

Krachtige leeromgevingen in de B-stroom

Deelstudie 4: Verdiepende analyse van praktijken en condities in de realisatie van KaBOEM in vier scholen

Onderzoeksmedewerkers

Charlotte Arnou (KU Leuven)

Heline Van Peteghem (VUB)

Promotoren

Machteld Vandecandelaere (KU Leuven)

Ingeborg Plackle (Vrije Universiteit Brussel)

Arnou, C., Van Peteghem, H., Placklé, I., & Vandecandelaere, M. (2024). Krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Deelstudie 4: Verdiepende analyse van praktijken en in de realisatie van KaBOEM in vier scholen [Unpublished Manuscript]. Vlaamse Overheid.

Inhoud

Lijst van tabellen, figuren, praktijkfiches en bijlagen	5
Samenvatting.....	6
1 Inleiding	7
2 Theoretisch kader en onderzoeksvragen	8
2.1 Werkcondities voor leraren	8
2.2 Impact van werkcondities voor leraren	10
2.3 Kader voor werkcondities voor leraren	11
2.3.1 Kaders van werkcondities voor leraren	11
2.3.2 Aangepast kader van werkcondities.....	12
2.3.3 Richtlijnen bij het interpreteren van werkcondities.....	14
2.4 Onderzoeksvragen	14
3 Onderzoekopzet en methodologie	16
3.1 Privacy en ethiek.....	16
3.2 Steekproef en respondenten	16
3.3 Dataverzameling	17
3.3.1 Interview met leraren.....	18
3.3.2 Focusgroepgesprek met het leidinggevend team	18
3.4 Data analyse.....	19
4 Resultaten.....	21
4.1 Voorstelling van de scholen	21
4.1.1 De Meerkoet.....	23
4.1.2 De Keep.....	23
4.1.3 De Roek.....	24
4.1.4 De Bonte Specht	25
4.2 Praktijken gericht op ondersteuning in de klas	26
4.2.1 Beschrijving van de praktijken.....	26
4.2.2 Overkoepelende beschouwing	35

4.3	Praktijken gericht op leeractiviteiten in betekenisvolle contexten	37
4.3.1	Betekenisvolle context binnen een vak.....	37
4.3.2	Vakoverschrijdende benadering.....	42
4.3.3	Stroomoverschrijdende projecten	49
4.3.4	Overkoepelende beschouwing	51
4.4	Hefbomen in het realiseren van de praktijken en het optimaliseren van de B-stroom	52
4.4.1	Leiderschap.....	53
4.4.2	Versterken van leraren	54
4.4.3	Schoolteam.....	56
4.4.4	Ouders/opvoeders en buurt.....	61
4.4.5	Beleid	62
4.4.6	Schoolkenmerken	62
4.4.7	Oriëntatie-Klimaat	64
4.4.8	Tijd	68
4.4.9	Infrastructuur	69
4.4.10	Algemene hulpmiddelen en instructiehulpmiddelen.....	70
4.4.11	Professionele ontwikkeling	73
5	Discussie	75
5.1	Praktijken in de B-stroom	75
5.1.1	Praktijken gericht op ondersteuning in de klas.....	76
5.1.2	Praktijken gericht op leeractiviteiten in betekenisvolle contexten.....	77
5.2	Ondersteunende werkcondities	80
5.2.1	Samenwerking.....	81
5.2.2	Instructie-ondersteuning.....	83
5.2.3	Innovatie.....	85
5.2.4	Professionele ontwikkeling.....	86
5.3	Overige werkcondities die de B-stroom ondersteunen.....	88
5.4	Werkcondities in samenhang en in context	91

5.5	Aanbevelingen	92
	5.5.1 Aanbevelingen voor onderwijsbeleid.....	92
	5.5.2 Aanbevelingen voor de praktijk.....	96
	5.5.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	99
5.6	Limitaties.....	102
6	Conclusie.....	104
7	Referenties.....	105

Lijst van tabellen, figuren, praktijkfiches en bijlagen

Tabel 1 Aangepast kader van werkcondities.....	13
Tabel 2 Kenmerken per school: koepel of net, type, omgeving.....	17
Tabel 3 Gegevens per leraar per school: gender, leeftijd, werkervaring in onderwijs, ervaring B-stroom, diploma.....	17
Tabel 4 Gegevens deelnemers focusgroepgesprek.....	19
Tabel 5 Overzicht van schoolkenmerken	22
Figuur 1 <i>KaBOEM (Arnou et al., 2021)</i>	8
Figuur 2 <i>"Potential stakeholders in education" (Burns & Koster, 2016, p. 25)</i>	10
Figuur 3 Schematische voorstelling van de relatie tussen de verschillende elementen van de onderzoeksvraag	15
Figuur 4. Voorbeeld: Overzicht van opvolging van assistentiesysteem (De Meerkoet)	29
Praktijkfiche 1 Praktijken gericht op ondersteuning in de klas – De Meerkoet	26
Praktijkfiche 2 Praktijken gericht op ondersteuning in de klas – De Keep	29
Praktijkfiche 3 Praktijken gericht op ondersteuning in de klas – De Roek	32
Praktijkfiche 4 Praktijken gericht op ondersteuning in de klas – De Bonte Specht.....	33
Praktijkfiche 5 Praktijk gericht op een betekenisvolle context binnen wiskunde – De Keep..	38
Praktijkfiche 6 Praktijk gericht op een betekenisvolle context binnen Nederlands – De Keep	40
Praktijkfiche 7 Praktijken gericht op geïntegreerd werken – De Roek.....	43
Praktijkfiche 8 Praktijken gericht op vakoverschrijdend werken – De Keep	46
Praktijkfiche 9 Praktijken gericht op vakoverschrijdend werken – De Meerkoet	47
Praktijkfiche 10 Praktijk gericht op stroomoverschrijdende projecten – De Roek.....	49
Praktijkfiche 11 Onderwijsopdracht in De Meerkoet	58
Praktijkfiche 12 Onderwijsopdracht in De Keep	59
Praktijkfiche 13 A-stroomvakken als optie – De Meerkoet	65
Praktijkfiche 14 Lesmateriaal uit de A-stroom als uitdaging – De Meerkoet	71
Bijlage 1 Aangepast kader van werkcondities met definities	111
Bijlage 2 Leidraad voor de interviews met leraren.....	114
Bijlage 3 Leidraad voor de focusgroepgesprekken	116

Samenvatting

Om krachtige leeromgevingen te realiseren in de B-stroom, zijn de pedagogisch-didactische principes binnen het 'Kader voor leraren in de B-stroom om de OnderwijsEffectiviteit te Maximaliseren' (KaBOEM) leidend (Arnou et al., 2022). Dit onderzoek identificeerde de condities die het pedagogisch-didactisch handelen in de B-stroom kunnen ondersteunen. Hiervoor gingen we in gesprek met diverse actoren binnen vier scholen die succes boekten in de realisatie van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Concreet onderzochten we via een multiple case-study welke praktijken deze scholen en leraren organiseren in het realiseren van KaBOEM en welke werkcondities zij daarbij ondersteunend ervaren. Deze condities kunnen andere scholen inspireren in het creëren van krachtige werkcontexten voor leraren, opdat ze krachtigere leeromgevingen kunnen verwezenlijken.

Uit de interviews met de verschillende schoolactoren kwamen twee groepen van praktijken naar voren die de leeromgevingen in de B-stroom versterken. Via praktijken gericht op ondersteuning in de klas en praktijken met aandacht voor betekenisvolle en authentieke contexten zetten de scholen in dit onderzoek in op KaBOEM.

Het optimaliseren van de leeromgevingen en het realiseren van de praktijken – en dus KaBOEM - hangt onlosmakelijk samen met verschillende werkcondities die een hefboom zijn. Om KaBOEM te implementeren en krachtige leeromgevingen in de B-stroom te realiseren werden vier werkcondities uitdrukkelijk benoemd: de samenwerking met collega's, instructie-ondersteuning, innovatie en professionalisering. Deze vier werkcondities, die door de respondenten als belangrijk en ondersteunend worden ervaren, worden mogelijk gemaakt door andere werkcondities zoals het onderwijskundig leiderschap op school, de ervaring en opleiding van het lerarenteam, een afgestemde visie en professioneel vertrouwen en respect. Daarnaast kunnen ook ouders en beleidsmakers een ondersteunende rol opnemen bij het optimaliseren van de leeromgevingen in de B-stroom. De resultaten bevestigen dat de werkcondities onderling afhankelijk en dus systemisch zijn. Daarnaast zijn de concretisering, het belang en de aanwezigheid van de werkcondities schoolspecifiek.

Samengevat presenteert dit rapport de praktijken die vier succesvolle scholen inzetten om krachtige leeromgevingen in de B-stroom te realiseren. De uiteindelijke verwezenlijking van deze praktijken is het resultaat van een samenspel van de KaBOEM-principes, ondersteunende werkcondities, en de specifieke context van de school.

1 Inleiding

Om te functioneren en participeren in de huidige – complexer wordende – samenleving, zijn basisgeletterdheid zoals lezen, schrijven en rekenen, alsook hogere-orde denken en complexe vaardigheden, zoals kritisch denken, samenwerken en zelfregulerend leren, van cruciaal belang. Heel wat leerlingen in de B-stroom halen de eindtermen basisgeletterdheid en de stroomgebonden eindtermen voor de sleutelcompetenties Nederlands en wiskunde echter niet. Dit onderzoek, dat kadert binnen een breder OBPWO-project naar krachtige leeromgevingen in de B-stroom, vertrekt van het perspectief dat scholen en leraren(teams) het verschil maken door maximaal in te zetten op krachtige leeromgevingen (o.a. Nye et al., 2004; Rubie-Davies et al., 2007).

Om krachtige leeromgevingen te realiseren in de B-stroom zijn de pedagogisch-didactische principes binnen het ‘Kader voor leraren in de B-stroom om de OnderwijsEffectiviteit te Maximaliseren’ (KaBOEM) leidend (Arnou et al., 2022)¹. In het kader van het OBPWO-project over ‘krachtige leeromgevingen in de B-stroom’ namen we acht KaBOEM-principes onder de loep binnen de authentieke klaspraktijk in het tweede jaar in de B-stroom. Door middel van de observatie van 79 lessen, gingen we na in welke mate deze aanwezig waren en op welke manier de KaBOEM-principes zich tonen in de praktijk (Van Peteghem et al., 2024). De principes ‘een veilige, ondersteunende en positieve leeromgeving’, ‘management van de klas(praktijk)’, ‘kwaliteitsvolle instructie’, ‘evalueren om te leren’ en ‘adaptief onderwijzen’ werden opmerkelijk meer geobserveerd conform het KaBOEM-kader, dan de principes ‘hogere-orde denken en complexe vaardigheden’, ‘uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten’ en ‘leerlingen in het middelpunt van leren en onderwijzen’ (beperkt tot het observeren van de expliciete inspraak die leerlingen kregen tijdens de les).

Wat maakt dat bepaalde leraren meer of minder handelen volgens KaBOEM? Dit onderzoek identificeert de condities die het pedagogisch-didactisch handelen in de B-stroom kunnen ondersteunen. We gingen hiervoor in gesprek met scholen die succes boekten in de realisatie van krachtige leeromgevingen voor leerlingen in de B-stroom. De condities die deze scholen als ondersteunend ervaren in het creëren van dit succes kunnen andere scholen inspireren in het creëren van krachtige werkcontexten voor leraren opdat ze krachtige leeromgevingen kunnen realiseren. Concreet onderzoeken we in deze studie via een multiple case-study welke praktijken scholen toepassen in het realiseren van KaBOEM en op welke manier werkcondities bijdragen tot het implementeren van KaBOEM-principes om krachtige leeromgevingen in de B-stroom te realiseren.

¹ Voor meer duiding bij de pedagogisch-didactisch principes van KaBOEM verwijzen we naar het OBPWO-rapport (Arnou et al., 2022).

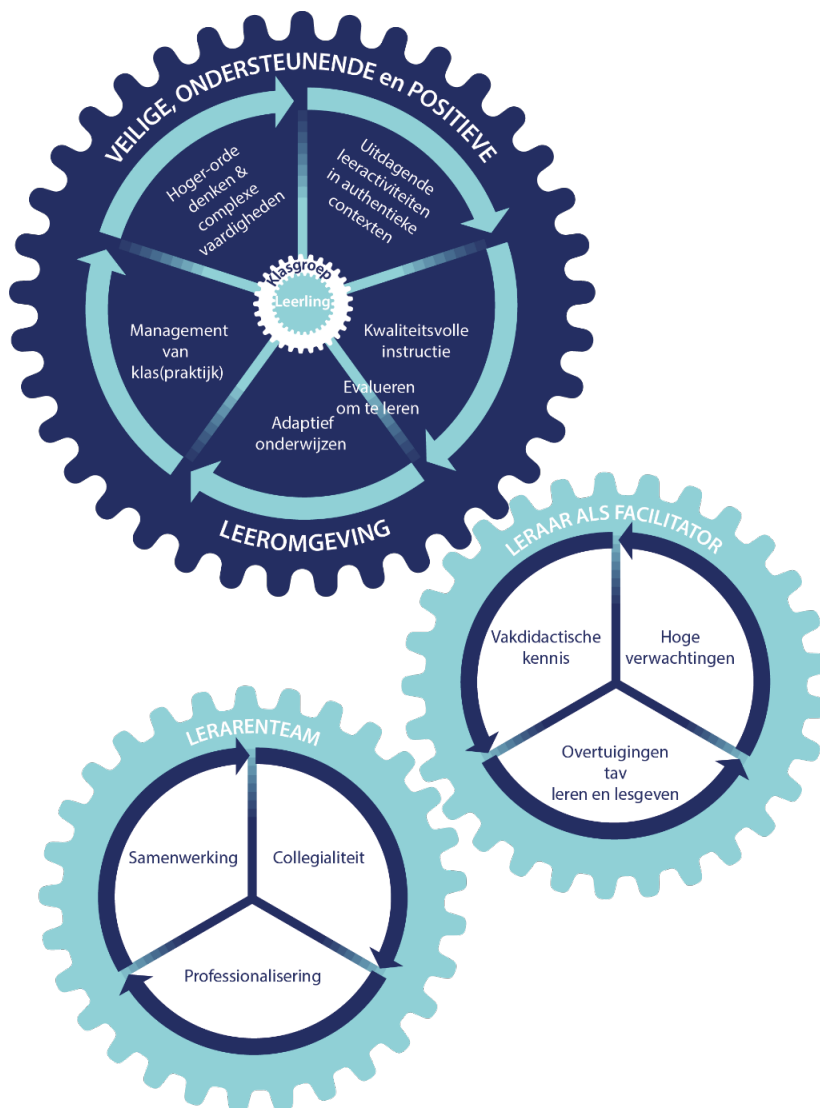
2 Theoretisch kader en onderzoeksvragen

2.1 Werkcondities voor leraren

De leraar maakt het verschil voor de leerling (e.g. Hattie, 2003; Hattie & Zierer, 2019), de schoolcontext maakt het verschil voor de leraar (Bascia & Rottmann, 2011; Johnson et al., 2012). Willen we het leren van leerlingen in de B-stroom maximaliseren, dan moet er ingezet worden op het ondersteunen van de leraar en het lerarenteam. KaBOEM (Figuur 1) bestaat uit een set van drie tandwielen. De tandwielen symboliseren onder meer het systemische en de dynamiek tussen de verschillende actoren, meer bepaald leerlingen, leraar en lerarenteam. Het tandwiel 'lerarenteam' wijst reeds in de richting van het belang van de schoolcontext.

Figuur 1

KaBOEM (Arnou et al., 2021)



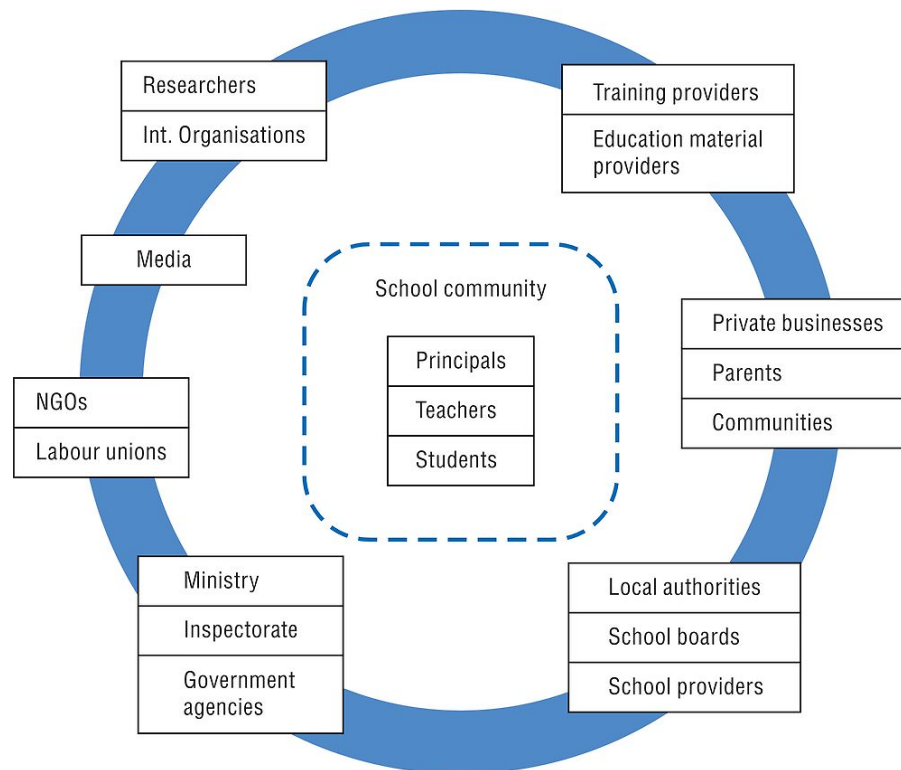
Onder schoolcontext verstaan we de personen en factoren op schoolniveau die kenmerkend zijn voor de school. De schoolcontext omvat factoren zoals de missie en visie van de school, de leerlingenpopulatie, de samenstelling van het lerarenteam, de fysieke omgeving en de cultuur van de school. Deze dynamische, complexe systemen en de interactie tussen de verschillende schoolcontextfactoren beïnvloeden het leren van leerlingen en het functioneren en handelen van de leraren. De schoolcontext is ingebed in een groter geheel. Het schoolbeleid, en bijgevolg de schoolcontext, kan beïnvloed worden door verschillende actoren, zoals de overheid, inspectie en bestuursorganen, de media, uitgeverijen, pedagogisch begeleiders, ouders, enzovoort (Burns & Köster, 2016).

Schoolcontextfactoren zijn niet alleen kenmerkend voor de school, het zijn ook werkcondities voor leraren, namelijk *“elementen die het lesgeven beïnvloeden”* (Merrill, 2021, p. 182). Werkcondities zijn verbonden aan en aanwezig op de werkplek, in dit geval de school, en verbonden aan het lesgeven (Merrill, 2021). Ze omvatten een veelheid aan factoren die de omstandigheden waaronder leraren hun werk uitvoeren bepalen, zoals werkbelasting, ondersteuning van collega’s en leidinggevendenden, professionalisering, autonomie en mogelijkheden voor professionele groei, maar ook materiële of infrastructurele mogelijkheden (Carlo et al., 2013). De systematische review naar de principes die het leren van leerlingen in de B-stroom maximaliseren, wat resulteerde in KaBOEM, wees reeds op principes die niet eigen zijn aan de leeromgeving, maar deze wel beïnvloeden (Arnou et al., 2022). Zo is er evidentie voor het belang van de overtuigingen van de leraar ten aanzien van leren en onderwijzen, hoge verwachtingen en vakdidactische kennis. Naast deze factoren op niveau van de leraar, benadrukt KaBOEM ook het belang van collegialiteit, samenwerking tussen leraren en professionalisering van leraren. Ook het lerarenteam doet er toe.

Voor dit onderzoek verbreden we de focus en gaan we op zoek naar de werkcondities die de leraar in de B-stroom ondersteunen in het realiseren van een krachtige leeromgeving. We onderscheiden twee soorten werkcondities. Vooreerst zijn er de werkcondities die de school kán realiseren. Het betreft de werkcondities binnen het vermogen van de actoren op het niveau van de school(gemeenschap) in het centrum van het model van van Burns en Köster (2016) (Figuur 2). Ten tweede zijn er de werkcondities waartoe actoren in de buitenste cirkel kunnen bijdragen, zoals onderzoekers, media, professionaliseringsorganisaties, ouders, de buurt, lokale autoriteiten, het ministerie, enzovoort. Deze tweede soort werkcondities beïnvloeden het lesgeven van leraren maar liggen over het algemeen buiten de invloedssfeer van de school.

Figuur 2

"Potential stakeholders in education" (Burns & Koster, 2016, p. 25)



2.2 Impact van werkcondities voor leraren

Uit internationaal onderzoek blijkt dat werkcondities voor leraren op verschillende vlakken een impact hebben. Ten eerste zijn werkcondities die het onderwijs ondersteunen en faciliteren cruciaal voor de kwaliteit van de leeromgeving (Bascia & Rottmann, 2011; Ye & Singh, 2017), lerarenmotivatie, lerareffectiviteit en jobtevredenheid (Bascia & Rottmann, 2011; Geske & Zizlāne, 2018) en collectieve doelmatigheid van leraren (Donohoo et al., 2020). Op basis van een secundaire analyse van de TIMSS-data van 2015 van 200 leraren wiskunde (tweede middelbaar, grade 8) uit 150 Zweedse scholen, stellen Toropova et al. (2021) vast dat werkcondities zoals werklust, samenwerking en leerlingengedrag (i.e. *student discipline*) belangrijk zijn voor de jobtevredenheid van leraren. Leraren die zich goed voelen in hun job hebben een positief effect op het welbevinden van de leerlingen (Spilt et al., 2011) en op de kwaliteit van de leeromgeving (Klusmann et al., 2008). In relatie tot het versterken van de collectieve doelmatigheid blijken leraren met zeggenschap, ingebedde reflectieve praktijken, collectieve lerarenkennis, overeenstemming over doelen en ondersteunend leiderschap effectief (Donohoo et al., 2020).

Ten tweede zijn werkcondities van belang voor het realiseren van onderwijsvernieuwing (Cucchiara et al., 2015; Wilson & Sy, 2021). Wallace et al. (2007) onderzochten bij leraren in middenscholen de werkcondities die geïntegreerd onderwijs (zoals Project Algemene Vakken) ondersteunen. Hieruit blijkt dat samenwerking tussen leraren, een flexibel uurrooster, tijd om te plannen, werkruimte en middelen en materialen die het lesgeven ondersteunen (i.e. *teaching resources*) belangrijk zijn voor leraren.

Tot slot blijken adequate werkcondities een positief effect te hebben op het aanwerven en behouden van leraren (Backers et al., 2020; Geiger & Pivovarova, 2018), en dus op continuïteit in het lerarenteam. Slechte werkcondities, zoals toenemende werkdruk en een gebrek aan vertrouwen, vergroten de kans op burn-out (Skaalvik & Skaalvik, 2016) en correleren met een groot lerarenverloop (Geiger & Pivovarova, 2018).

Dat we voor het maximaliseren van de leerkansen voor leerlingen in de B-stroom voorbij de directe leeromgeving moeten kijken, sluit aan bij het derde tandwiel van KaBOEM 'het lerarenteam'. Bij het ontwerpen en implementeren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom dienen leraren gesteund te worden door een lerarenteam (Arnou et al., 2022). KaBOEM wijst op het belang van drie principes voor dat lerarenteam: samenwerking, collegialiteit en professionalisering. Aandacht voor de werkcondities voor leraren in de B-stroom kan een impact hebben op de kwaliteit van de leeromgeving, het implementeren van onderwijsvernieuwing en – niet te onderschatten – op continuïteit in het lerarenteam.

2.3 Kader voor werkcondities voor leraren

2.3.1 *Kaders van werkcondities voor leraren*

In dit onderzoek hanteren we een aangepast kader van werkcondities, gebaseerd op het werk van Johnson (2006), Merrill (2021) en de KaBOEM-principes uit het tandwiel 'lerarenteam' (Arnou et al., 2022). Een van de meest geciteerde werkconditie-lijsten is deze van Johnson (2006). "Wat kan er gedaan worden om te verzekeren dat er in elke klas een goede leraar staat?", vanuit deze vraag beschrijft Johnson (2006, p. 1) hoe de werkcontext voor leraren bijdraagt tot hun inzet om te blijven lesgeven en de kwaliteit van hun lessen. Volgens Johnson (2006) zijn de volgende categorieën van werkcondities bepalend voor leraren:

- lesopdrachten (i.e. teaching assignments),
- werkrelaties tussen leraren (i.e. working relationships among teachers),
- ondersteuning voor nieuwe leraren (i.e. support for new teachers),
- ondersteuning voor leerlingen (i.e. support for students),
- curriculumondersteuning (i.e. curricular support),

- middelen en materialen (i.e. resources and materials),
- faciliteiten (i.e. facilities),
- beoordeling (i.e. assessment),
- professionele ontwikkeling (i.e. professional development),
- professionele invloed en professionele roei (i.e. professional influence and career growth),
- leiderschap van de schoolleider (i.e. the principal's leadership).

De lijst van Johnson (2006) werd meer dan 200 keer geciteerd en werd gebruikt in diverse onderzoeken onder meer naar het aantrekken en behouden van leraren (e.g. Backers et al., 2020; Geiger & Pivovarova, 2018), lerarenverloop (e.g. Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017; Ladd, 2011; Sims, 2020), jobtevredenheid (Sims, 2020; Toropova et al., 2021) en onderwijshervorming (i.e. school turnaround) (Cucchiara et al., 2015; Harris et al., 2023). Ondanks het veelvuldig gebruik van dit overzicht van werkcondities voor leraren is het onduidelijk hoe Johnson tot de categorieën gekomen is. Hoewel elke werkconditie gestoeld is op gepeerreviewd onderzoek, is de publicatie van Johnson (2006) niet gepeerreviewd. Bovendien beperkt de lijst met werkcondities van Johnson zich tot de werkcondities die gerelateerd worden aan lerarenverloop.

Een meer omvattende lijst van werkcondities wordt aangeleverd door Merrill (2021) die werkcondities voor leraren in de Verenigde Staten onderzocht via een systematische, narratieve review van 81 gepeerreviewde artikels. De catalogus van werkcondities voor leraren (i.e. Teacher Working Conditions Catalog) – zoals Merrill het overzicht noemt – bestaat uit categorieën, componenten en subcomponenten. De categorieën vallen uiteen in twee *metacategorieën*: Actoren en Constructen. Actoren omvat alle categorieën die betrekking hebben op de personen met wie leraren samenwerken en die bijdragen tot de voorwaarden om les te geven. Constructen omvat de tastbare en ontastbare items, uitgezonderd mensen, die het lesgeven beïnvloeden. In 12 categorieën, waarvan vier op het niveau van actoren en acht op het niveau van constructen, categoriseert deze catalogus 57 werkcondities (componenten) (zie **Error! Reference source not found.**).

2.3.2 Aangepast kader van werkcondities

Op basis van de vergelijking tussen de catalogus van Merrill (2021), het kader van Johnson (2006) en de KaBOEM-principes uit het tandwiel 'lerarenteam' (Arnou et al., 2022), construeerden we een aangepast kader van werkcondities. De catalogus van Merrill vormde de basis. Met het oog op de B-stroom en conform het KaBOEM-kader, werden de definities waar nodig uitgebreid op basis van het werk van Johnson en Arnou et al. Een overzicht wordt weergegeven in Tabel 1. Voor het volledige overzicht inclusief de definities verwijzen we naar **Bijlage 1**, p. 111.

Tabel 1

Aangepast kader van werkcondities

Categorie en beschrijving	Componenten
ACTOREN	
Leiderschap en versterken van leraren (i.e. Leadership & Teacher Empowerment) <i>De rol van leiderschap in de school en de mate waarin leraren gemachtigd zijn om beslissingen te nemen en inbreng te hebben in schoolbrede en klassikale beslissingen.</i>	Communicatie Onderwijskundig leiderschap Management Ondersteuning Evaluatie van leraren Invloed van leraren Autonomie van leraren Leiderschap van leraren (i.e. <i>teacher leadership</i>)
Schoolteam <i>Collega's met wie een leraar omgaat en van leert op een school, evenals componenten die de onderwijspositie op een school beschrijven</i>	Collegialiteit ➤ Samenwerking (i.e. collaboration) ➤ Coöperatieve inspanning Kwaliteit en referenties Positie kenmerken ➤ Loopbaanontwikkeling ➤ Werkbelasting ➤ Onderwijsopdracht
Leerlingen <i>Leerlingenkenmerken die de condities waarin leraren moeten lesgeven beïnvloeden; behoeften en noden van leerlingen</i>	Gedrag Oriëntatie op leren Gewoonten Leerstoornissen, beperkingen en anderstalige leerlingen
Ouders en buurt <i>De rol van ouders en de buurt in de school en bij het leren van leerlingen</i>	Communicatie Betrokkenheid en ondersteuning Invloed
CONSTRUCTEN	
Schoolkenmerken <i>Schoolkenmerken die het lesgeven beïnvloeden</i>	Eigenschappen Klassen Schema
Oriëntatie-Klimaat <i>De sociaal-culturele oriëntatie van een school</i>	Leerklimaat en focus op leren Innovatie Professioneel vertrouwen en respect Erkenning Visie en overtuigingen
Tijd <i>De manier waarop de tijd van de leerkracht wordt toegewezen tijdens de schoolwerkdag, hetzij door het leiderschap, hetzij door de individuele leerkracht.</i>	Instructietijd Administratieve tijd ➤ Voorbereidingstijd ➤ Taken en administratie
Faciliteiten <i>De fysieke kenmerken van de schoolcampus</i>	Voorzieningen Netheid Onderhoud Ruimte
Algemene hulpmiddelen & instructiehulpmiddelen <i>Materialen en hulpbronnen beschikbaar voor lesontwerp en levering</i>	Instructiemateriaal Instructie-ondersteuning Toegang en toereikendheid Begroting en uitgaven
Professionele ontwikkeling <i>Toegankelijkheid, kwaliteit en inhoud van professionele ontwikkelingsactiviteiten</i>	Introductie en mentorschap Feedback Onderwijsobservaties Plaats Onderwerp Kwaliteit
Beleid (e.g. ministerie van onderwijs, agentschappen, koepels en netten ...) <i>Kenmerken van beleid en leiderschap die van invloed zijn op het lesgeven</i>	Kenmerken Ondersteuning Verantwoordingsplicht Uitlijning Communicatie Lidmaatschap van een beroepsorganisatie
Veiligheid <i>Algemene percepties van veiligheid en indicatoren van schoolorde</i>	Aanval Bedreigingen en wapens

2.3.3 Richtlijnen bij het interpreteren van werkcondities

Merrill (2021) benadrukt dat de catalogus opzettelijk breed is samengesteld vanwege de contextuele en onderling verbonden aard van de werkcondities voor leraren. De interdependentie tussen de principes is ook een fundamenteel kenmerk van KaBOEM (Arnou et al., 2022). Zo kan collegialiteit leiden tot samenwerking of kan professionalisering de collegialiteit of samenwerking bevorderen. Op dezelfde manier worden werkcondities beïnvloed door de organisatiestructuur en de sociale, politieke, psychologische en fysieke kenmerken van de werkomgeving (Johnson, 2006). Bij het onderzoeken en interpreteren van de werkcondities zijn bijgevolg drie richtlijnen van belang.

Ten eerste zijn werkcondities verbonden, onderling afhankelijk en contextgebonden. Hoewel het relevant kan zijn om werkcondities geïsoleerd te beschouwen, is de combinatie van de werkcondities bepalend (e.g. Bascia, 2014; Bascia & Rottmann, 2011; Wallace et al., 2007). Wallace et al. (2007, p. 45) illustreren dit met voorbeelden uit hun onderzoek:

“Het is bijvoorbeeld onwaarschijnlijk dat leiderschap alleen een verschil maakt als onderwijsteams instabiel zijn, en teamactiviteiten zullen waarschijnlijk effectiever zijn als er gemeenschappelijke voorbereidingstijd is voorzien”

Ten tweede is er strikt genomen geen hiërarchie. Alle werkcondities doen ertoe, maar de sociale kenmerken zoals schoolcultuur, leiderschap van de schoolleider en relaties tussen collega's blijken wel een belangrijkere voorspeller te zijn voor jobtevredenheid en continuïteit bij leraren en de leerprestaties van leerlingen dan de meer fysieke kenmerken zoals faciliteiten, materiaal en werktijd (Johnson et al., 2012).

Tenslotte blijkt uit onder meer het onderzoek van Wallace et al. (2007) dat de operationalisering van werkcondities verschilt van school tot school. Denk maar aan de keuzes bij het organiseren van pedagogische studiedagen of de inrichting van kleine leeromgevingen.

2.4 Onderzoeksvragen

In het kader van het OBPWO-project naar krachtige leeromgevingen in de B-stroom brengt deze studie in kaart welke werkcondities bijdragen tot het realiseren van KaBOEM in de B-stroom. We vertrekken hierbij van de concrete praktijken die scholen organiseren met het oog op het faciliteren van krachtige leeromgevingen (conform KaBOEM). De onderzoeksvragen zijn de volgende:

Welke praktijken passen de geselecteerde scholen toe in de realisatie van KaBOEM?

Hoe verhouden deze praktijken zich tot de effectieve pedagogisch-didactische principes voor krachtige leeromgevingen in de B-stroom (KaBOEM)?

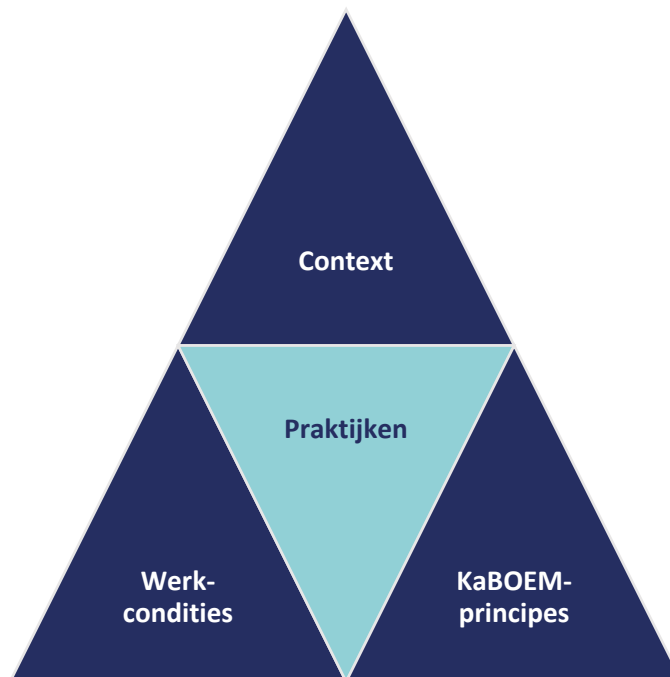
Welke werkcondities ervaren leraren, schoolleiders en coördinatoren als stimulerend en ondersteunend om een krachtige leeromgeving in de B-stroom te realiseren?

Hoe dragen de bestaande of gewenste werkcondities volgens leraren, schoolleiders en coördinatoren bij tot de specifieke praktijken gelinkt aan de KaBOEM-principes?

Om deze vragen te beantwoorden brengen we het verhaal van vier Vlaamse scholen. De praktijken en de werkcondities kunnen immers niet geïsoleerd worden beschouwd. Hoe een praktijk vorm krijgt en welke impact een praktijk heeft, zal altijd afhangen van het samenspel tussen (1) de specifieke context, (2) de werkcondities en (3) de KaBOEM-principes die de praktijk faciliteert. In deze studie onderzoeken we hoe het samenspel van deze elementen bijdraagt aan de realisatie van krachtige leeromgevingen in de B-stroom (Figuur 3).

Figuur 3

Schematische voorstelling van de relatie tussen de verschillende elementen van de onderzoeksvraag



3 Onderzoekopzet en methodologie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werd een kwalitatieve studie uitgevoerd waarbij vier succesvolle scholen als casussen dienden. Kwalitatief onderzoek laat toe om een holistisch beeld te vormen van de werkcondities voor leraren (Yin, 2014). Case studies bieden een waardevol perspectief om diepgaand te onderzoeken en te begrijpen hoe werkcondities leraren kunnen ondersteunen of hinderen in het realiseren van krachtige leeromgevingen. Ze maken het mogelijk om de context mee te nemen en diepgaande inzichten te krijgen in de school specifieke praktijken en in de onderlinge verbanden of dynamieken tussen de werkcondities. Door meerdere casussen te onderzoeken krijgen we een rijk beeld van de werkcondities (Green et al., 2007). Verschillende actoren die een rol spelen in de realisatie van praktijken in de B-stroom werden geïnterviewd.

3.1 Privacy en ethiek

Voor dit onderzoek werd toestemming gevraagd en gekregen bij de SMEC- en PRET-commissie van KU Leuven. Deze ethische goedkeuring kan opgevraagd worden met dossiernummer G-2023-6220. De resultaten worden gepseudonimiseerd gerapporteerd. Concreet zijn zowel de namen van de scholen als de namen van de respondenten gepseudonimiseerd. Specifieke verwijzingen die mogelijks de identiteit van de school of een respondent konden onthullen, werden vermeden of anders geformuleerd zonder verlies van waarde of betekenis.

3.2 Steekproef en respondenten

Vier succesvolle scholen zijn geselecteerd uit de steekproef van scholen die deelnam aan het observatieonderzoek binnen het overkoepelende OBPWO-project (Van Peteghem et al., 2024). We hanteerden twee criteria voor de selectie van de scholen:

- (1) De school toonde een hoge toegevoegde waarde in het peilingsonderzoek van 2022 (Claes et al., 2023; Schrooten et al., 2022), hetzij voor lezen, hetzij voor getallenleer.
- (2) Bij minstens één van de geobserveerde leraren op deze school werden meerdere KaBOEM-principes frequent en positief geobserveerd (Van Peteghem et al., 2024).

De scholen situeren zich in vier Vlaamse provincies.

Tabel 2

Kenmerken per school: koepel of net, type, omgeving

School	Koepel/net	Type (AMS, MLS, tso/bsa)	omgeving
De Keep	Vrij gesubsidieerd onderwijs	AMS	platteland (overgangsgebied)
De Meerkoet	Vrij gesubsidieerd onderwijs	AMS*	platteland (overgangsgebied)
De Bonte Specht	Vrij gesubsidieerd onderwijs	AMS*	stad
De Roek	Gemeenschapsonderwijs	MLS	platteland (structuurondersteunende stad)

Noot: AMS = autonome middenschool, MLS = multilaterale school (bieden in bovenbouw ook domeinverschrijdende doorstroomfinaliteit aan), tso/bsa = school die in de bovenbouw enkel domeinspecifieke doorstroomfinaliteit, dubbele finaliteit en/of arbeidsmarktfinaliteit aanbiedt
*tso/bsa bovenbouw in hetzelfde gebouw

Tabel 3

Gegevens per leraar per school: gender, leeftijd, werkervaring in onderwijs, ervaring B-stroom, diploma

Scholen	Vak	Gender	Leeftijd	Onderwijservaring	Ervaring B-stroom	Pedagogisch diploma
De Keep	NED	V	30-39	10-19	10-19	Ja
	WISK	V	30-39	6-9	6-9	Ja
De Meerkoet	NED	V	20-29	0-5	0-5	Ja
	WISK	V	30-39	10-19	6-9	Ja
De Roek	PAV	V	>50	10-19	10-19	Ja
De Bonte Specht	NED	M	20-29	0-5	0-5	Ja
	WISK	V	40-49	>20	>20	Ja

3.3 Dataverzameling

Per school werden verschillende gesprekken gevoerd. De leraren werden individueel geïnterviewd. Met de schoolleider en ondersteunende personeelsleden werd telkens een focusgroep georganiseerd. Tijdens de focusgroepgesprekken werd geen koppeling gemaakt met de informatie uit de interviews of vice versa.

Het verloop van de gesprekken wordt hieronder per type gesprek (interview en focusgesprek) gedetailleerd toegelicht. Algemeen geldt dat de interviewvragen peilden naar de specifieke ervaringen

van de respondenten, om hen vanuit die ervaringen te laten getuigen over wat hen ondersteunt in het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom.

Elk gesprek werd opgenomen met één of meerdere audiorecorders en nadien getranscribeerd. De gesprekken vonden plaats op school in mei en juni 2023.

3.3.1 Interview met leraren

De geobserveerde leraren van de geselecteerde scholen werden geïnterviewd door een van de onderzoekers. De leidraad voor het semi-gestructureerde interview is toegevoegd in **Bijlage 2**, p. 114. Via stellingen werden de leraren uitgenodigd om te beschrijven in welke mate een KaBOEM-principe aanwezig was in hun les en wat dit mogelijk maakte of mogelijk zou maken. Concreet werd een stelling voorgelegd. De leraar gaf via een kleurenschaal aan in welke mate de stelling herkenbaar was in de eigen praktijk. Na het inschalen peilde de interviewer via open vragen naar de werkcondities zoals *wat maakt dat je hier al staat, wat heeft je geholpen om tot hier te komen, waar wil je naartoe, wat kan je ondersteunen om hier verder in te groeien?* De interviewees werden aan het begin van het interview geïnformeerd over het doel, namelijk een zicht krijgen op de ondersteunende en belemmerende factoren in het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Om te voorkomen dat de antwoorden van de leraren gestuurd werden door de onderzoeker werd geen checklist van werkcondities overlopen tijdens het interview. De genoemde werkcondities betreffen dus werkcondities die spontaan bij de leraar opkomen. De open vragen stellen leraren in staat om vrij hun eigen ervaringen te delen. Dit liet ook toe om werkcondities die nog geen deel uitmaken van het aangepast kader van werkcondities te identificeren.

De stellingen waren ondersteunend maar niet leidend. In de loop van het gesprek besliste de interviewer welke stellingen voorgelegd werden aan de interviewee. Indien een bepaald principe al veel besproken was, werden die stellingen overgeslagen, of wanneer een bepaald principe naar voren geschoven werd door de interviewee, kon de interviewer de volgorde van de stellingen wijzigen.

3.3.2 Focusgroepgesprek met het leidinggevend team

Het focusgroepgesprek vond plaats met leidinggevende(n) en andere personeelsleden. De schoolleider kreeg de opdracht om de focusgroep samen te stellen, bestaande uit teamleden die vanuit een coördinerende of ondersteunende rol betrokken zijn bij de B-stroom. Tabel 4 toont per school welke actoren aanwezig waren bij het gesprek.

KaBOEM vormde het uitgangspunt voor het gesprek. Na de kennismakingsronde en algemene uitleg, waaronder geïnformeerde toestemming, legde een van de onderzoekers de principes van KaBOEM uit aan de hand van een geprinte KaBOEM-poster. Na de uitleg werden alle respondenten

uitgenodigd om met een stift op de KaBOEM-poster aan te duiden welke principes aanwezig zijn op hun school. Aan de hand van de poster met kruisjes stelden de onderzoekers vragen om te peilen hoe elk principe zich in de praktijk toont, wat ondersteunend is of zou kunnen zijn voor leraren om dit principe te realiseren en of er bepaalde ambities zijn. Via bijvragen werden de verschillende deelnemers van de focusgroep ook afzonderlijk aangesproken. Als afsluiter werden de deelnemers uitgenodigd om advies te geven aan een fictieve casus. De interviewleidraad is toegevoegd in **Bijlage 3**, p. 116.

Tabel 4

Gegevens deelnemers focusgroepgesprek

School	Aantal deelnemers	Functies van de deelnemers	Duur gesprek (minuten)
De Meerkoet	5	schoolleider pedagogisch coördinator + ict'er voltijds coördinator voltijds coördinator coördinator + leerkracht	115
De Keep	4	schoolleider adjunct-schoolleider voltijds graadcoördinator technisch adviseur coördinator	68
De Roek	4	schoolleider graadcoördinator eerste graad + leerkracht technisch adviseur coördinator leerlingenbegeleider (enkel begin van gesprek)	75
De Bonte Specht	3	schoolleider coördinator eerste graad + leerlingenbegeleider leerkracht* + lid van gok-team	105

*leerkracht is ook geïnterviewd als leerkracht (dubbele rol in het project)

3.4 Data analyse

Coderen. Coderen houdt in dat betekenisvolle uitspraken van de interviewees gelabeld worden met een code. Door de dataset te coderen, identificeren de onderzoekers de werkcondities die aangehaald zijn door de interviewees en kunnen verbanden tussen werkcondities teruggevonden worden. De grote hoeveelheid kwalitatieve data wordt op die manier gecategoriseerd en gestructureerd (Saldaña, 2013). Aangezien het aangepast kader van werkcondities een leidende rol

speelde in het coderen en ontwikkelen van thema's, zijn de data abductief gecodeerd. Abductief coderen betreft het gelijktijdig inductief en deductief coderen (Thompson, 2022). Dit betekent dat wanneer de uitspraak past bij de werkconditie, deze uitspraak gecodeerd werd met een code uit het codeboek. Wanneer de uitspraak op een nieuwe werkconditie wijst, die nog niet in het codeboek is opgenomen, werd er een nieuwe code toegevoegd.

Proces. Hoewel het verloop in wat volgt lineair wordt beschreven, is het coderen van kwalitatieve data een cyclisch (Schreier, 2024) en flexibel (Thompson, 2022) proces. Alle gegevens werden minstens vier keer geanalyseerd. Ten eerste werden alle interviews getranscribeerd met behulp van Sonix.ai. Ten tweede werden de transcripten gecodeerd. Om de transcripten te coderen gebruikten we MAXQDA 2022. In MAXQDA 2022 werden de audio-opnames, de transcripten en het codeboek met de definities opgeladen. De onderzoeker analyseerde elk interview twee tot drie keer tot de betekenisvolle woorden of zinnen correct gecodeerd waren. In de eerste ronde werden de werkcondities abductief gecodeerd waarbij het aangepaste kader van werkcondities (Tabel 1) uit het theoretisch kader werd gebruikt als codeboek. De onderzoeker kende codes toe aan verschillende fragmenten uit het interview. In de tweede ronde werden die codes gecontroleerd, werden niet-relevante codes verwijderd of werd er meer in detail gecodeerd. In een derde en vierde ronde werden de KaBOEM-principes deductief en de concrete praktijken op de scholen inductief gecodeerd. In de eerste twee rondes werden de interviews met de leraren gecodeerd en vervolgens de focusgroepgesprekken. In de derde en vierde ronde werden de interviews per school gecodeerd.

Na het coderen werden de praktijken systematisch over de scholen heen besproken en vergeleken. De verschillende praktijken werden thematisch geclusterd. Voor elke praktijk gingen we na welke werkcondities de praktijk ondersteunen en op welke KaBOEM-principes de praktijk een invloed had, met aandacht voor de context. Deze relaties zijn gedetailleerd beschreven in de praktijkfiches in de resultatensectie. Vervolgens analyseerden we voor alle gecodeerde werkcondities op welke manier leraren deze als ondersteunend ervaren en wat de gepercipieerde impact is van elke werkconditie. In de resultatensectie rapporteren we enkel de ondersteunende werkcondities. Dat wil zeggen dat werkcondities in het aangepast kader van werkcondities die niet werden vernoemd door de respondenten, niet expliciet worden vermeld bij het rapporteren van de resultaten.

4 Resultaten

De resultatensectie starten we met een voorstelling van de scholen op vlak van demografische gegevens, omgeving, schoolgebouw, studieaanbod, lestabellen en populatie. In het tweede en derde deel illustreren wij aan de hand van twee groepen van praktijken hoe de vier geïnterviewde scholen KaBOEM-principes implementeren en welke werkcondities ondersteunend zijn voor die praktijken. In het vierde deel we werkcondities die uit de interviews als ondersteunend of wenselijk naar voren kwamen.

Elke school heeft een eigen context en maakt keuzes op basis van tal van factoren. Bij het lezen van de resultaten is het belangrijk dat u rekening houdt met de specifieke schoolcontext en het systemische karakter van zowel de KaBOEM-principes als de werkcondities. Concreet betekent dit dat het inzetten op een bepaald principe of op een bepaalde werkconditie andere principes of werkcondities beïnvloedt. Omgekeerd zal het slagen van een praktijk altijd afhangen van het samenspel van factoren in de specifieke context van de school. De beschrijving van de praktijken in dit hoofdstuk illustreert het dynamische karakter van het samenspel tussen de principes, de context en/of werkcondities. In '4.4 Hefbomen in het realiseren van KaBOEM' kijken we voorbij de praktijken naar de werkcondities die in het algemeen ondersteunend zijn voor leraren in de realisatie van krachtige leeromgevingen in de B-stroom.

In de getuigenissen van de scholen identificeerden we een eerste groep van praktijken gericht op ondersteuning in de klas en een tweede groep van praktijken gericht op leeractiviteiten in betekenisvolle contexten.

4.1 Voorstelling van de scholen

De scholen verschillen van elkaar op vlak van omgeving, schoolgebouw, studieaanbod, lestabellen maar ook qua populatie. Tabel 5 geeft het aantal leerlingen op school, geslacht en nationaliteit in de B-stroom en het percentage leerlingen per school dat aantikt voor een van de vier GOK-indicatoren² inclusief de onderwijskansarmoede-indicator (OKI) (Departement onderwijs en vorming, n.d.-b, n.d.-a).

² Voor een beschrijving van de GOK-indicatoren verwijzen we naar https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/FAQ_Leerlingkenmerken.pdf

Tabel 5

Overzicht van schoolkenmerken

	De Meerkoet	De Keep	De Roek	De Bonte Specht	Vlaanderen (B-stroom)
Type school	Autonome middenschool	Autonome middenschool	Multilaterale school	Tso/bsobovenbouw	n.v.t.
Aantal leerlingen					
volledige school	773*	1119*	341	891	
B-stroom	88	247	26	86	n.v.t.
Geslacht in de B-stroom					
Jongens	56%	59%	46%	99%	55%
Meisjes	44%	41%	54%	1%	45%
Nationaliteit in de B-stroom					
Belg	94%	86%	85%	81%	80%
Niet-Belg	6%	14%	15%	19%	20%
GOK-indicatoren voor de B-stroom	Aantal leerlingen in 2022-2023 die aantikken voor de GOK-indicator				
Thuis taal niet-Nederlands	10,2%	11,7%	38,5%	40,7%	34,2%
Laag opleidingsniveau moeder	40,9%	30%	69,2%	47,7%	46,8%
Schooltoelage	59,1%	55,5%	76,9%	73,3%	66,0%
Buurt	9,1%	5,3%	34,6%	51,2%	35,5%
Aantal GOK-indicatoren					
Aantikken op 0 indicatoren	29,5%	34,4%	(-)	8,1%	18,4%
Aantikken op 1 indicatoren	33,0%	39,3%	19,2%	18,6%	24,5%
Aantikken op 2 indicatoren	26,1%	17,8%	23,1%	36,0%	25,4%
Aantikken op 3 indicatoren	11,4%	6,5%	30,8%	26,7%	19,8%
Aantikken op 4 indicatoren	blanco	2,0%	(-)	10,5%	12,0%
Gemiddelde OKI-score voor de B-stroom	1,19	1,02	2,19	2,13	nvt

Noot: (-) = geen weergave door privacyregels (wanneer de groep leerlingen uit minder dan vijf personen bestaat of wanneer het verschil tussen de totale groep en het aantal aantickers kleiner is dan vijf worden de gegevens niet weergegeven); OKI-score is de onderwijskansarmoede-indicator en is het gemiddelde van het aantal GOK-indicatoren per leerling voor de school (score tussen 0 en 4); * enkel eerste graad (A- en B-stroom)

4.1.1 De Meerkoet

De Meerkoet is een grote middenschool met zowel een A- als een B-stroom vlakbij het centrum van een kleine gemeente. De leerlingen in de B-stroom van de Meerkoet spreken overwegend Nederlands thuis.

Onderwijsaanbod en organisatie. Het onderwijsaanbod in de eerste graad van de Meerkoet varieert van klassieke talen en STEM in de A-stroom tot een breed oriënterend aanbod in de B-stroom. In de B-stroom biedt de school oriënteringstrajecten aan in de domeinen STEM-technieken en voeding en horeca. De klassen in 1B tellen maximum twaalf leerlingen zodat leerlingen op eigen tempo kunnen werken en persoonlijk begeleid worden. Voor het ontwikkelen van de basisvorming kiest de school voor wiskunde, Nederlands, natuurwetenschappen, maatschappelijke vorming, godsdienst, artistieke vorming, techniek, Engels en Frans als afzonderlijke vakken. Daarnaast krijgen de leerlingen in de B-stroom wekelijks ICT. Tijdens ICT leren de leerlingen met de computer werken. Verder is er wekelijks één klasuur waarin klastitularissen met hun klas werken aan welbevinden, leren leren en samenwerken. Vier keer per schooljaar organiseert de Meerkoet projectdagen. Dit zijn dagen waarop gewone lessen wegvallen om te werken aan vakoverschrijdende doelstellingen. De klastitularissen geven meerdere uren per week les aan hun klas en zijn het eerste aanspreekpunt voor de leerlingen.

Omgeving. De Meerkoet beschikt over een grote speelplaats met sportvelden, zithoeken, picknickbanken, groene zones en een waterpartij. Het gebouw bestaat uit meerdere blokken en is vrij recent gerenoveerd en uitgebreid. Er is een grote sporthal, een polyvalente zaal, praktijklokalen en goed onderhouden klaslokalen. Het onthaal met de onthaal- en secretariaatsmedewerkers ligt centraal in het gebouw en vlakbij de leraarskamer. Aanpalend aan de Meerkoet ligt een lagere school die dezelfde poort heeft waarlangs de leerlingen binnenkomen. De Meerkoet is een middenschool, maar de bovenbouw is niet veraf. Enkele straten verder is de campus voor de tweede en de derde graad. Het studieaanbod in de bovenbouw beslaat de vier finaliteiten: domeinoverschrijdende doorstroom-, domeingebonden doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaliteit.

4.1.2 De Keep

De Keep is een grote middenschool met meer dan 1100 leerlingen waarvan een tweehondervijftigtal leerlingen in de B-stroom zitten. De bovenbouw bevindt zich op andere campussen in de buurt. De school biedt een A- en een B-stroom aan. De meeste leerlingen (9 op 10) spreken thuis Nederlands.

Onderwijsaanbod en organisatie. Het onderwijsaanbod in de eerste graad varieert van klassieke talen en STEM in de A-stroom tot een breed oriënterend aanbod in de B-stroom. De Keep biedt een brede waaier aan basisopties aan: decoratie, hout en bouw, mechanica en elektriciteit, mens

en organisatie, plant en dier en voeding en horeca. Voor het ontwikkelen van de basisvorming in de B-stroom kiest de school voor wiskunde, Nederlands, natuurwetenschappen, maatschappelijke vorming, godsdienst, artistieke vorming, techniek, Engels en Frans als afzonderlijke vakken. Leerlingen krijgen daarnaast het vak ICT, waarin leerlingen onder meer leren werken met veel gebruikte software en eenvoudig programmeren. In het eerste jaar werken ze daarnaast wekelijks een lesuur aan sociale vaardigheden. In het tweede jaar valt dat uurtje weg. Leerlingen die het moeilijker hebben om te studeren of om huiswerk te maken, kunnen na school hulp vragen aan een leercoach.

Omgeving. De Keep is gelegen in het centrum van een kleine stad, op wandelafstand van een treinstation en met meerdere bushaltes in de buurt. De school bestaat uit meerdere aaneengesloten blokken rond een speelplaats. Een groot deel van de school is recent gerenoveerd en een ander deel is bijgebouwd. De school beschikt over een openleercentrum met bibliotheek, waar leerlingen kunnen studeren, leerstof inhalen of rustig lezen. Veel lokalen hebben ramen die zicht geven op de gang en op de speelplaats. Sommige lokalen zijn vakspecifiek ingericht zoals het muzieklokaal waar naast instrumenten enkel zitblokken staan en geen tafels of stoelen. Voor de B-stroom kiest de school voor vaste klaslokalen en komen de leraren naar het klaslokaal. De leraarskamer heeft verschillende hoeken en bestaat uit twee verdiepingen waardoor leraren ook meer afgesloten kunnen werken. In de school hangen de pijlers van de visie van de school op verschillende plaatsen uit.

4.1.3 De Roek

De Roek is een multilaterale school met zowel een A- als een B-stroom. De B-stroom is klein en telt slechts één klas in het eerste jaar en één klas in het tweede jaar. In de B-stroom is voor een groot aantal leerlingen (38,5%) Nederlands niet de thuistaal. Het merendeel van de leerlingen ontvangt een schooltoelage.

Onderwijsaanbod en organisatie. De Roek biedt als multilaterale school studierichtingen aan op het niveau van alle finaliteiten en stromen. Het onderwijsaanbod in de eerste graad varieert van klassieke talen en STEM in de A-stroom tot een breed oriënterend aanbod in de B-stroom. In de B-stroom kunnen leerlingen kiezen tussen de basisopties STEM-technieken en maatschappij en welzijn. In de basisvorming krijgen leerlingen onder meer Engels (vanaf het tweede jaar), Frans en Project Algemene Vakken (PAV), waar ze werken aan de leerdoelen binnen de competenties Nederlands, wiskunde, natuurwetenschappen, historisch bewustzijn, ruimtelijk bewustzijn, economische en financiële geletterdheid. Vanaf het tweede jaar krijgen de leerlingen twee lessen per week een gedifferentieerd aanbod voor wiskunde en/of Nederlands waarin er ruimte is voor hetzij verdieping, hetzij remediëring. Wekelijks organiseert de school een klassenuurtje waarin leerlingen leren plannen, rond bepaalde thema's werken en er tijd is om te werken aan welbevinden in de klas en een

verbindend en positief klasklimaat. Naast dit specifieke lessenpakket voor de B-stroom werken leerlingen quasi maandelijks stroom- of finaliteitoverschrijdend samen aan bepaalde projecten (zie **Praktijkfiche 3**). De leerlingen kunnen naar de openleerklas gaan om onder begeleiding van een vaste leraar huiswerk te maken of te studeren. Voor de B-stroom zorgt dit voor een betere opvolging op vlak van planning en voorbereiding van taken en toetsen.

Omgeving. De school situeert zich in het centrum van een kleine stad vlakbij het station. De school heeft een speelplaats en verschillende grasvelden waardoor de school omgeven is door groen. Het gebouw bestaat uit meerdere delen. Op de begane grond bevindt zich centraal in het gebouw de dienst leerlingenbegeleiding en de bureaus voor het CLB. Enkele meters verder is er een grote polyvalente ruimte waar leerlingen kunnen ontspannen of werken voor school voor of na de lestijden. Tijdens de lessen kan deze ruimte gebruikt worden voor les of projecten. De Roek heeft een openleercentrum dat gebruikt kan worden voor gemeenschappelijke activiteiten. Verder is er een schoolbibliotheek, een vernieuwde sporthal, een voetbalveld en basketpleinen.

4.1.4 De Bonte Specht

De Bonte Specht is een grote secundaire school met A- en A/D-finaliteit in de bovenbouw gefocust op nijverheidsrichtingen. Deze school heeft een A- en een B-stroom vlakbij het centrum van een grote stad. In de B-stroom zijn quasi uitsluitend jongens ingeschreven. Bijna alle leerlingen tikken aan op de GOK-indicatoren. Een groot aantal leerlingen in de B-stroom heeft een andere thuistaal dan het Nederlands. Driekwart van de B-stroomleerlingen (73,3%) heeft een schooltoelage. In de B-stroom van De Bonte Specht komt de helft van de leerlingen uit een buurt met veel vroegtijdige schoolverlaters.

Onderwijsaanbod en organisatie. In de B-stroom kunnen leerlingen STEM-technieken volgen. Voor de basisvorming kiest de school voor de vakken Nederlands, wiskunde, Engels, Frans, maatschappelijke vorming, natuurwetenschappen en godsdienst. Naast de vakken in de basisvorming en de lessen basisoptie, krijgen leerlingen wekelijks twee lessen 'differentiatie algemene vakken'. Tijdens deze lessen zorgen de leraren voor kansen op verdieping en remediëring voor Nederlands en wiskunde afhankelijk van de noden van de leerlingen. De lessentabel bevat geen klasuur. Er is geen afzonderlijke ICT-les. Alle leerlingen beschikken over een eigen laptop. Tijdens (meerdaagse) uitstappen, zoals zeeklassen in het begin van het schooljaar om de leerlingen te leren kennen en een gevoel van verbondenheid in de klas te creëren, wordt er gewerkt aan vakoverschrijdende leerdoelen.

Omgeving. De Bonte Specht ligt net buiten het centrum van een grote stad en is vlot bereikbaar met het openbaar vervoer. De school heeft een grote speelplaats met plaatsen om te zitten. Leerlingen gaan de school binnen via de speelplaats. Voor bezoekers is er een onthaal vooraan in het

schoolgebouw. In het onthaal kunnen leerlingen terecht met praktische vragen. Het schoolgebouw heeft veel gangen en trappen maar pijlen wijzen de weg. Er zijn verschillende praktijklokalen die verspreid liggen over de school. Naast de praktijklokalen zijn er verschillende klaslokalen en enkele grote ruimtes. De school beschikt over een huiswerkklas waar leerlingen die thuis geen internet hebben kunnen werken en waar ze ondersteuning kunnen krijgen bij het studeren of huiswerk maken.

4.2 Praktijken gericht op ondersteuning in de klas

De vier scholen zetten in op ondersteuning in de klas. Hiervoor zetten de scholen zowel ondersteuners uit het ondersteuningsnetwerk als leraren (collega's) in. De ondersteuning organiseren de scholen elk op een eigen manier en varieert dus van school tot school (contextgebonden).

4.2.1 Beschrijving van de praktijken

In de praktijkfiches 1-4 zijn de verschillende praktijken gedetailleerd beschreven.

Praktijkfiche 1

Praktijken gericht op ondersteuning in de klas – De Meerkoet

Ondersteuning in de klas

Zo doen zij het – De Meerkoet

De Meerkoet voerde een vijftal jaar geleden het 'assistentiesysteem' in.

WAT

Alle leraren kunnen – via een online tool – ondersteuning of vervanging vragen aan collega's, zowel voor de A-stroom als voor de B-stroom. Dankzij het assistentiesysteem kunnen leraren instructie-ondersteuning krijgen om leerlingen zo optimaal mogelijk tot leren te laten komen.

HOE

Concreet registreren de leraren in een lijst voor welk lesuur en voor welke klas ze assistentie nodig hebben (zie Figuur 4). Naast de lesopdracht moet elke leraar wekelijks maximaal twee lessen collega's ondersteunen of vervangen (zoals toezichtsuren of wachturen). Leraren kiezen zelf wanneer ze die uren presteren, ze zijn niet vastgelegd in hun uurrooster. De registratie gebeurt flexibel wat betekent dat een leraar ervoor kan kiezen om de ene week drie uur te ondersteunen en de andere week maar één uur. De vraag varieert van hulp bij klasmanagement, teamteachen, individuele ondersteuning voor een leerling die lessen moeten inhalen of remediëring nodig heeft tot vervangingen omwille van een bijscholing of afwezigheid.

Initieel was het systeem enkel opgezet voor ondersteuningsvragen: elke leraar ging wekelijks één uur ondersteunen. Daarnaast moesten de leraren nog één uur toezicht doen voor collega's die afwezig waren. Later werden de twee systemen samengevoegd. De toezichtsuren werden 'vervangingen' voor de afwezige leraren. Sindsdien dient elke leraar wekelijks gemiddeld twee lessen te ondersteunen of te vervangen.

GEPERCIPIEERDE IMPACT

Door elkaar te ondersteunen of te vervangen gaan leraren zich tonen, in dialoog met collega's over het lesgebeuren, **samenwerken** om bepaalde doelen te bereiken, van elkaar leren, enzovoort. De **communicatie** tussen collega's wordt gestimuleerd. Het zorgt voor een **verbondenheid** tussen leraren en nieuwe leraren worden snel meegenomen in het schoolteam. Dankzij het assistentiesysteem zien leraren meer kansen om **vakoverschrijdend** – en dus ook los van de initiële ondersteuningsvraag – samen te werken. Bovendien komt de **gedeelde verantwoordelijkheid voor het leren van de leerlingen** sterk naar voren, zowel in het lesgeven als in het opvolgen van leerlingen. Leraren rapporteren aan collega's hoe de vervanging of ondersteuning verlopen is en of er eventueel problemen opgedoken zijn.

Daarnaast is deze praktijk een hefboom tot professionele ontwikkeling omdat leraren bij elkaar in de klas komen en samen nadenken over lessen. Een ander effect volgens het leidinggevende team is dat startende leraren sneller contact kunnen leggen met meer ervaren collega's.

Voor de leerlingen betekent dit systeem dat ze toch les krijgen als hun vaste leraar afwezig is. Leraren die tijdens de les ondersteuning krijgen kunnen meer **adaptief** werken en lessen optimaliseren (**kwaliteitsvolle instructie**). In beide gevallen wordt de **leertijd** gemaximaliseerd. Het assistentiesysteem heeft volgens de interviewees daarenboven een positief effect op het **klasmanagement**.

KaBOEM-PRINCIPES

Het assistentiesysteem van De Meerkoet concretiseert de principes 'kwaliteitsvolle instructie', 'adaptief onderwijzen' en draagt bij tot het 'managen van de klas(praktijk)'. Bovendien stimuleert het de 'collegialiteit' en de 'samenwerking' tussen leraren; principes uit het tandwiel 'lerarenteam'.

ONDERSTEUNENDE WERKCONDITIES

Om het assistentiesysteem te realiseren zijn volgens de respondenten volgende werkcondities noodzakelijk:

- Het leidinggevende team zorgt via deze praktijk voor concrete ondersteuning van de leraren bij het lesgeven.
- Management van het leidinggevende team is nodig om het systeem op poten te zetten en te monitoren.
- Het assistentiesysteem houdt rekening met de autonomie van leraren. Leraren beslissen zelf wanneer ze ondersteuning vragen.
- Deze praktijk stimuleert leraren om na te denken over de meest effectieve manier om hun lessen te organiseren. Het optimaal benutten van het assistentiesysteem vereist vakdidactische kennis van de leraren.
- Collegialiteit en professioneel vertrouwen zijn vereisten voor deze praktijk. Collega's moeten elkaar aanspreken. De nood om samen te werken kan de samenwerking – en dus ook de collegialiteit – positief stimuleren. Leraren gaan in dialoog over lessen – 'Hoe pak jij dat aan' of 'Kan je me helpen om ...' – en deze ervaringen leiden in De Meerkoet tot het inspireren van collega's of zelfs het opmerken van kansen om vakoverschrijdend te werken.
- Het assistentiesysteem zoals het er nu ligt is het resultaat van een experiment waarbij één van de twee wachturen ingezet werd om te ondersteunen.

AANDACHTSPUNTEN

Bepaalde lesuren geraken moeilijker ingevuld dan andere waardoor leraren niet de gewenste ondersteuning hebben en bijgevolg hun lesvoorbereiding moeten bijsturen of reorganiseren.

Voorbeeld: Overzicht van opvolging van assistentiesysteem (De Meerkoet)

Wanneer			Wat er gevraagd wordt				
Datum	Lesuur	Lkr	Vak	Voor wie	Lokaal	Type	Accepteer
Ma 03-06	1		Wetenschappen	2		co-teach	
Ma 03-06	1		Techniek	2		VERVANGLES	
Ma 03-06	1		Klasuur	2		klassenleraaruur	
Ma 03-06	2		Wetenschappen	2		co-teach	
Ma 03-06	2		Wetenschappen	2		co-teach	
Ma 03-06	2		Techniek	2		VERVANGLES	
Ma 03-06	4		Frans	K		1-op-1	
Ma 03-06	4		Wiskunde			co-teach	

Naam van leraar die ondersteuning of vervanging vraagt
 klas of leerling
 Naam van leraar die ondersteuning of vervanging opneemt

Praktijkfiche 2

Praktijken gericht op ondersteuning in de klas – De Keep

Ondersteuning in de klas

Zo doen zij het – De Keep

In de Keep ondersteunt een ‘vlinderleraar’ wekelijks één lesuur wiskunde per klas.

WAT

Eén uur per week krijgt elke leraar wiskunde in elke klas in de B-stroom een collega die komt ondersteunen.

HOE

De leraren wiskunde in de B-stroom krijgen uren toegewezen om bij de collega’s te ondersteunen. De vlinderuren worden meegenomen in de **onderwijsopdracht** en ingeroosterd in het **uurrooster**. Elke leraar wiskunde in de B-stroom is een vlinderleraar bij collega’s. De leraren streven ernaar om die vlinderuren zoveel als mogelijk te verdelen onder de leraren wiskunde van de B-stroom. Uitzonderlijk schakelen ze een wiskundecollega uit de A-stroom in. De Keep organiseert het systeem enkel voor het vak wiskunde in de B-stroom.

De school organiseerde het vlinderuur initieel met BPT-uren³ wat betekent dat per vlinderuur de leraar één trimester extra moest vlinderen (1BPT-uur = 1,5 lesuur). In de nabije toekomst zal het vlinderuur gelijkgesteld worden aan een regulier lesuur. De geïnterviewde leraar verwacht dat dit zal leiden tot een meer gedeelde verantwoordelijkheid en bijgevolg een meer gedeelde voorbereiding.

GEPERCIPIEERDE IMPACT

De leraar wiskunde die we interviewden geeft aan dat de vakgroep wiskunde de vlinderleraar als 'enorm ondersteunend' ervaart. De meerwaarde is het grootst wanneer de vlinderleraar ervaring heeft in de B-stroom omdat **vakcollega's met ervaring in de B-stroom** goed weten hoe ze een oefening moeten uitleggen of hoe ze iets op een andere manier moeten uitleggen. Ten tweede biedt het systeem de kans om elkaars lessen te **observeren**. Dit leidt tot inspiratie voor de eigen aanpak en tot het eventueel bijsturen ervan. Ten derde zorgt het voor talloze kleine – informele – **overlegmomentjes**. De praktijk is dus positief voor de **samenwerking** binnen de vakgroep. Voor **startende leraren** is het een toegankelijke manier om in te rollen en ervaring op te doen.

De taakinvulling van de vlinderleraar **varieert** van leerlingen met achterstand bijwerken (remediëren) tot uitleg geven en de oefeningen van leerlingen monitoren en verbeteren (feedback). De **leertijd** wordt zo gemaximaliseerd; leerlingen moeten bijvoorbeeld minder lang wachten op feedback of op extra uitleg. Dit draagt bovendien bij tot **klasmanagement**. Met twee leraren loopt de les vlotter dan alleen, ervaart de leraar wiskunde. De manier waarop de Keep dit organiseert is een vorm van **teamteachen** waarbij de eindverantwoordelijkheid bij de vaste leraar wiskunde blijft liggen en niet bij de vlinderleraar. Concreet geeft de leraar wiskunde in de lesvoorbereiding aan hoe de vlinderleraar kan ondersteunen.

KaBOEM-PRINCIPES

Uit het interview blijkt dat de vlinderleraar ondersteunend is voor het geven van kwaliteitsvolle instructie, feedback (evalueren om te leren) en voor het adaptief onderwijzen maar ook voor het managen van de klas(praktijk) (o.a. beter benutten van leertijd en het voorkomen van storend gedrag). Daarnaast is er een duidelijke samenhang met de principes 'samenwerken' en 'professionaliseren' in het tandwiel 'lerarenteam'. Uit het tandwiel 'leraar als facilitator' komt 'PCK' als belangrijke

³ BPT-uren zijn uren voor bijzondere pedagogische taken. Deze uren zijn gericht op het optimaliseren van de pedagogisch-didactische organisatie. (zie <https://onderwijstermen.taalunie.org/term/bpt/>)

voorwaarde naar voren. De geïnterviewde leraar geeft aan dat wiskunde-collega's met ervaring in de B-stroom vaak beter weten hoe ze iets kunnen uitleggen dan collega's uit de A-stroom.

ONDERSTEUNENDE WERKCONDITIES

Het werken met 'vlinderleraren' is een concrete praktijk om instructie-ondersteuning te voorzien in de lessen. Hierdoor kunnen leraren gepast inspelen op de noden van leerlingen om hen optimaal te ondersteunen voor wiskunde. Verschillende werkcondities hangen samen met 'de vlinderleraar'. Om deze praktijk optimaal te realiseren zijn volgende werkcondities noodzakelijk volgens de geïnterviewde leraar:

- Management van het leidinggevende team is nodig om het systeem op poten te zetten en te monitoren.
- Het systeem is een concrete actie van de leidinggevendenden om leraren te ondersteunen in het lesgeven.
- Voor de effectiviteit van deze praktijk speelt de vakdidactische kennis van beide leraren een belangrijke rol. De leraren wiskunde pleiten er dan ook voor om "het binnen de vakgroep te houden" en zoveel als mogelijk leraren met ervaring in de B-stroom in te zetten als vlinderleraar.
- Vlinderleraren krijgen hiervoor uren toegewezen. Het is dus formeel opgenomen als deel van hun onderwijsopdracht en wordt ingeroosterd in hun lessenrooster.
- Professioneel vertrouwen en een gevoel van veiligheid bij collega's zijn een vereiste voor deze praktijk. Collega's komen binnen in elkaars klas en zien dus hoe die leraar lesgeeft.
- Tijdens de vlinderuren werken de leraren samen. Leraren bepalen zelf welke vorm van teamteaching het beste is in functie van de leerlingen en de (leer)doelen. De verplichting om samen te werken kan de ontwikkeling van de samenwerking – en dus ook de collegialiteit – positief stimuleren.

Deze praktijk beïnvloedt een aantal werkcondities, zoals de hierboven besproken werkconditie samenwerking tussen leraren. Daarnaast is deze praktijk een hefboom tot professionele ontwikkeling omdat leraren bij elkaar in de klas komen en samen nadenken over lessen.

AANDACHTSPUNTEN

Op dit moment heeft elke klas recht op één vlinderuur voor het vak wiskunde. De

nood is echter niet in elke klas even groot. Voor anderstalige leerlingen of leerlingen met een schoolse achterstand of een leerstoornis is de ondersteuning belangrijker.

Praktijkfiche 3

Praktijken gericht op ondersteuning in de klas – De Roek

Ondersteuning in de klas

Zo doen zij het – De Roek

In de Roek krijgt de ondersteuning in de klas vorm door zowel ondersteuners uit het ondersteuningsnetwerk als door collega's tijdens de les PAV.

WAT

Voor de lessen PAV komt er op regelmatige basis (enkele uren per week) en op vaste momenten een leraar of een ondersteuner uit het ondersteuningsnetwerk teamteachen met de leraar PAV.

HOE

De ondersteuner uit het **ondersteuningsnetwerk** komt op **vaste uren ondersteunen** in de klas. Daarnaast kent de schoolleider – indien er lesuren beschikbaar zijn – leraren lesuren toe om te ondersteunen in de les PAV in de B-stroom. Zeker in schooljaren met een grote klasgroep in de B-stroom maakt de directeur extra PAV-uren vrij. De Roek is een kleine school met maar één klas 1B en één klas 2B.

De leraar PAV plant de lessen zodat ze tijdens de ondersteunde lesuren optimaal kan **teamteachen** met de ondersteuner of met de extra PAV- collega. De lessen waarin ze met twee voor de klas staan, worden door de twee leraren ontworpen en uitgevoerd. De leraar PAV blijft verantwoordelijk voor het opvolgen van de doelen. Het teamteachen varieert van het opsplitsen van de groep om de les in een kleinere groep te geven tot het monitoren van de leerlingen en het geven van feedback.

GEPERCIPIEERDE IMPACT

De geïnterviewde leraar geeft aan dat de aanwezigheid van een ondersteuner in de les toelaat beter in te spelen op de niveaoverschillen. Het zorgt ervoor dat *“alle leerlingen mee zijn op de trein”*.

De ondersteuning is voor de geïnterviewde leraar heel belangrijk. Voor haar biedt het de mogelijkheid om samen lessen te ontwerpen, om advies te vragen aan de ondersteunende collega en feedback te krijgen op lessen. De PAV-leraar ziet deze praktijk als een kans om de lessen te optimaliseren en zelf te professionaliseren.

KaBOEM-PRINCIPES

Uit het interview blijkt dat deze praktijk 'adaptief onderwijzen' en 'kwaliteitsvolle instructie', onder meer het betrekken van alle leerlingen zoals hierboven aangehaald, mogelijk maakt. Er is tevens een samenhang met het principe 'samenwerken' in het tandwiel 'lerarenteam'.

WERKCONDITIES

Het organiseren van ondersteuning in de klas is een concrete praktijk van instructie-ondersteuning. Hierdoor kunnen leraren beter inspelen op de noden van leerlingen. Om deze praktijk optimaal te realiseren zijn volgende werkcondities noodzakelijk volgens de geïnterviewde leraar:

- De ondersteuning is een deel van de (onderwijs)opdracht van de ondersteuners en ondersteunende leraren en wordt ingeroosterd in de lessenroosters.
- De leraar PAV werkt samen met de leraren die ondersteunen. Ze overleggen wat er moet gebeuren en bereiden (soms) samen de lessen voor. De leraren teamteachen tijdens die uren.
- Leraren bepalen zelf welke vorm van teamteaching het beste is in functie van de leerlingen en de (leer)doelen en vraagt dus de nodige autonomie voor leraren. De verplichting om samen te werken kan de ontwikkeling van de samenwerking – en dus ook de collegialiteit – positief stimuleren.

Praktijkfiche 4

Praktijken gericht op ondersteuning in de klas – De Bonte Specht

Ondersteuning in de klas

Zo doen zij het – De Bonte Specht

De Bonte Specht initieerde een nieuwe praktijk die ze 'kerntaakverlichting' noemt.

WAT

Kerntaakverlichting wil – zoals het woord laat uitschijnen – de kerntaak van leraren verlichten. Enkele leraren krijgen lestijden voor 'kerntaakverlichting' in het

uurrooster waarbij ze andere leraren ondersteunen in klassen waar leerlingen gehinderd zijn in hun leren. Het doel van kerntaakverlichting is leraren zoveel mogelijk in de klas laten functioneren en de zorg voor leerlingen te maximaliseren.

HOE

De school stelde vijf leraren aan om elk drie lestijden per week collega's op vraag te ondersteunen in de klas. De school selecteerde leraren met de nodige ervaring en kwaliteiten. De ondersteuningsvragen variëren van ondersteuning bij klasmanagement tot het organiseren of helpen met leeractiviteiten waarvoor je met meer leraren moet zijn.

Leraren vragen ondersteuning aan via mail bij een schoolleider die deze praktijk coördineert. Voor elke ondersteuningsvraag bekijkt deze persoon of er een leraar beschikbaar is om te ondersteunen. Ondersteuningsvragen van klassen uit het tweede jaar in de B-stroom of het derde jaar arbeidsfinaliteit krijgen voorrang op andere ondersteuningsvragen. De nood aan ondersteuning is het grootste in die twee jaren en kerntaakverlichting kan daar het grootste verschil maken.

De coördinerende schoolleider koppelt een leraar uit het team 'kerntaakverlichting' aan de vragende leraar. Zij spreken onderling af wat de verwachtingen en de mogelijke aanpak zijn om tegemoet te komen aan de ondersteuningsvraag. Voor de ondersteuningsvragen van startende leraren ondersteunen de mentoren van de aanvangsbegeleiding.

GEPERCIPIEERDE IMPACT

De ondersteuning in de klas is volgens de respondenten positief voor de leeromgeving van de leerlingen. Leerlingen komen beter tot leren. De praktijk geeft de leraar mentale ruimte om zich zowel te focussen op leerlingen die uit de boot dreigen te vallen als op het verkrijgen van een overzicht van de hele klas.

Bij klasmanagementvragen ervaren leraren dat de ondersteuning tijdens die ene les ook zorgt voor verandering in andere lessen én in andere klassen. Dit impliceert dat deze leraren, dankzij de ondersteuning, zich in het algemeen kunnen verbeteren op vlak van klasmanagement. De ondersteuning wijzigt de dynamiek waardoor leraren opnieuw kunnen focussen op hun kerntaak, in de klas.

De leidinggevenden beschrijven dat er minder drempels zijn. Het draagt bij tot een veilige werkomgeving voor leraren waar leraren elkaar vragen durven stellen en zich kwetsbaar durven opstellen. Deze praktijk draagt bij tot het stimuleren van

collegialiteit tussen collega's voor zowel coöperatieve inspanningen, onder meer het opvolgen van het schoolreglement, als samenwerking, zoals lessen voorbereiden en/of geven.

KaBOEM-PRINCIPES

Uit het interview met de leraar Nederlands blijkt dat hij de ondersteuning vooral nodig had om te ondersteunen bij moeilijke klassen (KaBOEM-principe: management van de klas(praktijk)). Het draagt volgens het leidinggevende team ook bij tot het principe 'kwaliteitsvolle instructie' aangezien leraren ook ondersteuning kunnen vragen voor bepaalde leeractiviteiten. De praktijk bevordert ook het KaBOEM-principe 'collegialiteit' uit het tandwiel 'lerarenteam'.

WERKCONDITIES

Kerntaakverlichting is een antwoord op de uitdagingen in klassen die om bepaalde redenen moeilijk tot leren komen. Om deze praktijk optimaal te realiseren zijn volgende werkcondities noodzakelijk volgens de geïnterviewde leraar:

- 'Kerntaakverlichting' is een deel van de (onderwijs)opdracht van de aangestelde leraren.
- Voor deze praktijk werden leraren geselecteerd die over de nodige kwaliteiten beschikken.
- De leraren werken samen om de leeromgeving te optimaliseren.
- Deze praktijk wordt gecoördineerd door een schoolleider die de ondersteuningsvragen monitort en toewijst.

4.2.2 Overkoepelende beschouwing

Vergelijking van de praktijken. De scholen verschillen in hun aanpak. Twee scholen kiezen voor een vraaggestuurd systeem (De Meerkoet en De Bonte Specht). Leraren kunnen vrij – ongelimiteerd – ondersteuning aanvragen. De ondersteuning is niet op voorhand ingeroosterd. Dit heeft als voordeel dat de lessen steeds optimaal ingezet kunnen worden. Enkel wanneer de nood er is of wanneer het een meerwaarde is, staan leraren met twee of meer voor de klas. Dit geeft leraren de mogelijkheid om te kiezen voor ondersteuning bij die leeractiviteiten die de leraar alleen niet gedaan krijgt. Leraren moeten echter wel rekening houden met de mogelijkheid dat niemand beschikbaar is om te komen ondersteunen. Soms is de ondersteuningsnood voor een bepaalde klas een terugkerende vraag. Toch moeten leraren elke keer opnieuw de ondersteuningsvraag stellen. Twee andere scholen organiseren op regelmatige basis en voor specifieke vakken ondersteuning in de

les. In De Keep doen ze dit voor wiskunde en in De Roek voor PAV. Door het inroosteren van de ondersteuningsuren, zijn de leraren zeker van de ondersteuning en kunnen ze zich daarnaar organiseren. De leraar van De Roek geeft aan dat ze bewust zorgt voor andere activiteiten wanneer de ondersteuner aanwezig is in de les. In De Keep leidt het vast roosteren soms tot een suboptimaal gebruik van de lesuren. Niet elke klas heeft de ondersteuning dermate nodig. In sommige klassen is er ook een ondersteuningsnood voor andere vakken, bijvoorbeeld voor Nederlands voor een anderstalige leerling.

Link met KaBOEM-principes. Voor de vier scholen is het organiseren van de verschillende variaties van ondersteuning in de klas een manier om tegemoet te komen aan de – soms specifieke – leerbehoeften van de leerlingen in de B-stroom. Het laat scholen toe om de lessen meer adaptief te geven en de kwaliteit van de instructie te verhogen. Bovendien draagt het bij tot andere principes zoals het managen van de klas(praktijk). Het leidt dus tot een veilige, ondersteunende en positieve leeromgeving. De geïnterviewde leraren zijn positief over het voorzien van ondersteuning in de klas en stellen dat deze praktijk bevorderlijk is voor het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom en dus voor het leren van de leerlingen.

Ondersteunende en stimulerende werkcondities. Hoewel de scholen sterk verschillen in hun aanpak, komen dezelfde werkcondities in de vier voorbeelden terug. Het organiseren van ondersteuning in de klas is een concrete actie waarmee de leidinggevende(n) de leraren ondersteunen. Om deze praktijk in goede banen te leiden moet het leidinggevende team de praktijk managen en voldoende middelen voorzien, de nodige ‘tools’ aanreiken maar ook leraren voldoende autonomie geven. Scholen verschillen in de uren die toegekend worden om deze praktijk te laten werken. In De Roek beroept men in eerste instantie op de ondersteuner van het ondersteuningsnetwerk en vult men deze uren aan met andere uren. In De Meerkoet gebruiken ze de wachturen of toezichtsuren die elke leraar wekelijks moet volbrengen. De Bonte Specht zet kerntaakuren in om de ondersteuning te realiseren. Een viertal leraren zijn hier deeltijds voor aangesteld.

Op het niveau van leraren vereist én stimuleert deze praktijk de samenwerking tussen collega's, waarvoor professioneel vertrouwen en een gevoel van veiligheid tussen leraren belangrijke voorwaarden zijn.

Aandachtspunten. Hoewel het organiseren van ondersteuning in de klas sterk gewenst is door leraren, lijkt het soms nog tekort te schieten. In De Meerkoet ervaart een van de leraren dat het moeilijk is om voor bepaalde lesuren, bijvoorbeeld het laatste lesuur, collega's te vinden. Vergelijkbaar merkt de leraar Nederlands van De Bonte Specht dat in De Keep de leraar wiskunde positief is over de ondersteuning, maar mist de leraar Nederlands deze ondersteuning. De praktijk is specifiek opgezet

voor wiskunde waardoor leerlingen in andere vakken niet altijd de gepaste ondersteuning kunnen krijgen ook als ze die wel nodig hebben zoals anderstalige leerlingen.

In het streven naar krachtige leeromgevingen in de B-stroom experimenteerde De Bonte Specht enkele jaren geleden in een pilootproject met teamteaching waarbij ze met twee of drie leraren voor dezelfde groep stonden. De school merkte op dat de realisatie van de praktijk sterk gericht was op zelfstandig werk, wat niet goed werkte voor hun leerlingen die net meer begeleiding nodig hadden. De leidinggevende evalueerde het project met de betrokken leraren en de aanwezige ondersteuners op basis van de resultaten van de leerlingen en besloot om het af te schaffen en terug te keren naar de huidige aanpak, namelijk een leraar per klas per uur. Het project had het potentieel om meer adaptief te werken (KaBOEM-principe) maar was vermoedelijk niet voldoende afgestemd op de leerlingen of miste de nodige 'kwaliteitsvolle instructie' (KaBOEM-principe). De school blijft wel inzetten op teamteaching tijdens de wekelijks uren 'differentiatie algemene vakken'. Dit illustreert hoe de impact van een praktijk zoals teamteaching nooit geïsoleerd kan worden beschouwd. De impact zal altijd afhangen van de specifieke concretisering van de respectievelijke praktijk en de interactie met de principes die de praktijk faciliteert, binnen de specifieke school- en klascontext.

4.3 Praktijken gericht op leeractiviteiten in betekenisvolle contexten

Drie van de vier scholen gaven in de interviews uitdrukkelijk aan dat ze ernaar streven om leeractiviteiten in betekenisvolle contexten aan te bieden. De leerplannen benadrukken het belang van de betekenisvolle context bij het realiseren van de eindtermen. Leraren en scholen vertalen deze verwachting op verschillende manieren. Ten eerste zorgen verschillende leraren voor leeractiviteiten in betekenisvolle – zo mogelijk authentieke – contexten binnen de vakken Nederlands en wiskunde. Ten tweede organiseren leraren vakoverschrijdende projecten. Ten derde zijn er de stroomoverschrijdende projecten waarbij leerlingen werken aan leerdoelen in betekenisvolle contexten. Praktijkfiches 5-10 beschrijven de verschillende aanpakken.

4.3.1 Betekenisvolle context binnen een vak

Het belang van en het bewust inzetten op het creëren van een betekenisvolle context gefocust op de competenties van één vak (hetzij Nederlands, hetzij wiskunde), kwam in twee scholen expliciet naar voren.

Praktijkfiche 5

Praktijk gericht op een betekenisvolle context binnen wiskunde – De Keep

Betekenisvolle context

Zo doen zij het – De Keep

In de Keep krijgen de leerlingen elk trimester een eindopdracht voor wiskunde.

WAT

Op het einde van het trimester krijgen de leerlingen een opdracht die de leerstof van het afgelopen trimester integreert. De leerlingen werken meerdere uren aan deze opdracht.

Bijvoorbeeld:

De leerlingen leerden over schaal en volume en de ontwikkeling van ruimtefiguren zoals de balk en kubus. De eindopdracht was het realistisch ontwerpen van een huis via een computerprogramma. Na het ontwerpen moesten ze berekenen hoeveel verf ze nodig hebben om de kamer te schilderen. Tenslotte creëerden ze een maquette van één kamer naar keuze. Ze moesten de afmetingen van de meubels opzoeken, deze verscalen naar hun maquette en deze knutselen.

HOE

Leerlingen werken op eigen tempo aan de opdracht tijdens de laatste wiskundelessen van het trimester. De eindopdracht wordt een maand op voorhand uitgelegd zodat leerlingen die vroeger klaar zijn al vroeger kunnen beginnen of dat leerlingen er-vrijblijvend –thuis aan kunnen werken.

GEPERCIPIEERDE IMPACT

De leerlingen zijn volgens de respondenten gemotiveerd voor de eindopdracht die de relevantie van de geziene leerstof weergeeft. In de B-stroom zijn de verschillen tussen de leerlingen groot. Dergelijke opdrachten dagen hen uit waardoor alle leerlingen, ook sterkere leerlingen, zich moeten inspannen voor wiskunde. Leerlingen leren nadenken over de leerstof. Het is de leraar vooral om de denkoefening, zoals het oplossen van het probleem of het kunnen selecteren van passende strategieën of heuristieken, te doen. Daarnaast leren ze meer zelfstandig werken, wat niet voor elke leerling gemakkelijk is. Via deze eindopdracht werken leerlingen ook aan hun digitale geletterdheid. Leerlingen maken een account aan en verifiëren deze met hun e-mailadres. Ze moeten later inloggen op de website. Voor

het ontwerpen van hun droomhuis moeten ze vertrouwd worden met de gebruikte software.

KaBOEM-PRINCIPES

De betrokken leraar geeft tijdens het interview aan dat het werken met een eindopdracht ervoor zorgt dat leerlingen aangezet worden tot hogere-orde denken en complexe vaardigheden. De essentie van de opdracht is immers dat leerlingen linken leggen tussen de verschillende leerstofonderdelen en er kritisch over nadenken (*“een woonkamer van 52m lang, kan dat?”*). Ze werken zelfstandig aan de leertaak wat kansen biedt voor de ontwikkeling van zelfregulerende strategieën zoals plannen, materiaal meebrengen, enzovoort. De eindopdracht is uitdagend voor leerlingen en stimuleert leerlingen om hun grenzen te verleggen, onder meer doordat de leerstof van een volledig trimester geïntegreerd wordt in één opdracht. De leerlingen kunnen met deze opdracht verbanden leggen tussen het dagelijks leven en de leerstof. Het ontwerpen van hun droomhuis houdt verband met de realiteit: leerlingen denken na over hoe groot een huis kan zijn, welke meubels ze erin willen en kunnen zetten en berekenen hoeveel verf ze zouden moeten kopen. De variatie aan leeractiviteiten maakt het mogelijk om ‘adaptief’ te onderwijzen en dus tegemoet te komen aan de behoeften en noden van leerlingen. Elke leerling wordt uitgedaagd. Leerlingen die sneller klaar zijn tijdens de les kunnen al vroeger aan de eindopdracht starten. Tenslotte biedt de eindopdracht de kans om na te gaan waar leerlingen staan in het leerproces (evalueren om te leren). Bij leerlingen voor wie deze opdracht heel uitdagend is, focust de leraar op het proces (*“hebben ze denkstappen mee?”*) en niet op het product (*“Als dat dan niet heel nauwkeurig is, is het geen ramp voor mij.”*)

De eindopdracht is voor deze leraar een manier om alle leerlingen uit te dagen. Dit wijst op de overtuigingen van de leraar ten aanzien van leren en lesgeven. Dit praktijkvoorbeeld illustreert ook hoe de leraar hoge verwachtingen stelt aan de leerlingen.

ONDERSTEUNENDE WERKCONDITIES

De eindopdracht is een concrete praktijk die betekenis geeft aan de geziene leerstof. Om deze praktijk optimaal te realiseren zijn volgens de geïnterviewde leraar volgende werkcondities noodzakelijk:

- De leraar is vrij om te bepalen hoe ze de lessen wiskunde organiseert. Dergelijke opdracht vraagt behoorlijk wat tijd (hier: minstens 6 lessen). Dit vraagt ook de nodige autonomie voor de leraar.

- In de vakgroep wiskunde kiest elke leraar zelf hoe de leerstof herhaald wordt. Niet elke leraar voelt zich comfortabel bij deze eindopdracht, bijvoorbeeld omdat leerlingen een account moeten maken voor de website. Voor leraren die zich niet comfortabel voelen bij zo'n eindopdracht, kan instructie-ondersteuning, via vlinderuren (Praktijkfiche 2), een oplossing bieden.
- Leerlingen hebben materiaal en ruimte nodig om de opdracht te kunnen uitvoeren. Ten eerste moeten ze een ontwerp maken op de computer. In De Keep hebben de leerlingen een eigen laptop. Dat laat de leerlingen ook toe om vroeger te starten. Ten tweede maken ze een maquette van een kamer naar keuze. Hiervoor hebben ze klein materiaal nodig zoals lat, schaar, lijm, enzovoort.

Praktijkfiche 6

Praktijk gericht op een betekenisvolle context binnen Nederlands – De Keep

Betekenisvolle context

Zo doen zij het – De Keep

In de Keep werkt de leraar Nederlands vanuit de vragen en interesses van leerlingen of vanuit de actualiteit.

WAT

Wanneer leerlingen met een vraag of een onderwerp naar de les komen of wanneer ze door een thema geboeid zijn, ontwerpt de leraar leeractiviteiten waarbij leerlingen vanuit die interesse of vraag werken aan de beoogde leerdoelen. *Voorbeeld: De leerlingen hadden vragen over de kledingvoorschriften op school. In de les Nederlands leerden ze argumenten opstellen, een e-mail schrijven en zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden gebruiken. Ze schreven een e-mail naar de schoolleider waarin ze werkten aan die leerdoelen. Vervolgens kwam de schoolleider in de klas de regels toelichten en mochten leerlingen hun argumenten voorleggen en hun vragen stellen.*

HOE

De leraar geeft op verschillende manieren betekenis aan de leeractiviteiten. De leraar luistert naar de leerlingen en zoekt naar thema's of onderwerpen waarin ze geïnteresseerd zijn of kunnen zijn. In het voorbeeld is de leraar vertrokken vanuit de

weerstand die leerlingen hadden tegenover de kledingregels op school. Verder creëert de leraar een betekenisvolle context door linken te leggen met de actualiteit. Voor die extra uitleg gebruikt ze vaak filmpjes.

GEPERCIPIEERDE IMPACT

Met deze leeractiviteiten verhoogt de leraar de betrokkenheid en de motivatie van de leerlingen. Ze wekt belangstelling van de leerlingen voor de leerstof. Er is expliciet aandacht voor de functionele context waarin de eindtermen gerealiseerd moeten worden.

KaBOEM-PRINCIPES

Uit het interview blijkt dat in deze praktijk de leerling het centrum is van leren en onderwijzen. De interesses en vragen van de leerlingen bepalen de inhoud van de les en worden gebruikt om te werken aan de vooropgestelde leerdoelen. Leerlingen krijgen zo inspraak in de les. De leraar zet in op 'uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten', waarbij leerlingen gestimuleerd worden om hun grenzen te verleggen. De leeractiviteit zet aan tot hogere-orde denken waardoor leerlingen ook doelen die minder complexe vaardigheden vragen bereiken (cfr. Bloom: begrijpen, onthouden, toepassen).

ONDERSTEUNENDE WERKCONDITIES

Het vertrekken vanuit de vragen en interesses van de leerlingen is een concrete praktijk om betekenis te geven aan de geziene leerstof. Om deze praktijk optimaal te realiseren zijn volgens de geïnterviewde leraar volgende werkcondities noodzakelijk:

- De leraar is vrij om de leeractiviteiten te ontwerpen waarmee ze inspeelt op de interesses van leerlingen. Het is aan de leraar om te beslissen hoe leerlingen het beste tot leren komen en om de leeromgeving vorm te geven. Ze kan het werkboek aan de kant schuiven om prioriteit te geven aan de leeractiviteit. Dit vraagt de nodige autonomie voor de leraar.
- Inspelen op de interesses en vragen van leerlingen en functionele en betekenisvolle contexten creëren voor de vooropgestelde leerdoelen, vraagt volgens de leraar meer voorbereidingstijd dan het werken met lesmateriaal van uitgeverijen. Om dit goed te doen, heeft ze voorbereidingstijd nodig. Samenwerken met collega's hiervoor gebeurt nog niet, maar zou de werkbelasting kunnen verminderen.
- Hoewel ze voor de leeractiviteiten in betekenisvolle contexten zelf materiaal ontwikkelt, biedt een uitgegeven werkboek de leraar wel houvast. Met het

werkboek kan ze ervoor zorgen dat ze elk doel bereikt heeft met de leerlingen waardoor ze ruimte heeft om andere uitdagende, betekenisvolle leeractiviteiten te ontwerpen vanuit de interesses en vragen van de leerlingen.

- In het concrete voorbeeld illustreert de leraar hoe ze kan samenwerken met collega's – in het voorbeeld de schoolleider – om de leeractiviteit te realiseren.
- Dankzij de graadsleerplannen kan ze langer stilstaan bij het ene doel en sneller over het andere doel gaan. Met de collega's spreken ze af wanneer ze aan welke doelen werken zodat ze niet onnodig herhalen, wat volgens de leraar de nodige ruimte creëert voor deze leeractiviteiten.

AANDACHTSPUNTEN

De klassen verschillen in de mate waarin ze vragen stellen of hun interesses delen. Bij sommige klassen moet de leraar de leerlingen afremmen en zelf keuzes maken. In andere klassen daarentegen grijpt ze elke kans die ze ziet aan. De zogenoemd stillere klassen stellen minder vragen en zijn veelal moeilijker te prikkelen om dieper in te gaan op bepaalde onderwerpen. De leraar is dan ook uitermate alert voor inbreng van de leerlingen van die klassen.

4.3.2 Vakoverschrijdende benadering

In drie scholen verwijzen verschillende respondenten naar vormen van vakoverschrijdend werken om de leerplandoelen in de B-stroom te bereiken en leerlingen zo goed mogelijk tot leren te laten komen. De scholen verschillen in de manier waarop ze vakoverschrijdend werken organiseren.

In De Roek, die voor PAV kiest, is geïntegreerd werken een noodzakelijke voorwaarde om met de B-stroom-leerlingen de leerdoelen te bereiken (**Praktijkfiche 7**). De leerlingen krijgen wekelijks dertien (1B) of negen (2B) uren PAV. In De Meerkoet en in de Keep organiseren de geïnterviewde leraren Nederlands samen met collega's van andere vakken af en toe vakoverschrijdende leeractiviteiten (Praktijkfiche 8 en Praktijkfiche 9).

Praktijkfiche 7

Praktijken gericht op geïntegreerd werken – De Roek

Geïntegreerd werken

Zo doen zij het

In de Roek is het vak Project Algemene Vakken (PAV) een vast onderdeel van het lessenrooster van leerlingen.

WAT

De leerlingen krijgen 13u PAV in het eerste jaar (1B) en 9u in het tweede jaar (2B). PAV is een geïntegreerd vak waarin de leerlingen werken aan de verschillende sleutelcompetenties⁴.

HOE

De leraar PAV geeft PAV aan de twee klassen in de B-stroom. De leerlingen werken enkele weken aan een thema. Een thema bestaat uit verschillende leeractiviteiten verbonden aan het centrale thema. De leeractiviteiten zijn onderling afhankelijk, wat betekent dat de leeractiviteiten voortbouwen op elkaar. Leerlingen leren de verschillende competenties aan de hand van thema's. Voor elk thema's verwacht de leraar van de leerlingen dat ze de inhoud leren zoals de industriële revolutie, gladiatoren, kunstvormen of oorzaken en gevolgen van klimaatverandering. Naast de lessen PAV, waar alle doelen rond basisvorming en basisgeletterdheid geïntegreerd worden aangeboden, krijgen de leerlingen van 2B ruimte om los van het thema (of context) aan wiskunde en Nederlands te werken. Dit laat toe om waar nodig te remediëren of verdiepen. Deze twee lessen noemt men 'Boost'.

GEPERCIPIEERDE IMPACT

PAV is voor de school een essentieel onderdeel van het curriculum. Volgens de schoolleiding en de leraar is de integratie uitermate belangrijk net omwille van de doelgroep in de B-stroom. In De Roek telt de B-stroom een groot aantal leerlingen met GOK-kenmerken waarvan een groot deel anderstalig is. PAV maakt het mogelijk om functionele en betekenisvolle contexten te voorzien voor de beoogde leerplandoelen.

⁴ Onder meer competenties in Nederlands, competenties inzake wiskunde, wetenschappen en technologie, competenties met betrekking tot historisch bewustzijn en ruimtelijk bewustzijn, financiële en economische competenties en leercompetenties met inbegrip van onderzoeks-competenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken

De leraar geeft aan dat die betekenisvolle contexten belangrijk zijn om de leerlingen te prikkelen en motiveren. Door te werken rond een centraal thema krijgen de leerlingen een kapstok waaraan ze nieuw verworven kennis kunnen ophangen. Zo verrijken ze hun kennis en kunnen ze verbanden leggen.

De manier waarop de leraar PAV de lessen organiseert, stimuleert leerlingen om zelfstandig te werken. Collega's merken op dat leerlingen uit de B-stroom van De Roek zelfstandiger kunnen werken dan leerlingen die vanuit een andere school instromen. In PAV worden er verschillende competenties nagestreefd waardoor de leraar kan variëren in leeractiviteiten en in leerdoelen. Sommige competenties liggen een leerling meer dan andere. Dankzij PAV wisselt dat voldoende af en blijven – volgens de leraar en het leidinggevende team – de leerlingen meer gemotiveerd. Daarnaast kan ze de leeractiviteiten voldoende afwisselen zodat leerlingen veel gespreide oefenkansen krijgen op de doelstellingen.

De Roek geeft aan dat vakoverschrijdend werken voor hen het beste antwoord is op het werken aan hogere-orde denken en complexe vaardigheden.

KaBOEM-PRINCIPES

PAV is een bewuste keuze van De Roek om krachtige leeromgevingen in de B-stroom te creëren. Deze praktijk biedt de mogelijkheid om de leerlingen uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten aan te bieden, adaptief te werken en hogere-orde denken en complexe vaardigheden te ontwikkelen. Elk thema wordt afgestemd op de leerlingen. Doordat de leraar met eigen lesmateriaal werkt, kan ze gemakkelijk aanpassen en inspelen op wat leerlingen al of nog niet kunnen en kennen. Dit faciliteert het gebruik van gevarieerde onderwijsleeractiviteiten. De leraar geeft aan dat ze dankzij PAV hoge verwachtingen kan stellen aan de leerlingen. Vakoverschrijdend - of meer specifiek voor De Roek - geïntegreerd werken sluit aan bij de overtuigingen ten aanzien van leren en lesgeven van de leraar PAV en het leidinggevende team.

ONDERSTEUNENDE WERKCONDITIES

PAV is een door De Roek bewust gekozen praktijk om een krachtige leeromgeving te creëren voor leerlingen in de B-stroom. Om deze praktijk optimaal te realiseren zijn volgende werkcondities noodzakelijk volgens de geïnterviewde leraar en het geïnterviewde leidinggevende team:

- De leraren PAV moeten vakinhoudelijk en vakdidactisch van alle domeinen thuis zijn en een brede algemene kennis hebben om alle doelen levensecht te koppelen aan bepaalde thema's.
- De leraar heeft de vrijheid om de leeromgeving te ontwerpen op maat van de leerlingen. Dit vraagt om autonomie voor de leraar.
- Om in te spelen op de voorkennis, noden en behoeften, interesses en vragen van leerlingen, ontwikkelt de leraar zelf het lesmateriaal. Hiervoor baseert ze zich op uiteenlopende bronnen. Een van de grote uitdagingen bij PAV is het aanpassen van de bronnen op de leerdoelen en de leerlingen. Materiaal van uitgeverijen voldoet voor interviewees van De Roek niet aan de vereisten van PAV. Het richt zich teveel op een middenmoot waardoor er te veel aanpassingen nodig zijn om alle leerlingen te bereiken.
- PAV-lessen voorbereiden en materiaal ontwikkelen is tijdsintensief en zorgt voor een grote werkbelasting. De leraar heeft veel voorbereidingstijd nodig. Een goed uurrooster is hiervoor een ondersteunende werkconditie.
- In het begin van haar loopbaan als PAV-leraar kreeg ze veel ondersteuning van de pedagogisch begeleider PAV. Dit was een vorm van professionalisering voor de leraar.
- De leraar zoekt naar manieren om samen te werken met andere PAV-leraren. Aangezien De Roek een kleine school is, heeft ze geen parallel-collega. In het verleden nam ze deel aan een leergemeenschap PAV wat ze als ondersteunend ervaarde. Met de leergemeenschap PAV kwam ze met collega's uit andere scholen onder begeleiding van de pedagogisch begeleider PAV bijeen om samen lessen voor te bereiden. Nu werkt ze voor een aantal uren samen met de ondersteuner van het ondersteuningsnetwerk, zoals beschreven in
- **Praktijkfiche 4.**
- Ruimte is een belangrijk werkconditie. De leraar heeft nood aan een voldoende ruim klaslokaal waar leerlingen zowel in stilte als in groepjes kunnen werken. Het is voor haar wenselijk om een aanpalende ruimte te hebben zodat leerlingen meer afgezonderd in stilte kunnen werken terwijl ze uitleg geeft aan anderen of terwijl andere leerlingen in interactie gaan. Op dit moment gebruikt de leraar ofwel andere lokalen in de gangen wanneer die vrij zijn ofwel zet ze enkele tafels en stoelen in de gang om leerlingen rustig te laten werken. *Noot: de tweede graad bso in De Roek beschikt reeds over zo'n ruimtes.*

- Qua hulpmiddelen beschikt elke leerling over een chromebook die ze ook thuis kunnen gebruiken.
- Algemeen blijkt er een grote ondersteuning van de schoolleiding voor PAV. Het leidinggevende team probeert te ondersteunen waar mogelijk en nodig. Ze trachten de werkcondities te optimaliseren om PAV goed te kunnen organiseren, zoals de vernieuwde klaslokalen in de tweede graad bso.
- Verder draagt een goede verstandhouding met de leerlingen en een respectvolle houding tussen de leerlingen voor de leraar bij tot het creëren van leerkansen in PAV. Een positief klasklimaat is bevorderlijk voor de leerkansen en de leertijd.

Praktijfiche 8

Praktijken gericht op vakoverschrijdend werken – De Keep

Vakoverschrijdend werken

Zo doen zij het – De Keep

In de Keep krijgen de leerlingen een vakoverschrijdende opdracht voor Nederlands, muziek en ICT.

WAT

De leerlingen lezen het boek 'De donkere getallen 1: Zwarte gaten' van Luc Descamps. De leerlingen kregen de opdracht om informatie op te zoeken en een filmpje te maken van een goocheltruc die ze zelf uitvoerden. Tijdens de lessen ICT en muziek kregen ze meer informatie over het maken van filmpjes.

HOE

In de lessen Nederlands las de leraar het eerste deel van het boek voor. Vervolgens moesten de leerlingen thuis verder lezen in het boek en vragen beantwoorden over het boek. Als eindopdracht moesten ze een goocheltruc uitvoeren en filmen. De vier klassen kregen op een dinsdagvoormiddag vier uren tijd om onder begeleiding van de leraren aan de opdracht te werken.

GEPERCIPIEERDE IMPACT

De opdracht om een stopmotion-filmpje te maken sluit aan bij leerdoelen van Nederlands zoals begrijpend en genietend lezen en communicatieve vaardigheden, digitale geletterdheid en muzikale opvoeding.

KaBOEM-PRINCIPES

Deze praktijk illustreert hoe de leraar inzet op het KaBOEM-principe 'Uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten', door te verbinden met de leefwereld van de leerlingen. Op sociale media bekijken leerlingen vaak vergelijkbare korte filmpjes. Leerlingen kunnen kiezen welke goocheltruc ze oefenen en demonstreren. Ze zijn ook vrij in het monteren van het filmpje en het selecteren van de muziek. Verder biedt deze praktijk oefenkansen op het vlak van hogere-orde denken en complexe vaardigheden. Leerlingen moeten informatie opzoeken en verwerken en samenwerken om de opdracht tot een goed einde te brengen. Het maken van een filmpje vergt bovendien zelfregulerende vaardigheden zoals planning en organisatie.

ONDERSTEUNENDE WERKCONDITIES

Om deze praktijk optimaal te realiseren zijn volgende werkcondities noodzakelijk volgens de leraar Nederlands die deze praktijk beschreef:

- De leraar heeft de vrijheid om de leeromgeving te ontwerpen op maat van de leerlingen.
- De leraar werkt samen met collega's van andere vakken.

Praktijkfiche 9

Praktijken gericht op vakoverschrijdend werken – De Meerkoet

Vakoverschrijdend werken

Zo doen zij het

In De Meerkoet krijgen leerlingen soms één opdracht om te werken aan doelen van Nederlands en één ander vak.

WAT

De leraars ontwerpen opdrachten waarbij leerlingen aan doelen van Nederlands en een ander vak werken. Bijvoorbeeld, in het vak 'maatschappij en welzijn' moeten ze zichzelf presenteren. Deze opdracht is ook een spreekoefening voor het vak 'Nederlands'.

HOE

Om te komen tot vakoverschrijdende lessenreeksen werken de collega's uit verschillende vakken samen. De collega's spreken elkaar aan wanneer ze bij de leeractiviteiten die ze aanbieden ook leeransen zien voor de leerdoelen van een ander vak. De lessen worden samen ontworpen en wanneer het relevant is gaan de leraren team teachen. Ze maken hiervoor gebruik van het *assistentiesysteem* (Praktijkfiche 1). Elke leraar evalueert 'zijn vak'.

Bijvoorbeeld: de leraar maatschappij en welzijn (MW) zag vanuit de leerplandoelen voor MW kansen om ook te werken aan leerplandoelen voor Nederlands. De leerlingen moesten voor MW werken rond hun eigen identiteit. Ze kregen de opdracht om zichzelf voor te stellen aan de klas. In de lessen MW werkten ze een identiteitsfiche uit. In de lessen Nederlands maakten ze er een PowerPointpresentatie van die ze presenteerden. Tijdens de lessen Nederlands kwam de leraar MW ondersteunen. De presentatie werd door de beide leraren geëvalueerd.

GEPERCIPIEERDE IMPACT

Vakoverschrijdende leeractiviteiten of opdrachten maken het mogelijk om betekenis te geven aan wat de leerlingen moeten kennen en kunnen. Het kan leerlingen motiveren en prikkelen. Deze praktijk is gunstig voor het leggen van verbanden en het zorgen voor transfer. Leerlingen moeten immers competenties uit het ene vak gebruiken in het andere vak. Bovendien biedt het meer oefenanses voor leerlingen.

Vakoverschrijdend werken stimuleert de samenwerking tussen collega's. De leraar Nederlands zou graag naar een systeem gaan waarin ze vaker met projecten werken.

KaBOEM-PRINCIPES

Deze manier van vakoverschrijdend werken kan hogere-orde-denken en complexe vaardigheden stimuleren. Leerlingen moeten immers leerstof uit verschillende vakken combineren.

ONDERSTEUNENDE WERKCONDITIES

Om deze praktijk optimaal te realiseren zijn volgende werkcondities noodzakelijk volgens de leraar Nederlands die deze praktijk beschreef:

- De leraar heeft de vrijheid om de leeromgeving te ontwerpen op maat van de leerlingen.
- De leraar werkt samen met collega's van andere vakken.

- Vakdidactische kennis en vakkennis spelen een belangrijke rol. Leraren zien sneller linken tussen vakken wanneer ze expertise hebben in meerdere vakken. De leraar MW in het voorbeeld is ook leraar Nederlands.

4.3.3 *Stroomoverschrijdende projecten*

De Meerkoet en De Roek organiseren naast de vakoverschrijdende projecten ook stroomoverschrijdende projecten rond thema's zoals klimaat, de week tegen pesten, cultuurkuur. De leerlingen werken met leerlingen uit de A-stroom aan projecten. Praktijkfiche 10 beschrijft hoe De Roek deze projecten organiseert en vorm geeft.

Praktijkfiche

10

Praktijk gericht op stroomoverschrijdende projecten – De Roek

Stroomoverschrijdende projecten

Zo doen zij het

In de Roek werken alle leerlingen in de eerste graad A-stroom en B-stroom maandelijks samen rond een thema.

WAT

De leerlingen van de A-stroom en de B-stroom werken maandelijks een dag of een halve dag samen rond een thema. Bijvoorbeeld in het thema 'samen sterk' werkten de leerlingen rond identiteit en groepsvorming. In het thema 'veilig' ging het over verkeersregels en EHBO centraal voor de eerstejaars en online veiligheid voor de tweedejaars.

HOE

De leerlingen nemen deel aan verschillende workshops en educatieve bezoeken. De B-stroomleerlingen werken voor de projectdagen al rond een thema gelinkt aan het maandthema. Op die manier bereidt de leraar hen voor zodat ze actief kunnen deelnemen aan de projectactiviteiten en zich veilig voelen om met de leerlingen uit de A-stroom samen te werken.

KaBOEM-PRINCIPES

De stroomoverschrijdende maandprojecten zijn een voorbeeld van het creëren van uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten. Leerlingen werken rond actuele thema's die aanleunen bij of relevant zijn voor hun leefwereld en hun toekomst. De

leerlingen werken aan het principe 'hogere-orde denken en complexe vaardigheden'. Zo moeten de leerlingen in de B-stroom samenwerken met leerlingen uit andere klassen, oplossingen bedenken voor problemen en kritisch denken. De leeractiviteiten zetten aan tot het verwerken van leerinhouden op andere manieren, het stellen van vragen en het uitleggen van concepten aan anderen. Door de leerlingen in de B-stroom vooraf klaar te stomen zorgen de leraren voor passende ondersteuning (adaptief onderwijzen). De praktijk maakt kwaliteitsvolle instructie mogelijk zoals het faciliteren van interactie tussen leerlingen met betrekking tot het leren en het aanbieden van een variatie aan doelgerichte leeractiviteiten.

ONDERSTEUNENDE WERKCONDITIES

Om stroomoverschrijdende projecten optimaal te realiseren zijn volgende werkcondities noodzakelijk volgens de geïnterviewde leraar en het geïnterviewde leidinggevende team:

- Deze praktijk wordt ondersteund en gemanaged door het leidinggevende team. Leraren werken samen om de projecten uit te werken.
- De projectdagen worden bij het begin van het schooljaar vastgelegd en ingepland.
- Ze werken samen met externe partners zoals de politie, experts of vzw's en met ouders. De school benut ook organisaties uit de buurt.
- De school beschikt over goed uitgeruste praktijklokalen en grote ruimtes. Dat maakt dat leraren gemakkelijk verschillende workshops kunnen organiseren zoals koken of iets creëren.

EXTRA

In de tweede graad organiseren de leraren twee keer per jaar een gemeenschappelijke projectdag met aansluitend een openlesdag voor alle leerlingen van de drie finaliteiten. Het doel is het stimuleren van het zelfregulerend leren en leerlingen in verschillende finaliteit samenbrengen. De leerlingen van de derde graad krijgen twee keer per jaar een openlesweek over finaliteiten heen. De leerlingen worden actief betrokken bij het organiseren van de lessen. De leeractiviteiten zijn vakoverschrijdend. De openlesweek stimuleert leerlingen om zelfsturend te werken en te leren, om samen te werken met anderen en om kritisch te denken en verbanden te leggen tussen diverse thema's en vakken.

4.3.4 Overkoepelende beschouwing

Vergelijking van de praktijken. Met de eindtermen voor de eerste graad verwachten we dat leerlingen inhouden verwerken in betekenisvolle contexten. Uit de interviews blijkt dat drie scholen experimenteren met deze vereiste, al dan niet vakoverschrijdend. In De Bonte Specht kwamen dergelijk praktijken niet ter sprake wanneer gevraagd werd naar hoe men KaBOEM-principes realiseert en wat hen hierin ondersteunt.

Praktijken die inzetten op het werken aan leerdoelen in betekenisvolle contexten werden gesorteerd volgens overschrijdende aard van de praktijk. In de eerste soort 'betekenisvolle context binnen het vak' werden de leerdoelen van het vak, hetzij wiskunde (**Praktijkfiche 5**), hetzij Nederlands (Praktijkfiche 6), gecontextualiseerd. Via thema's, onderwerpen, ervaringen en vragen creëren de geïnterviewde leraren dergelijke betekenisvolle contexten. De twee praktijken verschillen van elkaar op vlak van inspraak van de leerlingen. De leraar Nederlands in De Keep speelt in op de vragen en interesses die de leerlingen uiten. De eindopdracht voor wiskunde sluit dan weer aan bij de leefwereld van leerlingen maar bouwt niet verder op vragen of interesses van de leerlingen. In bepaalde fasen van de eindopdracht krijgen de leerlingen autonomie om te beslissen hoe ze de opdracht maken. De tweede soort praktijken is vakoverschrijdend. Deze vakoverschrijdende benadering varieerde op vlak van integratie en op vlak van frequentie. In De Roek krijgen de leerlingen meerdere uren per week PAV als vak waarbij alle leerplandoelen uit verschillende deelvakken geïntegreerd worden aangeboden. In De Meerkoet en De Keep zetten leraren af en toe in op vakoverschrijdende samenwerkingen met collega's voor een selectie van vakken. Ten derde onderscheiden we stroomoverschrijdende projecten. De Roek organiseert op regelmatige basis projecten voor alle leerlingen van de eerste graad. Via de projecten werken leerlingen uit de A- en de B-stroom samen aan vakoverschrijdende doelen. In de andere interviews kwam deze praktijk niet zo diepgaand ter sprake. De Meerkoet beschreef wel dat ze leerlingen uit de B-stroom betrekken bij het organiseren van een stroomoverschrijdend project voor de week tegen pesten.

Link met KaBOEM-principes. Via deze praktijken willen leraren de leerlingen in de B-stroom motiveren en uitdagen. Alle praktijken komen tegemoet aan de KaBOEM-principes 'Uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten' en 'hogere-orde denken en complexe vaardigheden'. Enkele praktijken bieden de mogelijkheid om adaptief te werken zoals de eindopdracht voor wiskunde en de lessen PAV. Binnen een aantal praktijken krijgen de leerlingen de mogelijkheid tot inspraak (KaBOEM-principe 'leerling in het middelpunt van leren en onderwijzen'). Voorbeelden van praktijken gericht op leeractiviteiten in betekenisvolle contexten komen in drie van de vier scholen naar voren in wiskunde, Nederlands of PAV.

Ondersteunende en stimulerende werkcondities. In de drie scholen komt samenwerking tussen leraren en de autonomie van leraren om beslissingen te nemen op het niveau van de leeractiviteiten als ondersteunende werkcondities naar voren. De praktijken worden gesteund door de schoolleiding en zijn een concrete actie in het realiseren van de schoolvisie. Afhankelijk van de praktijk is er nood aan aanpassingen in het uurrooster, infrastructuur of organisatie (management). Voorbereidingstijd komt een aantal keren terug als essentieel voor deze praktijken. Het lesmateriaal voor deze praktijken wordt door de leraren zelf ontwikkeld. Dit wijst meteen op het belang van de didactische kunde van het lerarenteam. De vakkennis en de vakdidactische kennis bepalen of leraren kansen tot het creëren van betekenisvolle contexten zien en grijpen. Bij de stroomoverschrijdende projecten van De Roek blijken de ouders en de buurt een belangrijke ondersteunende werkconditie voor de leraren. In sommige projecten spelen de ouders een actieve rol. Twee drijfveren stimuleren deze praktijken. Ten eerste zijn er de leerlingen in de B-stroom. Via deze praktijken willen de leraren de leerlingen motiveren om te leren. Naast het aanwakkeren van de motivatie van de leerlingen en het wekken van hun interesse, is het onderwijsbeleid een tweede belangrijke drijfveer. Een aantal eindtermen moet immers aangeboden worden in betekenisvolle contexten. De leerlingen en het onderwijsbeleid zijn dan wel geen ondersteunende werkconditie voor leraren, ze zijn sturend zoals blijkt uit de verschillende praktijken.

Toekomst. Vakoverschrijdend of geïntegreerd werken of een projectmatige aanpak is een onderwijspraktijk waar de leraar Nederlands in De Meerkoet samen met de collega's mee aan de slag wil gaan. De leraar onderschrijft het belang van het creëren van betekenisvolle contexten om leerlingen aan te tonen waarom ze leren wat ze leren en hen zo te motiveren. Op dit moment lijken de leerlingen in De Meerkoet de vakken nog als losse delen te zien, aldus de leraar Nederlands. Door vakoverschrijdend te werken en vakken *"in elkaar te laten overvloeien"* kunnen leraren leerlingen de samenhang tussen vakken en leerstofonderdelen en de functionele waarde van wat ze leren, beter laten zien. In de Keep is de vakgroep wiskunde, op het moment van het interview, in overleg met de praktijkleraren om te zien waar ze gezamenlijke leerkansen kunnen benutten. Zo ziet de leraar wiskunde de mogelijkheid om de leerlingen die de basisoptie dierenzorg volgen de groei van een kuiken op een grafiek te laten bijhouden. In het vak dierenzorg moeten ze een kuiken dat ze verzorgen meten en wegen. Met die data kunnen leerlingen in de les wiskunde aan de slag gaan.

4.4 Hefbomen in het realiseren van de praktijken en het optimaliseren van de B-stroom

De praktijken illustreren hoe scholen de leeromgevingen in de B-stroom voortdurend optimaliseren. Essentieel in het realiseren van krachtige leeromgevingen en het implementeren van de KaBOEM-principes zijn de werkcondities die leraren hierin ondersteunen. Deze werkcondities fungeren als hefbomen in de realisatie van KaBOEM.

Waar we in de vorige secties vertrokken van de praktijken, vertrekken we in deze sectie van de werkcondities die door de respondenten van de vier succesvolle scholen als ondersteunend worden ervaren. De werkcondities zijn gestructureerd volgens de categorieën in het aangepast kader van werkcondities (**Tabel 1**). Deze categorieën zijn generiek. Ze beschrijven werkcondities die in internationaal onderzoek essentieel zijn bevonden in de realisatie van kwaliteitsvol onderwijs. In dit hoofdstuk rapporteren we de invulling en betekenis van deze werkcondities volgens de gesproken respondenten in de B-stroom. Per categorie van werkcondities starten we in wat volgt met een herhaling van de definitie. Vervolgens lichten we toe (1) hoe de respondenten de werkcondities invullen of ingevuld willen zien, (2) wat het verband is tussen de werkconditie, de KaBOEM-principes en eventuele praktijken en (3) met welke andere werkcondities de besproken werkconditie samenhangt. We verwijzen waar aangewezen naar de werkcondities die reeds in de praktijkfiches in §**Error! Reference source not found.** en 4.3 aangehaald werden. Illusterende concretisering van ondersteunende werkcondities die nog niet uitgebreid aan bod kwamen in de vorige secties, worden in de extra praktijkfiches 11-15 bij de betreffende werkconditie gepresenteerd.

De respondenten waren tijdens de gesprekken niet vertrouwd met het gehanteerde kader van werkcondities. De resultaten geven met andere woorden de spontaan aangehaalde werkcondities weer.

4.4.1 Leiderschap

De categorie '**leiderschap en versterken van leraren**' gaat over enerzijds de rol van leiderschap in de school en anderzijds de mate waarin leraren beslissingen kunnen nemen en inbreng hebben in schoolbrede en klassikale beslissingen. De subcategorie **leiderschap** wordt gekenmerkt door de component '**communicatie**', zijnde het niveau, de duidelijkheid en de effectiviteit van communicatie van de schoolleider met leraren en gezinnen, de component '**onderwijskundig leiderschap**', zijnde het vermogen van het leiderschap om de onderwijspraktijken in de school te sturen, de component '**management**', zijnde het vermogen van leiderschap om dagelijkse zaken, logistiek, budgetten en planning te beheren en de component '**ondersteuning**', zijnde het inzicht van de schoolleiding in en de acties ter ondersteuning van het lesgeven.

De uitdagingen in de B-stroom stellen het belang van communicatie, onderwijskundig leiderschap, management en ondersteuning scherp.

Communicatie. Alle B-stroom-leraren die we spraken in het kader van dit onderzoek, hechten belang aan en waarderen de open communicatie met hun leidinggevenden. Ook de schoolleiders zelf geven aan dat ze het belangrijk vinden om te luisteren naar de leraren en aanwezig te zijn op school. Hoewel deze werkconditie niet specifiek, noch exclusief, geldt voor de B-stroom, lijken leraren vooral met zorgen, vragen en ideeën omtrent de werking en de ontwikkeling van de B-stroom aan te kloppen.

Onderwijskundig leiderschap. Om verandering te realiseren is onderwijskundig leiderschap, een essentiële factor volgens zowel de geïnterviewde leidinggevenden als enkele leraren die zich

geremd voelden bij het implementeren van vernieuwing in de B-stroom. Die leraren kijken naar de schoolleiders om beslissingen te nemen en het schoolteam (aan) te sturen in het realiseren van vernieuwing. Leidinggevendenden doen dit naar eigen zeggen wel, maar dat lijkt niet altijd te voldoen aan de verwachtingen van de leraren. Omgekeerd illustreerde het focusgroepgesprek in De Bonte Specht hoe leidinggevendenden praktijken (of experimenten) die niet de vooropgestelde doelen bereikten stopzetten. Bij het nemen van beslissingen geven de leidinggevende(n) in de focusgroepgesprekken aan dat ze rekening houden met het vermogen van het lerarenteam. Ze geven allen voorkeur aan *bottom-up* ideeën en initiatieven en proberen zo min mogelijk beslissingen op te leggen.

Ondersteuning. De interviews tonen aan dat schoolleiders acties ondernemen om leraren te ondersteunen. Dit is niet louter gericht op leraren in de B-stroom, maar vormt wel een belangrijke werkconditie voor de geïnterviewde respondenten in de B-stroom in het realiseren van krachtige leeromgevingen. De ondersteuning varieert van het implementeren van praktijken gericht op ondersteuning in de klas (§ Praktijken gericht op ondersteuning in de klas 4.2), het faciliteren van vakoverschrijdende projecten (bijvoorbeeld **Praktijkfiche 7** en Praktijkfiche 10) tot het stimuleren van samenwerking, het organiseren van extra klassenraden bij bepaalde problemen en het zoeken naar oplossingen voor de specifieke noden en vragen van leraren.

Samenhang met andere werkcondities. De werkcondities in de categorie leiderschap hangen samen met verschillende andere werkcondities. De geïnterviewde leraren relateren de open communicatie die ze hebben met de leidinggevendenden telkens ook aan de erkenning die ze van hen ervaren en het professioneel vertrouwen dat ze krijgen van de schoolleiding. Verder hangt onderwijskundig leiderschap in de interviews samen met de werkconditie gedeelde visie en overtuigingen (in Oriëntatie-Klimaat) en de kwaliteit van het schoolteam. In de gesprekken werd duidelijk dat deze steeds in samenhang nodig zijn om de B-stroom te versterken. Afhankelijk van de geambieerde onderwijsvernieuwing of -aanpassing spelen ook andere werkcondities zoals management, tijd, infrastructuur, enzovoort een rol.

4.4.2 Versterken van leraren

De **subcategorie versterken van leraren** bevat vier componenten: de component 'evaluatie van leraren' wat wijst op de consistentie en geschiktheid waarmee evaluaties plaatsvinden, de 'invloed van leraren', zijnde de mate van invloed en inbreng van leraren bij schoolbrede beslissingen, waaronder deelname aan het besluitvormingsproces, de **autonomie van leraren**, zijnde de mate van autonomie die leraren hebben bij keuzes op klasniveau en het **leiderschap van leraren**, zijnde de mate waarin leraren worden voorzien van en deelnemen aan leiderschapsactiviteiten.

Van de werkcondities in de subcategorie 'versterken van leraren' blijken vooral autonomie van de leraar en leiderschap van leraren verband te houden met het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom.

Evaluatie van leraren. In de vier scholen zijn er jaarlijks functioneringsgesprekken. In die gesprekken luistert de leidinggevende naar de wensen van de leraar, maar ook hoe de voorbije periode verlopen is. Deze gesprekken zijn echter niet evaluerend van aard. De leidinggevende van de Meerkoet geeft wel aan dat de gesprekken haar de kans geven om in te schatten hoe het met de leraren in de B-stroom gaat om eventueel maatregelen te nemen. Ook in de interviews met de leraren komen de functioneringsgesprekken niet als evaluerend naar voren. Noch wijzen de leraren op andere manieren waarop ze geëvalueerd worden. Geen enkele school uit dit onderzoek verwees naar formele evaluaties van leraren in relatie tot het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom.

Invloed van leraren. Algemeen worden leraren betrokken bij schoolbrede beslissingen zoals in de Meerkoet bij de aanwerving van nieuwe collega's of in De Keep bij de realisatie van de nieuwbouw. In alle scholen mogen leraren ook doorgeven welke onderwijsopdracht ze wensen.

Autonomie van leraren. In de vier scholen nemen de leraren autonoom beslissingen op klasniveau. De leraren geven aan dat deze autonomie cruciaal is om bewust te kunnen kiezen voor bepaalde praktijken in de B-stroom. Een voorbeeld hiervan is de keuze voor de eindopdracht in wiskunde (*Praktijkfiche 5*). Om leerlingen uit te dagen, te motiveren en aan te zetten tot hogere-orde denken en complexe vaardigheden, ontwikkelt de leraar per trimester een eindopdracht. Hiermee wijkt ze af van het werkboek en van wat de vakcollega's doen. Andere praktijkvoorbeelden van leraren demonstreren hoe ze gehinderd worden bij een beperktere autonomie. Bepaalde beslissingen op klasniveau, zoals het inschakelen van extra hulpmiddelen (vb. een rekenmachine of tafelkaart) bij bepaalde leerlingen worden enkel in overleg met leidinggevendenden genomen.

Leiderschap van leraren. Leiderschap van leraren fungeert in enkele deelnemende scholen als een hefboom om de B-stroom te versterken en te verbeteren. Zo zijn de vakgroepverantwoordelijken in De Meerkoet en De Keep brugfiguren tussen de leidinggevendenden en leraren om onderwijsvernieuwing te bespreken en actie te ondernemen. De vakgroepverantwoordelijken beïnvloeden mee welke nieuwe stappen er gezet worden. Uit de interviews blijkt voorts dat leraar-leiders (*teacher leaders*) zoals mentoren voor nieuwe leraren, GOK-leraren, richtingscoördinatoren (of technisch adviseurs) en vakgroepverantwoordelijken extra ingezet worden bij het versterken van de B-stroom. In De Keep en De Bonte Specht zijn de richtingscoördinatoren, leraren die verantwoordelijk zijn voor de goede werking van een bepaalde richting, of algemeen technisch adviseurs, het eerste aanspreekpunt voor nieuwe leraren in hun B-stroom en wordt er van hen verwacht dat ze de praktijkleraren op didactisch vlak ondersteunen en helpen wanneer iets misloopt of geregeld moet worden.

Samenhang met andere werkcondities. De autonomie van leraren faciliteert de werkconditie innovatie. Leraren zijn vrij om te bepalen op welke manier ze krachtige leeromgevingen in de B-stroom realiseren en krijgen de kans om te experimenteren. De autonomie van leraren raakt, via de werkcondities innovatie, aan de werkconditie samenwerking tussen leraren.

4.4.3 Schoolteam

De categorie ‘**Schoolteam**’ verwijst naar collega’s met wie een leraar omgaat en waarvan hij/zij leert op school, evenals componenten die de onderwijspositie op een school beschrijven. De kenmerkende componenten zijn de volgende: ‘**Collegialiteit**’ betreft de professionele interacties van leraren, met de subcomponenten **samenwerking**, zijnde het collegiaal leren rond lesgeven en de samenwerking van leraren rond lesgeven en **coöperatieve inspanningen**, zijnde de samenwerking van leraren bij schoolbrede inspanningen. De component **kwaliteit en referenties** betreft het opleidingsniveau, de ervaring en de capaciteiten van het schoolteam. De component **positie-kenmerken** bestaat uit drie subcomponenten, namelijk **loopbaanontwikkeling**, zijnde trajecten voor leraren binnen het onderwijs, **werkbelasting**, namelijk de cumulatieve verantwoordelijkheden van leraren, en de **onderwijsopdracht**, zijnde de klas(sen) en vak(ken) toegewezen aan individuele leraren, zoals bepaald op schoolniveau.

De categorie ‘schoolteam’ wordt door alle partijen uitgebreid besproken en als een belangrijke set werkcondities ervaren. In KaBOEM erkenden we reeds het belang van deze set werkcondities met het tandwiel ‘lerarenteam’ met de twee onderliggende principes collegialiteit en samenwerking. Collegialiteit wordt door de vier scholen als essentieel gezien om les te geven in de B-stroom. Ze geven allemaal een vergelijkbare beschrijving: leraren kunnen bij elkaar terecht met zorgen en vragen; als een leraar binnenkomt in de leraarskamer zal hij iemand vinden die wil luisteren en meedenken.

Samenwerking. Alle respondenten uit deze studie onderschrijven het belang van samenwerking om krachtige leeromgevingen te faciliteren in de B-stroom. De respondenten halen hiervoor twee redenen aan. Ten eerste kan de hoge werklast die leraren in de B-stroom ervaren gedeeld worden. Respondenten geven aan dat de samenwerking de intense opdracht om les te geven aan de B-stroom dragelijk maakt en hen motiveert om vol te houden. Ten tweede kunnen leraren door samen te werken met collega’s lesmateriaal en lesvoorbereidingen samen optimaliseren.

Uit de interviews blijkt dat leraren op verschillende manieren samenwerken om de B-stroom te versterken. Ten eerste organiseren de vier scholen vakgroepen. De leraren die we interviewden wisselen materiaal uit met collega’s en maken afspraken over welke oefeningen in het werkboek zeker gezien moeten worden. In De Meerkoet, De Keep en De Bonte Specht ontwerpen de leraren samen de toetsen en proefwerken. Een leraar gaf aan dat ze samen met haar vakcollega’s nadenkt over lesvoorbereidingen. Doordat ze min of meer op dezelfde manier lesgeven, vullen ze elkaar goed aan. De leraar PAV van De Roek heeft geen parallelcollega’s. De PAV-vakgroep groepeerde alle PAV-leraren van de B-stroom tot het zevende jaar arbeidsfinaliteit. Zij kan met deze vakcollega’s moeilijker overleggen over de specifieke situatie in de B-stroom. Wel heeft ze voor een aantal lessen per week

een ondersteuner of een PAV-collega met wie ze teamteacht (Praktijkfiche 3). Aan hen vraagt ze soms didactisch advies en feedback na de les. In het verleden nam ze deel aan de leergemeenschap PAV waarbij ze met collega's uit andere scholen onder begeleiding van de pedagogisch begeleider PAV bijeenkwamen en lessen voorbereidden. Die leergemeenschap bestaat op dit moment niet meer, maar het was wel van grote waarde voor deze leraar.

Ten tweede werken de leraren samen met collega's om projectdagen en vakoverschrijdende leeractiviteiten te ontwerpen. Voor de stroomoverschrijdende projecten van De Roek werken leraren uit de A- en de B-stroom bijvoorbeeld samen (Praktijkfiche 10). Bij de vakoverschrijdende opdracht voor Nederlands werkt de leraar Nederlands samen met de ICT-leraar en de muziekleraar (Praktijkfiche 8).

De nood om samen te werken en de gewenste invulling ervan verschilt tussen de leraren in deze studie. Sommige leraren zijn vragende partij om ook samen lessen te ontwerpen. De leraar PAV in De Roek zoekt naar kansen om meer samen te werken met vakcollega's. Voor andere leraren loopt de samenwerking op dit moment naar wens.

De samenwerking tussen leraren kan – zoals de praktijkfiches reeds aangaven – gestimuleerd worden. Uit alle interviews blijkt dat de praktijken gericht op ondersteuning in de klas (§4.2) de collegialiteit en de samenwerking tussen leraren stimuleren. Volgens de schoolleider van De Meerkoet versterkte het assistentiesysteem (Praktijkfiche 1) de collegiale interactie tussen collega's waarbij leraren kunnen en durven aangeven dat het niet goed loopt in een klas en hulp durven te vragen. Ook de leraren geven in de interviews aan dat het durven aanspreken van collega's om samen te werken gefaciliteerd wordt door de structurele ondersteuning in de klas.

Daarnaast draagt de keuze om elke leraar zowel in de A- als in de B-stroom te laten lesgeven in De Meerkoet bij tot een verbetering van de samenwerking (Praktijkfiche 11). Voorheen was een leraar soms alleen verantwoordelijk voor een vak in de B-stroom. Nu kunnen ze overleggen met collega's en hebben ze meer gedeelde ervaringen. Bij De Keep vormen de collega's wiskunde en Nederlands voor elk vak een B-stroomvakgroep. Dit laat hen toe om tijdens de vakvergaderingen de leeractiviteiten voor de B-stroom te bespreken en daarover uit te wisselen. In beide scholen vragen leraren om overlegtijd in te plannen.

Tenslotte willen enkele leraren, uit twee scholen, teamteachen om hun lessen beter te kunnen afstemmen op de leerlingen (adaptief onderwijzen) en hen meer uit te dagen. Dit zal meer overleg vragen tussen de collega's. De manier waarop ze dit zien verschilt. In de ene school wil de leraar samenwerken met collega's van verschillende vakken waarbij twee klasgroepen gelijktijdig onderwezen worden door drie leraren en tijdens die lessen aan verschillende vakken werken. In de

andere school wil de leraar Nederlands teamteachen met vakcollega's, zoals ze doen met de vlinderuren (Praktijkfiche 2).

Praktijkfiche 11

Onderwijsopdracht in De Meerkoet

Onderwijsopdracht

Zo doen zij het

In de Meerkoet geven nagenoeg alle leraren les in de A- én in de B-stroom.

WAT

Elke leraar geeft zowel in de A-stroom als in de B-stroom les.

HOE

De beslissing werd genomen door het leidinggevende team zonder inspraak van leraren. De collega's van de grootste vakgroep waren de eersten die deze onderwijsopdracht kregen. Initieel was er weerstand in de vakgroep. Door kleine stappen te zetten, door de collega's te erkennen en hen het vertrouwen te geven, creëerde men gedragenheid. Volgens het leidinggevend team was er gedragenheid omdat collega's zagen dat de werkbelasting ongelijk verdeeld was en leraren in de B-stroom het vaker moeilijk hadden. Na dit succesvol experiment volgden alle andere vakken.

IMPACT

De beslissing om leraren in de twee stromen te laten lesgeven is een katalysator geweest voor de schoolontwikkeling. Leraren werken frequenter samen. Collega's komen elkaars les binnen waardoor ze nieuwe ervaringen opdoen. Het is een voedingsbodem voor nieuwe experimenten zoals meer vakoverschrijdend werken.

Coöperatieve inspanningen. De vier scholen benoemen het belang van coöperatieve inspanningen in de B-stroom. Alle respondenten geven aan dat het - zeker in de B-stroom - essentieel is om aan hetzelfde zeil te trekken. Leraren moeten samen bewaken dat leerlingen regels en afspraken nakomen. Daarbij verwijzen ze naar het steunen van collega's, bijvoorbeeld op vlak van klasmanagement.

Kwaliteiten en referenties van het schoolteam. De schoolleiders die we interviewden hechten belang aan de ervaring van het schoolteam zoals blijkt uit de manier waarop ze de onderwijsopdrachten verdelen (Praktijkfiche 11 en Praktijkfiche 12). In beide gevallen zoekt men naar kansen voor leraren om ervaring op te doen in de B-stroom en zoekt men maximaal naar het inzetten van leraren met ervaring in de B-stroom. Daarnaast wijzen verschillende leraren op het belang van vakdidactische kennis. De schoolleiders van drie van de vier scholen benoemen expliciet dat ze in de B-stroom goed opgeleide en sterke leraren nodig hebben om die krachtige leeromgevingen te realiseren. De nood aan leraren met uitgebreide vakdidactische kennis werd uitvergroot in de praktijken gericht op het integreren van vakken in de B-stroom.

Praktijkfiche 12

Onderwijsopdracht in De Keep

Onderwijsopdracht

Zo doen zij het – De Keep

In de Keep streven ze naar continuïteit in het lerarenteam van de B-stroom.

WAT

De opdracht van leraren die lesgeven aan een B-stroomklas met een bepaalde basisoptie en hiervoor gemotiveerd zijn, houdt men zo veel mogelijk constant.

HOE

Via een wensenblad peilt de directie naar de voorkeur van leraren m.b.t. hun onderwijsopdracht, m.n. de stroom, vakken en leerjaren. In de mate van het mogelijke houdt men de leraren die in de B-stroom willen staan en ervaring hebben met bepaalde klassen in dezelfde opdracht. Naast de wensen van de leraar houdt de directie ook rekening met de kwaliteiten van het specifieke lerarenteam, onder meer op vlak van attitude, vakdidactische kennis en het inzetten op verbinding met de leerlingen. Idealiter lopen startende leraren ervaring op in de A-stroom én in de B-stroom zodat ze weten of het hen ligt.

AANDACHTSPUNTEN

Er is geen garantie dat voldoende leerkrachten kiezen voor de A- dan wel voor de B-stroom. Als er te weinig leerkrachten bewust kiezen voor de B-stroom - en dus vervangen worden- komt de continuïteit in gedrang.

Werkbelasting. Uit de interviews leiden we af dat de werkbelasting die leraren ervaren afhankelijk is van de onderwijsopdracht, de mate waarin leraren kunnen samenwerken met collega's, de keuze voor bepaalde onderwijspraktijken welke gelinkt zijn aan de visie en overtuigingen van de leraar en de mate waarin leraren beschikken over passend en kwaliteitsvol lesmateriaal. De geïnterviewde leraren in de B-stroom geven aan dat ze hard werken. Ook enkele schoolleiders in deze studie geven aan dat de werkbelasting in de B-stroom hoog is en zoeken naar manieren om de werklast te verlichten. Zo koos men in De Meerkoet enkele jaren geleden voor een onderwijsopdracht waar nagenoeg alle leraren in de A- én de B-stroom lesgeven (Praktijkfiche 11) waardoor de werkdruk meer verdeeld is. Bovendien stimuleert men leraren om samen te werken, wat tevens een invloed heeft op de werkdruk. De samenhang tussen de keuze voor bepaalde onderwijspraktijken en werkbelasting blijkt uit de interviews met de leraren in De Keep. Beide leraren zien dat ze sommige praktijken niet kunnen realiseren omdat het te veel voorbereidingstijd vraagt en dus een grote werkbelasting met zich meebrengt. Lesmateriaal kan ondersteunend zijn voor leraren en de werkbelasting verminderen mits het goed is afgestemd op de leerdoelen en de doelgroep. In De Roek maakt de leraar PAV zelf het lesmateriaal omdat het uitgegeven materiaal niet afgestemd is op de leerdoelen, het vak en de leerlingen.

Verder spelen ook schoolkenmerken een rol. De Roek is een kleine school waardoor het werk minder verdeeld kan worden. Daarnaast merkt de schoolleider van De Roek op dat de modernisering van het onderwijs een andere organisatie en meer overlegtijd vraagt – bijvoorbeeld omdat bepaalde eindtermen vakoverschrijdend moeten behaald worden.

Onderwijsopdracht. Op vlak van de schoolopdracht maken scholen bewuste keuzes met de focus op de B-stroom. Zo kiest De Meerkoet ervoor om leraren zowel in de A- als in de B-stroom les te laten geven zodat leraren kunnen samenwerken en de werklast meer gelijk verdeeld is (zie Praktijkfiche 11). De werkbelasting is volgens de respondenten groter in de B-stroom dan in de A-stroom waardoor leraren in de B-stroom dankzij deze verdeelde onderwijsopdracht een verlichting van de werkbelasting ervaren. Tevens merken enkele respondenten van De Meerkoet op dat leraren leerlingen sneller uitdagen omdat ze ook ervaring hebben in de A-stroom. Daarnaast zorgt de onderwijsopdracht ervoor dat leraren beter op de hoogte zijn van wat er gebeurt op school. Op basis van vergelijkbare argumenten verdeelt de schoolleider van de Roek de onderwijsopdrachten. Hij zorgt ervoor dat leraren niet alleen aan klassen met minder gemotiveerde leerlingen moeten lesgeven, maar dat ze ook lesgeven aan meer gemotiveerde leerlingen. Wanneer dat niet mogelijk is, zorgt hij ervoor dat leraren kunnen samenwerken met collega's. De Roek is een multilaterale school. Terwijl De Roek en De Meerkoet de leraren in verschillende stromen en finaliteiten proberen in te schakelen, streven De Bonte Specht en De Keep naar continuïteit en proberen ze leraren zoveel mogelijk in één stroom te

zetten. Voor de onderwijsopdracht houden beide scholen in de mate van het mogelijke rekening met de wensen van leraren. Leraren voor wie de B-stroom hen niet ligt, worden niet ingeschakeld in de B-stroom. Dit sluit aan bij hoe leraren kijken naar de B-stroom (werkconditie 'Kwaliteit en referentie'). Continuïteit zorgt volgens hen voor de opbouw van professioneel kapitaal. Leraren doen ervaring op en kunnen volgens de leidinggevenden van de Keep zo de leeromgevingen telkens verbeteren (zie Praktijkfiche 12) en professioneel kapitaal opbouwen.

4.4.4 Ouders/opvoeders en buurt

De categorie '**ouders/opvoeders en buurt**' omvat de rol van ouders en de buurt, in de school en bij het leren van leerlingen. In deze categorie gaat het over **communicatie** tussen ouders/opvoeders, de buurt en de school, de **betrokkenheid en ondersteuning**, namelijk de mate en kwaliteit van de betrokkenheid van de ouders en de buurt, met inbegrip van de acties die door de ouders/opvoeders en de buurt namens de school worden ondernomen, en de mate van **invloed** die ouders en de buurt hebben op beslissingen die in de school worden genomen.

Drie van de vier scholen halen communicatie en betrokkenheid en ondersteuning van ouders en de buurt aan als ondersteunende werkcondities. Het informeren en betrekken van ouders is een belangrijke werkconditie die volgens de scholen bijdraagt aan het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Daarnaast kunnen samenwerkingen met externe organisaties een aanvullende rol spelen in het motiveren en betrekken van leerlingen.

Ouders. Leerlingen hebben ondersteuning nodig thuis en scholen hebben ouders/opvoeders nodig om de leerlingen te ondersteunen. In de B-stroom is het realiseren van ouderbetrokkenheid uitdagend. De bevraagde scholen proberen ouders/opvoeders op verschillende manieren te informeren over het leven op school en hen waar mogelijk te betrekken. Een mooi voorbeeld van hoe deze werkconditie gerealiseerd wordt vinden we terug in De Roek. De nieuwsbrief die ze wekelijks naar alle ouders/opvoeders en leerlingen versturen, is bedoeld om hen te informeren over wat er op school gebeurt en wat er te gebeuren staat. Een ander voorbeeld zijn de infomomenten in De Meerkoet waarop leerlingen zelf de werking van de school en de meerdaagse uitstap voorstellen aan hun ouders/opvoeders. Sommige leerlingen vinden het moeilijk om thuis te werken voor school of zijn vaak niet in orde met hun boeken of andere lesmateriaal. De Meerkoet vindt het belangrijk om ouders hierover te informeren en hen te betrekken in het begeleiden van hun kind.

Buurt. Naast ouderbetrokkenheid zoeken De Meerkoet en De Roek ook ondersteuning en betrokkenheid van externe organisaties. Een voorbeeld hiervan is de samenwerking van De Meerkoet met VOKA voor het maken van een bijenhotel. Dit project illustreert hoe externe betrokkenheid kan bijdragen aan het vergroten van de motivatie bij leerlingen. De Roek werkt samen met verschillende organisaties, zoals de kringwinkel en de lokale politie, voor het realiseren van de stroomoverschrijdende projecten (zie Praktijkfiche 1). Door dergelijke projecten worden leerlingen

gestimuleerd om actief deel te nemen aan leeractiviteiten, wat kan leiden tot een rijkere leerervaring. De Keep werkt samen met jeugdwerk wanneer er problemen zijn met klasgroepen die buiten het vermogen van de leraren liggen.

4.4.5 *Beleid*

De categorie '**Beleid**' omvat werkcondities die verwijzen naar de beleidsmaatregelen van actoren die interageren met scholen, zoals de agentschappen van de Vlaamse overheid, het kabinet, de netten en koepels. De onderliggende werkcondities zijn: **kenmerken** van de schoolbuurten, **ondersteuning** bestaande uit begrip en acties ter ondersteuning van onderwijs, **verantwoordingsplicht** met betrekking tot het leren van leerlingen, **uitlijning**, namelijk de mate waarin beleid, visie en doelen van leraren, scholen en beleidsmakers op elkaar zijn afgestemd, **communicatie** met scholen en leraren en **lidmaatschap van een beroepsorganisatie** zijnde de deelname van leraren aan en lidmaatschap van professionele lerarenorganisaties.

Uit de analyse komt naar voren dat beleid een belangrijke rol speelt in het vormgeven van werkcondities die het onderwijs in de B-stroom beïnvloeden. Van de onderliggende werkcondities die de generieke definitie bevat, wordt vooral de ondersteuning door pedagogische begeleidingsdiensten (ondersteuning) en de mate van vrijheid in curriculumorganisatie en onderwijsaanpak (uitlijning) benadrukt.

Ondersteuning. Ondersteuning vanuit beleid landt op twee manieren in de bevraagde scholen. Ten eerste gaven drie scholen in de interviews aan dat ze samenwerken met de pedagogische begeleidingsdiensten in het optimaliseren van de leeromgevingen in de B-stroom. Pedagogisch begeleiders ondersteunen leraren in het interpreteren en concretiseren van de leerplannen. De pedagogische begeleidingsdienst draagt bij tot de professionele ontwikkeling van leraren. Ten tweede speelt het ondersteuningsnetwerk in een van de scholen een belangrijke rol. De leraar PAV van De Roek werkt samen met de ondersteuner om via verschillende modellen van team teaching op klasniveau ondersteuning te bieden aan de leerlingen.

Uitlijning. De vier scholen waarderen de vrijheid van onderwijs die scholen de mogelijkheid biedt om keuzes te maken die het best zijn afgestemd op de leerlingen. Daarnaast zien de scholen dat de invoering van de nieuwe leerplannen de samenwerking tussen leraren over vakken heen stimuleert. Drie van de vier scholen organiseren elk op een andere manier vakoverschrijdende onderwijspraktijken. In sectie § 4.3 gingen we dieper in op het belang van vrijheid en autonomie.

4.4.6 *Schoolkenmerken*

De categorie '**schoolenkenmerken**' gaat over de **eigenschappen** van de school die demografisch van aard zijn en meestal moeilijk te veranderen, zoals het schoolniveau (basisonderwijs, middelbare school, middelbare school), het aantal leerlingen en de locatie, waaronder de mate van verstedelijking, de **klassen** met name het gemiddelde aantal leerlingen per klas, en **schema's**, namelijk schooltijden en lesroosters.

De scholen verschillen op vlak van verstedelijkingsgraad, leerlingenaantal, schoolniveau en studieaanbod, maar ook op vlak van leerlingenkenmerken. We stelden de scholen en hun kenmerken voor in hoofdstuk 0. Zoals aangegeven door Merrill (2021) zijn deze eigenschappen moeilijk te veranderen en dus een gegeven voor de school.

Klasgrootte. De vier scholen kiezen bewust voor kleine klasgroepen in de B-stroom. In drie van de vier scholen telt elke klassen 12 tot 14 leerlingen. Zo kunnen leraren voldoende rekening houden met de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. De Roek is echter een vrij kleine school met één klas in het eerste jaar en één klas in het tweede jaar van de B-stroom. Voor algemene vakken maken zij de klasgroepen soms groter dan 14 leerlingen, wat de leraar PAV niet evident vindt. Ter compensatie probeert de schoolleider om gedurende een aantal lessen PAV een tweede leraar PAV of een ondersteuner in te schakelen (zie Praktijkfiche 3).

De klasgrootte is een ondersteunende werkconditie in het realiseren van de KaBOEM-principes uit het tandwiel 'Veilige, ondersteunende en positieve leeromgeving' zoals kwaliteitsvolle instructie, management van de klas(praktijk), adaptief onderwijs en uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten.

Schema. Twee elementen in deze werkconditie spelen een rol bij het implementeren van KaBOEM: de uurroosters en de leertijd of instructietijd per vak. Op vlak van de uurroosters, streven De Roek en De Meerkoet ernaar om theoretische vakken zoveel mogelijk in de voormiddag te roosteren. De voormiddaguren zijn volgens de leraar PAV van De Roek effectiever. Leerlingen lijken in de ochtend beter te werken terwijl de concentratie in de namiddag sterk verminderd is. Praktijkuren kunnen dan in de namiddag geroosterd worden.

Verder roostert De Meerkoet het klasuur in op maandag het eerste lesuur voor de B-stroom zodat leerlingen de week kunnen starten met hun klastitularis en kunnen "ventileren". Dit kan bijdragen tot het creëren van een veilige, ondersteunende en positieve leeromgeving en heeft volgens de leraren en schoolleider een impact op het gedrag van de leerlingen en dus ook op het principe management van de klas(praktijk).

KaBOEM wijst met het principe 'Management van de klas(praktijk)' onder meer naar het belang van het maximaliseren van de leer- of instructietijd voor leerlingen. Voor sommige leraren is instructietijd een knelpunt. Ze komen instructietijd tekort om alle leerdoelen voldoende uit te diepen en leerlingen meerdere oefenkansen te geven. De leraar wiskunde van de Bonte Specht wijst op het belang van goed verdelen en organiseren van instructietijd. In De Roek en De Meerkoet proberen ze de instructietijd te maximaliseren via de vakoverschrijdende leeractiviteiten. Door leerlingen een opdracht te geven waarmee ze aan meerdere doelen (uit verschillende vakken) kunnen werken, krijgen

de leerlingen meer oefenkansen. Het streven naar optimaal gebruik van de instructietijd lijkt in de scholen aan te zetten tot innovatie.

Om in te kunnen spelen op de sterke verschillen tussen leerlingen geven De Roek en De Bonte Specht de leerlingen niet-vakgebonden instructietijd. In de lessen Boost in PAV in de Roek en het vak 'differentiatie algemene vakken' in De Bonte Specht kunnen leerlingen voor bepaalde vakken of leerdoelen remediëring of verdieping krijgen. De leerlingen krijgen als het ware extra tijd om leerstof te verwerken. Zo implementeren ze het KaBOEM-principe 'adaptief onderwijzen'.

Samenhang met andere werkcondities. Hoewel de scholen bewust streven naar kleine klassen in de B-stroom, kan de samenwerking met collega's of het voorzien van instructie-ondersteuning in de klas compenserend zijn, zoals het verhaal van De Roek demonstreert.

4.4.7 Oriëntatie-Klimaat

In de categorie 'oriëntatie-Klimaat' worden de volgende componenten onderscheiden: '**Leerklimaat en focus op leren**' verwijst naar de mate waarin een school focust op de leerlingen en het leren van de leerlingen op school. '**Innovatie**' wijst op het leiderschap en de personeelsoriëntatie om te leren of te experimenteren met nieuwe onderwijsmethoden. '**Professioneel vertrouwen en respect**' is de mate van vertrouwen en respect dat leraren krijgen van de schoolleider(s), ouders, de buurt, leerlingen en beleidsmakers in hun vermogen om hun werk uit te voeren. Hoewel deze component in de eerste plaats van toepassing is op leraren, geldt deze voor de schoolleider(s). '**Erkenning**' is het type en de mate van erkenning die leraren krijgen voor hun functioneren. De component '**visie en overtuigingen**' gaat over de communicatie en afstemming van een visie of reeks doelen binnen de school, evenals de afstemming van overtuigingen onder het personeel.

De verschillende werkcondities in de categorie 'Oriëntatie-Klimaat' komen in de verschillende interviews ter sprake als antwoord op de vraag wat leraren ondersteunt in het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom.

Leerklimaat en focus op leren. De vier scholen focussen sterk op het leren van de leerlingen op school en hechten belang aan een positief leerklimaat voor de leerlingen. Bij het ontwerpen en realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom houden de leraren in deze studie naar eigen zeggen rekening met de individuele leerlingenkenmerken die relevant zijn voor het leren van die jongere. Aan het begin van het schooljaar worden de leraren hierover geïnformeerd. In De Bonte Specht krijgen de leraren bijvoorbeeld een overzicht van elke klas met belangrijke gegevens zoals leerstoornissen, -beperkingen en informatie over voorgaande schooljaren per leerling.

Leerlingen in de B-stroom zijn qua gedrag vaak uitdagender, zoals blijkt in de keuze van De Bonte Specht om via kerntaakverlichting vooral de klassen in 2B en in het derde jaar arbeidsfinaliteit te ondersteunen. Om die reden hechten de meeste leraren die we spraken extra veel belang aan een goede verstandhouding met hun klassen, die gekenmerkt wordt door wederzijds respect. Voor de leraar wiskunde van De Bonte Specht is dat het fundament om goed les te kunnen geven. In het geval

van de leraar PAV in de Roek laat die goede verstandhouding toe dat ze kan experimenteren in haar lessen; dat ze durft te innoveren. De meeste leraren in deze studie blijken tijd vrij te maken tijdens of na de les om in te zetten op die verstandhouding en een goed klasklimaat om een leerklimaat te creëren dat focust op het leren.

Verder is de betrokkenheid en de motivatie van leerlingen een centraal aandachtspunt voor leraren bij het ontwerpen van leeractiviteiten. Bijvoorbeeld met praktijken gericht op leeractiviteiten in betekenisvolle contexten (§4.33) willen leraren leerlingen motiveren en actief betrekken bij hun leren. Via die praktijken dagen leraren leerlingen uit en creëren ze oefenkansen op de ontwikkeling van hogere-orde denken en complexe vaardigheden. In De Meerkoet kunnen leerlingen ook andere leeruitdagingen vinden door een vak te volgen in de A-stroom. Voor leerlingen in 1B die overwegen om in te stromen in de A-stroom, is dit een waardevolle oefenkans (Praktijkfiche 13).

Alle praktijken die in deze studie beschreven worden focussen op het leren van de leerlingen in de B-stroom. De leraren spannen zich in om leerlingen uit te dagen en hen te motiveren. De praktijken illustreren dit. Via de praktijken gericht op ondersteuning in de klas (§4.2) willen de vier scholen alle leerlingen tot leren laten komen. Met de praktijken gericht op leeractiviteiten in betekenisvolle contexten (§4.3) dagen de betrokken leraren de leerlingen uit en motiveren ze hen. Deze praktijken focussen ook op de leerlingen.

Praktijkfiche 13

A-stroomvakken als optie – De Meerkoet

A-stroomvakken als optie

Zo doen zij het

In de Meerkoet kunnen kinderen die dat willen enkele vakken in de A-stroom volgen om eventueel op te stromen. De opstroomoptie zelf bieden ze niet aan maar op deze manier geven ze leerlingen een kans.

WAT

Leerlingen uit 1B die van de B-stroom naar de A-stroom willen schuiven, maar geen getuigschrift hebben van het lager onderwijs, kunnen lessen volgen in 1A voor enkele vakken.

HOE

In het tweede trimester kiest de leerling om geschiedenis, aardrijkskunde of

natuurwetenschappen te volgen in 1A en legt de leerling ook het examen af van dat vak. In het derde trimester kan dat ofwel verdergezet worden, eventueel aangevuld met Frans, ofwel stopgezet worden. Wie na een succesvol traject naar 1A kan en wil overstappen, kan op 1 september in 1A starten.

IMPACT

Leerlingen worden uitgedaagd in een klimaat met volle focus op het leren van leerlingen. Voor leerlingen biedt dit een alternatief voor de opstroomoptie.

Innovatie. In De Meerkoet en De Bonte Specht komt het experimenteren met nieuwe onderwijsmethoden om de leeromgevingen in de B-stroom te optimaliseren expliciet ter sprake bij de leraren en de leidinggevenden. In De Meerkoet wordt onderwijsvernieuwing en dus innovatie *bottom-up* benaderd door het leidinggevende team. Ze geven leraren de mogelijkheid om, wanneer ze dat willen, met andere praktijken te experimenteren.

Onderwijskundig leiderschap speelt een belangrijke rol bij het experimenteren met nieuwe onderwijsmethoden. Zo beslisten de leidinggevenden van De Bonte Specht om een nieuwe aanpak, namelijk team-teaching in combinatie met meer zelfstandig werk voor de leerlingen, na evaluatie af te schaffen. Het bleek naar hun ervaring niet goed te werken voor hun leerlingen in de B-stroom.

Professioneel vertrouwen en respect. Deze werkconditie was op de vier scholen waarneembaar. Coördinatoren en schoolleiders spraken met veel respect over de leraren van de school. Ook de leraren haalden deze werkconditie aan. Uit de verhalen van de leraren blijkt dat professioneel vertrouwen en respect tussen leraren belangrijk is om goed te kunnen samenwerken met collega's en om te kunnen experimenteren met nieuwe onderwijsmethoden. Enkele leraren die we spraken misten dat professioneel vertrouwen en respect van collega's waardoor de samenwerking moeilijker verliep.

Eén leraar haalde het respect van de leerlingen aan als een voorwaarde om te innoveren. Dankzij de goede verstandhouding en wederzijds respect tussen de leraar en de leerlingen, durft de leraar te experimenteren met nieuwe methoden.

Ruimer wijzen enkele leraren en een pedagogisch coördinator op het belang van een gevoel van veiligheid op school als leraar. Om krachtige leeromgevingen te realiseren in de B-stroom vinden de geïnterviewde leraren het belangrijk om zich veilig te voelen bij collega's en bij leerlingen. De leraar wiskunde van De Keep merkt op dat ze gemakkelijker vragen stelt aan collega's wanneer ze zich goed en veilig voelt bij die collega's. Dit wijst erop dat het gevoel van veiligheid een rol kan spelen in de

samenwerking tussen collega's. De pedagogisch coördinator van De Meerkoet vindt het belangrijk dat er ook voor leraren een open cultuur is waar ze zichzelf mogen zijn, net zoals ze dat nastreven voor de leerlingen. Volgens de leraar Nederlands van de Bonte Specht kan het leidinggevende team van de school hier een ondersteunende rol in spelen.

Erkenning. De leraren die we interviewden worden erkend voor hun werk door de schoolleiders. De schoolleiders vinden het belangrijk om het werk van leraren te waarderen en hun inzet te erkennen, temeer daar de B-stroom als meer uitdagend wordt ervaren en grotere inspanningen van leraren vraagt.

Twee leraren uitten ook de behoefte aan 'erkenning'. Heel concreet gaven ze aan dat wanneer leerlingen niet meewerken en niet enthousiast zijn, ze de erkenning voor hun werk missen wat bij beiden neigt te leiden tot een gevoel van demotivatie.

Visie en overtuigingen. In KaBOEM is 'de overtuiging van de leraar ten aanzien van leren en lesgeven' een principe dat mee bepaalt hoe leraren hun leeromgeving vormgeven. De werkconditie 'visie en overtuigingen' is ruimer dan de overtuiging van een individuele leraar. Het focust op de communicatie en de afstemming van de visie en overtuigingen tussen het personeel van de school, en dus op de mate waarin personeelsleden de visie en overtuigingen die de school uitdraagt delen. Uit de interviews op de vier scholen blijkt het belang van een goed afgestemde visie en goed afgestemde overtuigingen tussen het personeel. De afstemming op vlak van visie en overtuigingen is voor de geïnterviewde leraren een voorwaarde om samen te kunnen werken met collega's en om te innoveren. Of omgekeerd, wanneer de leraren in de gesprekken aangaven dat ze bepaalde praktijken willen uittesten maar dat ze moeilijk tot die verandering komen, is het gebrek aan een gedeelde visie vaak een deel van de uitleg waarom het hen niet lukt. Een van de scholen probeert met het personeel te communiceren over de visie door jaarlijks één element uit de schoolvisie in de kijker te zetten en dat ten gronde te bespreken en te beleven.

Daarnaast komt het **beeld van de B-stroom** bij de vier scholen ter sprake. Leerlingen kampen met vooroordelen en voelen zich minderwaardig ten opzichte van de A-stroom. Scholen gaan op verschillende manieren om met dit "stigma" zoals ze het in De Meerkoet noemden. Zoals hierboven aangegeven is een respectvolle verstandhouding tussen leraren en leerlingen fundamenteel. Hoe leraren spreken over en met leerlingen is volgens een van de geïnterviewde leraren bepalend. Leraren die leerlingen "*negatief framen*" hypothekeren de leerkansen en induceren vaker negatief en storend gedrag bij de leerlingen. Om de leerlingen op een positieve manier in de kijker te zetten en het stigma uit te wissen, organiseren De Meerkoet en De Roek stroomoverschrijdende projecten. In De Meerkoet proberen ze de kwaliteiten van leerlingen in de B-stroom leerling in de kijker te zetten door hen te

betrekken bij de organisatie van een stroomoverschrijdende project in 'de week tegen pesten'. De Roek bereidt de B-stroomleerlingen inhoudelijk extra voor op stroomoverschrijdende projecten zodat ze gelijkwaardig kunnen samenwerken met de leerlingen in de A-stroom (Praktijkfiche 10).

4.4.8 Tijd

De categorie '**tijd**' verwijst naar hoe de tijd van leraren verdeeld is op school. Er is **instructietijd** en administratieve tijd, welke is verdeeld over voorbereidingstijd en taken en papierwerk. De **voorbereidingstijd** is de tijd die leraren doorheen de schooldag hebben voor het voorbereiden van lessen al dan niet samen met collega's. **Taken en papierwerk** omvat de tijd voor de taken die niet gelinkt zijn aan voorbereidingstijd.

In alle vier de scholen blijkt tijd een cruciale factor te zijn voor het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom.

Instructietijd. Het aantal uren dat leraren lesgeven is voor alle leraren algemene vakken in de B-stroom 22u voor een voltijdse opdracht. Dit is niet besproken in de interviews.

Vorbereidingstijd. Nagenoeg alle leraren komen voorbereidingstijd te kort om lesvoorbereidingen en lesmaterialen af te stemmen op de leerlingen in de B-stroom. De leraar PAV stelt dat tijd haar hindert in het optimaal realiseren van haar doelen. Doordat ze de enige leraar PAV is in de B-stroom is de werkbelasting groter en kost dit meer tijd. Samenwerken met collega's zou hier wel een antwoord kunnen bieden.

Samenwerken kan dan wel de werklast verminderen, voor een goede samenwerking is er nog steeds gezamenlijke overlegtijd nodig volgens de respondenten. Leraren willen graag samenwerken, maar dit vormt nog geen deel van hun onderwijsopdracht. Sommige schoolleiders zijn weinig hoopvol over het inroosteren van overlegtijd tussen collega's. Nochtans neemt het belang van die overlegtijd volgens de schoolleider van De Roek ook toe gezien de nieuwe sleutelcompetenties die vakoverschrijdende nagestreefd moeten worden.

Taken en papierwerk. Taken en papierwerk zijn door niemand vermeld als ondersteunend in het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom.

Samenhang met andere werkcondities. Algemeen speelt tijd een belangrijke rol in relatie tot andere werkcondities. Tijd is nodig om samen te werken met collega's, om te komen tot een gedragen en gedeelde visie, om samen te werken met ouders en organisaties uit de buurt, om te professionaliseren en om instructiemateriaal te ontwikkelen. Omgekeerd beïnvloeden werkcondities zoals de vakdidactische kennis en de ervaring van de leraar maar ook de onderwijsopdracht en de beschikbaarheid van instructiemateriaal hoeveel voorbereidingstijd een leraar nodig heeft.

Terwijl de specifieke tijdsproblemen variëren van instructie en voorbereiding tot samenwerking en de mate van ondersteuning, is de gemene deler dat leraren meer tijd nodig hebben om krachtige leeromgevingen te kunnen realiseren waarin elke leerling in de B-stroom tot leren komt. Uurroosters optimaliseren en het structureel inplannen van overlegtijd wordt door enkele interviewees gezien als mogelijke oplossingen om deze uitdagingen aan te pakken.

4.4.9 Infrastructuur

De categorie ‘**infrastructuur**’ omvat **voorzieningen** (zoals bibliotheek, praktijklokalen ...), **ruimte** (voldoende ruimte en goed benutte ruimte), **netheid** en **onderhoud**.

Ruimte. Uit de interviews kwam vooral het belang van ruimte ter sprake wanneer specifiek werd gevraagd naar ondersteunende infrastructuur in de B-stroom. Volgens het leidinggevende team van De Meerkoet hebben de B-stroomklassen meer ruimte nodig dan de A-stroomklassen. Hoewel de B-stroomklassen maar 12 tot 14 leerlingen tellen, gaven ze hen - op vraag van de leraren – de grootste lokalen. Ruime lokalen laat leraren toe om de leerlingen voldoende uit elkaar te zetten (klasmanagement) en adaptief te werken. Beide principes zijn meer nodig in de B-stroom dan in de A-stroom. Naast ruimte is ook de inrichting van het lokaal belangrijk volgens de leraar wiskunde van De Bonte Specht. Voor haar moet de inrichting van de klas zorgen voor structuur en rust waarbij leerlingen de les goed kunnen volgen en weinig afgeleid zijn. Dit hangt af van de leeractiviteiten, bijvoorbeeld wanneer leerlingen zelfstandig op hun laptop werken, zorgt deze leraar ervoor dat ze zicht heeft op de schermen. Wanneer er uitleg wordt gegeven of leerlingen individueel aan het werken zijn is de meest ideale inrichting een bus-opstelling waarbij leerlingen elk aan een eigen bank zitten en naar voren kijken.

Het belang van ruimte en klasinrichting komt ook naar voren in het interview met de leraar PAV. Ze vraagt niet alleen voldoende ruimte maar wil leerlingen ook in aparte lokalen of zones kunnen zetten afhankelijk van de leeractiviteit waar de leerlingen mee bezig zijn. Op dit moment heeft ze voor PAV één klaslokaal. Als de ruimte te klein is voor bepaalde activiteiten, laat ze de leerlingen ook in de gang werken of gebruikt ze vrije lokalen in de buurt als dat mogelijk is. De gang is op dit moment de stille werkruimte. Voor de tweede en derde graad bestaat het PAV-lokaal wel uit verschillende deelruimtes en zones.

Samengevat draagt voor de B-stroom de werkconditie ‘ruimte’ bij tot het KaBOEM-principe klasmanagement. Daarnaast benadrukken leraren het belang van de inrichting van het lokaal, waarbij voldoende ruimte en flexibele indelingen noodzakelijk zijn voor de KaBOEM-principes ‘kwaliteitsvolle instructie’ en ‘adaptief onderwijzen’.

4.4.10 Algemene hulpmiddelen en instructiehulpmiddelen

De categorie 'algemene hulpmiddelen en instructiehulpmiddelen' bestaat uit vier componenten: instructiemateriaal, instructie-ondersteuning, toegang, en begroting en uitgaven. **Instructiemateriaal** verwijst naar de materialen die worden gebruikt voor het geven van onderwijs, waaronder lesprogramma's, klasbenodigdheden en technologie. **Instructie-ondersteuning** gaat over de materialen en middelen die worden gebruikt ter ondersteuning van de lesvoorbereiding en het -ontwerp, en over instructie-ondersteunend personeel. **Toegang** wijst op hoe gemakkelijk leraren van lesmateriaal en instructie-ondersteuning gebruik kunnen maken en of er voldoende lesmateriaal en instructie-ondersteuning is. **Begroting en uitgaven** gaat over het budget van de school en hoe de financiële middelen gebruikt en toegewezen worden.

In de interviews onderscheiden we de rol van instructiemateriaal in functie tot het leren van leerlingen in de B-stroom en instructie-ondersteuning. Toegang komt aan bod in relatie tot die twee elementen. Begroting en uitgaven kwamen niet ter sprake in de interviews.

Instructiemateriaal. Instructiemateriaal dat ontwikkeld is door uitgeverijen, lijkt op basis van de interviews ontoereikend om krachtige leeromgevingen neer te zetten. De leerlingen in de B-stroom verschillen sterk van elkaar. Zeker in het tweede jaar zijn er leerlingen die vanuit de A-stroom instromen in de B-stroom. Deze leerlingen behaalden – in tegenstelling tot leerlingen die gestart zijn in 1B – de eindtermen van het basisonderwijs en maakten in het eerste jaar in de A-stroom kennis met andere concepten, zoals voor wiskunde 'machten en vierkantswortels'. De leraren die we spraken waren zich niet alleen bewust van die verschillen, ze houden ook rekening met de verschillen. Via instructiemateriaal willen ze elke leerling uitdagen.

Voor de vakken wiskunde en Nederlands werken alle leraren meestal met uitgegeven werkboeken. Een belangrijk criterium voor de leraar wiskunde van de Bonte Specht was de variatie in oefeningen en de mogelijkheden om met het werkboek in te spelen op de verschillen tussen leerlingen. Het werkboek biedt veel materiaal aan waartussen zij kan kiezen. Ze selecteert welke oefeningen relevant zijn voor welke leerlingen. De leraren wiskunde van De Keep en De Meerkoet vullen het werkboek aan met ander materiaal. Beiden reiken leerlingen die kunnen verdiepen voor wiskunde extra oefeningen uit de A-stroom aan. Die leerlingen moeten minder oefeningen maken en kunnen in een bundel met andere oefeningen werken. De leraar wiskunde van de Meerkoet zorgt ook voor verbeter sleutels zodat de leerlingen volledig zelfstandig aan de slag kunnen (Praktijkfiche 14). In De Keep krijgen alle leerlingen een eindopdracht een maand voor het einde van het trimester (Praktijkfiche 5). Leerlingen die vroeger klaar zijn, kunnen vroeger aan de eindopdracht beginnen.

Voor het vak Nederlands kwam instructiemateriaal enkel in het interview met de leraar Nederlands in De Keep ter sprake in relatie tot de B-stroom. Om in te spelen op de interesses van de leerlingen en om betekenisvolle contexten aan te reiken (Praktijkfiche 6), wisselt ze het werkboek af met extra opdrachten. Het werkboek biedt een leidraad en structuur. Het werkboek als houvast om

de leerplandoelen te bereiken blijkt ook een belangrijk criterium voor de leraar Nederlands in De Bonte Specht omdat hij nog niet veel ervaring heeft als leraar.

De leraar PAV in De ROek werkt met eigen bundels (**Praktijfiche 7**). Materiaal uitgegeven door uitgeverijen komt volgens haar onvoldoende tegemoet aan de beginsituatie van elke leerling. Om instructiemateriaal te ontwikkelen maakt ze gebruik van diverse handboeken en websites. Het blijft echter uitdagend om passend materiaal te vinden dat toegankelijk genoeg is voor de leerlingen en tegemoet komt aan de verwachtingen en de leerdoelen. Als ze bijvoorbeeld bronnen opzoekt, komt ze voor bepaalde inhouden terecht op materiaal voor de derde graad, wat te moeilijk is voor de leerlingen in de B-stroom. Kwaliteitsvol lesmateriaal is volgens haar niet altijd toegankelijk en afgestemd op de leerlingen (i.e. ontoereikend).

Op basis van de interviews kunnen we concluderen dat de leraren in de B-stroom hun instructiemateriaal verrijken om tegemoet te komen aan de diverse behoeften van hun leerlingen. Hoewel de meesten voornamelijk gebruik maken van werkboeken, vullen ze deze aan met extra materiaal en opdrachten om differentiatie mogelijk te maken en elke leerling uit te dagen.

Praktijfiche 14

Lesmateriaal uit de A-stroom als uitdaging – De Meerkoet

Lesmateriaal uit de A-stroom als uitdaging

Zo doen zij het – De Meerkoet

In de Meerkoet krijgen leerlingen die sneller klaar zijn extra oefenbundels met oefeningen uit de A-stroom.

WAT

Wie welke oefeningen krijgt hangt af van het werktempo, het beheersingsniveau en de voorkennis. Leerlingen die uit de A-stroom naar de B-stroom zijn gekomen, kunnen bijvoorbeeld ook oefeningen op 'machten' krijgen.

HOE

De leraar selecteert oefeningen en stelt oefenbundels samen. Bij elke oefenbundel voorziet ze een verbeter sleutel zodat leerlingen hier zelfstandig mee aan de slag kunnen.

KaBOEM-PRINCIPES

Deze praktijk concretiseert de KaBOEM-principes 'adaptief onderwijzen'. Door extra lesmateriaal te voorzien zorgen leraren dat elke leerling uitgedaagd wordt.

Instructie-ondersteuning. De vier scholen zetten in op instructie-ondersteuning in de klas. De praktijken verschillen van school tot school (§ 4.2). In De Keep en De Roek is de instructie-ondersteuning vakgebonden, respectievelijk wiskunde en PAV, en specifiek voor de B-stroom (respectievelijk Praktijkfiche 2 en Praktijkfiche 3). In de twee andere scholen kunnen alle leraren beroep doen op instructie-ondersteuning. De Bonte Specht geeft echter wel prioriteit aan de ondersteuningsvragen in de 2B en het derde jaar arbeidsfinaliteit (Praktijkfiche 4).

Enkele leraren reiken instructie-ondersteuning aan via instructiefilmpjes, instructiefiches, stappenplannen, of door een rekenmachine of tafelkaart aan te bieden. In De Roek zoekt de leraar instructiefilmpjes op zodat leerlingen de uitleg ook eens van iemand anders horen en zodat ze die uitleg op eigen tempo kunnen verwerken. In De Meerkoet krijgen leerlingen ondersteunende hulpmiddelen wanneer de klassenraad merkt dat de leerlingen binnen de beschikbare tijd de leerdoelen zonder die ondersteuning niet zullen behalen. Het kunnen aanreiken van hulpmiddelen aan de leerlingen is ondersteunend voor de leraar en laat hen toe om rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen en in te spelen op de behoeften van leerlingen. Aangezien elke leerling op de vier scholen over een eigen laptop beschikt, is het voorzien van ondersteuning laagdrempeliger geworden.

In de vier scholen geven de leraren aan dat de ondersteunende praktijken niet altijd toereikend zijn. Leraren hebben niet altijd de gevraagde ondersteuning op het juiste moment of bij de juiste klas. In De Keep is het systeem enkel opgezet voor leraren wiskunde. Voor Nederlands kunnen ze nog geen beroep doen op een extra leraar. In De Roek is het de ondersteuner uit het ondersteuningsnetwerk die komt team teachen tijdens een aantal PAV-lessen.

Samenhang met andere werkcondities. Op vlak van instructiemateriaal is voorbereidingstijd een cruciale voorwaarde. De leraren investeren veel tijd in het aanpassen en ontwikkelen van instructiemateriaal. Hoewel de werkboeken ondersteunend zijn, zijn ze niet altijd toereikend voor de beoogde doelen en niet altijd voldoende afgestemd op de doelgroep.

Om praktijken gericht op instructie-ondersteuning tot hun recht te laten komen, is het belangrijk dat leraren kunnen samenwerken volgens verschillende respondenten. De leraar wiskunde van De Keep merkt op dat ook professioneel vertrouwen tussen collega's belangrijk is. Daarnaast

wijzen enkele leraren op de waarde van de ervaring en de pedagogisch didactische kennis van de leraren (werkconditie: kwaliteiten en referenties) in het kader van instructie-ondersteuning.

De instructie-ondersteunende praktijken beïnvloeden enkele werkcondities. Ten eerste stimuleert deze werkconditie ook de samenwerking tussen leraren. Ten tweede blijkt deze praktijk in de vier scholen ook bij te dragen tot de professionele ontwikkeling van de leraren. Ten derde biedt instructie-ondersteuning kansen tot innovatie (werkconditie in Oriëntatie-Klimaat). Leraren kunnen experimenteren met andere werkvormen.

4.4.11 Professionele ontwikkeling

De categorie '**Professionele ontwikkeling**' is breed gedefinieerd als de toegankelijkheid, kwaliteit en inhoud van professionele ontwikkelingsactiviteiten. De onderliggende componenten zijn '**introductie en mentorschap**' (aanvangsbegeleiding), zijnde de beschikbaarheid, frequentie en soorten ondersteuning voor nieuwe leraren; '**feedback**', zijnde de frequentie en inhoud van feedback aan leraren over hun onderwijs; '**onderwijsobservaties**', zijnde de mogelijkheden om te observeren hoe collega's lesgeven en om geobserveerd te worden door collega's en leidinggevenden; '**plaats**', voor professionele ontwikkeling, waaronder cursussen, workshops en vergaderingen; '**onderwerp**', zijnde de toepasbaarheid van onderwerpen van professionele ontwikkeling voor het verbeteren van de onderwijspraktijk; en '**kwaliteit**', zijnde het nut en de doeltreffendheid van professionele ontwikkeling voor het verbeteren van het lesgeven.

In de vier scholen komt professionalisering bij nagenoeg alle geïnterviewde leraren ter sprake in relatie tot het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Professionalisering ondersteunt hen in het verbeteren (optimaliseren) van de leeromgeving voor leerlingen in de B-stroom. Professionalisering is een van de KaBOEM-principes in het tandwiel 'lerarenteam'. Uit de interviews blijkt dat de onderzochte scholen op verschillende manieren professionele ontwikkeling mogelijk maken.

Introductie en mentorschap. In De Bonte Specht kwam de rol van de aanvangsbegeleiding voor startende leraren expliciet als ondersteunende conditie naar voren. In De Bonte Specht zet men de uren aanvangsbegeleiding via de praktijk 'kerntaakverlichting' (Praktijkfiche 4) onder meer in voor de ondersteuning van nieuwe leraren waarmee men de werkdruk voor nieuwe leraren tracht te verlichten. Zeker voor nieuwe leraren die starten in de B-stroom is deze praktijk volgens de schoolleider belangrijk.

Observaties en feedback. Observeren en geobserveerd worden, en daarbij aansluitend feedback geven en krijgen, benoemen enkele interviewees als bestaande kansen om te professionaliseren. Observaties gebeuren formeel en informeel op de scholen. Bij de formele observaties speelt de pedagogische begeleidingsdienst in De Meerkoet en De Roek een rol. In De Meerkoet kunnen leraren observaties aanvragen bij de pedagogische begeleidingsdienst. De leervraag van de leraar vormt de focus van de observatie. Volgens de schoolleider zorgen de erkenning en

waardering van de pedagogisch begeleider voor wat de leraren al goed doen in combinatie met constructieve feedback ervoor dat leraren ontwikkelen.

Informeler zijn de observaties die leraren doen wanneer ze bij collega's komen ondersteunen. De praktijken gericht op ondersteuning in de klas (§ 4.2) stimuleren volgens verschillende interviewees de professionele ontwikkeling van de leraren. Leraren kunnen elkaar observeren, doordat ze in elkaars les komen ondersteunen, zoals interviewees uit de vier scholen getuigen. Dit is leerrijk voor de beide partijen. De gedeelde ervaring voedt de professionele dialoog tussen leraren. In De Bonte specht richt deze praktijk zich in het bijzonder op de lessen in het tweede jaar van de B-stroom en het derde jaar arbeidsfinaliteit omdat daar de nood het grootst is. Naar hun ervaring zorgt de kerntaakverlichting ervoor dat leraren zich professioneel ontwikkelen dankzij de dialoog met meer ervaren collega's. Volgens de schoolleider geven leraren aan dat ze de tips en inzichten die ze krijgen tijdens de les met ondersteuning, ook toepassen in andere lessen, waardoor die ook beter lopen.

Andere professionaliseringsinitiatieven. Om de lessen te verbeteren geven enkele leraren aan dat professionalisering leidt tot verbetering wanneer de inhoud nuttig en doeltreffend is en leidt tot concrete handelingen voor de praktijk. Hoewel workshops of kort professionaliseringsinitiatieven leraren op weg kunnen zetten om te experimenteren, geeft de leraar PAV van de Roek aan dat ze steeds minder leert van deze kortdurende initiatieven.

De leraar wiskunde in de Meerkoet ervaart de begeleiding van de pedagogische begeleidingsdienst als ondersteunend om haar lessen te verbeteren. Verder was de leergemeenschap PAV voor de leraar PAV van De Roek een hefboom in de professionele ontwikkeling en de verbetering van de leeromgeving. Deze leergemeenschap was een schooloverstijgend initiatief van de pedagogisch begeleider PAV waarbij PAV-leraren uit verschillende scholen ervaringen uitwisselden én samen lesmateriaal ontwikkelden.

Samenhang met andere werkcondities. Professionele ontwikkeling vereist andere werkcondities om impact te hebben op de realisatie van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. De interviews tonen aan dat het schoolteam een belangrijke werkconditie vormt in relatie tot professionele ontwikkeling. Zoals aangegeven in de praktijken gericht op ondersteuning in de klas stimuleert de samenwerking tussen leraren bij het voorzien van instructie-ondersteuning ook de professionele ontwikkeling.

Qua professionele ontwikkeling verwachten de schoolleiders die we spraken dat de professionaliseringsinitiatieven die leraren volgden, doorsijpelen naar het volledige team. Professionaliseringsinitiatieven zijn volgens de schoolleider van De Roek goed om leraren te *triggeren* maar wanneer goede leraren getriggerd worden is er nog niets veranderd. Hiermee stelt de

schoolleider dat professionele ontwikkeling pas doeltreffend is wanneer het schoolteam in beweging wordt gezet (of blijft). Om de inzichten en ideeën uit een professionaliseringstraject (vb. een congres) te implementeren is de samenwerking met collega's (schoolteam) dus belangrijk. Onderliggend aan de vernieuwing of verandering zit een gedeelde visie tussen collega's. Wanneer leraren een andere visie en andere overtuigingen hebben, is het volgens enkele leraren uit dit onderzoek moeilijk om de nieuwe inzichten uit de professionaliseringsinitiatieven te realiseren.

Observaties werden door enkele respondenten als waardevol en leerrijk beschouwd. De leraar Nederlands en het leidinggevende team van De Bonte Specht voegen toe dat twee werkcondities belangrijke voorwaarden zijn voor professionalisering via observatie. Ten eerste moeten leraren zich veilig voelen bij hun collega's opdat ze de collega's toelaten om te komen observeren en opdat ze zichzelf kunnen zijn tijdens die observaties. Ten tweede is er professioneel vertrouwen nodig tussen collega's om feedback te kunnen ontvangen van collega's.

Samengevat hangen de werkcondities in de categorie professionele ontwikkeling samen met samenwerking, gedeelde visie en overtuigingen, professioneel vertrouwen en een gevoel van veiligheid.

5 Discussie

In deze studie brachten we het verhaal van vier scholen die in voorgaand onderzoek succesvol bleken in de realisatie van krachtige leeromgevingen voor leerlingen in de B-stroom. We brachten de praktijken en werkcondities in kaart die leraren, schoolleiders en coördinatoren als ondersteunend en stimulerend ervaren in de realisatie van KaBOEM. In elke school werden hiertoe interviews afgenomen met de geobserveerde leraren uit het observatie-onderzoek (Van Peteghem et al., 2024) en werden focusgroepgesprekken georganiseerd met de leidinggevenden die betrokken zijn bij de werking van de B-stroom (o.a. schoolleiders, coördinatoren, (technisch) adviseurs en leerlingenbegeleiders). Hoe een praktijk vorm krijgt en welke impact een praktijk heeft, zal altijd afhangen van de specifieke context, de werkcondities en de KaBOEM-principes waarop de praktijk is gebaseerd. In deze studie doen we geen uitspraken over de effectiviteit van de praktijken, maar wel over hoe het samenspel van deze drie elementen bijdraagt aan de realisatie ervan.

In deze discussie bespreken we de resultaten als antwoord op de onderzoeksvragen. Vervolgens gaan we in op de beleidsaanbevelingen en beperkingen van dit onderzoek.

5.1 Praktijken in de B-stroom

Uit de interviews met de verschillende schoolactoren komen twee groepen van praktijken naar voren die de leeromgevingen in de B-stroom versterken. Ten eerste zetten de onderzochte scholen in

op ondersteuning in de klas. Ten tweede getuigen drie van de vier scholen over hoe ze inzetten op betekenisvolle contexten om te werken aan de leerdoelen in de B-stroom.

5.1.1 *Praktijken gericht op ondersteuning in de klas.*

Link met KaBOEM en de B-stroom. De vier scholen organiseren ondersteuning in de klas om tegemoet te komen aan de – soms specifieke – leerbehoeften van de leerlingen in de B-stroom. Het laat scholen naar eigen zeggen toe om de lessen meer *adaptief* te geven en de *kwaliteit van de instructie* te verhogen. Bovendien ervaren deze respondenten dat het bijdraagt tot het *managen van de klas(praktijk)*. Algemeen beschouwd leiden deze praktijken voor de respondenten tot een *veilige, ondersteunende en positieve leeromgeving*. Ze zijn positief over het voorzien van ondersteuning in de klas en stellen dat deze praktijk bevorderlijk is voor het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom en dus voor het leren van de leerlingen. Dat ondersteuning in de klas heeft een positieve impact op het leren van leerlingen (Coe et al., 2014).

Aanpak. De ondersteuning organiseren de scholen elk op een eigen manier en varieert dus van school tot school (contextgebonden). Twee scholen kiezen voor een vraaggestuurd systeem. Leraren kunnen vrij – ongelimiteerd – ondersteuning aanvragen. De ondersteuning is niet op voorhand ingeroosterd. Enerzijds heeft dit als voordeel dat de lessen steeds optimaal ingezet kunnen worden. Enkel wanneer de nood er is of wanneer het een meerwaarde is, staan leraren met twee of meer voor de klas. Dit geeft leraren de mogelijkheid om te kiezen voor leeractiviteiten die een leraar alleen niet gedaan krijgt. Anderzijds moeten leraren rekening houden met de mogelijkheid dat niemand kan komen ondersteunen. Twee andere scholen plannen de ondersteuningsuren in in het uurrooster voor specifieke vakken (m.n. voor wiskunde en PAV). Door het inroosteren van de ondersteuningsuren, zijn de leraren zeker van de ondersteuning en kunnen ze zich daarnaar organiseren, bijvoorbeeld door op die momenten de leeractiviteiten te plannen waarvoor team teachen wenselijk is. Een school met ondersteuning in wiskunde merkt op dat het inroosteren van de ondersteuningsuren soms tot een suboptimaal gebruik van die lessen leidt. Niet elke klas heeft volgens de respondent de ondersteuning voor wiskunde dermate nodig. In sommige klassen kan er een grotere ondersteuningsnood zijn voor andere vakken, bijvoorbeeld in de les Nederlands voor een anderstalige leerling.

Ondersteunende werkcondities. Hoewel de scholen sterk verschillen in hun aanpak, komen dezelfde werkcondities in de vier voorbeelden terug. Het organiseren van ondersteuning in de klas is een concrete actie waarmee de leidinggevende(n) de leraren ondersteunen. Om deze praktijk in goede banen te leiden moet het leidinggevende team de praktijk managen door voldoende middelen te voorzien, de nodige ‘tools’ aan te reiken, leraren hierin te laten professionaliseren, en hen voldoende autonomie te geven om de ondersteuning optimaal te kunnen inzetten. Scholen verschillen in de uren

die ingezet worden om de ondersteuning mogelijk te maken. Eén school doet in eerste instantie beroep op de ondersteuner van het ondersteuningsnetwerk en vult deze uren aan met lessen bij leraren die nog ruimte hebben in hun lesopdracht. In een andere school gebruiken ze de wachturen of toezichtsuren die elke leraar wekelijks moet doen. De twee andere scholen zetten uren voor bijzondere pedagogische taken in. Naast de praktische organisatie benadrukken de respondenten dat deze praktijk de samenwerking tussen collega's vereist én stimuleert. Hierbij geven ze aan dat professioneel vertrouwen en een gevoel van veiligheid tussen leraren niet te onderschatten voorwaarden zijn voor een goede samenwerking. Het ondersteunen van collega's in de les draagt bij tot hogere jobtevredenheid (Reeves et al., 2017).

Niet elke praktijk ter ondersteuning van de klas is even doeltreffend. Het is voor scholen zoeken naar de juiste afstemming tussen de KaBOEM-principes, de schoolcontext en de werkcondities. In het streven naar krachtige leeromgevingen in de B-stroom experimenteerde een van de scholen enkele jaren geleden met een pilootproject waarin twee of drie leraren een grotere groep leerlingen in de B-stroom begeleidden bij zelfstandig werk. De school merkte echter op dat dit project niet goed werkte voor hún leerlingen, die nog niet goed genoeg zelfstandig konden werken. De leidinggevende evalueerde het project met de betrokken leraren en de aanwezige ondersteuners op basis van de resultaten van de leerlingen en besloot om het af te schaffen en terug te keren naar de huidige aanpak namelijk een leraar per klas per uur. Dit voorbeeld illustreert hoe scholen experimenteren met aanpakken en oordelen na evaluatie hoe de praktijk bijgestuurd kan en moet worden. Wanneer een experiment niet de verwachte resultaten oplevert, kan er zoals in dit voorbeeld gekeken worden in hoeverre de praktijk afgestemd is op de leerlingen, de leerdoelen en de evaluatie. Het pilootproject illustreert het samenspel van zowel de KaBOEM-principes, de contextfactoren van de school en de werkcondities in het realiseren van de praktijk. Om een onvoldoende afgestemde praktijk bij te sturen, moeten scholen vanuit hun specifieke context kijken naar zowel de KaBOEM-principes als de werkcondities. Voor KaBOEM is het belangrijk om naar alle pedagogisch-didactische principes te kijken. Elk principe heeft immers impact op de kwaliteit van de leeromgeving. Het is aan de leraren en leidinggevendenden om te onderzoeken binnen welke context en met welke werkcondities een praktijk meest succes boekt.

5.1.2 Praktijken gericht op leeractiviteiten in betekenisvolle contexten.

Drie van de vier scholen gaven in de interviews uitdrukkelijk aan dat ze ernaar streven om leeractiviteiten in betekenisvolle contexten aan te bieden.

Link met KaBOEM en de B-stroom. De leerplannen voor de B-stroom benadrukken het belang van de betekenisvolle context bij het realiseren van de eindtermen. Met deze praktijken zetten de

leraren in op alle KaBOEM-principes in het tandwiel *Veilige, ondersteunende en positieve leeromgeving*, en in het bijzonder op de KaBOEM-principes *Uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten* en *hogere-orde denken en complexe vaardigheden*, die in de observatiestudie (Van Peteghem, 2024) weinig geobserveerd werden in de B-stroom. Verschillende studies uit de systematische literatuurstudie (Arnou et al., 2021) tonen aan dat het aanreiken van authentieke contexten en het stimuleren van hogere-orde denken en complexe vaardigheden bijdragen tot het leren van de leerlingen in de B-stroom. Drake en Reid (2020) stellen dat leeractiviteiten in betekenisvolle contexten de meest effectieve en relevante manier zijn om *hogere-orde denken en complexe vaardigheden* te onderwijzen, in het bijzonder wanneer leerlingen de kans krijgen om te werken aan vakoverschrijdende leerdoelen (of eindtermen). Het principe *uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten* hangt samen met een *kwaliteitsvolle instructie* van de leraar en een *adaptieve leeromgeving* (Arnou et al., 2021). De praktijken die we presenteerden in deze studie bieden de mogelijkheid om adaptief te werken. In een aantal praktijken krijgen de leerlingen daarenboven de mogelijkheid tot inspraak (KaBOEM-principe 'leerling in het middelpunt van leren en onderwijzen').

Aangezien leerlingen in de B-stroom vaker minder gemotiveerd zijn voor school, is motivatie een belangrijke drijfveer voor het inzetten op betekenisvolle contexten. Leeractiviteiten aanbieden in betekenisvolle – of authentieke – contexten is motiverend voor leerlingen in de B-stroom (Landreth & Young, 2021; Marks & Chase, 2019). Door in te zetten op authentieke contexten, die zoals gedemonstreerd in de praktijken in deze studie gerealiseerd kunnen worden door middel van vakkenintegratie, wordt de interesse van de leerlingen geprikkeld (P. Ye & Xu, 2023).

Aanpak. Onderzoeken naar leeractiviteiten in betekenisvolle contexten wijzen op de ruime variatie aan invullingen voor deze benadering (e.g. Drake & Reid, 2020). Ook in deze studie vertalen leraren en scholen deze verwachting op verschillende manieren. De praktijken die inzetten op het werken aan leerdoelen in betekenisvolle contexten van de vier scholen kunnen geordend worden volgens overschrijdende aard van de praktijk:

In de eerste soort 'betekenisvolle context binnen het vak' werden de leerdoelen van het vak, hetzij wiskunde, hetzij Nederlands, gecontextualiseerd, zoals geformuleerd in het principe *Uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten* in KaBOEM. Via thema's, onderwerpen, ervaringen of onderzoeksvragen creëren de geïnterviewde leraren dergelijke betekenisvolle contexten. Via deze leeractiviteiten stimuleren de leraren het *hogere-orde denken en de complexe vaardigheden* zoals transfer, kritisch denken, probleemoplossend denken en zelfregulerend leren. In een van de scholen geeft de leraar inspraak aan de leerlingen door in te spelen op de vragen en interesses die de leerlingen uiten (i.e. *leerling in het middelpunt van leren en onderwijzen* conform KaBOEM).

De tweede soort praktijken is vakoverschrijdend waarbij leerlingen steeds aan de doelen uit minstens twee sleutelcompetenties (of vakken) werken. De verschillende doelen worden op een relevante of logische manier verbonden met elkaar via een grote opdracht of een overkoepelend thema. De logische samenhang tussen de verschillende leeractiviteiten is kenmerkend voor de praktijken terwijl de context of het thema zorgt voor betekenis. De praktijken die de leraren beschrijven variëren op vlak van integratie en op vlak van frequentie. In twee scholen zetten leraren af en toe in op vakoverschrijdende samenwerkingen met collega's voor een selectie van vakken, bijvoorbeeld Nederlands, ICT en muziek of Nederlands en maatschappelijke vorming. In de derde school worden, naar verwachting, de leerplandoelen uit verschillende sleutelcompetenties in het vak PAV geïntegreerd aangeboden. Vakoverschrijdende of geïntegreerde praktijken zijn optimaal voor de ontwikkeling van hogere-orde denken en complexe vaardigheden (McPhail, 2020; Scott, 2015). Hoewel er geen eenduidigheid is over de effectiviteit van deze onderwijsaanpak (e.g. Wilschut et al., 2018) geven verschillende onderzoekers aan dat leerlingen via vakoverschrijdende leeractiviteiten leerkansen krijgen om te werken aan vakoverschrijdende leerdoelen (of hogere-orde denken en complexe vaardigheden) én aan vakgebonden leerdoelen (Nollmeyer et al., 2016).

Ten derde onderscheiden we stroomoverschrijdende projecten. Via de thematische workshops en leeractiviteiten werken leerlingen uit de A- en de B-stroom samen aan vakoverschrijdende doelen. Met deze projecten stimuleren leraren bij de leerlingen in de B-stroom de ontwikkeling van hogere-orde denken en complexe vaardigheden. Door de A- en B-stroom-leerlingen samen te betrekken bij de projecten, willen de scholen werken aan een positief en veilig schoolklimaat gericht op leren, alsook aan een positieve beeldvorming over de B-stroom.

Ondersteunende werkcondities. Praktijken gericht op leeractiviteiten in betekenisvolle contexten lijken dan wel een optimaal antwoord om krachtige leeromgevingen te realiseren in de B-stroom, ze zijn bijzonder uitdagend voor leraren, zoals ook de respondenten in deze studie aangeven. Wallace et al. (2007) onderzochten bij leraren in middenscholen de ondersteunende werkcondities in de realisatie van vakoverschrijdende praktijken. Hieruit blijkt dat de volgende werkcondities belangrijk zijn voor leraren: samenwerking tussen leraren, een flexibel uurrooster, voorbereidingstijd, werkruimte en middelen en materialen die het lesgeven ondersteunen (i.e. *teaching resources*). Dit stemt overeen met de ondersteuningsnoden die de schoolteamleden in deze studie rapporteerden .

Gezien de complexiteit en veeleisendheid van deze praktijken, in het bijzonder de vak- en stroomoverschrijdende, is het aangewezen om leraren te laten samenwerken in het ontwerpen en uitvoeren en hen hierin autonomie te geven. De leraren die inzetten op deze praktijken, werken effectief samen met gelijkgestemde collega's of zoeken naar manieren om samen te werken met

collega's bij het ontwerpen en soms ook uitvoeren van deze praktijken. De schoolleiders hebben een ondersteunende rol hierin, onder meer als facilitator van de samenwerking tussen collega's. Afhankelijk van de praktijk is er nood aan aanpassingen in het uurrooster, infrastructuur of organisatie (management). Voorbereidingstijd komt ook een aantal keren terug als essentieel voor deze praktijken. Op vlak van lesmateriaal geven de leraren aan dat er weinig voor handen is. Alle leraren ontwikkelen zelf het lesmateriaal voor deze praktijken. Dit wijst tevens op het belang van de kwaliteit van het lerarenteam. Hierbij aansluitend, en tot slot, blijkt de vakkennis en de vakdidactische kennis bepalend voor de mate waarin leraren kansen zien en grijpen tot het creëren van activiteiten in betekenisvolle contexten.

5.2 Ondersteunende werkcondities

Zoals de praktijken illustreren hangt het optimaliseren van de leeromgevingen ontegensprekelijk samen met verschillende werkcondities. De verhalen van de leraren en leidinggevende teams in deze studie bevestigen dat de werkcondities voor leraren een hefboom kunnen zijn. Daarnaast wijzen de beschreven praktijken op de onderlinge afhankelijkheid – en dus het systemische karakter – van werkcondities.

De categorieën in het aangepaste kader van werkcondities komen grotendeels aan bod in de gesprekken. Enkele werkcondities worden veelvuldig genoemd in relatie tot de KaBOEM-principes en de praktijken en worden door de respondenten als belangrijk en sterk ondersteunend ervaren. Om KaBOEM te implementeren en krachtige leeromgevingen in de B-stroom te realiseren worden vier werkcondities uitdrukkelijk benoemd: de samenwerking met collega's, instructie-ondersteuning, innovatie en professionalisering. Deze vier, voor de respondenten belangrijke en ondersteunende, werkcondities worden mogelijk gemaakt door andere werkcondities zoals het onderwijskundig leiderschap op school, de ervaring en opleiding van het lerarenteam, een afgestemde visie en professioneel vertrouwen en respect. Daarnaast zijn er werkcondities die meer algemeen de werking van de B-stroom en de leraren in de B-stroom ondersteunen.

Hieronder lichten we de verschillende werkcondities toe in relatie tot de besproken praktijken, de KaBOEM-principes en de andere werkcondities. Eerst diepen we de meest uitdrukkelijk benoemde werkcondities uit zijnde de samenwerking met collega's, instructie-ondersteuning, innovatie en professionalisering. Vervolgens bespreken we andere werkcondities die de leraren en de leidinggevende teams die we interviewden, als ondersteunend ervaren om de KaBOEM-principes te implementeren.

5.2.1 Samenwerking.

De respondenten zijn het er unaniem over eens: samenwerking tussen collega's, één van de KaBOEM-principes in het tandwiel lerarenteam, vormt een belangrijke hefboom in de B-stroom. Samenwerking draagt bij tot alle principes van KaBOEM. Verschillende onderzoeken tonen aan dat samenwerking tussen leraren positief samenhangt met de leeruitkomsten van leerlingen (Goddard et al., 2017). Het belang van samenwerking in relatie tot een verbetering van de leerprestaties kan worden verklaard door het feit dat samenwerking een impact heeft op het verhogen van de capaciteit van de leraar, het lerarenteam en de school als organisatie (bijvoorbeeld een professionele leercultuur in scholen of de professionele ontwikkeling van leraren), wat vervolgens leidt tot verbeterde onderwijskwaliteit en uiteindelijk betere prestaties van leerlingen (García-Martínez et al., 2021). Naast de impact op de leerprestaties en de professionele ontwikkeling van leraren, leidt samenwerking ook tot verminderde werkdruk en een betere afstemming op de leerlingen (Muckenthaler et al., 2020). Dit is in lijn met de getuigenissen van de geïnterviewde leraren die door de complexiteit in de B-stroom een hoge werkbelasting ervaren en vaak veel tijd spenderen aan het voorbereiden van lessen en het ontwikkelen van kwaliteitsvol lesmateriaal. Zij ervaren samenwerken met collega's als een oplossing voor deze belemmering en als noodzakelijk om krachtige leeromgevingen te realiseren in de B-stroom.

Samenwerkingsinitiatieven bieden, variërend van deelname aan een professionele leergemeenschap tot team teaching, leraren de mogelijkheid om ideeën uit te wisselen met collega's (Goddard et al., 2015; Vangrieken et al., 2015) en hebben het potentieel om door die professionele ontwikkeling bij te dragen tot schoolontwikkeling (Nguyen & Ng, 2020). De aangehaalde praktijken, zoals ondersteuning bieden aan collega-leraren tijdens de lessen, stimuleren de samenwerking tussen leraren. Het samenwerken versterkt volgens de respondenten in deze studie de collegiale interactie tussen collega's waarbij leraren vragen en soms zorgen delen en samen naar oplossingen zoeken. De samenwerking draagt ook bij tot innovatie waarbij leraren samen experimenteren met nieuwe praktijken. Hoewel deze vier goed presterende scholen overtuigd zijn van het belang van samenwerking én in meer of mindere mate hierop inzetten, geven ze alle vier aan dat er steeds ruimte blijft voor het verbeteren en versterken van de samenwerking tussen collega's.

Om de impact van de samenwerking te optimaliseren, moeten een aantal gerelateerde werkcondities vervuld zijn. Van leraren wordt verwacht dat ze kunnen werken in teamverband waarbij collega's onderwijstaken delen, kennis en vaardigheden uitwisselen, vakoverschrijdende projecten organiseren en een gedeelde verantwoordelijkheid over de leerlingen hebben (Sassenus et al., 2018). Die gedeelde verantwoordelijkheid is een belangrijke voorwaarde om de samenwerking tussen leraren te bevorderen (Vangrieken et al., 2015). Hoewel samenwerking in nagenoeg alle praktijken waarmee de geselecteerde scholen pedagogisch-didactische principes uit KaBOEM realiseren werd vermeld, is

de gedeelde verantwoordelijkheid geen gegeven in elke samenwerking. Bij initiatieven gericht op het vrijblijvend uitwisselen van ervaringen, materiaal en ervaringen en praktijken waarbij leraren in ongelijke posities elkaar ondersteunen, zoals enkele praktijken gericht op ondersteuning in de klas, is er weinig tot geen gedeelde verantwoordelijkheid. In de vakoverschrijdende praktijken is die gedeelde verantwoordelijkheid voor de praktijk in twee van de drie voorbeelden wel aanwezig. De samenwerkende leraren zijn elk verantwoordelijk voor een deel van de leerdoelen en hebben elkaar nodig om die leerdoelen te realiseren. Dit zorgt ervoor dat leraren de lessen samen ontwerpen wat een positieve impact heeft op de leeromgeving en de leerprestaties van leerlingen (Reeves et al., 2017). Voorgaand onderzoek toont aan dat een samenwerking tussen leraren waarbij er sprake is van een gedeelde verantwoordelijkheid – zoals bij de vakoverschrijdende praktijken - een sterk effect heeft op het leren van de leerlingen in de B-stroom. Lerarenteams die er gezamenlijk van overtuigd zijn dat zij invloed hebben op het leren van leerlingen, door goed onderwijs te geven, hebben een hoge collectieve doelmatigheidsbeleving, wat leidt tot positieve effecten op de ontwikkeling en prestaties van leerlingen (Bandura, 2000; Donohoo et al., 2018; Hattie, 2010).

Sterk *onderwijskundig leiderschap* kan de samenwerking tussen leraren bevorderen en door het versterken van collectieve doelmatigheidsbeleving de effectiviteit van de school verbeteren (Goddard et al., 2015). Twee scholen proberen die gedeelde verantwoordelijkheid aan te spreken via de onderwijsopdracht, bijvoorbeeld door de ondersteunende leraren lesuren (i.p.v. BPT-uren) te geven, waardoor er meer voorbereidingstijd vrij komt en samenwerking geïntensifieerd wordt. Tegelijk zijn de leidinggevende teams eerder terughoudend in het verplichten van samenwerken. Wel willen de leidinggevende teams van drie scholen in deze studie de samenwerking in de toekomst beter ondersteunen door leraren *gezamenlijke voorbereidingstijd* en mogelijkheden tot overleg aan te bieden, al slaagde nog geen enkele school erin om dit te realiseren. Tijd is een belangrijke factor in het faciliteren van samenwerking (Vangrieken et al., 2015). Backer et al. (2020) bevestigen dat wanneer leraren tijdens hun middagpauze of na de lesuren tijd moeten maken voor overleg met collega's, ze dit als een extra belasting ervaren.

De leraren en leidinggevendenden in deze studie wijzen tevens op de samenhang tussen een *afgestemde visie en afgestemde overtuigingen tussen de collega's* en samenwerking. Het persoonlijk interpretatiekader van leraren beïnvloedt het pedagogisch-didactische handelen (Kelchtermans, 2009), en in dit geval ook de samenwerking met collega's. Wanneer leraren verschillen in visie en overtuigingen van hun collega's, verloopt de samenwerking naar eigen zeggen minder goed. In een kwalitatieve studie naar de ondersteunende factoren voor een effectieve samenwerking tussen leraren in het beroepsonderwijs (in Nederland) geven schoolleiders aan dat een gedeelde visie, alsook *professioneel vertrouwen tussen collega's*, essentieel is (Truijten et al., 2013). Een gedeelde visie draagt

bij tot de collectieve doelmatigheidsbeleving van leraren (Donohoo et al., 2020). Wanneer de collectieve doelmatigheidsbeleving hoog is op een school, zal de samenwerking vlotter verlopen. Leraren vertrouwen elkaar en hebben het geloof dat ze samen een invloed hebben. Verder draagt ook *de ervaring en de vakdidactische kennis van leraren* in bepaalde praktijken bij tot een goede samenwerking. Aansluitend duidt voorgaand onderzoek erop dat de attitude en het vermogen van leraren, zoals de bereidwilligheid om samen te werken, kennis en ervaring met samenwerking, inzicht in de voordelen, en de mate waarin de leraren beschikken over bepaalde competenties, de kwaliteit en diepgang van samenwerking beïnvloeden (Vangrieken et al., 2015).

Echter, niet elke leraar heeft collega's in de B-stroom om hetzij vakinhoudelijk, hetzij vakoverschrijdend mee samen te werken, waardoor ze buiten de school op zoek moeten gaan naar samenwerkingsmogelijkheden. Muijs (2015) stelt op basis van mixed-method onderzoek dat de schooloverstijgende samenwerking tussen scholen met een lage en scholen met een hoge toegevoegde waarde een positieve impact heeft op de schoolontwikkeling. Een van de leraren geeft aan dat schooloverstijgende initiatieven zoals een leergemeenschap een waardevol initiatief zou zijn.

De intensiteit en de frequentie van de samenwerking op scholen varieert. In beperkte mate gaven enkele leraren voorbeelden waarin ze samen met collega's lessen ontwerpen. Het samen ontwerpen van lessen kan positief bijdragen aan de kwaliteit van de leeromgeving en dus het leren van de leerlingen (Reeves et al., 2017) en op de professionele ontwikkeling van leraren (Voogt et al., 2016).

5.2.2 Instructie-ondersteuning.

Instructie-ondersteuning wordt in alle scholen voorzien, hoofdzakelijk om in te spelen op de behoeften van leerlingen en de verschillen tussen leerlingen maar ook om om te gaan met uitdagingen op vlak van klasmanagement. Het draagt met andere woorden bij tot het creëren van een krachtige leeromgeving met in het bijzonder aandacht voor de KaBOEM-principes *adaptief onderwijs, kwaliteitsvolle instructie* en *management van de klas(praktijk)*. Instructie-ondersteuning kan gematerialiseerd zijn, bijvoorbeeld via lesmateriaal of digitale tools, of kan via samenwerking bereikt worden. De praktijken gericht op ondersteuning in de klas (zie hoger) zijn een directe concretisering van deze werkconditie waarbij collega-leraren of ondersteuners in de les komen ondersteunen. Voor de leraren die we spraken zijn deze praktijken een belangrijke werkconditie om krachtige leeromgevingen te realiseren in de B-stroom. Enkele leraren reiken alternatieve concretisering van instructie-ondersteuning aan zoals het voorzien van instructiefilmpjes, instructiefiches, stappenplannen of het aanbieden van een rekenmachine of een tafelkaart.

Zoals toegelicht bij de praktijken gericht op ondersteuning in de klas hangt deze werkconditie samen met de werkconditie samenwerking. Om de instructie-ondersteuning optimaal te kunnen inzetten is samenwerking nodig. Praktijken gericht op ondersteuning de klas dragen bij tot de professionele ontwikkeling van leraren omdat ze samen nadenken over het lesgeven en op een informele manier elkaar observeren, wat soms leidt tot innovatie.

Het is opmerkelijk dat slechts in één school het ondersteuningsnetwerk expliciet benoemd is als ondersteunend in het realiseren van krachtige leeromgevingen. Gezien de waarde die de leraren in deze scholen hechten aan ondersteuning in de klas, zouden we kunnen verwachten dat het ondersteuningsnetwerk als voorbeeld vaker ter sprake kwam. Aangezien de kans reëel is dat nagenoeg elke school in de B-stroom ondersteuners over de vloer kijkt, kijken we in andere richtingen voor verklaringen. Een eerste verklaring kan zijn dat de eventuele ondersteuners die toegewezen zijn aan de klassen in de B-stroom niet betrokken zijn bij de vakken van de leraren die we spraken. In dat geval is het evident dat die leraren het ondersteuningsnetwerk niet vermelden als ondersteunende praktijk. Een tweede mogelijke verklaring zien we in de manier waarop scholen de ondersteuning van het ondersteuningsnetwerk invullen. De leraar die positief is over de samenwerking met de ondersteuner, ziet deze persoon als een volwaardige partner in het realiseren van krachtige leeromgevingen voor de volledige klas – en niet enkel voor de leerlingen met een individueel aangepast curriculum, een gemotiveerd verslag of een verslag voor het buitengewoon onderwijs. Ze bespreekt met de ondersteuner de geplande leeractiviteiten, vraagt feedback en didactisch advies en bereidt de lessen soms samen met de ondersteuner voor. Bij de uitvoering hanteren ze verschillende vormen van team teaching, co-teaching tot werken met kleinere instructiegroepen. Dit maakt dat de impact positief is voor de volledige klas én voor de leraar. Wanneer de ondersteuners in de andere scholen leerlingengericht ondersteunen buiten de klas is het opnieuw begrijpelijk dat die leraren het ondersteuningsnetwerk niet vermelden. Aansluitend rijst de vraag: zijn de leraren voldoende op de hoogte van de ondersteunende rol van het ondersteuningsnetwerk? Een derde mogelijke verklaring houdt verband met individuele lerarenkenmerken zoals het professioneel zelfverstaan en de visie en overtuigingen ten aanzien van leren en lesgeven van de leraar. Het samen ontwerpen van lessen zal raken aan het persoonlijk interpretatiekader van de leraar, wat leraren als kwetsbaar kunnen ervaren (Kelchtermans, 2009).

Struyf en collega's (2019) stellen in een casestudie naar de ondersteuning van het ondersteuningsnetwerk vast dat de mate waarin de samenwerking tussen leerkracht en ondersteuner en de leerkrachtgerichte ondersteuning uitgebouwd zijn, sterk verschilt over de casussen heen en samenhangt met de houding en visie van de individuele leerkracht(en), en bij uitbreiding van de school voor gewoon onderwijs. Samenwerken op inhoudelijk vlak (bijvoorbeeld aangepast materiaal voor de

leerling uitwerken dat de leerkracht eventueel ook voor andere leerlingen kan gebruiken) gebeurt maar lijkt niet de kern van de leerkrachtgerichte ondersteuning.

Het praktijkvoorbeeld van de samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner vormt een inspirerende invulling van de werkconditie 'instructie-ondersteuning'. Het opent mogelijkheden voor schoolleiders en leraren om deze werkconditie te optimaliseren met het oog op de realisatie van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Bovendien brengt een ondersteuner andere ervaringen en expertise binnen in de school wat – zeker in het geval van co-creatie binnen de B-stroom – kan bijdragen tot de professionele ontwikkeling van leraren(teams) en kan aanzetten tot innovatie.

5.2.3 Innovatie

De beschreven praktijken illustreren hoe de scholen in deze studie voortdurend de werking van de B-stroom trachten te optimaliseren. Uit de interviews blijkt dat leraren experimenteren met nieuwe praktijken. Aan een groot aantal van de beschreven praktijken ging een proefperiode of pilootproject vooraf. De scholen geven aan dat ze nieuwe praktijken eerst kleinschalig opzetten om deze dan te evalueren. Op basis van de evaluatie beslissen scholen of het experiment de gewenste uitkomst heeft en dus opgeschaald kan worden al dan niet na het optimaliseren van de geteste aanpak. Het toont hoe de scholen in deze studie veranderingen geleidelijk implementeren door via experimenten de kwaliteit en de doeltreffendheid van de praktijken te bewaken. Het kunnen experimenteren met een nieuwe aanpak om de leeromgevingen in de B-stroom te versterken werkt voor deze scholen bemoedigend.

De aanleiding voor de innovatie is divers. In de eerste plaats spelen de leerlingkenmerken een rol. Leraren willen de leerlingen motiveren en zoeken naar manieren om de betrokkenheid en het engagement van de leerlingen te vergroten. Dit is in lijn met het KaBOEM-principe 'de leerling in het middelpunt van de leeromgeving'. Het leren krijgt immers betekenis door de leerling en zijn identiteit, zijnde persoonlijke verlangens, kwaliteiten, waarden en normen, en verwachtingen van de omgeving. Daarnaast willen scholen inspelen op de specifieke behoeften en noden van de leerlingen waarbij elke leerling uitgedaagd wordt. Dit vertaalt zich in het zoeken naar manieren om de instructietijd te optimaliseren. De geïnterviewde leraren ervaren dat niet elke leerling evenveel tijd nodig heeft om bepaalde leerdoelen te bereiken. Het inspelen op de specifieke leerbehoeften en -noden sluit aan bij het KaBOEM-principe 'adaptief onderwijzen'. Verder stimuleren de vernieuwde eindtermen en leerplannen het zoeken naar andere aanpakken. De vernieuwde eindtermen en leerplannen wijzen op het belang van betekenisvolle context. De leraren die we spraken geven aan dat ze experimenteren met andere methoden om die betekenisvolle context te kunnen creëren.

De autonomie waarover leraren beschikken en het professioneel vertrouwen in leraren faciliteert de innovatie waardoor ze kunnen en durven experimenteren met praktijken die het leren van de leerlingen in de B-stroom maximaliseren. Verder leiden we uit de casussen af dat de ervaring, de pedagogisch-didactische kennis en de attitude, in het kader van werkcondities verwoord als kwaliteiten van het schoolteam, en de visie en overtuigingen van de leraren samenhangen met (de zin voor) innovatie. Volgens één van de leraren is het dankzij de combinatie van vakken die ze studeerde en haar ervaring dat ze kansen tot verbetering ziet. Haar visie en overtuigingen ten aanzien van het leren en lesgeven hangt hier mee samen.

Schoolleiders kunnen innovatie beïnvloeden. In de meeste voorbeelden van de vier scholen ondersteunen de leidinggevende teams de initiatieven van de leraren. Ze gaan na wat de leraren nodig hebben en proberen aan die verwachtingen tegemoet te komen, bijvoorbeeld via uurroosters, lesopdrachten, ruimte of materialen. In enkele voorbeelden werd een pilootproject opgezet op initiatief van het leidinggevende team. Deze voorbeelden wijzen op het belang van onderwijskundig leiderschap. Onderwijskundig leiderschap is overigens ook essentieel om de nieuwe praktijken te evalueren en zo nodig bij te sturen of stop te zetten. Zonder expertise van het leidinggevende team en het lerarenteam kan veel leertijd verloren gaan, zowel door goede praktijken om de verkeerde redenen te stoppen of door minder goede praktijken zonder evaluatie en optimalisering te installeren.

Op beleidsniveau draagt de vrijheid van onderwijs volgens de respondenten bij tot innovatie en schoolontwikkeling, alsook tot de realisatie van de vernieuwde eindtermen en leerplannen. De vrijheid van onderwijs creëert voor de school de nodige ruimte om op schoolniveau keuzes te maken die afgestemd zijn op de doelgroep. Dat blijkt onder andere uit de variatie aan vakken die scholen aanbieden. De ene school kiest voor Project Algemene Vakken, de andere school biedt Nederlands en wiskunde apart aan en biedt extra uren differentiatie voor de algemene vakken.

5.2.4 Professionele ontwikkeling.

Professionele ontwikkeling, een van de KaBOEM-principes in het tandwiel lerarenteam, is essentieel voor het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Dat geven ook de respondenten in dit onderzoek aan. Leraren krijgen op verschillende manieren kansen om te professionaliseren.

Ten eerste is volgens de respondenten professionele ontwikkeling een van de positieve uitkomsten van de instructie-ondersteunende praktijken. Samenwerking draagt bij tot het professioneel kapitaal van de leraar, het lerarenteam en de schoolorganisatie, wat leidt tot een verbetering van de leeromgeving en dus het leren van de leerlingen in de B-stroom (Goddard et al., 2015). Door samen te werken wisselen collega's ervaringen uit en komen ze bij collega's in de klas

waardoor ze kunnen observeren bij elkaar in de vorm van collegiale visitaties. Hoewel de leraren die we interviewden positief kijken naar collegiale visitaties en dit op hun school informeel toepasten, is het formeel en doelgericht observeren nog niet ingebed in de schoolcultuur van de vier scholen. Recent kwalitatief onderzoek bevestigt dat collegiale visitaties waarbij collega's elkaar observeren bijdragen tot de collectieve doelmatigheidsbeleving van leraren (Mather & Visone, 2024). In deelstudie 5 binnen het overkoepelende OBPWO-project worden lerarenteams gestimuleerd om formele collegiale visitaties te organiseren met een focus op één of meerdere principes van KaBOEM a.d.h.v. het KaBOEM observatie-instrument. De resultaten van deze deelstudie kunnen ons meer inzichten geven in hoe scholen (in)formele collegiale visitaties kunnen organiseren in functie voor hun professionele ontwikkeling.

Ten tweede wordt de begeleiding door de pedagogische begeleidingsdiensten gezien als een waardevolle vorm van professionaliseren. Bijeenkomsten met de pedagogische begeleider, zoals een schooloverstijgende professionele leergemeenschap van vakcollega's of een vakvergadering waarop de pedagogisch begeleider aanwezig is, zijn nuttig voor leraren en dragen bij tot een verbetering van de onderwijspraktijk. De pedagogisch begeleiders zorgen voor een goede afstemming met de leraar, de klas en de school.

Ten derde geven de vier scholen leraren de kans om professionaliseringsinitiatieven buiten de school te volgen. Hoewel workshops of kortdurende professionaliseringsinitiatieven leraren op weg kunnen zetten om te experimenteren, geven de meest ervaren leraren in de interviews aan dat ze steeds minder leren van die kortdurende initiatieven. Eerder werd al aangetoond dat professionaliseringstrajecten, met een langere duurtijd effectiever en duurzamer zijn (Merchie, et al. 2018).

Om de inzichten en ideeën uit een professionaliseringstraject te implementeren is de samenwerking met collega's (schoolteam) belangrijk. Onderliggend aan de vernieuwing of verandering zit een gedeelde visie tussen collega's. Wanneer leraren een andere visie en andere overtuigingen hebben, is het volgens enkele leraren uit dit onderzoek moeilijk om de nieuwe inzichten uit de professionaliseringsinitiatieven te realiseren. Een concrete uitwerking van een professionaliseringstraject voor de B-stroom wordt aangeboden binnen het overkoepelende OBPWO-project. In dit traject werken lerarenteams in de B-stroom gedurende één schooljaar aan een of meerdere KaBOEM-principes, vertrekkende van de specifieke noden en behoeftes in hun school -of klascontext. We verwijzen voor de resultaten van dit professionaliseringstraject naar het desbetreffende rapport binnen dit OBPWO-project.

5.3 Overige werkcondities die de B-stroom ondersteunen.

Om KaBOEM te realiseren zetten de scholen in op samenwerking, instructie-ondersteuning, innovatie, en professionele ontwikkeling. Daarnaast spelen andere werkcondities een ondersteunende rol in de realisatie van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. De werkcontext van de leraren is immers een geheel van diverse werkcondities en het is de combinatie van werkcondities die bepalend is (e.g. Bascia, 2014; Bascia & Rottmann, 2011; Wallace et al., 2007).

In wat volgt bespreken we de werkcondities die volgens de respondenten van de vier succesvolle scholen, algemeen ondersteunend zijn voor de werking van de B-stroom en/of bijdragen tot de werkcondities samenwerking, instructie-ondersteuning, innovatie, en professionele ontwikkeling.

Leiderschap in de B-stroom Schoolleiders en andere leidinggevende personen op school kunnen leraren versterken (Donohoo et al., 2020; Sharples et al., 2024) en bijgevolg bijdragen tot het leren van leerlingen (Goddard et al., 2015). Leiderschap is een belangrijke werkconditie in relatie tot andere werkcondities die leraren ondersteunen in het implementeren van KaBOEM-principes. Zo is onderwijskundig leiderschap essentieel voor het faciliteren van de samenwerking tussen leraren en schoolontwikkeling (Goddard et al., 2015), zoals ook de resultaten in de observatiestudie binnen dit project aangeven (Van Peteghem, 2024). Verder kunnen schoolleiders de onderwijspraktijk ondersteunen door leraren te voorzien van de nodige materialen, infrastructuur, middelen, structuren, enzovoort om die krachtige leeromgevingen te realiseren. Daarnaast is leiderschap een belangrijke voorspeller van jobtevredenheid en continuïteit bij leraren (Johnson et al., 2012), wat belangrijk is voor de opbouw van het professioneel kapitaal in B-stroomscholen.

Versterken van leraren. Om leraren te versterken zijn twee elementen van belang volgens de resultaten: de autonomie van de leraar en het leiderschap van leraren. De leraren die we spraken wezen allen op het belang van de *autonomie van leraren* (i.e. vrijheid in het nemen van beslissingen op klasniveau). Zoals eerder beschreven hangt autonomie samen met de werkconditie innovatie. Autonomie speelt ook een mediërende rol in de samenwerking tussen collega's (e.g. Casas, 2019). Het *leiderschap van leraren* is een potentiële hefboom om de B-stroom te versterken en te optimaliseren. *Teacher leaders* vormen goede brugfiguren om veranderingen en vernieuwingen (innovatie) te implementeren en leraren te ondersteunen. Dat blijkt ook algemeen in de samenstelling van de focusgroepen. De schoolleiders (directeurs) stelden zelf de focusgroepen samen. In de vier scholen zaten er *teacher leaders* rond de tafel die de opdracht hadden om de werking van de B-stroom te ondersteunen en optimaliseren.

Coöperatieve inspanningen. In de B-stroom is het essentieel dat de leraren als team elkaar steunen bijvoorbeeld bij het opvolgen van afspraken en regels. Dit zorgt voor de nodige orde en rust en draagt bij aan een veilige, positieve en ondersteunende leeromgeving.

Schoolteam. Het lerarenteam is sterk bepalend voor krachtige leeromgevingen in de B-stroom (Arnou et al., 2021). Zoals blijkt uit de observatiestudie (Van Peteghem et al., 2024), is het creëren van een krachtige leeromgeving in de B-stroom een zeer complexe en veeleisende taak. Het realiseren van de KaBOEM-principes is de verantwoordelijkheid van een lerarenteam. Met KaBOEM stellen we immers hoge verwachtingen aan de lerarenteams in de B-stroom. De samenwerking tussen collega's is – zoals hoger toegelicht – een sterke hefboom in de B-stroom én hangt samen met verschillende andere ondersteunende werkcondities.

Het belang van de *kwaliteiten en referenties van het schoolteam* (i.e. *het opleidingsniveau, de ervaring en de capaciteiten van het schoolteam*) komt als ondersteunende werkconditie naar voren in relatie tot KaBOEM en tot andere werkcondities zoals samenwerking en innovatie. In KaBOEM wijst het tandwiel 'leraar als facilitator' op het belang van de vakdidactische kennis, de overtuigingen van de leraar ten aanzien van leren en lesgeven en hoge verwachtingen. Uit de interviews blijkt dat vakdidactische kennis, de overtuigingen van de leraar ten aanzien van het leren en lesgeven in de B-stroom maar ook de ervaring in de B-stroom en het vermogen van leraren om samen te werken met collega's belangrijke kwaliteiten zijn voor de respondenten.

Het *professioneel vertrouwen en respect* dat leraren krijgen van hun collega's, schoolleiders, leerlingen en andere betrokkenen is een belangrijke voorwaarde voor een goede samenwerking en innovatie. Indirect draagt professioneel vertrouwen en respect bij tot het realiseren van een krachtige leeromgeving in de B-stroom en heel specifiek ook tot de KaBOEM-principes samenwerking, collegialiteit en professionalisering in het tandwiel 'lerarenteam'.

Gedeelde visie en overtuigingen. Een gedeelde visie en gedeelde overtuigingen faciliteren de realisatie van krachtige leeromgevingen in de B-stroom en hangen samen met andere werkcondities zoals innovatie en samenwerking. Het persoonlijk interpretatiekader van leraren beïnvloedt immers het pedagogisch-didactische handelen (Kelchtermans, 2009). Een goed afgestemde visie en overtuigingen kunnen een hefboom zijn voor de werking van de B-stroom. Wanneer de visie en overtuigingen niet afgestemd zijn, kan dit leiden tot een gevoel van onveiligheid, een gebrek aan professioneel vertrouwen en zodoende de samenwerking en innovatie hinderen.

Betrokkenheid en ondersteuning van ouders/opvoeders. De betrokkenheid en ondersteuning van ouders/opvoeders is niet rechtstreeks te linken aan pedagogisch-didactische principes in KaBOEM maar draagt voor de leraren die we spraken wel algemeen bij tot de werking van de B-stroom. De

scholen in deze studie zetten hierop in door ouders te informeren over de schoolse activiteiten en door hen expliciet uit te leggen hoe ze hun kind kunnen begeleiden, bijvoorbeeld bij het maken van hun boekentas. Ze streven ernaar om ouders te betrekken en ervaren dat die betrokkenheid een positieve impact heeft op de leerlingen, al vinden ze het vaak uitdagend om de ouders in de B-stroom te betrekken. De betrokkenheid en de ondersteuning van ouders wordt in onderzoek algemeen gezien als een belangrijke factor voor het leren van de leerlingen (Yang et al., 2023). Dat de impact van de betrokkenheid van ouders op de leerprestaties van de leerlingen groter is bij hoger-opgeleide ouders (Tan et al., 2020), terwijl de ouders van leerlingen in de B-stroom vaker laagopgeleid zijn, mag scholen er niet van weerhouden om in te zetten op deze conditie. De meta-analyse van Yang et al. (2023) geeft immers aan dat de manier waarop ouders betrokken worden nog te weinig in kaart is gebracht om conclusies te trekken.

Onderwijsbeleid. Onderwijsbeleid speelt een belangrijke rol voor leraren in het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Beleidskeuzes kunnen sturend of ondersteunend zijn. Onderwijsbeleid zet voor scholen krijtlijnen uit door het toekennen middelen en het voorschrijven van verwachtingen. Beiden kunnen ondersteunend zijn voor leraren. Ten eerste zijn er de acties en diensten ter *ondersteuning* van de leraren, met name de pedagogische begeleidingsdiensten en de ondersteuningsnetwerken. Uit de interviews blijkt dat de leraren zich sterk ondersteund voelen door pedagogische begeleidingsdiensten bij het ontwerpen en realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Deze diensten faciliteren de professionele ontwikkeling van leraren en schoolontwikkeling (innovatie) ter verbetering van de B-stroom. Het ondersteuningsnetwerk wordt slechts in één school uitdrukkelijk benoemd als ondersteunende factor in het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. In deze specifieke casus werken de leraar en de ondersteuner samen als gelijkwaardige partners om de volledige klas in de B-stroom te ondersteunen en tegemoet te komen aan alle KaBOEM-principes uit het tandwiel *Veilige, ondersteunende en positieve leeromgeving*. Bovendien stimuleert de ondersteuner in dit geval ook de professionele ontwikkeling van de leraar.

Ten tweede zijn er de eindtermen en leerplannen én de vrijheid van onderwijs die het kader vormen voor leraren (*uitlijning door beleid*). Beiden zijn aangehaald als ondersteunend voor het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom, zoals eerder besproken. Heel concreet stimuleren de leerplannen de leraren om te zoeken naar praktijken met aandacht voor betekenisvolle contexten. Het illustreert hoe onderwijsbeleid onder meer innovatie kan initiëren in scholen. Tegelijk hechten de scholen belang aan de vrijheid van onderwijs. Dit laat hen toe om die praktijken te organiseren die het meest krachtig zijn, rekening houdende met de schooleigen context, waaronder de specifiek leerlingenpopulatie die sterk kan verschillen tussen scholen, de omgeving van de school, en de werkcondities op school, zoals de kwaliteiten en referenties van het lerarenteam.

Schoolorganisatie en infrastructuur. Via *klasgroepen* en *uurroosters* en *leertijd* ondersteunen de schoolleiders de leraren in het realiseren van KaBOEM. De scholen maken klasgroepen van tien tot maximum veertien leerlingen in de overtuiging dat dit de leeromgeving optimaliseert. Hoewel de vier scholen inzetten op kleine klassen om de leerlingen zo goed mogelijk te onderwijzen, spelen enkele respondenten met het idee om met meerdere collega's te team teachen aan een grotere groep, wat past bij de werkconditie 'instructie-ondersteuning'. Team teachen zorgt ervoor dat leraren kunnen inzetten op die effectieve praktijken. Als de samenwerking tussen de leraren goed zit, kan het teamteachen bovendien bevorderlijk zijn voor de continue professionalisering van leraren. Concluderend kunnen we stellen dat niet de klasgrootte maar de ratio leerling-leraar in combinatie met andere werkcondities de leraar ondersteunt in het realiseren van KaBOEM.

Een tweede werkconditie op vlak van schoolorganisatie dat volgens de respondenten bijdraagt tot het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom zijn *het uurrooster* en *de leertijd*. Bij het opmaken van de uurroosters houden scholen rekening met de kenmerken van de leerlingen in de B-stroom. Via de uurroosters willen ze de leeromgeving zo goed mogelijk ondersteunen. Bijvoorbeeld, in twee van de vier scholen streven ze ernaar om theoretische vakken in de voormiddag te roosteren omdat leerlingen zich volgens de respondenten dan beter kunnen concentreren. Het is een manier om de leertijd te maximaliseren, wat valt onder het KaBOEM-principe *management van de klas(praktijk)*. Voor sommige leraren is leertijd immers een knelpunt. Het streven naar optimaal gebruik van de leertijd kan scholen aanzetten tot innovatie. Zo gaf een leraar aan dat ze ontdekten dat ze via vakoverschrijdende leeractiviteiten meer oefenkansen geven aan de leerlingen. Een ander voorbeeld van optimalisatie van de leertijd is de keuze voor PAV. Door de deelvakken geïntegreerd aan te bieden, kunnen leraren flexibel omspringen met de leertijd in functie van de leerlingen.

Tenslotte is er *ruimte*. Ruimte is algemeen een belangrijke ondersteunende werkconditie voor leraren. Uit de interviews blijkt dat de inrichting van de klas én de fysieke leeromgeving voor de B-stroom-leerlingen belangrijk zijn. Dit werd ook in het KaBOEM-principe *management van de klas(praktijk)* benoemd. De inrichting moet afgestemd zijn op de leeractiviteiten en draagt zo bij tot de KaBOEM-principes *kwalitytsvolle instructie* en *adaptief onderwijzen*.

5.4 Werkcondities in samenhang en in context

De resultaten bevestigen dat de werkcondities onderling afhankelijk en dus systemisch zijn. Daarnaast zijn de concretisering, het belang en de aanwezigheid van de werkcondities schoolgebonden.

Het bovenstaande impliceert dat het niet mogelijk is aan te geven welke werkcondities meer of minder impact hebben. Het is het samenspel van condities dat het verschil maakt. Wel kunnen twee

soorten werkcondities worden onderscheiden: de werkcondities buiten het vermogen van schoolleiders of leraren en de werkcondities binnen het vermogen van schoolleiders of leraren (Burns & Köster, 2016). Werkcondities zoals leerlingenkenmerken of in de categorie van Vlaams beleid liggen buiten het vermogen van de schoolleider of de leraar maar beïnvloeden wel alle andere werkcondities. Werkcondities zoals de samenwerking van leraren of instructie-ondersteuning liggen binnen het vermogen van de schoolleider of leraar. Deze werkcondities zijn in zekere mate te sturen door leraren en schoolleiders. Schoolleiders en leraren beschikken over de relevante voorkennis om in te schatten via welke werkcondities ze de realisatie van krachtige leeromgevingen in de B-stroom kunnen stimuleren of verbeteren binnen de specifieke schoolcontext waarin ze werken (Sharples et al., 2024). Hiertoe moet de nodige ondersteuning beschikbaar zijn.

5.5 Aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek was om de optimale werkcondities te identificeren in het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom, conform KaBOEM. We vertrokken daarbij van de praktijken die scholen realiseren en hoe deze zich verhouden tot de werkcondities, de KaBOEM-principes en de context. De resultaten structureerden we aan de hand van het kader van werkcondities. De gesprekken lieten toe om bepaalde van deze werkcondities uit te lichten, specifiek binnen de context van de B-stroom. De cases die we analyseerden, betreffen scholen die hoog scoorden op KaBOEM en de peilingproeven. De genoemde werkcondities zijn met andere woorden niet representatief voor de B-stroom. Wel geven ze indicaties voor wat deze succesvolle scholen toelaat om KaBOEM te realiseren, wat inspirerend kan werken voor beleid en praktijk. Deze studie laat dan ook toe om aanbevelingen te doen voor het Vlaams onderwijsbeleid, voor de praktijk en tenslotte voor vervolgonderzoek.

5.5.1 *Aanbevelingen voor onderwijsbeleid*

Werkcondities op scholen ondersteunen Ten eerste kan onderwijsbeleid scholen ondersteunen bij het optimaal invullen van de werkcondities. Samenwerking faciliteert de implementatie van alle KaBOEM-principes uit het tandwiel ‘veilige, ondersteunende en positieve leeromgeving’ en draagt bij tot de professionele ontwikkeling van de leraren. De respondenten in deze studie gaven allen aan op verschillende vlakken samen te werken met collega’s en wezen op het belang hiervan voor het creëren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Het versterken van samenwerking en de werkcondities die een effectieve samenwerking tussen collega’s bevorderen, draagt met andere woorden bij tot krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Onderwijsbeleid kan samenwerking als een belangrijke professionele vaardigheid erkennen en belonen, onder meer door het opnemen van samenwerking als een criterium in beoordelingen en door het erkennen van uitmuntende samenwerkingsinitiatieven. Samenwerking kan breder gezien worden dan een hefboom

voor innovatie en schoolontwikkeling, zoals dit nu het geval is in het referentiekader voor onderwijskwaliteit. Samenwerking houdt namelijk ook een duurzame aanpak in om krachtige leeromgevingen, die tegemoet komen aan alle KaBOEM-principes, te realiseren en als een mogelijkheid tot professionele ontwikkeling van de leraar.

De resultaten geven aan dat de leraren in deze studie samen met collega's lessen ontwerpen, zij het niet structureel. Het samen ontwerpen van lessen kan de impact van de praktijken optimaliseren. Onderwijsbeleid kan scholen ondersteunen door extra middelen (bijvoorbeeld lessen of schoolbegeleiding) aan te reiken die dit mogelijk maken. Gezamenlijke voorbereidingstijd en mogelijkheden tot overleg zijn essentieel voor effectieve samenwerking. Backer et al. (2020) haalt aan dat wanneer leraren tijdens hun middagpauze of na de lessen tijd moeten maken voor overleg met collega's ze dit als een extra belasting ervaren. Gezamenlijke overlegtijd zou als een wezenlijk deel van de onderwijsopdracht gerekend kunnen worden waarbij scholen gestimuleerd worden om deze tijd structureel in te roosteren. In het algemeen zou het beleid de werkconditie 'tijd' voor leraren anders kunnen indelen, waarbij leraren de tijd in hun werkuren hebben om zich voldoende voor te bereiden voor de lessen (al dan niet in teamverband), tijd ingeroosterd hebben om aan professionele leergemeenschappen binnen de school en aan lerende netwerken buiten de school te kunnen deelnemen, en waar professionalisering als een van de werktaken van een leraar wordt gezien, en niet als iets dat buiten de schooltijd georganiseerd moet worden.

Daarnaast kan beleid ook schooloverstijgende samenwerkingsinitiatieven zoals leergemeenschappen ondersteunen. Leraren die geen vakcollega's hebben in de B-stroom, veelal in kleine scholen, moeten buiten de school op zoek naar samenwerkingsmogelijkheden. De pedagogische begeleidingsdiensten, die deze initiatieven faciliteren, kunnen hierin ondersteund worden.

Ondersteunen van innovatie Innovatie, gedefinieerd als het zoeken naar en experimenteren met nieuwe praktijken om de onderwijskwaliteit te verbeteren, vormt voor alle vier de scholen in deze studie een ondersteunende werkconditie. Onderwijsbeleid kan scholen ondersteunen en inspireren in het optimaliseren van de werking van de B-stroom. Leraren en schoolleiders kijken graag over het muurtje op zoek naar inspiratie voor hun schoolontwikkeling. Het blijft echter belangrijk dat praktijken, zoals we dat in deze studie gedaan hebben, steeds in hun context worden gezien waarbij er gekeken wordt naar de schoolcontext, de beoogde impact en de ondersteunende werkcondities.

Kwaliteit van professionalisering en schoolontwikkeling stimuleren Onderwijsbeleid kan de kwaliteit van professionaliserings- en schoolontwikkelingstrajecten bewaken. Zowel voor innovatie als voor samenwerking zijn ervaring en vakdidactische kennis, en ruimer genomen de kwaliteit van het schoolteam, belangrijke hefboomen. Daartoe moet beleid niet alleen inzetten op de professionele

ontwikkeling van leraren, met bijzondere aandacht voor vakdidactische competenties, maar ook de kwaliteit van de professionaliserings- en schoolontwikkelingstrajecten bewaken. Het is essentieel dat scholen een professionele ontwikkelingscultuur creëren. Professionalisering is een deel van de opdracht van leraren en schoolleiders en moet ook als dusdanig beschouwd en erkend worden.

De leraren die we spraken, waarden eenmalige professionaliseringssessies wanneer de informatie onmiddellijk inzetbaar is, maar om de kwaliteit van de leeromgeving in de B-stroom te verbeteren en verandering te realiseren zoeken de scholen naar duurzame professionalisering. Onderwijsbeleid kan scholen meer stimuleren om te investeren in duurzame professionaliseringstrajecten. Bij het aanreiken of faciliteren van professionaliseringsinitiatieven is de balans tussen eenmalige professionaliseringssessies, of *one-shot initiatieven*, (vb. informatieve sessies over een digitale tool of over een specifieke interventie) en duurzame professionaliseringstrajecten die bijdragen tot schoolontwikkeling belangrijk. Onderzoek geeft immers aan dat one-shot initiatieven minder effectief zijn dan trajecten. Daarbij dient onderwijsbeleid in te zetten op de verdere ontwikkeling van professionaliseringstrajecten. Dit omvat het waarborgen van de relevantie, bruikbaarheid en het nut van de professionalisering als kwaliteitscriterium. Het creëren van structuren die samenwerking ondersteunen, zoals gezamenlijke planningstijd, professionele leergemeenschappen en team teaching, kan bijdragen aan de professionalisering. Deze structuren zijn flexibel en kunnen worden aangepast aan de unieke behoeften en contexten van individuele scholen en lerarenteams. Wat betreft de inhoud van professionalisering en schoolontwikkeling, kwamen in de cases twee thema's consequent bovendrijven: samenwerking en vakoverschrijdend werken. Gezien het genoemde belang van *samenwerking* tussen leraren, kan onderwijsbeleid bijdragen aan het versterken van de samenwerkingsvaardigheden van schoolleiders en leraren door de implementatie van professionele ontwikkelingsprogramma's die gericht zijn op het bevorderen van samenwerkingsvaardigheden. Zo kan leiderschapstraining voor schoolleiders helpen bij het creëren van een cultuur van samenwerking binnen hun scholen.

Drie van de vier scholen in deze studie zetten in op de ontwikkeling van *vakoverschrijdende leeractiviteiten* om krachtige leeromgevingen te realiseren voor de leerlingen in de B-stroom. Met deze leeractiviteiten werken de leraren zowel aan doelen uit de sleutelcompetenties als aan vakoverschrijdende eindtermen. Vakoverschrijdend werken laat toe om oefenkansen op de basisdoelen te maximaliseren en zet aan tot de ontwikkeling van hogere-orde denken en complexe vaardigheden. Hiermee realiseren deze scholen wél de weinig geobserveerde KaBOEM-principes 'hogere orde denken en complexe vaardigheden' en 'uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten' (Van Peteghem et al., 2024). Vakoverschrijdend werken is geen eenvoudige keuze voor scholen. Zoals respondenten in deze studie aangeven, zijn goed opgeleide leraren met sterke

vakkennis en vakdidactische kennis vereist. Bovendien is het instructiemateriaal voorlopig ontoereikend om dergelijke initiatieven te ondersteunen en te inspireren. Desondanks zetten leraren in deze studie, net omwille van de genoemde voordelen, bewust in op deze praktijk. Bij het ontwerpen en uitvoeren van vakoverschrijdende projecten kunnen leraren op grenzen van hun expertise stoten. Het is belangrijk om het professionaliseringsaanbod hierop af te stemmen.

Verder blijkt uit de resultaten dat de vakdidactische kennis, vakkennis en ervaring een hefboom is voor het versterken van de leeromgevingen in de B-stroom, zoals bijvoorbeeld in de praktijken gericht op leeractiviteiten in authentieke contexten. Om sterke en goed opgeleide leraren in de B-stroom te krijgen is het belangrijk dat bekwaamheidsbewijzen ten volle erkend worden. Momenteel kunnen ook zij-instromers zonder pedagogisch bekwaamheidsbewijs lesgeven. Daarenboven moeten lerarenopleidingen verder gestimuleerd worden om student-leraren op al deze verwachtingen voor te bereiden.

Creëer een context van professioneel vertrouwen Voorts wijzen de resultaten op het belang van professioneel vertrouwen in leraren en de erkenning van leraren. Zoals gedemonstreerd in de cases in deze studie, dragen deze werkcondities bij tot de effectiviteit van de samenwerking tussen leraren en innovatie, die beiden sterk samenhangen met KaBOEM en het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. In deze studie zijn het belang van vertrouwen en erkenning voornamelijk genoemd op het niveau van het schoolteam. Daarnaast kunnen andere actoren zoals beleidsmakers, ouders, de buurt en de media het professioneel vertrouwen in leraren in de B-stroom en de erkenning van leraren in de B-stroom beïnvloeden. Onderwijsbeleid staat voor de uitdaging te blijven bewaken dat er steeds met het grootste respect en met erkenning voor en vertrouwen in de leraren in de B-stroom over deze personen gesproken wordt.

Behouden van vrijheidsgraden voor scholen en leraren Tot slot is het belangrijk om te behouden en te bewaken wat goed is. Zo blijkt uit de resultaten dat de vrijheid van onderwijs voor de scholen belangrijk en ondersteunend is. Schoolontwikkeling is een contexteigen praktijk en zoals deze studie aantoont afhankelijk van factoren zoals het onderwijsaanbod, de leerlingenpopulatie, de visie en overtuigingen van de school ten aanzien van leren, de kwaliteiten en ervaring van het schoolteam, de infrastructuur, enzovoort. Dankzij de vrijheid van onderwijs kunnen scholen beslissingen nemen in functie van de eigen voortdurende schoolontwikkeling. Naast de vrijheid van onderwijs, dragen de vernieuwde eindtermen voor de geïnterviewde leraren bij tot het realiseren van krachtige leeromgevingen.

5.5.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Deze studie richtte zich specifiek op de werkcondities voor leraren in de B-stroom. Om de effectiviteit van de leeromgevingen in de B-stroom te verhogen, moedigen we scholen aan om in te zetten op praktijken die rekening houden met de context van de school en waarin de KaBOEM principes maximaal aanwezig zijn. Hiertoe kunnen scholen ondersteunende werkomgevingen creëren voor de leraren in de B-stroom.

Alvorens in te gaan op de verschillende aanbevelingen die de onderzoek ons aanreikt, benadrukken we het belang van de systemische relatie tussen de werkcondities. Inzetten op één werkconditie heeft een impact op de andere werkcondities. Voor de onderstaande aanbevelingen baseren we ons op de onderzoeksresultaten in deze studie. Het is aan schoolleiders en leraren om deze aanbevelingen te vertalen naar de eigen schoolcontext waartoe de vele praktijkvoorbeelden in deze studie kunnen inspireren.

Samenwerking. In deze studie bevestigen de leraren en leidinggevende teams die we spraken het belang van de samenwerking met collega's met de focus op KaBOEM. Samenwerking draagt bij aan de implementatie van alle KaBOEM-principes in het tandwiel 'veilige, ondersteunende en positieve leeromgeving' en bevordert de professionele ontwikkeling van leraren. De praktijken die de scholen beschrijven, illustreren dit. Schoolleiders kunnen de samenwerking versterken door te zorgen voor werkcondities die een effectieve samenwerking tussen collega's bevorderen. Samenwerken kan voor leraren immers uitdagend zijn (Vangrieken et al., 2015).

Zoals de praktijken gericht op ondersteuning in de klas illustreren, creëren schoolleiders via de onderwijsopdrachten kansen voor leraren om met twee leraren samen voor de klas te staan. Om de samenwerking tussen leraren te versterken is het belangrijk om te zorgen voor een gedeelde verantwoordelijkheid die aanzet tot het samen ontwerpen en geven van lessen en het samen opvolgen van de ontwikkeling van de leerlingen. Voor scholen die hier nog niet op inzetten, kunnen de beschreven praktijken inspirerend zijn. Zoals de praktijkfiches illustreren, blijven de vier scholen de samenwerking verder ontwikkelen .

Leraren moeten de mogelijkheid hebben om met collega's te overleggen en lessen voor te bereiden. Overleg met collega's na de lessen of tijdens de middagpauze ervaren leraren als extra belasting (Backers et al., 2020). Gezamenlijke overlegtijd zou als een wezenlijk deel van de onderwijsopdracht moeten gerekend worden. Scholen kunnen lerarenteams ondersteunen door leraren tijd en ruimte te geven om samen te ontwerpen. Voor inzichten en praktijkvoorbeelden rond team teaching zie o.a. Meirsschaut en Ruys, (2018).

Naast het organiseren van de faciliterende werkcondities onderwijsopdrachten en tijd, kunnen leidinggevend en of pedagogische begeleiders het samenwerkingsproces begeleiden om de effectiviteit van de samenwerking te verbeteren. Samenwerken is immers geen evidentie zoals onderzoeken naar teamontwikkeling en collaboratieve lerarenteams aantonen (Vangrieken et al., 2015). Het aanreiken van structuren zoals vakgroepen, vakoverschrijdende werkgroepen of denktanks, is een eerste stap in het bevorderen van de samenwerking op school, mits de leraren de verantwoordelijkheid voor het beoogde doel delen (Vangrieken et al., 2015). Ook uit de resultaten blijkt dat een afgestemde visie en overtuigingen tussen collega's voor succesvolle samenwerking cruciaal zijn. Daarnaast bevestigt deze studie het belang van professioneel vertrouwen als onderliggende werkconditie bij de samenwerking tussen leraren. Schoolleiders moeten actief werken aan het bevorderen van een gedeelde visie en professioneel vertrouwen onder leraren. Zoals gerapporteerd in voorgaand onderzoek, leidt het werken aan de collectieve doelmatigheidsbeleving en hoge verwachtingen op school tot positieve effecten op de ontwikkeling en prestaties van leerlingen.

Instructie-ondersteuning. Instructie-ondersteuning komt in de eerste plaats tegemoet aan de KaBOEM-principes in het tandwiel 'een veilige, ondersteunende en positieve leeromgeving', zoals adaptief onderwijzen, kwaliteitsvolle instructie en management van de klas(praktijk). Zoals toegelicht in de aanbevelingen voor de werkconditie 'samenwerking', en zoals geïllustreerd in de cases in deze studie, kunnen scholen instructie-ondersteuning mogelijk maken door dit te zien als een deel van de onderwijsopdracht van leraren.

Innovatie. Om de leeromgevingen in de B-stroom continu te optimaliseren, experimenteren scholen met nieuwe onderwijspraktijken of aanpassingen van de bekende onderwijspraktijken. Uit de resultaten blijkt dat leraren zelf initiatief nemen om de onderwijspraktijken te verbeteren en te vernieuwen. Schoolleiders moeten alert zijn voor de initiatieven van leraren en kunnen deze begeleiden. Een ontwikkelingsplan kan ervoor zorgen dat er doelgericht ingezet wordt op de versterking van de B-stroom en dat de initiatieven van de leraren ingebed zijn in de gedeelde schoolvisie en overtuigingen op schoolniveau. Bovendien stimuleert een ontwikkelingsplan tot het betrouwbaar evalueren van de experimenten.

Innovatie hangt ontegensprekelijk samen met andere ondersteunende en noodzakelijke werkcondities. Zo is het belangrijk dat schoolleiders leraren kansen geven om zich te professionaliseren, hen de nodige voorbereidingstijd geven en de samenwerkingen tussen leraren stimuleren en faciliteren om de beoogde onderwijspraktijk zo efficiënt mogelijk te verwezenlijken. Onderwijskundige expertise is hiervoor essentieel. Schoolleiders kunnen vanuit onderwijskundig

leiderschap leraren ondersteunen en onderwijspraktijken sturen om de leeromgevingen in de B-stroom te optimaliseren. Hiertoe achten we het belangrijk dat schoolleiders continu professionaliseren en zich kunnen laten adviseren en ondersteunen door onderwijsexperten. We kiezen hier voor de term schoolleiderschap omwille van het belang dat deze opdracht door meerdere personen opgenomen wordt.

Professionele ontwikkeling. Onderzoek wijst op het belang van duurzame professionaliserings-trajecten. Schoolleiders moeten ervoor zorgen dat leraren gestimuleerd worden om deel te nemen aan professionalisering en dat er ruimte is voor het delen van opgedane kennis en ervaringen binnen de vakgroep of daarbuiten. Hiertoe kunnen scholen samenwerken met de pedagogische begeleidingsdienst. Leraren kunnen meer aangemoedigd worden om deel te nemen aan bijeenkomsten en professionele leergemeenschappen waar ze kunnen samenwerken, kennis uitwisselen en feedback ontvangen. Pedagogische begeleiders kunnen zorgen voor een goede afstemming met leraren, klassen en scholen en hen ondersteunen bij het verbeteren van hun onderwijspraktijk.

Gezien het belang van samenwerking en de focus op vakoverschrijdend werken zijn beide thema's een belangrijke focus voor professionele ontwikkeling van leraren en schoolleiders. Om de samenwerking tussen leraren te bevorderen, is het aanbevolen dat schoolteams deelnemen aan professionaliseringstrajecten die gericht zijn op de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden.

Uit de resultaten blijkt dat *vakoverschrijdende leeractiviteiten* kansen creëert om leerlingen te laten werken aan eindtermen uit de sleutelcompetenties en aan vakoverschrijdende eindtermen. Via vakoverschrijdende leeractiviteiten kunnen leraren de weinig geobserveerde KaBOEM-principes 'hogere orde denken en complexe vaardigheden' en 'uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten' (Van Peteghem et al., 2024) implementeren. Dit vereist sterke leraren met goede vakkennis en vakdidactische kennis. Bij het ontwerpen en uitvoeren van vakoverschrijdende projecten kunnen leraren op grenzen van hun expertise stoten. Schoolleiders kunnen kansen creëren voor de lerarenteams om zich hierin te professionaliseren, bijvoorbeeld via begeleidingstrajecten op schoolniveau of het faciliteren van opleidingen om expertise op te bouwen.

Algemeen ondersteunende werkcondities. Naast de noodzakelijke werkcondities (hierboven) zijn er ook meer algemeen ondersteunende werkcondities voor leraren in de B-stroom op basis waarvan we aanbevelingen kunnen formuleren voor de praktijk:

Werk samen met lerarenopleidingen. Het belang van goed opgeleide leraren kan niet genoeg benadrukt worden in het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Een degelijke lerarenopleiding, inclusief vakdidactische kennis, vakkennis en affectieve competenties, is een

hefboom voor werkcondities ‘samenwerking’ en ‘innovatie’ en in het implementeren van de KaBOEM-principes. Het is raadzaam om leraren zonder pedagogisch bekwaamheidsbewijs prioritair niet in te zetten, gezien het belang van deze competenties voor effectief lesgeven. In de context van een lerarentekort betekent dat het creëren van condities die meer leraren mét bekwaamheidsbewijs naar de B-stroom te trekken. Daarnaast raden we aan dat lerarenopleidingen specifieke aandacht besteden aan het lesgeven in de B-stroom en student-leraren stages laten lopen in deze context. De praktijkervaring van student-leraren tijdens hun opleiding moet authentiek zijn, wat betekent dat ze als lid van het schoolteam betrokken worden bij het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Zo kunnen leraren vanaf het begin waardevolle ervaring opdoen.

Versterking van (onderwijskundig) leiderschap. Schoolleiders kunnen vanuit onderwijskundig leiderschap leraren ondersteunen en onderwijspraktijken sturen om de leeromgevingen in de B-stroom te optimaliseren. Hiertoe achten we het belangrijk dat schoolleiders continu professionaliseren en zich kunnen laten adviseren en ondersteunen door onderwijsexperten. We kiezen hier voor de term schoolleiderschap omwille van het belang dat deze opdracht door meerdere personen opgenomen wordt.

Bevordering van professioneel vertrouwen en respect. Schoolleiders dienen te werken aan het bevorderen van een collaboratieve cultuur van professioneel vertrouwen en respect tussen collega’s met een focus op het leren van leidinggevend, leraren én hun leerlingen. Dit kan worden bereikt door middel van gezamenlijke professionele ontwikkeling en het aanmoedigen van open communicatie en samenwerking binnen de school.

Bevorderen van ouderbetrokkenheid. Om de besproken condities inzake betrokkenheid van ouders/opvoeders te realiseren, moeten scholen blijvend inzetten op interventies om de betrokkenheid van ouders te verhogen.

Samenwerking met de buurt. De samenwerking met jeugdwerkorganisaties kan extra ondersteuning of een passende interventie bieden, vooral bij complexe problemen in de B-stroom zoals groepsdynamiek in de klas of motivatieproblemen. Daarnaast kunnen samenwerkingen met buurtinitiatieven en -organisaties leraren ondersteunen om uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten te ontwerpen en aan te bieden aan leerlingen.

5.5.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Op basis van de studie naar de werkcondities voor leraren om de KaBOEM-principes te implementeren, formuleren we de volgende aanbevelingen voor vervolgonderzoek:

Verrijken van onderzoek naar werkcondities in functie van schoolontwikkeling. Deze kwalitatieve studie gaat na welke werkcondities leraren en schoolleiders als ondersteunend ervaren om krachtige leeromgevingen te realiseren in de B-stroom. De waarde van deze studie is dat we vertrokken zijn vanuit de ervaring van leraren en leidinggevenden in de B-stroom. Het onderzoeksopzet laat toe om de gepercipieerde verbanden tussen KaBOEM en de werkcondities te begrijpen. Aan deze studie namen respondenten deel uit scholen die een hoge toegevoegde waarde hebben en waar minstens één leraar reeds meerdere KaBOEM-principes frequent toepast in de lessen in de B-stroom. Complementair is het relevant, zo niet noodzakelijk, om deze studie te repliceren bij B-stroomscholen met een lage toegevoegde waarde. Dit kan inzage geven in de ondersteuningsnoden van leraren in scholen met vermoedelijk een andere ontwikkelingsbehoefte en in welke mate en op welke manier die scholen de werkcondities concretiseren.

Het belang van goede werkcondities op scholen is evident. Voortbouwend op de inzichten uit dit onderzoek, is het relevant om te na te gaan in welke mate werkcondities aanwezig zijn in B-stroomscholen en hoe deze correleren met schoolkenmerken zoals stedelijkheid, instroom en type school, leraarfactoren (bijvoorbeeld aanwezigheid, continuïteit, jobtevredenheid) en cognitieve (bijvoorbeeld leerprestaties) en niet-cognitieve leeruitkomsten (bijvoorbeeld welbevinden, academisch zelfconcept, motivatie).

De systemische samenhang tussen werkcondities maakt dat het veranderen of bijsturen van een werkconditie niet alleen een impact heeft op de leeromgeving in de B-stroom, maar ook op andere werkcondities. Om inspanningen maximaal te laten renderen, is het goed om te weten welke werkcondities er toe doen binnen welke specifieke school- en klascontext. De kost (of inspanning) is hierin een belangrijke mediator. Een studie naar de differentiële effectiviteit van werkcondities kan beleidsmakers en schoolleiders ondersteunen in het opzetten van interventies of onderwijspraktijken om de leraren in de B-stroom te ondersteunen.

Onderzoek naar betekenisvolle contexten en vakoverschrijdende praktijken in de B-stroom. De scholen in deze studie wijzen op het belang van het creëren van betekenisvolle contexten om leerlingen in de B-stroom uit te dagen en te motiveren. Bovendien dragen dergelijke praktijken volgens de leraren bij tot de ontwikkeling van hogere-orde denken en complexe vaardigheden. Contextrijk lesgeven is een vereiste in alle leerplannen. Vakoverschrijdende praktijken lijkt voor scholen een passend antwoord. Voor één school is geïntegreerd onderwijs een voorwaarde, andere scholen willen in die richting evolueren. De scholen blijven zoekende naar manieren om kwaliteitsvolle vakoverschrijdende praktijken te realiseren. Om scholen en leraren hierin te ondersteunen, is het noodzakelijk inzicht te verwerven in de invulling, impact en rol van de geïntegreerde benadering in de

B-stroom. Aansluitend stellen we de vraag hoe leraren en scholen ondersteund kunnen worden in het ontwikkelen en realiseren van een geïntegreerd curriculum.

Onderzoek naar het versterken van collectieve doelmatigheid in de B-stroom. Het belang van samenwerking in de B-stroom is voor de leraren en leidinggevenden die we spraken zonder meer essentieel. In Hattie's (2016) boek van 'Visible Learning' staat de collectieve doelmatigheidsbeleving van leraren op nummer één. Collectieve doelmatigheidsbeleving heeft een grote impact op de leerprestaties van leerlingen. Lerarenteams die gezamenlijk geloven dat zij invloed hebben op het leren van leerlingen door goed onderwijs te geven, investeren in een positief klimaat op school, uiten hoge verwachtingen voor leerlingen, houden vol als het moeilijk gaat en inspireren elkaar om die hoge verwachtingen te halen (Bandura, 2000; Donohoo et al., 2018). Hoge verwachtingen is ook een principe binnen het KaBOEM-kader in het tandwiel 'de leraar als facilitator'. Donohoo (2017; 2018) spreekt echter over hoge verwachtingen op teamniveau, waarbij leerkrachten gezamenlijk hoge verwachtingen aan elkaar én aan de leerlingen uitspreken. Schoolleiders kunnen maatregelen nemen om de collectieve doelmatigheidsbeleving en hoge verwachtingen van leraren te bevorderen. Het is belangrijk dat schoolleiders zelf hoge verwachtingen uiten naar het team. Deze verwachtingen worden vervolgens doorgetrokken naar het onderwijsbeleid en de -praktijk. Het engagement dat de leidinggevende hier opneemt is belangrijk. Echt sterke leiders dragen dat engagement uit (Devos, in druk).

Leraren kunnen als 'teacher leader' actief betrokken worden in het schoolbeleid zodat ze samen een gedeelde visie uitdragen (Donohoo, 2017; 2018). Ook kunnen samenwerkingsverbanden gestimuleerd worden op school, door o.a. het samen voorbereiden van lessen, team teachen of bij elkaar observeren, zodat leraren samen kunnen onderzoeken wat werkt voor hun doelgroep en wat niet. Deze acties zijn sterk gelinkt aan de geformuleerde werkcondities. Toekomstig onderzoek kan uitzoeken in welke mate de werkcondities aanwezig zijn in scholen waar een hoge collectieve doelmatigheidsbeleving aanwezig is om zo de impact van collectieve doelmatigheid en hoge verwachtingen verder te specificeren op schoolniveau. Ook kan toekomstig onderzoek professionaliseringsinitiatieven opzetten met als doel de collectieve doelmatigheidsbeleving op scholen te verhogen en lerarenteams te professionaliseren naar het stellen van hoge verwachtingen op schoolniveau naar alle lerenden toe, zowel naar leidinggevenden, het lerarenteam én leerlingen. Zo'n professionaliseringstraject wordt het best vormgegeven volgens de effectieve principes van professionalisering (Merchie et al., 2018) en in de vorm van een longitudinale studie waar ook de leerprestaties en non-cognitieve leeruitkomsten van leerlingen als variabelen kunnen meegenomen worden.

Onderzoek naar co-design en teamteaching in de B-stroom. Leraren geven aan veel tijd te investeren in het voorbereiden van hun lessen. Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren toonde reeds aan dat leraren gemiddeld meer dan 40 uur per week werken (Minnen et al., 2018). Onderzoek kan nagaan hoe leraren efficiënter lessen kunnen voorbereiden zonder verlies aan kwaliteit, of waar er andere tijdsbestedingen zoals administratief werk verlicht kan worden. De vraag rijst of de hoge verwachtingen ten aanzien van de leeromgevingen in de B-stroom (zowel qua voorbereiding als qua implementatie), wel het werk kan zijn van de individuele leraar, dan wel een meer teamgerichte benadering met co-ontwerp en team teaching vereist, zoals deze studie suggereert. De nodige tijd en ruimte als werkcondities om dit te realiseren zijn essentieel. Verder kan er onderzocht worden hoe leraren ondersteund worden in het efficiënt voorbereiden van zo effectief mogelijke lessen, zoals het inschakelen van op artificiële intelligentie gebaseerde chatbots. Verder kunnen we nagaan hoe binnen schooloverstijgende lerende netwerken de principes van KaBOEM gehanteerd kunnen worden als ontwerpprincipes voor meer effectieve leeromgevingen in de B-stroom.

Betrokkenheid en ondersteuning van ouders. De betrokkenheid en ondersteuning van ouders draagt volgens de leraren die we spraken wel algemeen bij tot de werking van de B-stroom. Scholen zetten zich in om de ouderbetrokkenheid in de B-stroom te verhogen maar vinden dit uitdagend. De betrokkenheid en de ondersteuning van ouders wordt in onderzoek algemeen gezien als een belangrijke factor voor het leren van de leerlingen (Yang et al., 2023). De meta-analyse van Yang et al. (2023) geeft aan dat de manier waarop ouders betrokken worden nog te weinig in kaart is gebracht. In vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden welke rol ouders kunnen opnemen in de B-stroom ter versterking van de B-stroom.

5.6 Limitaties

In dit onderzoek identificeerden we ondersteunende werkcondities voor leraren in het implementeren van KaBOEM in B-stroom-scholen. Hiertoe interviewden we leraren, schoolleiders en coördinatoren in vier B-stroom-scholen met een hoge toegevoegde waarde hebben waar minstens één leraar in het observatie-onderzoek van Van Peteghem et al. (2024) frequent en positief inzet op KaBOEM-principes in de les. Het onderzoeksopzet maakte het mogelijk om vanuit KaBOEM te vertrekken om werkcondities in kaart te brengen en de relatie tussen de werkcondities en KaBOEM vanuit het perspectief van de respondenten te begrijpen.

We hebben, om sociaal wenselijke antwoorden te vermijden, ervoor gekozen om elk interview te starten vanuit KaBOEM en elke respondent vanuit de eigen ervaring te laten getuigen. De open bijvragen bouwden voort op de antwoorden van de leraren. Behalve wanneer de interviewers de antwoorden van de respondenten parafraseerden, werden er tijdens het interview geen specifieke

werkcondities gesuggereerd. Dit betekent dat enkel werkcondities die spontaan genoemd werden door de respondenten gecodeerd konden worden. Het is mogelijk dat de respondenten relevante werkcondities niet benoemd hebben omwille van het verloop van het interview of omdat ze zich niet bewust waren of zijn van bepaalde werkcondities, zoals het management van de schoolleider. Daarnaast is *bias* van de interviewer mogelijk in het stellen van de bijvragen. Om dit zo veel mogelijk te vermijden, werkten de interviewers met een semi-gestructureerde interviewleidraad. Deze werd samen met de promotoren van deze studie opgebouwd en verfijnd. De onderzoekers oefenden hiermee zodat de vragen vlot gesteld konden worden. Het document lag in het zicht van de interviewer tijdens de interviews.

De interviews werden afgenomen op het einde van het schooljaar 2022-2023 op de scholen zelf. De respondenten interviewen in hun eigen werkcondities, stimuleert de kwaliteit van de antwoorden. Het tijdstip kan echter wel een lichte invloed hebben op de resultaten. Terugblikkend op een schooljaar kan andere accenten leggen op werkcondities dan wanneer de interviews aan het begin van het schooljaar zouden afgenomen worden. Het moment van interviewen doet niet af aan de kwaliteit van de data, maar het is mogelijk dat er op een ander moment in het jaar, andere condities prominenter gerapporteerd zouden zijn.

Thematische analyse is een waardevolle methode om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Dit betekent dat de antwoorden op de onderzoeksvragen geïdentificeerd en gecodeerd werden in de interviewtranscripties. Om bias zoveel mogelijk te voorkomen en om tegelijk een maximaal rendement te krijgen van de data, hebben we de data abductief gecodeerd. Het aangepaste kader van werkcondities, gebaseerd op het werk van Merrill (2021), Johnson (2006) en het tandwiel 'lerarenteam' van KaBOEM (Arnou et al., 2022), werd als codeboek gebruikt. Betekenisvolle uitspraken konden inductief gecodeerd worden. Het coderen gebeurde door één onderzoeker. Onduidelijkheden of twijfels werden geregeld besproken met de andere onderzoekers. Voor één interview werden, op vraag van de coderende onderzoeker, alle codes gecontroleerd en werd er gecheckt of er nog codes ontbraken bij betekenisvolle fragmenten. De data werden in verschillende rondes met tussenpozen gecodeerd.

Tenslotte kan dit onderzoek geen uitspraken doen over de effectiviteit van de werkcondities. Het doel van het onderzoek was het in kaart brengen van de werkcondities die leraren als ondersteunend ervaren om KaBOEM te realiseren. Bovendien beantwoordt dit aan de oproep van andere onderzoekers (e.g. Merrill, 2021) om via kwalitatief onderzoek betekenis te geven aan de werkcondities en hoe deze geoperationaliseerd worden en ervaren worden in de praktijk.

Schoolontwikkeling is complex omwille van de systemische relatie tussen werkcondities (Moore et al., 2024). Inzetten op één werkconditie heeft een impact op de andere werkcondities.

6 Conclusie

Om de leerkansen voor leerlingen in de B-stroom te maximaliseren is ruime aandacht nodig voor de leraren in de B-stroom. De werkcondities van de leraar kunnen een impact hebben op de kwaliteit van de leeromgeving, het implementeren van onderwijsvernieuwing en – niet te onderschatten – op de continuïteit in het lerarenteam. In deze studie gingen we na welke praktijken scholen toepassen in de realisatie van KaBOEM en welke werkcondities de bevroegde leraren en schoolactoren als stimulerend en ondersteunend ervaren in het realiseren van deze praktijken, en ruimer in het implementeren van de KaBOEM-principes in de B-stroom. Hoe een praktijk vorm krijgt en welke impact een praktijk heeft, zal altijd afhangen van het samenspel tussen de specifieke context, de werkcondities en de KaBOEM-principes waarop de praktijk is gebaseerd.

Uit de interviews met de verschillende schoolactoren komen twee groepen van praktijken naar voren die de leeromgevingen in de B-stroom versterken. Via praktijken gericht op ondersteuning in de klas en praktijken met aandacht voor betekenisvolle – en authentieke – contexten zetten de scholen in deze casestudie in op KaBOEM.

Het optimaliseren van de leeromgevingen en het realiseren van de praktijken – en dus KaBOEM - hangt ontegensprekelijk samen met verschillende werkcondities die een hefboom zijn. Om KaBOEM te implementeren en krachtige leeromgevingen in de B-stroom te realiseren worden vier werkcondities uitdrukkelijk benoemd: de samenwerking met collega's, instructie-ondersteuning, innovatie en professionalisering. Deze vier – voor de respondenten belangrijke en ondersteunende – werkcondities worden mogelijk gemaakt door andere werkcondities zoals het onderwijskundig leiderschap op school, de ervaring en opleiding van het lerarenteam, een afgestemde visie en professioneel vertrouwen en respect. Daarnaast kunnen ook ouders en beleid een ondersteunende rol opnemen bij het optimaliseren van de leeromgevingen in de B-stroom. De resultaten bevestigen dat de werkcondities onderling afhankelijk, en dus systemisch, zijn. Daarnaast zijn de concretisering, het belang en de aanwezigheid van de werkcondities schoolgebonden.

Krachtige leeromgevingen in de B-stroom zijn het resultaat van het samenspel van de KaBOEM-principes en de werkcondities, rekening houdend met de context van de school.

7 Referenties

- Arnou, C., Van Peteghem, H., Placklé, I., & Vandecandelaere, M. (2022). *Effectieve leeromgevingen in de b-stroom. Deelstudie 1: Systematische literatuurstudie*. Vlaamse Overheid.
- Backers, L., Tuytens, M., & Devos, G. (2020). *Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context*. Steunpunt Onderwijsonderzoek. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12917>
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bascia, N. (2014). *The School Context Model: How School Environments Shape Students' Opportunities to Learn* (Measuring What Matters, People for Education). University of Toronto.
- Bascia, N., & Rottmann, C. (2011). What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform. *Journal of Education Policy*, 26(6), 787–802. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.543156>
- Burns, T., & Köster, F. (2016). Modern governance challenges in education. *GOVERNING EDUCATION IN A COMPLEX WORLD*.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS AS DETERMINANTS OF JOB SATISFACTION AND STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT: A STUDY AT THE SCHOOL LEVEL. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490. <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2006.09.001>
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J.-C., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., Sellier, M., Udave, J. P., & Valette, S. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe* (final report; p. 84). <https://data.europa.eu/doi/10.2766/40827>
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017, August 16). *Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do About It*. <https://doi.org/10.54300/454.278>

- Claes, R., Schrooten, F., Denis, J., Spikic, S., Costers, S., Janssen, R., & Goos, M. (2023). *Peiling Nederlands in de eerste graad van het secundair onderwijs (A-stroom en B-stroom)— Eindrapport*. KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Cucchiara, M. B., Rooney, E., & Robertson-Kraft, C. (2015). "I've Never Seen People Work So Hard!" Teachers' Working Conditions in the Early Stages of School Turnaround. *Urban Education*, 50(3), 259–287. <https://doi.org/10.1177/0042085913501896>
- Deighton, J., Lereya, S. T., & Wolpert, M. (2021). Enduring Mental Health in Childhood and Adolescence: Learning From the Millennium Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(8), 1030–1039. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.11.012>
- Departement onderwijs en vorming. (n.d.-a). *Workbook: Dataloep Inschrijvingen Leerplicht*. Retrieved June 12, 2024, from https://public.tableau.com/views/DataloepInschrijvingenLeerplicht/VGSOVerzicht?%3Adisplay_count=n&%3Aorigin=viz_share_link&publish=yes&%3AshowVizHome=no&%3Atoolbar=top
- Departement onderwijs en vorming. (n.d.-b). *Workbook: Dataloep Leerlingenkenmerken Secundair*. Retrieved June 12, 2024, from <https://onderwijs-tableau.vlaanderen.be/t/EXTERN/views/DataloepLeerlingenkenmerkenSecundair/SOOverzicht?%3Aembed=y&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y&%3Atoolbar=top>
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Thousand Oaks.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The Power of Collective Efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.

- Donohoo, J., O'Leary, T., & Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2), 147–166. <https://doi.org/10.1108/JPC-08-2019-0020>
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604–625. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524>
- Geske, A., & Zizlāne, L. (2018). CREATING A POSITIVE WORKING ENVIRONMENT FOR TEACHERS. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 137–147. <https://doi.org/10.17770/sie2018vol1.3154>
- Goossens, S. (2022, February 10). *Zijn kleine klassen beter?* Klasse. <https://www.klasse.be/530740/kleine-klassen-beter-effectief/>
- Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., Gibbs, L., & Daly, J. (2007). Generating best evidence from qualitative research: The role of data analysis. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 31(6), 545–550. <https://doi.org/10.1111/j.1753-6405.2007.00141.x>
- Harris, A., Ismail, N., & Jones, M. (2023). Leading the improvement of underperforming schools: Reviewing the contemporary evidence. *International Journal of Educational Management*, 37(5), 949–967. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2023-0049>
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence? 2003 - *Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us?* https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible learning insights*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Johnson, S. M. (2006). The Workplace Matters Teacher Quality, Retention, and Effectiveness. *Teacher Quality*.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' Perceptions of Their Working Conditions: How Predictive of Planned and Actual Teacher Movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 33*(2), 235–261.
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2018). *Teamteaching: Samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education, 33*(2), 143–168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>
- Merrill, B. C. (2021). Configuring a Construct Definition of Teacher Working Conditions in the United States: A Systematic Narrative Review of Researcher Concepts. *Review of Educational Research, 91*(2), 163–203. <https://doi.org/10.3102/0034654320985611>
- Minnen, J., Verbeylen, J., & Glorieux, I. (2018). *Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren in het basis en het secundair onderwijs. Deel 3: Het secundair onderwijs. (3)*. VUB.
- Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Vashti, B., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education. Evidence review*. Education Endowment Foundation. https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/documents/pages/eef_implementation_in_education_evidence_review_-_april_2024.pdf?v=1714937259
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 26*(3), 237–257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- Placklé, I., Könings, K. D., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J. G., & Engels, N. (2020). Powerful Learning Environments in Secondary Vocational Education: Towards a Shared Understanding. *European Journal of Teacher Education, 43*(2), 224–242. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681965>

- Rubie-Davies, C., Hattie, J., Townsend, M., & Hamilton, R. (2007). *Aiming High: Teachers and their students*.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed). SAGE.
- Schreier, M. (2024). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (By pages 170-183). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Schrooten, F., Claes, R., Denis, J., Spikic, S., Costers, S., Janssen, R., & Goos, M. (2022). *Peiling wiskunde in de eerste graad van het secundair onderwijs (A-stroom en B-stroom)—Eindrapport*. KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.
- Sharples, J., Eaton, J., & Boughelaf, J. (2024). *A School's Guide to Implementation*. Education Endowment Foundation.
- Sims, S. (2020). Modelling the relationships between teacher working conditions, job satisfaction and workplace mobility. *British Educational Research Journal*, 46(2), 301–320. <https://doi.org/10.1002/berj.3578>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 07(13), Article 13. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Thompson, J. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 27(5), 1410–1421. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340>

- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Van Peteghem, H., Arnou, C., Wils, M., Verachtert, P., Surma, T., Vandecandelaere, M., & Placklé, I. (2024). *Krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Deelstudie 3: Observatieonderzoek naar krachtige leeromgevingen in de B-stroom* [Unpublished manuscript]. Vlaamse Overheid.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Wallace, J., Sheffield, R., Rénnie, L., & Venville, G. (2007). Looking back, looking forward: Re-searching the conditions for curriculum integration in the middle years of schooling. *Australian Educational Researcher*, 34(2), 29–49. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03216856>
- Wilson, K., & Sy, J. (2021). A framework for managing innovation in higher education: Lessons learnt from the UAE iPad initiative. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 17(1), 16–28. <https://doi.org/10.1108/LTHE-08-2020-0013>
- Ye, Y., & Singh, K. (2017). The effect of working condition on math teacher effectiveness: Value-added scores and student satisfaction in teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 16(3), 283–295. <https://doi.org/10.1007/s10671-016-9207-6>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5th ed.). Sage.

Bijlage 1

Aangepast kader van werkcondities met definitie

Aangepast op basis van Merrill (2021), Johnson (2006) en KaBOEM (Arnou et al., 2022)	overzicht	van	werkcondities
Categorie en beschrijving	Componenten	Definitie	codering
ACTOREN			
Leiderschap en versterken van leraren (i.e. Leadership & Teacher Empowerment) <i>De rol van leiderschap in de school en de mate waarin leraren gemachtigd zijn om beslissingen te nemen en inbreng te hebben in schoolbrede en klassikale beslissingen.</i>	Communicatie	Niveau, duidelijkheid en effectiviteit van communicatie met leraren en gezinnen	
	Onderwijskundig leiderschap	Het vermogen van de schoolleider(s) om de onderwijspraktijken in de school te sturen	
	Management	Vermogen van leiderschap om dagelijkse zaken, logistiek, budgetten en planning te beheren	
	Ondersteuning	Het inzicht van de schoolleiding in en de acties ter ondersteuning van het lesgeven	UITBREIDING: het bevorderen van de onderlinge afhankelijkheid van leraren en de samenwerking tussen leraren.
	Evaluatie van leraren	Consistentie en geschiktheid waarmee evaluaties plaatsvinden	
Schoolteam <i>Collega's met wie een leraar omgaat en van leert op een school, evenals componenten die de onderwijspositie op een school beschrijven</i>	Invloed van leraren	Mate van invloed en inbreng van leraren bij schoolbrede beslissingen, waaronder deelname aan de aanwerving	
	Autonomie van leraren	Mate van autonomie die leraren hebben bij keuzes op klasniveau	
	Leiderschap van leraren (i.e. teacher leadership)	Mate waarin leraren worden voorzien van en deelnemen aan leiderschapsactiviteiten	
	Collegialiteit	Professionele interacties tussen leraren	
Leerlingen <i>Leerlingenkenmerken die de condities waarin leraren moeten lesgeven beïnvloeden; behoeften en noden van leerlingen</i>	➤ Samenwerking (i.e. collaboration)	collegiaal leren rond lesgeven en samenwerken o.m. samen lessen voorbereiden, verbeteren van onderwijs	
	➤ Coöperatieve inspanning	Samenwerking van leraren bij schoolbrede inspanningen, vb. opvolgen van schoolreglement	
	Kwaliteit en referenties	Opleidingsniveau, licentie, ervaring en capaciteiten van de faculteit	
	Positie kenmerken		
	➤ Loopbaanontwikkeling	Trajecten voor leraren binnen het onderwijs (bijv. master teachers, mentoring, teacher leader)	
Ouders en buurt	➤ Werkbelasting	De cumulatieve verantwoordelijkheden van leraren	
	➤ Onderwijsopdracht	Schoolniveau, klas(sen) en vak(ken) toegewezen aan individuele leraren	
	Gedrag	Hoe leerlingen zich gedragen op school	
	Oriëntatie op leren	Benadering en houding van leerlingen ten opzichte van leren, inclusief betrokkenheid, motivatie en aanwezigheid	
	Gewoonten	Gewoonten van leerlingen die hun leervermogen kunnen beïnvloeden, zoals middelengebruik, slaapgewoonten, eetgewoonten en gezondheid	
	Leerstoornissen, beperkingen en anderstalige leerlingen	Identificatie van een leerstoornis of niveau van de voertaal op school dat van invloed is op het leervermogen van een leerling en de instructiemethoden	
	Communicatie	Mate en kwaliteit van communicatie tussen ouders, de buurt en de school. De buurt omvat de inwoners en organisaties in de buurt van de school. Het omvat	

<i>De rol van ouders en de buurt in de school en bij het leren van leerlingen</i>	Betrokkenheid ondersteuning	ook bedrijven, non-profit organisaties, jeugdwerking, vrijetijdsaanbod ... die in de buurt van de school werkzaam zijn.
	Invloed	en Mate en kwaliteit van de betrokkenheid van de ouders en de buurt , met inbegrip van de acties die door de ouders en de buurt namens de school worden ondernomen De mate van invloed die ouders en de buurt hebben op beslissingen die in de school worden genomen
CONSTRUCTEN		
Schoolkenmerken	Eigenschappen	Eigenschappen van scholen die demografisch van aard zijn en meestal moeilijk te veranderen, zoals het schoolniveau (basisonderwijs, middelbare school, middelbare school), het aantal leerlingen en de Plaats, waaronder de mate van stedelijkheid
<i>Schoolkenmerken die het lesgeven beïnvloeden</i>	Klassen	Meestal is het gemiddelde aantal leerlingen per klaslokaal of cursus
	Schema	Schooltijden en lesroosters
Oriëntatie-Klimaat	Leerklimaat en focus op leren	Sociaal-cultureel taalgebruik, media en handelingen rond het leren in een school. Met betrekking tot de focus op leren verwijst dit naar de mate van nadruk op het schoolse leren (leerdoelen).
<i>De sociaal-culturele oriëntatie van een school</i>	Innovatie	Leiderschaps- en personeelsoriëntatie om te leren of te experimenteren met nieuwe onderwijsmethoden
	Professioneel vertrouwen en respect	Niveau van vertrouwen en respect dat leraren krijgen van de schoolleider(s), ouders, de buurt , leerlingen en beleidsmakers in hun vermogen om hun werk uit te voeren. Hoewel dit component in de eerste plaats van toepassing is op leraren, geldt dit ook voor het niveau van vertrouwen en respect voor de schoolleider(s).
	Erkenning	Aard en mate van erkenning die leraren krijgen voor hun lessen
	Visie en overtuigingen	Communicatie en afstemming van een visie of reeks doelen binnen de school, evenals afstemming van overtuigingen onder het personeel
Tijd	Instructietijd	Tijd tijdens de schoolwerkdag die leraren bezig zijn met lesgeven (instructie)
<i>De manier waarop de tijd van de leerkracht wordt toegewezen tijdens de schoolwerkdag, hetzij door het leiderschap, hetzij door de individuele leerkracht.</i>	Administratieve tijd	Tijd tijdens de schoolwerkdag dat leraren niet bezig zijn met lesgeven
	➤ Voorbereidingstijd	Tijd gedurende de schoolwerkdag dat leraren niet bezig zijn met lesgeven EN wel bezig zijn met alle taken of vergaderingen betrekking hebben op het voorbereiden van lessen
	➤ Taken en administratie	Tijd tijdens de schoolwerkdag waarin leraren niet bezig zijn met instructie EN wel bezig zijn met taken hebben die geen betrekking hebben op het voorbereiden of geven van lessen
Faciliteiten	Voorzieningen	Soort en kwaliteit van de voorzieningen op de schoolcampus, waaronder een bibliotheek, gymzaal, auditorium, sportvelden, wetenschapslabs en cafetaria
<i>De fysieke kenmerken van de schoolcampus</i>	Netheid	Netheid van faciliteiten
	Onderhoud	Niveau en staat van onderhoud van faciliteiten

	Ruimte	Gebruik van en beschikbaarheid van ruimte in een schoolgebouw voor instructie, inclusief leren van leerlingen en instructieplanning door leraren
Algemene hulpmiddelen & instructiehulpmiddelen	Instructiemateriaal	Materialen die worden gebruikt voor het geven van onderwijs, waaronder lesprogramma's, benodigdheden voor de klas en technologie
<i>Materialen en hulpbronnen beschikbaar voor lesontwerp en levering</i>	Instructie-ondersteuning	Materialen en middelen die worden gebruikt ter ondersteuning van het voorbereiden van lessen en het lesontwerp, waaronder inhoudelijke normen, beoordelingen en professioneel en instructie-ondersteunend personeel
	Toegang en toereikendheid	Toegang tot en toereikendheid van lesmateriaal en ondersteuning op een school
	Begroting en uitgaven	Niveau, gebruik en toewijzing van financiering
Professionele ontwikkeling	Introductie en mentorschap	Beschikbaarheid, frequentie en soorten ondersteuning voor nieuwe leraren, waaronder mentoren, seminars voor nieuwe leraren en verminderde werkdruk
<i>Toegankelijkheid, kwaliteit en inhoud van professionele ontwikkelingsactiviteiten</i>	Feedback	Frequentie en inhoud van feedback aan leraren over hun onderwijs
	Onderwijsobservaties	Frequentie van mogelijkheden om te observeren hoe collega's lesgeven en om geobserveerd te worden door collega's en leidinggevenden
	Plaats	Plaats voor professionele ontwikkeling, waaronder universitaire cursussen, districtworkshop en vergaderingen (i.e. school meetings)
	Onderwerp	Toepasbaarheid van onderwerpen van professionele ontwikkeling (zoals inhoudsnormen, vakdidactiek en klassenmanagement) voor het verbeteren van de onderwijspraktijk
	Kwaliteit	Nut en doeltreffendheid van professionele ontwikkeling bij het verbeteren van het lesgeven <i>UITBREIDING: incl. lange termijn en continuïteit en 'job-embedded'</i>
Beleid (e.g. ministerie van onderwijs, agentschappen, koepels en netten ...)	Kenmerken	Kenmerken van wijken die demografisch van aard zijn en meestal moeilijk te veranderen, zoals inwonersaantal en Plaats, inclusief stedelijkheidsgraad
<i>Kenmerken van beleid en leiderschap die van invloed zijn op het lesgeven</i>	Ondersteuning	Begrip en acties van het beleid (o.a. agentschappen, koepels en netten ...) ter ondersteuning van het onderwijs
	Verantwoordingsplicht	Nadruk op en beleid met betrekking tot verantwoording voor het leren van leerlingen
	Uitlijning	Mate waarin beleid, visie en doelen van leraar, school, koepels/netten en overheid op elkaar zijn afgestemd
	Communicatie	Niveau, duidelijkheid en effectiviteit van communicatie met scholen en leraren
	Lidmaatschap van een beroepsorganisatie	Deelname van leraren en lidmaatschap van professionele lerarenorganisaties
Veiligheid	Aanval	Angst van leraren voor aanvallen en meldingen van eerdere aanvallen, persoonlijk en schoolbreed
<i>Algemene percepties van veiligheid en indicatoren van schoolorde</i>	Bedreigingen en wapens	Frequentie dat leraren zijn bedreigd of bedreigingen aan het adres van andere leraren hebben gehoord; ook gevallen van wapenbezit door leerlingen

Bijlage 2

Interviewleidraad voor de interviews met leraren

De stellingen ivm KaBOEM zijn de leidraad voor het gesprek. Concreet: we geven een stelling. Leerkrachten positioneren zich op de schaal. We vragen per stelling door op de vragen ivm ondersteunende en belemmerende voorwaarden.

Waarom deze aanpassing? Doordat leerkrachten zich positioneren tegenover een stelling, krijgen we voeling met de praktijk. Leerkrachten kunnen gemakkelijk vertellen. Vervolgens kunnen we virtueel naar links en naar rechts bewegen adhv de vragen.

Bedenkingen:

- Het is niet altijd eenvoudig om focus te houden op het gesprek. Het is immers een brede scope dus de hefboomen en slagboomen zitten op veel niveaus (macro-, meso- en micro-). Soms verwijzen leerkrachten dus ook naar 'het beleid' hetzij op schoolniveau, hetzij op regionaal niveau.
- We selecteren stellingen o.b.v. het gesprek. Zorg voor variatie en diepgang. Soms zijn stellingen irrelevant omdat leerkrachten er al eerder op in gegaan zijn.

De leerkrachten krijgen enkele stellingen. Op een kleurenschaal geven ze aan waar ze zichzelf in zouden vinden (volledig akkoord – volledig niet akkoord/ warm-koud). Op elke stelling wordt dieper ingegaan. Afhankelijk van hoe ze zich aangesloten voelen bij de stelling, stel ik vragen. Steeds wordt er gevraagd waarom ze zich op die bepaalde plaats zich bevinden;

1. *"Ik geef hogere-orde leertaken aan de leerlingen in mijn klas waarbij ik weet dat deze uitdagend zullen zijn."*
 - Welke leertaken zie jij als uitdagend voor de leerlingen? Kan je voorbeelden geven?
 - Hoe weet je dat ze uitdagend zijn voor de leerlingen?
 - Geef je deze uitdagende leertaken aan alle leerlingen?
2. *"Ik moet de leerinhoud zeer veel herhalen bij leerlingen in mijn klas en ik geraak daarom niet snel vooruit"*.
 - Wanneer weet je dat leerlingen de leerinhoud hebben begrepen?
 - Wanneer is herhaling nodig/niet nodig?
3. *"Ik wil geen druk bij leerlingen in mijn klas opleggen dus ik vraag minder aan hen."*
4. *"Ik vind het belangrijk om een klasklimaat te creëren waar iedereen zich veilig, ondersteund en positief voelt."*
 - Hoe realiseer je dit in de klas?
5. *"Ik groepeer leerlingen in niveaugroepen voor mijn vak zodat ik beter kan differentiëren"*.
6. *"Ik groepeer leerlingen door elkaar in niveaus (heterogeen) zodat leerlingen van elkaar kunnen leren."*
7. *"Leerlingen krijgen een aanzienlijke verantwoordelijkheid voor hun eigen leren en worden uitgenodigd om hun eigen inspanningen en die van hun medeleerlingen te evalueren."*
- Naar wat kijk je om de leerlingen in te schatten voor het vak wiskunde/Nederlands/PAV? Op basis van wat vorm je deze verwachtingen? Bv: Op basis van:
 - Resultaten (wel of niet minimum meer dan de helft behalen/meer dan een bepaalde punt/procent behalen)
 - Gedrag (attitude in de klas/schoolomgeving)
 - Taalvaardigheid

Vervolgvragen per stelling

- Stel dat er geen limieten zijn: Hoe kan je de KaBOEM-principes realiseren in de B-stroom? (ideale leeromgeving voor leerlingen in de B-stroom)
 - Schaalvraag ondersteund door een schaal op papier; rechts = ideale situatie beschreven door de leraar
 - Waar staat u nu? Beschrijf waar u staat? Wat doet u al dat past bij de voor u ideale leeromgeving?
 - Wat maakt dat je hier al staat en niet daar (*wijs een plaats op de schaal aan tussen links en huidige positie*)
 - Wat heb je nodig om verder te komen? (*vb van huidige positie naar plaats tussen huidige positie en ideale situatie*)
 - *Wat zijn hefboomen?*
 - *Wat zijn slagbomen? Belemmeringen?*
- De focus van het onderzoek zijn de condities die ondersteunend zijn voor leraren in het ontwerpen en implementeren van krachtige leeromgevingen. In het interview vragen we door op de condities die hen al zo ver gebracht hebben en de condities die ze nodig achten om nog verder te komen zodat we de condities zeker goed begrijpen. Dit doen we o.m. door te parafaseren, andere voorbeelden te vragen en zelf ook voorbeelden te geven.
- We voorzien ondersteunende concepten en nodigen de interviewee uit om over elk concept na te denken hoe dat ingevuld wordt in hun context.

Bijlage 3

Interviewleidraad focusgroepgesprekken

Introductie (20')

- Uitleg onderzoek
De focus van het onderzoek is de condities die ondersteunend zijn voor leraren in het ontwerpen en implementeren van krachtige leeromgevingen. In het focusgroepgesprek vragen we door op de condities zodat we deze condities zeker goed begrijpen. Dit doen we o.m. door te parafraseren, andere voorbeelden te vragen en zelf ook voorbeelden te geven.
- Geïnformeerde toestemming laten ondertekenen
- Uitleg KaBOEM adhv model (ca. 12')

Vragen (60-90')

Het gesprek vertrekt vanuit KaBOEM.

Huidige situatie

Werkvorm 1. KaBOEM & de praktijk

Nodig:

Algemeen: poster KaBOEM⁵

Per deelnemer: kleine blokjes of jetons (1 kleur per deelnemer, meerdere jetons/deelnemer), post-its, stiften

Gesprek:

- Welke KaBOEM-principes resoneren en zijn kenmerkend voor jullie lessen in de B-stroom? (Elke deelnemer jetons in eigen kleur op een 'grote' print van KaBOEM leggen OF zet kruisjes op de poster)
- Open vraag: Hoe realiseren jullie deze principes? Of anders: hoe ziet de huidige praktijk eruit?

Instructie: elke deelnemer schrijft kernwoorden op post-its

Gesprek tussen deelnemers om een gedeeld beeld te vormen van de praktijk

- Post-its op tafel laten leggen
- Eerste deelnemer kiest eentje uit en legt uit, bijvragen stellen + afstemming zoeken met andere deelnemers (wie had dit nog?)
- Volgende deelnemer, volgende praktijk ...
- Open vraag: Hoe ondersteunt 'de school' de B-stroom-werking? Hoe zorgt de school ervoor dat deze werking kan werken?

Vroeger was het anders?

Introductie

Dit is waar jullie nu staan. (aanduiden)

Vragen/gesprek

⁵ Poster KaBOEM: grote flap – 3 luiken – centrale luik met KaBOEM = huidige situatie, links = vroeger, rechts = toekomst (zie bijlage voor schets)

- Wat heeft jullie tot hier gebracht? (Vanuit huidige situatie spreken!)
Doel: achterhalen hoe het veranderingsproces gelopen is en wat hen ondersteund en belemmerd heeft
 - Aanleiding → wat maakt dat jullie gestart zijn met X?
 - Proces
 - Wie werkte hieraan mee?
 - Hoe hebben jullie zich hierin geprofessionaliseerd? Hoe hebben leerkrachten zich geprofessionaliseerd?
 - Wat verwachtten jullie van leerkrachten? Hoe ondersteunen jullie leerkrachten om dit te realiseren?
 - Indien dit niet gerealiseerd kan worden, op welke manier wordt er hier dan mee omgegaan en welke stappen kunnen ondernomen worden om tot een realisatie te komen?
 - Ondersteunende factoren
 - Belemmerende factoren → vlot parcours of toch hindernissen?
- Ook proces visualiseren adhv kernwoorden op de flap – zelf noteren of een van de deelnemers uitnodigen om aan te vullen op de flap → afhankelijk van focusgroep (aantal, mate van betrokkenheid in het veranderingsproces, bereidwilligheid om te noteren)
- Lesson(s) learned?
 - Dit is hoe het gelopen is.
 - Wat zijn je take-aways? Stel: een school uit [andere provincie] is bezig met een veranderingstraject. Ze komen hier langs om inspiratie op te doen. Welk advies geef je aan de directeur?
 - Wat hebben ze nodig om 'dit' (=huidige werking) te realiseren?

Waar willen jullie naartoe?

Introductie

Samenvatten van proces

Uitnodigen voor een blik op de toekomst (laatste deel van poster openplooien)

Werkvorm 2. Focus bepalen

Nodig: lego-steentjes in kleuren van jetons

- KaBOEM met jetons → in welke principes willen jullie verder groeien?
Instructie:
 - Neem 2 legoblokjes
 - Leg de twee blokjes op de principes waarvan je denkt dat de school hier prioritair in zou moeten en kunnen groeien
 - Ik herhaal nog even: drie tandwielen, verschillende principes per tandwiel, soms ook onderliggende elementen per principes, alles is systemisch dus het ene veranderen beïnvloedt ook het andere
- Gesprek over bouwstenen:
 - Deelnemer uitnodigen om te beschrijven wat hij/zij ziet

Gesprek over hoe ze de verandering zien

(Op poster: 3 concentrische cirkels met van binnen naar buiten: leeromgeving – leraren – directie)

- Hoe zal het eruit zien als dat gelukt is? (=leeromgeving)
- Wat hebben de leraren volgens jullie nodig om dit te realiseren?
- Wat hebben jullie nodig om de leraren dit te laten realiseren?

Extra vragen hoge verwachtingen

Dit kan aan bod komen op verschillende momenten. Bv. als ze in KaBOEM hoge verwachtingen zouden aanduiden als huidige situatie, of toekomst, of waarin ze willen groeien. Indien dit niet ter sprake komt, wordt dit apart gevraagd.

- Wat is de ideale attitude die een leerkracht moet hebben om de slaagkansen van leerlingen in de B-stroom te maximaliseren? (tandwiel leraar als facilitator)
 - Hoe kan je als school een rol spelen op de houding van de leerkrachten?
 - Hoe kan je dit ondersteunen?
 - Wat belemmert de school?
- Als je kijkt naar de cirkel hoge verwachtingen, hoe resoneert dit op school? Ervaren jullie dat leraren en het lerarenteam hoge verwachtingen hebben naar leerlingen in de B-stroom?
 - Hoe zie je dit? Hoe resoneert dit op jullie school?
 - Hoe kan je als directieteam hier een rol in spelen?
- Welke verwachtingen heeft u t.a.v. de leraren in de B-stroom?
 - In hoeverre denk je dat deze verwachtingen een rol spelen op de houding van de leerkrachten?

Extra vragen geïntegreerd onderwijs (+15')

Inzoomen op de praktijk 'geïntegreerd onderwijs' of meer concreet 'PAV'

Dit kan aan bod op verschillende momenten tijdens het focusgroepgesprek aangezien we de directie vragen om de principes te koppelen aan de huidige werking en vervolgens in te zoomen op de ondersteunende en belemmerende factoren, het voorafgaande proces en de toekomstplannen. Het is niet noodzakelijk om hier een apart luik van te maken. De onderzoeker moet wel bewaken dat de volgende vragen beantwoord zijn:

- Wat verstaan jullie onder geïntegreerd werken? Zijn er hier nog andere voorbeelden van dan PAV?
- Wat maakt dat jullie kiezen voor geïntegreerd onderwijs? Welke sterktes en uitdagingen brengt dit mee.
- Hoe ziet dat er volgens jullie idealiter uit?
- Hoe ondersteunen jullie de leraren om geïntegreerd onderwijs te faciliteren?

Afsluiter

Iedereen bedanken voor deelname