueren
- hun kennis en vaardigheden uitbreiden en verfijnen gedurende hun volledige loopbaan

#### **Fase 2: Visie op onderwijs**

Kunt u eens vertellen of deze verwachtingen aansluiten bij uw eigen visie op het onderwijs? Waarom wel of waarom niet?

#### **Fase 3: meten van het construct “bereidheid”.**

*In deze fase zullen we nagaan in welke mate leerkrachten bereid zijn om een didactisch expert te zijn. In een eerste deelfase (3a) kennen de leerkrachten een score toe per verwachting. In een tweede deelfase (3b) motiveren ze die scores.*

<p><b>Fase 3a: meten van het construct “bereidheid” d.m.v. scores</b></p> <p>Extra uitleg:  - We meten tijdens deze fase de mate waarin leraren bereid zijn om de verschillende taken (verwachtingen) in de toekomst te implementeren in hun onderwijspraktijk  - Dit construct wordt gemeten op het niveau van de verwachting (itemniveau).</p>	<p><i>De interviewer geeft de geïnterviewde een stapel met kaartjes. Op elk kaartje staat een verwachting gebaseerd op de items uit thema 3. De geïnterviewde wordt gevraagd om de kaartjes te ordenen en ze onder te verdelen in een bepaalde score (van 1 t.e.m. 5). Voor de exacte vraagstelling, zie hieronder.</i></p> <p>Ik wil graag te weten komen in welke mate je bereid bent om de volgende verwachtingen in te vullen en toe te passen in je onderwijspraktijk. Plaats elke verwachting onder een bepaalde score.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In welke mate ben je bereid om je didactische werkvormen en activiteiten af te stemmen op de leerbehoeftes van je leerlingen? (1 = weinig bereid; 5 = zeer bereid)</li> <li>- In welke mate ben je bereid om te experimenteren in je didactische en pedagogische handelen? (1 = weinig bereid; 5 = zeer bereid)</li> <li>- In welke mate ben je bereid om je didactische, pedagogische handelen en culturele referentiekader te evalueren? (1 = weinig bereid; 5 = zeer bereid)</li> <li>- In welke mate ben je bereid om je kennis en vaardigheden uit te breiden en te verfijnen gedurende de hele loopbaan? (1 = weinig bereid; 5 = zeer bereid)</li> </ul>
<p><b>Fase 3b: motivering van de scores bij het construct “bereidheid”</b></p>	<p>Kan u even vertellen bij welke score u aan elk kaartje hebt gegeven en kort motiveren waarom u deze score heeft gegeven?</p>
<p><i>De interview richt de focus van de geïnterviewde terug op het thema “een didactisch expert zijn”</i></p>	
<p><b>Fase 4: Ervaringen uit het verleden</b></p>	<p>Kan u even vertellen op welke manier u nu al uw rol als didactisch expert opneemt?</p> <p><u>Eventuele bijvragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe brengt u dat precies in de praktijk?</li> <li>- Welke praktijken past u toe?</li> </ul>

<p><b>Fase 5: inleidende vraag over uitdagingen bij “begeleid zelfstandig leren”</b></p> <p>Extra uitleg: we noemen deze vraag een “inleidende” vraag omdat ze als opstapje bedoeld is naar de volgende vragen.</p>	<p>Wat zijn de grootste uitdagingen als van u in de toekomst verwacht wordt uw rol als didactisch expert op te nemen?</p> <p><i>(Doel: deze vraag gaat over uitdagingen bij het worden van een didactisch expert in het algemeen. De leraar kan in het antwoord op deze vraag uitkomen bij eigen tekortkomingen, maar dit hoeft niet noodzakelijk. De leraar kan ook elementen aanduiden die te maken hebben met bv. de ruimere setting van de school, de infrastructuur, ondersteuning door collega’s, ... We beschouwen deze vraag als een soort van “opwarmertje” om naar de volgende vragen over capaciteit te gaan. Het is een “veiligere” vraag dan peilen naar de eigen tekortkomingen, wat in een latere fase (7b) gebeurt.</i></p>
<p><b>Fase 6: meten van het construct “capaciteit”.</b>  <i>We brengen in deze fase in kaart in welke mate leerkrachten menen een verwachting succesvol te kunnen realiseren. We bevragen het construct “capaciteit” op het niveau van het thema (namelijk “een didactisch expert zijn”) Om een breed zicht te krijgen op het construct “capaciteit”, bestaat deze fase uit verschillende deelfases. We lichten elke deelfase hieronder in detail toe.</i></p>	
<p><b>Fase 6a: meten van het construct “capaciteit” d.m.v. een score</b></p>	<p>In welke mate kan u, ondanks deze uitdagingen, uw rol als didactisch expert opnemen? Geef een score van 1 tot 5 op de schaal voor u.</p>
<p><b>Fase 6b: motiveren van de score bij het construct “capaciteit”</b></p>	<p>Kunt u even motiveren waarom u zichzelf deze score heeft gegeven?</p>
<p><b>Fase 6c: in kaart brengen van tekortkomingen bij het construct “capaciteit”</b></p>	<p>Stel je voor dat ik u volgend jaar opnieuw interview. Ik vraag u opnieuw om een score te geven van 1 tot 5, en u vertelt me dat u één punt hoger scoort dan vandaag. Op welk vlak zou u dan verbeterd kunnen zijn in uw rol als didactisch expert?</p> <p><i>(Aan de hand van deze vraag zal de geïnterviewde één of meerdere tekortkomingen van zichzelf aangeven op vlak van didactisch expert zijn).</i></p>

	<p><u>Eventuele bijvragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Welke vaardigheden hebt u verbeterd of bijgeleerd?</li> <li>-Welke kennis zou u tegen dan opgedaan hebben? Wat zou u bijgeleerd hebben tegen volgend jaar?</li> <li>-In welke mate denkt u dat uw collega-leraren deze vaardigheden en kennis bezitten?</li> </ul>
<p><b>Fase 6d: in kaart brengen van sterktes bij het construct “capaciteit”</b></p>	<p>In welke mate denkt u te verschillen met een leraar die zichzelf een score lager op deze schaal heeft gegeven? (Doel: Aan de hand van deze vraag zal de geïnterviewde één of meerdere sterktes van zichzelf aanduiden op vlak van didactisch expert zijn)</p> <p><u>Eventuele bijvragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Welke vaardigheden heeft u beter onder de knie dan de leraar die zichzelf een lagere score geeft?</li> <li>-Welke kennis bezit u die deze leraar misschien niet bezit?</li> </ul>
<p><b>Fase 7: meten van het construct “autonomie”</b>  <i>We brengen in deze fase in kaart in welke mate leerkrachten menen dat ze het realiseren van een verwachting zelf in de hand hebben. We bevragen het construct “autonomie” eveneens op het niveau van het thema (namelijk “een didactisch expert zijn”) Om een breed zicht te krijgen op het construct “autonomie”, bestaat deze fase uit verschillende deelfases. We lichten elke deelfase hieronder in detail toe.</i></p>	
<p><b>Fase 7a: meten van het construct “autonomie” a.d.h.v. een score</b></p>	<p>In welke mate kan u zelf bepalen of u uw rol als didactisch expert opneemt?</p>
<p><b>Fase 7b: motiveren van de score bij het construct “autonomie”</b></p>	<p>Kunt u even motiveren waarom u deze score aan uzelf geeft?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indien de leerkracht zichzelf een lage score geeft (1 – 3) → de interviewer gaat over naar fase 10, linkerkolom “belemmerende factoren”)</li> <li>- Indien de leerkracht zichzelf een hoge score geeft (4 – 5) → de interviewer gaat over naar fase 10, rechterkolom “faciliterende factoren”</li> </ul>



<p><b>Fase 8: opvattingen over het gevoel van controle</b></p> <p>We brengen de opvattingen van de leerkracht in kaart over de aanwezigheid van factoren die het realiseren van een verwachting kunnen vergemakkelijken of verhinderen.</p>	<p><b>BELEMMERENDE FACTOREN</b></p> <p>➤ <b>Exploreren van de belemmerende factoren</b></p> <p><i>In dit deel worden eerder vermelde factoren uitgediept die de geïnterviewde aangaf als belemmerend om de rol als didactisch expert op te nemen.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat houdt u tegen om uw rol als didactisch expert op te nemen?</li> <li>- Wat zou er volgens u moeten gebeuren zodat deze factoren niet meer belemmerend zijn in de toekomst?</li> <li>- Wat zou er nog kunnen veranderen in uw school uw rol als didactisch expert gemakkelijker op te nemen?</li> </ul> <p>➤ <b>Identificeren van de belemmerende factoren op organisationeel niveau</b></p> <p><i>De interview zal beogen verder in te gaan op de volgende factoren:</i></p> <p><b>FACTOR 1: tijd</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier belemmert deze factor u om uw rol als didactisch expert op te nemen?</li> <li>- Wat zou er moeten gebeuren zodat deze factor u niet meer belemmert?</li> </ul> <p><b>FACTOR 2: geld en middelen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier belemmert deze factor u om uw rol als didactisch expert op te nemen?</li> </ul>	<p><b>FACILICERENDE FACTOREN</b></p> <p>➤ <b>Exploreren van de faciliterende factoren</b></p> <p><i>In dit deel worden eerder vermelde factoren uitgediept die de geïnterviewde aangaf als faciliterend voor het begeleiden van het zelfstandige leerproces.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe helpt de school u om uw rol als didactisch expert op te nemen?</li> <li>- Hoe kan de school u helpen om de genoemde kennis en vaardigheden verder te ontwikkelen?</li> <li>- Wat kan er veranderen in de school zodat u zich meer autonoom voelt om uw rol als didactisch expert op te nemen?</li> </ul> <p>➤ <b>Identificeren van de faciliterende factoren op organisationeel niveau</b></p> <p><i>De interview zal beogen verder in te gaan op de volgende factoren:</i></p> <p><b>FACTOR 1: tijd</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier kan deze factor het vergemakkelijken om uw rol als didactisch expert op te nemen?</li> <li>- Op welke manier zou deze factor kunnen vergemakkelijken om uw rol als didactisch expert op te nemen?</li> <li>- Wie is verantwoordelijk om deze factor eventueel te faciliteren?</li> </ul> <p><b>FACTOR 2: geld en middelen</b></p>
---	---	---

	<p>- Wat zou er moeten gebeuren zodat deze factor u niet meer belemmert?</p> <p>FACTOR 3: infrastructuur</p> <p>- Op welke manier belemmert deze factor u om uw rol als didactisch expert op te nemen?</p> <p>- Wat zou er moeten gebeuren zodat deze factor u niet meer belemmert?</p> <p>FACTOR 4: de directeur</p> <p>Op welke manier kan de directeur u belemmeren om uw rol als didactisch expert op te nemen?</p> <p>FACTOR 5: de collega's</p> <p>Op welke manier kunnen de collega's u belemmeren om uw rol als didactisch expert op te nemen?</p> <p><b>Afsluitende vraag:</b> Zijn er nog andere factoren die niet in de lijst staan die u als belemmerend zou ervaren?</p> <p>⇒ Ga verder naar 'exploreren van faciliterende factoren'</p>	<p>- Op welke manier kan deze factor het vergemakkelijken om uw rol als didactisch expert op te nemen?</p> <p>- Op welke manier zou deze factor kunnen vergemakkelijken om uw rol als didactisch expert op te nemen?</p> <p>- Wie is verantwoordelijk om deze factor eventueel te faciliteren?</p> <p>FACTOR 3: infrastructuur</p> <p>- Op welke manier kan deze factor het vergemakkelijken om uw rol als didactisch expert op te nemen?</p> <p>- Op welke manier zou deze factor kunnen vergemakkelijken om uw rol als didactisch expert op te nemen?</p> <p>- Wie is verantwoordelijk om deze factor eventueel te faciliteren?</p> <p>FACTOR 4: de directeur</p> <p>Op welke manier kan de directeur het vergemakkelijken of stimuleren om uw rol als didactisch expert op te nemen?</p> <p>FACTOR 5: de collega's</p> <p>Op welke manier kunnen de collega's het vergemakkelijken of stimuleren om uw rol als didactisch expert op te nemen?</p> <p><b>Afsluitende vraag:</b></p>
--	---	---

		<p>Zijn er nog andere factoren die niet in de lijst staan die u als faciliterend zou ervaren?</p> <p>⇒ Ga verder naar 'exploreren van belemmerende factoren'</p>
--	--	--

<p><b>Fase 9: verkennen van de invloed van individuele factoren</b></p>	<p>FACTOR: Ervaring</p> <p>- Als u terug denkt aan uw eerste jaar als leraar in het onderwijs, wat waren dan de grootste uitdagingen om uw rol als didactisch expert op te nemen?</p> <p><i>(Aan de hand van deze vraag wordt de leraar uitgenodigd om een aantal belemmerende factoren op vlak van ervaring te benoemen)</i></p> <p>- Wat heeft u ondersteuning geboden in dat eerste jaar?</p> <p><i>(Aan de hand van deze vraag wordt de leraar uitgenodigd om een aantal faciliterende factoren op vlak van ervaring te benoemen).</i></p> <p>ANDERE FACTOREN</p> <p>We hebben zonet "ervaring" besproken als factor die het eventueel makkelijker of moeilijker maakt om uw rol als didactisch expert op te nemen. Zijn er eventueel nog zaken die het voor u moeilijker of makkelijker maken (ten opzichte van andere leraren) om uw rol als didactisch expert op te nemen? Ik geef een aantal voorbeelden: bv. leeftijd zou een rol kunnen spelen, het feit dat u man of vrouw bent, ... Denkt u aan een bepaalde individuele of persoonlijke factor die een rol kan spelen? Of nog andere kwesties in uw persoonlijke situatie of werksituatie?</p> <p><i>(Deze vraag is zo open mogelijk gesteld. De bedoeling is dat de leraar hier zelf nog op één of meerdere individuele factoren komt die een rol zouden kunnen spelen in didactische expertise toepassen).</i></p>
---	---

### **Bijlage 3: De deductieve codeboom**

Deze codeboom werd gebruikt als basis om de diepte-interviews te coderen. Dezelfde codestructuur werd gebruikt voor elk thema.

#### **Bereidheid en achterliggende motivaties**

➤ *Attitude*

= tekstfragmenten waaruit blijkt dat de leraar een bepaalde verwachting als belangrijk of aangenaam ervaart (cognitieve en affectieve argumenten). Hieronder vallen ook tekstfragmenten waaruit blijkt dat bepaalde opvattingen van de leraar een invloed hebben op zijn of haar bereidheid om de verwachting te implementeren (bij Ajzen 'behavioral beliefs' genoemd, zie Ajzen, 1985; 2008).

➤ *Sociale norm*

= tekstfragmenten waaruit blijkt dat het gedrag van de leraar met betrekking tot een verwachting wordt beïnvloed door de opinie of opvattingen van andere individuen (bv. de directeur, collega's) in zijn omgeving

➤ *Capaciteit*

= tekstfragmenten waarin de leraar aangeeft in welke mate hij of zij de kennis en vaardigheden heeft om de verwachting in te vullen.

➤ *Autonomie*

= Tekstfragmenten waarin de leraar aangeeft hoe vrij hij of zij zich voelt om bepaalde verwachtingen al dan niet uit te voeren.

#### **Score bereidheid**

➤ *Lage score voor bereidheid*

= tekstfragmenten waarbij de respondent een score van één tot twee geeft om zijn of haar bereidheid te typeren met betrekking tot een bepaalde verwachting.

➤ *Middelmatige score voor bereidheid*

= tekstfragmenten waarbij de respondent een score drie geeft om zijn of haar bereidheid weer te geven over een bepaalde verwachting.

➤ *Hoge score voor bereidheid*

= tekstfragmenten waarbij de respondent een score vier tot vijf geeft om zijn of haar bereidheid weer te geven over een bepaalde verwachting.

## Randvoorwaarden

### ➤ *Contextgebonden ondersteuning van scholen*

= tekstfragmenten waarin de leraar aangeeft dat bepaalde aspecten binnen zijn werksituatie belemmerend of faciliterend worden ervaren voor het invullen van de gestelde verwachtingen m.b.t. het thema.

### ➤ *Lerarenopleiding*

= tekstfragmenten waarin de leraar aangeeft dat bepaalde aspecten binnen zijn basisopleiding faciliterend of belemmerend zijn voor het invullen van de gestelde verwachtingen m.b.t. het thema.

### ➤ *Takenpakket van de leraar*

#### ○ Flexibel takenpakket

= tekstfragmenten waarin de leraar de flexibiliteit of starheid van zijn takenpakket of loopbaan besproken wordt als belemmerend of faciliterend om de verwachtingen in te vullen

#### ○ Allesomvattend takenpakket

= Tekstfragmenten waarin de leraar aangeeft dat zijn officieel takenpakket moet uitgebreid of beperkt worden om als de invullen van de verwachtingen

#### ○ Collectief takenpakket

= tekstfragmenten waarin de leraar aangeeft dat het delen verantwoordelijkheid met andere collega's of externen bevorderend of belemmerend is voor het invullen van de verwachtingen

### ➤ *Curriculum*

#### ○ Minimumvereisten

= tekstfragmenten waarin leraren aangeven over de doelstellingen, de vereisten of verwachtingen in hun onderwijstaken (zowel belemmerend als faciliterend)

#### ○ Geïntegreerd

= tekstfragmenten die gaan over hoe eindtermen, lesinhouden of doelstellingen over de jaren of graden gecoördineerd en georganiseerd moeten zijn in het onderwijs (zowel belemmerend als faciliterend)

#### ○ Competentiegericht

= tekstfragmenten waarin leraren de focus van het curriculum bespreken (zowel belemmerend als faciliterend)

➤ *Balans autonomie en sturing*

= tekstfragmenten waarin leraren hun autonomie en sturing door de overheid, directeur of andere instanties/ individuen bespreken (zowel belemmerend als faciliterend)

## 10 Bibliografie

- Ajzen, I. (1985). *From intentions to actions: A theory of planned behavior*. Berlin, Heidelberg: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2)
- Ajzen, I. (2008). Constructing a Theory of Planned Behavior Questionnaire. Geraadpleegd 5 september 2017, van  
[https://www.researchgate.net/publication/235913732\\_Constructing\\_a\\_Theory\\_of\\_Planned\\_Behavior\\_Questionnaire](https://www.researchgate.net/publication/235913732_Constructing_a_Theory_of_Planned_Behavior_Questionnaire)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brown, D. J., Hagger, M. S., Morrissey, S., & Hamilton, K. (2018). Predicting fruit and vegetable consumption in long-haul heavy goods vehicle drivers: Application of a multi-theory, dual-phase model and the contribution of past behaviour. *Appetite*, 121, 326–336.  
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.11.106>
- Buelens, M., & Devos, G. (1992). *Deregulering: noden en mogelijkheden over het beheer van onderwijsinstellingen*. RUG Vlerick school voor management.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders . Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS) 2013*. Antwerpen/Brussel: Universiteit Antwerpen/Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Fell, C., König, C., & Kammerhoff, J. (2016). Cross-Cultural Differences in the Attitude Toward Applicants' Faking in Job Interviews. *Journal of Business and Psychology*, 31(1), 65–85.  
<https://doi.org/10.1007/s10869-015-9407-8>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press (Taylor & Francis).
- Gracia, A., Barreiro-Hurlé, J., & Pérez Y Pérez, L. (2018). Overcoming the barriers for biodiesel use in Spain: An analysis of the role of convenience and price. *Journal of Cleaner Production*, 172, 391–401. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.013>
- Hoekstra, A., Meirink, J., & Zwart, R. (2014). Het aandachtsgebied 'Leren van docenten in de beroepspraktijk' leeft voort. In: J. van Tartwijk, M. Brekelmans, P. den Brok, & T. Mainhard (eds). *Theorie en praktijk van leren en de leraar* (pp. 99– 112)
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. LOOK, rapport 37.



- Kim, K. M., & Choi, J. S. (2017). Mothers' intentions to vaccinate their teenaged children against human papillomavirus, as predicted by sex in South Korea: An application of the theory of planned behavior. *Japan Journal of Nursing Science*, 14(4), 288–296. <https://doi.org/10.1111/jjns.12155>
- Kowalski, T. J., & Lasley, T. J. (2009). Part I: Theoretical and Practical Perspectives In T. J. Kowalski & T. J. Lasley (Eds.), *Handbook of Data-Based Decision Making in Education* (pp. 3-86). New York: Routledge.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209-224. doi: 10.1080/02619760802624096
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). *Teamteaching: wat, waar, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur*. Gent: SONO (Steunpunt Onderwijsonderzoek).
- Meredith, C., Moolenaar, N. M., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2017). The measurement of collaborative culture in secondary schools: An informal subgroup approach. *Frontline Learning Research*, 5(2), 24-35.
- Meredith, C., Van Den Noortgate, W., Struyve, C., Gielen, S., & Kyndt, E. (2017). Information seeking in secondary schools: A multilevel network approach. *Social Networks*, 50, 35-45
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mortelmans, D. (2009). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (Tweede druk). Leuven: Acco.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning* (Revised version.). Paris, France]: OECD.
- Rouw, R., Fuster, M., Burns, T., & Brandt, M. (2016). *United in Diversity: A complexity Perspective on the Role of Attainment Targets in Quality Assurance in Flanders*. Paris: OECD.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?* (Second edition). New York: Teachers College, Columbia University.
- Sanbonmatsu, D. M., & Fazio, R. H. (1990). The Role of Attitudes in Memory-Based Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4), 614–622. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.4.614>
- Sassenus, S., Boderé, A., Van Gasse, R., & Van Petegem, P. (2018). *De leraar van de 21ste eeuw: uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek (SONO).

- 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*.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228-254.
- Struyve, C., Hannes, K., Meredith, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & De Fraine, B. (2017). Teacher leadership in practice: Mapping the negotiation of the position of the special educational needs coordinator in schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI:10.1080/00313831.2017.1306798
- Struyve, C., Meredith, C., & Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools. *Journal of Educational Change*, 15, 203-230. DOI: 10.1007/s10833-013-9226-5.
- Vanblaere, B.; Tuytens, M. & Devos, G. (2017). Personeelsbeleid in onderwijs: een review van veelvoorkomende HRM-praktijken in scholen. Steunpunt Onderwijsonderzoek, UGent
- Van den Branden, K. (2018, februari 17). Wat kunnen we echt leren van het Finse onderwijs? [www.duurzaamonderwijs.com].
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2010). Beleidsvoerend vermogen: van een concept naar een functioneel kwaliteitskader. *Kwaliteitszorg in het onderwijs*, 26, 17-51.
- Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2016). Data use by teachers: The impact of motivation, decision-making style, supportive relationships and reflective capacity. *Educational Studies*, 42(1), 36-53.
- Van Gasse, R. (2018). *The drivers and dynamics of data use interactions. Unpacking teacher collaboration* (Doctoral dissertation).
- Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Antwerpen: Garant.
- Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J. and Van Petegem, P. (2016). Teacher collaboration on the use of pupil learning outcome data: A rich environment for professional learning? *Teaching and Teacher Education*, 60, 387-397. doi:10.1016/j.tate.2016.07.004
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, Th., & Bolhuis, S. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher education*, 24(4), 982-1002.