



COLLECTIEF LEREN VIA SAMENWERKING MET EXTERNE (ONDERWIJS)PROFESSIONALS

Bijlagen

**dr. Marijke De Smet, dr. Bénédicte Vanblaere, dr. Ilse Ruys, &
dr. Carolien Frijns**

Bijlagen

Bijlage 1: Thematische gesprekskaarten bij brede onderzoekfase en vervolgcases

Bijlage 2: Informed consent focusgroepen (brede onderzoeksfase)

Bijlage 3: Leidraad member check (brede onderzoeksfase)

Bijlage 4: Netwerkkkaart basisschool 1 (BOS1)

Bijlage 5: Netwerkkkaart basisschool 2 (BOS2)

Bijlage 6: Netwerkkkaart basisschool 3 (BOS3)

Bijlage 7: Netwerkkkaart basisschool 4 (BOS4)

Bijlage 8: Netwerkkkaart basisschool 5 (BOS5)

Bijlage 9: Netwerkkkaart secundaire school 1 (SOS1)

Bijlage 10: Netwerkkkaart secundaire school 2 (SOS2)

Bijlage 11: Netwerkkkaart secundaire school 3 (SOS3)

Bijlage 12: Netwerkkkaart secundaire school 4 (SOS4)

Bijlage 13: Netwerkkkaart secundaire school 5 (SOS5)

Bijlage 14: Netwerkkkaart secundaire school 6 (SOS6)

Bijlage 15: Informed consent vervolgcases basisonderwijs

Bijlage 16: Infographic vervolgcase BOS1

Bijlage 17: Infographic vervolgcase BOS2

Bijlage 18: Infographic vervolgcase BOS5

Bijlage 19: Inhoudelijke leerthema's in de vervolgcases

Bijlage 1: Thematische gesprekskaarten bij brede onderzoeksfase en vervolgcases

Gespreksleidraad aan de hand van thematische gesprekskaarten

Thema: Betekenisonderhandeling	Toelichting in fase 1: Luther (zoals geciteerd in Opstaele, Naert, & Bonne, 2015) stelt dat er sprake is van collectief leren als cumulatief aan de volgende voorwaarden is voldaan: Er zijn individuen die leren; De individueel ontwikkelde kennis wordt gedeeld met anderen; Het delen van de kennis met anderen en het ontwikkelen van competenties om met die kennis doelmatig en verantwoord te leren omgaan, leidt tot nieuw collectief gedrag; De ontwikkelde kennis wordt vastgelegd (impliciet of expliciet) in het samenwerkingsverband. Externe professionals behoren per definitie niet tot leden van het eigen schoolteam en soms ook niet tot de onderwijsgemeenschap.
Hoofdvragen: • Wat versta je (niet) onder samenwerken met externe professionals? • Wat versta je (niet) onder collectief leren?	
Subvragen: • Zijn er (nuance)verschillen in jouw definitie mogelijk? • Gebruik je op school voor samenwerkingsverbanden een bepaald begrip? • Op welke manier is er op school een leercultuur merkbaar met inbreng van externe (onderwijs)professionals?	

Thema: Actoreninventarisatie	Toelichting in fase 1:
Hoofdvraag: Wie zijn de externe en interne partners die samenwerken?	Een actoreninventarisatie maakt duidelijk dat er een grote variabiliteit in externe partners mogelijk is. Partnerschappen met meerdere belanghebbenden (multi-stakeholderspartnerschappen) worden aangegaan. Gehre (zoals geciteerd in Suijs, 1999) maakt actorenclusters op 'positie' door te spreken over kernactoren (deelname, invloed), contextactoren (af en toe betrokken bij overleg), verankeringsactoren (invloed, legitimiteit) en omkaderingsactoren (ondersteuner, betrokken) in een interorganisatieel netwerk. Het is volgens Ugurlu (2016) van belang om nieuwsgierig te zijn naar welke partners mogelijks ontbreken, om structurele gaten in het netwerk te ontdekken. Collectief leren vereist een brede, transversale kijk op actoren die een rol (kunnen/willen) opnemen inzake samenwerkingsverbanden met externen.
Subvragen: • Welke partners zijn (geen) beroepsgenoten? • Met wie bereik je meer dan je alleen zou bereiken? • Wie is initiatiefnemer, sponsor, leider, trekker, vernieuwer, diplomaat, woordvoerder, uitvoerder, sfeermaker, ... • Hoe gemakkelijk of moeilijk is het om een partner te vervangen? Over wie gaat het dan precies? • Wie ontbreekt (eventueel) als partner? • Vormen er zich subgroepen? • Welke meer informele samenwerking met externe partners ondersteunt bij leer- en hulpvragen die leven op je school? (bv. gesprek aan de keukentafel over onderwijs, gesprekken met de buurvrouw die gepensioneerd leerkracht is, ...)	

Thema: Beweegredenen	Toelichting in fase 2: In de literatuur vinden we een 15-tal beweegredenen terug om als lid van een schoolteam samen te werken met externe (onderwijs)professionals en bijgevolg collectief leren te ambiëren. Die beweegredenen situeren we op taak-, relatie- en groeiniveau volgens de indeling van Suijs (1999).
Hoofdvraag:	
Waarom is er een schooloverstijgend samenwerkingsverband aangegaan? Subvragen: • Wat zijn de ontstaansredenen? • Wat zijn de drijfveren? • Stelde er zich een urgent probleem waar het samenwerkingsverband een oplossing voor biedt? • Is er bij de samenwerking met externen sprake van motivatie en/of moedervatie, van drang en/of dwang? Leg uit. • Waarom neemt precies deze persoon vanuit jullie school deel? • Waarom engageert iemand zich in een samenwerkingsverband? Waar doe je dit voor?	

Thema: Instroomopties	Toelichting in fase 2: Voor de bepaling van instroom vormt het bestaan van een samenwerkingsrelatie tussen een persoon en minstens één (netwerk)entiteit het vertrekpunt. Meerdere types van instroom of toegankelijkheidsverwachtingen kunnen worden onderscheiden.
Hoofdvraag:	
Wie nam het initiatief tot het oprichten van dit partnerschap en hoe stromen deelnemers in? Subvragen: • Wie is de initiator? • Is deelname een regionaal gegeven? • Heeft deelname een internationale component? • Is deelname een opgelegd of vrijwillig gegeven? • Is deelname een vrijblijvend gegeven? • Is deelname iets occasioneels? • Gebeurt deelname individueel of collectief? • Valt er iets te zeggen over gelijkwaardigheid in de relaties?	

Thema: Doelgerichtheid	Toelichting in fase 2: Met doelgerichtheid bedoelen we het taakgericht aan de slag gaan met een leerdoel, een leervraag, een nood, een wens of een praktijkprobleem. De doelgerichtheid bij collectief leren sluit conceptueel meest aan bij het zich inzetten voor het realiseren van gemeenschappelijke doelstellingen en het delen van kennis.
Hoofdvraag: Wat is het samenwerkingsthema? Groeit dit uit tot een leerdoel?	
Subvragen: • Waren er (al) gezamenlijke doelen aan de start van het samenwerkingsverband? • Hoe gebeurt de agendabepaling? Is die gebaseerd op vragen, doelen of iets anders? • Op welke manier gaan jullie (doelgericht, planmatig) aan de slag met het samenwerkingsthema? • Kan de taak of opdracht “af” geraken? Hoe evolueert dit? • Zijn jullie iets aan het ontwerpen?	

Thema: Soort samenwerkingsverband	Toelichting in fase 2: Collectief leren gaat ook over de vraag hoe je mensen rond een doel en missie samenbrengt. Samenwerkingsverbanden ontstaan soms spontaan of uit noodzaak; soms worden ze ook gestimuleerd of opgelegd door de overheid. Met mechanismen voor collectief leren bedoelen we verschijningsvormen; verschillende manieren om collectief leren te organiseren in onderwijscontexten waarbij schoolexternen al dan niet actief betrokken zijn in een samenwerkingsverband.
Hoofdvraag: Wat kenmerkt de verschijningsvorm van het samenwerkingsverband?	
Subvragen: • Is het samenwerkingsverband een overleg, advies, ad hoc samenwerking, netwerk, fusie (of nog iets anders)? • Is er iets geïnstitutionaliseerd aan? • Is er een urgentie merkbaar? • Is er (vak)domeinconsensus? • Is er iets wat de coördinatie typeert? • Evolueert de verschijningsvorm mee met de doelstellingen (indien die wijzigen)?	

Thema: Afhankelijkheden	Toelichting in fase 2:
Hoofdvraag: Welke afhankelijkheden spelen er tussen de partners?	
Subvragen: • Wie kent wie? • Wie heeft welke invloed? • Wie geeft, wie neemt? • Door wie worden de beslissingen genomen? • In welke mate zijn er gemeenschappelijke belangen voor de betrokken partners? • Wie is een belangrijke deelnemer omdat die beschikt over een bepaalde hulp- of machtsbron? • In welke mate worden bronnen waarover de partners beschikken gedeeld? • Heerst er vertrouwen? • In welke mate identificeren partners zich met het samenwerkingsverband? • Ervaar je complementariteit op een bepaald vlak?	

Vooraf het in kaart brengen van onderlinge afhankelijkheden en vervangbaarheden blijkt cruciaal te zijn bij actoranalyse. Actoren worden betrokken omdat ze beschikken over een hulp- of machtsbron die van betekenis is voor het issue, het onderwerp (Suijs, 1999).

Thema: Organisatorische condities	Toelichting in fase 3: Om tot collectief leren te komen moeten partners voldoende in de gelegenheid zijn om op frequente basis met elkaar in interactie te gaan. Een grote fysieke afstand tussen hen kan daarbij belemmerend werken (Ugurlu, 2016). Beschikbaarheid van infrastructuur en voldoende tijd, zowel in het netwerk als binnen de eigen organisatie, zijn eveneens randvoorwaarden voor collectief leren. Hulpbronnen zoals tijd en geld ondersteunen de werking van het netwerk en bevorderen op die manier collectief leren. Rauch (2013) benadrukt zowel het belang van administratieve als financiële ondersteuning.
Hoofdvraag: Op welke manier beïnvloedt de beschikbaarheid van tijd, ruimte en middelen de werking van dit samenwerkingsverband?	
Subvragen: <u>Tijd:</u> • Wanneer komen jullie samen? • Hoe frequent is er contact? • Is er sprake van een meerjarenprogramma? • Wat gebeurt er tussen bijeenkomsten in? • Hoe wordt deelname mogelijk gemaakt binnen de eigen organisatie op het vlak van tijdsinvestering?	
<u>Ruimte:</u> • Waar komen jullie samen? Op een vaste locatie of wisselend qua werkplek? Welke infrastructuur is beschikbaar? • Face-to-face of online via computer-supported-collaborative-learning (of combinatie)? • Hoe ver zijn de partners fysiek van elkaar verwijderd?	
<u>Middelen of hulpbronnen:</u> • Welke financiële en/of administratieve ondersteuning is beschikbaar om de werking en continuïteit van de samenwerking te versterken?	

Thema: Leren	Toelichting in fase 3: Bepaalde aspecten van de leercultuur vormen belangrijke randvoorwaarden om tot individueel en collectief leren te komen. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om capaciteiten op het vlak van communicatie om een waardevolle inbreng in het netwerk te kunnen hebben, samenwerkingsvaardigheden, initiatief nemen, competenties tot feedback geven en reflecteren, self-efficacy, etc. Een succesvolle netwerksamenwerking omvat diverse rollen en competenties en een extern leerperspectief (Opstaele et al., 2013; Varga-Atkins et al., 2008). We leiden af dat dit leren geïnstalleerd moet worden binnen de (geïstitutionaliseerde) interacties en afhankelijkheden; dat het geen automatisme is.
Hoofdvraag: Ligt er een focus op leren binnen het samenwerkingsverband?	
Subvragen:	
<u>Leercultuur:</u> • Is er sprake van een collectieve leercultuur? Leg uit. • Hoe verloopt de communicatie in de groep? • Welke attitudes staan centraal bij vrijwel alle actoren? • Functioneren jullie als groep en niet enkel in groep? • Wat typeert de informatiestroom? <u>Leeruitkomsten:</u> • Is er sprake van kennisontwikkeling? Leg uit. • Is er sprake van een lerend netwerk? Leg uit. • Wat vloeit terug vanuit het samenwerkingsverband naar de eigen school? • Staat het autonoom lerende individu centraal en/of de lerende organisatie en/of het lerend netwerk? • Is er sprake van een globale visie op professionalisering? Leg uit.	

Thema: Win-win	Toelichting in fase 3: De organisatie en coördinatie op punt stellen betekent ook nadenken over een win-win aanpak. Er wordt door deelnemers een evenwicht verwacht tussen wat je 'brengt' en wat je 'haalt' binnen de samenwerking. Men spreekt daarbij ook van return-on-investment (Schiff et al., 2015; Suijs, 1999; Verbiest, 2002; Kirkpatrick, 2006). Nadenken over de win-win betekent ingaan op o.a. deze hoe-vragen: Hoe werken we samen, hoe organiseren we ons, hoe zorgen we voor een leercultuur, hoe kunnen we spanningsvelden bij het omgaan met verschillen constructief benutten, hoe doen we recht aan het samenspel individu, organisatie en netwerk, hoe verleggen we onze focus op individuele prestatie en concurrentie met anderen naar samenwerking met respect voor ieders unieke vermogen om bij te dragen?
Hoofdvraag: Wat brengt de tijdsinvestering op voor jullie?	
Subvragen: • Hoe tevreden ben je nu over het samenwerkingsverband? • Hoe draagt het samenwerkingsverband bij aan de competenties van de deelnemers? • Wat is de toepasbaarheid in de praktijk? • Leiden de leeractiviteiten tot daadwerkelijke veranderingen op school? • Er zijn soms conflicten, niet? • Hoe verhouden individueel en collectief leren zich tot elkaar in dit samenwerkingsverband? • Hoe brengen jullie buiten naar binnen? • Hoe verloopt de terugkoppeling naar de achterban?	

Thema: In ontwikkeling	Toelichting in fase 3: Diverse auteurs zien een doelbewuste fasering in de levenscyclus van een netwerk (Suijs, 1999; Leenheer, 1999; Hargreaves, 2010; Provan & Milward, 2001; Duffy & Gallagher, 2017). De ontwikkeling van een netwerk behandelt Suijs (1999) als volgt: er is een zoekfase, vormgevingsfase, een realisatiefase en een overgangsfase.
Hoofdvraag: Welke evolutie heeft het samenwerkingsverband al gekend?	
Subvragen: • Welke voorgeschiedenis heeft het samenwerkingsverband? • Zijn jullie vooral aan het zoeken, vormgeven, realiseren of aan het overgaan naar iets anders? • Wat is de bestaansreden nu? • Wat ligt nu op de bovenste plank en waarom: de taak, de relaties, de groeikansen?	

Stappenplan focusgesprek brede onderzoeksfase

1. Toelichting SONO + rol + stappenplan deelname aan onderzoek
2. Informed consents + toelichting geluidsopname + koekjes
3. Betekenisonderhandeling: samenwerkingsverband + schoolexternen + collectief leren/professionaliseren
4. Bedoeling netwerkkaart
 - Bestaat dit (al) op de betrokken school, bv. een papieren/digitale netwerkkaart?
 - Inspirerend voorbeeld(en) tonen (kort)
 - Tekenblad, post-its, kleurpotloden en stiften beschikbaar stellen
5. Gesprek aan de hand van gesprekskaarten, met aandacht voor fact check anno 2019, breed observeren en onderzoeksmemo's (sfeer, storende elementen, emoties,...). De gesprekskaart wordt telkens aangeboden aan de deelnemers van de focusgroep, waardoor de onderzoeker de hoofdvraag kan stellen en zij kunnen antwoorden rekening houdend met de subvragen die ze ook ter beschikking hebben.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Betekenis-onderhandeling	Beweegredenen	Organisatorische condities (tijd, ruimte, middelen)
Actoren-inventarisatie	Instroomopties	Leren (leercultuur, leeruitkomst)
	Doelgerichtheid	Win-win
	Soort samenwerkingsverband	In ontwikkeling
	Afhankelijkheden	

Visualisering actoreninventarisatie: FLAP 1 & netwerkkaart

1. Post-its: individueel benoemen van schoolexternen waarmee wordt samengewerkt
2. Post-its samenbrengen op poster en clusteren
 - School zelf in het midden
 - Aandacht voor afstand van partner t.a.v. school
 - Hoofdbegrip in stift bij post-its noteren ifv visuele weergave (bv. CLB)
 - Extra vragen naar eventuele informele partners (naast formele), naar cruciale individuen ipv louter organisaties
 - Hoofdbegrip kleuren als dit een belangrijke partner is voor jou
 - Geel = leerkracht
 - Blauw = directie
 - Groen = zorg/leerlingenbegeleiding
 - Rood = vrije uitnodiging (indien andere rol dan voorgaande kleuren)
 - Verbindingen tussen partners met stift aanduiden

Visualisering Fase 2-3: FLAP 2

Nota nemen (bv. in kolommen)

6. Vragen ter afronding

- Hadden jullie al ervaring met het maken van zo'n netwerkkaart? Hoe hebben jullie dit ervaren?
- Wat doet/betekent het resultaat voor jullie?
- Als we terugkijken naar de start van dit gesprek over collectief leren door samenwerking met externe partners, kan je daar voor jullie school dan een bepaald beeld of een bepaalde metafoor bij formuleren?

7. Afsluiten (cf. terugkoppeling in juni en september door onderzoeker(s)), bedanken en leidraden als relatiegeschenk

8. Voor vertrek post-its vastkleven met plakband!

Bijlage 2: Informed consent focusgroepen (brede onderzoeksfase)

Toestemmingsformulier

SONO-onderzoek “Collectief leren via samenwerking met externe professionals”

door

Ilse Ruys, Carolien Frijs, Annemieke Eerlingen en Marijke De Smet



Ondergetekende,

Naam:

Tewerkgesteld als (functie)

In (organisatie/school)

Te (plaats)

Telefoonnummer:

Email-adres:

verklaart door de onderzoekers voldoende op de hoogte te zijn gesteld over het opzet en de uitvoering van het onderzoek naar collectief en buitenschools leren aan de Arteveldehogeschool in Gent in opdracht van het Steunpunt Onderwijsonderzoek van de Vlaamse Overheid.

Hij/zij verklaart vrijwillig deel te nemen en weet dat hij/zij de deelname op elk ogenblik, zonder opgave van redenen, kan beëindigen.

Hij/zij geeft hierbij ook de toelating aan de bovenvermelde projectmedewerkers om de ingezamelde gegevens (audio- en/of video-opname) te gebruiken in het kader van wetenschappelijk onderzoek op voorwaarde dat bij de archivering, verwerking en rapportering van de gegevens de vertrouwelijkheid en anonimiteit nauwgezet wordt gerespecteerd.

Tenslotte verklaart ondergetekende op de hoogte te zijn gebracht over zijn/haar recht om een samenvatting van de onderzoeksresultaten op te vragen.

Ik stem toe met mijn deelname:

☐ Ja ☐ Nee

Handtekening:

Datum:

Bijlage 3: Leidraad member check (brede onderzoeksfase)

1. Inleiding

In het kader van het SONO-onderzoek *Collectief leren via samenwerking met externe professionals* (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019) werd in uw school een netwerkanalyse uitgevoerd. U ontving de bijbehorende bevindingen in het document *Bevindingen focusgroepgesprek en netwerkkaart*. In dit document vindt u de bijbehorende leidraad over de *member check* van de bevindingen bij het bredere schoolteam. Deze *member check* duurt maximaal 30 minuten.

Indien het niet mogelijk is om de netwerkkaart tijdens een teamvergadering voor te leggen, dan is het eventueel mogelijk om een beknopte survey op te stellen die de schoolteamleden op een eigen moment invullen. Indien u voor deze optie kiest, kunt u dit aan een van de onderzoekers laten weten. Zij stellen dan een beknopte survey op die u onder uw schoolteamleden kunt verspreiden.

2. Member check bij het bredere schoolteam

De *member check* (aftoetsing van de resultaten bij de overige schoolteamleden) vindt bij voorkeur plaats tijdens een teamvergadering waarbij de directeur enerzijds de netwerkkaart toont en anderzijds de bevindingen van het focusgroepgesprek presenteert. De directeur kan beide bronnen eventueel vooraf ter beschikking stellen aan het team.

Een collega die reeds aan het focusgroepgesprek deelnam, neemt een beknopt verslag van de *member check*. Hij/zij noteert de feedback van de schoolteamleden, met name de antwoorden op de vragen die tijdens de *member check* worden gesteld en die hieronder worden toegelicht. Het verslag wordt geanonimiseerd opgesteld, dus zonder namen van collega's te vermelden. De functies van de collega's die feedback geven worden wel vermeld, bijvoorbeeld: "Collega 1 (leraar) mist de kinderopvang als cruciale partner, omdat ..."

2.1 Inleiding

Ter inleiding van de *member check* wordt het onderzoeksthema kort toegelicht. Er wordt benadrukt dat het gaat om collectief leren met externe partners waarvan de school of een deel van de school profiteert, bijvoorbeeld door expertisedeling. Er wordt kort aangegeven wat de school zelf onder collectief leren verstaat (zie het document *Bevindingen focusgroepgesprek en netwerkkaart*).

2.2 Presentatie van de netwerkkaart

De netwerkkaart wordt voorgesteld. De hoofdgedachten uit het document *Bevindingen focusgroepgesprek en netwerkkaart* worden gepresenteerd.

2.3 Vragen

De volgende vier vragen worden gesteld waarbij wordt aangegeven dat foute antwoorden niet mogelijk zijn, aangezien het om perspectieven op collectief leren met externe partners gaat. De schoolteamleden zijn vrij om vanuit hun functie eigen inbreng te doen.

1. *Wat valt u op als u de netwerkkkaart bekijkt?*
2. *Wat kan de netwerkkkaart voor uw schoolteam betekenen?*
3. *In welke mate is de netwerkkkaart herkenbaar voor u in uw functie? Welke externe partners ontbreken er eventueel volgens u? Waarom?*
4. *Welk beeld roept de netwerkkkaart eventueel bij u op? Aan welke metafoor denkt u? Waarom?*

3. Eventuele optimalisering van de netwerkkkaart

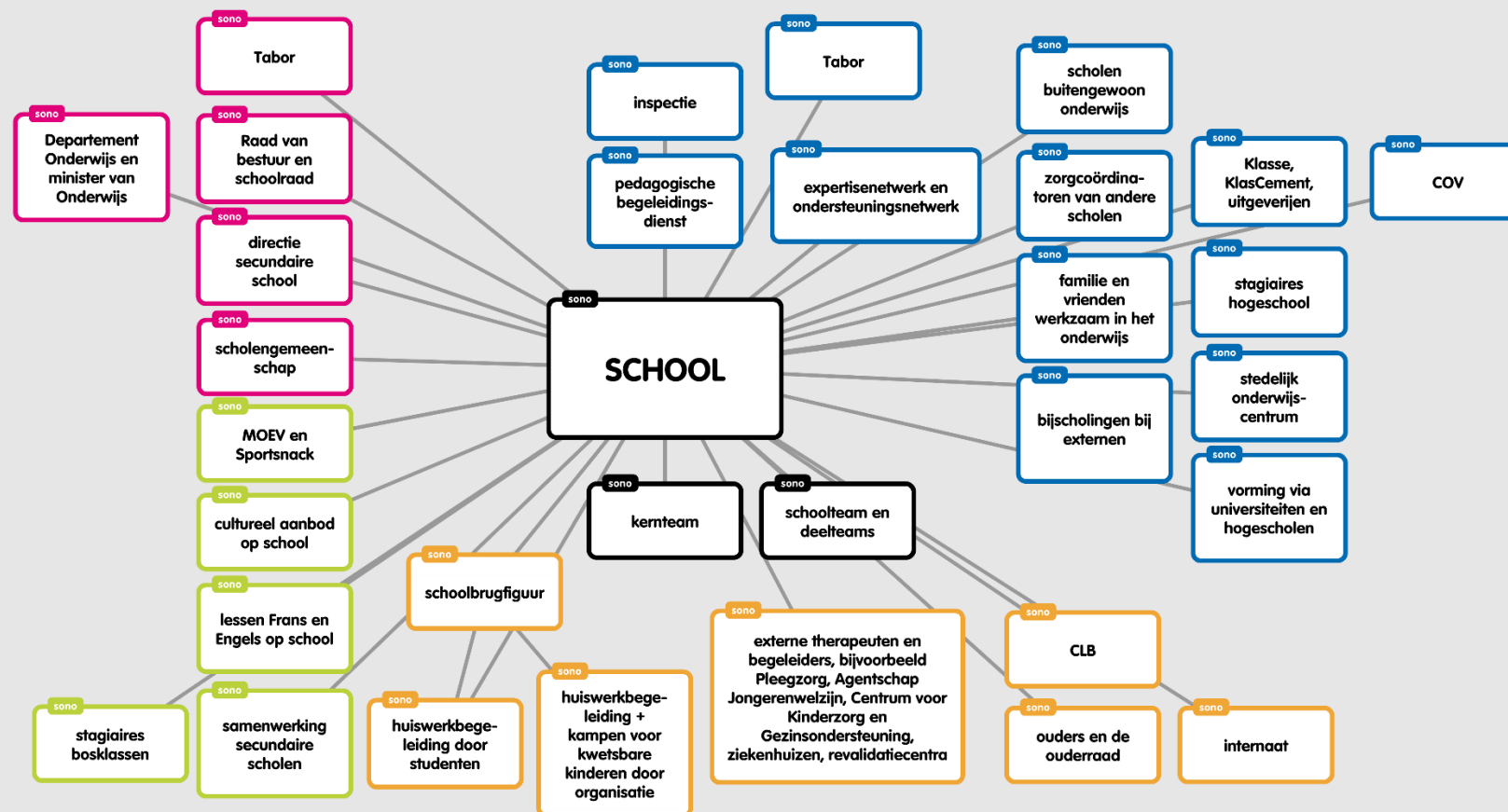
Na afloop van de *member check* bezorgt u via mail het verslag aan de onderzoeker met wie u contact heeft gehad. Op basis van dit verslag en eventueel een bijkomend telefonisch gesprek wordt de netwerkkkaart, indien nodig, verder geoptimaliseerd.

Hartelijk dank voor uw bijdrage aan dit onderzoek!

Referentie

De Smet, M., Ruys, I., & Frijns, C. (2019). *Collectief leren via samenwerking met externe professionals. Eindrapport literatuurstudie*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Bijlage 4: Netwerkkaart basisschool 1



B.4.1 Profiel van de school en de participanten

Het gaat om:

- een basisschool
- type: regulier onderwijs
- onderwijskoepel: Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- ligging: stedelijk (meer dan 100 000 inwoners)

Het focusgroepgesprek vond plaats in de context van een deel van het kernteam van de school. In het kernteam worden alle geledingen van de school vertegenwoordigd. Er namen in totaal **4 participanten** aan het focusgroepgesprek deel, waarvan 1 leerkracht-beleidsondersteuner (leerkracht lichamelijke opvoeding), 1 zorgcoördinator, 1 zorgleerkracht-ondersteuner type 7 en 1 directeur. Er zouden nog 2 leraren aan het gesprek deelnemen, maar zij waren niet beschikbaar wegens vervanging van afwezige collega's. Het focusgroepgesprek duurde in totaal twee uur en een kwartier, en vond plaats in een rustige ruimte. Gedurende het focusgroepgesprek werd de directeur een tweetal keer kort weggeroepen. De school had voor de start van dit focusgroepgesprek nog geen ervaring met het opmaken van een netwerkkaart, behalve voor het in kaart brengen van afzonderlijke netwerken voor bijvoorbeeld zorg en lichamelijke opvoeding.)

Vragen Conceptualisering: wat?, Actoreninventarisatie: wie?, Beweegredenen: waarom? en vragen Randvoorwaarden werden expliciet besproken. Vraag Waardecreatieverhalen: waartoe? tijdens dit gesprek niet aan bod.

B.4.2 Bevindingen van het focusgroepgesprek en de netwerkkaart

1) Conceptualisering: wat?

Wat is collectief leren?

De participanten denken bij *collectief leren* aan het binnenbrengen van ervaring en expertise van buitenaf, bijvoorbeeld vanuit het expertisenetwerk, maar ook van binnenuit (zie verderop).

“Ik dacht eigenlijk direct aan [naam zorgleerkracht-ondersteuner type 7] die vanuit [naam expertisecentrum] mee in de klas zit.” (leerkracht-beleidsondersteuner)

“Dat is soms op school, dat is soms ook als ze [pedagogische begeleiders] aansluiten op een kernteam, om van hieruit te laten breed kijken of nieuwe dingen in te brengen.” (zorgcoördinator)

Wat is de verhouding van extern vs. Intern collectief leren?

De school plaatst tegelijkertijd een kanttekening bij collectief leren met externe partners, omdat (1) de ondersteuner van type 7 halftijds ook als zorgleerkracht op de school werkt (en dus zowel een interne als externe partner is), (2) er regelmatig in teams wordt samengewerkt waarbij ook externe partners zijn betrokken, waaronder 7 ondersteuners uit het ondersteuningsnetwerk en (3) expertise van buitenaf via kernteamleden met het grotere schoolteam gedeeld worden.

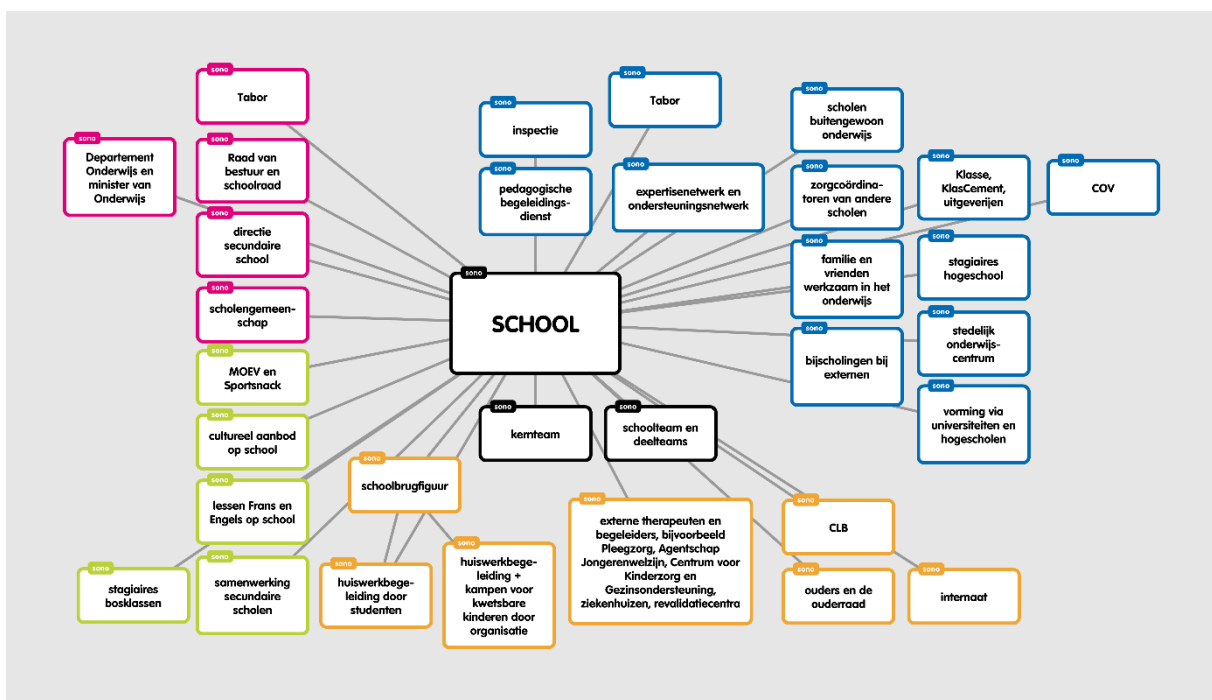
“Het is eigenlijk een stukje vanuit de buik ook, hè. Het is niet alleen van buitenaf, [naam zorgleerkracht-ondersteuner type 7] werkt ook bij ons halftijds. Ja maar, ik denk, je moet

ervan uitgaan, de mensen van het expertisenetwerk, die zijn een deel van het team. Je moet dat niet zien als zijnde los van het team. Als ik zeg ‘vanuit de buik van de school’, dan zitten die mensen daar ook in.” (directeur)

“We hebben bij een personeelsvergadering, hebben we rond die verschillende aandachtspunten van ‘Hoe kan ik mijn onderwijsgedrag als leerkracht aanpassen?’ gaan versterken om kinderen beter te gaan betrekken in de les, om aandacht te vragen en zo meer. We hebben dat aangereikt gekregen van [naam pedagogisch begeleider], [over Teach like a champion]. [...] Er is iemand van het kernteam die een PowerPoint maakt, die het samengevat heeft en die het ook brengt. Ja? En dat is ook ‘vanuit de buik van de school’, het is dan iemand intern die het brengt, maar het is aangereikt door een externe.” (directeur)

2) Actoreninventarisatie: wie?

De participanten inventariseren de actoren of partners met wie zij vooral collectief leren. Op basis van post-its die stapsgewijs op een groot vel papier werden geplakt en voorzien van uitleg, werd onderstaande digitale versie van de netwerkkaart ontwikkeld (zie Figuur).



Figuur: Netwerkkartaat basisschool 1 (ontwikkeld in Popplet)

Collectief leren met externe partners

De externe partners waarmee de school collectief leert worden besproken volgens de volgende categorieën: professionalisering van het team (weergegeven in een blauw kader in Popplet), pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (weergegeven in een groen kader in Popplet), zorg voor leerlingen (weergegeven in een oranje kader in Popplet), werk en stage buiten de school

(weergegeven in een rood kader in Popplet), beleid (weergegeven in een roze kader in Popplet) en onderzoek (weergegeven in een grijs kader in Popplet).

Professionalisering van het team (blauw)

Het **expertisenetwerk** en het **ondersteuningsnetwerk** worden vermeld als een belangrijke partner om van te leren, waarbij de expertise van de ondersteuners als een meerwaarde wordt ervaren bovenop de reeds uitgebouwde zorgwerking van de school:

“Dit zijn ook allemaal een hele hoop collega’s die ik heel veel raadpleeg. Dat is eigenlijk vanuit het expertisenetwerk, dat zijn mijn dichte collega’s, dan heb ik oud-collega’s van [naam school buitengewoon onderwijs] waar ik nog heel wat contact mee heb ook en dan heb ik de oud-collega’s van [naam stedelijk ondersteuningsnetwerk].” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7)

“Drie keer per jaar ga ik naar, als beleidsondersteuner dan, hè, naar een vergadering met [naam pedagogisch begeleider]. En daar krijgen we van andere collega’s ook wel zaken mee. [...] En dan iedereen kijkt van ‘Wat hebben wij op onze school?’ en dan brengen ze dat eigenlijk en [naam pedagogisch begeleider] gaat dat dan eigenlijk verdelen.” (beleidsondersteuner)

“De draagkracht van onze leerkrachten is groter geworden door het expertisenetwerk. De draagkracht was er al, vanwege onze zorgteams, maar het draagvlak is veel groter geworden.” (directeur)

De **pedagogische begeleidingsdienst** wordt ook vermeld, met name op het vlak van bijscholing en als het gaat om professionele identiteit. De participanten volgen verder **bijscholing** bij het **stedelijk onderwijscentrum** en specifieke **externen** of bij **universiteiten en hogescholen**.

“Dat gaat over oplossingsgericht werken met kinderen. Dat heeft mijn visie over het algemeen wel wat helemaal veranderd.” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7)

“Daar heb ik heel veel aan gehad, daar heb ik heel veel mee samengewerkt. [...] Die heeft mij echt meegetrokken. [...] Dat heeft mij echt een boost gegeven, ik was toe aan vernieuwing.” (leerkracht-beleidsondersteuner)

“Dat hangt ook van mensen af. Pedagogische begeleidingsdienst, ja, [naam pedagogisch begeleider] is gevallen, moest je die altijd kunnen hebben, dat is een rijkdom. We hebben onlangs de taalondersteuner gehad, dat was een armoede. [...] Pedagogische werkgever, ik had altijd meer werk als die [een voormalige pedagogische begeleider] weg was dan ik ervoor had en eigenlijk verwachtte ge dat ge een stukje kunt ontlast worden. [...] Alles heeft ook te maken met een klik, maar als die mensen iets te bieden hebben, dan krijgt ge daar wel een klik mee. Dan krijgt ge daar een professionele klik mee, dat moet daarom geen menselijke klik zijn, maar een professionele. En dan zeg je: ‘Van u kan ik iets leren.’” (directeur)

“Niet elke pedagogische begeleider is daarom een goeie begeleider.” (zorgcoördinator)

In dezelfde lijn worden **familie en vrienden** die werkzaam zijn in het onderwijs vermeld:

“Een paar mensen uit mijn directe buurt. Mijn zus die in autiwerking werkt en in dual gewerkt heeft, mijn dochter die in autiwerking werkt, mijn schoondochter die ook zorgcoördinator is, een vriendin die een oud-collega is van een andere school.” (zorgcoördinator)

“Mijn zoon die ook lichamelijke opvoeding gestudeerd heeft. Een keer overleggen, hè.” (leerkracht-beleidsondersteuner)

Er wordt ook met samengewerkt met **scholen buitengewoon onderwijs**, waar er via praktijkdeprivatie wordt geleerd van elkaar. Ook **studenten van de hogeschool** worden genoemd als partner om collectief van te leren.

“Collectief leren is ook vanuit de stagiaires die op school komen. Ik vind dus het belang van de inbreng van stagiaires groot in die zin zij worden nieuw opgeleid, en dan verwacht je dat er een wisselwerking kan zijn in die klas, dat zij iets nieuw komen aanbrengen. Dat gebeurt zelden, maar het gebeurt, omdat stagiaires heel vaak teruggrijpen naar die handleiding en ik begrijp dat, om houvast te hebben, maar toch een keer een andere werkvorm, een andere benadering, iets nieuw brengen, ... moet ook de leerkracht die in die klas aanwezig is kunnen aanzetten tot...” (directeur)

Platformen als **Klasse** en **KlasCement** worden eveneens vermeld in het kader van professionalisering, net zoals nieuwe uitgaves van **uitgeverijen**.

Algemeen genomen plaatst de school bij deze categorie de kanttekening dat er, met het oog op professionalisering van het team, niet alleen met externe professionals maar ook intern sterk wordt ingezet op collectief leren en praktijkdeprivatie. Concreet werkt deze school met deelteams, met per leerjaar een eigen zorgleerkracht, waarbij leraren elkaar kunnen inschakelen bij het geven van bepaalde lessen volgens de principes van teamteaching.

“Door het feit dat elke leraar een eigen zorgleerkracht heeft, dat zij een groep hebben die in een wisselwerking kan komen met mekaar. Dat ze naar mekaars talenten kunnen kijken, die kunnen gebruiken en mogen gebruiken. [...] Je moet de groepen zodanig samenstellen dat mensen vertrouwen hebben in mekaar zodat ze zich kwetsbaar durven opstellen. [...] In het begin is dat kwetsbaar, maar na een tijd als men dat gewoon is, is dat vertrouwd.” (directeur)

Pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (groen)

Voor pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen vermelden de participanten de samenwerking met de aan de basisschool verbonden **secundaire school** en andere **secundaire scholen**:

“Ik vind dat wel heel interessant eigenlijk, die wisselwerking, in het middelbaar zijn ze bijvoorbeeld veel bezig met programmeren, maar ik zie dat dan hier in de klas van het vijfde bijvoorbeeld ook externen worden gevraagd. Of het vierde is ook al, allee, met tablets werken en zo. Dat is leuk dat je dat dan ziet dat dat doorsijpelt.” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7)

“Ons zesde leerjaar gaat op bezoek bij [naam secundaire school]. Nu is er een samenwerking tussen [naam secundaire school] en onze basisschool rond programmeren. Dus die leerlingen van [naam secundaire school] krijgen een opleiding rond programmeren en ze moeten dat aan onze leerlingen (en leerkrachten) komen bijbrengen.” (directeur)

Zorg voor leerlingen (oranje)

Voor het zorgaanbod voor leerlingen werkt deze school met **heterogene teams**, die uit zowel interne als externe professionals bestaan. Die teams komen regelmatig samen als er voor leerlingen een individueel aangepast curriculum (IAC) wordt uitgestippeld. Het expertisenetwerk en het ondersteuningsnetwerk (zie beschrijving 'professionalisering van het team') spelen hier ook een grote rol in.

“Hier zijn eigenlijk heel veel teams, en dan is vaak de ondersteuner erbij, en ook [naam zorgcoördinator], ook revalidatiecentra en ook de ouders.” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7)

“Als we overleg hebben rond een kind, proberen we alle actoren daar van in het begin bij te hebben. [...] Ze mogen meezoeken en meedenken en kijken wat het best is voor het kind. Dus niet van: ‘Wij gaan eerst zorgen dat we het weten.’” (zorgcoördinator)

Aan die teams leveren bijvoorbeeld **externe therapeuten en begeleiders** belangrijke input als het gaat over specifieke trajecten van kinderen:

“Revalidatiecentra, therapeuten, psychologen, psychiaters, het CLB, maar zo al de therapeuten, extern, daar hebben we ook wel veel samenwerking en overleg rond. [...] Bijvoorbeeld gisteren ben ik in overleg geweest in het UZ. [...] In functie van het kind, hè, dus dat is heel breed.” (zorgcoördinator)

Met het **CLB** is er elke dinsdag een samenwerkingsverband op school.

“Dat is geëvolueerd door de jaren heen, naar de mogelijkheden die zij krijgt, volgens de organisatie van het CLB. Vroeger kwam [naam CLB-begeleider] elke dinsdag en elke donderdagvoormiddag. Die middelen zijn beperkter geworden, die werking is daar veranderd, maar da's iemand waarmee we heel nauw samenwerken. Zij is de dinsdag in principe ook altijd hier en ik bekijk samen met haar de dinsdag de agenda van wat er kan, want sommige ouders en therapeuten krijg je niet op een dinsdag. Dan moeten we bekijken voor wie wat nodig is.” (zorgcoördinator)

Ook de **ouders** vormen een belangrijke partner in functie van zorgaanbod voor leerlingen.

“We kunnen ook veel leren van ons ouders, want uiteindelijk als de ouders hier naartoe komen met kinderen met zorgen, ongeacht welke, emotionele zorgen of andere zorgen, de input, de ervaringen van de ouders die ze hebben met hun eigen kind is zeer leerrijk. Ik zeg altijd aan de ouders: ‘Als we ons zorgen maken, gaan we u uitnodigen. Want uw kind is voor ons een puzzel, en jullie hebben het grootste stuk. Jullie hebben het grootste stuk en dat stuk hebben we nodig om onze puzzel compleet te maken.’” (directeur)

Het **internaat** speelt ook een belangrijke rol als het gaat om zorg voor leerlingen, met name als er specifieke zaken opgevolgd moeten worden. Leerlingen in het vijfde en zesde leerjaar kunnen gebruikmaken van het internaat. De school en het internaat werken nauw samen om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te begeleiden.

Tot slot wordt **huiswerkbegeleiding** aan huis vermeld. Deze huiswerkbegeleiding wordt verzorgd door studenten of door externen van een organisatie, die daarnaast kampen verzorgt voor kwetsbare kinderen. De **schoolbrugfiguur** volgt beide organisaties op. De schoolbrugfiguur volgt met name de kwetsbare kinderen op, zowel op het vlak van huiswerkbegeleiding als op het vlak van vrijetijdsbesteding.

“Zij volgt dat ook op, vooral naar kwetsbare gezinnen toe, kinderen die dat echt wel nodig hebben. Ook naar vakantie, organisatie van de vakantie, gaat zij dan ook op zoek dat die kinderen zinvolle vakanties kunnen meemaken. Zo hebben we kinderen die een ICT-kamp kunnen volgen die dat anders nooit gaan kunnen betalen, maar die dan wel op die manier georganiseerd hebben.” (directeur)

Werk en stage buiten de school (rood)

Deze categorie kwam tijdens het focusgroepgesprek niet aan bod.

Beleid (roze)

Op beleidsvlak speelt de **scholengemeenschap** en de directie van de aan de basisschool verbonden **secundaire school** een belangrijke rol. De scholengemeenschap, gestimuleerd vanuit de overheid, levert met name iets op op het vlak van personeel en financiën. Op pedagogisch-didactisch vlak merken de participanten visieverschillen op, wat maakt dat de samenwerking op dat vlak veeleer beperkt is en er weinig win-winsituatie wordt ervaren.

“Terwijl dat er voor onze scholengemeenschap, we durven dat ook zeggen, dat er toch wel een aantal zaken zijn die heel sterk gegroeid zijn in de vereenvoudiging van bijvoorbeeld personeelsadministratie, ook de samenwerking rond het financiële gedeelte, een boekhouder bijvoorbeeld, maar naar visie botst dat dikwijls. En daarmee bedoel ik bijvoorbeeld de visie rond taal. In andere scholen predikt men ‘De thuistaal als hefboom voor het Nederlands te leren’, ‘Thuistaal moet op de speelplaats kunnen en dat moet in de klas ook kunnen, want dat kind moet zich goed voelen’ en terwijl wij zeggen ‘Nee, hier gaan ze Nederlands spreken want we vinden dat, als je overal Nederlands spreekt, dan word je ondergedompeld in die taal en zal er veel meer blijven hangen. En die discussie blijft duren.” (directeur)

“Na al die jaren hebt ge zowat van: ‘De win-win gaat eruit’.” (zorgcoördinator)

Ook het **Departement Onderwijs** wordt vermeld als externe partner, met name als het gaat om bijleren over de omkadering van onderwijs. In dezelfde lijn wordt de **minister van Onderwijs** vermeld:

“Ik durf nogal veel mailen naar de minister.” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7)

Tot slot worden de **inrichtende macht** en de **Schoolraad** vermeld, met name op het vlak van goedkeuringen van bijvoorbeeld pedagogische studiedagen, het nascholingsplan en het lestijdenpakket.

Onderzoek (grijs)

Deze categorie kwam tijdens het focusgroepgesprek niet aan bod.

Prioritaire partners

De participanten geven aan dat interne actoren (weergegeven in een zwart kader in Popplet) zoals het bredere **schoolteam** en het **kernteam** prioritair zijn als het gaat om collectief leren. Aan het kernteam neemt ook de brugfiguur deel, die vanuit het stedelijke onderwijscentrum op deze school werkt.

“Deze kant [wijst naar het schoolteam en het kernteam op de netwerkkkaart], omdat ge elkaar draagt. Dat is uwen eerste terugval.” (zorgcoördinator)

Van de externe partners vinden alle participanten dat het **CLB**, de **brugfiguur**, **overleg met externe collega's** (bijvoorbeeld zorgcoördinatoren en collega's van ondersteuningsnetwerken) en de **ouders** als prioritaire partners aan. Twee participanten vinden ook de **Raad van bestuur** en **bijscholingen bij externen** belangrijke partners.

Afstand t.o.v. de school

Bij de actoreninventarisatie werd reeds duidelijk dat de afstand van de partners t.o.v. de school verschilt. De participanten zijn het er unaniem over eens dat de brugfiguur en de ondersteuningsnetwerken dichtbij de school staan.

Afwezigheden

De participanten vermelden geen specifieke hiaten.

3) Beweegredenen: waarom?

De drijfveren voor collectief leren met externe partners worden algemeen genomen gerelateerd aan de volgende drie categorieën:

- (1) **Professionalisering:** In deze school zet men sterk in op professionalisering van leraren. De participanten geven aan dat professionalisering op gang kan komen door specifieke situaties met leerlingen dan wel de behoefte om iets nieuws bij te leren: *“expertise die je van ergens anders gaat halen” (leerkracht-beleidsondersteuner), “om zelf te kunnen groeien” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7), “persoonlijke en professionele ontwikkeling” (zorgcoördinator).*
- (2) **Specifieke samenwerking met de lerarenopleiding:** Deze school ziet het als een belangrijke taak om leraren in spe samen op te leiden met de lerarenopleiding. Hoewel stagiaires een effect kunnen hebben op de professionalisering van leraren, haalt deze school ook voordeel uit deze samenwerking op personeelsmatig vlak: *“Het feit dat die hier komen, dat is een visvijver waarin wij kunnen kijken en zeggen van ‘Amai, die steekt eruit, dat zou wel iemand zijn die in ons team past, dat zou wel iemand zijn die een boost kan geven aan andere*

teams. [...] ‘Gij kunt een meerwaarde zijn voor ons, gij kunt onze expertise, of de dingen die we te weinig hebben op school, ge kunt daar iets meer gewicht in brengen.’” (directeur)

4) Randvoorwaarden: hoe?

Als randvoorwaarden geeft de school aan dat een relationele klik, expertise, aanpak, gedeelde overtuigingen, authenticiteit, vertrouwen, transparantie, het delen van bronnen, open communicatie en doelgerichtheid van belang zijn.

“Voor mij is het belangrijkste dat je een klik hebt met mensen. Als je die hebt, en dat is nu momenteel zo met de externe partners, dan is dat voor mij eigenlijk alles motivatie. Maar als ik merk dat er bijvoorbeeld, daar zou ik het ook heel moeilijk mee hebben, dat er dingen worden opgedragen maar dat ge zelf voelt van ‘Nee, dat botst met hoe ik ben.’” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7)

“Dat [delen van bronnen] is een ongelooflijke evolutie in onderwijs. Ik durf zeggen, ik zal er maar een getal op plakken, twintig jaar geleden was iedereen zijn eigen school en we gingen zeker niets delen en zeker niet, dat werd niet gedaan, weinig toch.” (zorgcoördinator)

“Wij krijgen wel andere richtlijnen [over het delen van bronnen] van het expertisenetwerk. [...] Ik maak bijvoorbeeld een getallenlijn tot duizend, hè, en dan vraagt de logopediste ‘Mag ik die hebben?’ en dan geef ik die gewoon door. Maar eigenlijk, zaken die wij maken voor het expertisenetwerk... [...] Ja, dat is wel, dat wordt wel een beetje beschermd en ik begrijp dat niet zo heel goed.” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7)

“Doelgerichtheid gaat ook over ‘in functie van het kind’, dat zit daar even goed weer in. Dat komt altijd terug. Bepaalde samenwerkingen is, ja, omdat ge ze nodig hebt daarvoor, hè.” (zorgcoördinator)

Nieuwe samenwerkingsverbanden aangaan kost meestal tijd, wat maakt dat aanvankelijke motivatie kan overgaan in motivatie:

“Soms moet je het ook een beetje tijd geven, denk ik. Als het bijvoorbeeld nieuwe mensen zijn, dan moet je het ook een beetje tijd geven. Want soms heb ik bijvoorbeeld een samenwerking in het begin een beetje motivatie maar dat wordt motivatie als je voelt dat die klik er is of als je op dezelfde golflengte beland bent.” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7)

Voor begeleiders en bijscholers spelen de eerdergenoemde factoren ook een rol, naast de aanpak:

“Gelijk den [naam pedagogisch begeleider], bijvoorbeeld, kon heel goed voelen en doorgronden ‘Wat is uw beginsituatie?’ en van daaruit eigenlijk met u op weg gaan.” (zorgcoördinator)

“Kijk, ik ga het een keer tekenen. Dat is een trap. Bij sommigen is de trap zo [trap zonder treden] en daar geraakt ge niet op. [...] En hier [trap met treden] krijgt ge den tijd om omhoog te gaan en te groeien. En hier niet, hier moet ge van de eerste keer zeer sterk staan om daar te

geraken en dat lukt niet. De rots, daar geraken wij niet op hè, dat is te steil voor ons. Dus liever de trap dan” (directeur)

Een gedeelde visie wordt als wenselijk aangegeven om tot leren te komen binnen een samenwerking maar niet altijd als noodzakelijk:

“Je kan altijd iets oppikken van hún visie. [...] Ge moet uw eigenheid kunnen behouden en ik denk dat dat ook belangrijk is en het is ook in uw eigenheid dat ge moet kunnen groeien.” (directeur)

Een laatste randvoorwaarde is dat de samenwerking aansluit bij het prioriteitenplan van de school, waarbij het plan zowel als strategisch als ontwikkelingsgericht wordt beschouwd. Het is een strategie om stapsgewijs en doelgericht in te zetten op samenwerkingen die onderwijsvernieuwing ondersteunen. Het is tegelijkertijd ook ontwikkelingsgericht, omdat er keuzes gemaakt worden waarbij rekening wordt gehouden met de draagkracht van leraren.

“Jaarlijks wordt een prioriteitenplan opgesteld waar we willen aan werken, wat we willen bereiken en dan ga je kijken van ‘Oké, hebben we de expertise zelf in huis om de prioriteiten te realiseren of moeten we daarvoor extern kijken? Of moeten we intern mensen naar externen sturen om het dan intern te brengen?’ [...] Het gevaar van dat plan is dat je daar veel te veel in schrijft. Het gevaar is ook dat je soms de dingen moet blijven herhalen die er eigenlijk al jaren in staan, om de vinger aan de pols te houden.” (directeur)

Algemeen genomen vormt het prioriteitenplan het startpunt voor mogelijke samenwerkingen, waarbij niet-geprioriteerde samenwerkingen worden bekeken in functie van de mogelijkheden. Het prioriteitenplan zorgt met andere woorden voor de agendabepaling voor collectief leren met externe partners. Daarvan wordt afgeweken als de samenwerking van belang is voor de ontwikkeling van kinderen op dat moment.

B.4.3 Schoolspecifieke conclusie

Uit het focusgroepgesprek en de netwerkkaart kunnen twee schoolspecifieke conclusies getrokken worden. Het focusgroepgesprek suggereert allereerst dat er deze school **sterke en doelgerichte samenwerking** met diverse externen heeft, met name gericht op een uitgewerkte zorgwerking. Die samenwerking loopt doelgericht, gestuurd vanuit een prioriteitenplan dat aansluit bij de behoeften van de school. Dat plan wordt daarbij als richtinggevend ervaren, waarbij er doelbewuste keuzes worden gemaakt waarop het betreffende jaar wordt ingezet. Er heerst eensgezindheid over de samenwerking en de mate waarin deze dichtbij de school staan.

Ten tweede suggereren de gegevens dat de mate waarin er op deze school collectief geleerd wordt sterk afhankelijk is van **de professionele klik of de relatie** die de schoolteamleden met de partner in kwestie ervaren. Hoe sterker de klik, hoe groter de kans is dat collectief leren met die externe slaagt. De kwaliteit van de samenwerking hangt in sterke mate af van de klik die op dat vlak wordt ervaren. Zo kan een pedagogisch begeleider als een meerwaarde voor de school worden ervaren, maar ook als een pedagogisch ‘werkgever’, die de school achterlaat met meer werk dan voorheen.

Het overkoepelende **beeld** dat de netwerkkaart bij de participanten oproept, is dat van een **parachute**:

“Ge hebt die grote doek met allemaal verschillende kleuren, met die kinderen, ik weet niet hoe dat noemt die doek, een parachute ja, van bij de kleuters. [...] Al die verschillende kleuters kunnen een aantal verschillende partners voorstellen, maar toch is het allemaal maar één doel en dat is dat kind vangen.” (directeur)

Een tweede participant noemt het beeld van een **vlot bouwen**:

“Ik denk ook wel een beetje aan samen een vlot bouwen, omdat je dan ook moet nadenken, samenwerken, uw tonnetje op de juiste plaats, overleggen, want anders gaat uw vlotje niet meer blijven drijven.” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7)

Een derde participant denkt aan het beeld van een **koets**:

“Een ander beeld is een koets. [...] Een koets, en een koets wordt getrokken door paarden. En alle partners kunnen paard zijn, maar kunnen ook op die kar zitten. En eigenlijk de koetsier, de trekker, naar gelang de omstandigheden kan ook altijd wisselend zijn. Een ouder kan de koetsier zijn op een bepaald moment. Die ouders kan met iets afkomen waaraan wij nooit aan gedacht hadden en ons op die manier, hup, weer aan het werk zetten. En een paard kan niet achteruitlopen. Een paard loopt altijd vooruit.” (directeur)

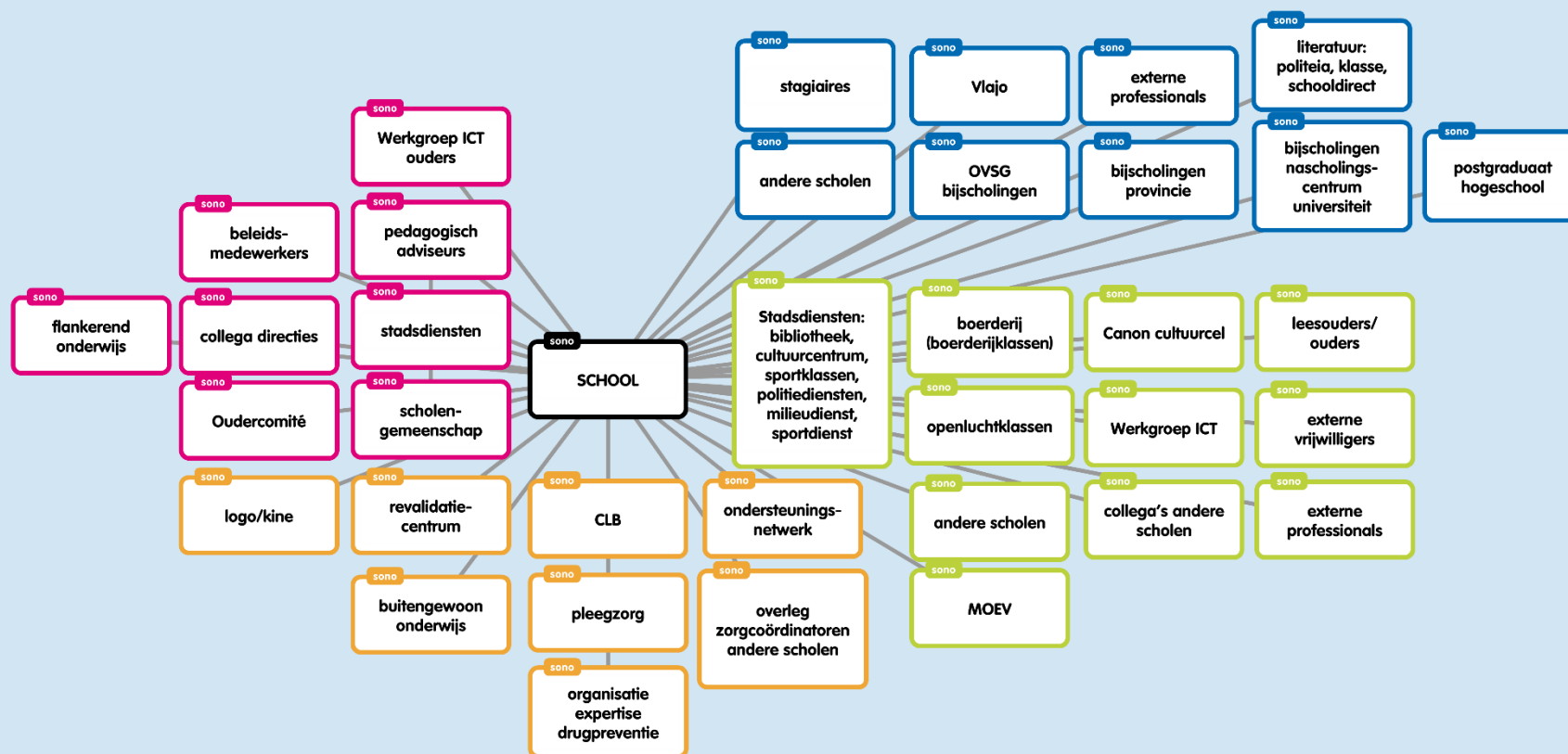
B.4.4 Reflectie op de werkvorm

De participanten gaven aan dat ze de werkvorm heel interessant en aangenaam vonden om het netwerk van de school in kaart te brengen. Ze geven er de voorkeur aan om de netwerkanalyse zonder extra voorbereidend werk te doen en in interactie met elkaar aan te pakken.

“Ik vind dat ook heel oplossingsgericht werken. [...] Bij sommige dingen moest ik wel van taalgebruik even nadenken, zo van ‘Oei, iets langer dan normaal.’” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7)

“Daarom dat die bijvraagjes daarop staan. Als ge dan die vraagskes erbij, ja, dan werkt dat heel goed.” (zorgcoördinator)

Bijlage 5: Netwerkkkaart basisschool 2



B.5.1 Profiel van de school en de participanten

Het gaat om:

- een basisschool
- type: gewoon onderwijs
- onderwijskoepel: OVSG
- ligging: landelijk (tussen 10 000 en 50 000 inwoners)

Er namen in totaal 4 **participanten** aan het focusgroepgesprek deel, waarvan 1 leraar , 1 leraar-beleidsondersteuner, 1 zorgcoördinator en 1 directeur. Het focusgroepgesprek duurde in totaal 2 uur en vond plaats in een rustig lokaal. De school had voor de start van dit focusgroepgesprek nog geen netwerkanalyse uitgevoerd.

Vragen Conceptualisering: wat?, Actoreninventarisatie: wie?, Beweegredenen: waarom? en vragen Randvoorwaarden werden expliciet besproken. Vraag Waardecreatieverhalen: waartoe? tijdens dit gesprek niet aan bod. Alle gegevens werden vertrouwelijk verwerkt en worden geanonimiseerd weergegeven, weliswaar met vermelding van het profiel (leraar, leraar-beleidsondersteuner, zorgcoördinator of directeur).

B.5.2 Bevindingen van het focusgroepgesprek en de netwerkkaart

1) Conceptualisering: wat?

Wat is collectief leren?

De participanten denken bij *collectief leren* aan het contacteren van personen die meer expertise dan het schoolteam hebben rond bepaalde zaken. Voorbeelden zijn samenwerking met een keramist, een historische gids, experts rond het M-decreet, logopedisten, ... Men denkt ook aan het samenwerken met en leren van vrijwilligers, zoals leesouders, een tuinman en de ICT-werkgroep. In de actoreninventarisatie (cf. infra) wordt dit verder uitgediept.

Wat is de verhouding van extern vs. intern collectief leren?

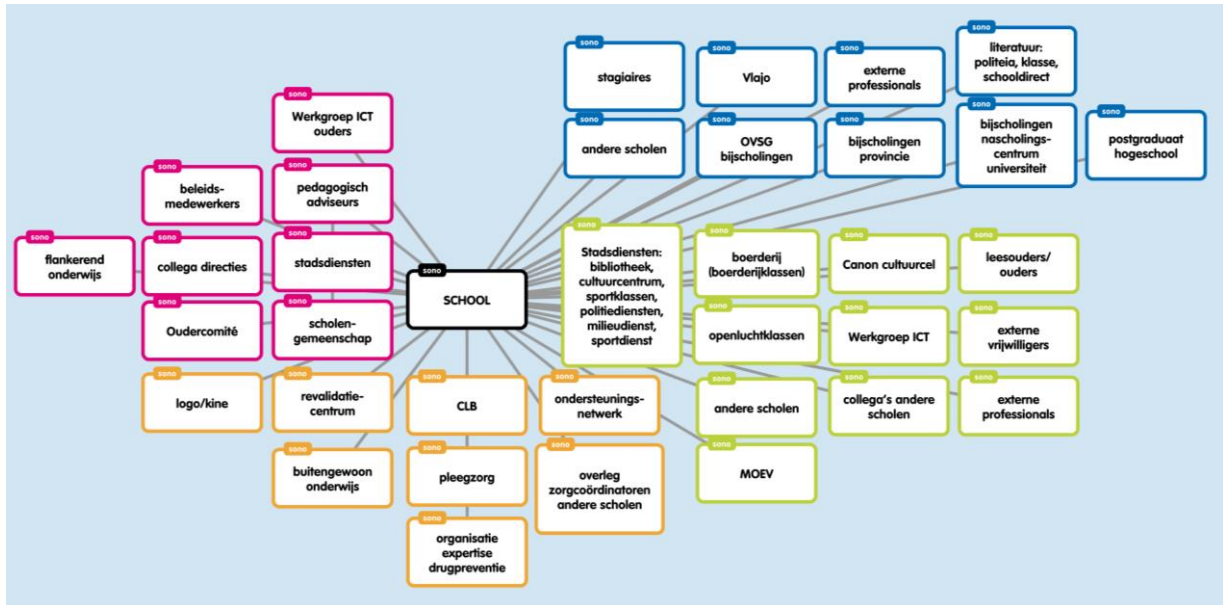
Er wordt niet alleen geleerd van de expertise van externe partners: er ontstaan in deze school ook interne processen van collectief leren waarbij de complementariteit van expertise onder collega's de aanzet vormt. De vakleerkrachten worden bijvoorbeeld expliciet genoemd als partners bij wie het schoolteam terecht kan. Zo leert men van de leraren Frans of Lichamelijke Opvoeding, of maakt men in taakverdeling gebruik van de complementariteit in talenten van collega's.

“We gaan zwemmen. Je kan te rade gaan bij mensen die zwemlessen geven. Daar steek je altijd weer van op. Dat is een groeikans, denk ik, voor jezelf.” (leraar)

“Leren van elkaar... Collega's waarbij je samen in de klas mee komt te staan. We hebben 2 vierdes. Ik ga nu bijvoorbeeld knutselen geven voor moederdag voor de 2 klassen en mijn collega doet iets anders.” (leraar)

2) Actoreninventarisatie: wie?

De focusgroepleden inventariseren de actoren of partners waarmee zij vooral collectief leren. Op basis van post-its die stapsgewijs op een groot vel papier werden geplakt en voorzien werden van uitleg, werd onderstaande digitale versie van de netwerkaart ontwikkeld (zie Figuur).



Figuur. Netwerkaart school BOS2 (ontwikkeld in Popplet)

Collectief leren met externe partners

De externe partners waarmee de school collectief leert worden besproken volgens de volgende categorieën: professionalisering van het team (weergegeven in een blauw kader in Popplet), pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (weergegeven in een groen kader in Popplet), zorg voor leerlingen (weergegeven in een oranje kader in Popplet) en beleid (weergegeven in een roze kader in Popplet).

Professionalisering van het team (blauw)

Om zich te professionaliseren geeft het team voorbeelden als de **nascholingen** van **OVSG**, van **de provincie**, van een **nascholingscentrum** verbonden aan een universiteit en van de organisatie Vlaamse Jonge Ondernemingen (**VLAJO**). Dergelijke professionaliseringsactiviteiten gebeuren zowel individueel als collectief.

“Gans het team heeft een reeks navormingen gevolgd georganiseerd door de provincie rond techniek.” (directeur)

“Over het M-decreet volgde het team ‘expeditie M’, georganiseerd door het OVSG.” (directeur)

De zorgcoördinator volgde een postgraduaatsopleiding ‘coaching’ aan een **hogeschool** en gebruikt dit in de schoolwerking.

Zowel de leerkrachten, de zorgcoördinator en de directeur geven **literatuur** ook als mogelijke bron om zich te professionaliseren. Voorbeelden zijn: Uitgeverij **Politeia**, het tijdschrift **Klasse** en de daarbij horende elektronische nieuwsbrief **Schooldirect**.

Leren doet men ook van **externe professionals, collega's uit andere scholen** en van **stagiairs** (bijvoorbeeld uit de hogeschool).

“We zitten ook samen met verschillende scholen of we werken dan ook samen. Het is niet alleen bijleren dan maar ook ervaringen uitwisselen.” (leraar-beleidsondersteuner)

“We hebben ook altijd een student, duaal traject, voor zorg. Je leert er ook van.” (zorgcoördinator)

Pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (groen)

De leraren leren van **vrijwilligers** en de manier waarop zij het pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen verrijken, mee invullen, Voorbeelden zijn **ouders, leesouders** of **leesgrootouders**, de tuinman en **de ICT-werkgroep die wordt gevormd door ouders**.

“Ik noteerde leesouders en leesgrootouders omdat ze ook een andere manier van aanpakken hebben bij de kinderen.” (leraar)

“We werkten rond talentenarchipel en dat zijn zo momenten dat ouders in de klas soms mee kunnen draaien en de talenten van de kinderen kunnen versterken, op een manier dat je dat zelf niet altijd kunt. Zo hebben we rond techniek gewerkt en zo'n zenuwspiraal gemaakt. We hebben dan ook ouders gevraagd om te helpen, ouders die technisch aangelegd zijn.” (leraar)

“We hebben hier op school ook een paar mensen die zich vrijwillig inzetten en zo inspelen op de talenten van kinderen. Dan denk ik aan de tuinman die dingen doet. Ik heb ook een zoontje dat eraan deelneemt.” (leraar)

“PC-kadee is een werkgroep ICT van ouders die maandelijks samenkomen.” (zorgcoördinator)

Er wordt samengewerkt met **andere scholen** en **collega's van andere scholen** in functie van overgang naar het secundair onderwijs of uitwisselingsprocessen onder leerlingen.

“Met mijn collega van een andere school werk ik ook samen. De kinderen van die school en die van mijn klas zijn pennenvrienden van elkaar. We schrijven briefjes naar elkaar en we spreken ook soms af.” (leraar-beleidsondersteuner)

“We werkten ook samen met [naam school], een andere secundaire school. Het zesde leerjaar gaat naar daar, om de school te leren kennen en ze doen daar ook altijd workshops. Zo heb ik daar een workshop van STEM gedaan en rond hout ook. Als we zoiets willen maken met de klas, dan kan je dat altijd daar gaan maken.” (leraar-beleidsondersteuner)

Rond het thema cultuur zijn er partnerschappen met enkele **stedelijke diensten**: de **bibliotheek**, de **Stedelijke Academie Beeldende Kunst** en het **Cultuurcentrum**. Daarnaast biedt de stad ook **sportklassen** aan en samen met de **milieudienst** van de stad organiseert de school een poetsactie.

“We werken ook samen met de bibliotheek rond de jeugdboekenweek.” (leraar-beleidsondersteuner)

“We gaan nu de stad bezoeken, het historische gedeelte. We nemen dan contact op met de dienst toerisme, ze zorgen dan voor een gids, extra foldertjes zodat je wat meer achtergrondinformatie hebt. Zo werk je bijvoorbeeld samen met de stad.” (leraar)

De participanten vermelden verder dat ze met een **boerderij** in de regio samenwerken voor **boerderijklassen** en met **MOEV** (Motivatie – Ondersteuning – Expertise – Vernieuwing-Vlaanderen-Vitaliteit), ter ondersteuning van sportactiviteiten op school.

Met de politie werken de leraren samen om de veiligheid voor de kinderen te garanderen. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij een fietsactiviteit.

Zorg voor leerlingen (oranje)

Het **CLB**, het **revalidatiecentrum** en het **ondersteuningsnetwerk** zijn de voornaamste partners waarmee wordt samengewerkt rond de zorg voor de leerlingen. De focusgroepleden geven aan dat ze bij die partners met name advies vragen m.b.t. de zorg van specifieke leerlingen.

“Je zit in de knoop met bepaalde leerlingen of met een bepaald probleem, dan kan je bij die mensen raad gaan vragen.” (leraar-beleidsondersteuner)

Een leerkracht vermeldt hier ook de **externe logopediste** die op school therapie geeft.

“De logopediste zit bij mij boven, naast mijn klasje, en als er zoiets is, ga ik bij haar te rade.” (leraar)

Omdat deze school een OVSG-school is, wordt er voor hen door het stadsbestuur gekozen met welk CLB ze moeten samenwerken.

“Het is niet dat we met een ander CLB zouden samenwerken, maar er wordt wel voor ons gekozen. Ik bedoel, als het bestuur verandert, en kiest, na 6 jaar voor een ander CLB, dan gaan wij naar een ander CLB. Wij hebben daar niets aan te zeggen. Wij zitten nu bij het Gemeenschapsonderwijs, maar voor hetzelfde geld zegt een andere politieke partij dat ze voor een ander CLB kiezen.” (zorgcoördinator)

De zorgcoördinator werkt ook samen met het **buitengewoon onderwijs**, vooral in functie van doorverwijzing van leerlingen. Omtrent zorg is er overleg met **zorgcoördinatoren** van andere scholen. De dienst **pleegzorg** wordt door de zorgcoördinator ook nog vernoemd als partner. Tot slot wordt ook samengewerkt met een externe partner die **expertise heeft rond drugpreventie** in het lager onderwijs.

Beleid (roze)

Op beleidsniveau zijn de **pedagogisch adviseurs** van het **OVSG** en de **scholengemeenschap** belangrijk.

Verder kan de directeur ook een beroep doen op de **beleidsmedewerkers** van de school (zowel intern als schoolextern). Dit zijn leraren uit het kleuteronderwijs en het lager onderwijs, collega-directeurs, de algemeen directeur en de vroegere secretaris van de stad.

“De beleidsmedewerkers waarmee we samenkomen, meestal voorafgaand aan een personeelsvergadering, rond bepaalde problematieken van deze school. Ook de vroegere secretaris van de stad, dat is iemand die altijd een positieve inbreng heeft.” (directeur)

Het stadsbestuur is een belangrijke partner van de school. De school is afhankelijk van het stadsbestuur die tevens de inrichtende macht is van de school. Er wordt niet onmiddellijk samengewerkt in functie van leren, maar de relatie met het stadsbestuur beïnvloedt wel het leren met schoolexterne partners.

Alle **directies van de scholen** in de stad komen ook samen (flankerend onderwijs). Maar dit overleg wordt als minder belangrijk ervaren. In het focusgroeps gesprek kwam hiervoor geen duidelijke reden naar voren.

Wat betreft interne schoolactoren, wordt op de netwerkkaart ook verwezen naar het oudercomité en de werkgroep ICT.

Prioritaire partners

De externe partner die voor de school prioritair is, is het **CLB**, dit zowel voor de leraren als voor de zorgcoördinator en de directeur.

Voor de leraren zijn **de ouders** die komen ondersteunen in de klas, de **werkgroep ICT**, het **oudercomité** en **collega's van andere scholen** zeer belangrijk.

“Ik vind ook dat je dan een betere band hebt met de ouders, meer ouderbetrokkenheid ook.” (leraar-beleidsmedewerker)

Het **ondersteuningsnetwerk**, **collega's zorgcoördinatoren** van andere scholen, het **revalidatiecentrum** en **logopedisten/kinesitherapeuten** zijn van prioritair belang voor de zorgcoördinator.

De directeur stipt **collega's directeurs**, de **OVSG-adviseurs**, de **scholengemeenschap** en uitgeverij **Politeia** als prioritair aan. Hij merkt wel op dat het vertrouwen in de scholengemeenschap niet groot is.

“Ik heb niet veel vertrouwen meer in de scholengemeenschap omdat er heel veel collega's in zitten die niet redeneren vanuit de belangen van de scholengemeenschap maar vanuit de belangen van hun eigen school.” (directeur)

Hier kan ook nog benadrukt worden dat de **leerkrachten van de eigen school** als zeer belangrijke partners worden gezien om van te leren, en dit door alle participanten.

Afstand t.o.v. de school

De partners die het dichtst bij de school staan zijn voornamelijk te situeren binnen de zorg voor de leerlingen: het **CLB**, het **revalidatiecentrum** en de **logopedisten/kinesitherapeuten**.

Dan volgen de **ouders** en de **collega's van de andere scholen**, gevolgd door de **scholengemeenschap**.

Partners waarmee eerder sporadisch contact is, zijn **scholen voor buitengewoon onderwijs** en de **dienst pleegzorg**.

Afwezigheden

De leraren merken op dat vrijwilligers soms een taak of rol opnemen die niet door een externe partner kan worden ingevuld door gebrek aan financiële middelen daarvoor.

“Ik denk eigenlijk dat een deel dat ontbreekt, omdat de financiële middelen ontbreken, jammer genoeg soms door vrijwilligers gedaan wordt. Dat is mooi hé, maar waar je noden hebt, zoals bij lezen, zoek je ondersteuning. Ook voor de tuin, dat zijn allemaal vrijwilligers. Daar worden altijd oplossingen voor gezocht. Als je kleine groepen wil hebben om te lezen, heb je niet altijd de mogelijkheid om kindjes in te delen in kleine groepjes binnen een lesuur en iedereen goede begeleiding te geven.” (leraar)

“Rond WO bijvoorbeeld, uitstapjes, als dat dingen zijn die ver weg zijn, ik zeg nu maar iets, om naar de diertuin te gaan bijvoorbeeld, dan kost dat meer geld. Dat probeer je dan minder te doen. Je lost dat dan op een andere manier op. Sommige dingen kan je enkel in de diertuin gaan bezichtigen.” (leraar-beleidsmedewerker)

Soms worden ook keuzes gemaakt om minder of niet met bepaalde externe partners samen te werken omdat de financiële middelen daarvoor ontoereikend zijn. De directeur zou bijvoorbeeld graag meer externe experts op een pedagogische studiedag willen uitnodigen zodat zijn personeel meer gerichte navorming krijgt.

“Nu zijn we heel dikwijls verplicht om in de eerste plaats naar ons budget te kijken en moeten we tevreden zijn dat we onze pedagogische studiedag kunnen opvullen.” (directeur)

“Nu vragen we iemand, en dan is dat voor iedereen van de school. Terwijl dat je dan heel specifiek zou kunnen werken, vanuit de noden van de leerkrachten.” (directeur)

3) Beweegredenen: waarom?

De drijfveren voor collectief leren met externe partners worden algemeen genomen gerelateerd aan de volgende 5 categorieën:

- (1) Professionalisering: het team ziet kansen tot leren in samenwerken met externen/deskundigen die meer expertise hebben over bepaalde onderwerpen of met

externen die een vaardigheid bezitten die ze zelf niet hebben. Hier liggen kansen tot professionalisering.

Thema's zijn: ICT, zorg en leerlingbegeleiding, vakspecifieke onderwerpen, sport, cultuur, verkeer en personeelsbeleid.

- (2) Sociale functie: het team vindt het belangrijk om met partners, zoals de ouders een band op te bouwen. De betrokkenheid van de ouders zorgt ervoor dat men meer kan bereiken. Ook het samenwerken met andere partners heeft een sociale functie.
- (3) Motivatie: samenwerken heeft een motiverende factor, zowel voor de leerlingen als voor de leraren.
- (4) Veiligheid: omwille van de veiligheid van kinderen gaat men ook met externe partners samenwerken.
- (5) Blik verruimen: naast de leerkrachten, verruimen ook de leerlingen hun blik als er wordt samengewerkt met andere partners.

4) Randvoorwaarden: hoe?

De focusgroepleden geven aan dat de randvoorwaarden zich vooral situeren op het vlak van het specifieke karakter van een OVSG-school. De inrichtende macht van deze school is het stadsbestuur. De directie van de school is soms afhankelijk van de goodwill van politici. De school is voor bepaalde beleidskeuzes financieel afhankelijk van het **stadsbestuur**.

“We starten altijd met een vast overlegmoment met het stadsbestuur, maar na twee maanden verwatert dat en gebeurt het eigenlijk alleen nog maar op afspraak, op onze vraag dan. [...] Er bestaat ook wel een wekelijks overlegmoment voor alle diensthoofden van de stad, maar 95% van de zaken die daar verteld worden gaan ons niet aan. Het is voor ons niet haalbaar om daar iedere week naartoe te gaan.” (directeur)

“We krijgen Tivoli-uren van het stadsbestuur. Dan kan zeer belangrijk zijn voor het beleid. Je gaat je klassen niet meer kunnen splitsen, je kan dan grotere klassen hebben. Daar hangt dus veel van af hé, ook voor veel mensen die hier werken.” (zorgcoördinator)

“Bepaalde projecten waar we mee bezig zijn... Als het stadsbestuur verandert, dan moet je mensen weer overtuigen, terug brieven. Maar die moeten daar dan ook mee akkoord gaan, daar ook achter staan.” (leraar-beleidsmedewerker)

Ook zorgen bepaalde regels over **financieel beheer** van het stadsbestuur voor drempels.

“We mogen letterlijk geen euro hebben op school van de stad. Zelfs niet het systeem dat we bijvoorbeeld 500 euro zouden hebben en dat we op het einde van de maand zouden verantwoorden wat we waarvoor hebben gebruikt en dat dat weer wordt aangevuld. Dat zou praktisch zijn voor ons.” (directeur)

“Als er een kind valt en je moet naar de dokter gaan, dan moet je het zelf betalen tot de ouders het terug betalen.” (zorgcoördinator)

Voor een aantal zaken is de school afhankelijk van vrijwilligers. Er wordt gewerkt met vrijwilligers omdat er onvoldoende financiële middelen zijn, om bijvoorbeeld leesgroepen te organiseren.

Een andere voorwaarde is **tijd**. Het team geeft aan dat er altijd tijd tekort is om zaken te doen in samenwerking. Soms is dit echter ook een kans tot leren, bijvoorbeeld omdat er snel expertise nodig is die de school niet in huis heeft.

*“Soms kan tijttekort ook leiden naar samenwerking hé? Je haalt er dan iemand bij.”
(directeur)*

De school voorziet in haar **planning** dat personeelsleden kunnen deelnemen aan navormingsinitiatieven. Leraren worden vervangen door middel van het systeem van korte vervangingen. Hier ervaart de directie ook een tekort.

“Daar stuiten we dan dikwijls op het probleem dat korte vervangingen opgesoupeerd zijn. Een dom voorbeeld: korte vervangingen duren 10 werkdagen, vanaf de 11e werkdag afwezigheid heb je een reguliere vervanging. Maar als je iemand hebt die 9 werkdagen ziek is dan ben je al die dagen korte vervanging kwijt.” (directeur)

De leraren ervaren ook een tekort aan tijd om met andere collega's te overleggen.

“Ideaal zou zijn, dat je binnen het rooster, uren kan organiseren dat mensen van dezelfde graad bijvoorbeeld, op hetzelfde moment vrij zijn. Maar dat is zeer moeilijk te doen, je slaagt daar hier en daar wel een keer in.” (directeur)

Tijdens de lesuren ervaart men ook een **tekort aan ruimte** om samen te werken.

B.5.3 Schoolspecifieke conclusie

Uit het focusgroepgesprek en de netwerkkaart kunnen twee schoolspecifieke conclusies getrokken worden.

Het focusgroepgesprek suggereert allereerst dat hun specifieke karakter als OVSG-school gevolgen heeft. Er is niet steeds de garantie dat beleidskeuzes een continuïteit kennen. Het stadsbestuur is de inrichtende macht en bij verkiezingen kan het stadsbestuur wijzigen. Ook financieel heeft dit specifieke karakter gevolgen voor de school.

Daarnaast ervaart het team een tekort aan tijd om tijdens de lesuren samen te werken. Ook is het moeilijk om leraren te vervangen d.m.v. het systeem van korte vervangingen.

Het overkoepelende **beeld** dat de netwerkkaart bij de participanten oproept, is dat van een leefgemeenschap of dorp.

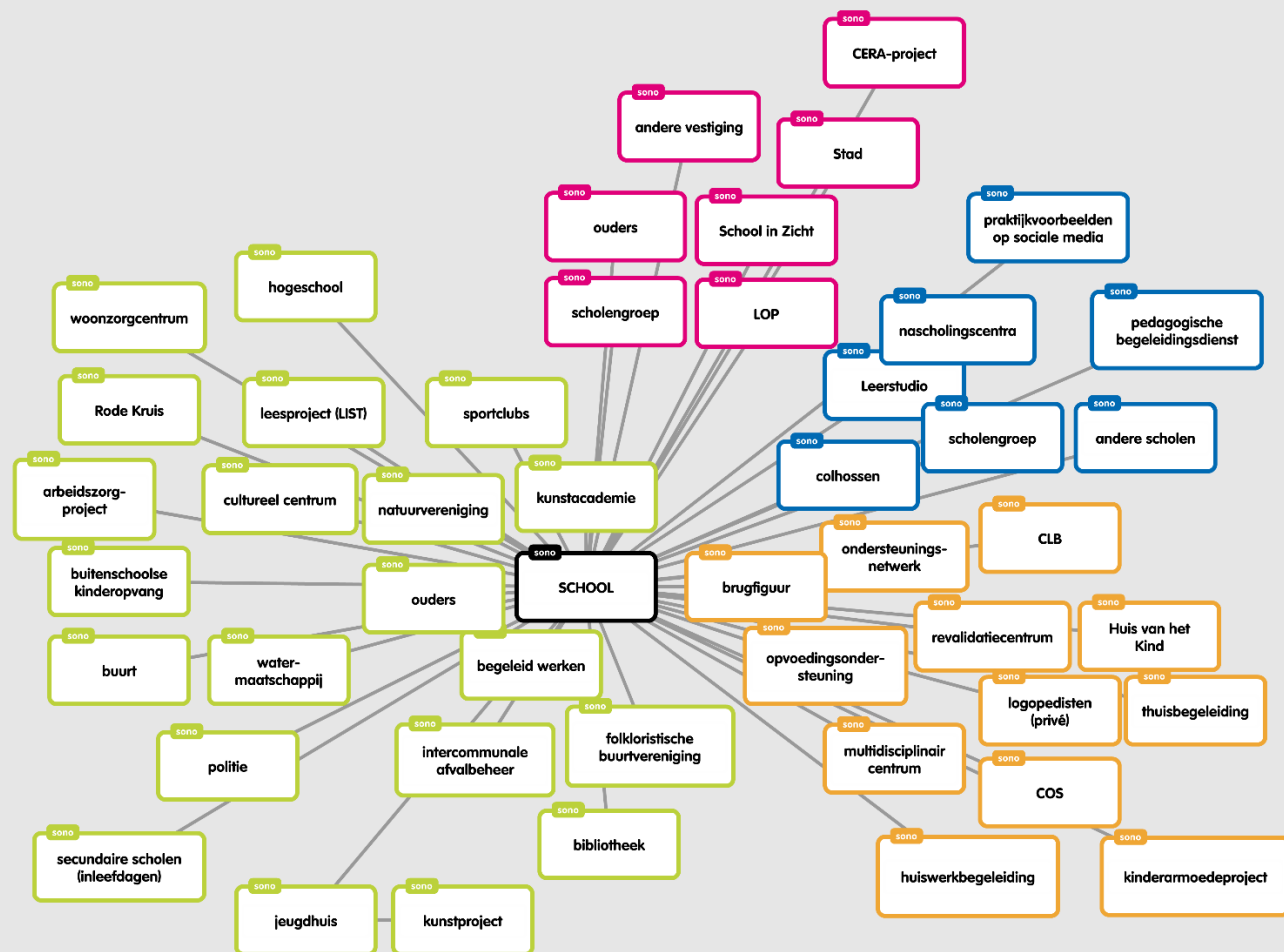
“Je vindt voor van alles en nog wat dorpsgenoten die gespecialiseerd zijn in en die willen meewerken met.” (directeur)

“Eigenlijk, wij zijn het hart van de deelgemeente. Nieuwe mensen leren elkaar hier kennen. Het grootste feest in de deelgemeente blijft ons schoolfeest.” (zorgcoördinator)

B.5.4 Reflectie op de werkvorm

Tijdens dit focusgroepgesprek was er geen ruimte meer om expliciet stil te staan bij de werkwijze ervan.

Bijlage 6: Netwerkaart basisschool 3



B.6.1 Profiel van de school en de participanten

Het gaat om:

- een basisschool
- type: brede school
- onderwijskoepel: GO!
- ligging: stedelijk (tussen 10 000 en 50 000 inwoners)

Er namen in totaal **3 participanten** aan het focusgroepgesprek deel, waarvan 1 directeur, 1 leerkracht kleuteronderwijs en 1 leerkracht lager onderwijs/zorgleraar. Dit ogenschijnlijk klein aantal participanten omvat bijna de helft van het voltallige schoolteam en wordt daarom als representatieve vertegenwoordiging beschouwd.

Het focusgroepgesprek duurde in totaal twee uur en vond plaats in de leraarskamer van de school, waar af en toe ook andere leraren of leerlingen langskwamen. De school had voor de start van dit gesprek in de opstartfase van de brede schoolwerking al eens de buitenschoolse partners waar mee werd samengewerkt geïnterviewd, maar had verder geen recente ervaring met het maken van een netwerkkaart.

Vragen Conceptualisering: wat?, Actoreninventarisatie: wie? en Beweegredenen: waarom? werden expliciet besproken. Vragen Randvoorwaarden: hoe? en Waardecreatieverhalen: waartoe? kwamen niet expliciet aan bod. Alle gegevens werden vertrouwelijk verwerkt en worden geanonimiseerd weergegeven, weliswaar met vermelding van het profiel (leraar, zorgleraar of directeur).

B.6.2 Bevindingen van het focusgroepgesprek en de netwerkkaart

1) Conceptualisering: wat?

De participanten denken bij *collectief leren* aan klasoverschrijdend werken, waarbij al dan niet mensen van buitenaf worden betrokken, en de leerprocessen die binnen die manier van werken ontstaan. Ze zien veel interne processen van collectief leren ontstaan, zowel bij kinderen als leraren, door de inbreng van externen. Tegelijkertijd betwijfelt de leraar of de samenwerking met externen ook steeds collectief leren voor de externe partner op gang brengt.

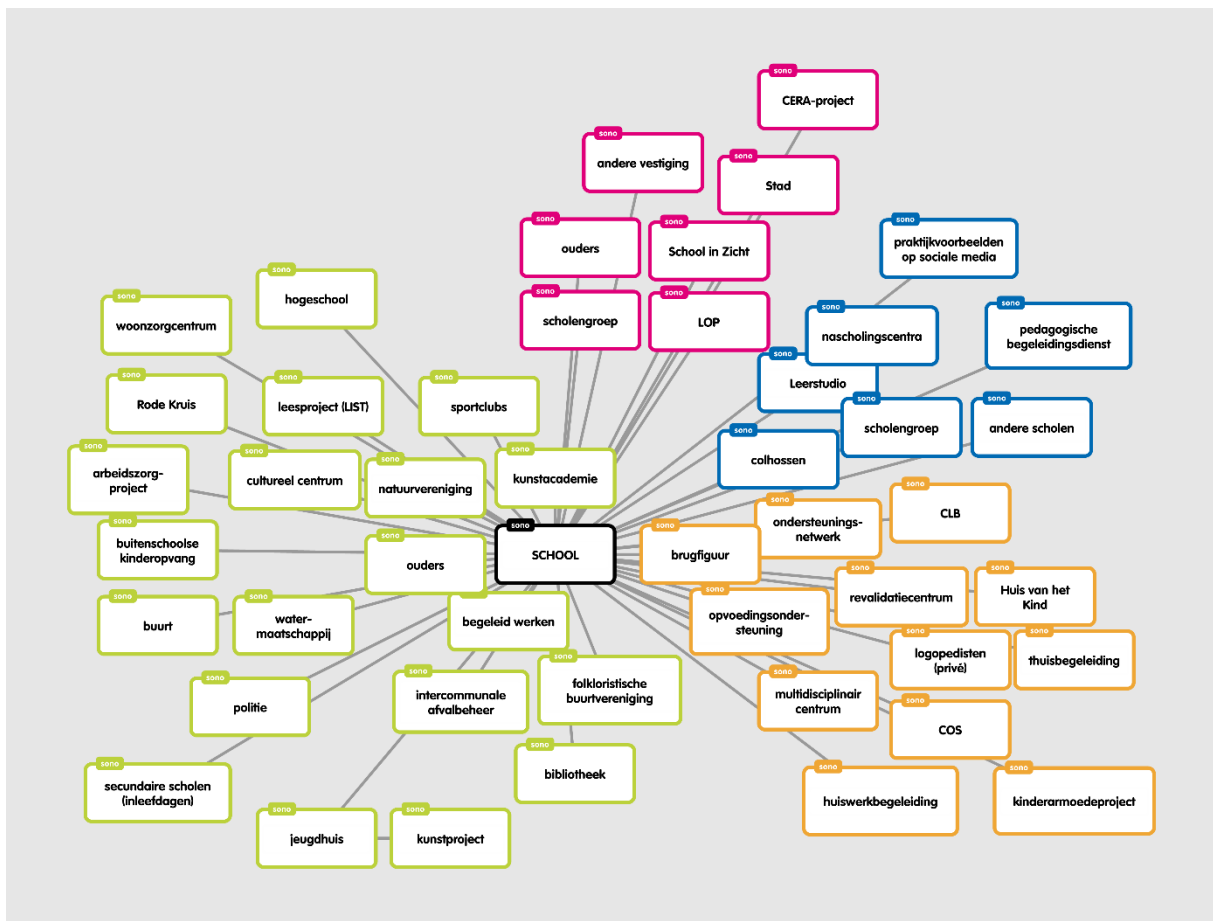
“De externen komen van buitenaf en komen mee leren of mee komen aanbrengen, dat kan ook gecombineerd worden. Ze komen vaker iets inbrengen dan mee leren, denk ik. Als ik dat bekijk vanuit onze samenwerking met [het initiatief voor begeleid werken], daar is dat tweerichtingsverkeer. Dat zijn mensen met een mentale beperking die hier op school komen helpen of wij gaan naar daar. Zij leren daar ook uit, zij leren sociale vaardigheden, competenties om om te gaan met kinderen die ze anders vaak niet in hun buurt hebben, of ze leren wat breder denken. In dit geval is er echt een wisselwerking, hier leren we over de grenzen heen. Maar dat is niet zo voor alle partners waar we mee samenwerken. Vaak is het meer wat zij binnenbrengen en wat daardoor hier aan leren ontstaat.” (leraar)

Volgens deze school is ‘leren van elkaar’ niet meer weg te denken in het huidige (basis)onderwijs. In tegenstelling tot de leraar, is de directeur er wel van overtuigd dat samenwerking met externe partners niet enkel collectieve leerprocessen voor de school (leerlingen, leraren, ouders) tot gevolg hebben, maar ook impact en leren voor de externe partners zelf op gang brengt.

“De leerkracht is niet meer de enige die leren overbrengt maar iedereen leert van iedereen. Als je dat opentrekt naar externe partners... door hier iets te komen doen, nemen zij daar zeker ook iets uit mee.” (directeur)

2) Actoreninventarisatie: wie?

De participanten inventariseren de actoren of partners waarmee zij vooral collectief leren. Op basis van post-its die stapsgewijs op een groot vel papier werden geplakt en voorzien werden van uitleg, werd onderstaande digitale versie van de netwerkkaart ontwikkeld (zie Figuur).



Figuur. Netwerkkaart basisschool 3 (ontwikkeld in Popplet)

Collectief leren met externe partners

De externe partners waarmee de school collectief leert worden besproken volgens de volgende categorieën: professionalisering van het team (weergegeven in een blauw kader in Popplet),

pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (weergegeven in een groen kader in Popplet), zorg voor leerlingen (weergegeven in een oranje kader in Popplet), werk en stage buiten de school (weergegeven in een rood kader in Popplet), beleid (weergegeven in een roze kader in Popplet) en onderzoek (weergegeven in een grijs kader in Popplet).

Professionalisering van het team (blauw)

Op het vlak van professionalisering van het team stuurt het nascholingsplan van de school sterk aan met welke externe partners wordt samengewerkt. Elke leraar op de school volgt op regelmatige basis een vorming vanuit **aanbod van nascholingcentra of de eigen scholengroep**. De noden van de school en/of van individuele leraren (al dan niet in het kader van een specifiek thema dat aan bod komt op school) sturen aan welke nascholingen worden gevolgd. De school koos er bijvoorbeeld voor om alle leraren op school workshops te laten volgen bij **Leerstudio**, vanuit een teambeleidskeuze om de methodiek van ijsbergrekenen in de gehele school toe te passen.

“Leerstudio, dat is van het ijsbergrekenen. Zij komen niet hier op school, maar nagenoeg alle leerkrachten hier op school zijn al op bijscholing geweest daar. [...] Voor ons is de Leerstudio belangrijk voor bijscholingen, omdat iedereen het uiteindelijk moet gaan toepassen. Het is iets dat breed gedragen is in het team.” (zorgleraar)

De school ervaart de mogelijkheid van de **pedagogische begeleidingsdienst** om aan hun ondersteuningsvragen tegemoet te komen als eerder beperkt.

“Vanuit de PBD krijgen wij eind juni een map waar alle trajecten in zitten die we zouden kunnen volgen. Daar kunnen we dan op intekenen. We mogen maximum één traject doen. [...]. De PBD is eigenlijk wat onderbemand op onze vraag te komen. We zien die eigenlijk niet veel. Ze komen alleen op vraag, en dan nog... [...] Ik ben hier nu twee jaar directeur en ik heb onze pedagogisch begeleider één keer gezien.” (directeur)

De **scholengroep** waar de school deel van uitmaakt compenseert dit deels door, naast een vormingsaanbod (cf. supra), ook procesbegeleiding te voorzien voor het team.

“Voor de leerkrachten worden wel geregeld nascholingen gegeven vanuit de scholengroep zelf. Die hebben vorig jaar ook mee aan ons visie gewerkt. We hebben samen met hen dat traject gelopen met onze leerkrachten.” (directeur)

Ook het **ondersteuningsnetwerk (ONW)** wordt als erg betekenisvol ervaren voor dit team, althans op dit moment. De huidige twee ondersteuners kunnen de leraren uit het team echt ondersteunen in hun aanpak van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In het verleden kwamen er vanuit het ONW andere personen op de school langs met minder praktijkervaring, waardoor de meerwaarde toen minder sterk werd ervaren.

“Ook dat ze al ervaring heeft met kinderen waar extra zorgen bij nodig is. Je weet dat als je een vraag stelt, dat je niet eerst een hele resem verantwoordingen moet afleggen over wat je al gedaan hebt. Ze denkt echt meteen mee vanuit de concrete hulpvraag die er op dat moment is. Ze geeft ideeën om uit te proberen en lukt dat niet, dan kijken we samen verder. Het is directer, je kan er meteen mee aan de slag, waardoor je in de beschikbare tijd meer kan bereiken.” (leraar)

De **samenwerking met andere scholen** draagt ten slotte ook bij aan de professionalisering van leraren uit deze school. Hoewel de school nog een andere vestigingsplaats kent op beperkte afstand, staan uitwisselingsprocessen daarmee momenteel op een laag pitje.

“Ja, dat ligt eigenlijk stil. We delen wel een aantal leerkrachten, maar voor de rest...”
(directeur)

In andere scholen van hetzelfde onderwijsnet in de stad wordt op sporadische basis uitgewisseld onder leraren binnen de context van **colhossen** (collega's hospiteren). Er wordt daarbij gericht gezocht naar een geschikte context voor een hospiteerbeurt, aansluitend bij de focus die werd bepaald voor de observatie/uitwisseling.

“Wat ze willen zien, dat kan vanuit twee kanten komen. Ofwel is het wat de leerkracht zelf graag ergens wil gaan zien, ofwel bekijken we wat ons team nodig heeft of wat ik als directie denk dat die leerkracht nodig heeft. Dat kan ook, bijvoorbeeld in opvolging van een functioneringsgesprek.” (directeur)

De leraar die deelneemt aan het focusgroepgesprek volgt op **sociale media** ook andere scholen, zelfs in het buitenland, en haalt uit deze praktijkvoorbeelden inspiratie voor de eigen klas- en schoolwerking.

Pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (groen)

Bijna de helft van de netwerkkaart van deze school wordt gevuld met externe partners die samen het pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen verrijken. Dit sluit ook aan bij de brede schoolgedachte waar de focus om buiten de eigen muren te kijken in functie van leren, inherent deel uitmaakt van de schoolwerking.

Bij de start van de brede schoolwerking, koos deze school 'natuur' en 'kunst' als centrale thema's om rond aan de slag te gaan en samenwerking met externe partners rond op te zoeken en uit te bouwen.

Vanuit die insteek kwam de school terecht bij de **kunstacademie** en een **initiatief voor begeleid werken** als een centrale partners in de context van 'kunst'. De leerlingen van de school gaan op regelmatige basis naar de academie voor workshops, en twee docenten van de academie komen ook naar de school om beeldende en muzische ateliers te voorzien. De samenwerking met het initiatief voor begeleid werken is gestart vanuit gezamenlijke kunstwerken maken, maar is intussen doorgegroeid naar ook samen onderhouden van de moestuin en het fietsenpark van de school en naar een persoon die in de context van begeleid werken meedraait als ondersteuning in de peuterklas. In de loop der jaren zijn in de context van dit thema ook andere partners bij betrokken geraakt zoals het **cultureel centrum**. Een plaatselijk **jeugdhuis** en kunstproject voor tieners dat van daaruit wordt georganiseerd, zorgt af en toe voor logistieke ondersteuning bij kunstprojecten van de school.

Voor het thema 'natuur' werkt deze school intensief samen met een plaatselijke **natuurvereniging**, de **intercommunale afvalbeheer** en de **watermaatschappij**.

Daarnaast werkt de school ook samen met andere partners die wel het pedagogisch-didactisch aanbod van de kinderen verrijken, maar niet verbonden zijn aan de thema's kunst en natuur. Het

gaat daarbij bijvoorbeeld om het driejarige **LIST-project** (Lezen IS Top!) vanuit de pedagogische begeleidingsdienst, waarbij de school inzet op leesmotivatie en leescultuur via dagelijks lezen op school. Ook de samenwerking met **sportclubs** binnen de lestijden is belangrijk voor de school:

“We zijn dit jaar gestart met de voetbalclubs. We willen hen wel de kans geven om eens een echte training te hebben, eens op een voetbalveld te staan. We doen dat met de basketbalclub en handbalclub ook ... eigenlijk gaat het algemeen over sportclubs. [...] We hebben die samenwerking dus zowel om het aanbod naar hen toe te verbreden, maar ook in de hoop dat ze hun talenten ontdekken waardoor ze in een sportclub of iets anders belanden. Dat is ook zo bij de kunstacademie....” (directeur)

Voor de meeste samenwerking op deze school gaat het initiatief uit van de school. Bij de **folkloristische buurtvereniging**, die buurtgericht is, ligt dat anders. Zij zijn zelf ook vragende partij. Daarbuiten ervaart de school het als eerder moeilijk om de buurt goed te betrekken in de werking (cf. 3.2.4 Afwezigheden). **Ouders** nemen dan weer wel vaak zelf het initiatief om betrokken te worden in het aanbod van de school. Zij doen dat vanuit hun talenten en aansluitend bij de lopende thema's bijvoorbeeld een workshop of een toonmoment te voorzien voor één of meerdere klassen. De school organiseert daarnaast ook openklasmomenten waarop de ouders niet alleen komen kijken maar ook echt meedraaien in de klas, en een vertelmomenten waarop ouders komen voorlezen voor kinderen op school.

“Soms komen er door die toonmomenten ook dingen op gang. Een van de ouders is hier eens tekenrobotjes komen maken, en het jaar nadien maakte hij voor het grootouderfeest met de kleuters een groot bord met lampen die in serie aan elkaar hingen. Tijdens het schoolfeest hebben ze samen een eendjesviskraam gemaakt met stroom op en zo...” (leraar)

Enkele **andere partners** zijn eerder sporadisch betrokken bij de verrijking van het pedagogisch-didactisch aanbod van de leerlingen op deze brede school. We zullen ze enkel benoemen maar niet expliciet bespreken: buitenschoolse kinderopvang, woonzorgcentrum, bibliotheek, Rode Kruis, arbeidszorgproject, politie, hogeschool (organisatie van de jaarlijkse sportdag), secundaire scholen (inleefdagen),... Deze samenwerkingen zijn, met uitzondering van het arbeidszorgproject, beperkt maar wel constant over de schooljaren heen.

Een aantal partners (bijvoorbeeld zorgboerderij, leesmoment met de buitenschoolse kinderopvang) waar vroeger soms intensief mee werkt samengewerkt is na verloop van tijd **niet meer of minder zichtbaar in de huidige netwerkkaart**. De school ervaart moeilijkheden om de contacten met alle partners te onderhouden enerzijds, en moet vaststellen dat sinds het verdwijnen van de schoolbus bepaalde partners moeilijker te bereiken zijn. Daardoor is bepaalde bestaande samenwerking afgebouwd of geraken andere moeilijker geïntensifieerd.

“Neem nu het woonzorgcentrum. We zijn daar nog maar één keer naartoe kunnen gaan. Dat vind ik jammer. Het vervoer is voor ons ook moeilijk. In het verleden hadden we een schoolbus maar nu niet meer. Ik ben eens met L5 en L6 gezelschapsspelletjes gaan spelen bij de ouderen. Toen waren dat maar 10 kinderen en ik kon een beroep doen op een mama die wou rijden. Dat ging perfect met twee auto's. Maar met klassen van 20 kinderen gaat dat niet altijd. Voor beide partijen zou dat nochtans een wenselijke samenwerking zijn.” (zorgleraar)

Zorg voor leerlingen (oranje)

In de zorg voor leerlingen spelen tal van externe partners een rol in deze school. Samenhangend met een leerlingenpubliek dat voor de helft in kwetsbare milieus opgroeit, gaat het vaak ook om partners die eerder gericht zijn op de ondersteuning van de context waarin de leerlingen thuis opgroeien en waar de school vanuit een gezamenlijke zorg een samenwerking mee uitbouwt.

De **brugfiguur** die vanuit de stad wordt gesubsidieerd is een belangrijk persoon in dit ondersteuningsproces. Elke woensdag staat zij mee aan de schoolpoort, op andere momenten organiseert ze koffiemomenten voor ouders. Vanuit deze contacten met ouders probeert ze een vertrouwensband te creëren en zo de brug tussen ouders en school te faciliteren. De school waardeert haar kennis van de sociale kaart en de manier waarop ze ouders doorverwijst zodat ze op een laagdrempelige manier de juiste hulpverlening krijgen.

“We kunnen daar als school eigenlijk heel goed een beroep op doen. Als we als school met situaties zitten die we niet volledig vast krijgen, dan denkt die mee, die organiseert mee... Eigenlijk kunnen we die bijna mee als deel van ons team zien [instemming door anderen], omdat die zo betrokken is en soms meer kennis heeft dan ons.” (directeur)

Daarnaast spelen ook andere sociale partners een rol in de ondersteuning van deze gezinnen, vanuit een doorverwijzing van de school of brugfiguur. De participanten aan het focusgroepgesprek benoemen daarbij het **Huis van het Kind** en initiatieven voor **thuisbegeleiding** en **opvoedingsondersteuning**.

“We hebben wel wat ouders die in kansarmoede leven, maar we kunnen die niet altijd direct helpen. We zijn er wel een aantal goed aan het helpen, maar er zijn er ook nog anderen die smeken om hulp maar dat niet zo willen laten zien. We hebben dan zoveel partners, maar we slagen er niet altijd in om ze daar ook te krijgen. S. van de dienst opvoedingsondersteuning is fantastisch. We hebben ouders gehad waar we merkten dat het thuis echt niet ok was, waar we ook niet echt vat op kregen, maar zij geraakt met die mensen in contact en kan ze naar die instanties leiden. Dat geeft ook rust voor jezelf. Dat is voor onze (zorg-)leerkrachten belangrijk want je komt wel wat miserie tegen. Daar ben je niet voor opgeleid en je wil die verantwoordelijkheid ook niet allemaal alleen dragen. Op vrijdagavond wil je ook rustig je weekend ingaan en je geen zorgen maken over bepaalde kinderen...” (directeur)

Kinderen uit kwetsbare milieus of hun gezinnen kunnen met financiële middelen vanuit een project van **Kiwanis** ook worden geholpen, al is de school nog zoekende in de manier waarop de middelen al dan niet kunnen worden besteed.

De hulp voor leerlingen¹ met specifieke onderwijsbehoeften vanuit het **ondersteuningsnetwerk**, het **revalidatiecentrum** en **zelfstandige praktijken van logopedisten** gedurende de lestijden is betekenisvol. Daar wordt vaak een beroep op gedaan. Aansluitend daarbij zijn ook het Centrum voor Ontwikkelingsstoornissen (**COS**) en een regionaal **multidisciplinair centrum** belangrijk in

¹ Het ondersteuningsnetwerk vormt ook een waardevolle ondersteuning voor de leraren van de school. Dit komt aan bod bij de cluster ‘professionalisering van het team’.

functie van diagnostisering van kinderen. Buiten de lestijden krijgen bepaalde kinderen soms huiswerkbegeleiding van een plaatselijke vrijwilligersvereniging.

Alle bovenstaande partners werken met de school samen om kinderen én hun gezinnen zo goed mogelijk te ondersteunen. De participanten aan het focusgroepgesprek geven aan dat ook het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (**CLB**) daarin een belangrijke rol zou kunnen spelen, maar ze er naar hun gevoel vaak niet op kunnen rekenen sinds de werking van het CLB veranderde.

“De communicatie is niet altijd duidelijk. Wij vragen dan wel hulp, maar daar stopt het. Maar het komt niet terug wat ze met die kinderen aan het doen zijn, terwijl die kinderen hier wel op school zitten. De zorgen blijven... Als het niet goed gaat met de kinderen in je klas, dat stroomt niet zomaar van je af. Je bent daarmee begaan. Je wil dan wel graag weten wat er aan het gebeuren is, en of er iets aan het gebeuren is.” (directeur)

Werk en stage buiten de school (rood)

In deze school werden geen externe partners benoemd met betrekking tot werk en stage buiten de school.

Beleid (roze)

Bij het vormgeven en uitvoeren van het beleid op deze brede school zijn een beperkt aantal externe partners betrokken. Ook de wijze waarop zij de samenwerking met de school vormgeven, verschilt sterk. Voor een aantal samenwerkingen in deze cluster zijn slechts in beperkte mate processen van collectief leren te verwachten.

De samenwerking met de **scholengroep**, **andere vestigingsplaats** en het **lokaal overlegplatform** (LOP) zorgen voor uitwisseling op het vlak van praktijk en beleid die de school inspireren en ondersteunen in het maken van eigen keuzes.

Vaak gaat het om formele vergadermomenten waarop de directeur is vertegenwoordigd. Andere teamleden zijn enkel betrokken tijdens thematische vergaderingen met de andere vestigingsplaats. Tijdens vergaderingen vanuit het LOP is ook de vakbondsafgevaardigde welkom, maar in de praktijk is het niet eenvoudig om die betrokken leraar klasvrij te maken op de desbetreffende momenten.

Voor al de inhoudelijke focus tijdens overlegmomenten van het LOP wordt sterk gewaardeerd door de directeur. Wat ook interessant is voor leraren, wordt gericht doorgegeven in het team. Vaak staan er voorstellingen van de werking van externe partners geagendeerd. Het geeft de school een breder zicht op de mogelijkheden om samen te werken met bijvoorbeeld bepaalde sociale partners in de gezamenlijke zorg voor leerlingen en de gezinnen waarin zij opgroeien. Soms zijn er ook thematische insteken voorzien om met de verschillende basisscholen rond uit te wisselen.

“Ik vind dat een heel goed platform, maar het zou misschien wat vaker per jaar mogen. Er wordt ook altijd iets in de kijker gezet. Vorige keer was dat nu toevallig ‘brede school’. Dan hebben we gedeeld hoe wij dat aanpakken. Wat zijn de mogelijkheden, waar lopen we tegenaan? Er is op het LOP ook iemand de brede schoolwerking in [naburige stad] komen voorstellen, maar dan merken we toch dat de werking van brede scholen of wat gevraagd werd vanuit de stad hier om een brede school te zijn, dat daar veel verschil in is.” (directeur)

De bijeenkomsten van het LOP zijn ook het enige moment dat de directeurs van basisscholen in de stad elkaar netoverschrijdend ontmoeten.

“Meestal zitten wij enkel samen met de directies van de GO!-scholen, maar dat is het enige moment dat ook de katholieke en stadsscholen met ons samenzitten. Dat is drie keer per jaar. Soms zijn scholen burens, en we hebben ook wel veel verloop van leerlingen in onze stad... soms is het dan wel fijn dat je de mens die je vaak aan telefoon hebt, ook eens ziet. En ik denk dat je ook altijd iets van elkaar kan leren.” (directeur)

Ook de **stad** speelt een belangrijke rol in de beleidskeuzes en mogelijkheden in het uitvoeren van het beleid van deze brede school. Deze school startte als ‘brede school’ vanuit een projectoproep van de stad waar zij op intekenden en waar de nodige subsidies bij hoorden. Ook nu nog is de stad een belangrijke financiële partner bij bijvoorbeeld het herinrichten van de speelruimte op school of het garanderen van een verkeersveilige schoolomgeving.

“Ze subsidiëren de brede school, we hebben nu ook een subsidie voor onze speelplaats gekregen. Onze veilige verkeersomgeving, daarvoor hebben we toch ook heel intens met de stad samengewerkt. Het was hier een heel gevaarlijke baan en nu is het toch wel een veilige schoolomgeving geworden.” (directeur)

Daarnaast kan de school door de (financiële) steun van de stad een beroep doen op een brugfiguur² en op het project **School in Zicht**.

“We komen van een concentratieschool, maar dankzij School in Zicht kunnen we eigenlijk twee groepen in onze school onderscheiden. Door school in zicht hebben we nu een mooie mix, ongeveer 50-50. Dat is een weergave van de maatschappij.” (leraar)

Naast de stad als financiële ondersteuner, zijn ook andere initiatieven belangrijk als geldschieter om bepaalde beleidskeuzes tot uitvoering te (blijven) brengen. In het huidige schooljaar neemt de school vanuit financiële overwegingen deel aan een **CERA-project** om de bestaande samenwerking met kunstacademie in functie van het verrijken van het pedagogisch-didactisch aanbod van de leerlingen te kunnen blijven handhaven.

Als laatste, maar daarom niet minst belangrijke, externe partner, bespreken we de rol van de **ouders** op het vlak van beleid in deze brede school. Ouders zijn op deze school een belangrijke partner op het vlak van kwaliteitsbewaking (wordt het project van de school voldoende waargemaakt?) en maken mee bepaalde keuzes op het vlak van schoolwerking.

“Ze zijn heel kritisch en misschien valt dat bij ons meer op omdat ze zo dicht bij ons staan... Ik weet niet hoe dat in andere scholen is. Soms ben ik daar ook boos om, denk ik: laat ons gerust, we doen onze job! Maar aan de andere kant zijn het mensen waar je op kan rekenen. Soms ervaar ik het alsof ze op mijn vingers kijken, maar aan de andere kant ervaar ik het ook als... ja, ze hebben gelijk. Ik ga investeren in dat en dat en dat...” (leraar)

² We bespreken de bijdrage van die specifieke partner bij de cluster ‘zorg voor leerlingen’.

“Het zijn ook mensen die creatief mee nadenken over het beleid en over de schoolorganisatie. Zelfs over de thema’s en hoe ze daar zelf aan kunnen bijdragen binnen de atelierwerking.”
(directeur)

Onderzoek (grijs)

In deze school werden geen externe partners benoemd met betrekking tot onderzoek.

Prioritaire partners

Er is eensgezindheid bij de participanten over de externe partner die als prioritair en moeilijk vervangbaar/te missen aangeduid wordt. Ze kiezen bijna onmiddellijk en unaniem voor het **initiatief voor begeleid werken** waar de school intensief mee samenwerkt op verschillende domeinen. Iemand uit deze organisatie werkt mee als ondersteuning in de peuterklas en wordt ten zeerste gewaardeerd:

“Ja, wekelijks of twee keer per week komt M. een halve dag bij de peuters helpen. Zij wordt figuurlijk met een euro betaald aan [het initiatief voor begeleid werken] door de ouders. Ze komt eigenlijk mee ondersteunen. Ze voelt eigenlijk wat mee als deel van het team... [...]”
(leraar)

De school heeft het gevoel dat **hier in twee richtingen wordt geleerd**: zowel door leraren, ouders en kinderen op school, maar ook door de betrokken persoon uit de organisatie van de externe partner:

“Ouders zien haar en weten wel dat ze anders moeten praten en zich moeten aanpassen, maar haar aanpassingsvermogen aan de ouders en de kinderen is er ook op vooruit gegaan. Zij heeft echt mee geleerd... Het samen-onderweg-verhaal is bij [het initiatief voor begeleid werken] heel intens.” (leraar)

Daarnaast zijn er ook andere samenwerkingen met dit initiatief voor begeleid wonen die het pedagogisch-didactisch aanbod van de leerlingen verruimen en ervaringsgericht inkleuren. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om het gezamenlijk onderhouden van de moestuin en het fietspark van de school. Ook daar geldt het tweerichtingsverkeer van het leerproces van de betrokkenen in de samenwerking.

In eerste instantie koos de directeur tijdens het focusgroepgesprek de **ouders** van de school als prioritaire partner. Ze motiveerde die keuze als volgt:

“Het gaat niet alleen over het feit dat we ze nodig hebben om onze school te bevolken met kinderen, maar ook de manier waarop ze hier op school aanwezig zijn. Ik vind dat wel heel belangrijk. Maar als ik een andere partner moet aanduiden, kies ik ook voor [het initiatief voor begeleid werken].” (directeur)

Bij de actoreninventarisatie bleek al hoe belangrijk de ouders op deze school zijn, zowel in het verrijken van het pedagogisch-didactisch aanbod van leerlingen als in het mee bepalen en opvolgen

van beleidskeuzes. De participanten aan het focusgroepgesprek zijn ervan overtuigd dat ook hier een leerproces in twee richtingen bestaat:

“Soms leren zij evengoed mee, denk ik, als ze kijken met hun ogen. Maar soms zijn ze ook de aanbieder van iets waar kinderen of wij als leraar van leren.” (leraar)

Hoewel de participanten **financieel ondersteunende partners** zelf niet expliciet benoemen als prioritaire partners, blijkt indirect uit hun verhalen het belang ervan voor hun brede schoolwerking. Zonder geldelijke steun van de stad of projectmiddelen, kan de school bepaalde samenwerking niet continueren en komt het project van de brede school in het gedrang.

“De samenwerking met de kunstacademie, dat was vroeger een project dat van de Vlaamse Gemeenschap uitging. We zitten nu in een CERA-project. [...] We moeten wel omdat de samenwerking met die kunstacademie voor ons wel heel belangrijk is, dus we moeten daar wel middelen voor hebben. Ik zie niet hoe we dat anders moeten opvangen. [...] Het is altijd veel papierwerk, zo’n subsidieaanvragen. We zijn nu ook weer dingen aan het bekijken... maar we kunnen niet anders, we hebben de middelen nodig.” (directeur)

Afstand t.o.v. de school

Voor deze school is het belangrijk om een aantal externe partners die de ervaringen van kinderen verbreden en waarmee de samenwerking intens is, zeer dicht bij de school te plaatsen op de netwerkkaart (bv. kunstacademie, natuurvereniging, ouders,...). De contacten zijn frequent en leerprocessen zijn wederzijds. Op het vlak van zorg voor leerlingen en hun gezinnen staat onder mee de brugfiguur dichtbij.

Andere partners staan expliciet verder van de school in de netwerkkaart, omdat (a) de samenwerking (vooralsnog) eerder beperkt is of qua intensiviteit doorheen de jaren is afgenomen (bv. jeugdhuis, politie, Rode Kruis,...), of (b) omdat de beleving bij de samenwerking een negatieve bijklank kent (bv. CLB, PBD, CERA-project).

Rond de samenwerking met ouders geven de participanten expliciet aan dat ‘afstand’ een aandachtspunt is. Ouders hebben op deze school een belangrijke rol, maar het is zoeken naar een evenwicht in welke plaats ze kunnen en mogen innemen.

“Ze staan korter bij ons maar dat maakt dat de grens tussen vriendschap tussen leerkracht en ouders, en afstand soms wat moeilijk is in sommige gevallen. Daar moet je zelf professioneel genoeg zijn om dat wat gescheiden zijn. Maar in de eerste plaats zijn ze een partner hé, een rechtstreekse partner. Dat kan je niet zomaar opzij schuiven.” (leraar)

“Het was een aantal jaar geleden zo dat ouders om half negen binnenkwamen in de school en koffie zaten te drinken aan tafel in de hal terwijl de kinderen binnenkwamen. Terwijl de kinderen hun jas weghingen en de juf aan het praten was, waren ouders in contact met elkaar, maar ook met de juffen. Maar dat moment werd soms zodanig uitgebreid, dat het de klas- en schoolwerking in het gedrang bracht en niet langer haalbaar was.” (leraar)

Afwezigheden

Deze school vermeldt geen specifieke hiaten in de netwerkkaart, maar is wel **continu op zoek naar nieuwe externe partners** om de werking van de brede school te ondersteunen. Ze verkennen momenteel mogelijkheden om gericht te kunnen samenwerken met het ontmoetingshuis dat in de stad is gelegen, en waar ze hopen om buiten de schooluren (bv. op woensdagnamiddag) een zinvolle vrijetijdsbesteding voor kwetsbare kinderen op hun school mee uit te bouwen. Ook voor het verrijken van het pedagogisch-didactisch aanbod van de leerlingen tijdens de schooluren worden bijna continu nieuwe opportuniteiten verkend (bv. moestuinproject in de buurt). Daarbij richt de school zich ook graag specifiek op **de buurt** als directe omgeving rondom de school. De participanten beschrijven de moeilijkheden die ze ervaren om in de buurt van de school goed zicht te krijgen op welke mogelijke partners daar aanwezig zijn en waarmee een samenwerking mogelijk en zinvol zou zijn. Het gaat om 'onbekende' afwezigen in de netwerkkaart, vaak individuele personen in plaats van formele organisaties of initiatieven.

“De expertise die hier in de buurt is, die zouden we meer op onze school moeten kunnen binnenkrijgen om een thema te ondersteunen. [...] We zouden op één of andere manier moeten kunnen oplijsten wat de mensen hier in de buurt kunnen. Het gaat om individuele personen dan en niet zozeer over organisaties zoals ze nu al op onze netwerkkaart staan. [...] Ik denk dat we nog niet voldoende weet hebben wat de mogelijkheden zijn. Dat moeten we eerst in kaart krijgen voor we samenwerking kunnen opstarten.” (directeur)

Volgens de participanten is grootste afwezige in de netwerkkaart is niet zozeer een specifieke organisatie of persoon van buitenaf, maar wel (a) een **interne collega die al de contacten en netwerking met de buitenschoolse partners kan onderhouden** en anderzijds (b) een eenvoudigere toegang tot **middelen** om de samenwerking met externe partners mee te ondersteunen én een sterkere betrokkenheid/ondersteuning bij de inzet van de verkregen middelen.

“Het is altijd veel papierwerk, zo’n subsidieaanvragen. We zijn nu ook weer dingen aan het bekijken... maar we kunnen niet anders, we hebben de middelen nodig. Maar als je ziet wat je allemaal moet uitwerken... Ik begrijp wel ze niet zomaar geld kunnen geven, maar kom dan ook eens in de praktijk kijken om te zien waar ze mee bezig zijn en waar we dat geld voor nodig hebben, om onze plannen te zien. Nu moeten we alles oplijsten.” (directeur)

Tot slot zijn een aantal partners wel in de netwerkkaart vertegenwoordigd, maar wordt de samenwerking soms minder positief beleefd omdat de betrokken organisatie soms **‘afwezig’ lijkt**. We beschreven bij de actoreninventarisatie al de (op een aantal vlakken) moeizame samenwerking met onder meer CLB en de pedagogische begeleiding.

3) Beweegredenen: waarom?

De drijfveren voor collectief leren met externe partners worden algemeen genomen gerelateerd aan de volgende 4 categorieën, die sterk met elkaar samenhangen

- (1) **Kinderen leefwereldverbredende leerervaringen bieden**
- (2) **Kinderen talenten laten ontdekken**

(3) Ervaringsgerichte visie waarmaken

(4) Expertise en passie van buitenaf binnenbrengen

Vanuit de ervaringsgerichte visie die de school als leidraad neemt in de werking, kan het volgens de participanten niet anders dan dat er leerervaringen worden geboden aan de kinderen die hun leefwereld verbreden. Daar kunnen leraren op school zelf voor instaan, maar ze vinden het zoveel krachtiger als mensen van buitenaf met een bepaalde expertise of passie die ook kunnen binnenbrengen in de school.

“Ik denk ook vaak dat iemand die extern komt, dat die meer expertise heeft en meer aandacht gaat krijgen vanuit de kinderen dan wanneer ik dat zou doen. De verwondering en verbazing is groter als iemand komt vertellen vanuit zijn passie en van wat hij kan...” (leraar)

Specifiek voor het deel van de leerlingen dat uit kwetsbare milieus komt, is het verbreden van de leefwereld extra belangrijk volgens de participanten. De directeur ziet daarbij ook krachtige kansen voor leerlingen om hun talenten te kunnen ontdekken in de vele ervaringen die ze kunnen opdoen.

B.6.3 Schoolspecifieke conclusie

Uit het focusgroepgesprek en de netwerkkaart kunnen enkele **schoolspectifieke conclusies** getrokken worden.

De netwerkkaart illustreert allereerst dat deze (kleine!) school een uitgebreid netwerk heeft van schoolexterne partners. Het merendeel van de schoolexterne samenwerking situeert zich op het vlak van verrijken van het pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen enerzijds en zorg voor leerlingen en hun gezinnen anderzijds. We stellen vast dat deze samenwerking vaak doelgericht worden aangegaan, vanuit visie of vanuit noden (bij de school, leraren of bij leerlingen). De focusgesprekgegevens suggereren ook dat de sterkste samenwerking (bv. met het initiatief voor begeleid werken) samenhangt met wederzijdse leerprocessen van zowel de school (leerlingen of leraren) en de externe partner.

Ten tweede illustreren de gegevens dat het voor deze school niet evident is om al deze samenwerking even sterk en intens te onderhouden. Veelal gaat het initiatief om samen te werken uit van de school zelf, op enkele uitzonderingen na. Dat vraagt veel energie en engagement van een relatief klein team dat voorheen kon rekenen op een coördinator die zich in de opstartfase van de brede schoolwerking voornamelijk op deze netwerkopdracht kon richten. Het wegvallen van die coördinator vormt een confrontatie met de realiteit en betekent een zoektocht naar een evenwicht tussen dromen en ambitie voor de toekomst, en haalbaarheid om die te verwezenlijken in een context van gebrek aan ondersteuning daarbij, zowel in de vorm van personeel als financieel.

“We zijn zo’n klein team. Dat kan wel functioneren, maar je kan daarnaast niet van iedereen evenveel inzet daarbuiten verwachten om al die contacten te kunnen onderhouden. [...] Er kruipt veel tijd in organisatie en planning. Vooral na school. Contacten met externe partners, dat blijft belangrijk. Je moet interesse in hen tonen, dus aanwezig zijn op hun kerstmarkt en zo. Dat blijf ik zeggen. Vaak je gezicht laten zien, babbelen met de mensen,... Dat moet je dan ook combineren met een gezin, dat is niet evident. [...] Ouders die ingestapt zijn, kennen dit

verhaal. Zij zien dat dat verhaal niet uitdooft maar wel soms kabbelt. Soms piekt het, maar soms is het ook minder qua intensiteit. We hebben echt nood aan iemand die het mee kan ondersteunen.” (leraar)

“Het realistische ligt hier op tafel, vrees ik, maar je moet blijven dromen en kijken welke mogelijkheden er zijn om meer middelen te bekomen om die mogelijkheden waar te maken. Het is het algemene gegeven van het onderwijs. Er wordt zoveel gevraagd van iedereen... Dat is niet vol te houden.” (directeur)

Het overkoepelende beeld dat samenwerking met externen bij de participanten oproept, is dat van **“stevige cement”**:

“Als je een goede cement hebt, gaan de stenen aan elkaar plakken. Maar als je die cement niet hebt, dan ben je maar aan het stapelen met losse stenen. Dat is zoals ze vroeger een huis op zavel zouden zetten.” (leraar)

Dit beeld benadrukt het perspectief dat samenwerking met externe partners iets toevoegt dat de schoolwerking versterkt, verrijkt en compleet maakt. Ze vergelijken dit ook met ‘een glas wijn bij een goed diner’ (directeur).

B.6.4 Reflectie op de werkvorm

De focusgroepleden delen in beperkte mate reflecties op de netwerkkaart die ze samen hebben gemaakt. Ze zijn vooral verbaasd en tegelijkertijd tevreden over het aantal samenwerkingen dat zich visueel aftekent, en het versterkt hun vertrouwen dat hun brede schoolwerking mooi vorm krijgt, ondanks de toekomstige ambities of de teleurstelling over samenwerking met externen die er niet meer is.

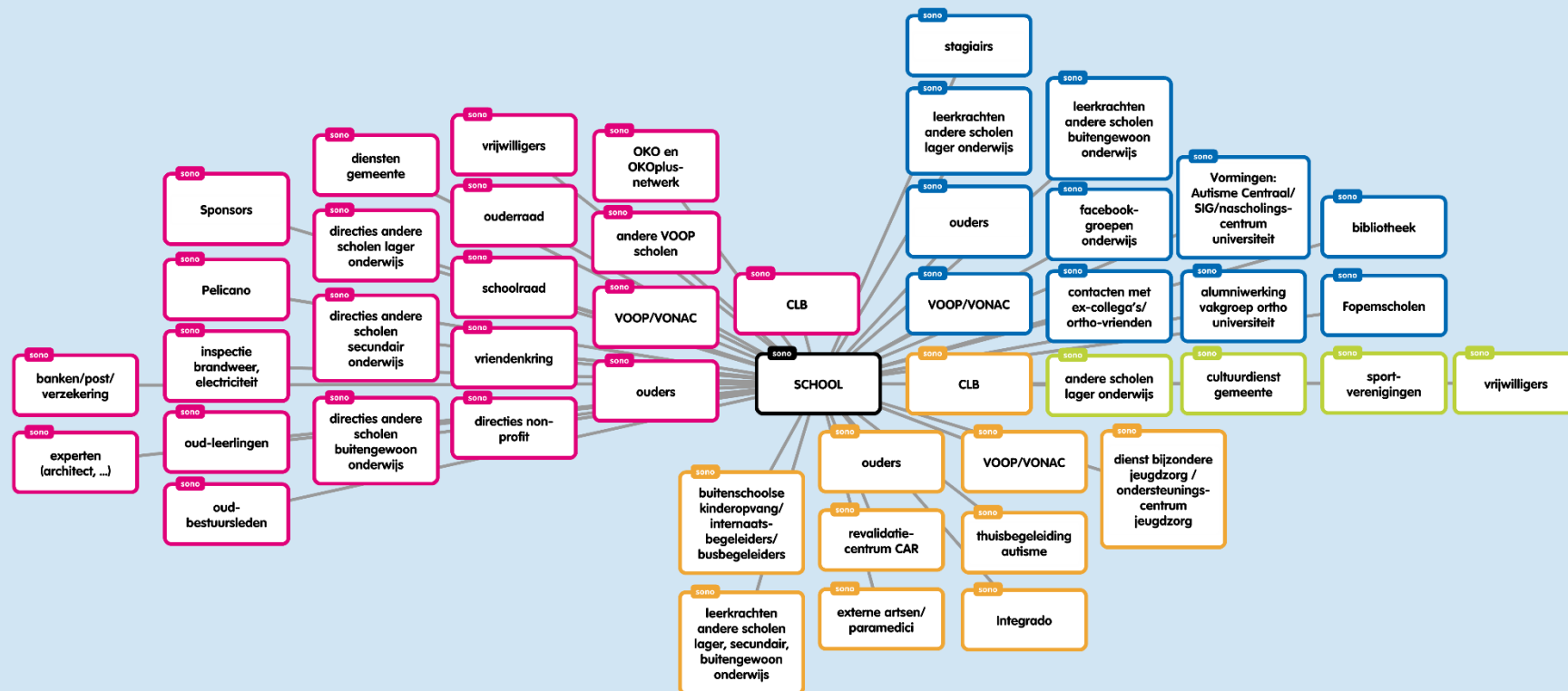
“Ik vind het wel eens leuk om dit te doen. Je ziet dan dat het toch meer partners zijn dan je denkt. Je staat daar niet altijd bij stil, dus het is goed om dat eens te doen.” (directeur)

“Ja, het is meer dan gedacht. Maar het is vooral het gevoel dat we ons nog niet sterk voelen daarin, of dat we van meer dromen....” (zorgleraar) “... en dat de frequentie van de bestaande samenwerkingen en contacten afneemt.” (leraar)

De school ziet ook kansen om de ontwikkelde netwerkkaart te gebruiken in communicatie naar (toekomstige) ouders en andere betrokkenen. Het is soms moeilijk om de breedheid van hun brede schoolwerking zichtbaar te maken en de netwerkkaart biedt daar mogelijkheden toe.

“Ik vind dat we te weinig naar buiten komen met wat we allemaal doen. Ons ouders hebben daar een notie van, maar eigenlijk ook niet zo veel... Ook naar de buitenwereld of heel de stad toe. [...] Daarin onderscheiden we ons, maar we komen er te weinig meer naar buiten.” (leraar)

Bijlage 7: Netwerkaart basisschool 4



B.7.1 Profiel van uw school en de participanten

Het gaat om:

- een basisschool
- type: buitengewoon onderwijs
- onderwijskoepel: koepel Vlaams Onderwijs OverlegPlatform
- ligging: niet gerapporteerd (om de anonimiteit van de school te waarborgen, kan de ligging van de school niet meegedeeld worden).

Er namen in totaal **5 participanten** aan het focusgroepgesprek deel, waarvan 2 leraren, 1 orthopedagoog (leerlingbegeleider), 1 beleidsondersteuner en 1 directeur. Het focusgroepgesprek duurde in totaal 2 uur en vond plaats in een rustig lokaal. De school had voor de start van dit focusgroepgesprek nog geen netwerkanalyse uitgevoerd.

Vragen Conceptualisering: wat?, Actoreninventarisatie: wie?, Beweegredenen: waarom? en Randvoorwaarden: hoe? werden expliciet besproken. Vragen Waardecreatieverhalen: waartoe? kwamen niet expliciet aan bod. Alle gegevens werden vertrouwelijk verwerkt en worden geanonimiseerd weergegeven, weliswaar met vermelding van het profiel (leraar, orthopedagoog, beleidsondersteuner of directeur).

B.7.2 Bevindingen van het focusgroepgesprek en de netwerkkaart

1) Conceptualisering: wat?

Wat is collectief leren?

De participanten denken bij *collectief leren* aan contacten met mensen, organisaties of instanties die ook rechtstreeks betrokken zijn bij de leerlingen, zoals het CLB, thuisbegeleidingsdiensten, het Centrum Ambulante Revalidatie (CAR), kinesisten, logopedisten, ... Daarnaast worden andere scholen bezocht of worden contacten gelegd met leraren die ook in het buitengewoon onderwijs staan. Men denkt ook aan bijscholingen die leraren extern volgen.

De school verwijst reeds bij de conceptualisering van ‘collectief leren met schoolexterne partners’ naar haar specifieke karakter. Dit is een VOOB-school (koepel Vlaams Onderwijs OverlegPlatform) die geen deel uitmaakt van structurele partnerschappen met scholen in de buurt en op die manier naar alternatieven moet zoeken om kennis van buiten de school naar binnen te halen.

“Hier en daar moeten op bezoek gaan om onze kennis in huis te halen.” (beleidsondersteuner)

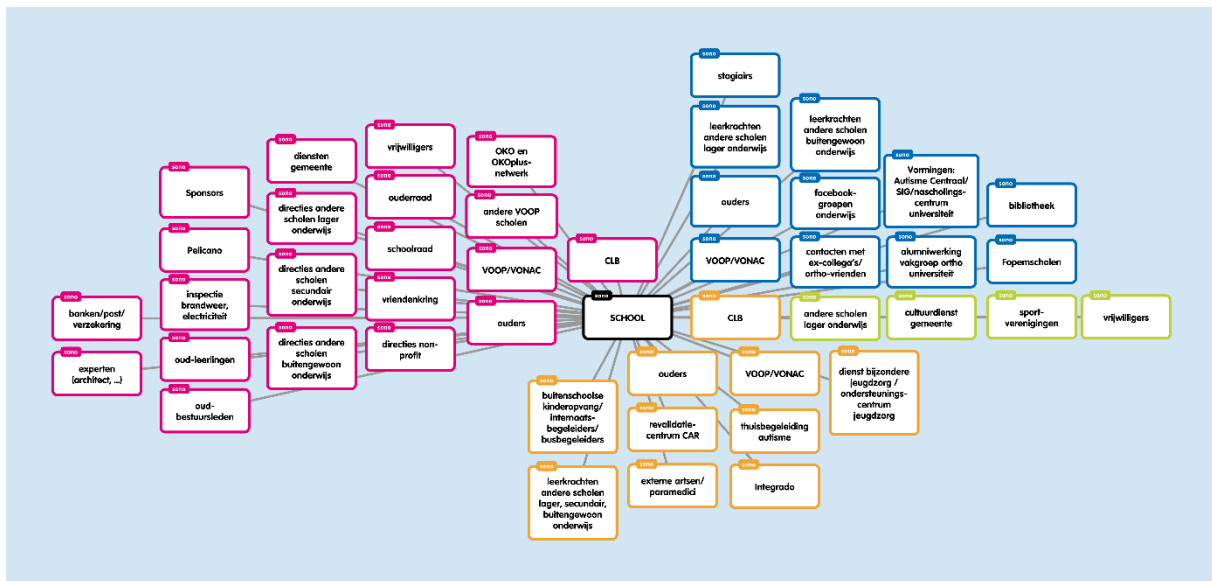
“We zijn ook bezig rond samenwerkingsmogelijkheden en hoe we dat kunnen uitbreiden.” (beleidsondersteuner)

Wat is de verhouding van extern vs. intern collectief leren?

Ook intern zijn er op deze school voor buitengewoon onderwijs experts aanwezig waar het team bij terecht kan. Dit zijn logopedisten en kinesitherapeuten.

2) Actoreninventarisatie: wie?

De participanten inventariseren de actoren of partners waarmee zij vooral collectief leren. Op basis van post-its die stapsgewijs op een groot vel papier werden geplakt en voorzien werden van uitleg, werd onderstaande digitale versie van de netwerkkaart ontwikkeld (zie Figuur).



Figuur. Netwerkkaart basisschool 4 (ontwikkeld in Popplet)

Collectief leren met externe partners

De externe partners waarmee de school collectief leert, worden besproken volgens de volgende categorieën: professionalisering van het team (weergegeven in een blauw kader in Popplet), pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (weergegeven in een groen kader in Popplet), zorg voor leerlingen (weergegeven in een oranje kader in Popplet), werk en stage buiten de school (weergegeven in een rood kader in Popplet), beleid (weergegeven in een roze kader in Popplet) en onderzoek (weergegeven in een grijs kader in Popplet).

Professionalisering van het team (blauw)

Voor het team is de pedagogische begeleidingsdienst **VONAC** (Vormings- en Nascholingscentrum) van VOOP van groot belang zowel voor de leraren als voor de orthopedagoge.

Daarnaast worden ook bijscholingen gevolgd bij externe diensten zoals **Autisme Centraal**, de Stichting Integratie Gehandicapten (**SIG**) en een **nascholingscentrum** verbonden aan een universiteit. Ook wordt er frequent gegaan naar informatieavonden die georganiseerd worden door bijvoorbeeld de plaatselijke **bibliotheek** (rond opvoedingsthema's of ontwikkelingsstoornissen).

Er is in deze school nog niet echt sprake van persoonlijke ontwikkelingsplannen voor de leraren. De leraren kunnen op basis van eigen interessegebieden of persoonlijke ontwikkeling deelnemen aan nascholingsinitiatieven.

“Wij staan nog niet zo ver met die functioneringsgesprekken. Om echt van een plan te spreken, dat is hier nog niet zo. Dat is een cultuur die we nog maar enkele jaren in huis gehaald hebben. Dus PO i.p.v. POP.” (beleidsmedewerker)

Ook van **ouders** krijgt men soms nuttige informatie over bepaalde thema's of over info-avonden die nuttig kunnen zijn. **Stagiairs** en de begeleiders van die stagiairs worden ook vermeld als mogelijke partners om van bij te leren, naast initiatieven van de **gemeente** zoals het Sociaal huis dat twee keer per jaar een navorming organiseert rond middelengebruik.

Ook leggen ze al eens hun oor te luisteren bij **collega's van andere scholen** om hun werkwijze te vergelijken. Dit gebeurt op een informele manier.

“We hebben meer en meer kinderen die normaal begaafd zijn en ge gaat dan toch wel een keer een beetje uitleg gaan vragen, hoe ze het aanpakken en zo.” (leraar)

Wegens de specificiteit van deze VOOP-school ervaren de leraren en de orthopedagoog een gemis aan formele vormen van overleg om te professionaliseren. Daarom gaat men creatief op zoek naar andere vormen van overleg. De leraren leggen uit eigen initiatief frequent informeel contact met andere **leraren in het gewoon en het buitengewoon onderwijs**.

“Ik heb mijn eigen intervisiegroep van vriendinnen waarmee ik gestudeerd heb. Omdat ik zelf niet in een intervisiegroep van ortho's zit vanuit de koepel of zo. Dat is een beetje een informeel vervangmiddel, die eigenlijk voor mij heel dicht staan. Omdat dit toch wel 3 à 5 keer per week is dat wij mekaar horen over werk-gerelateerde zaken, niet alleen van mij, ook van anderen, maar daar steek je dan weer dingen van op.” (orthopedagoog)

“Ik heb een vriendin die in het gewoon onderwijs staat en een nicht die in het eerste middelbaar wiskunde geeft. Je haalt daar ook dingen uit, van: ‘Wat moeten onze kinderen nog kennen?’” (leraar)

Andere voorbeelden hiervan zijn contacten met ex-collega's of intervisie wegens een andere deeltijdse job (ondersteuner).

De orthopedagoog is ook nog lid van de **alumniwerking van de vakgroep orthopedagogiek** aan de universiteit.

“Dan is er nog de vakgroep ortho van de Ugent waarbij ik ook nog in de alumni vereniging zit, en regelmatig nog informatie krijg of ook vragen vanuit de vakgroep opvolg.” (orthopedagoog)

Van een andere orde is de kans tot leren van **Facebook-groepen** over onderwijs.

“Ik zit wel in een aantal Facebook-groepen van lager onderwijs, buitengewoon onderwijs, en 99% van die berichten heb je niks aan maar soms heb je dat ene % waarvan je zegt: dat wil ik onthouden.” (orthopedagoog)

“Misschien ben ik te veel bezig met al die meldingen die ik daardoor krijg. Op weekbasis ben ik daar wel veel mee bezig om dat te volgen, maar het is ook een vorm van bijscholing in bepaalde zin.” (orthopedagoog)

Pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (groen)

De leraren zoeken soms contact met **andere scholen**, bijvoorbeeld i.v.m. de communie voor de kinderen van het eerste leerjaar.

Voor culturele activiteiten wordt er soms samengewerkt met de cultuurdienst van de **gemeente**.

Sportverenigingen komen soms naar de school zoals voor de initiatielessen tennis.

Andere zinvolle contacten vindt men bij **vrijwilligers** die op school komen. Deze vrijwilligers onderhouden samen met de leerlingen bijvoorbeeld het dierenpark en de tuin.

Zorg voor leerlingen (oranje)

In deze school voor buitengewoon onderwijs gaat heel veel aandacht naar de zorg voor de leerlingen. Hiervoor wordt met verschillende partners samengewerkt. Zo wordt er intensief samengewerkt met **ouders** op deze school rond de zorg van de leerlingen. Op hetzelfde niveau situeren zich de **begeleiders van internaten** waar leerlingen van deze school naartoe gaan.

Het **CLB** is voor de leraren en de orthopedagoog een belangrijke partner. De school ging doelbewust op zoek naar een CLB met veel expertise buitengewoon onderwijs en een manier van doorverwijzen die aansluit bij de visie van de school. Na een wissel van CLB ervaren ze het CLB als veel meer betrokken.

Ook met de buschauffeur of de **busbegeleiders** en de **buitenschoolse kinderopvang** hebben de leraren en de orthopedagoog contacten over leerlingen.

In verband met nieuwe leerlingen overleggen de leraren en de orthopedagoog soms met **andere scholen**. Dit kunnen kleuterscholen zijn of andere scholen gewoon onderwijs.

De school doet in functie van de zorg voor de leerlingen ook beroep op **externe professionals** van organisaties als het **revalidatiecentrum (CAR)**, een **ondersteuningscentrum jeugdzorg (OCJ)**, een **thuisbegeleidingsdienst voor autisme** en een **kenniscentrum over specifieke doelgroepen**.

Soms roept men de expertise in van dokters, psychiaters, psychologen, kinesitherapeuten of logopedisten van leerlingen.

De orthopedagoog en de directeur hebben regelmatig contact met **Integrado**. Dit is een online systeem voor handelingsplanning.

Werk en stage buiten de school (rood)

Deze categorie kwam niet aan bod tijdens het focusgroepgesprek.

Beleid (roze)

Ook op beleidsniveau is het **CLB** een heel belangrijke partner.

“CLB kunnen we ook op beleidsniveau plaatsen hoor, want ze helpen mee nadenken over de types onderwijs dat wij hier aanbieden, de manier waarop we die types inrichten. Ze hebben ook op beleidsvlak inspraak hier.” (beleidsmedewerker)

De **ouders** worden ook als belangrijke partners benoemd voor de directie. Ouders zetten de school mee op de kaart, ze maken als het ware reclame voor de school. Er is ook een **ouderraad** die met acties en activiteiten de schoolwerking ondersteunen.

De **directies van de scholen binnen de koepel** zien elkaar ook op regelmatige basis. Hier vindt de directeur kansen tot leren. De directeur werkt ook samen met **OKO** en het **OKOplus-ondersteuningsnetwerk**. Daarnaast zijn er contacten met directies van **andere non-profit organisaties** als samenwerking tussen scholen voor buitengewoon onderwijs, een vzw die vormingen aanbiedt in de zorgsector, het revalidatiecentrum CAR, internaten van leerlingen ... Verder kan de directeur of de beleidsmedewerker ook beroep doen op **experten** indien nodig, zoals een architect bijvoorbeeld om beleidskeuzes te onderbouwen.

“Dat zijn mensen die we aangesproken hebben en die zich engageren voor in geval we vragen hebben.” (beleidsmedewerker)

De directeur noemt ook enkele partners die vooral van belang zijn naar financiële ondersteuning toe. Zo geeft de **gemeente** een toelage voor het zwemmen en voor toezicht. De **vriendenkring**, een aparte vzw, steunt ook financieel. Er worden contacten gelegd met **service clubs**.

“Belangrijk, maar ze staan toch heel ver van ons, waardoor we veel moeite moeten doen om ze bij de school te halen.” (beleidsmedewerker)

Stichting **Pelicano** ondersteunt ook financieel de schoolloopbaan van enkele kinderen van de school. Andere partners die ook vernoemd worden zijn **de Schoolraad, de inspecties** (brandweer en elektriciteit), **de post, banken** en **verzekeringskantoren**.

Onderzoek (grijs)

Deze categorie kwam niet aan bod tijdens het focusgroepgesprek.

Prioritaire partners

Zowel voor de leraren als de orthopedagoog, de directeur en de beleidsmedewerker zijn volgende externe partners die voor de school prioritair: het CLB en de koepel VOOP met zijn begeleidingsdienst. De ouders zijn prioritaire partners voor de leraren, de orthopedagoog en de directeur.

Andere VOOP-scholen zijn voor de directeur een prioritaire partner. In functie van de zorg van de leerlingen zijn volgende diensten prioritair: het CAR voor de leraren en een vzw voor bijzondere jeugdzorg voor de orthopedagoog. Voor de beleidsmedewerker zijn de ouderraad, de schoolraad, de vriendenkring vzw en de vrijwilligers van prioritair belang. De leraren en de directeur stippen de busbegeleiders aan als prioritaire partners. De informele visiegroep is voor de orthopedagoog van prioritair belang.

Afstand t.o.v. de school

De partners die het dicht bij de school staan zijn voornamelijk te situeren binnen de zorg voor de leerlingen van deze school. Dit zijn partners als de ouders, het CLB, het revalidatiecentrum, een organisatie voor bijzondere jeugdzorg, het internaat, en de busbegeleiding.

Daarnaast zijn de koepel VOOB en ook de pedagogische begeleidingsdienst van VOOB erg belangrijk voor de school.

Partners waarmee er sporadisch contact is, staan verder van de school: sportverenigingen, sponsors, de gemeente, stagiairs, universiteiten, andere scholen.

Afwezigheden

De beleidsmedewerker gaf een boekhouder als groot gemis aan. Op dit moment doen ze beroep op een vrijwilliger om de boekhouding van de school op zich te nemen.

“We hebben daar een vrijwilliger voor. De school bezit geen boekhoudprogramma vandaar dat het op school niet kan gebeuren. De aankoop ervan is ook aanzienlijk, de prijs ervan. Plus dat je er dan nog mee moet leren werken. Op dit moment hebben we de financiële middelen niet om het uit te geven aan een boekhoudkantoor. Dus we zijn op zoek naar een oplossing.”
(beleidsmedewerker)

De orthopedagoog en de leraren missen overleg met collega's uit andere scholen.

“Ik mis binnen de school maar ruimer ook binnen VOOB of de koepel of eender wat, ik mis overleg met collega ortho's of andere middenkaderleden.” (orthopedagoog)

De school is aangesloten bij de koepel VOOB, na eerst tot een ander koepel behoord te hebben. Dit was een zeer bewuste keuze maar had wel tot gevolg dat enkele samenwerkingen wegvielen die specifiek voor scholen uit de vroegere koepel bedoeld zijn.

“Ik zat vroeger in de intervisiegroep van de ortho's [van de koepel]. En ik heb eigenlijk pas gemerkt met daar niet meer naar toe te kunnen hoe dat ik dat mis. Vroeger vond ik soms lastig om daar naartoe te moeten gaan en nu ik daar niet meer naar toe kan gaan, mis ik het. [...] Ik mis ortho-specifieke inhoud en ja eigenlijk los van het inhoudelijke, ook wel de mogelijkheid om specifiek met iemand dat ook middenkaderlid of ortho is een keer contact te kunnen hebben over dingen tussendoor, zonder dat dat altijd over een groot thema moet gaan maar gewoon om een keer te kunnen aftoetsen van ‘Hoe pakken jullie dat aan?’ of dat aan maar dan echt specifiek op middenkader niveau.” (orthopedagoog)

“Ik heb dat ook. Ik geef de speelleerklas.” “Vroeger is er nog intervisie geweest met andere leraren van de speelleerklas en dat was toch wel aangenaam om te doen, dat je een keer hoort ‘Hoe doen jullie het?’, ‘Hoe pakken jullie het aan?’ En in de tijd toen ik interne begeleider ASS was, hadden wij ook heel vaak met de scholen van [provincie] eigenlijk dat we samen kwamen als interne begeleiders en dat was heel zinvol.” (leerkracht)

“De enige oplossing is netoverschrijdende samenwerking in die intervisiegroepen maar aangezien ze dat niet toelaten...” (beleidsmedewerker)

Andere VOOP-scholen liggen te ver van de school om op geregelde basis samen te komen. Maar ook zijn er heel veel verschillen tussen de scholen. Het is moeilijk om gelijkenissen te vinden om rond samen te komen.

3) Beweegredenen: waarom?

De drijfveren voor collectief leren met externe partners worden algemeen genomen gerelateerd aan de volgende 4 categorieën:

- (1) Professionalisering: de leraren en de orthopedagoog zien kansen tot leren in samenwerking met externen. Dit gebeurt vanuit persoonlijke ontwikkelingsbehoeften of vanuit de behoefte om expertise uit te wisselen. De school wil een kwaliteitsvolle ondersteuning bieden aan zijn leerlingen.
- (2) Zorg voor leerlingen: de school wil een goed zicht krijgen op de behoeften en zorgvragen van zijn leerlingen. Daarom wordt samenwerking aangegaan met externe partners. Ook wil de school leerlingen op een goede manier doorverwijzen indien nodig.
- (3) Beleidskeuzes: de school wil zijn beleid toetsen aan de noden van de leerlingen. Daarnaast is het ook nodig om een verankering van de school in de regio te verzekeren.
- (4) Een noodzaak vanuit leerlingen: het gebeurt ook dat er met externe partners wordt samengewerkt vanuit noden en zorgen van leerlingen.

4) Randvoorwaarden: hoe?

De participanten geven aan dat de randvoorwaarden zich vooral situeren op het vlak van **afstand** tot andere scholen buitengewoon onderwijs binnen de koepel VOOP. De andere VOOP-scholen liggen op een grote afstand van de school. Daarom is het praktisch niet haalbaar om met andere professionals samen te zitten om collectief te leren. Daarnaast zijn de andere VOOP-scholen dikwijls inhoudelijk met andere doelgroepen aan het werk waardoor samenwerken minder efficiënt wordt ervaren.

De directeur geeft aan dat er voldoende gekleurde middelen zijn voor nascholing. Elke vraag van de leraren kan beantwoord worden.

De school heeft nog geen ervaring met online samenwerking op afstand. Enkel de orthopedagoog heeft contact met andere professionals van het OKOplus ondersteuningsnetwerk via sociale media en skype.

B.7.3 Schoolspecifieke conclusie

Uit het focusgroepgesprek en de netwerkkaart kunnen twee schoolspecifieke conclusies getrokken worden.

Het focusgroepgesprek suggereert allereerst dat hun specifieke karakter als VOOP-school gevolgen heeft naar samenwerking toe. Zo missen de leraren en de orthopedagoog uitwisseling van expertise in duurzame structurele samenwerking. Daarnaast zijn er ook gevolgen naar beleid toe. Een voorbeeld hiervan is de beperkte financiële draagkracht zoals voor het aanwerven van een professionele boekhouder.

Ten tweede suggereren de gegevens dat de school veel samenwerking heeft rond het thema zorg. Het betreft een school voor buitengewoon onderwijs en de school wil een kwaliteitsvolle ondersteuning bieden aan zijn leerlingen.

Het overkoepelende **beeld** dat de netwerkkaart bij de participanten oproept, is dat van een spinnenweb met veel hoofddraden en verbindingen die verder en verder gaan. Het spinnenweb is goed vastgehecht met zijn draden aan de bomen.

Een ander gevoel dat men soms heeft in deze school is een eilandgevoel. Maar als men naar de netwerkkaart kijkt is er absoluut geen sprake van een eilandgevoel. Er wordt aangegeven dat het leggen van een groot aantal contacten essentieel is, los van de grootte van de school.

“Ik heb wel geen eilandgevoel als ik de poster zie.” (leraar)

“Het is moeilijk om aan mensen verkocht te krijgen dat je niet in een school werkt van het gemeenschapsonderwijs, die ook niet van de katholieke koepel is en ook niet van de steden en gemeenten.” (orthopedagoog)

“We kunnen niet anders dan brugjes slaan!” (beleidsmedewerker)

“Venetië is ook mooi.” (directeur)

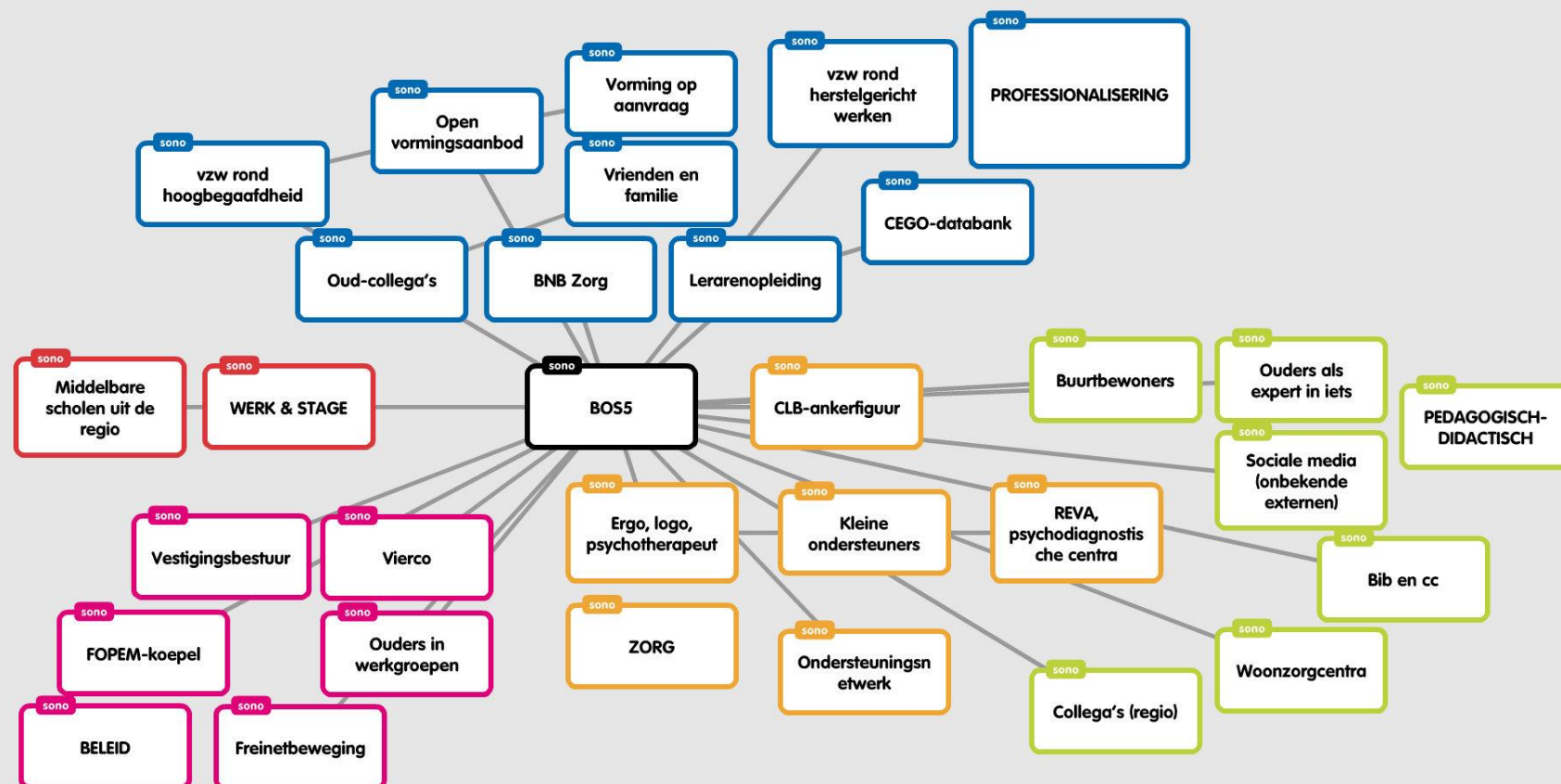
“Het mag geen brexit worden hé?” (beleidsmedewerker)

B.7.4 Reflectie op de werkvorm

Het werd als zeer zinvol ervaren om na te denken over de samenwerking met alle verschillende partners. De school wil zich in de omgeving op de kaart zetten. Omwille van hun specificiteit als VOOP-school is dit noodzakelijk. Kinderen komen niet zo gemakkelijk terecht in deze school vanuit doorverwijzing van andere scholen van een andere koepel. Daarom is het voor de school zinvol om na te denken welke samenwerking er is en waar men nog extra kan inzetten op samenwerken.

De school is ook op zoek naar structurele samenwerking in functie van expertise-uitwisseling. Op dit moment ervaart men een tekort aan partners, opnieuw als gevolg van hun eigenheid.

Bijlage 8: Netwerkaart basisschool 5



B.8.1 Profiel van uw school en de participanten

Het gaat om:

- een basisschool
- type: regulier onderwijs, Freinetschool
- onderwijskoepel: FOPEM
- ligging: landelijk (tussen 10 000 en 50 000 inwoners)

Het focusgroepgesprek vond plaats in de context van een vrij recent opgerichte school. Er namen in totaal **4 participanten** aan het focusgroepgesprek deel, waarvan 2 leraren, 1 beleidsondersteuner die zorgleerkracht is en 1 directeur die liever coördinator wordt genoemd. Eén leerkracht is op dit moment ook hogeschoolstudent en de zorgbegeleider heeft recent een banaba succesvol afgerond. Het focusgroepgesprek duurde in totaal anderhalf uur en vond plaats in een rustig lokaal. De school had voor de start van dit focusgroepgesprek nog geen netwerkanalyse uitgevoerd. Er circuleert wel een regiokaart binnen het team, waarin ook potentiële externen staan.

Vragen Conceptualisering: wat?, Actoreninventarisatie: wie? en Beweegredenen: waarom? werden expliciet besproken. Vragen Randvoorwaarden: hoe? kwamen veeleer impliciet en gedeeltelijk aan bod. Vragen Waardecreatieverhalen: waartoe? kwamen niet aan bod. Alle gegevens werden vertrouwelijk verwerkt en worden geanonimiseerd weergegeven, weliswaar met vermelding van het profiel (leraar, beleidsondersteuner of directeur).

B.8.2 Bevindingen van het focusgroepgesprek en de netwerkkaart

1) Conceptualisering: wat?

Wat is collectief leren?

De participanten denken bij *collectief leren* eerst aan **een externe professional erbij halen** voor mogelijke **bijscholing**en. Voor deze zaken heeft de school al “iemand doen komen”: bv. mediawijsheid, pesterijen op internet, schrijfmotoriek, hoogbegaafdheid. De participanten beklemtonen het feit dat ouders hierover op de hoogte gebracht worden, des te meer wanneer het om een aanbod gaat met pedagogisch-didactische tips rond een specifiek thema dat leeft op school.

“We durven de zorgvragen zien ter professionalisering, ook die van kinderen” (directeur).

Wat is de verhouding van extern vs. intern collectief leren?

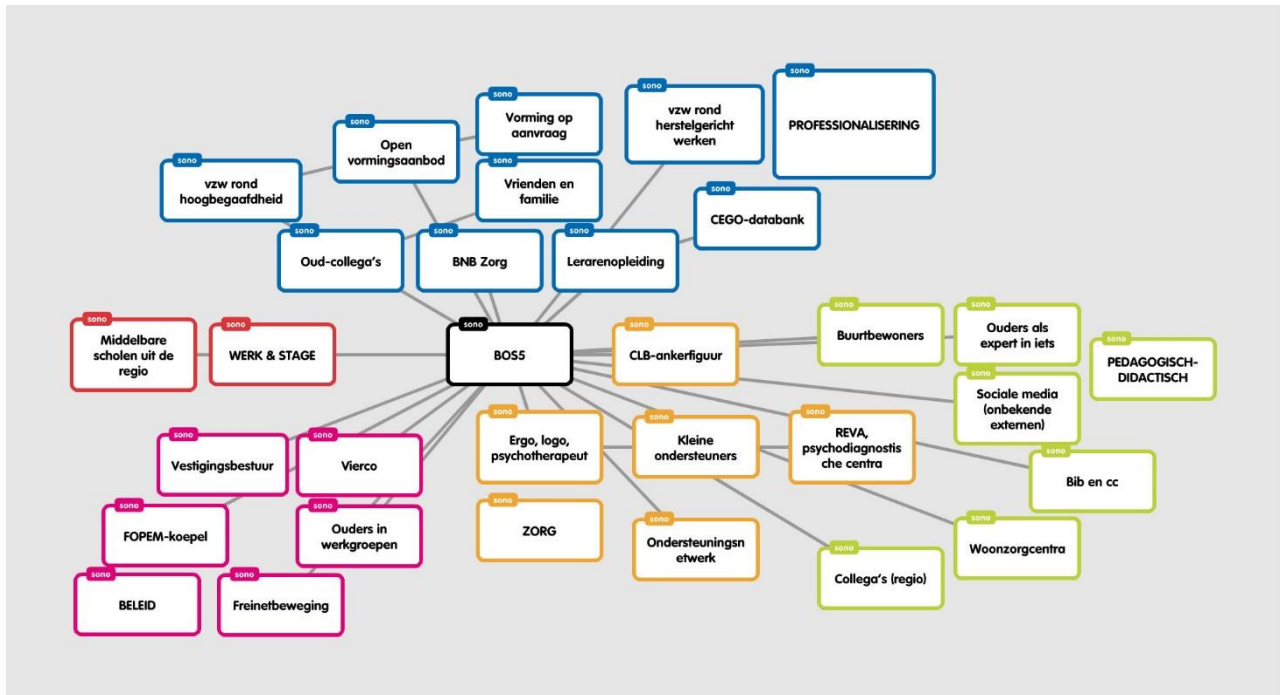
“We beroepen ons op externe expertise om onszelf als team te versterken” (directeur).

“We wensen gedragenheid vanuit een sterker kader met externen” (zorgbegeleider).

Het lijkt erop dat de huidige personeelsleden **allemaal intern extern** zijn doordat ze een jong nieuwgevormd team zijn in een nieuwe basisschool. Iedereen heeft een oud-collega netwerk om te contacteren en om van te leren.

2) Actoreninventarisatie: wie?

De participanten inventariseren de actoren of partners waarmee zij vooral collectief leren. Op basis van post-its die stapsgewijs op een groot vel papier werden geplakt en voorzien werden van uitleg, werd onderstaande digitale versie van de netwerkkaart ontwikkeld (zie Figuur).



Figuur. Netwerkkaart school 5 (ontwikkeld in Popplet)

Collectief leren met externe partners

De externe partners waarmee de school collectief leert worden besproken volgens de volgende categorieën: professionalisering van het team (weergegeven in een blauw kader in Popplet), pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (weergegeven in een groen kader in Popplet), zorg voor leerlingen (weergegeven in een oranje kader in Popplet), werk en stage buiten de school (weergegeven in een rood kader in Popplet), beleid (weergegeven in een roze kader in Popplet) en onderzoek (weergegeven in een grijs kader in Popplet).

Professionalisering van het team (blauw)

Twee participanten zijn nauw betrokken bij een **lerarenopleiding** omdat ze die nu volgen of net afgestudeerd zijn in de banaba. Ze kunnen het netwerk van collega-studenten mailen voor documenten (bv. inschrijvingsbeleid bij een kind waarvan de ene ouder zegt dat de andere ouder niet meer in beeld is), om te hospiteren, ... Beide betrokkenen noemen het netwerk van medestudenten van toen als een meerwaarde voor nu. Dezelfde voordelen worden ook genoemd ten aanzien van **oud-collega's**.

“Dit is indirect profijt voor ons allen. (...) In zo een opleiding krijg je enorm veel input, kom je in contact met vernieuwing” (zorgbegeleider).

Ook met **vrienden en familie** is er bij sommigen een professioneel dicht contact dat inspirerend werkt, bv. leerkracht-zus of dochter in leidende functie als orthopedagoge.

“Oplossingsgericht denken met familie vind ik verrijkend” (directeur).

De participanten vermelden ook de nuttige invloed van de CEGO-databank, Vonk en Visie, een navormingsinstituut over herstelgericht werken en een vzw over), vzw over hoogbegaafdheid.

Pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (groen)

De participanten beamen allen de dubbele leerbeweging bij het **hospiteren** bij collega's.

“Hospiteren vinden we belangrijk, dit zowel aanbod- als vraaggericht” (leerkracht).

Vanuit noden in de klas gaan de leerkrachten met de kinderen dingen doen op bijvoorbeeld de boerderij of bij een woonzorgcentrum. De samenwerking met **vzw's** groeit en dat is eerder onverwacht als je start met een eerste klasbezoek ergens. Hetzelfde geldt voor de samenwerking die aanhoudt met buurtbewoners. Vaak zijn ze uitgegroeid tot iets groter en meer duurzaam, bv. het bezoek aan de imker, paardenfokker, aardbeienkweker.

Ouders brengen op deze school ook expertise in die zichtbaar wordt. Vanuit ouders zijn er al projecten geweest rond spinnen, slangen, muziekinstrumenten, de politie, ... Bovendien, ouders zorgen voor praktische ondersteuning bij vervoer, de klusdag, ...

“Bepaalde initiatieven doe je anders niet als je er alleen voor staat” (leerkracht).

Met **de bib** en **het cultuurcentrum** (cc) wordt er regelmatig samengewerkt of afgestemd.

Sociale media kunnen pedagogisch-didactisch enthousiasmeren bijvoorbeeld via facebookgroepen voor en door leerkrachten lager onderwijs of Pinterest pagina's.

“Onbekende externen kunnen me ook pedagogisch-didactisch inspireren” (leerkracht).

Zorg voor leerlingen (oranje)

Met de fulltime zorgcoördinator van het **CLB** is er tweewekelijks overleg. Het klikt met die CLB-medewerker: ze heeft ruime expertise en ze is mee met de schoolvisie.

“Via het CLB zoek je doelgericht naar externen en experts” (directeur).

Het CLB is er in deze casus ook voor het team (zowel totaliteit als individueel): het CLB-personeelslid doet meer dan de kinderen opvolgen.

“Onze verwachtingen expliciet maken lukt” (zorgbegeleider).

De participanten zeggen dat de **kleine ondersteuners** voor kinderen (1 type BuBaO) waardevoller zijn dan het brede ondersteuningsnetwerk (6 types BuBaO). Wat nodig is qua ondersteuning hangt mee af van welke expertise er al is op school.

“Bij ons in het team is er iemand aangeworven vanuit Basisaanbod”. (onbekend)

De **logopedisten, ergo- en psychotherapeuten** mogen hun kindbegeleiding (onder contract met ouders) doen op school. Ook de REVA en psychodiagnostische centra komen op school langs en dat levert soms concrete en praktische tips op.

Werk en stage buiten de school (rood)

Middelbare scholen worden bezocht met specifieke leerlingen in functie van doorstroom.

Beleid (roze)

Tussen de verschillende **vestigingen van de school** is er veel uitwisseling, zowel bij de **coördinatoren** als de leraren, ondanks het feit dat elke vestiging zelfstandig autonoom is. De participanten hebben ervaring met het hospiteren in andere vestigingen, vaak vraaggestuurd met concrete hulpvragen. Ook organisatorisch wordt er uitgewisseld tussen de vier coördinatoren over bv. het schoolreglement, iets financieel of de nieuwsbrief. Ofwel komt iedereen toe met eigen agendapunten ofwel worden er bijvoorbeeld werkwinkels georganiseerd voor een grotere groep geïnteresseerden.

De school looft de **FOPEM-koepel** en de directeur bezoekt de coördinatorenvergadering. Een dertigtal scholen komen op die manier 5-wekelijks samen in Brussel. Er wordt praktisch en inhoudelijk gewerkt. De focus ligt op delen en vragen stellen. Daaruit ontstaan werkgroepen, bv. rond aanmeldingsbeleid of ROK. De data worden bepaald vanuit FOPEM. De onderwerpen liggen voor 70% vast en er is vrije ruimte. De eerste vraag in een werkgroep is steeds “Wat leeft er bij jullie op school”? De pedagogisch begeleiders van de FOPEM-koepel zijn aanwezig op de coördinatorenvergaderingen.

Visievorming gebeurt ook bij de **Freinetbeweging**. Er is een tweejaarlijks tweedaagse in een grote stad in de buurt (FOPEM en scholen van het GO! erbij in de Freinetbeweging).

In de interne personeelswerkgroep zitten er **ouders** met knowhow omtrent deze aangelegenheden (bv. teamleiderschap of sollicitaties). Er wordt daar weinig ruchtbaarheid aan gegeven maar voor de coördinator is dit klankbordsysteem heel onderhoudend. Deelnemend lid worden gebeurt op uitnodiging en liefst voor een langere duurtijd.

Met het **ondersteuningsnetwerk** (OKOPlus) heeft het schoolteam vrij weinig intensief contact. De getuigende leerkracht ervaart moeite met het ondersteuningsmoment en met bepaalde pedagogisch-didactische onwetendheid van de expert-ondersteuner naar haar en de leerlingen toe.

Onderzoek (grijs)

Deze categorie kwam niet aan bod tijdens het focusgroepgesprek.

Prioritaire partners

De externe partners die voor de school prioritair en energiegelend zijn, zijn: **de huidige CLB-contactpersoon, tal van ouders en de (ex-)collega-studenten uit de lerarenopleiding** waarmee je als (zorg)leerkracht contact houdt.

Afstand t.o.v. de school

Begeleiders, ouders en directeur zijn gelijkwaardige partners volgens de schoolvisie. Momenteel staat het CLB dichtbij en het ondersteuningsnetwerk veraf. 'Is dit geen gemiste kans in de samenwerking met externen rond specifieke onderwijsbehoeften?', vragen de participanten zich openlijk af.

“Ondersteuner zijn in een ondersteuningsnetwerk is nu geen evidente job” (zorgbegeleider).

Afwezigheden

De directeur vermeldt een (te) gering contact met de **ondersteuningsnetwerkafgevaardigde** en met externe professionals op het vlak van **personeelszorgbewaking**. De 2 pedagogisch-begeleiders van de (kleinschalige) FOPEM-koepel kunnen volgens de directeur vraaggestuurd ingeschakeld worden maar *“we zoeken meestal oplossingen die rapper gaan”*.

3) Beweegredenen: waarom?

De drijfveren voor collectief leren met externe partners worden algemeen genomen gerelateerd aan de volgende 4 categorieën:

- (1) **Professionalisering:** Het schoolteam beseft DE waarheid niet in pacht te hebben. 'Aftoetsen is belangrijk', wordt er gezegd. Een belangrijk kanaal om als directie niet in een eigen cirkeltje te draaien is het coördinatorenoverleg (cf. vestigingen). Voor (zorg)leerkrachten zijn deze kanalen o.a. gekoppeld aan intercollegiaal overleg, bijscholing met navormers die langskomen op de vestigingsschool en aan sociale media.
- (2) **Groepsverbondenheid en collegialiteit:** Open communicatie in het team en met ouders wordt hoog in het vaandel gedragen. Wederzijds leren en inspireren is aan de orde. Gedurende het focusgroepgesprek valt het begrip “klankbord” regelmatig. 'Samen de weg zoeken,' is een andere quote.
- (3) **Beroepsuitwegen voor leerlingen:** De methode van het bezoeken en hospiteren wordt courant aangewend door dit schoolteam. Letterlijk: buitenschools leren.
- (4) **Een noodzaak vanuit leerlingen:** Vooral bij zorgcontexten wordt er doelgericht gezocht naar gedragenheid vanuit een sterker kader. De CLB-medewerker blijkt een ankerfiguur te zijn nu.

4) Randvoorwaarden: hoe?

De participanten geven aan dat de randvoorwaarden zich o.a. situeren op het vlak van een (visie)klik hebben met een externe contactpersoon. De persoonlijke **bereikbaarheid** en de professionele **bekwaamheid** van de betrokkene doet er erg toe. De participanten vragen zich bijvoorbeeld concreet af of de expertise en openheid even groot gaat blijven in geval dat de CLB-medewerker vervangen wordt. Het lijkt erop dat vlotte contacten ook met elkaar **aanvoelen** te maken hebben. Wat zijn voorwaarden voor een **duurzame samenwerking**? De participanten rapporteren deze drie zaken: gedeelde visie op goed onderwijs, openheid en kwetsbaarheid. Daartegenover, samenwerking of lerende netwerken die **energievretend** zijn doen deuren toe.

“Uit bescherming en uit zelfzorg. Er moet balans zijn tussen draagkracht en draaglast” (zorgbegeleider).

“Onduidelijke verwachtingen sluiten ook deuren” (directie).

B.8.3 Schoolspecifieke conclusie

Uit het focusgroepgesprek en de netwerkkaart kunnen drie schoolspecifieke conclusies getrokken worden. Het focusgroepgesprek suggereert allereerst dat er in aantal veel externe partners in beeld zijn met behoorlijk wat **vaste en warme contacten**. Vele partners komen uit de regio. Heel vaak wordt er met hen vraaggestuurd samengewerkt en wordt er een historiek vermeld.

Ten tweede suggereren de gegevens dat het team veel zin heeft om professioneel te **groeien** en om kwetsbaarheid te tonen in leerprocessen.

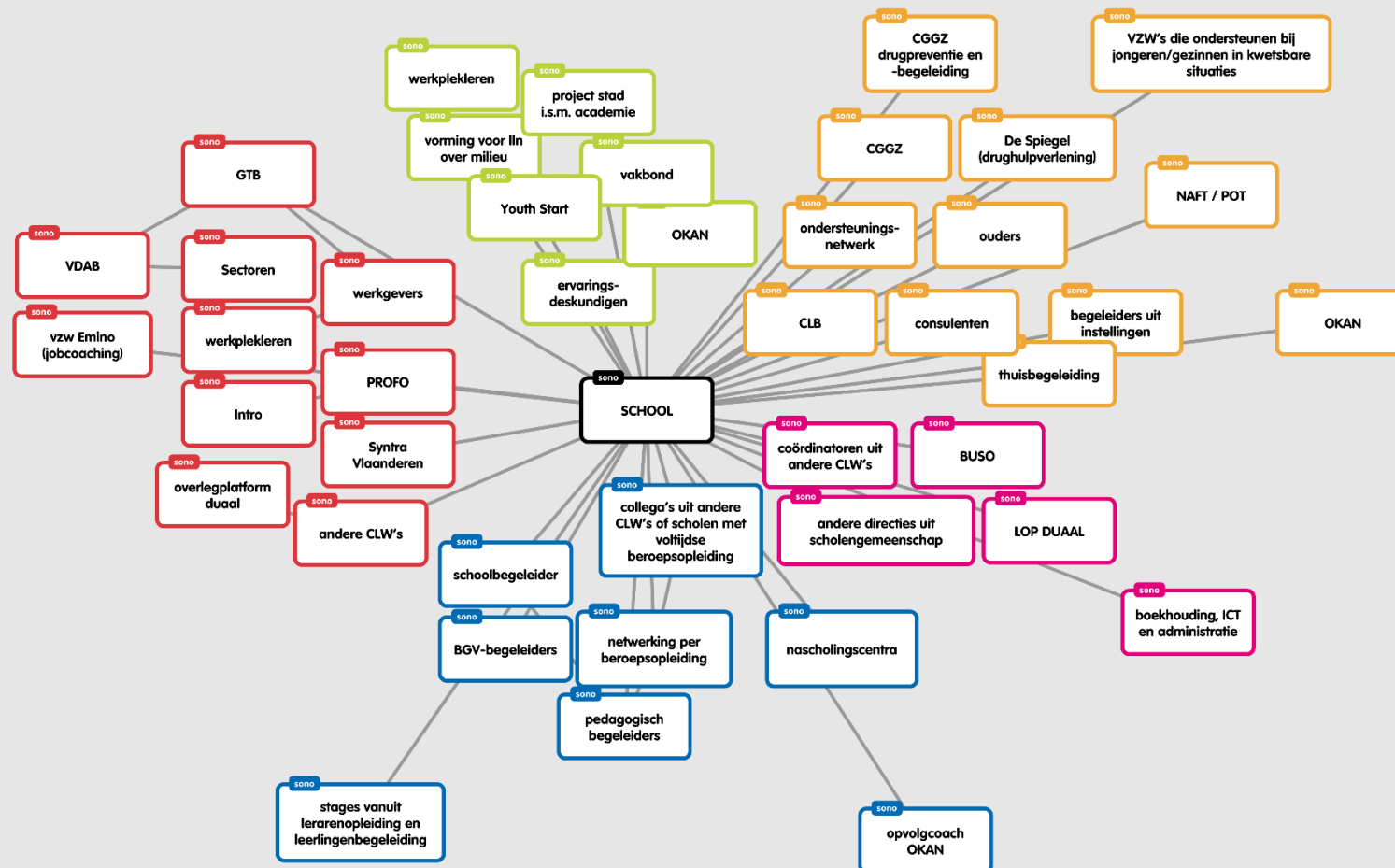
Ten derde nemen **zowel ouders als het CLB** een **makelaarsrol** op. Deze actoren verwijzen mee door naar externen en experts. Opvallend is dat ouders ook expertise uit andere sectoren kunnen inbrengen en dat de vaste CLB-medewerker niet enkel leerlingen maar ook teamleden ondersteunt waar wenselijk. Rond wettelijke richtlijnen rijzen af en toe vragen die antwoorden vinden via vnl. **coördinatorenoverleg**, dat plaatsvindt op koepel- en vestigingsniveau.

Het overkoepelende **beeld** dat de netwerkkaart bij de participanten oproept, is dat van een boom die groeit, zich verder vertakt en groter wordt. Of dat van een gieter: bij samenwerking stroomt er zowel iets in als uit.

B.8.4 Reflectie op de werkvorm

De participanten gaven aan dat ze de activerende werkvorm interessant vonden ter explicitering van een veelheid aan externe partners waarrond er mogelijk **onwetendheid** bestaat in het team. Het maken van een netwerkkaart helpt om stil te staan bij de wijze waarop er collectief geleerd wordt met externe partners en kan interessant zijn voor verdere professionaliseringsinitiatieven en/of opdrachtverdelingen.

Bijlage 9: Netwerkk kaart secundaire school 1



B.9.1 Profiel van uw school en de participanten

Het gaat om:

- een secundaire school
- type: deeltijds beroepssecundair onderwijs
- onderwijskoepel: Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- ligging: landelijk (tussen 10 000 en 50 000 inwoners)

Er namen in totaal **6 participanten** aan het focusgroepgesprek deel, waarvan 1 directie/coördinator, 2 trajectbegeleiders en 2 leraren. Kort na de start van het gesprek sloot nog een leerlingenbegeleider aan. Het focusgroepgesprek duurde in totaal anderhalf uur en vond plaats in een relatief rustig lokaal. De school had voor de start van dit focusgroepgesprek al eens een netwerkkaart opgemaakt die specifiek gericht was op de zorg- en leerlingenbegeleiding van de school.

Vragen Conceptualisering: wat?, Actoreninventarisatie: wie? en Beweegredenen: waarom? werden expliciet besproken. Vragen Randvoorwaarden: hoe? en Waardecreatieverhalen: waartoe? kwamen niet expliciet aan bod.

B.9.2 Bevindingen van het focusgroepgesprek en de netwerkkaart

1) Conceptualisering: wat?

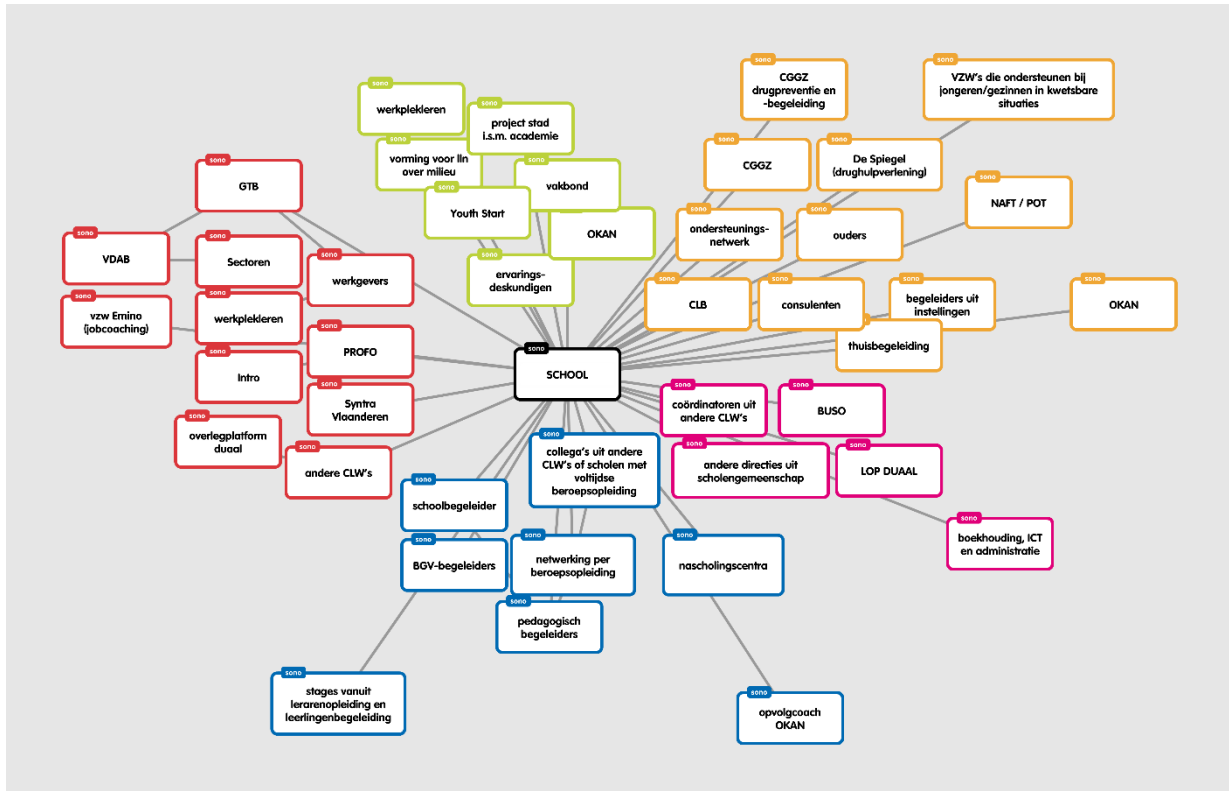
De participanten denken bij *collectief leren* meteen aan de uitkomsten die dit proces met zich meebrengt, namelijk dat iedereen in de organisatie door samenwerking met anderen kan leren. Die leerprocessen kunnen volgens hen ook indirect verlopen door ervaringen uit de samenwerking met externen van één of meerdere teamleden breder te delen in het team zodat de leerprocessen niet beperkt blijven tot de teamleden die direct samenwerken met de externen.

“Collectief leren, ik zou denken dat dat alles is wat niet bij jezelf blijft. Als ik een bijscholing volg voor mezelf is dat geen collectief leren hé. Tenzij ik het terugbreng naar het team, dan wordt het collectief.”

De school geeft ook aan dat er, door hun kleinschaligheid, ook binnen de school veel onderlinge samenwerking is. Er is niet steeds de behoefte aanwezig om externe samenwerking aan te gaan als de expertise ook intern aanwezig is en gedeeld kan worden.

2) Actoreninventarisatie: wie?

De participanten inventariseren de actoren of partners waarmee zij vooral collectief leren. Op basis van post-its die stapsgewijs op een groot vel papier werden geplakt en voorzien werden van uitleg, werd onderstaande digitale versie van de netwerkkaart ontwikkeld (zie Figuur).



Figuur: Netwerkkarta secundaire school 1 (ontwikkeld in Popplet)

Collectief leren met externe partners

De externe partners waarmee de school collectief leert worden besproken volgens de volgende categorieën: professionalisering van het team (weergegeven in een blauw kader in Popplet), pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (weergegeven in een groen kader in Popplet), zorg voor leerlingen (weergegeven in een oranje kader in Popplet), werk en stage buiten de school (weergegeven in een rood kader in Popplet), beleid (weergegeven in een roze kader in Popplet) en onderzoek (weergegeven in een grijs kader in Popplet).

Professionalisering van het team (blauw)

Voor het team zijn de **pedagogisch begeleiders (schoolbegeleider, BGV³-begeleiders, ...)** van groot belang in de ondersteuning van de professionalisering van het team. Ze zijn vlot bereikbaar om het team vraaggestuurd te begeleiden op vakinhoudelijk of beleidsmatig vlak (bv. op het vlak van doorlichting en nieuwe regelgeving). Daarnaast zijn ze betekenisvol in het stimuleren van leerprocessen tussen teamleden van diverse Centra voor Leren en Werken (CLW's), bijvoorbeeld door het organiseren van een netwerkdag per beroepsopleiding.

“Ze ondersteunen vooral als expert en faciliteren. Ze brengen ons samen, bieden een forum. Ze zeggen niet wat we moeten doen, maar stellen vragen, geven tips en hints. We kunnen samen aan de slag gaan rond dezelfde thema's.” (directie)

³ BGV = beroepsgerichte vorming

De participanten verwijzen ook naar de pedagogisch begeleiders als een toetssteen om te weten of ze goed bezig zijn. Ze willen zichzelf constant in vraag stellen en kritisch blijven kijken of ze het gepaste antwoord in het opleidingstraject van de jongeren kunnen vinden. De pedagogisch begeleiders ondersteunen hen bij die kritische evaluatieprocessen en geven mee richting om hun betrachtingen waar te kunnen maken.

“Ik vind niet dat de pedagogische begeleiding ons echt helpt met de jongeren, maar inhoudelijk wel. Op die manier is dat, indirect, ook beter voor onze jongeren. Het is nu ook een moment dat dat iets intensiever moet gebeuren, omdat we met die nieuwe regelgeving en doorlichting zitten. Iedereen is daar mee bezig en wil weten of we goed bezig zijn. Daardoor kijken we nu ook meer uit om samen te zitten en te leren van elkaar.” (trajectbegeleider)

Ook de **samenwerking met andere CLW's** is erg betekenisvol voor deze school met het oog op steeds verdere professionalisering. Voor nagenoeg alle functies binnen het team is er de mogelijkheid om vlot contact te nemen met een ander centrum om vragen te stellen, problemen voor te leggen en door uitwisseling van praktijken te leren van elkaar. Daarnaast wordt er twee tot drie keer per jaar overlegd tussen de tewerkstellingsbegeleiders en tussen de leerlingenbegeleiders van de verschillende CLW's. Ze wisselen uit over hun aanpak, moeilijkheden die ze ervaren, veranderingen waar ze voor staan, ...

Naast de vraaggestuurde begeleiding die hierboven werd geschetst, maakt het team van deze school ook gebruik van het **aanbod van diverse nascholingscentra** (incl. pedagogische begeleidingsdienst) om tegemoet te komen aan professionaliseringsvragen die leven in het team. Ook vanuit de scholengemeenschap bestaat een verplicht nascholingsaanbod voor alle teamleden (ongeacht hun functie). Het is bedoeld als ondersteuning in de eerste tien jaar van aanstelling in de scholengemeenschap, maar wordt wisselend als zinvol ervaren.

“Ik zou willen kunnen kiezen en bijvoorbeeld verplicht worden om twee bijscholingen te doen en dan te kunnen kiezen welke. Ik zou liever één over didactiek volgen dan over godsdienst.” (leraar)

“Vorig jaar zat er voor mij eentje tussen in twee delen over klasmanagement. Ik sta nu op dit moment niet in de klas. Dan zit je daar... [...] Ik zou dan liever iets anders volgen op dat moment, er zitten andere dingen in het aanbod die interessanter zijn voor mij dan.” (leerlingenbegeleider)

Op de campus van deze school bevindt zich ook een **OKAN**-klas. Regelmatig stromen OKAN-leerlingen dan ook door naar het CLW. De **opvolgcoach** die voorzien is om de leraren intern te ondersteunen in hun omgang met de ex-OKAN-leerlingen komt jammer genoeg niet vaak langs, wat als een gemis ervaren wordt.

Stagiairs in de leerlingenbegeleiding of administratie komen af en toe het team versterken. De participanten betreuren echter de beperkte samenwerking met stagiairs uit de lerarenopleiding. Het is alweer enkele jaren geleden dat er nog een stagiair kwam lesgeven en op die manier nieuwigheden kon inbrengen vanuit de lerarenopleiding.

“Ik denk dat ze weinig vertrouwd zijn met DBSO in hun opleiding. Als regent kennen zij de CLW’s niet, denk ik. Dat is jammer.” (leraar)

Pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (groen)

Aangezien de opleiding van leerlingen in DBSO steunt op twee componenten (werk en school) en verloopt met 2 dagen op school en 3 dagen op de werkplek, is de samenwerking met externen om het pedagogisch-didactisch aanbod van de leerlingen op school te verrijken, eerder beperkt. Sporadisch wordt een beroep gedaan op **initiatieven en organisaties** om jongeren een bijzondere ervaring te geven (bv. een kick-off-event door Youth Start), of specifieke inhoud aan te bieden zoals workshops rond milieu of muzische initiatieven, informatiesessies door de vakbond, ervaringsdeskundigen die komen spreken, enzovoort.

Leerlingen in de **OKAN**-klas die op dezelfde campus is gelegen als deze school kunnen binnen hun OKAN-traject al enkele dagen komen meevolgen in functie van oriëntering. Ze volgen de meeste lessen in OKAN en sluiten voor maximaal twee dagen aan bij een beroepsopleiding. Op deze manier wordt het pedagogisch-didactisch aanbod voor de leerlingen van de OKAN-klas afgestemd op de verdere doorstroom naar een vervolgopleiding.

Voor leerlingen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs is het deel van hun opleiding dat op de werkplek plaatsvindt, ook erg betekenisvol als verrijking van het aanbod. We gaan daar dieper op in verder in dit rapport bij **‘werk en stage buiten de school’**.

Zorg voor leerlingen (oranje)

In het leerlingenpubliek van deze school zijn diverse problematieken aanwezig, zowel op persoonlijk vlak van de jongeren als binnen de context waarin zij opgroeien. Hierdoor ervaart de school het als wenselijk om met diverse externe organisaties gericht samen te werken om het ontwikkelings- en groeiproces van de jongeren gezamenlijk te kunnen opvolgen en ondersteunen. Het valt in het focusgesprek op dat alle teamleden, ongeacht hun functie, in aanraking komen met dergelijke instanties. Waar mogelijk worden contacten en samenwerking met deze externe partners gefilterd door de leerlingenbegeleiding.

“Voor oudercontacten contacteren de leraren die mensen soms. Voor tewerkstelling moeten wij als trajectbegeleiders soms bellen om te zeggen dat ze niet op hun werk te laat zijn. Iedereen komt er wel mee in aanraking.” (trajectbegeleider)

Verschillende van deze organisaties gericht op zorg voor leerlingen zijn vooral bedoeld om jongeren naar te kunnen **doorverwijzen**. Denk hierbij aan De Spiegel (drughulpverlening), Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg (CGGZ), afdeling binnen CGGZ voor drugpreventie en -begeleiding, enzovoort.

Bij andere organisaties is de jongere of zijn gezin al in ondersteuning, en is de samenwerking tussen deze organisaties eerder gericht op het **delen van informatie** over hoe het thuis of op school verloopt om eventueel samen de gepaste vervolgbeslissingen te nemen. Belangrijke externe partners zijn daarbij onder meer de consultants (voor jongeren de onder begeleiding staan van de

Jeugdrechtbank of het Ondersteuningscentrum Jeugdzorg), begeleiders uit (gesloten) instellingen, thuisbegeleiding, enzovoort.

“Het gaat om jongeren die binnen bijzondere jeugdzorg een bepaald traject doorlopen. Voor hen is het belangrijk dat de consulent op de hoogte is van hoe het op school verloopt. Voor ons is dat ook wel interessant om te weten hoe het in de thuiscontext gaat, welke beslissingen er genomen worden.” (leerlingenbegeleider)

“Als er thuisbegeleiding is, is er ook een begeleider als eerste aanspreekpunt. Dat is ook zo als de jongere in een instelling verblijft. [...] Voor jongeren met zwaardere moeilijkheden is een consulent heel waardevol om mee op de kar te krijgen om jongeren te bewegen of om door te geven dat het helemaal niet gaat.” (leerlingenbegeleider)

Met het oog op het zorgzaam begeleiden van de leerlingen op school, al dan niet in samenwerking met externe organisaties, spelen ook de **ouders** een cruciale rol.

“Ouders zijn overal hé. Als het over werk gaat, ga je vanuit trajectbegeleiding communiceren met ouders. Als het op vlak van zorg moeilijk loopt, dan gaat het via leerlingenbegeleiding. Als het in de les moeilijk gaat, dan gaan de leerkrachten met ouders spreken. Ouders zijn in ons centrum sowieso een belangrijke partner om op de hoogte te houden en mee te betrekken in het verhaal.” (trajectbegeleider)

De bijdrage van ouders op het vlak van collectief leren van de teamleden op school wordt sterk gewaardeerd. Ze brengen inzichten binnen die complementair zijn aan de ervaringen van de teamleden.

“Ouders kunnen vooral nuanceren. Een leerling kan een verhaal brengen en wij zien die jongeren hier twee dagen per week. Een ouder hopelijk elke dag. Die brengt wel een ander perspectief over een verhaal soms.” (leerlingenbegeleider)

“Bij oudercontacten leren wij toch altijd bij over onze leerlingen. Wij kennen die vanuit de klas, en dan merk je dat je hem ook niet zo goed kent. Dan kunnen ouders je wel belangrijke dingen vertellen waar je verder mee kan.” (leraar)

“Soms zie je dat ouders er niet veel zijn voor de jongere. [...] Dan wordt er meer verwacht van ons, dat weten we dan ook.” (directie)

Sommige jongeren in het centrum vragen bijzondere of specifieke zorg. Dan ondersteunt het **CLB** de school goed of bieden alternatieve trajecten een uitkomst. Jongeren die bijvoorbeeld nog niet klaar zijn om onderwijs te lopen, kunnen terecht komen in een **POT** (persoonlijke ontwikkelingstraject) of **NAFT** (naadloos flexibel traject; nieuwe benaming voor POT vanaf 2019-2020). Daarin is psychologische begeleiding en/of een alternatief traject voorzien vóór de jongeren weer kunnen instromen in de reguliere werking.

“Voor ons is het CLB heel belangrijk. Bij anderen hoor je soms dat dat moeilijker verloopt. Bij ons denken die echt mee. Dat hangt natuurlijk af van de persoon, wij hebben geluk met V.) (leerlingenbegeleider)

Tot nu toe heeft de school slechts beperkte ervaring met **het ondersteuningsnetwerk (ONW)** in de begeleiding van jongeren met specifieke zorgen.

Vanuit de leerlingenbegeleiding is er ook een, weliswaar beperkte, samenwerking met de **voltijdse opleiding beroepsonderwijs**. Als leerlingen overkomen vanuit de voltijdse opleiding naar het CLW wordt er achtergrondinformatie uitgewisseld, maar soms zijn er ook contacten om elkaar te ondersteunen in het begeleiden van bepaalde leerlingen.

“We toetsen bij hen wel af, als er een leerling van hen naar ons komt, om wat achtergrondinformatie te krijgen. Soms vragen zij ook tips voor leerlingen met gedragsmoeilijkheden, omdat wij daar meer ervaring mee hebben.” (leerlingenbegeleider)

Ook met de leerlingenbegeleiding van **andere CLW's** is er een goed contact en wordt er uitgewisseld. Toch hebben de participanten aan het focusgesprek niet het gevoel dat andere partners echt naar samenwerking met hun CLW op zoek zijn. Ze hebben het gevoel niet ten volle als waardevolle partners te worden beschouwd.

“Er leeft ook wel wat het idee van ‘het is ‘maar’ het deeltijds’...” (trajectbegeleider)

Enkel **OKAN** zocht spontaan de samenwerking met hen op, in hun zoektocht naar scholen die het best aansluiten bij de jongeren die ze begeleiden binnen OKAN. Intussen werken ze al meer dan 10 jaar samen om het vervolgetraject van bepaalde jongeren uit OKAN in te vullen.

Werk en stage buiten de school (rood)

Tewerkstellingsorganisaties bepalen mee het traject van de jongeren in het CLW. Deze groep externe organisaties is in de netwerkkaart van deze school dan ook sterk vertegenwoordigd.

Een cruciale partner voor het organiseren van de tewerkstelling voor jongeren, zijn de **promotoren**. Zij nemen de invulling van de voor- en brugprojecten op zich. Voor deze school is Profo een belangrijke organisator als promotor. In beperkte mate komt het CLW ook in contact met andere promotoren, zoals Groep Intro. Dit gebeurt in het kader van samenwerking met andere CLW's die hiermee samenwerken als promotor of vanuit sporadische (les-)activiteiten die Intro voor hun eigen leerlingen organiseert. Het CLW sluit niet uit dat ze in de toekomst nog met andere promotoren een samenwerking zullen opstarten voor de organisatie van de voor- en brugtrajecten. Ze denken daarbij bijvoorbeeld aan Emino, Intro, ... Dat zijn vooralsnog toekomstverhalen, al zijn er soms al verkennende gesprekken geweest.

Ook de **werkgevers** waarbij de jongeren de beroepsopleiding alternerend volgen zijn essentiële partners, omdat vanuit een door samenwerking met hen de opleiding van de jongere concreet wordt vormgegeven. Drie dagen per week is de jongere daar aan de slag. In de netwerkkaart staan de werkgevers aangeduid met één 'ballonnetje', maar in de praktijk gaat het over veel verschillende bedrijven die zich engageren.

Naast werkgevers die mee de drie dagen invulling per week realiseren van de jongeren in het CLW op het vlak van werk, zet deze school ook steeds meer in op **werkplekieren** binnen de twee dagen die de jongeren les volgen op de campus. Leraren zoeken dan bedrijven of organisaties om binnen

de lesuren jongeren ervaring te laten opdoen bv. gericht op bepaalde materialen of branches die op school niet beschikbaar zijn.

“Dat is eigenlijk wij die met BGV voor bepaalde competenties die je niet in de klas kan verwerven, een partner op de werkvloer zoeken, maar dan wel voor binnen de lesdagen. Wij zijn dan als leraar dan ook aanwezig. Dat groeit nog, we zijn daar nog mee bezig. Dat is wel iets interessant.” (leraar)

“Ik heb vorige keer de leerlingen meegenomen die nog niet werken. Voor hen is het extra belangrijk om in de praktijk te komen. Ook om wat voeling te krijgen met wat het is.” (leraar)

Alle jongeren die in het CLW zijn ingeschreven, worden ook bij **VDAB** als werkzoekende geregistreerd. Voor jongeren die moeilijk in het gewone arbeidsmarktcircuit terechtkomen, wordt binnen **GTB** (als onderdeel van VDAB) gezocht naar een maatwerkbedrijf om tijdens de laatste zes maanden van de schoolloopbaan werkervaring op te doen. De participanten zijn over deze samenwerking niet helemaal tevreden.

“Over de samenwerking met GTB ben ik ontgoocheld. Zij doen wel de gesprekken met de jongeren en gaan na x aantal maanden op zoek naar een stageplaats, maar dan stopt het. [...] Ik zeg niet dat we niet met hen willen samenwerken, maar ik verwacht wel méér.” (trajectbegeleider)

Elke beroepsopleiding heeft zijn **sector** (bv. Horeca Vlaanderen). Ook daar is vanuit de school een samenwerking mee opgebouwd, al is dat eerder beperkt. Participanten geven aan dat ze die vooral nodig hebben om info bij op te vragen (bv. rond vakantieregeling). Daarnaast is er indirecte samenwerking met de sectoren via **Syntra Vlaanderen**.

“Wij moeten al onze erkenningen die we voor onze bedrijven aanvragen, doorsturen naar Syntra Vlaanderen. Maar Syntra geeft dat door aan onze sectoren, maar wij zien dat niet. De sectoren gaan dan controleren bij de bedrijven of alles in orde is om de samenwerking met onze leerlingen te laten doorgaan. (trajectbegeleider)

Voor het onderdeel ‘werk en stage’ werkt het CLW ook samen met **andere CLW’s** om te leren over elkaars werkwijze. Ze nemen daarvoor contact met elkaar op vanuit gerichte vragen of ontmoeten elkaar op het **lerarenoverlegplatform** **duaal**.

Beleid (roze)

De partners van buiten de school waar op beleidsvlak mee wordt samengewerkt, zijn vooral belangrijk voor de coördinator van het CLW om mee af te stemmen of af te toetsen.

De **directies uit de scholengemeenschap** zien elkaar behoorlijk veel, en het aantal overlegmomenten neemt nog steeds toe. Om de drie weken komen ze minimaal samen op initiatief van de coördinerend directeur. De beleidsplannen die over de verschillende scholen heen ontwikkeld worden, vragen veel overleg en afstemming.

Daarnaast is er een nauw contact tussen **coördinatoren van andere CLW’s**, in beperktere mate ook met de voltijdse opleiding en het buitengewoon beroepssecundair onderwijs.

In het **LOP (Lokaal Overlegplatform) dual** wordt alles besproken dat te maken heeft met de werkinvulling van de jongeren. In dit overlegplatform zijn alle CLW's uit de regio vertegenwoordigd, de promotoren, OCMW's, CLB's, ...

Ter ondersteuning van het beleid is er ook over de CLW's heen beperkte uitwisseling en afstemming tussen personeelsleden die betrokken zijn op **boekhouding, ICT en administratie**. Zij nemen daartoe meestal zelf het initiatief.

Onderzoek (grijs)

In deze school werden geen externe partners benoemd met betrekking tot onderzoek.

Prioritaire partners

De volgende externe partners worden door het CLW als prioritair en moeilijk vervangbaar/te missen aangeduid om mee samen te werken: pedagogische begeleiding (vanuit directie en leraren), Syntra Vlaanderen (vanuit trajectbegeleiding) en CLB (vanuit leerlingenbegeleiding). Uit het focusgesprek kwam voor alle partijen reeds het belang van de ouders en andere CLW's als samenwerkingspartner duidelijk aan bod.

Het viel op dat het benoemen van prioritaire externe partners vooral voor de leraren moeilijk verloopt. Vooral als leraren parallelcollega's hebben op scholen die zich verenigen in een vakgroep, geven ze aan minder de behoefte te voelen om samen te werken met externen. Voor deze leraren is vooral de netwerkdag waardevol. Die wordt schooloverstijgend ingericht en ondersteund door de pedagogische begeleiding. Ook voor leraren die geen eigen vakgroep in het CLW hebben waar ze op kunnen terugvallen, is die netwerking een belangrijk moment van schooloverschrijdend leren.

“Wij zijn wel met verschillende leraren beroepsgerichte vorming, maar elk met ons vak. Dan zoek je meer extern, omdat je minder intern kan samenwerken. Mochten we nu binnen de school met drie leerkrachten uit hetzelfde vak zijn, dan was dat niet nodig hè.” (leraar)

Afstand t.o.v. de school

Tal van partners staan dicht bij de school wegens de frequentie waarmee het CLW met hen samenwerkt. Het gaat om werkgevers, promotoren, andere CLW's, CLB, ... Andere partners staan expliciet verder van de school in de netwerkkaart, omdat de samenwerking erg beperkt is, bv. met hogescholen in het kader van stages of de contacten die er zijn op het vlak van boekhouding, ICT en administratie.

Op het vlak van leerlingenbegeleiding en zorg voor leerlingen staan bepaalde partners wat verder van de school, omdat ze vooral bedoeld zijn om naar door te verwijzen. Er is weinig tot geen wederzijdse samenwerking met bv. De Spiegel (drughulpverlening), Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg (CGGZ), afdeling binnen CGGZ voor drugpreventie en -begeleiding, enzovoort. De participanten geven aan dat de doorverwijzing en begeleiding van de jongeren bij dergelijke initiatieven vlot verloopt, maar dat er weinig terugkomt qua expertise naar het team door de samenwerking. Enkel bij de afdeling van het CGGZ voor drugpreventie en -begeleiding, waarbij er ook een begeleider naar de school komt om met leerlingen te spreken, is de afstand kleiner. Ook

de opvolgcoach van OKAN staat verder van de school af, omdat de participanten ervaren dat ze daar onvoldoende beroep op kunnen doen om zich te laten ondersteunen in het begeleiden van ex-OKAN-leerlingen.

Afwezigheden

De netwerkkaart van dit CLW is al behoorlijk uitgebreid. Vanuit directie, leerlingen en leerlingenbegeleiding worden daar geen opvallende afwezigheden in ervaren. Bij het deel rond 'prioritaire partners (3.2.2)' werd reeds aangegeven dat leraren uit dit CLW niet steeds de behoefte voelen om samen te werken met externe partners. Ook op andere domeinen vallen werknemers vaak terug op een hecht netwerk van andere CLW's, waardoor de nood om andere partners op te zoeken, slechts beperkt is.

“Als er vragen zijn, kunnen we een beroep doen op de andere centra. Wij hebben overal wel mensen die we kennen waar we bij terecht kunnen. En we vragen ook heel veel aan elkaar, binnen het team.” (trajectbegeleider)

Vanuit de trajectbegeleiders die nauw verbonden zijn met de werkcomponent in de opleiding van de jongeren, wordt wel een toekomstige uitbreiding van samenwerking met promotoren gewenst. Nu werkt het CLW enkel samen met PROFO als promotor voor de brugprojecten en voortrajecten. Intussen wordt ook andere samenwerking verkend (bv. Intro, Emino). Zij kunnen dezelfde rol als PROFO opnemen maar andere invullingen voorzien in het traject van de jongeren.

“Wij werken normaal niet met Groep Intro, maar in een project met vijf andere CLW's kwamen we wel in aanraking met hen want die vijf centra werken daar wel mee samen. [...] Wij hebben daarin geen keuze hé. Dat zijn promotoren die ervoor kiezen om met ons samen te werken of niet. Groep Intro heeft voor komend schooljaar ook niet ingetekend, dan kunnen we dus niet verder met hen samenwerken. [...] Ik denk ook wel dat ze het gevoel hebben dat wij al andere partners hebben om mee samen te werken.” (directie)

Administratieve krachten in het team hebben soms het gevoel 'alleen' te staan. Zij hebben enkel de verificateur om op terug te vallen maar daar worden weinig vragen aan gesteld tenzij in geval van nood. De administratie van de school kan wel ook terecht bij de pedagogische begeleiding of bij andere CLW's. Er heerst het gevoel dat samenwerking met focus op administratie en leraren van elkaar daarin, wenselijk zijn.

3) Beweegredenen: waarom?

De drijfveren voor collectief leren met externe partners worden algemeen genomen gerelateerd aan de volgende 3 categorieën:

(1) Professionalisering: De school kiest ervoor om samen te werken met organisaties, personen, ... die een bepaalde *expertise* hebben die een meerwaarde vormt en niet of slechts beperkt in het team bestaat. Deze samenwerking *inspireert* en vermijdt dat de school zelf steeds “het warme water moet uitvinden”.

(2) **Gedeelde zorg voor leerlingen:** Vanuit zorgoogpunt waarderen ze ook het andere perspectief op jongeren dat externe partners kunnen binnenbrengen in de begeleiding van de leerlingen en het feit dat ze door *samenwerking* het proces van jongeren kunnen ondersteunen.

(3) **Regelgeving:** De bestaande regelgeving rond het organiseren van de tewerkstellingsmogelijkheden voor de leerlingen, maakt dat deze school samenwerking opzoekt met promotoren.

“We hebben al gedacht: we zouden het net zo graag zelf organiseren als we er de uren voor zouden krijgen. We kennen onze leerlingen immers beter dan de promotoren. We hebben het gevoel dat wij meer zouden kunnen doen met de beschikbare uren dan dat de promotoren kunnen waarmaken.” (trajectbegeleider)

“Het zou leuk zijn mochten we kunnen kiezen hoeveel uren je uitgeeft en hoeveel uren je intern kan besteden. Dat zou de ideale situatie zijn.” (directie)

“Nu besteden we bijna al ons uren voor de invulling uit aan onze promotoren. Dat is niet verplicht, je mag dat zelf doen, maar je moet ze dan nemen van je les- of ondersteuningsuren en ... er is niemand die dat doet. We zouden liever minder uitgeven aan onze promotoren en zelf een deel organiseren.” (trajectbegeleider)

B.9.3 Schoolspecifieke conclusie

Uit het focusgroepgesprek en de netwerkkaart kunnen twee **schoolspectifieke conclusies** getrokken worden.

Het focusgroepgesprek suggereert allereerst dat deze school een uitgebreid netwerk heeft van schoolexterne partners. Het merendeel van de schoolexterne samenwerking situeert zich op het vlak van werk enerzijds en zorg- en leerlingenbegeleiding anderzijds. De school ziet zich daartoe genooddaakt om enerzijds het duale karakter van de opleiding concreet vorm te geven en om anderzijds op een gepaste manier ondersteuning te kunnen bieden aan de doelgroep van jongeren die vaak met een rugzak aan persoonlijke of familiale problemen de school binnenkomen.

Ten tweede suggereren de gegevens dat de school goed is ingebed in een netwerk van andere CLW's, waar ze op kunnen terugvallen en meer kunnen uitwisselen. Soms gebeurt dat op eigen initiatief van de centra, maar soms worden dergelijke processen ook ondersteund vanuit de pedagogische begeleiding (bv. netwerkdagen) of vanuit het lerarenoverlegplatform dual. De samenwerking met andere scholen uit de scholengemeenschap, alleen met een voltijds aanbod secundair onderwijs, beperkt zich vooral tot het beleidsniveau.

Het overkoepelende **beeld** dat de netwerkkaart bij de participanten oproept, is dat van “de toren van Babel zonder spraakverwarring”:

“We bouwen allemaal aan hetzelfde maar bij de Toren van Babel loopt dat fout omdat ze niet dezelfde taal spreken, maar wij spreken wel dezelfde taal.” (directie)

Dit beeld benadrukt het belang van een goede communicatie én het bouwen aan een gemeenschappelijk doel vanuit een gedeelde betrokkenheid om het traject van de jongeren in het deeltijdsberoepssecundair onderwijs zo kwaliteitsvol mogelijk samen vorm te geven.

B.9.4 Reflectie op de werkvorm

De school had al eerder een netwerkkaart gemaakt voor de zorg- en leerlingenbegeleiding. Toch werd het als zinvol ervaren om het gehele plaatje van samenwerking met externen in kaart te krijgen.

Er kwamen enerzijds inzichten naar boven rond bepaalde samenwerkingen die nog niet zo vlot lopen, die onmiddellijk resulteerden in een plan van aanpak om daar verandering in te (willen) brengen (bv. samenwerking met opvolgcoach OKAN, vormingsaanbod vanuit de scholengemeenschap).

Anderzijds geeft de kaart een goed zicht op alle partners die vanuit verschillende domeinen en invalshoeken bij de werking van de school betrokken zijn. Het samenleggen van die informatie doet ogen openen en het bewustzijn van al die samenwerking verbreden.

“... ook om iemand anders zijn domein eens te leren kennen. Voor mij waren er veel nieuwe organisaties bij, waar ik niet rechtstreeks mee te maken heb. Dat was wel boeiend.”
(trajectbegeleider)

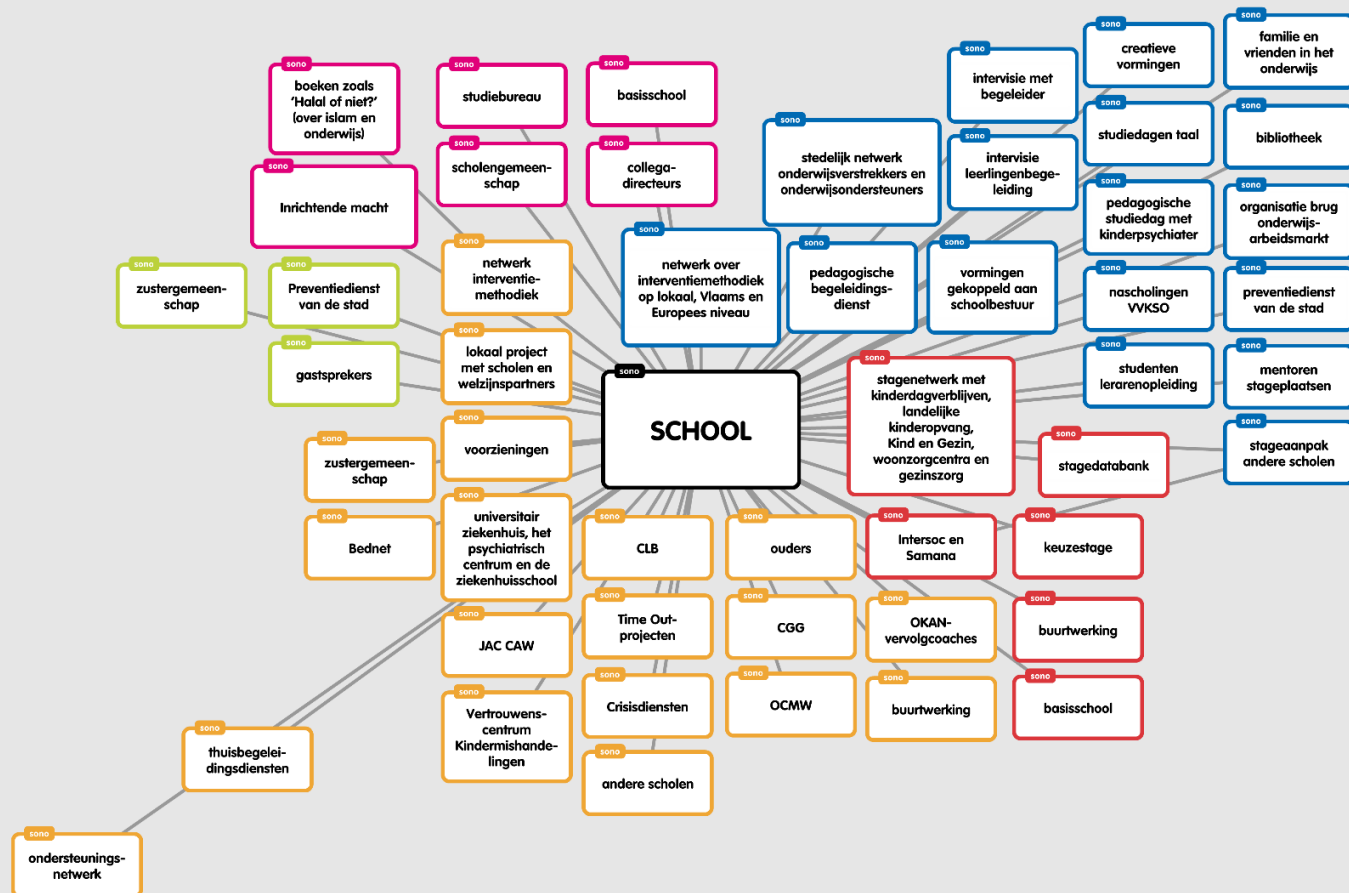
“Niemand had echt een compleet beeld, dat alleen al is interessant. Het zijn veel meer partners dan je kan vermoeden en dan staan sommige partners nog gewoon als verzamelnaam genoteerd.” (leraar)

Ook vanuit praktisch-organisatorische overwegingen is het opmaken van een netwerkkaart zinvol voor de school:

“Als we iets organiseren zoals onze instuif, dan is het wel handig om te weten met wie je samenwerkt zodat je niemand vergeet uit te nodigen. Dat durft wel eens te gebeuren als je zo geen kaart hebt.” (directie)

SCHOOL

- Internal School Entities (Pink):**
 - boeken zoals 'Hatal of niet?' (over islam en onderwijs)
 - Inrichtende macht
 - studiebureau
 - basisschool
 - scholengemeenschap
 - collega-directeurs
- External Partners (Blue):**
 - stedelijk netwerk onderwijsverstrekkers en onderwijsondersteuners
 - interview met begeleider
 - interview leerlingenbegeleiding
 - pedagogische begeleidingsdienst
 - vormingen gekoppeld aan schoolbestuur
 - creatieve vormingen
 - studiedagen taal
 - pedagogische studiedag met kinderpsychiater
 - nascholingen VVKSO
 - studenten lerarenopleiding
 - mentoren stageplaatsen
 - stageaanpak andere scholen
 - organisatie brug onderwijs-arbeidsmarkt
 - preventiedienst van de stad
 - bibliotheek
 - familie en vrienden in het onderwijs
- Community and Social Services (Green):**
 - zustergemeenschap
 - Preventiedienst van de stad
 - gastprekers
- Educational and Support Services (Orange):**
 - netwerk interventiemethodiek
 - lokaal project met scholen en welzijnspartners
 - voorzieningen
 - universitair ziekenhuis, het psychiatrisch centrum en de ziekenhuisschool
 - JAC CAW
 - Vertrouwenscentrum Kindermishandelingen
 - andere scholen
 - CLB
 - ouders
 - CGG
 - OCMW
 - Crisisdiensten
 - Time Out-projecten
- Specialized Care and Research (Red):**
 - stagenetwerk met kinderdagverblijven, landelijke kinderopvang, Kind en Gezin, woonzorgcentra en gezinszorg
 - stagedatabank
 - keuzestage
 - buurtwerking
 - basisschool
 - OKAN-vervolgcoaches
 - Intersoc en Samana
- Other (Yellow):**
 - thuisbegeleidingsdiensten
 - ondersteuningsnetwerk



B.10.1 Profiel van uw school en de participanten

Het gaat om:

- een secundaire school
- type: regulier onderwijs, BSO, en buitengewoon onderwijs
- onderwijskoepel: Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- ligging: stedelijk (meer dan 100.000 inwoners)

Er namen in totaal **6 participanten** aan het focusgroepgesprek deel, waarvan 1 leraar, 1 leraar-coördinator nascholingsbeleid, 1 leraar-stagecoördinator, 1 leerlingenbegeleider, 1 technisch adviseur coördinator en 1 directeur. Het focusgroepgesprek duurde in totaal 1 uur en drie kwartier, en vond plaats in een rustige ruimte. De school had voor de start van dit focusgroepgesprek nog geen ervaring met het opmaken van een netwerkkaart.

Vragen Conceptualisering: wat?, Actoreninventarisatie: wie?, Beweegredenen: waarom? en Randvoorwaarden: hoe? werden expliciet besproken. De vragen bij Waardecreatieverhalen: waartoe? kwamen niet aan bod. Alle gegevens werden vertrouwelijk verwerkt en worden geanonimiseerd weergegeven, weliswaar met vermelding van het profiel (leraar, leraar-(stage)coördinator, leerlingenbegeleider, technisch adviseur coördinator of directeur).

B.10.2 Bevindingen van het focusgroepgesprek en de netwerkkaart

1) Conceptualisering: wat?

Wat is collectief leren?

De participanten denken bij *collectief leren* met externe partners aan leren van en met elkaar, veel delen met elkaar: *“luisteren naar elkaar, elkaars visie, dat ge op dezelfde golflengte zit”* (leraar). De participanten geven aan dat een gedeelde visie van belang is, maar dat dat niet altijd vanzelfsprekend is:

“dat ge wel denkt dat ge hetzelfde zegt of voelt, maar dat dat toch niet zo blijkt te zijn.”
(directeur)

“of een jarenlange samenwerking, daar staat iemand anders, de functie is door iemand overgenomen, maar daarvan komen we de visies niet overeen.” (leraar-stagecoördinator)

Wat is de verhouding van extern vs. intern collectief leren?

De participanten geven aan dat de schoolteamleden zelf ook een bron van collectief leren vormen. Twee van de participanten geven bijvoorbeeld, zowel op school als daarbuiten, trainingen over omgaan met kinderen of jongeren in crisissituaties die grensoverschrijdend gedrag stellen. Die expertise komt de schoolwerking zelf ook ten goede, net zoals de expertise van andere schoolteamleden met verschillende achtergronden.

betreffende methodiek en een Europese federatie. De betreffende methodiek is sterk geïmplementeerd in de werking van deze school, onder andere door leerkrachten sterker te maken in het omgaan met grensoverschrijdend gedrag en door een preventiebeleid te ontwikkelen dat aansluit bij de doelgroep van deze school (zie ook Zorg voor leerlingen verderop).

“Samen met [naam leerlingenbegeleider] zijn we trainers in een methodiek die we hier gebruiken om met onze kinderen aan de slag te gaan en dat maakt dat we binnen een behoorlijk netwerk zitten. [...] Dat maakt dat het netwerk rondom de school behoorlijk ruim is. [...] Andere scholen komen ook hier aankloppen, binnen deze school, om bijvoorbeeld met elkaar te delen, van elkaar te leren.” (technisch adviseur coördinator)

“[naam methodiek] dat mag bijna in de school [op de netwerkkaart]. Dat is iets waar wij heel veel aan hebben, waar wij heel veel uit geleerd hebben. De manier van omgaan met de leerlingen als ze gedrag tonen dat minder wenselijk is, hoe dat we daarmee moeten omgaan, ook om onszelf te behoeden, dat we niet zelf tegen het plafond vliegen. En dat luisterend oor ook gewoon, dat er dan is als er iets gebeurt.” (leraar-coördinator nascholingsbeleid)

“Heel onze school is hertekend op tien jaar tijd op basis van de visie die daarachter zit, maar we hebben nog altijd linken, en er is een intervisiegroep en zo met andere scholen.” (directeur)

“Elk jaar komen we [in de Europese federatie] ook samen om terug te studeren.” (technisch adviseur coördinator)

De school neemt, in dezelfde lijn, deel aan een intervisiegroep onder begeleiding van een begeleider gericht op preventief een positief leef- en schoolklimaat installeren:

“Nu zitten we in een groep waarin we eigenlijk leren van elkaar. We gaan ook niet meer met een concrete vraag. Dat is met een onderwerp dat we de week vooraf afspreken. Dat is met een buitenstaander, [naam begeleider]. [...] Hij modereert maar die brengt ook zijn visie binnen. Dan zijde echt zo dat verhaal in een veel breder kader aan het gieten en dan komt ge echt zo ‘Woehaah!’ naar huis.” (technisch adviseur coördinator)

Eveneens dichtbij de school staan de **pedagogische begeleidingsdienst** en een **vormingsorganisatie gekoppeld aan het schoolbestuur van de school**. De kracht van beide partners ligt in hun aanbod dat sterk aansluit bij het pedagogische project van de school. Vanuit de pedagogische begeleidingsdienst wordt er op twee manieren gewerkt: (1) vraaggestuurd, waarbij een vaste begeleider die de visie van de school mee onderschrijft laagdrempelige begeleiding biedt en (2) aanbodgericht, waarbij de pedagogische begeleidingsdienst bijvoorbeeld nascholingen verzorgt die inspelen op vernieuwingen binnen het onderwijs. Met betrekking tot de vormingsorganisatie waarderen de participanten het ruime aanbod dat tegelijkertijd voldoende specifiek is afgestemd op de visie van de school.

“Het zijn echt bijscholingen dat ge kunt gaan volgen. Ik ben nu echt één aan het volgen echt over [naam visie] zelf, maar ik denk dat we er ook al hebben gehad over echt klaspraktijken, bibliodrama's of die dingen geven zij ook.” (leraar-coördinator nascholingsbeleid)

“Een ook de pedagogische begeleidingsdiensten, daar kunnen we ook altijd op terugvallen als we problemen hebben, als we ergens niet uit geraken, iets niet weten in ons vak. Die staan dichtbij u, die staan echt wel dichtbij ons.” (leraar)

“Ja, da’s voor stage eigenlijk ook. [...] Ja, al de wijzigingen binnen het onderwijs waarvan ze ons toch op de hoogte brengen en dat we dan de kans krijgen om het te volgen.” (leraar - stagecoördinator)

De **nascholingen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen** vormen ook een bron van professionalisering:

“Die staan zo iets verder dan onze eigen begeleidingsdienst, maar toch ook wel veel, maar die volgen we ook wel. Die zijn wel ruimer. [...] Echt voor uw eigen vak kan je daar dingen volgen, nascholingen volgen, maar dat kan ook ruimer gaan als preventie naar leerlingen toe.” (leraar)

Een **kinderpsychiater** heeft een pedagogische studiedag op deze school begeleid die het team in grote mate heeft gewaardeerd. De school haalt daaruit inspiratie over het omgaan met hun specifieke doelpubliek.

Ook **mentoren van de stageplaatsen** en **studenten lerarenopleiding** worden als partners voor collectief leren beschouwd, bijvoorbeeld bij het verzamelen van gegevens over de prestaties leerlingen en de wijze waarop er met hen kan worden omgegaan (voor samenwerking met stage mentoren) of nieuwe werkvormen en nieuwe vakinhoud (voor studenten lerarenopleiding):

“Ge leert van elkaar. Zij [mentoren van stageplaatsen] vragen een overleg met mij rond een bepaalde leerling, maar ik haal dingen vanuit de school, maar zij halen dingen vanuit wat zij zien.” (leraar - stagecoördinator)

“Daar [studenten lerarenopleiding] leren wij ook altijd wel een beetje bij. Die maken ook projecten voor onze leerlingen, die werken dat ook uit op hun maat. Die brengen nieuwe ideeën binnen.” (leraar)

De lerarenopleiding leert daar ook zelf van, geeft deze school aan, met name op het vlak van omgaan met grensoverschrijdend gedrag.

[Over de relevantie van leren omgaan met grensoverschrijdend gedrag voor studenten of startende leerkrachten] “Een jonge leerkracht die voor een klas komt te staan, die is bijvoorbeeld heel goed, ontzettend goed voorbereid om Frans te doceren [...] maar als daar dan drie lieve meisjes telkens als ge binnenkomt met hun ogen beginnen te draaien. Dat doet iets met een mens.” (technisch adviseur coördinator)

“Nu merken we dat mensen die in de lerarenopleiding staan, dat [de interventiemethodiek] hier komen volgen om dat dat te vertalen [en op te nemen] naar hun [leraren]opleiding. Dat is een heel zinvolle wisselwerking.” (technisch adviseur coördinator)

Een andere partner die vermeld wordt is een initiatief vanuit de provincie gericht op het slaan van de brug tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt waarbij onder andere aandacht gaat naar

uniforme stage-evaluatiedocumenten. Dit initiatief biedt ook een stagedatabank aan (zie *Werk en stage buiten de school*).

“Dat is eigenlijk om te kijken voor stage dan, dat alle scholen uniform gaan werken, echt volgens hetzelfde systeem.” (leraar)

De school is eveneens aangesloten bij een **stedelijk netwerk** van **onderwijsverstrekkers en onderwijsondersteuners** waarbij leerkrachten van verschillende scholen samenkomen, expertise met elkaar delen en samen experimenteren, bijvoorbeeld met *teamteaching*.

“Een aantal leerkrachten die organiseren ook bepaalde vormingen en dat is ook met leerkrachten van andere scholen, dat je samen dingen gaat uitproberen.” (directeur)

De eveneens stedelijke **intervisiegroep leerlingenbegeleiding** komt vijf keer per schooljaar samen om expertise uit te wisselen. De winst die de school uit deze intervisiegroep haalt is evenwel wisselend van aard:

“Soms voelt het aan als veel geven en minder terugkrijgen. Dat gaat over zorgbeleid en zo’n dingen en dan denk ik als school dat wij ons zorgbeleid redelijk op punt en uitgebouwd hebben. [...] Er zijn echt al een aantal momenten geweest dat we daar wel iets uit haalden om met gelijkgezinden, met zelfde functies rond de tafel te zitten en te kijken ‘Hoe gaan jullie in jullie school daarmee om?’, om zo wat te leren van elkaar.” (leerlingenbegeleider)

De school werkt ook samen met bij de **Preventiedienst van de stad**, waar leraren vormingen volgen maar die ook gastlessen op de school verzorgen (Zie ook *Pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen verderop*):

“Dat is vooral rond verkeer en drugs dat we daarbij aankloppen.” (leraar)

Ook **studiedagen over taal en vormingen in de bibliotheek** worden genoemd als interessante professionaliseringsinitiatieven gericht op nieuwe vakinhoud en -didactiek, bijvoorbeeld over het gebruik van een kamishibai. Ook **creatieve workshops** zoals ballonnen plooien volgen de leraren die lesgeven in het specialisatiejaar kinderzorg om vervolgens toe te passen in hun eigen lessen. **Familie en vrienden werkzaam in het onderwijs** vormen, tot slot, ook een belangrijke informele partner om van te leren:

“Ik heb heel veel kameraden die lesgeven dus tussen pot en pint is dat wel een keer, dat gaat over, vooral lesinhoudelijk.” (leraar -stagecoördinator)

Op het vlak van nascholingen in het algemeen ervaart deze school wel een duidelijk hiaat wegens een beperkte doelgroepgerichtheid en, daaraan gerelateerde, bruikbaarheid in de praktijk:

“Weinig op maat, het staat open voor iedereen, maar dan blijkt dat de inhoud vooral over ASO en TSO gaat, te algemeen.” (leraar)

“Omdat wij ook een specifiek publiek hebben. Dat is niet gewoon uit een kastje nemen en ‘Doe het dan maar zo.’” (leraar -stagecoördinator)

Pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (groen)

De school gaat met leerlingen naar de **Preventiedienst van de stad**, of de preventiedienst komt ter plaatse om leerlingen te informeren over verkeer en drugs.

De school nodigt regelmatig **gastsprekers** uit die over allerlei onderwerpen lessen komen geven aan de leerlingen, bijvoorbeeld: grimmigen, ballonnen plooien, creatief bezig zijn met materiaal. Dit komt met name voor bij de leerlingen in het zevende jaar, gericht op hun (keuze)stage of uiteindelijke beroepsuitoefening.

“Ik denk dat dat een lang lijstje kan zijn, van mensen die binnenkomen om iets dat aan de richting gerelateerd is te komen uitleggen aan leerlingen. [...] Dat is voor de leerlingen veel concreter, meer realiteitszin ook.” (directeur)

De **zustergemeenschap** bij de school wordt ingeschakeld voor lessen godsdienst:

“Wij gaan daar met de vierdejaars op bezoek, voor godsdienstlessen, echt zo over de kern van het geloof.” (leraar)

Zorg voor leerlingen (oranje)

Voor zorg is het **netwerk** en de bijbehorende methodiek van belang om kinderen binnen en buiten de school structureel zorg te kunnen bieden. De intervisiegroep op Vlaams niveau komt elke 6 à 8 weken samen. Daarnaast is de school betrokken bij een **lokaal project** waarin **scholen en welzijnspartners** samen worden gebracht die ongekwalificeerde uitstroom willen voorkomen door, onder meer, een uitgebouwde zorgaanpak gericht op grensoverschrijdend gedrag. Voor dit lokale project stelt deze school enerzijds vragen ter ondersteuning (als ‘lerende’ partner) en geeft het anderzijds trainingen aan andere scholen over hun eigen concrete onderwijs- en zorgpraktijk (als ‘aanbiedende’ partner). Dit project wordt gestuurd vanuit de stad en het lokaal overlegplatform (LOP).

“Ik denk dat ook als ge dat hier ziet, wat de collega’s hier allemaal opgelegd hebben [wijst naar de plaats van methodiek op de netwerkk kaart], dat je wel kunt vermoeden dat we een apart publiek hebben. Dus onze leerlingen komen hier allemaal om onderwijs te volgen, maar er zijn er heel weinig die onderwijs kunnen volgen zonder zorg. De school is eigenlijk omgevormd om structureel zorg te bieden op het moment dat het kind het vraagt, want anders hebben de collega’s het conflict in de klas. Dus we leren onze leerlingen aan te geven van ‘Het lukt niet’ en dan kijken we van wat we structureel kunnen doen voor die gast en dat wordt voor een stuk ook kleur gegeven door [naam methode].” (technisch adviseur coördinator)

“Qua netwerk is dat gigantisch. De kracht van [naam lokaal project] is om onderwijs en welzijn samen rond de tafel te zetten.” (leerlingenbegeleider)

De school werkt nauw samen met een aantal **voorzieningen**. Een specifieke schoolbegeleidster van een van die voorzieningen speelt voor de school een belangrijke rol, omdat ze de brug slaat tussen de school en de voorziening en de schoolteamleden helpen om te laten zien in welke wereld de jongere leeft, op welke wijze de voorziening werkt en welke zaken vanuit school mogelijks voor hen problematisch zijn. De betreffende begeleidster wordt over het algemeen als heel betrokken

ervaren met wie het persoonlijk contact vlot verloopt en wiens input als een meerwaarde wordt gezien voor het begrijpen van de context van geplaatste jongeren.

“Ik heb voorzieningen, daarmee bedoel ik instellingen waar kinderen geplaatst worden en ik heb daar [naam begeleider] opgeplakt, omdat dat is een schoolbegeleidster van een van de voorzieningen en die hier al jaren leerlingen volgt en eigenlijk voor mezelf heb ik daar heel veel van geleerd. [...] ‘Je moet voor de les een bolleke wol en een lapke stof meebrengen.’ Voor de meeste kinderen is dat vanzelfsprekend. Voor kinderen die daar geplaatst zijn, zijn dat die begeleiders die dat ergens moeten gaan zoeken. Zo die dagdagelijkse dingen, daar wat alert voor zijn, weten wat er daar leeft, welke vragen en bezorgdheden zij hebben op schools vlak. [...] Dat is ook iemand die altijd naar de klastitularis en op oudercontacten gaat, en zo.” (directeur)

“De voorziening waar dat [naam begeleider] werkt is inderdaad wel, waar ik zelf persoonlijk al het meeste van geleerd heb.” (leerlingenbegeleider)

Het **CLB** staat heel dichtbij de school als het gaat om zorg voor leerlingen. De school ervaart deze als een zeer bereikbare partner die adviserend optreedt wanneer nodig of doorstuurt wanneer nodig.

“Ze zijn de link, soms, naar andere organisaties en zij kunnen ook wel zo’n beetje advies geven ook in bepaalde situaties. [...] Zicht op de zorgkaart van de regio, weten heel veel over studietoelagen, kunnen ook kritisch zijn naar ons.” (directeur)

“Naar keuzes van jongeren toe, kunnen zij, zij zijn heel adviserend. Als ge als klastitularis zelf een vraag hebt over iets, kunt ge ook altijd terecht daar, denkt graag mee over een oplossing.” (leraar)

“Misschien als dat [CLB-begeleider] iemand anders wordt, dat dat wel anders gaat zijn?” (directeur)

Ook het **universitair ziekenhuis**, het **psychiatrisch centrum** en de **ziekenhuisschool** worden als belangrijke partners vermeld als het gaat om zorg voor leerlingen. Met de hulpverleners van verschillende diensten wordt overlegd indien leerlingen daar verblijven of in dagopname zijn. Er wordt dan onder andere bekeken hoe de terugkeer naar school het best kan verlopen en wat de ondersteuningsbehoeften van de jongeren zijn.

“Ik denk dat we uit dat overleg toch wel al veel hebben opgestoken en geleerd hebben. Maar zij ook wel van ons, denk ik.” (leerlingenbegeleider)

Ook **Centra Geestelijke Gezondheidszorg** vormt een belangrijke overlegpartner voor deze school:

“Want er zijn echt wel heel veel leerlingen die ambulante begeleiding worden en die opgevolgd worden.” (leerlingenbegeleider)

Time Out-projecten, **andere scholen** (als een leerling van een andere school naar deze school komt, bijvoorbeeld), het **JAC** en **CAW**, **OCMW's**, de **buurtwerking** en **crisisdiensten** vormen belangrijke

partners afhankelijk van de zorgbehoeften van de leerlingen. De **ouders** vormen eveneens een belangrijke partner als het gaat om zorg voor leerlingen:

“Want we hebben toch wel redelijk kort contact. [...] Ook van die ouders kunnen we wel dingen leren.” (leraar-stagecoördinator)

“Met oudercontacten ook, dan leert ge de leerling soms ook wel op een andere manier kennen en bespreken we wat nodig is aan opvolging.” (leraar)

Sommige leerlingen wonen op internaat in de **zustergemeenschap** bij de school. Voor deze leerlingen vormt de zustergemeenschap een belangrijke partner met name met betrekking tot de opvoeding van deze leerlingen.

Voor anderstalige leerlingen vormen ook de **OKAN-vervolgcoaches** een belangrijke spilfiguur. Zij ondersteunen de leerlingen, zijn beschikbaar voor vragen van de leerkrachten op school en geven expertise door van bijscholingen die zij zelf hebben gevolgd.

Het **Vertrouwenscentrum Kindermishandeling** heeft een belangrijke rol gespeeld met betrekking tot in relatie gaan met jongeren. Hoewel deze partner nu wat verder staat van de school, omdat er minder contact is dan voorheen, speelt de visie die de school van deze partner heeft meegekregen wel een rol in de huidige schoolwerking:

“Vroeger hadden we daar veel vaker contact mee en zijn dat ook wel mensen waar dat ik persoonlijk heel veel van geleerd heb. [...] De manier waarop ze naar jongeren kijken, maar ook de manier van in relatie gaan met jongeren, en hoe ze, de openheid, niet het ‘zo kijken’ [houdt haar handen naast haar ogen], maar context, het ruimer kijken, maar ik denk dat we dat nu ook wel doen.” (leerlingenbegeleider)

De **thuisbegeleidingsdiensten** spelen in dat kader ook een rol, maar deze samenwerking wordt als minder nauw ervaren in functie van leerresultaten, vergeleken met de vorige partners.

“Ik vind dat die weinig, misschien hebben die ook te weinig zicht, maar ik vind dat die te weinig rekening houden met het feit dat wij een school zijn. Die komen dingen vragen voor individuele leerlingen vanuit hun thuiscontext, maar hier zitten die natuurlijk in een systeem, in een klasgroep, in een school. Ja, dan is niet alles mogelijk. Ik heb soms het gevoel dat die zo vergeten dat dat een kind hier geen enkeling is en dat die in het systeem mee moet, hè, en dat is moeilijk soms.” (leerlingenbegeleider)

Het **ondersteuningsnetwerk** werd in eerste instantie door geen enkele participant vermeld totdat de betreffende ondersteuner na afloop van het focusgroepgesprek op het schoolplein werd gezien en een van de participanten opmerkte dat het ondersteuningsnetwerk nog op de netwerkkaart ontbrak. De school ervaart deze samenwerking veelal als weinig vruchtbaar, omdat er wisselende ondersteuners zijn die niet steeds over specifieke expertise beschikken van de doelgroep waarmee deze school werkt. Het feit dat het ondersteuningsnetwerk gedurende het focusgroepgesprek door geen enkele participant werd vermeld en pas na afloop van het gesprek op de netwerkkaart werd geplaatst, kan in dat opzicht dan ook als veelzeggend worden beschouwd.

Werk en stage buiten de school (rood)

Voor werk en stage buiten de school is het **stagenetwerk van kinderdagverblijven, de landelijke kinderopvang, Kind en Gezin, woonzorgcentra en gezinszorg** erg belangrijk. Met die partners wordt zoveel mogelijk een wederkerige relatie opgebouwd, waarbij de school van de stageplaats leert, maar ook andersom. De leerlingen voorbereiden op het beroep is daarbij het voornaamste doel. Een van de kinderdagverblijven springt in het oog vanwege een doorgedreven visie die goed past bij deze school.

“Ik denk dat die van de [naam kinderdagverblijf] die toch wel een belangrijke plaats is voor ons, die ook zeker met hun visie, met hun beleid heel sterk zijn, wat ze ook wel wat binnen de school willen binnenbrengen. En dat wordt onder andere gedaan bij projecten, dat zij voorstellen om naar hier te komen, maar ook omgekeerd, dat wij de vraag stellen naar hun. De woonzorgcentra die wij ook nodig hebben, stuk kwaliteit die wij ook verwachten maar anderzijds willen zij ook contact met de school, zij vragen ook infomomenten, zij werken wat uit, zij vragen ons advies, zij willen dat wij daar ook meewerken, meedenken, om onze leerlingen zo goed mogelijk op te vangen om dat kader zo veilig mogelijk te creëren.” (leraar-stagecoördinator)

“Dat zij [de leerlingen] zo goed mogelijk voorbereid, want wij zijn een BSO-school, hè, dus wij hebben allemaal beroepsopleidingen, dus dat zij zo goed mogelijk voorbereid op de werkvloer komen.” (leraar)

Voor een **keuzestage** of een optie via de **stagedatabank** wordt partner per partner bekeken wat een doelgerichte en vruchtbare samenwerking kan opleveren:

“Ge gaat naar een stageplaats, ge stelt een stuk uw doelen voor, maar dan krijgt ge omgekeerd ook ‘Dit kunnen wij bieden’ en ja, ‘Wordt het een stageplaats of niet?’ dus alle leerkansen kunnen benut worden, of niet, hè.” (leraar-stagecoördinator)

Voor de leerlingen van het zevende jaar werkt de school specifiek samen met **Intersoc** en **Samana**. De stagebegeleiders vanuit de school gaan wekelijks naar de stageplaatsen. Gemiddeld genomen plannen de leerkrachten per drie weken vijf bezoeken die per bezoek drie kwartier duren. Via Intersoc leert de school ook soms van de **stageaanpak van andere scholen**.

“En [naam stagecoördinator] is de coördinator voor één afdeling, maar we hebben er drie dus dat is dat [wijst naar de netwerkkaart] maal drie dan eigenlijk. Elk heeft zo zijn eigen soort stageplaatsen. De netwerken zijn voor elke afdeling wat verschillend, maar de werking is gelijk.” (directeur)

De **buurtwerking** en de **basisschool** naast de school vormen een stageplaats voor leerlingen van deze school. De samenwerking met de basisschool is echter veeleer een ‘nabijheidseffect’ dan een intensieve, doelgerichte samenwerking die als een win-winsituatie ervaren wordt. Dat heeft onder andere te maken met het andere publiek dat de basisschool aantrekt vergeleken met deze secundaire school.

Beleid (roze)

Op beleidsvlak speelt de **inrichtende macht** een belangrijke rol voor de school. De inrichtende macht wordt niet steeds als een soepel samenwerkingsorgaan ervaren, en is met name nodig voor het verlenen van toestemmingen. De meerwaarde van deze partner ligt op het vlak van financieel beleid. Op het vlak van infrastructuur, al dan niet in functie van pedagogisch-didactische mogelijkheden, ervaart de school verbetermogelijkheden. Om dit hiaat op te vangen, werkt deze school samen met een **studiebureau**. Een deel van de infrastructuur wordt ook gedeeld met de **basisschool** naast de school.

“Daar [de inrichtende macht] kan ik eigenlijk niet buiten, dus maken zeker deel uit van datgeen wat ik doe. [...] Vooral overleg, toestemming vragen, dus procedures kunnen behoorlijk lang aanslepen. En sowieso zij zijn, ook al is [naam directeur] mijn directeur, zij zijn mijn werkgever dus als zij ‘Neen’ zeggen of ‘We moeten erover nadenken’ dan wacht ik totdat het denkproces voorbij is, maar ze denken niet zo rap. [...] Het zou zeker en vast een absolute meerwaarde kunnen zijn. Ge hebt verschillende domeinen en financieel beleid is een van de domeinen waar ik een stuk verantwoordelijkheid heb en daar voel ik wel ‘Daar heb ik wel ondersteuning’. Infrastructuur, daar is het een zeer grote remmende kracht. Het is dubbel. Ik voel wel dat dat een zeer grote meerwaarde zou zijn, maar ik ervaar het niet als een meerwaarde, maar het is wel bepalend voor mijn werk.” (technisch adviseur coördinator)

De **scholengemeenschap** speelt op het vlak van energiebeheer een belangrijke rol. Ook voor pedagogisch-didactische aangelegenheden biedt de scholengemeenschap sterke ondersteuning. De scholengroep faciliteert bijvoorbeeld uitwisseling tussen leerkrachten van verschillende scholen. Op het vlak van organisatie en wetgeving worden de vergaderingen van de scholengemeenschap dan weer veeleer als “verplichte nummertjes” ervaren.

“Mocht ik geen lid zijn, dan moest ik dat zelf, daar leer ik veel van. Bijvoorbeeld tools die ze aanreiken om uw verbruik beter op te volgen, zij zorgen zelf omwille van hun netwerk voor medefinanciering om vernieuwing te doen in uw school en zo.” (technisch adviseur coördinator)

“De werkgroepen, waar onder andere de vakdidactische leergroepen onder vallen, werkgroep zorg en kansen, al die dingen. Dat brengt de school meer op dan dat [organisatie en wetgeving]. En hier inspireert het wel, vind ik. [...] Dat [materiaal] wordt allemaal in zulke groepen met elkaar gedeeld en er wordt van elkaar geleerd.” (directeur)

Voor de directeur spelen ook **collega-directeurs** een belangrijke rol als het gaat om beleidsniveau (personeelsbeleid, schoolwerking, ...). Dat kunnen directeurs behorend tot de scholengemeenschap zijn, maar ook directeurs van andere scholen. **Boeken zoals Halal of niet?** Alle vragen omtrent islam en onderwijs in Vlaanderen beantwoord helpen de directeur om doelgroepgericht beleid uit te stippelen voor jongeren met een islamachtergrond op school.

Onderzoek (grijs)

Deze categorie kwam tijdens het focusgroepgesprek niet aan bod.

Prioritaire partners

Alle participanten vinden het netwerk rond de interventiemethodiek een prioritaire partner. Het CLB is voor drie participanten (de directeur, een coördinator en een leerkracht) prioritair. Twee leerkrachten en een coördinator vinden ook de ouders prioritair. Een coördinator geeft aan dat de CCG en stageplaatsen het belangrijkste zijn. Een leerkracht vindt eveneens de pedagogische begeleidingsdienst prioritair.

Volgens de participanten zit het frequentieverschil tussen het netwerk rond de interventiemethodiek en de overige partners in de vanzelfsprekendheid ervan. Waar het netwerk rond de interventiemethodiek grotendeels vanuit de school zelf ontstaan is, zijn de overige partners bekende spilfiguren in het Vlaamse onderwijslandschap:

“Ik denk dat het CLB meer een vanzelfsprekendheid is voor iedereen, die zijn er.” (directeur)

“Ik denk dat we die zien als deel van de school.” (leraar)

“Eigenlijk wordt ze door ons gezien als een lid van het schoolteam.” (technisch adviseur coördinator)

Tegelijkertijd geven de participanten aan dat de school niet kan zonder de andere partners:

“Ons leerlingen kunnen hun opleiding niet halen als [naam stagecoördinator] morgen een paar partners kwijt is.” (technisch adviseur coördinator)

Afstand t.o.v. de school

Bij de actoreninventarisatie werd reeds duidelijk dat de afstand van de partners t.o.v. de school verschilt. De participanten zijn het er unaniem over eens dat het netwerk rond de interventiemethodiek heel dichtbij de school staat, er zo niet in staat, op de voet gevolgd door het CLB, de pedagogische begeleidingsdienst en stageplaatsen.

Afwezigheden

De participanten geven aan dat de relatie met de inrichtende macht op het vlak van infrastructuur verbeterpunten kent. De school ervaart ook algemeen nascholingsaanbod als te weinig afgestemd op hun BSO-publiek.

3) Beweegredenen: waarom?

De drijfveren voor collectief leren met externe partners worden algemeen genomen gerelateerd aan de volgende drie categorieën:

- (1) **Professionalisering:** Deze school zet actief in op structurele professionalisering over omgaan met grensoverschrijdend gedrag in de vorm van nascholingen en

intervisiegroepen die de draagkracht van leerkrachten verhogen: “De zorg voor ons collega’s: we kunnen onszelf iets wijsmaken en zeggen ‘Gaaf naar uw klas en gaaf gaan lesgeven’, maar uiteindelijk zijt ge als team zo sterk als dat de draagkracht is van degene die aan het wankelen gaat dus ge draagt zorg voor elkaar.” (technisch adviseur coördinator). Daarnaast wordt er sterk ingezet op professionalisering met betrekking tot vakdidactiek en vakinhoud.

- (2) **Aanbod voor leerlingen, zowel op school als daarbuiten:** Deze school werkt nauw samen met verschillende stageplaatsen om leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op het beroep: “Praktijkleren, denk ik aan, dus waarom we die stageplaatsen nodig hebben, om onze doelen te bereiken, om hun de praktijk aan te leren, om zo kort mogelijk aan te sluiten bij het werkveld.” (leraar-stagecoördinator) en “Hun curriculum tot een goed einde brengen, goed onderwijs geven zodanig dat ze een waardevol diploma hebben.” (directeur)
- (3) **Zorg voor leerlingen:** Deze school gaat structureel samenwerking aan met partners die kunnen bijdragen aan de realisering van zorg voor leerlingen: “Kijken naar wat zij nodig hebben, de noden van de leerlingen.” (leerlingenbegeleider); “En hen zo goed mogelijk ondersteunen, waar we kunnen, om dat diploma te behalen, want voor sommigen is dat helemaal niet vanzelfsprekend. En hebt ge al die netwerken die ervoor zorgen dat wij als school dat kunnen bereiken. En ook zorgen dat ze niet afhaken, de leerlingen.” (leerkracht) en “Als ge gewoon naar het niveau kijkt, hebben wij een doelgroep waarbij we eruit zijn dat ze niet tot leren kunnen komen als we niet investeren in het welbevinden, het welzijn van die gasten. Anders maken we onszelf iets wijs. Het doel is niet dat ze hier allemaal ‘happy happy’ zijn, het doel is wel dat ze tot leren kunnen komen. Het een kan niet los van het ander.” (technisch adviseur coördinator)

4) Randvoorwaarden: hoe?

Een gedeelde visie wordt als een belangrijke randvoorwaarde voor collectief leren met externe partners gezien:

“Ik denk ook dat de netwerken die wij gekozen hebben, in onze visie passen ook. Ik denk dat dat ook belangrijk is, de visie van onze school, dat alle netwerken daarin passen. [...] Wat ge nodig hebt, zijn mensen die allemaal aan dezelfde kant staan.” (leraar)

“Het moment dat dat er niet is, zetten we dat ook stop.” (leraar-stagecoördinator)

Het netwerk rond de interventiemethodiek is *bottom-up* ontstaan, vanuit behoeften van de leerkrachten om op een andere manier met grensoverschrijdend gedrag van leerlingen om te kunnen gaan en vanuit de gedrevenheid om meer kwaliteit te leveren. Ook het stedelijke samenwerkingsproject tussen scholen en welzijnspartners is vanuit de school zelf ontstaan:

“Daar hebben de collega’s echt gezegd van ‘Makkers, als ge zo verder doet, gaat uw school imploderen.’ Dat komt echt van de collega’s zelf.” (technisch adviseur coördinator)

“Op een bepaald moment hebben wij een keer op de tafel geklopt en gezegd van ‘Wij trekken dat niet meer’ En andere scholen zeiden van ‘Ja, ook wij zien dat niet meer zitten.’ [...] En dan

komt er iemand van de stad bij en dan breidt zich dat een beetje uit, maar in se is dat begonnen vanuit een noodkreet van de school.” (directeur)

“Ge merkt ook wel als dat niet van bottom-up gegroeid is, dat dat heel moeilijk vorm krijgt.” (technisch adviseur coördinator)

Uit initiatieven die bottom-up zijn ontstaan, haalt de school veel meerwaarde. Die netwerken hebben gaandeweg een structuur gekregen. Netwerken die opgelegd worden vervagen doorgaans. Ook voor de contacten met de zorgsector heeft de school vaak zelf het initiatief genomen. Voor zorg is er zowel een structurele samenwerking als een samenwerking die op ad hoc-basis gebeurt, afhankelijk van acute zorgbehoeften van leerlingen:

“Evengoed, heel die zorgsector die daar een beetje staat, heel die voorzieningen en zo verder [wijst naar de netwerkk kaart], dat zijn ook vaak contacten die wij zélf begonnen zijn. ‘Wat gebeurt er hier? Wat moeten wij doen? Hoe kan dat beter?’ Veel minder omgekeerd.” (directeur)

Collectief leren moet ook voor beide partijen tot leren leiden zodat er sprake is van een win-winsituatie:

“Dat het een meerwaarde is, voor beide kanten, hè.” (technisch adviseur coördinator)

Een andere randvoorwaarde is dat er een gedeelde doelgroep is. Intervisiemomenten waaraan ook scholen met een ASO-publiek deelneemt worden door deze school als minder leerrijk ervaren.

“Persoonlijk ga ik dan liever naar [naam lokaal project], omdat ik weet dat ik daar rond de tafel zit met scholen met waar dezelfde doelgroep, die hetzelfde publiek hebben.” (leerlingenbegeleider)

Andere randvoorwaarden gaan over gelijkwaardigheid, openheid, gezelligheid, vertrouwen en veiligheid om open te zijn:

“Dat veel dingen bespreekbaar zijn, dat niemand daar zit van ‘Oei, ik ga niks zeggen, want...’” (directeur)

“Openheid en veiligheid om dingen te mógen doen. Bij de interventiemethodiek moet ge u wel heel veilig en open voelen, je moet een rollenspelletje spelen en zo, maar dat gevoel was er dan ook wel en zo, omdat iedereen met de neus in dezelfde richting stond van ‘Waarom zijn we hier? We zijn daarom hier. We willen allemaal hetzelfde bereiken.’” (leerlingenbegeleider)

“De relatie met de directie: vertrouwen. Ook de ruimte die je krijgt om... Ik bespreek zoveel en ik krijg ook vaak groen licht van ‘Oké, doe maar’. Je wordt ondersteund en van daaruit voel je je ook al veel sterker om alle netwerken te contacteren.” (leraar-stagecoördinator)

“Uw team is uw stam, en de blaadjes groeien, hè.” (leraar)

“Het moet ook een beetje gezellig zijn, in de zin van gisteren was hier ook een overleg rond zorg en kansen en die mensen toe van ‘Oh, het is hier wel leuk’. De ontvangst en zo, persoonlijk vind ik dat ook wel [...] heel belangrijk dat het ook fijn is.” (technisch adviseur coördinator)

Een gemeenschappelijk doel en interne en externe ondersteuning om dat doel te kunnen bereiken zijn eveneens van belang. Net zoals structurele tijd om samen te kunnen werken en de mogelijkheid om flexibel in te spelen op actuele behoeften van verschillende partners.

B.10.3 Schoolspecifieke conclusie

Uit het focusgroepgesprek en de netwerkkaart kunnen drie schoolspecifieke conclusies getrokken worden. Het focusgroepgesprek suggereert allereerst dat er deze school **op eigen initiatief** en vanuit een **sterke visie- en doelgerichtheid** structurele samenwerking met externe partners aangaat. Er worden doelbewust structurele samenwerkingen aangegaan met partners die de zorg voor leerlingen mee kunnen realiseren en, vanuit dat doel, dichtbij de school komen te staan. De doelgroep van deze school daagt de school uit om op zoek te blijven gaan naar samenwerking die de leerlingen zoveel mogelijk kans op schoolsucces geven, wat maakt dat deze school niet alleen binnen onderwijs op zoek gaat naar partners maar ook binnen welzijn. Deze school neemt daarbij op verschillende geografische niveaus (stedelijk, nationaal, internationaal) twee rollen op: die van 'lerende' en 'aanbiedende' partner. Beide rollen kunnen in dezelfde samenwerking aan bod komen.

Ten tweede suggereren de gegevens dat de mate waarin er op deze school collectief met externe partners geleerd wordt veeleer afhankelijk is van de **relatie** met de partner in kwestie, de mate waarin de partner een soortgelijke **visie** op onderwijs en zorg deelt en de mate van ervaring met de **doelgroep**. Een samenwerking met een pedagogisch begeleider of een schoolbegeleidster van een voorziening of instelling waar een kind verblijft wordt als een meerwaarde ervaren indien er onder andere sprake is van een gedeelde visie en een sterke betrokkenheid bij de leerlingen en de school. Samenwerkingen van deze school floreren onder meer indien er veel **vertrouwen en veiligheid** in de relatie wordt ervaren.

Ten derde ervaart de school een duidelijk **hiaat** op het vlak van **nascholingen** specifiek gericht op **BSO-leerkrachten**. Ook de samenwerking met het **ondersteuningsnetwerk** verloopt veeleer stroef. Deze samenwerking werd pas na afloop van het focusgroepgesprek op de netwerkkaart geplaatst. Geen enkele participant had deze samenwerking spontaan vermeld. Volgens de participanten komt dat door de wisselende begeleiders en de weinig specifieke expertise van de begeleiders met betrekking tot de doelgroep van deze school.

Het overkoepelende **beeld** dat de netwerkkaart bij de participanten oproept, is dat van een **vangnet** dat kan veranderen in een **trampoline**:

“Dat je probeert de mazen zo klein mogelijk te houden. [...] Ge kunt uw net ook opspannen zodanig dat de leerling zichzelf overstijgt.” (technisch adviseur coördinator)

B.10.4 Reflectie op de werkvorm

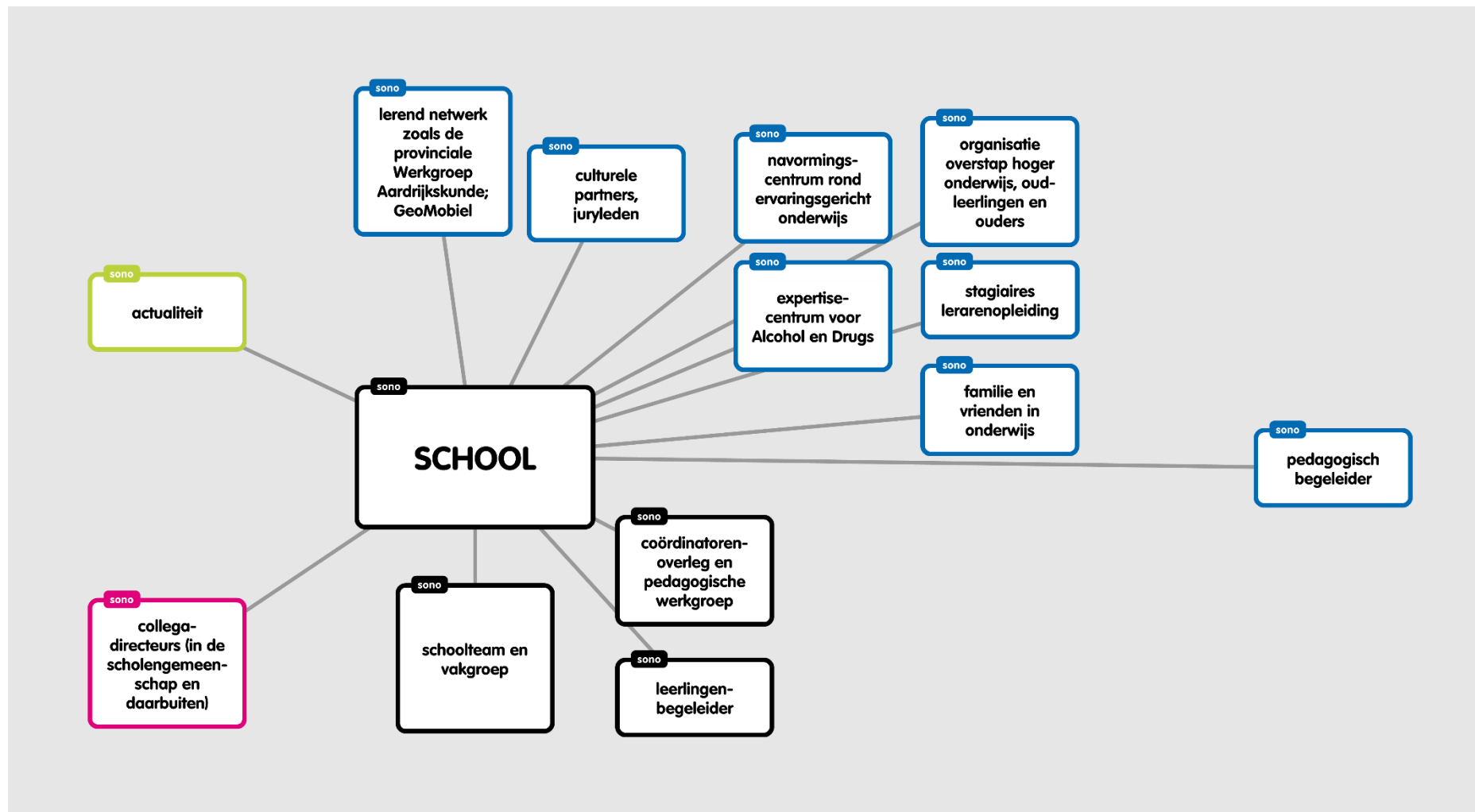
De participanten gaven aan dat ze de werkvorm leerrijk vonden om het netwerk van de school in kaart te brengen. Het maakt de participanten ervan bewust hoeveel netwerken ze nodig hebben, zonder dat ze dat altijd van elkaar weten, om kwaliteitsvol onderwijs en sterke zorg aan hun leerlingen te bieden.

“Bewust van hoeveel mensen dat wij nodig hebben.” (leraar)

“Alles wat ge moet installeren om het werkbaar te houden.” (directeur)

“Leerrijk om gewoon te horen en te zien van ‘Wow!’ en het is allemaal hetzelfde doel, maar we weten het vaak niet van elkaar.” (technisch adviseur coördinator)

Bijlage 11: Netwerkkaart secundaire school 3



B.11.1 Profiel van uw school en de participanten

Het gaat om:

- een secundaire school
- type: regulier onderwijs, ASO en KSO, 2^e en 3^e graad
- onderwijskoepel: Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- ligging: stedelijk (tussen 10 000 en 50 000 inwoners)

Het focusgroepgesprek vond plaats in de context van de pedagogische werkgroep, een bestaand structureel overlegorgaan op deze school. Er namen in totaal **9 participanten** aan het focusgroepgesprek deel, waarvan 7 leraren die verschillende vakken geven in de tweede en derde graad, 1 beleidsondersteuner (coördinator) en 1 directeur. Het laatste kwartier van het gesprek sloot een 10^e deelnemer (leerkracht) aan. Deze deelnemer wordt evenwel niet als een deelnemer gerekend wegens te beperkte deelname aan het volledige focusgroepgesprek. Het focusgroepgesprek duurde in totaal anderhalf uur en vond plaats in een rustig lokaal. De school had voor de start van dit focusgroepgesprek nog geen ervaring met het opmaken van een netwerkkaart.

Vragen Conceptualisering: wat?, Actoreninventarisatie: wie? en Beweegredenen: waarom? werden expliciet besproken. De vragen bij Randvoorwaarden: hoe? Kwamen gedeeltelijk aan bod. De vragen bij Waardecreatieverhalen: waartoe? kwamen niet aan bod. Alle gegevens werden vertrouwelijk verwerkt en worden geanonimiseerd weergegeven, weliswaar met vermelding van het profiel (leraar, beleidsondersteuner of directeur).

B.11.2 Bevindingen van het focusgroepgesprek en de netwerkkaart

1) Conceptualisering: wat?

Wat is collectief leren?

De participanten denken bij *collectief leren* aan samenwerking met verschillende partners, waarin doorgaans sprake is van twee bewegingen: naar buiten gaan en naar binnen halen.

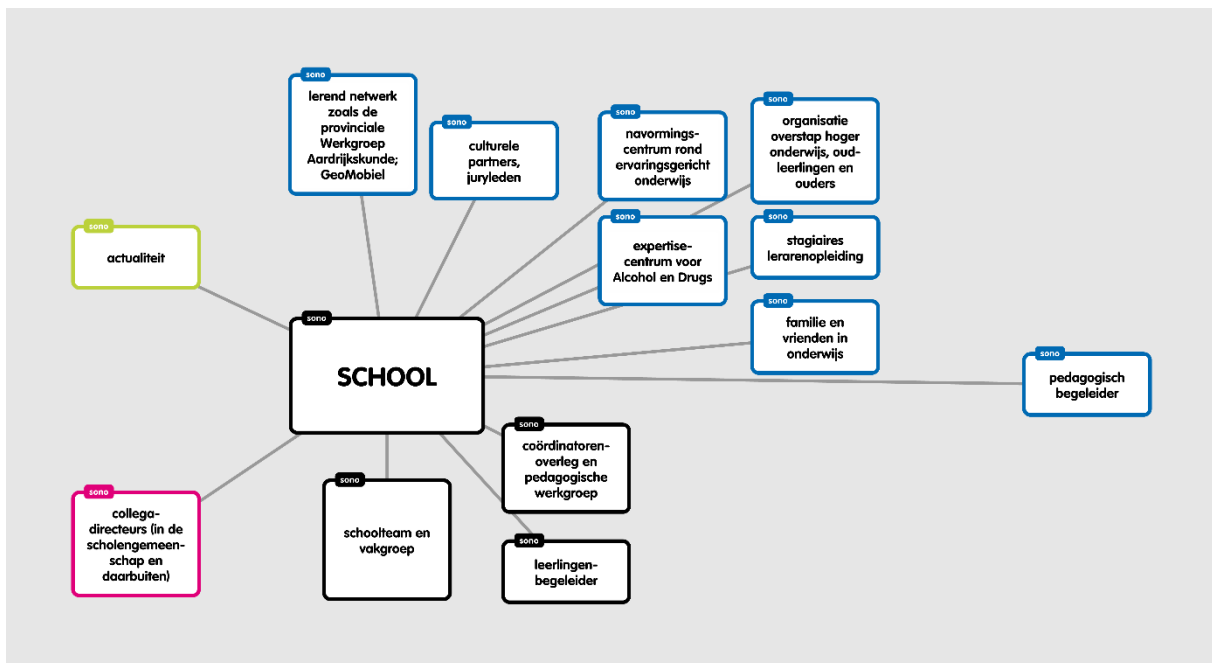
- *Naar buiten gaan* kan de vorm aannemen van een bedrijfsbezoek, bezoeken aan culturele partners in de schoolomgeving en samenwerkingen met professionals in het vakgebied “in functie van latere beroepsmogelijkheden. Voor mij specifiek bijvoorbeeld zou dat kunnen zijn: een landmeter, heel concrete en praktische dingen, en ook leerlingen met hen laten samenwerken of die mensen naar hier laten komen” (leraar).
- *Naar binnen halen* kan de vorm aannemen van nascholingen bij externe professionals, een pedagogische studiedag op school, een pedagogische begeleider die een sessie verzorgt op school, samenwerkingen met het Centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) of juryleden die mee een quoterings geven voor de proeven van KSO-leerlingen. Een laatste voorbeeld is het “laptopproject” waarbij de school samenwerkt met een Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO). CVO-medewerkers delen ICT-expertise met leraren op school in functie van bijvoorbeeld een efficiëntere lesrealisering.

Wat is de verhouding van extern vs. intern collectief leren?

De participanten geven aan dat *interne actoren* een belangrijke rol spelen bij collectief leren op hun school. Ze verwijzen daarbij naar overleg op schoolteamniveau waarbij leraren met verschillende expertises samenkomen en van elkaar kunnen leren.

2) Actoreninventarisatie: wie?

De participanten inventariseren de actoren of partners met wie zij vooral collectief leren. Op basis van post-its die stapsgewijs op een groot vel papier werden geplakt en voorzien van uitleg, werd onderstaande digitale versie van de netwerkkkaart ontwikkeld (zie Figuur).



Figuur. Netwerkkkaart secundaire school 3 (ontwikkeld in Popplet)

Collectief leren met externe partners

De externe partners waarmee de school collectief leert worden besproken volgens de volgende categorieën: professionalisering van het team (weergegeven in een blauw kader in Popplet), pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (weergegeven in een groen kader in Popplet), zorg voor leerlingen (weergegeven in een oranje kader in Popplet), werk en stage buiten de school (weergegeven in een rood kader in Popplet), beleid (weergegeven in een roze kader in Popplet) en onderzoek (weergegeven in een grijs kader in Popplet).

Professionalisering van het team (blauw)

Twee leraren vermelden **het provinciale lerende netwerk** van de Werkgroep Aardrijkskunde als belangrijke actor voor collectief leren. Deze werkgroep is met name gericht op vakinhoudelijke en

vakdidactische bijscholing van waarvan de kwaliteit doorgaans gewaardeerd wordt. Externe professionals vanuit GeoMobiel, georganiseerd vanuit verschillende universiteiten, worden eveneens in dit kader vermeld, met name als het gaat om de concretisering van beroepsmatige mogelijkheden binnen het vak Aardrijkskunde:

“Daar heb ik eigenlijk wel veel aan gehad. Die zijn hier maar één keer geweest, maar dat materiaal gebruiken we nog altijd wel. Dat was heel waardevol.” (leraar)

Juryleden, in de vorm van externe professionals die opdrachten van leerlingen KSO mee quoteren, worden eveneens vermeld als een belangrijke bron voor collectief leren. Ook **culturele partners** zoals een belangrijk kunstencentrum en cultuurhuizen spelen een pertinente rol voor enkele leraren van deze school. Met die partners zijn zowel structurele samenwerkingen opgezet in de vorm van jaarlijkse projecten als kortlopende bijscholing gericht op de leraren KSO. De collega's taal noemen deze partner eveneens, met name voor het bezoeken van toneelstukken in het kader van het vak Nederlands.

Een medewerker van een **navormingscentrum over ervaringsgericht onderwijs** wordt eveneens vermeld als een belangrijke externe inspirator:

“Dat is iemand die we al een paar keer op een pedagogische studiedag hebben gehad. Ik vind dat hij je altijd doet nadenken over de dingen waarmee je bezig bent.” (directeur)

Een organisatie die **wegwijs maakt in het hoger onderwijs** wordt vermeld als actor, hoewel er enige discussie is over de mate waarin er daadwerkelijk contact met deze organisatie is. Voor de beleidsondersteuner is deze actor belangrijk in functie van studiebegeleiding aan de zesdejaarsleerlingen. Voor de andere participanten springt deze actor minder in het oog. Contact met **oud-leerlingen** en **ouders** worden in datzelfde kader als relevante actoren vermeld.

Studenten lerarenopleidingen vormen voor enkele leraren een bron van inspiratie, met name op het vlak van vernieuwende werkvormen waarmee de participanten nog geen kennis maakten tijdens hun eigen lerarenopleiding of via in-service professionalisering.

Enkele leraren geven aan dat **familie en vrienden** een belangrijke actor vormen, met name om nieuwe ideeën op te doen. “Professionalisering aan de keukentafel” is niet steeds zichtbaar, zo geeft men aan, maar beïnvloedt klas- en schoolpraktijken wel.

Een leraar vermeldt het **Expertisecentrum voor Drugs en Alcoholpreventie** als een partner die van belang is voor specifieke kennisdeling en begeleiding van leerlingen: “Dat is echt kennis die je zelf niet hebt en die op snelle manier verwerven is heel waardevol.”

De **pedagogisch begeleider** wordt eveneens als externe partner vermeld, maar staat duidelijk het verst van de school vergeleken met andere externe partners:

“Die staat wel iets verder van de school, maar als we echt een specifieke vraag hebben, dan nodigen we die wel eens uit” (leraar).

Hoewel de leraren het erover eens zijn dat de pedagogisch begeleider op een zekere afstand van de school staat, zijn ze het niet meteen eens over de vraag hoe ver de pedagogisch begeleider precies ten opzichte van de school moet staan:

“We hebben nu een nieuwe pedagogisch begeleider en ik voel minder engagement tegenover de vorige dus we weten eigenlijk bijna niet wie het is nu.” (leraar) – “Nee, totaal niet.” (leraar)

De leraren geven aan dat de rol van de pedagogische begeleidingsdienst met name afhankelijk is van (1) het vak en (2) de begeleidingsstijl van de begeleider in kwestie:

“We hebben die nooit echt als een begeleider ervaren.” (leraar) – “Nee, wij ook niet.” (leraar)

De pedagogisch begeleider blijkt met name in beeld te zijn voor de taalvakken, en minder voor de andere vakken. Voorheen had de pedagogisch begeleider ook meer een ‘makelaarsfunctie’ waarbij er bepaald professionaliseringaanbod onder de aandacht werd gebracht, afgestemd op de behoeften van de school. Tegelijkertijd geven enkele leraren aan dat deze school zich kenmerkt door een eerder theoretische insteek waardoor de rol van de pedagogische begeleidingsdienst wellicht minder van belang is dan bij beroepsgericht onderwijs. Andere leraren geven aan dat er, ondanks het veeleer theoretische karakter van het type onderwijs dat deze school verzorgt, behoeftegerichte input van de pedagogische begeleider verwacht mag worden.

Pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (groen)

De **actualiteit** wordt als een belangrijke ‘actor’ vermeld, met name om regelmatig relaties te leggen tussen de school en de buitenwereld. Voor deze categorie worden verder geen externe partners gericht op collectief leren vermeld.

Zorg voor leerlingen (oranje)

Deze categorie kwam tijdens het focusgroepgesprek niet aan bod.

Werk en stage buiten de school (rood)

Deze categorie kwam tijdens het focusgroepgesprek niet aan bod.

Beleid (roze)

Voor de directeur vormen de **collega-directeurs**, zowel binnen de scholengemeenschap als daarbuiten, belangrijke actoren om ervaringen uit te wisselen en om inspiratie op te doen voor schoolinterne en beleidsmatige zaken.

Onderzoek (grijs)

Deze categorie kwam tijdens het focusgroepgesprek niet aan bod.

Prioritaire partners

De participanten geven aan dat *interne actoren* (weergegeven in een zwart kader in Popplet) zoals het bredere **schoolteam** en de **vakgroep** prioritair zijn als het gaat om collectief leren. Men geeft daarbij aan dat er, weliswaar intern, van collega’s met verschillende expertises geleerd wordt. Alle

leraren waarderen daarbij met name het schoolteam en de vakgroep als bron voor collectief leren. De beleidsondersteuner vindt ook de **pedagogische werkgroep** en het **coördinatorenoverleg** cruciale actoren. Voor een leraar is ook een collega met wie ze heeft *geteamteacht* een bron van collectief leren:

“Ik heb nog nooit zoveel nagedacht over hoe we de les gingen brengen. [...] Heel verrijkend voor het eigen vak. Ik heb echt nog nooit zoveel nagedacht en nog nooit zoveel plezier gemaakt.” (leraar)

De **leerlingbegeleider** wordt daarbij eveneens als een prioritaire interne partner ervaren. Leraren raadplegen de leerlingenbegeleider als het gaat om specifieke situaties bij leerlingen:

“Alles in verband met leerlingen waar ik zelf niet direct een antwoord op weet, het socio-emotionele, alles waarvan ik denk: ‘Dat kan ik als leerkracht nu efkes niet zelf beslissen.’” (leraar)

De leraren zijn het erover eens dat de leerlingenbegeleider dichtbij de school moet staan, hoewel er minder nauw contact met de leerlingbegeleider is dan met eerdergenoemde interne actoren voor collectief leren zoals de vakgroep.

Van de externe partners zijn voor een leraar de culturele partners van belang en voor twee leraren het provinciale lerend netwerk Werkgroep Aardrijkskunde. Voor een derde leraar zijn familie en vrienden werkzaam in het onderwijs een belangrijke informele partner om van te leren.

Afstand t.o.v. de school

Bij de actoreninventarisatie werd reeds duidelijk dat met name interne partners en geen externe partners dichtbij de school staan, wat bij enkele participanten reflecties uitlokt:

“Is dat geen zwak punt dat we te veel binnen onze muren blijven, dat we eigenlijk maar weinig externe partners hebben? [...] Roeren we niet te veel in ons eigen potteke en gaan we niet te weinig van buitenaf kennis nog proberen te binnenbrengen? Ook omdat wij een heel specifieke school zijn.” (directeur)

De externe partner die duidelijk het verst van de school wordt geplaatst in vergelijking met andere externe partners is, zoals aangegeven bij de actoreninventarisatie, de pedagogisch begeleider.

Afwezigheden

Het **CLB** kwam wel aan bod tijdens de conceptualisering (zie 3.1), maar wordt niet als actor op de netwerkaart vermeld. De participanten geven daarvoor de volgende redenen:

“Vroeger was die veel meer aanwezig op onze school, maar sinds er bespaard wordt, zien we die niet meer. Vroeger was die elke week bij ons op school.” (leraar)

“Die waren er altijd.” (leraar)

“En we hadden er echt contact mee, die kende echt onze leerlingen.” (leraar)

Momenteel wordt het CLB echter veeleer als afwezig ervaren, als een partner die uit het schoolbeeld is verdwenen en waarmee het persoonlijke contact is afgenomen in die zin dat er veeleer vraaggestuurd gewerkt wordt in vergelijking met voorheen:

“Die staan veel verder van [de school]. Ik verschiet er niet van, die staan niet op de kaart. [...] Het zou nog anders zijn als de leerlingenbegeleider hier aan tafel zou zitten. Die werkt wel nog met het CLB samen.” (directeur)

De **pedagogische studiedagen** worden evenmin als structurele bron van collectief leren vermeld. Volgens enkele leraren heeft dat te maken met autonomie in die zin dat de (plenaire) sessies niet steeds voor alle leraren interessant zijn, bijvoorbeeld doordat ze inhoudelijk ver staan van het eigen vakgebied van de leraar in kwestie:

“Het grootste probleem is dat dat iets moet zijn zo overkoepelend voor iedereen en heel vaak, vanuit mijn standpunt denk ik ‘Ja, waar kan ik iets mee doen?’ Als ik over al die jaren nadenk over van ‘Welke pedagogische studiedag onthoud ik nog altijd een aantal dingen?’, dan zijn er zo misschien maar drie, hè.” (leraar)

“Ik kan het enerzijds niet gebruiken, en op de vragen werd niet echt geantwoord. Concrete vragen die werden gesteld daar werd dan toch niet echt op geantwoord. [...] Nu zitten daar soms dingen bij waarvan ik zeg: die heb ik echt niet nodig.” (leraar)

Andere leraren geven aan dat ze soms wel met onderwerpen aan de slag gaan naar aanleiding van een pedagogische studiedag, maar dat structurele opvolging veeleer ontbreekt:

“Het probleem met de pedagogische studiedagen is: je krijgt een pedagogische studiedag, maar daarna, de maand daarna is er geen opvolging. Je denkt dan wel daarna efkes na van ‘Ah, ja’, maar de maand erna zijn jij eigenlijk terug alles vergeten.” (leraar)

Een andere leraar geeft aan dat tijd ook een rol speelt: bij minder tijd, geef je minder aandacht aan de input van externen of kies je vooral wat je het meest interesseert en houd je je veeleer bezig met je eigen werk. Het uiteenlopende niveau van de deelnemende leraren voor eenzelfde professionaliseringsthema verschilt volgens enkele leraren ook sterk, bv. op het vlak van ICT:

“Er is geen ICT-les voor gevorderden geweest.” (leraar)

“Of te snel soms, te snel, ik heb ene keer gewoon de slappe lach gekregen, gewoon omdat ik dacht: nu haak ik gewoon af.” (leraar)

De directeur geeft aan dat opvolging van speerpunten van belang is:

“Het [de pedagogische studiedag] kwam niet spontaan op, hè. Het professionaliseringsbeleid moet meer terug naar de voorgrond komen. [...] Dat is geen verwijt, maar een pedagogische studiedag bijvoorbeeld, proberen we ook altijd wel te bereiken dat daar iets start, maar het wordt niet benoemd [...] en we moeten er eigenlijk daarna ook nog iets mee doen.” (directeur)

Basisscholen in de buurt staan evenmin op de kaart, hoewel deze wel een rol spelen voor de eerste graad, zo geven de leraren aan, en de samenwerking wel versterkt kan worden. Enkele leraren merken in diezelfde lijn op dat het **hoger onderwijs** evenmin vermeld wordt – “We werken ook naar het hoger onderwijs, op welke manier is dat contact er dan?” (leraar) – behalve in de veeleer indirecte vorm van externe professionals in lerende netwerken zoals GeoMobiel.

3) Beweegredenen: waarom?

De drijfveren voor collectief leren met externe partners worden algemeen genomen gerelateerd aan de volgende vier categorieën:

- (1) **Professionalisering:** “om beter te worden” (leraar) en “en om alert te blijven, om niet in de valkuilen van routines te trappen” (leraar). De leraren geven aan dat ze professionalisering van belang vinden om nieuwe kennis op te doen en om mee te zijn met de veranderende maatschappij en met vakinhoudelijk en vakdidactische onderwijsvernieuwingen: “Je kunt geen les meer geven zoals twintig jaar geleden. Dat gaat niet” (leraar).
- (2) **Groepsverbondenheid en collegialiteit**, bijvoorbeeld om ondersteuning te zoeken en te vinden. Dat kan gaan over individuele leerlingbegeleiding, maar ook over het gevoel “er niet alleen voor te staan: gedeelde last is halve last” (leraar).
- (3) **Beroepsuitwegen voor leerlingen:** “om concreet te zijn, dat het onderwijs niet te abstract boven de rest van de wereld staat, dat ze [leerlingen] er echt ook iets aan hebben” (leraar).
- (4) **Een noodzaak vanuit leerlingen:** specifieke situaties van leerlingen die vragen om bijkomende expertise en ondersteuning.

4) Randvoorwaarden: hoe?

De leraren geven aan dat de randvoorwaarden zich vooral situeren op het vlak van (1) eigen interesse en (2) tot gesprek komen met partners, bijvoorbeeld tijdens bijscholing of veeleer toevallig, vanuit eigen bewegingen van individuele leraren. De leraren leren vooral van externen tijdens informele gesprekken waaruit zij nieuwe perspectieven halen:

“Vaak zijn dat mensen die een heel specifieke achtergrond hebben waardoor je voor je eigen vakgebied ook wel nieuwe dingen ontdekt.” (leraar)

“Een externe kijkt soms anders naar leerlingen dan hoe wij daarnaar kijken.” (leraar)

Initiatieven ‘van onderuit’ passen volgens de participanten het best bij de vermelde randvoorwaarden. De pedagogische werkgroep ontstond vanuit dit opzicht eerder van onderuit. Lerende netwerken zoals de Werkgroep Aardrijkskunde zijn weliswaar aan universiteiten ontstaan, maar leraren beslissen zelf of ze op uitnodigingen ingaan. De overlegorganen op school, zoals de vakgroepen en de werkgroepen, worden veeleer als geïnstitutionaliseerde en al dan niet opgelegde verschijningsvormen van collectief leren gezien (weliswaar met interne partners, maar met verschillende achtergronden als het bijvoorbeeld om vakoverschrijdend overleg gaat) waarvan de opbrengst verschilt van groep tot groep: “Die [overlegorganen] kunnen rond draaien, maar ook vierkant” (leraar).

B.11.3 Schoolspecifieke conclusie

Uit het focusgroepgesprek en de netwerkkaart kunnen twee schoolspecifieke conclusies getrokken worden. Het focusgroepgesprek suggereert allereerst dat **collectief leren op deze school niet beperkt wordt tot externe partners**, maar in grote mate en met name intern plaatsvindt, bijvoorbeeld binnen vakgroepoverschrijdende vergaderingen en aan de hand van *teamteaching* met een collega. De participanten plaatsen schoolinterne actoren in dit kader dichterbij de school dan externe actoren.

Ten tweede suggereren de gegevens dat de mate waarin er op deze school collectief met externe partners geleerd wordt veeleer afhankelijk is van **initiatieven van individuele leraren**, bijvoorbeeld in de vorm van individuele bijscholing die uit eigen interesse worden gevolgd en specifieke beroepsgerichte actoren in het werkveld waarmee gedurende kortere of langere tijd wordt samengewerkt in functie van jaarlijks terugkerende projecten dan wel veeleer eenmalige initiatieven. Bij deze initiatieven zien we zowel een beweging ‘naar buiten’ (bijvoorbeeld bedrijfsbezoeken of bijscholing) als ‘naar binnen’ (bijvoorbeeld door het uitnodigen van externen). Van een professionaliseringsbeleid gericht op structurele samenwerking met externe actoren is veeleer beperkt sprake. Het gepercipieerde leerrendement van pedagogische studiedagen wordt in dat kader als beperkt ervaren wegens de gekozen thema’s (veeleer algemeen), beperkte opvolging, beperkte tijd en een heterogene groep op het vlak van niveau.

Het overkoepelende **beeld** dat de netwerkkaart bij de participanten oproept, is dat van het **Brusselse wegennetwerk**:

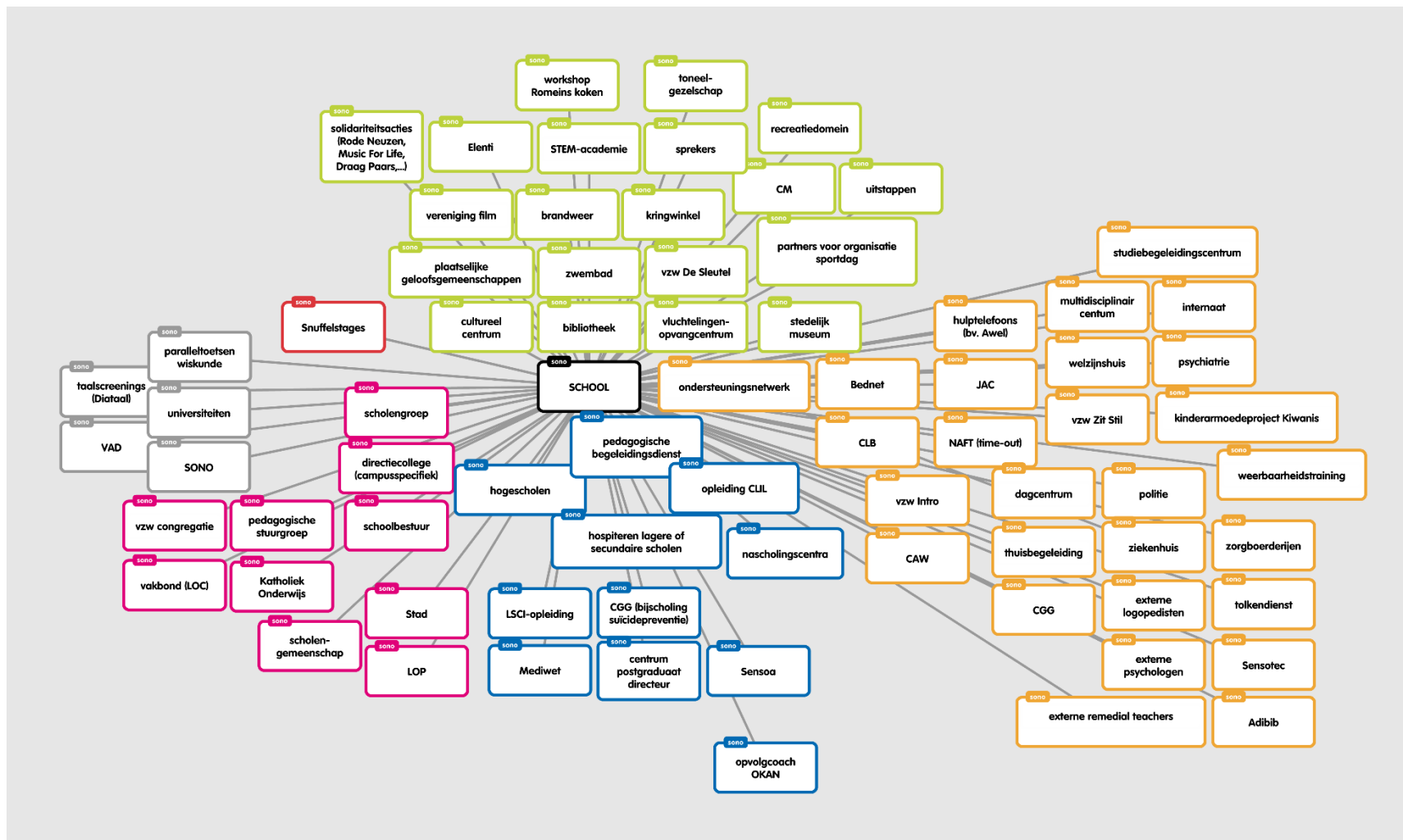
“Als ge rond Brussel de ring rond rijdt, al die viaducten en die lussen en verbindingen, maar spijtig genoeg staan ze daar af en toe wel stil.” (leraar)

Ook een **bolletje wol** wordt vermeld: *“zoiets dat aan elkaar haakt, niets is los van elkaar.” (leraar)*
Een andere participant lanceert voorzichtig het beeld van een **cocon**: *“omdat we misschien te veel met ons eigen bezig zijn?” (leraar)*

B.11.4 Reflectie op de werkvorm

De participanten gaven aan dat ze de werkvorm interessant vonden. Het maken van een netwerkkaart helpt om stil te staan bij de wijze waarop er collectief geleerd wordt met externe partners en kan interessant zijn voor verdere professionaliseringsinitiatieven.

Bijlage 12: Netwerkaart secundaire school 4



B.12.1 Profiel van uw school en de participanten

Het gaat om:

- een secundaire school
- type: eerstegraadsschool (bovenbouw op dezelfde campus: ASO – TSO)
- onderwijskoepel: Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- ligging: stedelijk (tussen 50 000 en 100 000 inwoners)

Er namen in totaal **6 participanten** aan het focusgroepgesprek deel, waarvan 1 directeur, 1 coördinator, 2 leerlingenbegeleiders, 1 opvoeder en 1 leraar. Het focusgroepgesprek duurde in totaal anderhalf uur en vond plaats in het kantoor van de directeur, een rustige plek. Na een uur verliet één van de leerlingenbegeleiders het gesprek vanwege een andere opdracht. De school had voor de start van dit focusgroepgesprek nog geen ervaring met het opmaken van een netwerkkaart.

Vragen Conceptualisering: wat?, Actoreninventarisatie: wie? en Beweegredenen: waarom? werden expliciet besproken. Vragen Randvoorwaarden: hoe? en Waardecreatieverhalen: waartoe? kwamen niet expliciet aan bod. Alle gegevens werden vertrouwelijk verwerkt en worden geanonimiseerd weergegeven, weliswaar met vermelding van het profiel (directeur, coördinator, leerlingenbegeleider, opvoeder of leraar) indien dit uit de geluidsopname duidelijk af te leiden was.

B.12.2 Bevindingen van het focusgroepgesprek en de netwerkkaart

1) Conceptualisering: wat?

Wat is collectief leren?

De participanten denken bij *collectief leren* aan een wederzijds proces van uitwisseling en delen, om zo te leren van elkaar, vanuit een open houding en vertrouwen naar elkaar toe. De school geeft aan actief op zoek te gaan naar externe partners die aan deze processen een bijdrage kunnen leveren, waarvoor in het team een grote openheid leeft.

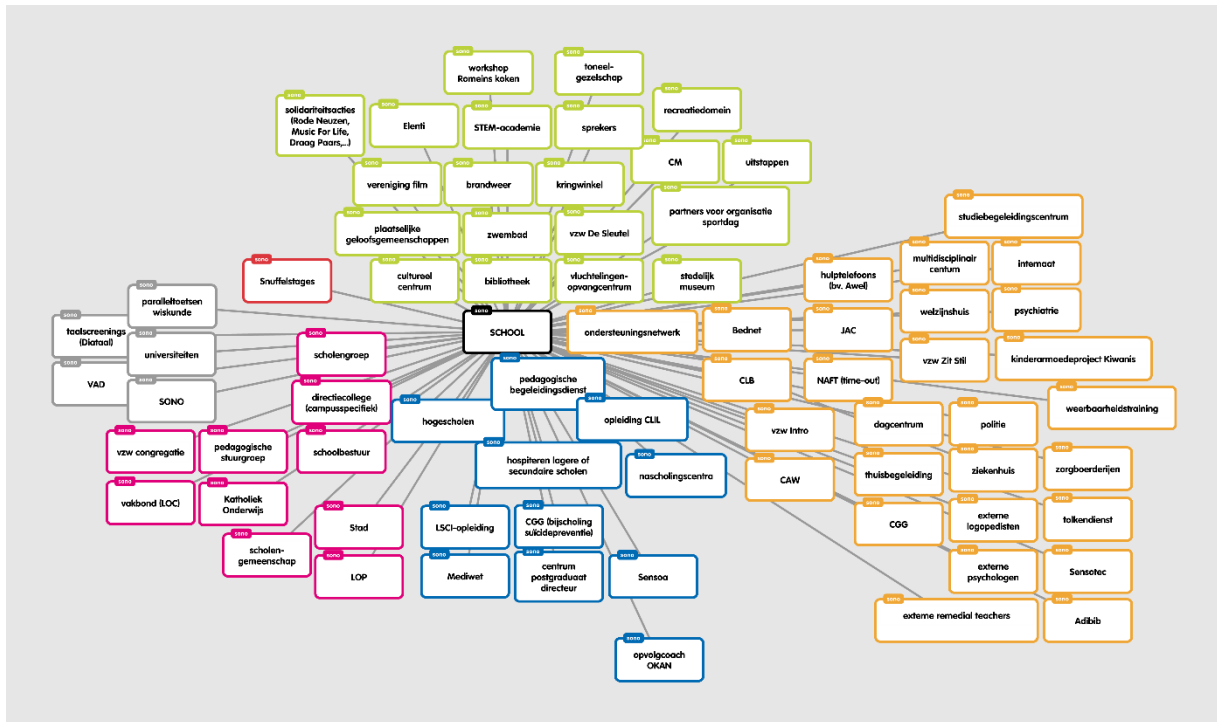
“Samenwerken met externe partners is het huis openzetten en binnenkijken bij elkaar en op die manier leren.” (directeur)

Wat is de verhouding van extern vs. intern collectief leren?

De participanten geven aan dat processen van collectief leren met externe partners om bij te leren over de eigen werking in het team als minder bedreigend worden ervaren dan interne collectieve leerprocessen waarbij men op elkaars klaswerking betrokken is (bv. via vormen van teamteaching). Klasdeuren blijven dus nog veeleer gesloten voor elkaar. Tegelijkertijd heerst op deze school een sterke interne leercultuur op het vlak van uitwisseling en leren van elkaar buiten de muren van de klassen.

2) Actoreninventarisatie: wie?

De participanten inventariseren de actoren of partners waarmee zij vooral collectief leren. Op basis van post-its die stapsgewijs op een groot vel papier werden geplakt en voorzien werden van uitleg, werd onderstaande digitale versie van de netwerkkaart ontwikkeld (zie Figuur).



Figuur. Netwerkkaart secundaire school 4 (ontwikkeld in Popplet)

Collectief leren met externe partners

De externe partners waarmee de school collectief leert worden besproken volgens de volgende categorieën: professionalisering van het team (weergegeven in een blauw kader in Popplet), pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (weergegeven in een groen kader in Popplet), zorg voor leerlingen (weergegeven in een oranje kader in Popplet), werk en stage buiten de school (weergegeven in een rood kader in Popplet), beleid (weergegeven in een roze kader in Popplet) en onderzoek (weergegeven in een grijs kader in Popplet).

Professionalisering van het team (blauw)

In deze school is een sterke 'lerende cultuur' voelbaar, zowel binnen het team als in samenwerking met externe partners. Tijdens het focusgroepgesprek worden diverse organisaties expliciet benoemd omdat ze een meerwaarde betekenen voor de professionalisering van het team van de eerstegraadsschool.

Enkele daarvan zijn slechts gericht op een **specifiek deel van het team**, zoals Mediwet (in functie van EHBO, reanimatie, brandbestrijding), een opleidingscentrum waar de directeur verplicht een postgraduaat dient te halen, nascholingscentra waar leraren vakspecifieke bijscholing kunnen volgen, LSCI (een opleiding voor leerlingenbegeleiders in omgaan met gedragsproblemen bij

jongeren), Centrum Geestelijke Gezondheidszorg (bijscholingen rond bv. suïcidepreventie), SENSOA, enzovoort.

“De rest van de vormingen laten wij eigenlijk over aan het initiatief van onze collega’s zelf. We monitoren dat wel en dan merk je dat de meeste collega’s – laat ons zeggen 90% - jaarlijks minstens 1 bijscholing volgen. Zij zoeken zelf wat aansluit bij hun noden.” (directeur)

De school probeert er aandacht voor te hebben dat professionaliseringsactiviteiten die slechts door één teamlid worden gevolgd, toch betekenisvol te laten zijn voor andere collega’s door **uitwisseling** hierover in te bouwen in de schoolwerking.

“Het is de bedoeling dat wanneer iemand naar een vorming of opleiding is geweest, van dat in de vakwerkgroep te feedbacken. Anderzijds probeer ik – als het kan – erop te letten dat als er een personeelsvergadering is en iemand is iets interessants gaan doen, dat ik dat ofwel zelf aanbreng ofwel dat laat vertellen door die collega.” (directeur)

Andere externe partners spelen op de school een professionaliseringsrol die verder gaat dan slechts enkele teamleden. We bespreken daartoe expliciet de samenwerking van de eerstegraadsschool met de pedagogische begeleidingsdienst, hogescholen, de CLIL-opleiding, het hospiteren bij andere lagere en secundaire scholen, en de rol van de OKAN-opvolgcoach.

De samenwerking met de **pedagogische begeleidingsdienst (PBD)** wordt sterk gewaardeerd door de school omdat die ondersteuning biedt op allerlei domeinen, zowel voor leraren en leerlingenbegeleiders als beleidsmakers.

“DPB, die hoort bij onze koepel en biedt pedagogische ondersteuning op allerlei vlakken. Zij geven soms onze pedagogische studiedagen mee vorm, richten de zesdaagse voor leerlingenbegeleiding in, enzovoort.” (leerlingenbegeleider)

“In het kader van de doorlichting 2.0 die ging komen in september hebben wij met alle scholen samen een pedagogische studiedag georganiseerd samen met alle vakbegeleiders van DPB. Dat is ondersteund en gestuurd vanuit de DPB, die goed thuis waren in heel die ‘mambo-djambo’ van de doorlichting. Zij weten hoe je gericht kan voorbereiden, maar ook wat die mannen bedoelen met bepaalde zaken. Veel dingen hebben immers een andere naam van iets wat je eigenlijk al jaren doet. Dan zeg je: ‘Ah, die noemen dat zo!’. Dan ben je weer mee met hun taal.” (directeur)

Er is een nauwe samenwerking met diverse **hogescholen** die zowel via onderwijsstages als binnen de leerlingenbegeleiding verfrissende ideeën binnenbrengen in het team. Met één hogeschool in de buurt wordt ook nauw samengewerkt voor de CLIL-werking op school⁴. De studenten uit de lerarenopleiding van deze hogeschool ontwikkelen studiemateriaal dat in de lessen van de eerstegraadsschool gebruikt kan worden.

⁴ Content and Language Integrated Learning. Via CLIL krijgen leerlingen niet-taalkvakken in het Frans, Engels of Duits. In de eerstegraadsschool krijgen de leerlingen de vakken aardrijkskunde en geschiedenis via CLIL. De taalkeuze op de school betreft het Engels.

“De studenten van de hogeschool ontwikkelen lessen die wij rechtstreeks gebruiken. Zij hebben dat voor aardrijkskunde en geschiedenis gedaan als deel van hun opleiding. Het zijn meestal onze leerkrachten die de lessen geven, maar als het past komen zij stagegewijs ook zelf voor de klas staan. (...) Dat is een fijne samenwerking, dat is vraaggestuurd vanuit ons. Er is immers geen materiaal voor CLIL. Je vindt wel Engelse boeken voor aardrijkskunde, maar onze eigen regio wordt daar uiteraard niet in besproken dus dat moet je volledig zelf maken.”
(directeur)

Aansluitend hierbij volgden diverse leraren op school ook een **specialisatieopleiding CLIL**, waarbij zij zich verdiepen in de CLIL-methodologie en zich voorbereiden op het behalen van een C1-attest voor de talencomponent die noodzakelijk is bij CLIL.

Hospiteren is een ingeburgerde praktijk in de werking van deze school. Ze hebben een goede samenwerking met een secundaire school in Nederland waar ze op regelmatige basis mee uitwisselen. De leerlingenbegeleiding ging er al ‘gluren bij de burens’ om hun zorgwerking te leren kennen, ze deden er de eerste ervaringen op met het werken met dyslectiesoftware, lieten zich inspireren voor hun nieuwbouw, enzovoort.

Met secundaire scholen in de eigen stad wordt minder intensief samengewerkt, omdat die een concurrentiële positie innemen die de samenwerking belemmert. Zelf ontvangt de school wel op regelmatige basis andere scholen die de werking van de eerstegraadsschool en de CLIL-aanpak willen verkennen.

Recent is men, op initiatief van de scholengemeenschap, ook gestart met hospiteren in lagere scholen. Ook hier kiest men gericht voor bepaalde scholen, bijvoorbeeld een nabijgelegen school waarvan veel leerlingen naar de eerstegraadsschool doorstromen of een school wat verderweg met een vergelijkbaar leerlingenpubliek qua diversiteit.

“Er is een collega gaan kijken bij een collega van het zesde leerjaar en die collega van het zesde leerjaar is ook hier komen kijken. Zij heeft dan op de personeelsvergadering verteld over wat die confrontatie haar heeft bijgebracht, wat ze geleerd heeft, wat ze eruit meeneemt en wat ze meegegeven heeft. (...) Dat is echt wel de moeite maar het is nog nieuw. We kennen het nog niet goed dus soms zijn we nog wat wantrouwig ... Het heeft nog geen vast plekje.”
(directeur)

Tot slot kwam tijdens het focusgroepgesprek de rol van de **opvolgcoach vanuit OKAN** aan bod. Af en toe stromen OKAN-leerlingen door naar de eerstegraadsschool. De opvolgcoach die voorzien is om de leraren intern te ondersteunen in hun omgang met de ex-OKAN-leerlingen komt jammer genoeg niet vaak langs, aangezien het aantal ex-OKAN-leerlingen eerder beperkt is. De opvolgcoach richt zich vooral op de bovenbouw, waar het aantal ex-OKAN-leerlingen wat groter is.

Pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (groen)

De school heeft een rijke samenwerkingstraditie met externe partners om het pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen te verrijken. Het gaat voornamelijk om partners waar vakleerkrachten of -werkgroepen zelf contact mee zoeken vanuit de meerwaarde die de externe partner kan bieden om de lesinhouden aan te vullen en te verdiepen. Het gaat veelal om eerder sporadische samenwerkingen met een frequentie van één of twee keer op jaarbasis per klasgroep.

De netwerkkaart geeft zicht op de diversiteit van deze partners, maar we benoemen enkel die partners waarvan de school zelf expliciet aangeeft dat de samenwerking met die externe partners wat explicieter en/of frequenter is. Het gaat daarbij om de stedelijke **bibliotheek**, waarmee voor het vak Nederlands een frequente samenwerking bestaat, alsook het **cultureel centrum**, waar de school gericht op zoek gaat in het aanbod naar wat aanvullend kan zijn op de lessen. Daarnaast benoemen de participanten een **vluchtelingenopvangcentrum**, dat ze bezoeken met de leerlingen en waar ook inzamelacties voor worden georganiseerd. Het is een samenwerking die wederzijdse voordelen voor beide partijen oplevert, zoals .

Zorg voor leerlingen (oranje)

Ook in het domein van de leerlingenbegeleiding en zorg heeft de school veel externe partners waarmee wordt samengewerkt, waarbij de intensiviteit van de samenwerking verschilt per partner. Met het CLB en het ondersteuningsnetwerk is er een frequente samenwerking. Andere partners (bv. CAW, JAC, Groep Intro, NAFT, Bednet, CGG, tolkendienst, ziekenhuis, politie...) worden enkel gecontacteerd met een specifieke vraag als aanleiding, of zijn organisatie waar leerlingen naar doorverwezen worden (bv. logopedisten, psychologen). De school geeft aan dat er slechts in een beperkt aantal gevallen vanuit beide richtingen contact met elkaar wordt gezocht. Dergelijk tweerichtingsverkeer in de samenwerking is er volgens de participanten met het ondersteuningsnetwerk, Bednet, en NAFT. Dankzij Bednet worden de leraren zich bijvoorbeeld bewust van hun eigen handelen en passen ze hun lessen aan.

Het merendeel van de samenwerking met externe partners op het vlak van zorg voor leerlingen gebeurt met de leerlingenbegeleiders, en slechts indirect met leraren. Enkel vanuit ondersteuningsnetwerk, CLB en Bednet zijn er ook directe contacten met leraren. Doorverwijzingen naar hulptelefoons en het JAC nemen leraren soms ook zelf voor hun rekening, zonder tussenkomst vanuit de leerlingenbegeleiding.

We gaan in wat volgt dieper in op de samenwerking met twee, voor de school belangrijke, externe partners op het vlak van leerlingenbegeleiding en zorg voor leerlingen, namelijk het ondersteuningsnetwerk en het CLB.

Een eerste belangrijke externe partner voor de eerstegraadsschool in het bieden van zorg aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, is het **ondersteuningsnetwerk (ONW)**. De ondersteuners nemen vooral een rol op in de begeleiding van leerlingengroepen. Voor ondersteuning van leerlingen met een specifieke problematiek (bv. auditieve of specifieke beperking) wordt er nog in beperkte mate 1-op-1 gewerkt met de betrokken leerling. Naast leerlingenbegeleiding, proberen de ondersteuners ook de betrokken leraren te helpen, maar dat lijkt vooralsnog nog niet steeds goed te lukken omdat er nog openheid voor mist bij een aantal leerkrachten.

“Ik vind dat de ondersteuner die hier op school komt toch ook heel hard haar best doet om ook de leerkrachten te ondersteunen, maar de leerkrachten laten dat niet altijd toe. Soms wel, maar dat lukt nog niet altijd goed. Maar ik voel wel dat dat ook één van haar opdrachten en doelen is. Ze probeert dat in de praktijk wel echt te doen. Ze geeft veel tips, ook tijdens klassenraden. Maar ik denk dat ‘de’ leerkracht daar nog niet klaar voor is.” (leraar)

Dit sluit aan bij de weerstand die er nog in een deel van het team aanwezig is om iemand toe te laten in de eigen klaswerking, zoals bij vormen van teamteaching (cf. supra). Het vraagt nog een evolutie – vooral bij oudere leraren – om zorg, leerlingenbegeleiding en ondersteuning ook toe te laten binnen de klas en een feedbackcultuur over de eigen lespraktijk op gang te brengen.

“De vensters staan al aan de klassen, maar ze hebben het nog moeilijk met het binnenkijken. (...). De ‘oudere’ generatie komt nog uit een tijd komen van ‘Ik ben keizer in mijn eigen klas, en wie gaat mij komen vertellen wat ik moet doen of laten?’. Die mentaliteit is moeilijk in situaties waarbij bijvoorbeeld een ondersteuner in de klas komt. Dat moet evolueren, en ik vind dat dat ook gebeurt. Je ziet al een andere mentaliteit bij de jongere leraren.” (directeur)

Momenteel probeert het kernteam van de eerstegraadsschool de aanwezige weerstand in het team soms te omzeilen door sterk in te zetten op de samenwerking tussen leerlingenbegeleiders en ondersteuners. De ondersteuners brengen dan ideeën aan om met moeilijkheden op school om te gaan, maar het zijn de leerlingenbegeleiders die deze ideeën overbrengen naar het lerarenkorps.

“Dan staan de leerkrachten daar wel voor open, omdat dat van binnenuit komt.” (leerlingenbegeleiding)

Ook de contacten met het CLB verlopen op frequente basis (wekelijks) maar de samenwerking loopt niet altijd zo vlot als gewenst. Vooral de traagheid van opvolging in situaties die acuut zijn, wordt betreurd, al is er ook begrip vanuit de participanten dat het CLB zelf beperkt is in zijn mogelijkheden om gericht te ondersteunen.

“Het is gewoon de werking van het CLB die dat bemoeilijkt, dat is zo log. Die staat soms haaks op wat wij nodig hebben of de noden van de leerlingen. Het moet dan daar allemaal volgens de juiste wet, zij kunnen daar soms ook niet aan doen...” (leerlingenbegeleider)

“Die zitten in een keurslijf van wetgeving en timing die daaraan vasthangt, maar dan ben je meteen drie maand verder en tegen die tijd is het probleem vaak al lang geëscaleerd.” (directeur)

Deze ervaring zorgt ervoor dat leerlingenbegeleiders het CLB regelmatig ‘overslaan’ als partner in het opnemen van de zorg voor leerlingen, en rechtstreeks op zoek gaan naar andere externe partners die sneller ondersteuning kunnen bieden.

Een bijkomend pijnpunt in de samenwerking met het CLB is de ervaring dat het tweerichtingsverkeer eerder moeizaam verloopt. Cases die vanuit de school bij het CLB worden aangebracht en worden besproken, missen daarna een terugkoppeling of verslaggeving. Dat verloopt vaak vertraagd of daar moet expliciet naar gevraagd worden door de school zelf.

Werk en stage buiten de school (rood)

Voor het organiseren van **snuffelstages**, al dan niet binnen de OKAN-werking, werkt deze school af en toe samen met andere secundaire scholen in de regio.

“Leerlingen kunnen dan een halve dag tot enkele dagen meedraaien in een andere school of richting als ze twijfelen. Als een leerling in het tweede jaar zegt dat hij graag wil weten hoe

het in het kunstsecundair onderwijs is of in een sociale richting of in een richting metaal, dan proberen wij zo'n snuffelstage te organiseren in functie van heroriëntering. Dat is niet voor alle leerlingen, enkel op vraag en op maat.” (leerlingenbegeleider)

Via deze samenwerking kunnen leerlingen andere scholen en/of studierichtingen verkennen in het kader van heroriëntering. OKAN-leerlingen⁵ komen ook af en toe eens snuffelen op de eerstegraadsschool ter verkenning, om later al dan niet in te stromen op de school.

Andere samenwerkingspartners binnen het domein van werk en stage buiten de school, werden niet benoemd.

Beleid (roze)

De school maakt deel uit van een erg grote **scholengemeenschap**, waarbij de directeurs maandelijks bijeenkomen om agendapunten te bespreken die vooraf door een aantal vrijwillige directeurs worden voorbereid. Deze samenwerking tussen scholen binnen de scholengemeenschap wordt door de directeur van de eerstegraadsschool niet altijd als een meerwaarde ervaren wegens de grote en logge werking via tal van protocols enerzijds, en de concurrentiële positie van de diverse scholen ten aanzien van elkaar anderzijds.

“De samenwerking met andere scholen binnen de scholengemeenschap is niet iets wat we graag doen, dat is iets dat we moeten doen.” (directeur)

Vanuit de scholengemeenschap zijn er drie keer per jaar ook thematische vergaderingen voor coördinatoren (bv. over verkeer). Die worden wel gewaardeerd en verlopen vlot, omdat het gaat over veilige onderwerpen waarop concurrentie minder invloed heeft.

De samenwerking met de **Stad** en het **LOP** op het vlak van flankerend onderwijs overstijgt de scholengemeenschap en betreft ook de scholen van het gemeenschapsonderwijs. Ook binnen die samenwerking worden de protocols en afspraken die alle directeurs moeten volgen (bv. op het vlak van inschrijvingen) als een keurslijf ervaren.

Het **katholiek onderwijs** als koepel wordt eveneens ervaren als een log en hiërarchisch orgaan, maar er is ook waardering voor de manier waarop bepaalde zaken worden aangestuurd (bv. het digitaal platform voor de leerplannen secundair onderwijs).

Op een kleinschaliger beleidsniveau worden samenwerkingen met externen wel als waardevol ervaren. De school maakt deel uit van een **scholengroep** van lagere en secundaire scholen die onder een vzw als **schoolbestuur** ressorteren. In tegenstelling tot de samenwerking binnen de scholengemeenschap, verloopt de samenwerking binnen de scholengroep wel succesvol voor alle partijen. Men is er bereid op zoek te gaan naar elke school zo goed mogelijk kan functioneren door, waar nodig en mogelijk, financiële middelen, personeel en/of lestijden te delen met elkaar. Ook inhoudelijk stemmen de scholen af om te komen tot een gedeeld taal- en ICT-beleid, er worden

⁵ Op de campus van deze school worden ook enkele OKAN-groepen ingericht, die echter geen deel uitmaken van de eerstegraadsschool. Daarnaast zijn er in de omgeving nog in andere secundaire scholen OKAN-klassen ingericht.

gezamenlijke opleidingen georganiseerd en overlegd tussen leerlingenbegeleiders over scholen heen.

“Wij werken heel intensief samen met alle scholen van de scholengroep. Dat is zeer intens. Alles wat we gemeenschappelijk kunnen doen, doen we gemeenschappelijk. We hebben gisteren vergadering gehad en we hebben bekeken over hoeveel punten we samen beschikken om onze secretariaten te organiseren. Wat zou het betekenen als we die punten zouden verdelen volgens de noodwendigheden van de scholen? Waar hebben we te kort? Waar hebben we te veel? Nergens natuurlijk maar hoe kunnen we zo billijk mogelijk verdelen onder elkaar? Bij lestijden doen we precies hetzelfde.” (directeur)

De **vzw van de congregatie** waar de scholengroep bij hoort is ook een belangrijke financiële samenwerkingspartner, onder meer bij de nieuwbouw, maar ook als ondersteuner voor het betalen van schoolfacturen van leerlingen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen.

Ook de beleidsmatige samenwerking op campusniveau is intensief. Om de twee weken komen de directeurs van zowel basisscholen als secundaire scholen van de gedeelde campus samen in een **directiecollege** om campusspecifieke zaken te bespreken, zoals het aansturen van de technische dienst, huur en aankoop van bepaalde campusspecifieke zaken, enzovoort.

De school beschikt ook over een **pedagogische stuurgroep** met waardoor externen deel van uitmaken. Zij vormen richtaanwijzers om inhoudelijke pedagogische beslissingen te nemen zoals met betrekking tot taalscreenings, de overgang van bepaalde proefwerkvakken naar permanente evaluatie, enzovoort. Enkele leden van de pedagogische werkgroep nemen ook nog andere taken op zich:

“Vanuit de pedagogische werkgroep komen ook onze pedagogisch ondersteuners, dat zijn oud-collega's die jonge leerkrachten komen begeleiden op een heel veilige manier. Pas op het einde kom ik ook kijken om te bekijken of ik hen het jaar erna nog wil aannemen of niet.” (directeur)

Tot slot wordt op beleidsniveau ook de samenwerking met de **vakbond (LOC)** benoemd.

“Daar zitten we ook op regelmatige basis mee samen omdat we het beleid moet toelichten, verdedigen, uitleggen omdat bepaalde beslissingen personeelsgebonden consequenties hebben.” (directeur)

Onderzoek (grijs)

In deze school werden verschillende externe partners benoemd met betrekking tot onderzoek. De school ontvangt regelmatig aanvragen om deel te nemen aan onderzoeken van universiteiten en maakt dan zelf, al dan niet in overleg met het schoolbestuur, de bewuste keuze om al dan niet deel te nemen. Ze zijn hier sterk toe gemotiveerd omdat ze het waardevol vinden om zich via de onderzoeksresultaten te kunnen positioneren ten opzichte van andere Vlaamse scholen en als dusdanig hun kwaliteitszorg mee te onderbouwen (cf. paragraaf 3.3 Beweegredenen: waartoe?). Vaak kiezen ze ook voor deelname waar ze een tegenprestatie van kunnen verwachten, zoals schoolspecifieke resultaten, een vormingsavond, enzovoort.

Dit schooljaar neemt de school naast SONO-onderzoek deel aan de **paralleltoetsen voor wiskunde** die worden georganiseerd door de Vlaamse overheid. Daarnaast onderzoekt de school het taalniveau van hun leerlingen door de **taalscreenings via Diataal** op frequentere basis dan wettelijk verplicht af te nemen en daardoor leervorderingen in kaart te krijgen. De school neemt ook jaarlijks deel aan onderzoek van diverse **universiteiten en organisaties** (bv. VAD – Vlaams Expertisecentrum Alcohol en andere Drugs).

Prioritaire partners

Tijdens het focusgroepsgesprek was onvoldoende tijd om de participanten zelf expliciet hun prioritaire partners te laten aanduiden, zoals voorzien is in de methodologie van dit onderzoek. Uit hun inbreng kan evenwel indirect worden afgeleid dat de volgende externe partners door de eerstegraadsschool als prioritair en moeilijk vervangbaar/te missen worden aangeduid om mee samen te werken: pedagogische begeleiding, hogescholen, andere scholen (in functie van snuffelstages, hospiteren, ...), scholengroep, ondersteuningsnetwerk. Het CLB wordt benoemd als een prioritaire partner waarbij ook bedenkingen bestaan over de samenwerking (cf. infra, ‘afwezigheden’). Ook partners op het vlak van onderzoek zijn cruciaal voor de school in het kader van kwaliteitszorg, maar de partners en onderzoeksthema’s hoeven daarvoor geen continuïteit te kennen op lange termijn.

Afstand t.o.v. de school

Bij de actoreninventarisatie werd voor de verschillende domeinen reeds duidelijk dat de afstand van externe partners ten opzichte van de school verschilt van elkaar. Vaak is daarvoor de minder frequente samenwerking daarvoor de reden, of de mate van één- dan wel tweerichtingsverkeer in de samenwerking (bv. louter doorverwijzing binnen de leerlingenbegeleiding).

Eveneens werd duidelijk dat sommige partners (bv. CLB, scholengemeenschap,...) zich wel dicht bij de school bevinden als het gaat om de frequentie van contacten en gezamenlijk overleg, maar waarbij de beleving van de samenwerking toch sterk kan verschillen. Sommige van deze ‘frequente’ samenwerkingen worden toch ervaren wordt als ‘veraf’ (bv. CLB) omdat er onvoldoende steun wordt ervaren, terwijl andere juist ervaren worden als ‘te dicht’ (bv. scholengemeenschap, LOP) omdat de protocols die de samenwerking met zich meebrengt de autonomie van de school fnuikt.

Afwezigheden

Deze school vermeldt geen specifieke hiaten in de netwerkkaart, behalve met betrekking tot het **domein van zorg voor leerlingen en leerlingenbegeleiding**. Omdat het team van deze school duidelijk merkt dat steeds meer leerlingen heel wat zorg nodig hebben, zijn ze van mening dat hun huidige netwerk aan externe partners niet volstaan om aan die nood aan zorg tegemoet te komen. Vooral het bieden van alternatieven aan jongeren in moeilijkheden naast voltijds onderwijs, is moeilijk.

“Problematische afwezigheden, suïcide, ... er zijn eigenlijk heel veel zware situaties waardoor leerlingen zijn niet voltijds op school geraken. Ik voel dat daar veel te weinig alternatieven voor

zijn. Ofwel is een leerling voltijds op school, ofwel is hij problematische afwezig... Je hebt wel NAFT, en ook een aantal zorgboerderijen, daar proberen we ook wel wat mee samen te werken, maar dat blijft zo 'bricoleren'... Ik weet niet meteen welke partner we missen, maar ik voel daar wel een nood. (...) We hebben mogelijkheden nodig als school om met dit soort situaties om te gaan.” (leerlingenbegeleider)

In de context hiervan wordt ook verwezen naar de bestaande wachtlijsten voor bepaalde initiatieven. Ze missen in hun zoektocht naar oplossingen ook de **steun van het CLB**, waar we ook reeds naar verwezen bij de actoreninventarisatie (cf. supra).

“Er zijn in onze stad vanuit het welzijnshuis echt veel aanbiedingen voor scholen. Iedereen probeert zijn best te doen om die gasten die het nodig hebben op te liften, maar op het moment dat je volg nodig hebt om ze te verzorgen, zijn ze er niet.” (leraar)

“Als we de vraag stellen aan een CLB, dan zit ik echt op mijn honger. Ik word daar geweldig lastig van. Je ziet dat een kind het niet aankan, en je ziet geen alternatief. De officiële instanties zoals een ziekenhuis of afdeling kinderpsychiatrie zitten vol.” (leerlingenbegeleider)

Naast de hiaten binnen het domein van zorg voor leerlingen, droomt deze school ervan om een aantal **bestaande samenwerkingsrelaties met externe partners verder te verbeteren** (zoals het CLB, cf. supra) **of verder uit te bouwen**. Zo heeft de school een goede samenwerking uitgebouwd met een secundaire school in Nederland, waar ze zich door middel van hospiteeractiviteiten door laten inspireren. De droom leeft om ook een uitwisseling tussen leerlingen van beide scholen mogelijk te maken en zo ook het pedagogisch-didactisch aanbod voor de leerlingen rechtstreeks te verrijken via de samenwerking met deze partner.

Tot slot benoemen de participanten ook de impact van het **lerarentekort** in hun werking. Volgens hen stelt het scholen voor de uitdaging om op zoek te gaan naar externe partners zoals hogescholen om dit tekort op te vangen. Ze vragen ook meer inspanningen van de overheid om expertise van buiten het onderwijs naar scholen te halen en zo het lerarentekort in te dijen.

“Ik denk dat we vanuit onderwijs en hoger onderwijs meer studenten kunnen inschakelen binnen de organisatie van een school wanneer dingen moeilijk georganiseerd geraken.” (leerlingenbegeleider)

3) Beweegredenen: waarom?

De drijfveren voor collectief leren met externe partners worden algemeen genomen gerelateerd aan de volgende 3 categorieën:

- (1) **Zorg voor leerlingen:** De belangrijkste beweegreden voor vele samenwerkingen met externe partners is voor deze school de zorg voor hun leerlingen.

“Zorg, daar moet je niet aan twijfelen, dat zit in het DNA van onze school. Zorg voor de kinderen, voor de zwaksten en de sterksten.” (directeur)

Daar zijn de participanten aan het focusgroepgesprek het unaniem en duidelijk over eens. Die beweegreden wordt in de netwerkkaart ook duidelijk door het uitgebreide netwerk aan externe partners op het vlak van leerlingenbegeleiding.

- (2) **Kwaliteit:** Deze school hecht ook veel belang aan een blijvend streven naar kwaliteit voor alle leerlingen, en gaat ook op zoek naar externe partners die dat verhaal helpen waar te maken. De deelname aan diverse onderzoeken is daar duidelijk een uiting van, maar ook de externe partners die mee een kwalitatief en gevarieerd aanbod voor leerlingen helpen uit te bouwen, worden in dat kader opgezocht en gewaardeerd voor de samenwerking.
- (3) **Professionalisering:** In deze school heerst een expliciete openheid om te leren van anderen en daar ook naar op zoek te gaan, of om in te gaan op vragen van anderen om te leren van elkaars werking. Door uit te wisselen met externe partners, krijgt men andere perspectieven en ideeën die in de eigen werking kunnen worden meegenomen.

“Die openheid zit wel in ons team nu, vind ik. Zo van: kom eens af, wij zullen ons verhaal vertellen, vertel jij het jouwe en we kunnen bekijken wat we kunnen doen voor elkaar. (...) Ik vind het goed dat je boven het muurtje gaat kijken om jezelf te verfrissen.” (directeur)

“Soms heb je ook het gevoel dat je vastzit en dan wil je een opleiding, vorming, ... - Soms kijken we dan in het aanbod van vormingen... - maar dat blijft allemaal zo theorie die je eigenlijk al kent. - Het is soms boeiender om naar iemand te kunnen bellen en te kunnen zeggen: ‘We hebben die situatie, hoe zouden jullie dat aanpakken?’” (leerlingenbegeleider en leraar, elkaar aanvullend)

B.12.3 Schoolspecifieke conclusie

Uit het focusgroepgesprek en de netwerkkaart kunnen **twee schoolspecifieke conclusies** getrokken worden.

De netwerkkaart illustreert allereerst dat deze school een uitgebreid netwerk heeft van schoolexterne partners.

Het merendeel van de schoolexterne samenwerking situeert zich op het vlak van zorg en leerlingenbegeleiding enerzijds, en professionalisering van het team anderzijds. Dit sluit ook sterk aan bij de beweegredenen die de school zelf formuleert voor het samenwerken met externe partners. Op deze school is een sterke lerende cultuur aanwezig waarbij men er expliciet naar streeft de resultaten van samenwerking met externe partners door één of enkele teamleden ook intern naar het voltallige team te verbreden waar dat wenselijk is. Opvallend in deze school is de bijzondere aandacht die gaat naar hospiteren als een doelgerichte praktijk om samen te leren met andere (lagere of secundaire) scholen, en de aandacht voor deelname aan onderzoek in het kader van de eigen kwaliteitszorg.

Voor het verrijken van het pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen heeft de school eveneens een groot netwerk aan schoolexterne partners, maar deze samenwerking zijn minder sterk als het gaat over frequentie van contacten of processen van collectief leren die erdoor ontstaan. Het lijkt vooral te gaan om het verrijken van leerervaringen van de leerlingen, met

mogelijks doorsijpeleffecten naar leraren. Op beleidsniveau zijn vooral de kleinschaligere samenwerkingen voor de school betekenisvol. Op het niveau van de scholengemeenschap en het flankerend onderwijsbeleid op stedelijk niveau wordt de grootschaligheid van het netwerk en de bijhorende protocols om eenheid over de diverse samenwerkingspartners te bekomen, als een belemmering voor de eigen autonome werking ervaren.

Ten tweede illustreren de gegevens dat nagenoeg alle samenwerking doelgericht wordt aangegaan, vanuit visie of vanuit noden (bij de school, leraren of bij leerlingen). De focusgesprekgegevens suggereren ook dat de sterkste samenwerkingen (bv. met hogescholen, pedagogische begeleidingsdienst, ondersteuningsnetwerk,...) samenhangen met leerprocessen van op het niveau van het schoolteam en soms ook de externe partner. Andere samenwerkingen met externen zetten vooral leerprocessen bij leerlingen in gang, of zijn te weinig vormgegeven als tweerichtingsverkeer (bv. louter verwijfsfunctie). Opvallend in dit verband is de moeizame samenwerking van de eerstegraadsschool met het CLB. De contacten zijn weliswaar frequent maar leerlingenbegeleiders ervaren het CLB slechts in beperkte mate als een echte partner in het opnemen van de zorg voor leerlingen. Door de trage opvolging van hulpvragen door het CLB, gaat de school soms zelf rechtstreeks op zoek gaan naar andere externe partners die sneller ondersteuning kunnen bieden.

Het overkoepelende **beeld** dat de netwerkkaart bij de participanten oproept, is dat van “glas”, waarbij de link wordt gelegd naar de nieuwbouw van de school waar veel glas werd gebruikt:

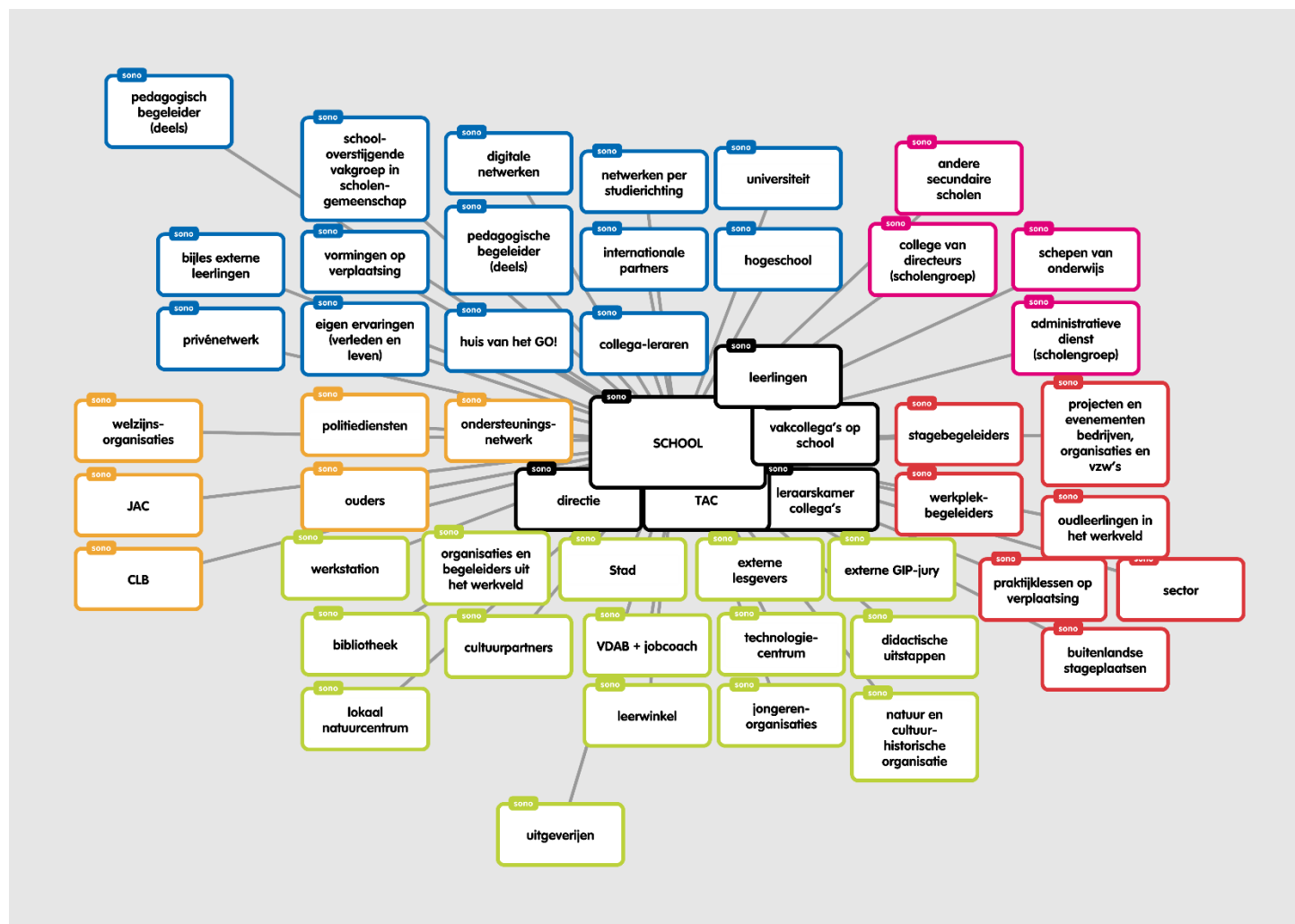
“Samenwerken met externe partners is het huis openzetten en binnenkijken bij elkaar en op die manier leren. Door het glas heen kijken en binnengaan. Het glas verwijst ook naar het transparante, het doorzichtige van wat je doet en wil doen, waar je voor staat.” (directeur)

Dit beeld benadrukt het belang van openheid naar elkaar toe: een uitnodiging om uit te wisselen over de eigen aanpak, vanuit een vertrouwen dat je van elkaar iets te leren hebt.

B.12.4 Reflectie op de werkvorm

Tijdens dit focusgesprek was geen ruimte meer om expliciet stil te staan bij de werkwijze van het focusgroepgesprek en het uitwerken van de netwerkkaart. De participanten gaven wel aan dat ze het fijn vonden om te doen.

Bijlage 13: Netwerkaart secundaire school 5



B.13.1 Profiel van uw school en de participanten

Het gaat om:

- een secundaire school
- type: regulier onderwijs, BSO, DBSO en TSO (op dezelfde campus)
- onderwijskoepel: GO!
- ligging: stedelijk (tussen 50 000 en 100 000 inwoners)

Het focusgroepgesprek vond plaats voorafgaand aan een vergadering met dezelfde aanwezigen. Er namen in totaal **11 participanten** aan het focusgroepgesprek deel, waarvan 9 leraren die vakgroepvoorzitter zijn van vakken in het BSO (4 leraren) dan wel BSO en TSO (5 leraren); 1 leerlingencoördinator en 1 directeur. Het focusgroepgesprek duurde in totaal twee uur en vond plaats in de mediatheek van de school. Gedurende het focusgroepgesprek werd de directeur een tweetal keer kort weggeroepen door een binnenkomend telefoontje. De school had voor de start van dit focusgroepgesprek nog geen ervaring met het opmaken van een netwerkkaart.

Vragen Conceptualisering: wat?, Actoreninventarisatie: wie?, Beweegredenen: waarom? en Randvoorwaarden: hoe? werden expliciet besproken. De vragen bij Waardecreatieverhalen: waartoe? kwamen niet aan bod. Alle gegevens werden vertrouwelijk verwerkt en worden geanonimiseerd weergegeven, weliswaar met vermelding van het profiel (leraar, leerlingencoördinator of directeur).

B.13.2 Bevindingen van het focusgroepgesprek en de netwerkkaart

1) Conceptualisering: wat?

De participanten aan de focusgroep denken bij collectief leren met externe partners meteen aan de connectie met de werkplekken en het samen opleiden van leerlingen. Daarvoor wordt naar buiten gegaan met de leerlingen (bijvoorbeeld in de vorm van stages, didactische uitstappen en externe activiteiten) en wordt expertise van externen in de klas binnengebracht.

“We brengen veel praktijklessen op verplaatsing. Dan brengen we bezoeken aan defensie, bewakingsbedrijven die ergens actief zijn, politie. Vaak komen die organisaties ook nog naar hier om de groepen voor te lichten, uitleg geven over de inhoud van de job, sollicitatieprocedures, ...” (leraar)

De participanten geven aan dat de eigen schoolteamleden een zeer belangrijke bron van collectief leren vormen. Men denkt in eerste instantie aan de vakcollega's, waarmee samenwerking en collectief leren vaak informeel gebeurt. Daarnaast is er een vlotte samenwerking tussen collega's van verschillende vakgroepen, wat zorgt voor een interdisciplinaire aanpak bij het aanbrengen van heel wat inhoud, bij de GIP en bij stages. Vervolgens zijn ook de TAC (technisch adviseur coördinator) en de directie belangrijke actoren bij collectief leren, die elk op hun eigen manier collectief leren faciliteren. De TAC zorgt bijvoorbeeld dat alle stages van de leerlingen wettelijk en administratief in orde zijn, zodat het lerarenteam inhoudelijk aan de slag kan met de werkveldpartners i.f.v. stages. Er heerst op school een goede teamgeest en open communicatie,

“Hier zijn de vakcollega’s, die moeten heel kortbij. Bijna erop he. (veel instemming) Dat is ook het snelste en het gemakkelijkste contact, moest dat nodig zijn. Daar zal je ook de meeste ervaringen mee uitwisselen. Die staan er kortbij, die kennen de situatie. Ik zou dat de eerstelijns hulp noemen.” (leraar)

“Technisch adviseur coördinator, die regelt hier dingen voor ons voor stages of andere dingen. Ik heb vooral contact met hem via die stages. Ik vind het een meerwaarde dat ik iemand heb waarvan ik weet dat die gaat zorgen dat dat allemaal wettelijk in orde is, dat ik weet dat hij dat gaat opvolgen.” (leraar)

De participanten inventariseren de actoren of partners met wie zij vooral collectief leren. Op basis van post-its die stapsgewijs op een groot vel papier werden geplakt en voorzien van uitleg, werd onderstaande digitale versie van de netwerkkaart ontwikkeld (Figuur).



Collectief leren met externe partners

De externe partners waarmee de school collectief leert worden besproken volgens de volgende categorieën: professionalisering van het team (weergegeven in een blauw kader in Popplet), pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (weergegeven in een groen kader in Popplet), zorg voor leerlingen (weergegeven in een oranje kader in Popplet), werk en stage buiten de school (weergegeven in een rood kader in Popplet), beleid (weergegeven in een roze kader in Popplet) en onderzoek (weergegeven in een grijs kader in Popplet).

Professionalisering van het team (blauw)

Als het gaat over hun eigen professionalisering denken de participanten meteen aan het **Huis van het GO!** in functie van nascholingen. Het Huis van het GO! heeft een uitgebreid cursusaanbod, zowel vakgebonden in allerlei disciplines als vakoverschrijdend (bv. over metacognitieve vaardigheden). Naast dergelijke buitenschoolse nascholingen doet de school soms ook beroep op trainers of nascholers die naar de school komen.

Voor hun professionalisering waarderen de participanten ook heel expliciet de uitwisseling met collega-leraren. Enerzijds hebben de leraren veel aan **informele contacten met collega-leraren**. Dit levert volgens de participanten soms meer op dan een inhoudelijke nascholing zelf omdat ze tijdens de informele contacten hun eigen specifieke leervragen kunnen stellen aan elkaar en gericht antwoorden krijgen. Deze informele contacten kunnen opgedaan worden via nascholingen, maar kunnen ook ontstaan in de persoonlijke sfeer (nl. in de familiale kring of vriendenkring) of via oud-leerlingen. Informele contacten bieden tips en een vergelijkings- en inspiratiebasis in functie van de eigen praktijken.

“Soms vakinhoudelijk, bepaalde dingen waar je al een paar jaar mee bezig bent en dat dat niet goed werkt in je les en dat je daar eens aan andere collega’s naar kan vragen die ook die inhoud moeten geven, die leerplandoelstellingen. Hoe zij dat aanpakken. Daar vind ik wel dat je veel uit haalt.” (leraar)

“Omdat je daar veel meer je persoonlijke vragen kunt stellen. En daardoor ook veel meer gerichte antwoorden krijgt. Je kan formeel iets doen rond leerplandoelstellingen met dezelfde vakgenoten, maar het is die ene collega uit [gemeente] die je dan kent, waarbij je in de koffiepauze even vraagt: ‘Ik heb een leerlinge, dat lukt daar niet op stage, dat en dat. Heb jij dat ook al eens aan de hand gehad?’ Begrijp je wat ik bedoel? Daar haal ik meestal meer uit dan uit het formele gedeelte.” (leraar)

Anderzijds kan uitwisseling tussen collega-leraren **structureel** voorzien worden op netwerkmomenten tussen scholen met een **bepaalde studierichting**. Op zulke momenten worden niet alleen ervaringen en tips uitgewisseld, maar ook concreter materialen zoals cursusmateriaal. In het verleden werden ook al **schooloverstijgende vakgroepen** opgezet op de campus en binnen de scholengemeenschap. Dit resulteerde vooral in administratieve documenten, zoals sjablonen, werkdocumenten en visieteksten. Wat betreft de vakinhoudelijke kant blijft de school in deze samenwerking op de campus en scholengemeenschap op zijn honger zitten (zie ‘Afwezigheden’).

Via de nieuwe **pedagogisch begeleider** worden ook **netwerken** tussen vakcollega's opgezet, zowel live als digitaal. Vooral de digitale netwerken vragen echter de nodige opstarttijd. Algemeen zijn de ervaringen met pedagogisch begeleiders op school zeer wisselend. Enkele participanten hebben een goede band met de pedagogisch begeleider van hun vakgebied, terwijl anderen deze persoon als afwezig of zeer negatief ervaren. Hoewel alle begeleiders een gelijkaardige taak hebben, is de visie en de aanpak van die persoon volgens de participanten erg bepalend voor de mate waarin er collectief geleerd kan worden.

“En je merkt wel dat dat [de digitale netwerken] heel traag op gang kwam. Want iedereen is heel voorzichtig met dat documentje doorsturen. Dat is dan binnen het duaal, binnen TSO en binnen BSO. Dat zijn dan de drie werkgroepen. Het is dan zowel zo dat als je iets uploadt, iets informatief, dat je dan toegang hebt tot die werkruimte, anders vlieg je eruit. Dus je moet iets uploaden om iets te kunnen downloaden van een ander. Dus dat werkt op zich wel heel goed, maar de documenten die er in het begin inzaten waren heel beperkt.” (leraar)

Een onrechtstreekse manier om te leren van collega-leraren is via het geven van **bijles aan leerlingen** van buiten de school. Het zien van cursusmateriaal tijdens de bijlessen en het beluisteren van hoe bepaalde leerstof aangebracht wordt, zorgt volgens een leraar dat hij kan leren van de fouten en sterktes van andere leraren.

“En dan zie je wat daar werkt of wat daar niet werkt. Zo leer je ook uit andermans fouten. Dan denk je soms: waarom heeft die dat niet zo uitgelegd? Die heeft dat direct begrepen zo. Dat blijft behoren tot het privé van die leraar he, maar ik kan wel objectief waarnemen: die leerling stelt mij een vraag over dit onderwerp, ik geef dat zo, dat werd zo uitgelegd en dit werkt niet. Of omgekeerd he. Sommige oefeningen die zijn zo briljant goed, waarin je ziet: daar zijn ze meteen mee weg. En dan neem je dat over. Zonder dat je dan notities neemt he, dat zijn indrukken.” (leraar)

Eigen leraren uit het verleden (inclusief de lerarenopleiding) met wie men nu nog contacten heeft, spelen bewust of onbewust ook mee in hoe leraren nu hun rol invullen. Het kan zowel gaan om inspirerende voorbeelden als om voorbeelden van hoe men als leraar niet wil zijn. Ook **eigen ervaringen in het leven** van leraren geven aanleiding tot nieuwe lespraktijken en bieden nieuwe inzichten.

Het **werkveld** is een belangrijke partner voor de professionalisering van leraren. Zo is het inspirerend voor de participanten om betrokkenen uit het werkveld of oud-leerlingen die intussen in het werkveld staan te beluisteren en hun mening te krijgen over lacunes in de opleiding van leerlingen om te kunnen bijstellen. Contacten met het werkveld zijn belangrijk om als leraar mee te blijven met de recente ontwikkelingen en vakinhouden in het werkveld. Soms kan ook een gesprek over de aanpak van bepaalde leerlingen interessant zijn. Daarnaast deden enkele participanten mee aan “leerkrachtstages”, waarbij een leraar zelf stage loopt om aan den lijve te ondervinden hoe een stage verloopt in de sector waarin hij of zij lesgeeft. Ook via de ervaringen die leerlingen binnenbrengen vanuit hun stages wordt geleerd over nieuwe ontwikkelingen of technieken in het werkveld.

“Dat is dat ander perspectief. Ik vind dat voor mezelf ook belangrijk dat ik eens iemand heb die van buitenaf kijkt en die zegt: ‘Ah zo en zo’. Omdat wij van binnenuit kijken, je zit zo in je cirkeltje. En als zij je zeggen: ‘Daar zouden de leerlingen misschien iets meer van moeten weten’, dat je denkt: ‘Ahja, inderdaad.’ ” (leraar)

“Daar heeft de stage soms ook iets mee te maken, indirect. Zo pikken wij ook technieken op van kappers bijvoorbeeld, die het op een andere manier doen. De leerling brengt dat dan mee he: ‘Mevrouw, kijk eens even, ik moet dat zo doen.’ ‘Ik mag dat niet sus’.” (leraar)

Internationale partners bieden op verschillende manieren professionaliseringsmogelijkheden, al staan deze partners iets verder van de school omdat men elkaar niet vaak ziet. In het kader van een lopend **Erasmus+ samenwerking** konden enkele leraren aan jobshadowing doen in het buitenland. Internationale contacten bieden ook de mogelijkheid om te vergelijken tussen landen, geïnspireerd te worden door hoe scholen in andere landen bepaalde uitdagingen aanpakken en omgaan met hun leerlingen en het eigen vanzelfsprekende handelen in vraag te stellen. Het is steeds belangrijk om de vertaalslag te maken naar de eigen praktijk en zich af te vragen of iets dat men oppikt in het buitenland zou kunnen werken in de eigen context en hoe dit zou kunnen geïmplementeerd worden. De school zoekt actief naar nieuwe internationale samenwerking, getuige een recent ingediende projectaanvraag om in verschillende landen van elkaar te leren en samen het onderwijs te verbeteren.

“Nu sowieso, gekoppeld aan de buitenlandse stage de jobshadowing voor leerkrachten in het buitenland. Daar zijn we sinds een paar jaar mee bezig. Dus die leerkrachten gaan dan op verplaatsing om te ervaren hoe het is in andere scholen. [...] Om van elkaar te leren, dat is de bedoeling. Op leerkrachtniveau gaan we dat doen, maar ook voor de leerlingen. Dat we gaan kijken: zou dat voor ons werken, kunnen we dat ook zo doen? Hoe gaan we dat...” (leerlingencoördinator)

Er is een samenwerking met de **hogeschool** in de buurt en de universiteit. Door contacten met de hogeschool wordt stilgestaan bij theoretische kaders, die helpen om zaken beter te kunnen kaderen. Een deelnemer geeft ook aan in te stappen in de werkveldcommissie onderwijs van de hogeschool en hoopt op vruchtbare collectieve leerprocessen.

“Ik heb contact met iemand die daar in onderwijs staat, nu dat is een vriendin. En die kan zo echt zeggen: ‘Ik zie dat zo en zo en zo’. En dan denk ik: ‘Ahja’. Terwijl ik zelf helemaal niet, eigenlijk nooit, denk aan dat theoretisch kader dat erachter zit. Dat we zo verzanden in futiliteiten, dat we vergeten wat er al allemaal is. Tunnelvisie he (instemming). Als je dan die babbel hebt, dan denk je: ‘Ahja, ik zie het weer’.” (leraar)

“En dan, dat is iets dat voor mij nog moet beginnen, ik zit sinds dit schooljaar in de werkveldcommissie van [hogeschool]. Ik denk dat dat heel dichtbij gaat staan in de zin dat ik veel ga leren van hoe de huidige lerarenopleiding in elkaar zit. En aan de andere kant willen zij veel van ons leren over het werkveld. Hoe kunnen we die beter op elkaar afstemmen. Dus ik hoop dat we dicht bij elkaar gaan staan, maar dat weet ik nog niet.” (leraar)

Pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (groen)

Aangezien de school een nauwe connectie heeft met het werkveld, vindt men het belangrijk om de expertise van het werkveld niet enkel in te zetten om stages van leerlingen te begeleiden (zie verder), maar ook om **organisaties of mensen uit het werkveld met relevante expertise** naar de school te halen om het pedagogisch-didactisch aanbod te verrijken. Dit zorgt voor extra motivatie bij de leerlingen en op deze manier vult de school de gaten in de eigen expertise aan. Deze externen kunnen ook deel uitmaken van de externe GIP-jury of deelnemen aan het leerlingenpraatcafé.

“Bijvoorbeeld als we een gastspreker uitnodigen die hier een workshop komt geven, dan zie je de leerlingen meteen gemotiveerd zijn. Zeker als dat bij hun vak aansluit. Ik heb al twee keer een student film, daarna was hij afgestudeerd en daarna heb ik die laten terugkomen. En hij heeft zijn film laten en aan de meisjes van haarzorg laten zien hoe je best foto's neemt van kapsels zodat die mooi in beeld komen enzo. Daar hebben ze veel van opgestoken. – Ja, expertise naar hier halen he.” (leraar)

“We hebben zo'n leerlingenpraatcafé. We nodigen oud-leerlingen uit verschillende sectoren uit. Als we ze hier krijgen. Om leerlingen te laten zien hoe het nu is en wat er zou kunnen. Dat is altijd zeer interessant en dat sluit daarbij aan. Hoe is het in het werkveld? Of hoe is het op de hogeschool eens we er zijn?” (leraar)

De school werkt nauw samen met allerlei diensten van de **Stad**, zoals de bib, het werkstation, de jobcoach, de leerwinkel en cultuurpartners. Er zijn persoonlijke contacten met deze partners, waardoor zowel inhoudelijk als organisatorisch vlot wordt samengewerkt. Ook **VDAB** wordt meermaals genoemd als zinvolle partner.

“Nu met [naam cultuurpartner] ook, die staan ook heel erg open voor tips of dingen die we willen doen... De drempel is zeer laag.” (leraar)

Men maakt gebruik van de **infrastructuur en materialen** van externe partners (bv. lokaal natuurcentrum en technologiecentrum) wanneer dit een meerwaarde biedt ten opzichte van wat men op school ter beschikking heeft. In het geval van het technologiecentrum moet de begeleidende leraar zelf een train-de-trainer gevolgd hebben om van de faciliteiten gebruik te mogen maken. Op deze manier bouwt deze samenwerking ook aan de professionalisering van leraren.

Binnen de schoolmuren neemt men deel aan **projecten van externe organisaties** en zijn **jongerenorganisaties** die met kunst bezig zijn, welkom op school om zich voor te stellen.

“We werken voor wetenschapsvakken ook samen met [naam lokale partner die natuur en cultuurhistorisch erfgoed beschermt en beheert]. We hebben zo'n bijenkastje hier gehangen, dan kijken we hoeveel bijen we hier hebben. Dan worden die resultaten doorgestuurd en dan krijgen we feedback. Zulke kleine dingen.” (leraar)

Als onderdeel van de samenwerking met **internationale partners**, nemen ook leerlingen deel aan uitwisselingsmomenten (zie ook professionalisering van leraren hierboven).

“De interacties tussen leerlingen leiden tot veel mooie momenten: “Als de buitenlandse collega’s hun leerlingen mee naar hier brengen en je ziet al die leerlingen samen, op leerlingniveau is dat magnifiek.” (leerlingencoördinator).

Verschillende participanten hebben negatieve ervaringen met **uitgeverijen**, met name omwille van errata die niet gemeld kunnen worden of ongepaste inhoud die niet meteen aangepast worden. Dit kan volgens de betrokkenen het verschil maken tussen een leerling gemotiveerd houden of niet.

Zorg voor leerlingen (oranje)

Wat betreft de zorg voor leerlingen is het **ondersteuningsnetwerk** de belangrijkste partner. De ondersteuner is regelmatig aanwezig op school, wat maakt dat de afstand om vragen te stellen klein is. Leraren geven aan dat ze bij de ondersteuner terecht kunnen voor kadering van problematieken bij leerlingen maar ook voor concrete tips over hoe daarmee om te gaan in de lessen. De ondersteuner wordt dan ook sterk gewaardeerd, samen met het buitengewoon onderwijs.

“Het ondersteuningsnetwerk, dat zou ik plakken dicht bij school, voor ons toch wel ja. Omdat ik daar wel met mijn vragen terecht kan. Die komen op de klasvloer he. Die zijn ook aanwezig op de school, je kan erbij terecht.” (leraar)

“Want ja, je kan een leerling kaderen binnen zijn problematiek, maar als leerkracht heb je veel aan concrete dingen die je kan doen. Je moet begrijpen waar het van komt, maar het is ook fijn als iemand die heel dicht bij de leerkrachten staat, die ook wel weet... Ze komt ook binnen de klas he, ze komt observeren in de klas, het is geen bedreiging voor iemand. Ze zien dat toch niet als een bedreiging als die in de les komt. Nadien gaat die dan ook heel constructief zeggen: ‘Dit of dit zou je kunnen doen zodat die leerlingen even fel of even snel de leerstof kan verwerken of kan opnemen’.” (directie)

De bijdrage van het **CLB** aan de zorg van leerlingen gebeurt vooral in de vorm van noodzakelijke onderzoeken, maar wordt als beperkt ervaren doordat het CLB sterk vraaggestuurd werkt vanuit individuele leerlingen. Daardoor verliest het CLB de voeling met contextfactoren en kunnen leraren er weinig terecht met hun bezorgdheden of vragen rond zorg. Ook leerlingen zijn sneller geneigd om de leerlingenbegeleider op school aan te spreken die fysiek aanwezig is dan het CLB.

“Zij kunnen wel een gesprek hebben en een ondersteuning bieden naar een individuele leerling toe, maar inzicht krijgen in hoe een individuele leerlingen in een groep of klas functioneert, daar hebben ze heel weinig voeling meer mee.” (leraar)

Daarnaast wordt ook de **welzijnssector** in beperkte mate genoemd. Het gaat zowel om organisaties waarnaar kan doorverwezen worden (zoals het JAC en CAD) als instanties uit de

jeugdzorg (zoals de jeugdrechtbank en leefgroepen). De leerlingencoördinator wijst op wisselende ervaringen met deze instanties wat betreft hun reactie op de hulpvraag van de leerling en op de terugkoppeling hiervan naar het schoolteam. De **diensten van de politie** staan nabij de school en bemiddelen wanneer nodig.

“Het [contacten met de welzijnssector] gaat meestal via het CLB, maar als dat niet lukt, dan contacteer ik die zelf. En dat is met wisselend succes. Soms worden leerlingen heel goed opgevolgd, soms duurt het heel lang voor iemand mag gaan. Soms sturen ze iemand met een kluitje in het riet, van: we kunnen je toch niet helpen.” (leerlingencoördinator)

“Dat wij naar hen konden doorverwijzen, maar dat zij ook wel de reflex hadden van ons wat feedback te geven. Niet inhoudelijk want ze hebben beroepsgeheim, altijd gehad, dat is geen nieuwe werking. Maar wel feedback over hoe dat nu moet binnen de klas, of hoe we ervoor kunnen zorgen dat die binnen de klas kan functioneren. En dat mis ik nu heel erg.” (leraar)

Hoewel ze niet meteen genoemd worden, ziet de school in **ouders** ook zinvolle mogelijke partners voor collectief leren. Ouders staan op dit moment echter eerder veraf van de school omdat ze veel zelfstandigheid van hun kind verwachten op school en weinig aanwezig zijn op school.

“Ja, ouders bijvoorbeeld. Heeft er iemand daarover gepraat? Daar kunnen we ook van leren. Niet dat wij geen goede band hebben met de ouders, want dat een positief verhaal. Maar wat kan je daaruit leren, waarom denken we daar in eerste instantie niet aan? Daar kan je ook uit leren.” (leraar)

Werk en stage buiten de school (rood)

Organisaties uit het werkveld zijn voor deze school essentiële partners. Deze groep externe organisaties is dan ook ruim vertegenwoordigd. Er wordt veel belang gehecht aan leerlingen samen opleiden en leerlingen naar een geschikte studierichting oriënteren.

In eerste instantie denken de participanten aan de **stagementoren en werkplekbegeleiders** van de stageplekken van hun leerlingen. Het nauwe contact tussen leraar en stagementor in het werkveld is kenmerkend voor de school. Er gaat veel tijd en aandacht naar het zoeken van stageplaatsen en –mentoren, omdat de school gelooft dat stagementoren essentieel zijn om leerlingen de dingen aan te leren die niet in een klassetting kunnen aangebracht worden. Leerlingen nemen soms ook sneller iets aan van hun stagementor dan van een leraar. In sommige sectoren kan het moeilijk zijn om geschikte stageplaatsen te vinden, omwille van de eigenheid van de sector (bijvoorbeeld veel deadlines bij grafisch vormgevers), maar ook omwille van hoe opleiding in het secundair onderwijs zich verhoudt tot opleidingen in het hoger onderwijs die ook stageplaatsen zoeken. In de netwerkkaart staan de stagementoren aangeduid met één ‘ballonnetje’, maar in de praktijk gaat het over veel verschillende stageplaatsen in uiteenlopende domeinen die zich engageren. De school werkt ook samen met enkele buitenlandse stageplaatsen.

“Dat is een belangrijke relatie, want wij vertrouwen onze leerlingen voor hun praktijk toe aan die stagementoren, dus de selectie van mijn winkels is belangrijk. Ik wil dat die ondersteuning goed gebeurt, dat ze niet zomaar zeggen: ‘Nu heb ik iemand gratis om de winkelrekken aan te vullen.’ Maar wel de opleiding, begeleiding, ondersteuning ook. Leerlingen hebben af en toe ook eens een mindere dag. Niet dat ze meteen zeggen: een buis. Nee, dat die opleiding goed is. Een mix. Dat ze streng zijn, streng voor 5 minuten te laat, afwezig, ... maar dat ze toch soms ook een moeder- of vaderfiguur kunnen zijn omdat het nog maar jongeren zijn die ook nog leren.” (leraar)

“Dat is bij mij ook een beetje hoor, vanuit administratie. Voor mij doen ze boekhouding en informatica. Bij de boekhouder krijg je ze niet binnen want die nemen nog maar alleen bachelors en tso-leerlingen vallen dan ook net buiten de boot.” (leraar)

Elke beroepsopleiding heeft zijn **sector**. Het sectoraal partnerschap is heel belangrijk omwille van het overleg, de informatie die gedeeld wordt en inspiratie voor cursusmateriaal, al is dit eerder beperkt tot bepaalde sectoren (bijvoorbeeld kapper).

Naast werkplekken die mee invulling geven aan de stages, zet deze school ook in op bezoeken en **didactische uitstappen**. Dit gebeurt vaak in wisselwerking met het verrijken van het pedagogisch-didactisch aanbod op school. Daarnaast worden er geregeld **praktijklessen op verplaatsing** gegeven, waarbij leraren als begeleiders meegaan op de werkvloer en de leerlingen begeleiden. Deze manier van werken verschilt essentieel van stages, waarbij de leerlingen onder het toezicht en de begeleiding van de mentor en de stageorganisatie vallen.

De school neemt deel aan tal van **projecten en evenementen van bedrijven, organisaties, vzw's of de stad** waarin leerlingen gestimuleerd worden om de theorie in praktijk om te zetten in het werkveld, zoals uitbreekdagen, levensloop of een evenement van de voorzorg. Sommige projecten zijn specifiek voor leerlingen uit één studierichting, terwijl bij andere projecten studenten uit meerdere richtingen ingeschakeld worden. De begeleiders van zulke projecten en evenementen kunnen ook belangrijke externe partners zijn.

Beleid (roze)

De partners van buiten de school waar op beleidsvlak mee wordt samengewerkt, zijn vooral belangrijk voor de directie van de school. Het **college van directeurs** uit de scholengroep komt regelmatig samen, namelijk 1 keer per maand met directies van basis- en secundaire scholen en 1 keer per maand met directies van het secundair. Er is ruimte voor praktische uitwisseling, maar evengoed voor het bespreken van visie en veranderingsprocessen.

Ter ondersteuning van het beleid is er binnen de **scholengroep** ook een **administratieve dienst**, met bevoegdheden over administratie, financiën en personeelszaken. De directeur doet vooral beroep op deze diensten omwille van hun kennis van regelgeving en wetgeving.

Ook de **schepen van onderwijs in de stad** speelt een belangrijke rol door het flankerend onderwijsbeleid voor secundair onderwijs sterk op de agenda te zetten en overlegmomenten op te zetten tussen **secundaire scholen**, de leerwinkel en enkele niet-onderwijspartners.

“En ze heeft daar heel sterk het stukje onderwijs, flankerend onderwijsbeleid, in opgenomen. Want ja, aan de ene kant richten zij geen onderwijs in, dus ze willen zich daarmee niet moeien want dat is niet hun ding, maar ze willen wel alles wat ermee te maken heeft heel erg ondersteunen. Dus hebben ze zo’n overleg georganiseerd, zo 1x per maand, met alle secundaire scholen van [stad] en dan ook de leerwinkel, een aantal niet-onderwijspartners. Waarin het op dit moment bijvoorbeeld vooral gaat over het aantal drop-outs verminderen. Dat is nu het eerste. [...] En dat is ook een lerend netwerk, maar dan op een ander niveau.” (directie)

Onderzoek (grijs)

Deze categorie kwam tijdens het focusgroepgesprek niet aan bod.

Prioritaire partners

Het **werkveld** is voor deze school duidelijk een prioritaire partner. De meeste participanten benoemen concreet de essentiële rol van betrokkenen uit het werkveld bij de stages van studenten, maar ook hun rol als externe lesgevers op school wordt erkend door een aantal participanten.

“Zonder die stagementoren hebben we geen opleiding he” (leraar)

Daarnaast duiden meerdere participanten de stad aan als prioritaire partner omdat dit de context is waarbinnen men functioneert en omwille van de succesvolle samenwerking met verschillende stadsdiensten. Ook het Erasmus+ netwerk is voor meerdere participanten essentieel.

“Stad [naam stad] is de context waarin de leerlingen zitten he.” (leraar)

Het ondersteuningsnetwerk, collega’s van andere scholen en eigen ervaringen worden elk door één persoon als prioritaire partner aangegeven.

Afstand t.o.v. de school

Bij de actoreninventarisatie werd reeds duidelijk dat de afstand van de externe partners t.o.v. de school verschilt. De participanten zijn het erover eens dat de stagementoren en werkveldbegeleiders heel dicht bij de school staan. Ook het ondersteuningsnetwerk, partners verbonden aan de stad en externe lesgevers worden dicht bij de school geplaatst.

De afstand van externe partners t.o.v. de school is in bepaalde gevallen ook variabel. Enerzijds verschillen de respondenten onderling van mening over de plaats van de pedagogische begeleidingsdienst: voor sommigen staat de begeleider zeer dicht, terwijl anderen de begeleider

als afwezig of negatief ervaren. Anderzijds is de plaats van bepaalde partners ook variabel doorheen de tijd. Sinds het nieuwe decreet voor CLB's is het CLB voor de leraren erg veraf komen te staan van de school, net zoals welzijnsorganisaties zoals het JAC, terwijl het CLB vroeger veel dichterbij de school stond. De leerlingencoördinator heeft wel nog regelmatig contacten met het CLB maar geeft zelf ook aan dat de andere collega's hier weinig van merken.

Afwezigheden

De participanten vermelden specifieke hiaten op het vlak van een **schooloverstijgende vakgroepwerking**. Binnen de school is er namelijk een sterke vakgroepwerking, maar er ligt volgens de participanten nog veel onontgonnen potentieel in bredere samenwerking, met name tussen de verschillende scholen op de campus (o.a. met de middenschool), binnen de scholengroep of zelfs op GO!-niveau voor zeer specifieke vakgroepen.

“De vakinhoudelijke kant van de [schooloverstijgende] vakgroep. Daar loopt het tot nu toe... Misschien voor andere vakgroepen wel, dat weet ik nu niet, dat dat anders is, dat er al meer iets positief is uitgekomen. Maar dat is een honger waar ik wel op zit. Omdat ik weet dat als je daar wel open in staat, zo andere vakcollega's kennen, van andere scholen, dat je daar heel veel uit haalt, dan vind ik dat jammer dat je dat niet binnen de scholengroep ook kan.” (leraar)

Eén van de voordelen van schooloverstijgende samenwerking is volgens de participanten de mogelijkheid om gezamenlijk cursussen en opgaves uit te werken. Voor het uitwerken van een basis aan kwaliteitsvol, flexibel te hanteren en niet-commercieel cursusmateriaal voor TSO- en BSO-richtingen zou men graag initiatief zien vanuit het GO! of de pedagogische begeleidingsdienst.

“Een hiaat vind ik wel, omdat wij in het GO! heel veel zelf onze cursus in elkaar moeten steken, dat iedere leerkracht toch op zijn of haar eilandje bezig is, terwijl we heel veel van elkaar zouden kunnen leren. In plaats van 25 cursussen die niet helemaal perfect zijn, wel veel beter, samenwerking, ... Ik heb dat altijd betreurd, ik vind dat altijd spijtig.” (leraar)

Zoals hierboven aangehaald ervaart de school ook hiaten in de **samenwerking met het CLB en andere welzijnsorganisaties**.

“Ik vind het wel een conclusie van het hele verhaal, wat ik niet leuk vind aan het hele verhaal, is het CLB en de welzijnsorganisaties. Er wordt hoe langer hoe meer de nadruk gelegd op dat het welzijn van jongeren niet altijd oké is. En de cijfers zijn niet oké. En toch zien we dat met de jaren de welzijnsorganisaties nog verder weg van school staan. En met het nieuwe decreet van het CLB, dat het CLB ook verder van school is gaan staan. Als je me dat een paar jaar geleden had gevraagd, vroeger stond het CLB voor mij hier [heel dichtbij] en welzijnsorganisaties hier [heel veraf], maar dan had je een wisselwerking. Maar nu zitten ze alletwee hier [veraf].” (onbekend)

3) Beweegredenen: waarom?

De drijfveren voor collectief leren met externe partners zijn niet expliciet als apart onderdeel aan bod gekomen tijdens dit focusgesprek. De uitspraken van de participanten tijdens de actoreninventarisatie suggereren echter dat de beweegredenen op deze school algemeen genomen gerelateerd zijn aan de volgende categorieën:

- (1) **Aanbod voor leerlingen, zowel op school als daarbuiten:** Deze school werkt erg nauw samen met het werkveld. Ze doen hiervoor beroep op een brede waaier stageplaatsen (zowel binnen duaal leren als het reguliere traject): “Ja de stages. [veel instemming]. Heel nauw samen verband. Die leerlingen samen opleiden.” (leraar). Ook worden mensen uit het werkveld met relevante expertise naar de klas gehaald om het pedagogisch-didactisch aanbod te verrijken.
- (2) **Professionalisering:** Deze school zet actief in op verschillende vormen van professionalisering van het team. Leraren volgen bijvoorbeeld traditionele nascholingen (vakgebonden of vakoverstijgend) maar hebben ook veel aan uitwisseling over pedagogisch-didactische kwesties of zorgvragen. Er zijn voorbeelden te vinden van zowel spontane contacten als van structureel voorziene uitwisselingsmomenten met diverse betrokkenen, bijvoorbeeld leraren, pedagogisch begeleider, ondersteuner, werkveld, internationale partners en hogeschool. “Mensen die hetzelfde beroep doen waar je ervaring mee uitwisselt. Voor veiligheid hebben we een paar keer per jaar netwerkmomenten. Dat zijn andere scholen van het GO! die ook die richting aanbieden. En dan wordt er vanalles uitgewisseld, cursusmateriaal, ervaringen, tips.” (leraar).

4) Randvoorwaarden: hoe?

Open communicatie en een bereidheid om dingen te delen en samen te werken aan een gezamenlijk project zijn volgens de participanten essentieel om succesvol te kunnen collectief leren met externen. **Vertrouwen en veiligheid** zijn nodig om te durven delen met elkaar en betekenisvol te kunnen uitwisselen. Daarbij aansluitend zijn ook **nabijheid (zowel fysiek als mentaal) en informele contacten** belangrijk.

“Eerlijk zijn en durven zeggen wat goed gaat of wat fout gaat. En ja, niet doen alsof het allemaal oké is als het niet zo is he.” (directie)

“Dat heeft ook weer te maken met die nabijheid die er niet meer is. Nabijheid waardoor je meer informele contacten krijgt, waardoor je meer open bent voor elkaar en waardoor die samenwerking gewoon beter verloopt. Dat is op alle gebieden zo. Vanaf dat die afstand vergroot, fysiek, dat gaat de mentale afstand ook groter worden.” (leerlingencoördinator)

De participanten geven aan dat succesvol collectief leren **persoonsgebonden** kan zijn naargelang de persoon binnen een externe organisatie waarmee gewerkt wordt. Vanuit het voorbeeld van de pedagogische begeleidingsdienst benoemt men onder andere het belang van een passende aanpak van een pedagogisch begeleider, zinvolle accenten leggen, mensen stimuleren om uit hun comfortzone te komen, tijd nemen voor veranderingsprocessen, concrete praktijkgerichte ondersteuning en voeling met de praktijk behouden.

“Dus die figuur is heel bepalend. Als pedagogisch begeleiders concreet gaan, dan is het goed. Je hebt er die in het ijl blijven praten, die zichzelf heel graag horen praten. Dan ben je daar een dag geweest en dan... En als je er hebt die echt meewerken en mee iets doen, waar je iets aan hebt, dan vind ik het wel goed.” (leraar)

Een **gedeelde visie** tussen de school en externen is essentieel om tot succesvol collectief leren te kunnen komen. Een gebrek aan dergelijke gedeelde visie maakt het volgens de participanten moeilijk om met middenschool die bij de school hoort samen te werken.

B.13.3 Schoolspecifieke conclusie

Uit het focusgroepgesprek en de netwerkkaart kunnen verschillende schoolspecifieke conclusies getrokken worden. Het focusgroepgesprek toont allereerst dat er deze school de laatste jaren sterk gewerkt heeft aan het uitbreiden van zijn netwerk en daardoor een samenwerking opbouwde met tal van **schoolexterne partners**. Het merendeel van de schoolexterne samenwerking situeert zich binnen het aanbod voor de leerlingen (zowel binnen als buiten de school) en professionalisering van het team. Verschillende partners worden voor meerdere doelen ingezet. Concreet verrijken stagementoren uit het werkveld bijvoorbeeld zowel het aanbod voor de leerlingen door stages en gastlezingen op school als zorgen ze voor professionalisering van het team. Op school is een sterk lerende cultuur aanwezig, waarbij men binnen het schoolteam veel van elkaar leert. Men hecht veel belang aan contacten en uitwisseling met collega-leraren, zowel in spontane interacties als in georganiseerde verbanden. Nagenoeg alle samenwerking wordt doelgericht aangegaan. Opvallend is de bijzondere aandacht die gaat naar samen leren met internationale partners en de vruchtbare samenwerking met partners uit de stad.

Ten tweede suggereren de gegevens dat de mate waarin er op deze school collectief met externe partners geleerd wordt veeleer afhankelijk is van de **relatie** met de partner in kwestie. Open communicatie, gedeelde visie, bereidheid om te delen, vertrouwen, nabijheid (fysiek en mentaal) en informele contacten zijn hierbij essentieel. Daarnaast spelen ook persoonsgebonden aspecten en de aanpak van de partner in kwestie mee.

Ten derde ervaart de school een duidelijk **hiaat** op het vlak van collectief leren met leraren uit de scholengroep en, breder, het GO!-niveau. Ook de samenwerking met het CLB in functie van de zorg voor leerlingen loopt de laatste jaren veeleer stroef en wordt ervaren als een gemis. Ook samenwerking met bredere partners uit de welzijnssector is veeleer beperkt.

Het overkoepelende **beeld** dat de netwerkkaart bij de participanten oproept, is dat van een **puzzel**:

“Een hele puzzel die in elkaar moet vallen.” (leraar)

Een tweede focusgroeplid noemt het beeld van een **duizendpoot**:

“Ja, ook geen statisch geheel he, die duizendpoot beweegt meer. En ik denk dat dat ook gezegd is, dat er veel ontwikkeling is. Ook naar internationalisering toe. Dat gaat vooruit, er zit een evolutie op.” (leerlingencoördinator)

Een derde participant denkt nog aan het beeld van een **spinnenweb** waar veel blijft hangen en bij elkaar komt. Verschillende participanten even ook aan dat de netwerkkaart ‘chaos’ oproept, maar dat dit niet negatief hoeft te zijn.

Deze beelden benadrukken volgens de participanten het leren van elkaar, één geheel vormen, vooruitgang en het idee dat vele handen licht werk maken.

B.13.4 Reflectie op de werkvorm

De participanten hadden nog nooit een netwerkkaart gemaakt van de externe contacten van de school. De participanten geven aan dat ze de werkvorm interessant vinden om het netwerk van de school in kaart te brengen.

Eenzijds geeft de kaart een goed zicht op de alle partners die vanuit de verschillende domeinen en vanuit verschillende vakgroepen bij de werking van de school betrokken zijn. Verschillende participanten wijzen erop dat er wel nog gaten in het netwerk zitten en dat ze vast nog mensen zijn vergeten opsommen, maar men benadrukt dat het netwerk de afgelopen jaren wel sterk gegroeid was, dankzij de energie die iedereen investeert in deze contacten.

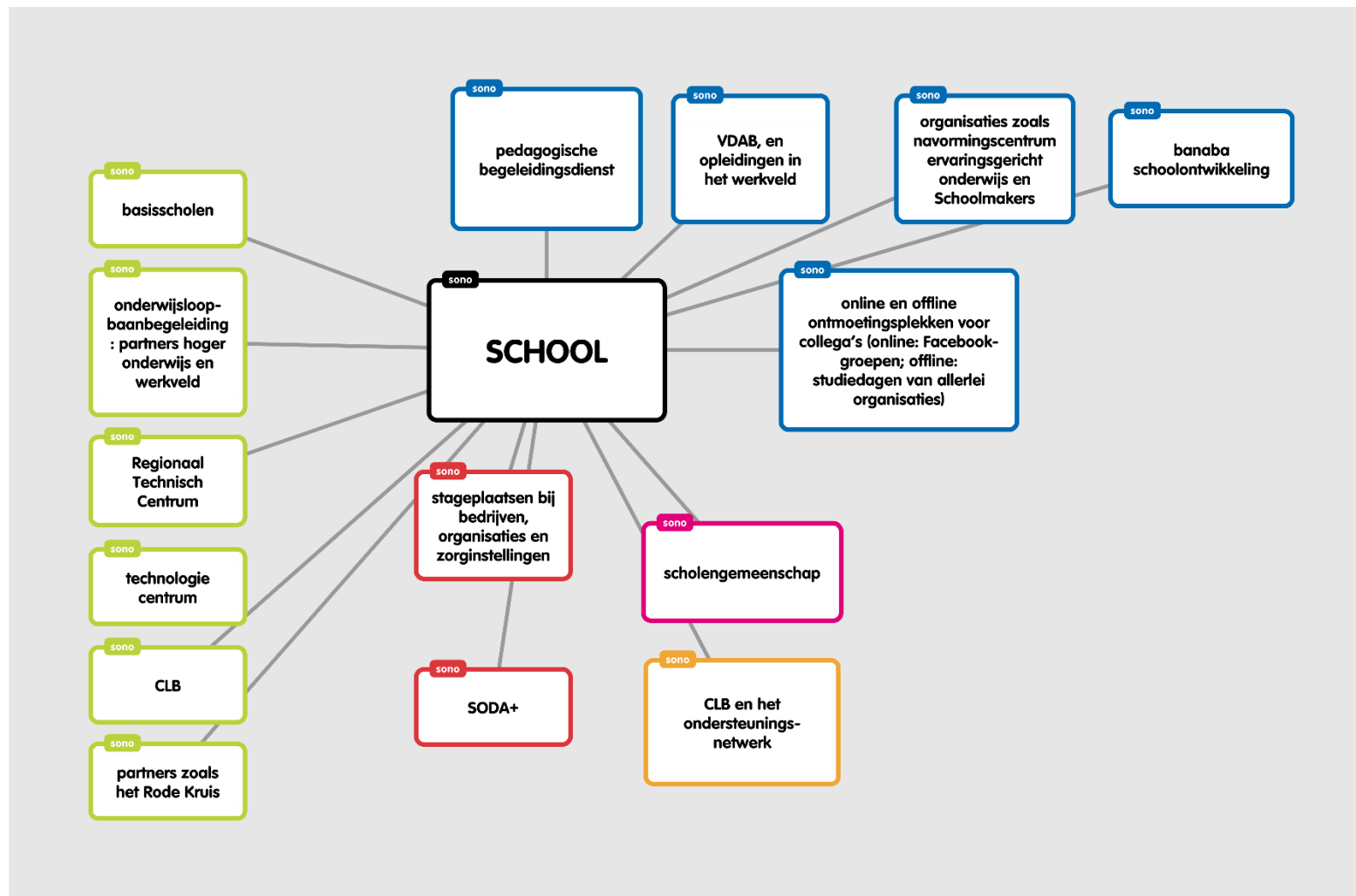
“Ik vind dat een heel positief bord. Als ik zie waar we van komen en als ik bekijk wat er nu ligt en hoe we proberen de leerlingen op allerlei vlakken, of dat nu op persoonlijk vlak of professioneel vlak is, allerlei dingen aan te bieden. Dan denk ik, als ik kijk waar we gestart zijn, dat we heel veel gerealiseerd hebben. Dat er gaten inzitten, dat is normaal he.” (directie)

“Ik moet wel zeggen, ik ben al wat ouder, ik kom eigenlijk vanuit die situatie. Ik zeg niet dat er niets extern was, maar 20 jaar geleden hadden we die contacten niet he. En ik vind mezelf een betere leerkracht door dit dan 20 jaar geleden.” (leraar)

Anderzijds doet het samenleggen van de informatie vanuit verschillende vakgebieden ogen openen. Dat zorgt voor een breder bewustzijn van die samenwerking en voor meer bewustzijn van het eigen netwerk.

“Ik vond die vorm vooral interessant, als ik kijk naar mijn beginsituatie, je stelde me die vraag. Ik heb drie post-its gemaakt en daar stopte het. En door deze werking, door te luisteren naar anderen, besef ik pas hoeveel ik haal uit de externe wereld, waar ik helemaal niet was opgekomen als ik niet via deze vorm hieraan had gewerkt.” (leraar)

Bijlage 14: Netwerkaart secundaire school 6



B.14.1 Profiel van uw school en de participanten

Het gaat om:

- een secundaire school
- type: regulier onderwijs, ASO en BSO (op dezelfde locatie)
- onderwijskoepel: GO!
- ligging: landelijk (tussen de 10 000 en 50 000 inwoners)

Het focusgroepgesprek vond plaats in de context van de pedagogische werkgroep, een bestaand structureel overlegorgaan op deze school. Er namen in totaal **9 participanten** aan het focusgroepgesprek deel, waarvan 5 leraren die verschillende vakken geven in verschillende graden van het ASO- dan wel BSO-aanbod en daarbij allemaal leerlingencoördinator zijn; 3 leraren-coördinatoren die zowel lesgeven als een specifieke coördinatiefunctie opnemen (2 coördinatoren onderwijsontwikkeling, 1 beleidsondersteuner) en 1 directeur. De participanten combineren dus verschillende verantwoordelijkheden. De verantwoordelijkheid van leerlingencoördinatoren is nieuw vanaf dit schooljaar waarbij die 5 leraren, naar aanleiding van het decreet leerlingenbegeleiding van 27 april 2018, het aanspreekpunt vormen voor leerlingen van een specifieke graad. Het focusgroepgesprek duurde in totaal anderhalf uur en vond plaats in het kantoor van de directeur. De school had voor de start van dit focusgroepgesprek nog geen ervaring met het opmaken van een netwerkkaart, behalve voor het in kaart brengen van partners die een meerwaarde kunnen bieden in onderwijsloopbaanbegeleiding.

Vragen Conceptualisering: wat?, Actoreninventarisatie: wie?, Beweegredenen: waarom? en Randvoorwaarden: hoe? werden expliciet besproken. De vragen bij Waardecreatieverhalen: waartoe? kwamen niet aan bod. Alle gegevens werden vertrouwelijk verwerkt en worden geanonimiseerd weergegeven, weliswaar met vermelding van het profiel (leraar, leraar-coördinator of directeur).

B.14.2 Bevindingen van het focusgroepgesprek en de netwerkkaart

1) Conceptualisering: wat?

Wat is collectief leren?

De participanten denken bij *collectief leren* aan samenwerken met externe partners gericht op (1) professionalisering van leraren, (2) relevant pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen gericht op de werkplek dan wel de toekomstige studie en (3) de eigen school als vooruitstrevende, innovatieve leerplek die andere scholen, niet enkel van de scholengemeenschap, aantrekt in functie van hun professionalisering.

“We krijgen automatisch scholen op bezoek die hier naar de praktijk komen kijken en die komen leren van ons om het naar hun praktijk te vertalen.” (directeur)

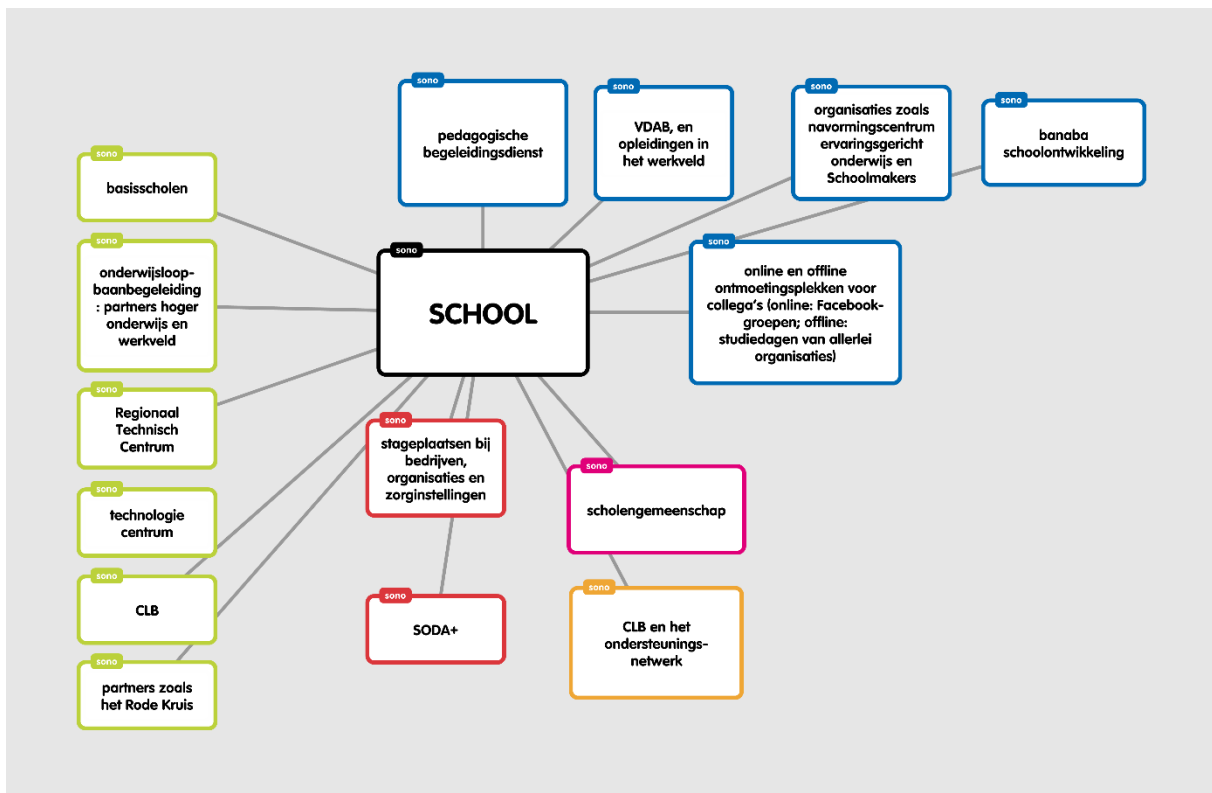
“We zijn al een workshop gaan geven, wij als leerkrachten aan andere leerkrachten. [...] We worden uitgenodigd om ons verhaal te brengen.” (leraar BSO)

Wat is de verhouding van extern vs. intern collectief leren?

De participanten geven aan dat de leraren zelf ook een bron van collectief leren vormen. Op deze school werkt men met co-teams of kerngroepen Taal & cultuur, STEM en Crea waarin leraren worden uitgedaagd om van collega's met een andere expertise te leren.

2) Actoreninventarisatie: wie?

De participanten inventariseren de actoren of partners met wie zij vooral collectief leren. Op basis van post-its die stapsgewijs op een groot vel papier werden geplakt en voorzien van uitleg, werd onderstaande digitale versie van de netwerkaart ontwikkeld (zie Figuur).



Figuur. Netwerkaart secundaire school 6 (ontwikkeld in Popplet)

Collectief leren met externe partners

De externe partners waarmee de school collectief leert worden besproken volgens de volgende categorieën: professionalisering van het team (weergegeven in een blauw kader in Popplet), pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (weergegeven in een groen kader in Popplet), zorg voor leerlingen (weergegeven in een oranje kader in Popplet), werk en stage buiten de school (weergegeven in een rood kader in Popplet), beleid (weergegeven in een roze kader in Popplet) en onderzoek (weergegeven in een grijs kader in Popplet).

Professionalisering van het team (blauw)

Alle participanten vinden de **pedagogische begeleidingsdienst** in het algemeen belangrijk, al geven ze aan dat de winst van collectief leren op dit vlak persoonsgebonden is. De begeleider maakt met andere woorden het verschil.

“Sommigen zeggen dat ze daar misschien niet veel aan hebben vanuit hun dingen, ik aan mijn regio-PBD ook niet, maar wel aan degenen die in Brussel zitten. Ik volg daar alle nascholingen en alle dingen en ik hoef daar ook maar mee te mailen, dat is allemaal geen probleem.” (leraar)

“Bij ons is het wat minder, die van ons die...” (leraar)

– *“Ja, het hangt ervan af.” (leraar)*

– *“Maar het hangt ervan af wie het is, hè. Bij mij ligt dat ook een beetje op z’n gat, maar dan nog vind ik dat wel een belangrijke partner, ook al is dat even minimaal. [...] De [vaste begeleider] is weg, al maanden.” (leraar)*

“Die van techniek, dat is wel een goeie, daar hebt ge wel iets aan dus het is echt wel afhankelijk van de personen.” (leraar)

Hoewel de mate waarin de pedagogische begeleidingsdienst als een meerwaarde wordt ervaren verschilt afhankelijk van de begeleider, vinden alle participanten de pedagogische begeleidingsdienst an sich een belangrijke partner.

“Dat blijft een belangrijke partner.” (leraar)

“Geen PBD is ondenkbaar.” (directeur)

Twee leraren plaatsen de kanttekening dat het niet zozeer om de pedagogisch begeleidingsdienst als adviseur gaat, maar om de **ontmoetingsplek** die de organisatie biedt – net zoals andere organisaties dat kunnen doen:

“Misschien is dat [de pedagogisch begeleider] niet per se mijn adviseur maar wel alle collega’s die ik daar zie. Dat is mijn voornaamste. [...] Gewoon veel ontmoetingsplekken, dat vind ik heel belangrijk. Dat kan de PBD zijn, maar ook bijvoorbeeld hogeschool, bijscholingen zijn of op Facebook of op Instagram. Dat zijn helemaal geen officiële instellingen, maar voor mij is een ontmoetingsplek met collega’s heel belangrijk, in allerlei dingen.” (leraar-coördinator)

“Gewoon die contacten met anderen, dat is constante zelfreflectie ‘Oh, hebt ge dat, ah, oeps’.” (leraar)

“Dat is toch dikwijls, als ge naar een nascholing gaat of ge gaat allez naar iets en als ge een beetje netwerkt en met andere dingen in contact komt en zo eigenlijk dingen eruit haalt voor op school.” (leraar)

Leraren BSO geven aan dat zij ook opleidingen in het **werkveld** volgen om de kloof tussen de school en het werkveld te verkleinen. Een sterkere afstemming op het vlak van infrastructuur en verwerving van daarbij horende specifieke technieken wordt daarbij als noodzakelijk ervaren.

“We zijn ermee bezig dat we eigenlijk de werken die zij daar [de werkplek] hebben, proberen we ook naar hier [de school] te halen, om ze hier eigenlijk ook al wat klaar te stomen daarin, niet dat ze daar direct voor de leeuwen gegooid worden. Met andere woorden: ik ga nu bijvoorbeeld, als het gaat, ga ik donderdag of vrijdag naar een bedrijf, ik ga zelf die opleiding daar volgen. [...] Dat is het grootste probleem bij ons: de afstand tussen school en nijver is veel te groot, veel te groot. [...] En dat willen we iets naar hier halen. [...] Maar dat is ons vakgebied, maar dat is anders met hun, een ASO is iets anders natuurlijk, hè.” (leraar BSO)

Enkele participanten vermelden daarbij de **VDAB** en een **technologiecentrum** als een belangrijke partner gericht op professionalisering van leraren, waarvan een indirect effect op de leerlingen verondersteld wordt.

“Niet alleen voor leerlingen, maar ook voor de leerkrachten in ons geval. In het verleden is bijvoorbeeld geweest, daar heb ik zelf nog aan deelgenomen, is het geweest, of ze vonden, uit onderzoek bleek bijvoorbeeld, vakgebonden dan, dat er zeer weinig bekwame lassers afstudeerden, zowel in het technisch als in het beroepstechnisch. Om het niveau terug op te krikken, hebben ze niet de leerlingen aangepakt maar hebben ze de leerkrachten aangepakt. En dat vind ik dan wel heel oké, want de infrastructuur in de VDAB is up to date. [...] Ze hebben een week lang de leerkrachten uit de school gehaald en die terug opgeleid, of terug opgefrist, zodanig dat die eigenlijk nadien de materie die zij daar opgenomen hebben terug door te geven aan de leerlingen. [...] Ik vind dat wij [leraren] te gauw durven zeggen dat wij het al kennen. [...] Wij geven dat wel, we doen dat wel eens voor [lassen], maar de handelingen zijn eigenlijk, ge moet dat blijven doen. De mensen die daar [bij de VDAB] zitten, dat zijn mensen die, die ik heb gehad tenminste, zeer onderlegd in hun vak, vakidioten zelfs. Zo hebt ge mensen en dat hebt ge eigenlijk nodig.” (leraar BSO)

“De [naam technologiecentrum], omdat wij daar zelf opleidingen kunnen volgen, maar ook met de leerlingen daarnaartoe kunnen. Dat is juist wat ik zeg, de tiendagenregeling, twee dagen opleiding en dan kunnen wij daar eigenlijk met de leerlingen naartoe.” (leraar BSO)

Een andere leraar volgt een bachelor-na-bacheloropleiding **Schoolontwikkeling** aan een hogeschool.

“Ik volg nog een opleiding aan de hogeschool, als schoolontwikkelaar, en dat helpt me wel veel in het innovatief onderwijs.” (leraar ASO)

– “Gij zijt daar beter van geworden, de school wordt daar ook beter van.” (leraar BSO)

Ook bij zulke nascholingen vormen de docent en de medecursisten een belangrijke schakel in het welslagen van de professionalisering in kwestie:

“Bij ons hangt dat vooral af van wie ge dat krijgt, hè. Allez, met alle respect, als ge daar een charlatan hebt, dan leert ge nog niet veel bij, hè. Ik heb toen het geluk gehad dat daar twee mensen tussen zaten waar ge echt naar opkeek.” (leraar BSO)

Een **navormingscentrum over ervaringsgericht onderwijs** wordt eveneens vermeld als een interessante professionaliseringspartner waarbij enkele leraren een tweejarig blended traject hebben gevolgd in de vorm van fysieke coachsessies op school en een online leerplatform waarop

gediscussieerd werd. Daarbij wordt met name het online leerplatform gewaardeerd, omdat leraren via die weg van elkaar konden leren.

“Dat ging toen over onderwijsvernieuwing, hoe dat ge activerend aan de slag gaat en andere vormen van evalueren in plaats van gewoon een toetske. [...] Het online traject is het interessantst. [...] Elke vraag die we hadden [tijdens de coaching] was: ‘Zoek het zelf maar uit, misschien moet je dat eens proberen.’” (leraar ASO)

“[Naam navormingscentrum] vind ik een ideale partner om uw team te professionaliseren, omdat die vanuit een persoonlijk leerplatform waar alle leerkrachten op intekenen eigenlijk en via to do-opdrachten zeker, hebben jullie moeten doen, en ze leren van en met elkaar, en dat vind ik eigenlijk heel mooi binnen [naam navormingscentrum]. En dan komen ze ook coachen op school. [...] Ik had het gevoel dat ze te weinig knowhow hadden om de vooruitgang hier mee te ondersteunen. [...] Maar als start vind ik [naam navormingscentrum] zeker geen verkeerde keuze.” (directeur)

Schoolmakers wordt als een interessante partner beschouwd omdat deze, meer dan [naam navormingscentrum], meer gericht is op het secundair onderwijs.

Pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (groen)

De participanten merken met betrekking tot pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen zowel een gemeenschappelijke als een verschillende insteek op voor het BSO en ASO. Partners zoals het **RTC (Regionaal Technisch Centrum)** en het **technologiecentrum** worden vernoemd als interessante partners, omdat zij over specifieke infrastructuur, materialen en technologie beschikken waar leerlingen gebruik van kunnen maken en die op de eigen school niet aanwezig zijn.

“Het RTC voor het ontlenen van materialen, zoals tilliften en dergelijke, omdat dat gratis is, maar ze geven ook workshops, zoals uitstappen. Vorig jaar zijn we ook naar de [naam hogeschool] geweest, naar het woonlabo. Dus alles wat specifiek met de vakken te maken heeft.” (leraar BSO)

Bij het ASO, en in mindere mate bij het BSO, gaat het met name om **onderwijsloopbaanbegeleiding** waarbij externen worden uitgenodigd op school zoals partners in het hoger onderwijs en de VDAB, maar leerlingen ook op uitstap gaan in functie van hun verdere studiekeuze.

“Die van het hoger onderwijs, die waren er vorig jaar en die komen dit jaar ook, hebben bijvoorbeeld een les gegeven over bijvoorbeeld als ze verpleegkunde gaan studeren, zo’n oefenlesje. We zijn zelf ook al naar de campus in [plaatsnaam] geweest om een keer te gaan kijken hoe dat in z’n werk gaat. [...] Ik vind dat toch belangrijk dat ze die kans toch zien dat die er ook is.” (leraar BSO)

“Voor het ASO doen we onderwijsloopbaanbegeleiding, zeker in de derde graad, en dan proberen we echt mensen uit het werkveld hier te krijgen. Iemand van het ACV die komt spreken over jobs, iemand van KBC die komt spreken over omgaan met geld. [...] Of van VLAIO, daar werken we ook mee samen, ondernemers voor de klas, die komen ook vertellen.

Zo proberen we wel voor iedereen iets te doen. We gaan naar SID-ins, we bezoeken steden, universiteiten en hogescholen zodat ze dat contact al hebben.” (leraar ASO)

“Ik ben heel tevreden van [naam lokale hogeschool], maar andere universiteiten of hogescholen bieden heel weinig aan voor ons. [Naam lokale hogeschool] doet heel veel. Die organiseert ook heel veel dingen. Die hebben zo open lesmomenten, proefdagen waar je effectief met de leerlingen naartoe kunt gaan de ganse dag, die kunnen les volgen. [...] En [naam lokale hogeschool] komt ook naar hier, dat is heel interessant om daarmee samen te werken.” (leraar ASO)

“Sinds vorig jaar hebben we de YOUCA-dag gedaan, dat is zo de Zuidtag van vroeger, in principe, in het heel mooie verhaal is dat dan ook dat die een stage doen bij hun droomjob, maar we zijn nog aan het zoeken naar een manier hoe we hen die richting in krijgen, want tot nu toe was het vooral al fijn als ze een job hadden, al was dat bij de supermarkt. Dus we zijn nog aan het zoeken hoe we dat meer ook richting krijgen naar een soort van job uitproberen die in de lijn ligt van hun verder studeren.” (leraar ASO)

Er is eveneens een gemeenschappelijke werking voor ASO en BSO, waarbij samenwerking met externe partners vooral gericht is op pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen, via excursies of specifiek aanbod op school zelf:

“Nu in maart, daar die vrouw van vorig jaar met die workshop, dat is dan samen met ASO en BSO, dat gaat dan over werkgelegenheid, over social media en solliciteren, die dingen, dat is dan ook iemand uit het bedrijfsleven die die workshops komt geven.” (leraar BSO)

Basisscholen in de buurt worden ook vermeld als belangrijke partners, met name in het kader van uitwisselingen, een leesproject en observaties.

“Een virtuele campus, noemen we dat, dat zijn eigenlijk de omringende gemeentes die voor instroom zorgen in deze secundaire school. Dus dat is binnen de scholengemeenschap. [...] Dag van de zesdejaars, leerkrachten die daar gaan lesgeven, directies vergaderen samen.”

“Leerlingen van hier gaan voorlezen bij de kleuters.” (leraar)

“Ja, ik heb ook kleuters opgeschreven, omdat we daar gaan observeren met de leerlingen voor gedragswetenschappen. Wat ze in de theorie zien, zien ze daar in de praktijk.” (leraar)

Het **CLB** wordt eveneens vermeld in het kader van onderwijsloopbaanbegeleiding en specifieke workshops over sociale vaardigheden.

“Die hebben vorig jaar zo’n workshop sociale vorming geven in het eerste jaar, ik vond dat wel heel goed. Die leerlingen hebben daar toen wel heel veel aan gehad.” (leraar)

Partners zoals het Rode Kruis zijn belangrijk voor het behalen van de nieuwe eindtermen AID over eerste hulp, omdat er vooralsnog geen vakbekwame leraar in huis is die deze lessen kan verzorgen en het bijbehorende attest kan uitreiken.

Zorg voor leerlingen (oranje)

Het **CLB** en het **ondersteuningsnetwerk** worden vermeld als belangrijke partner voor leerlingen die bijkomende zorg nodig hebben. Leraren komen eerder weinig in contact met het CLB omdat het wennen is aan de nieuwe werking van het CLB en omdat leerlingenbegeleiding vooral op school vorm krijgt. De participanten wel dat deze partners in de toekomst nog meer een verschil kunnen maken, met name voor de leraren die vanaf dit schooljaar de nieuwe rol van leerlingencoördinator opnemen.

“De expertise die CLB kan brengen vormt toch een grote meerwaarde. Ik vind niet dat we alles op school kunnen gaan oplossen. [...] Maar CLB heb ik nu opgeschreven, maar dat is ook het ondersteuningsnetwerk, heel dat verhaal van al die partners die er voor de leerlingen zijn met verhoogde zorg. Ik vind dat toch wel belangrijk dat die dichtbij de school staat, want als je met die leerlingen zit, geeft dat toch wel heel veel kopzorgen, zowel voor mij als voor de leerkrachten om de klas te kunnen runnen met die leerlingen daarin.” (directeur)

“We hebben nu wel bijvoorbeeld in derde graad met stage, hebben wij bijvoorbeeld met [naam leerling], dat is een alternatief traject en dan nemen zij [CLB] wel ook voor hun rekening, zo met stagebegeleiding en die dingen allemaal dus zij ondersteunen daar wel goed in, vind ik.” (leraar BSO)

De andere participanten hebben nog geen ervaring in de samenwerking met het CLB opgedaan. Vijf leraren zullen dat evenwel vanaf dit schooljaar opnemen als leerlingencoördinator.

Werk en stage buiten de school (rood)

Bij het BSO is een sterke, structurele samenwerking met partners in het werkveld uitgebouwd in de vorm van **stages bij bedrijven, organisaties en zorginstellingen**. SODA+ wordt in dat kader ook als een interessante partner beschouwd, bijvoorbeeld op het vlak van het aanleren van werkmentaliteit bij leerlingen. Voor het ASO is er geen stageaanbod.

“Wij proberen de organisaties, fabrieken aan te spreken om daar leren werken op de werkvloer te promoten zodanig dat de stap iets korter is of iets sneller aangeleerd is. Eigenlijk is dat een win-winsituatie zodanig dat zij eigenlijk al mee zijn in dat verhaal, de mensen van de fabriek, dus van de fabrieken weten van ‘Ah, die persoon hebben wij gehad, we weten wat die man kan, we hebben daarin al geïnvesteerd’ waardoor eigenlijk, en dan is de kans groter dat zij daar eigenlijk ook wel te werk gesteld worden. Dat is de functie die wij [BSO-leraren] eigenlijk, dat is anders als hun [ASO-collega's].” (leraar BSO)

“Stageplaatsen [bij zorginstellingen] waar dat de leerlingen gaan, omdat ze daar uiteindelijk hun vak leren. Plus ook: we hebben daar al heel veel van onze stagiairs die daar vakantiewerk kunnen gaan doen, die eigenlijk al zicht hebben op werk na hun diploma.” (leraar BSO)

Met betrekking tot de stageplaatsen voor het BSO wordt expliciet vermeld dat de relatie met de directeurs van die stageplaatsen (bedrijven en zorginstellingen) erg belangrijk is.

“We hebben die mensen ook heel hard nodig en als we die niet hebben, dan hebben we een heel ander probleem natuurlijk, hè. [...] We proberen dat onderhoud wel eigenlijk te optimaliseren, want hier zijn omringd natuurlijk meerdere scholen dus, en stageplaatsen zijn ook niet altijd dik gezaaid natuurlijk. Dus voor ons is dat onderhoud wel belangrijk dat we dat eigenlijk blijven behouden. [...] Hoe beter de band met die mensen, hoe meer je ook uit die band kunt halen.” (leraar BSO)

Beleid (roze)

De directeurs binnen de **scholengemeenschap** vergaderen samen om personeelszaken en het pedagogisch-didactisch handelen op elkaar af te stemmen, wat als een meerwaarde ervaren wordt.

“We proberen zoveel mogelijk af te stemmen op elkaar, zowel pedagogisch-didactisch handelen, want volgend jaar start een school met de basisschool hiernaast.” (directeur)

Onderzoek (grijs)

Deze categorie kwam tijdens het focusgroepgesprek niet aan bod.

Prioritaire partners

Alle participanten vinden de pedagogische begeleidingsdienst een prioritaire partner. Vier leraren vinden ook de stageplaatsen prioritair. Twee leraren, een coördinator en de directeur geven aan dat het navormingscentrum over ervaringsgericht onderwijs een prioritaire partner is.

Afstand t.o.v. de school

Bij de actoreninventarisatie werd reeds duidelijk dat de afstand van de partners t.o.v. de school verschilt. De participanten zijn het er unaniem over eens dat de pedagogische begeleidingsdienst dichtbij de school staat, omdat er, weliswaar afhankelijk van de begeleider, veel steun wordt ervaren. Ook de stageplaatsen staan dichtbij de school, omdat deze een cruciale partner vormen in de realisering van werkplekleren.

Afwezigheden

De participanten vermelden geen specifieke hiaten, behalve op het vlak van uitwisseling tussen de leraren van de scholengemeenschap. Waar de scholengemeenschap nu vooral een aangelegenheid is voor directeurs, en zij er ook vooral de vruchten van plukken, ontbreekt systematisch overleg tussen leraren van de scholengemeenschap.

“Ik zou het ook belangrijk vinden dat er veel meer samenwerking was tussen verschillende scholen, tussen leerkrachten van verschillende vakdomeinen. Dat wordt hoog tijd dat dat opgestart wordt.” (directeur)

3) Beweegredenen: waarom?

De drijfveren voor collectief leren met externe partners worden algemeen genomen gerelateerd aan de volgende drie categorieën:

- (1) **Professionalisering:** In deze school zet men sterk in op professionalisering van leraren. De participanten geven aan dat professionalisering helpt om hun eigen onderwijspraktijk in vraag te stellen, onderwijsvernieuwing te realiseren en hun eigen functioneren te evalueren: *“Gewoon uwe kleppen openzetten. Ook al gebruikt ge daar maar een ding van, maar gewoon het idee dat uwe molen begint te draaien.”* (leraar ASO) en *“Ik heb daar [opleiding in het werkveld] bijvoorbeeld gezien dat ik bepaalde dingen niet goed deed terwijl ik dat jarenlang zo gaf en dan denkt ge van ‘Allez, nu’. Ik dacht dat ik het goed deed en door dat te doen, komt ge tot een zelfevaluatie eigenlijk.”* (leraar BSO)
- (2) **Aanbod voor leerlingen, zowel op school als daarbuiten:** Deze school werkt structureel samen met externe partners in functie van aanbod voor leerlingen, zowel op school als daarbuiten. Men wil daarmee *“horizonverruiming, maar ook zelfconceptverandering, zodat ze zichzelf leren kennen”*. Toekomstgerichtheid vindt men daarbij ook bijzonder belangrijk, gericht op het toekomstige beroep en/of de studiekeuze van de leerlingen.
- (3) **Behalen van leerdoelen:** Deze school ziet deze categorie als een afzonderlijke categorie naast (1) professionalisering en (2) aanbod voor leerlingen, omdat er specifieke eindtermen zijn die uitsluitend behaald kunnen worden met specifieke ondersteuning van externe partners, zoals het Rode Kruis. Indien er bepaalde expertise niet in huis is, wordt deze in huis gehaald door samenwerking met een externe partner op te zetten.

4) Randvoorwaarden: hoe?

De professionalisering op deze school wordt zowel individueel en occasioneel als collectief en structureel georganiseerd.

“Soms individueel, maar als ge naar een gezamenlijke schoolvisie gaat, dan is het collectief. En is het occasioneel? Ja, nee, want wij doen daar meestal trajecten over, meerdere jaren, om dat te implementeren ook. Maar sommige zijn ook occasioneel.” (directeur)

“Wie niet naar een bijscholing wil [van de pedagogische begeleidingsdienst], gaat niet. Als daar niets bij staat wat u aanstaat, ja, dan gaat ge niet.” (leraar ASO)

Er zijn duidelijk structurele samenwerkingen, met name als het gaat om het BSO, bijvoorbeeld voor stageplaatsen.

“Hoe onderhoudt ge contacten? Door daar mee om te gaan en door zoveel mogelijk contacten te hebben.” (leraar BSO)

Daarnaast zijn er externe professionals waarmee ad hoc wordt samengewerkt, bijvoorbeeld tijdens ontmoetingsmomenten op studiedagen die onverwacht tot nieuwe samenwerkingen kunnen leiden.

“Bij mij zijn de meeste contacten ad hoc.” (leraar ASO)

Als randvoorwaarden geeft de school aan dat sterke samenwerking met externe professionals met name samenhangt met een gedeelde visie (in dit geval gestoeld op de zelfdeterminatietheorie gericht op de ontwikkeling van autonomie, competentie en verbondenheid). Andere factoren die een rol spelen zijn kosten, locatie (de school ligt landelijk en is relatief moeilijk bereikbaar met het openbaar vervoer) en de passie waarmee een externe partner zijn/haar verhaal uitdraagt: *“Daar valt of staat uw hele beleidsvoering mee”* (directeur).

Vernieuwingsgezindheid en doelgerichtheid (de mate waarin de samenwerking bijdraagt aan het bereiken van de visie van de school en eindtermen) worden algemeen genomen als fundamenteel beschouwd om tot een vruchtbare samenwerking met externen te komen:

“Ik denk dat ge in het begin wel altijd doelen stelt, maar dat er gaandeweg doelen veranderen of bij komen.” (leraar BSO)

“Ge kunt veel leuke dingen doen, maar ik ben altijd aan het checken of het nuttig is, of er aan leerdoelen wordt voldaan.” (leraar ASO)

“Vooral die collectieve nascholingen en trajectgewijs, dat ge dat meerdere jaren doet, dat gaat vanuit een visie, hè, dus dat gaat om een bepaald doel, dat als ge als school iets wilt gaan uitstralen naar de buitenwereld, dan moet je wel zorgen dat iedereen die uitstraling naar de buitenwereld heeft. Dat kan niet anders dan door ondersteuning te zoeken.” (directeur)

Een ontbrekende gedeelde visie en doelgerichtheid worden in dezelfde adem genoemd als factoren die ervoor kunnen zorgen dat samenwerking met een externe partner niet de gewenste resultaten oplevert:

“Sommige collega’s [van andere scholen] hebben niet dezelfde visie, niet dezelfde passie en zijn niet vernieuwend of zijn bezig met andere doelen.” (leraar)

“Ik denk als we het gevoel hebben als team of ikzelf dat we er niets uit kunnen halen dan gaan we zo snel mogelijk afbouwen.” (directeur)

De samenwerking hangt ook af van de mate waarin een samenwerking aan een collectieve behoefte van de partners beantwoordt en tot een win-winsituatie leidt.

“Dat ge onderling met het team, dat het niet top-down is, dat het eigenlijk collectief beslist wordt.” (leraar BSO)

“Ge krijgt zelfs aanvragen [om partner te worden] dus uiteindelijk hebben zij ook wel de vraag ernaar dus met andere woorden: zij vinden niet het juiste personeel.” (leraar BSO)

Verder is ook toestemming van de scholengemeenschap, met name van de algemeen directeur, van belang als het gaat om het aangaan van nieuwe partnerschappen. Tot slot spelen volgens de participanten gelijkwaardigheid tussen de verschillende partners, motivatie en het beleidsvoerend vermogen van de school een rol.

“Alles valt of staat met de juiste directie. Ik ben de enigste die tien directeurs heeft gehad en daar valt of staat echt alles mee. [...] Ik denk dat iedereen met de neus in dezelfde richting staat en dat is toch wel de verdienste van de directie.” (leraar BSO)

“Binnen uw vak hebben we ook de nodige vrijheid om dingen in te richten en met leerlingen naar buiten te gaan en mensen naar hier te halen.” (leraar BSO)

B.14.3 Schoolspecifieke conclusie

Uit het focusgroepgesprek en de netwerkkaart kunnen drie schoolspecifieke conclusies getrokken worden. Het focusgroepgesprek suggereert allereerst dat er deze school vanuit een **sterke visie- en doelgerichtheid én motivatie** structurele samenwerkingen met externe partners aangaat. Er worden doelbewust structurele samenwerkingen aangegaan met partners die de visie van de school mee kunnen realiseren en een expertisehiat kunnen vullen (bv. nieuwe eindtermen waarvoor nog geen expertise in huis is). Die samenwerking springt het meest in het oog voor het BSO, waar stage onderdeel uitmaakt van het curriculum. Tegelijkertijd lopen er ook in het ASO heel wat structurele samenwerkingen, met name gericht op onderwijsloopbaanbegeleiding.

Ten tweede suggereren de gegevens dat de mate waarin er op deze school collectief met externe partners geleerd wordt veeleer afhankelijk is van de **relatie** met de partner in kwestie. Een samenwerking met een pedagogisch begeleider of docent van een nascholingsinitiatief wordt als een meerwaarde ervaren indien er onder andere sprake is van een gedeelde visie, gedeelde doelgerichtheid en voldoende vernieuwingsgezindheid.

Ten derde ervaart de school een duidelijk **hiat** op het vlak van collectief leren met **leraren** uit de **scholengemeenschap**. Waar de directeurs al sterk met elkaar samenwerken op verschillende vlakken, blijft die samenwerking op het vlak van leraren veelal uit. De school ziet nog onbenutte kansen om ook leraren van verschillende scholen en vakdomeinen van elkaar te laten leren.

Het overkoepelende **beeld** dat de netwerkkaart bij de participanten oproept, is dat van een **rupsband** van een tanker:

“Het bolt en het bolt en het bolt en het bolt en het bolt verder. Zonder een van die partners zit er een gatje in die rupsband en dan draaien we niet meer, hè. [...] Wij zijn de olie van de rupsband.” (leraar)

Een tweede participant noemt het beeld van een **bloem**:

“Alle partners zijn alle blaadjes voor onze knol die moet groeien. Er zijn ook verwelkte blaadjes, maar dat is niet erg als die vallen, want dan hebben we daar geen nood meer aan.” (leraar)

Een derde participant denkt aan het beeld van een **raket**:

“Eén richting, allemaal gelijk, de toekomst in en keihard knallen.” (leraar)

Een laatste participant denkt aan een **goed geoliede machine**:

“Een goed geoliede machine met de juiste drijfkracht.” (leraar)

B.14.4 Reflectie op de werkvorm

De participanten gaven aan dat ze de werkvorm interessant vonden om het netwerk van de school in kaart te brengen. Het biedt inzicht in netwerken van collega's waar ze niet steeds van op de

hoogte waren en het geeft weer in welke mate de participanten een soortgelijke visie op samenwerking met externe partners delen.

“Ik heb dat nog nooit letterlijk op papier gedaan, maar ik heb dat hier [wijst naar haar hoofd] zitten.” (leraar BSO)

“Voor mij is dat leuk om zo te horen waar [BSO] dan zo mee bezig is. Je weet dat wel van horen zeggen zo af en toe in de leraarskamer en zo, maar echt zo specifieke partners waar ze het meest mee werken, dat weten wij ook niet.” (leraar ASO)

“Ik denk dat wij dat onderling van elkaar niet zo heel veel weten. [...] Dat heeft toch specifiek te maken met ASO, BSO, TSO.” (leraar BSO)

“Iedereen zoekt zijn partner om het beste eruit te halen.” (leraar ASO)

“Ik vind dat er op deze school heel veel trekpaarden zijn. [...] Ge hebt trekpaarden en boerenpaarden, hè, hier hebt ge heel veel trekpaarden.” (leraar BSO)

“Wat mij vooral opvalt, is dat collega's die al lange tijd hier zijn, collega's die minder lang hier zijn, dat die eigenlijk wel tot hetzelfde komen. Dat valt mij op, er zijn mensen die pas in dienst, een jaar in dienst of veel jaren, en dan zie ik dat er toch een gelijkgerichtheid is” (directeur)

Bijlage 15: Informed consent vervolgcases basisonderwijs

Toestemmingsformulier

SONO-onderzoek "Collectief leren via samenwerking met externe professionals"
Fase 2: meervoudige gevalsstudies

door
Marijke De Smet en Bénédicte Vanblaere



Ondergetekende,

Naam:

Tewerkgesteld als (functie)

In (organisatie/school)

Te (plaats)

Telefoonnummer:

Email-adres:

verklaart door de onderzoekers voldoende op de hoogte te zijn gesteld over het opzet en de uitvoering van het onderzoek naar collectief en buitenschools leren aan de Arteveldehogeschool in Gent in opdracht van het Steunpunt Onderwijsonderzoek van de Vlaamse Overheid.

Hij/zij verklaart vrijwillig deel te nemen en weet dat hij/zij de deelname op elk ogenblik, zonder opgave van redenen, kan beëindigen.

Hij/zij geeft hierbij ook de toelating aan de bovenvermelde projectmedewerkers om de ingezamelde gegevens (schriftelijke notities van observatie, audio- en/of video-opname van gesprek, gegevens uit documentenanalyse) te gebruiken in het kader van wetenschappelijk onderzoek op voorwaarde dat bij de archivering, verwerking en rapportering van de gegevens de vertrouwelijkheid en anonimiteit nauwgezet wordt gerespecteerd.

Tenslotte verklaart ondergetekende op de hoogte te zijn gebracht over zijn/haar recht om een samenvatting van de onderzoeksresultaten op te vragen.

Ik stem toe met mijn deelname:

☐ Ja ☐ Nee

Handtekening:

Datum:

Bijlage 16: Infographic vervolgcase BOS1

Brugfiguur in een basisschool van Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals



Tal van acties op initiatief van de brugfiguur



Schilouders

Hoort bij tutti frutti project (inclusief koffiekar)



Koffieklets

Outreaching: koffieklets aan de schoolpoort



Huisbezoek

Opvolging: CLB-kwesties, ouderbrieven, opvang, OCMW, schoolfacturen



Heel vaak samenwerking met leraren

BIJVOOR- BEELD



Oudercontacten ondersteunen

Bv. opvolgen, samen uitvoeren, uitnodigen, tolkentelefoon, Engelse nota's nemen, ...



Laattijdigheid aanpakken

Bv. actie voor vroege vogels, stempelsysteem, complimenten



Ouderbetrokkenheid faciliteren

Bv. gezamenlijke schoolpoortgesprekken, ouderbarometer, brieven vertalen, gesprekken met team



Oog hebben voor financieel luik

Bv. tweedehands aankopen en democratische prijzen stimuleren; inspraak in begroting



Praktisch ondersteunen

Bv. helpen op schoolfeesten, bij toezichten, op infoavonden en in de refter



Succes- factoren

01

Organisatorisch

- Klasvrij zijn
- Een eigen gesprekslokaal
- Inspraak in de begroting (werkingsmiddelen)
- Tijd hebben om voor te bereiden (bv. lezen)

02

Gezamenlijk doel

- Samen school maken
- Een interne externe zijn: betrokken meeschuiven in het schoolverhaal

03

Leervaardigheden en -houding

- De boodschap doen overkomen met passende taal
- Perspectiefdenken, toekomstgericht ondersteunen
- Positief roddelen als communicatiestrategie
- Herhaling en geleidelijkheid inbouwen
- Vertrouwen winnen
- Samen leren (deelname studiedagen)

04

Regie

- De brugfiguur observeert en participeert breed vanuit autonomie

COLLECTIEF LEREN: IMPLICATIES



Brugfiguur is actief lid van het kernteam: draagkracht



Rol en bewustzijn ouderbetrokkenheid



Leerweg demonstreren



Het team waardeert het zoeken naar externe partners door de brugfiguur



Waakhond-functie i.f.v. diversiteitsdenken en inclusie-inspanningen

Bijlage 17: Infographic vervolgcas BOS2

CLB-medewerker in een OVSG basisschool

Collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals



Tal van acties op initiatief van het CLB



Scholen-gemeenschap

Deelname aan lerend netwerk; werkgroep zorg



Klas(sen)

Inclusie-inspanningen
Brede basiszorg ondersteunen



Team

Vraagverhelderings-fiche introduceren
Wegwijs bij zorgoverleg



Heel vaak samenwerking met leraren

BIJVOOR- BEELD



Contact met ouders stroomlijnen



OASE-techniek op personeelsvergadering



Samen op expeditie M



De zorgvisie (her)schrijven



MDO's
(incl. contact met REVA, thuisbegeleiding, ONW)

Succes- factoren

01

Organisatorisch

- **Standvastigheid** dus vaste contactpersonen
- MDO's samen **inplannen** in jaarkalender op vaste dagen per week
- Informeel en **rechtstreeks** contact
- **Internet** nodig (voor LVS)

02

Gezamenlijk doel

- **Zorgwerking** uitbouwen
- **Samen professionalisering** doen
- Inzichten en veranderingen **uitwisselen over zorg**
- De **voortgang** in dossiers evalueren

03

Leervaardigheden en -houding

- Leraren hun **eigen rol** in de zorgwerking laten zien
- CLB als gelijkwaardige, **lerende** partner
- Goede **relaties** met het schoolteam
- **Multiperspectiviteit** in discussies

04

Regie

- Veel **autonomie**
- Vooral contacten met zorgteam. Inhoudelijke vragen **bundelen**

Leermomenten voor het schoolteam

XXXXXXXXXX

Waarom?

Communicatie kan het
vaste MO-dagen,
maandelijkse
samenkomsten,
telefonie, mail, live
op afstand,
leerlingendossiers in
LVS en Quest?

COLLECTIEF LEREN: IMPLICATIES

Samen groeien:
brede basiszorg
sterk(er) maken

Contacten met ouders
over uitbreiding van
zorg stroomlijnen

Samen de zorgvisie
herwerken

Veel leereffect(en) bij
een professionele klik

Bijlage 18: Infographic vervolgcas BOS5



Tal van acties op initiatief van ouderwerkgroepen



Tuin

Wilgenhut,
muziektunnel,
soep en koffie
tussendoor



Klas(sen)

Banken poetsen,
containers
inrichten, 10-
uurtjes uitdelen



Team

Uitwisseling over
talentgericht
werken,
of bouwplannen



Heel vaak
samenwerking
met leraren

BIJVOOR- BEELD



Samen met
schoolteamleden functioneren
in tal van werkgroepen



Leeruitstappen mee
begeleiden



Atelier of workshop geven
Leesouder zijn



Projectwerk faciliteren en
praktisch ondersteunen
zodat leraren 'ruimte'
krijgen



Zetelen in algemene
vergadering en het
vestigingsbestuur

Bijlage 19: Inhoudelijke leerthema's in de vervolgcases

De **leraren** in onze vervolgcases blijken erin te slagen om **vanuit dialoog en interactie te leren met schoolexternen over thema's die verschillen** per partner en diens functie. We stellen tegelijk een diversiteit aan inhoudelijke professionaliseringsnoden vast. Suijs (1999) spreekt in dit verband over een taakdimensie en koppelt die aan een *issue* dat de samenwerking doet groeien en tot leeropbrengsten leidt vanuit werkopdrachten. Vermeir (2019) geeft een centrale rol aan agenda's bij de implementatie van onderwijsvernieuwing en definieert een agenda als een veruitwendiging van de doelen en belangen van een individu of een groep van individuen. Thematisch werken komt voor in de gecontinueerde samenwerkingen van leraren met externen, dat zien we terugkeren in sommige vervolgcases.

“En dan brengt iemand een case aan vanuit de school en dan gaan we met anderen nadenken: hoe is dat bij jullie, hoe kijken jullie ernaar? Wat delen we? Wat zijn er verschillen?” (trekker lerend netwerk, SOS2)

Ter inleiding op de leeropbrengsten in termen van waardecreatieverhalen rapporteren we - in nauw verband met de dataverzameling in de zes vervolgcases - de grote **inhoudelijke thema's die uitwisselingsprocessen a priori faciliteren**. We spreken over domeinen, waarmee we in navolging van Feys en Devos (2015) gemeenschappelijke doelen en/of complementaire belangen bedoelen, waarrond de samenwerking opgebouwd is (zie ook Hoofdstuk 3 - Randvoorwaarden) én waarrond geleerd wordt door individuele leraren, al dan niet geruggesteund door (een deel van) het schoolteam. Wat hieronder beschreven staat aan inhoudelijke leerthema's moet contextueel begrepen worden en dus in relatie tot de geselecteerde cases.

Wanneer een brugfiguur (BOS1) samenwerkt met een leraar dan leggen onze onderzoeksresultaten leeropbrengsten bloot voor de individuele leraar op deze vier domeinen: contact met ouders, ouderbetrokkenheid, absenteïsme en gelijke onderwijskansen.

Wanneer een CLB-medewerker (BOS2) systematisch en bij regelmaat samenwerkt met een leraar dan leggen onze onderzoeksresultaten leeropbrengsten bloot op deze drie domeinen: het zorgcontinuüm, multidisciplinair overleg en contact met ouders.

Wanneer een ouderwerkgroep (BOS5) op vrijwillige basis knowhow deelt met een leraar dan leggen onze onderzoeksresultaten leeropbrengsten bloot op deze drie domeinen: projectwerk, leesonderwijs en leeruitstappen.

Wanneer een pedagogisch begeleider (SOS1) een (vak)leraar ondersteunt dan leggen onze onderzoeksresultaten in de betreffende casus leeropbrengsten bloot op deze vier domeinen: het raamwerk onderwijskwaliteit, het nadenken over en aanpassen van overlegstructuren, inzicht in zelfevaluatie en samen een toekomstpad uitstippelen.

Wanneer een (vak)leraar deelneemt in een lerend netwerk met welzijnspartners en leraren uit andere scholen (SOS2) dan leggen onze onderzoeksresultaten leeropbrengsten bloot op dit domein: preventie, herstelgericht werken en zorgbeleid.

Wanneer een (vak)leraar samenwerkt met een lokaal bestuur (SOS5) dan leggen onze onderzoeksresultaten leeropbrengsten bloot op deze drie domeinen: leren omgaan met kwetsbare gezinnen, een pedagogisch-didactisch aanbod samen vormgeven en praktisch uitrollen, en acties gerelateerd aan ongekwalificeerde uitstroom.