

Krachtige leeromgevingen in de B-stroom

Deelstudie 5: Professionalisering van leraren in de B-stroom: Perceptie-onderzoek naar hun professionele groei en attitudeveranderingen

Onderzoeksmedewerkers

Heline Van Peteghem (VUB)

An Vanfroyenhoven (PXL)

Michiel Wils (Thomas More)

Promotoren

Machteld Vandecandelaere (KU Leuven)

Ingeborg Placklé (Vrije Universiteit Brussel)

Van Peteghem, H., Vanfroyenhoven, A., Wils, M., Vandecandelaere, M., Placklé, I. (2024). *Deelstudie 5: Professionalisering van leraren in de B-stroom: Perceptie-onderzoek naar hun professionele groei en attitudeveranderingen*. Vlaamse Overheid.

Inhoudstafel

Samenvatting.....	5
1. Inleiding	7
2. Theoretisch kader en onderzoeksvragen	8
2.1. KaBOEM	8
2.1.1. Samenwerking en collegialiteit tussen leraren	13
2.1.2. Professionalisering	15
2.2. Collaboratieve designteamen als professionele leergemeenschap.....	17
2.3. Uitgebreid evaluatiekader voor professionele ontwikkeling (Merchie et al., 2018) 21	
2.4. Onderzoeksvragen	24
3. Onderzoekopzet en methodologie	25
3.1. Privacy en ethiek.....	25
3.2. Steekproef en respondenten	25
3.2.1. Demografische gegevens per school.....	26
3.3. KaBOEM-professionaliseringstraject	30
3.3.1. Tijdslijn traject	30
3.3.2. Inhoudelijke sessies	30
3.3.3. Collaboratieve designteam sessies op school (CDT1 – CDT5).....	32
3.3.4. Terugkoppeling en intervisie	35
3.3.5. Over het muurtje	36
3.3.6. KaBOEM-traject afgetoetst aan het evaluatiekader voor effectieve professionalisering	37
3.4. Dataverzameling	38
3.4.1. Pre- en posttoets	38
3.4.2. Logboek van de bruggenbouwers	45
3.5. Data-analyse	45
4. Resultaten.....	46

4.1.	Hoe hebben de deelnemers het KaBOEM-traject ervaren?	46
4.1.1.	Het professionaliseringstraject afgetoetst aan het evaluatiekader voor effectieve professionalisering	46
4.1.2.	Het verloop van het KaBOEM-traject per deelgenomen school	53
4.2.	Gepercipieerde professionele groei en veranderingen in de attitudes van leraren na het KaBOEM-traject.....	67
4.2.1.	Gepercipieerde professionele groei van leraren.....	67
4.2.2.	Veranderingen in de verwachtingen van leraren.....	70
4.2.3.	Veranderingen in de doelmatigheidsbeleving van leraren	75
4.2.4.	Veranderingen in de collectieve doelmatigheidsbeleving van leraren	80
4.2.5.	Correlaties tussen professionele groei, hoge verwachtingen, doelmatigheidsbeleving, en collectieve doelmatigheidsbeleving.....	86
5.	Discussie	89
5.1.	Overzicht van de voornaamste bevindingen	89
5.2.	Valorisering van het KaBOEM-traject	93
5.3.	Aanbevelingen	95
5.3.1.	Aanbevelingen voor onderwijsbeleid.....	95
5.3.2.	Aanbevelingen voor de praktijk	96
5.3.3.	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	101
5.4.	Limitaties.....	102
6.	Conclusie.....	105
7.	Referenties.....	107
	Referenties deelrapporten	115
8.	Bijlagen	116
8.1.	Demografische gegevens van de deelnemers	116
8.2.	Tijdspad voor scholen	119
8.3.	Originele schaal Doelmatigheidsbeleving.....	124
8.4.	Orginele schaal Collectieve doelmatigheidsbeleving.....	125

8.5.	Online vragenlijst pretoets (schriftelijke versie).....	125
8.6.	Online vragenlijst posttoets (schriftelijke versie)	146
8.7.	KaBOEM-observatie-instrument voor professionaliseringsdoeleinden	165

Samenvatting

Dit professionaliseringstraject was geënt op het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom aan de hand van het KaBOEM-kader. Binnen deze deelstudie onderzochten we hoe lerarenteams als professionele leergemeenschap kunnen samenwerken om een krachtige leeromgeving in de B-stroom te optimaliseren in hun school. Elk deelnemend team werkte gedurende een schooljaar aan een praktijkvraag die was geformuleerd op basis van de specifieke behoeften van de school, en werd daarbij ondersteund door een bruggenbouwer, zijnde een externe onderzoeker of lerarenopleider. Daarnaast vonden er tijdens het professionaliseringstraject vier inhoudelijke sessies plaats, verspreid over het schooljaar. Tijdens het traject observeerden de teams hun ontworpen lesmaterialen of routines in de praktijk en evalueerden ze of er aanpassingen nodig waren. Teams kregen ook de gelegenheid om hun lessen te filmen en gezamenlijk te reflecteren op een van de principes van KaBOEM. Tenslotte kregen ze de gelegenheid om tijdens de inhoudelijke sessies kennis en ervaringen uit te wisselen tussen scholen. De resultaten van deze deelstudie laten zien dat langdurige professionaliseringstrajecten met inhoudelijke sessies en collaboratieve designtteams als professionele leergemeenschap volgens leraren effectief zijn voor het verhogen van hun professionele groei en veranderingen in attitudes. In vergelijking met de pretoets scoorden leraren in de posttoets gemiddeld hoger in het rapporteren van hoge verwachtingen, doelmatigheidsbeleving en collectieve doelmatigheidsbeleving. Voor gerapporteerde hoge verwachtingen en doelmatigheidsbeleving in klasmanagement waren deze verschillen significant. Voor de collectieve doelmatigheidsbeleving en doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid en instructiestrategieën waren de verschillen niet significant, wat wijst op de mogelijkheid dat deze verschillen op toeval berusten.

Zowel de collaboratieve designtteams met de bruggenbouwer, als de inhoudelijke sessies blijken belangrijke onderdelen van het KaBOEM-traject te zijn volgens de leraren. In toekomstige professionaliseringstrajecten zouden ook het ondersteuningsnetwerk en de pedagogische begeleidingsdiensten kunnen fungeren als nieuwe bruggenbouwers, naast lerarenopleiders zoals in deze studie. Niet alle leraren vonden de lesbezoeken, lesopnames en de uitwisseling tussen scholen even leerzaam. Twee redenen werden gegeven waarom leraren de uitwisseling met andere scholen niet leerzaam vonden. Ten eerste vonden sommige leraren dat ze binnen het traject onvoldoende mogelijkheden kregen om uit te wisselen met andere scholen, waardoor ze de uitwisseling minder nuttig ervaarden. Ten tweede gaven enkele leraren aan dat zij de (beperkte) leerkansen tot uitwisseling niet leerzaam vonden. Daarnaast waren leraren die de lesopnames minder leerzaam vonden, vaak terughoudend over het opnemen van hun eigen lessen. Ook werden de lesbezoeken soms als minder nuttig beschouwd door leraren die dit al binnen hun eigen schoolpraktijk organiseren en hun collega's daardoor goed kennen. Toch blijven deze onderdelen cruciaal in het KaBOEM-traject

om de uitgewerkte lesmaterialen te kunnen implementeren en evalueren in de klaspraktijk. Op deze manier kunnen succeservaringen binnen het team worden gedeeld, wat de (collectieve) doelmatigheidsbeleving versterkt. Toekomstige professionaliseringstrajecten kunnen deze onderdelen een duidelijkere plaats geven en leraren gedurende dit proces ondersteunen. Het onderwijsbeleid kan zulke professionaliseringsinitiatieven ondersteunen en het samenwerken op scholen faciliteren door voldoende tijd in te bedden in de reguliere werking van scholen. We adviseren om scholen vorm te geven vanuit een gezamenlijke focus op het leren van leerlingen en leraren, en daarrond de ondersteunende samenwerkingsstructuren uit te tekenen. Dit gevaloriseerde professionaliseringstraject kan als voorbeeld dienen voor toekomstige professionaliseringsinitiatieven.

1. Inleiding

De meerderheid van de leerlingen in de B-stroom kent een maatschappelijke kwetsbaarheid (Van Peteghem et al., 2024). Vanuit het streven naar kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen, hebben deze leerlingen het meeste baat bij een krachtige leeromgeving. Het realiseren van een krachtige leeromgeving in de B-stroom is echter complex en veeleisend. Het ontwikkelde pedagogisch-didactisch kader voor effectieve leeromgevingen in de B-stroom, KaBOEM (i.e. Kader voor leraren in de B-stroom om de OnderwijsEffectiviteit te Maximaliseren), kan een sleutel tot succes vormen in het optimaliseren van het leren van deze leerlingen in de B-stroom (Arnou et al., 2022). KaBOEM bestaat uit vier tandwielen: de leerling, de leeromgeving, de leraar en het lerarenteam (zie verder). Het vormt een complex radarwerk aangezien de principes van KaBOEM systemisch zijn. De onderlinge samenhang tussen KaBOEM-principes biedt kansen om strategische startpunten te kiezen als eerste stappen richting KaBOEM. Leraren kunnen hun lespraktijk verbeteren door samen te werken, wat nodig is om evidence-informed oplossingen te vinden voor gedetecteerde noden in de B-stroom.

In deelstudies 2 en 3 van het overkoepelende OBPWO-project richtten we ons voornamelijk op de leeromgeving en hoe KaBOEM resoneert met de klaspraktijk. In deelstudie 4 onderzochten we de condities die het handelen volgens KaBOEM bevorderen of belemmeren. Deze vijfde deelstudie richt zich op hoe het lerarenteam de leraar en de leeromgeving kan ondersteunen bij het optimaliseren van een krachtige leeromgeving in de B-stroom. We onderzochten of de samenwerking binnen lerarenteams en professionalisering (zoals in de vorm van professionele leergemeenschappen) leraren in staat stelt krachtigere leeromgevingen te creëren en of de overtuigingen en attitudes van leraren veranderen als gevolg van deze professionalisering.

Het doel van deze deelstudie is tweeledig. Enerzijds toetsen we het professionaliseringstraject gericht op KaBOEM af aan het evaluatiekader voor effectieve professionalisering (Merchie et al., 2018) ter valorisering van het traject. Anderzijds onderzoeken we of het KaBOEM-traject bijdraagt tot veranderingen in de professionele groei en attitudes van leraren.

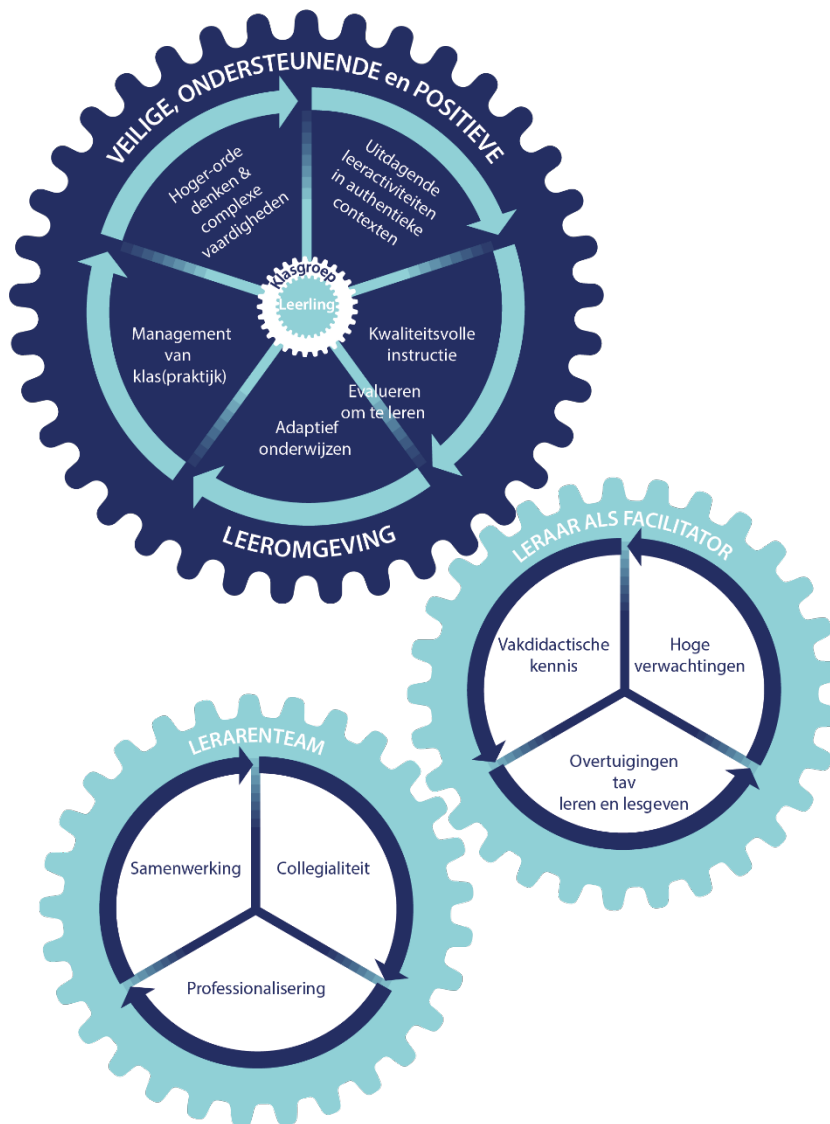
2. Theoretisch kader en onderzoeksvragen

2.1. KaBOEM

KaBOEM bestaat uit vier tandwielen die elkaar in beweging zetten (Figuur 1). Het grootste tandwiel bevat effectieve pedagogisch-didactische principes op klasniveau waar leraren en hun team op kunnen inzetten in het creëren van krachtige leeromgevingen. Daar binnenin vormt de leerling en de klasgroep een tweede tandwiel die centraal staat in deze leeromgeving. De andere twee tandwielen bevatten effectieve kenmerken van de leraar als facilitator en van het lerarenteam. De principes die zijn opgenomen in deze tandwielen zijn bewezen op hun effectiviteit in voorgaand onderzoek naar de effectiviteit van deze principes voor leerlingen in de B-stroom. Effectiviteit verwijst hier naar positieve effecten op cognitieve en niet-cognitieve uitkomsten. Krachtige leeromgevingen (KLO) operationaliseren we dus als veilige, ondersteunende en positieve leeromgevingen die, dankzij het inzetten op de effectieve pedagogisch-didactische principes, leerlingen stimuleren om de beoogde leerdoelen te behalen. De effectieve pedagogisch-didactische principes stellen de leraar in staat om een krachtige leeromgeving in de B-stroom te ontwerpen en uit te voeren. De leraar als facilitator en het lerarenteam vormen ondersteunende principes die het mogelijk maken om een KLO te faciliteren in de B-stroom. Aangezien de principes systemisch verbonden zijn, kunnen zowel de leerling, centraal in de leeromgeving, als de leraar en zijn team de tandwielen in beweging brengen. Een lerarenteam waarin collegialiteit, samenwerking en professionalisering aanwezig zijn, is bijvoorbeeld bevorderlijk voor het optimaliseren van de leeromgeving. Elk principe kan een ander principe in beweging trekken of afremmen. Om dit alles goed te laten gedijen is een veilige, ondersteunende en positieve context nodig.

Figuur 1

Visuele voorstelling van KaBOEM (Arnou et al., 2022)



Onderstaande tabel geeft een samenvatting van elk pedagogisch-didactisch principe binnen dit kader. Voor een gedetailleerde beschrijving per principe verwijzen we naar deelrapport 1 (Arnou et al., 2022).

Tabel 1

Overzicht en definitie van de KaBOEM-principes (Arnout et al., 2022)

VEILIGE, ONDERSTEUNENDE EN POSITIEVE LEEROMGEVING
<ol style="list-style-type: none">1. Socio-affectieve en positieve interactie tussen leerling en leraar Gebaseerd op wederzijds respect, zorg, empathie en warmte.2. Socio-affectieve en positieve interactie tussen leerlingen onderling Gebaseerd op wederzijds respect, vertrouwen, samenwerking en zorg.3. Leraarsverwachtingen Een klimaat van hoge verwachtingen, met hoge uitdagingen. De eigenwaarde van leerlingen bevestigen en ondersteunen.4. Stimulerend-waarderende omgeving Aanmoedigen van succes en fouten zien als kansen tot groei. Waardering en bevordering van de veerkracht bij mislukking.
Management van de klas(praktijk)
<ol style="list-style-type: none">1. Managen van leerlinggedrag (klasgroep) Het gedrag van leerlingen sturen met duidelijke regels die consequent gehandhaafd worden.2. Managen van klaspraktijk Maximaliseren en optimaliseren van de leertijd, organiseren van het optimaal gebruik van middelen en ruimte in de klas.
Adaptief onderwijs
<ol style="list-style-type: none">1. Het afstemmen van de leeractiviteiten op de noden van leerlingen Een adaptieve leeromgeving komt tegemoet aan de voorkeuren, behoeften en ambities van de leerlingen.2. Het aanbieden van passende ondersteuning bij leeractiviteiten Een adaptieve leeromgeving is ondersteunend.3. Het aanbieden van gevarieerde leeractiviteiten Een adaptieve leeromgeving die gevarieerd is en zowel op individueel als op collectief niveau uitdagend en aantrekkelijk is.
Hogere orde-denken en complexe vaardigheden
Focus op 5 sleutelementen: <ul style="list-style-type: none">- Zelfregulerend leren stimuleren en aanleren- Probleemoplossend leren- Samenwerkend leren- Hogere-orde procedures; stimuleren van hogere orde-denken- Stimuleren en aanleren van kritisch denken
Uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten
<ol style="list-style-type: none">1. Verbinden en vertrekken vanuit de leefwereld van leerlingen die betekenisvol, relevant (de context, de inhoud en/of de taak) is voor de leerlingen.

2. De wereld 'opentrekken' in uitdagende en authentieke taken in realistische contexten.
3. Leerlingen doen begrijpen waarom een bepaalde activiteit plaatsvindt en hoe dit past binnen andere leerdomeinen. Dit trekt het 'verbinden met de leefsituatie van leerlingen' open.

Kwaliteitsvolle instructie

De sleutelementen zijn:

- een duidelijke lesstructuur aanbieden waarbij de lesdoelstellingen en de bijhorende leeractiviteiten worden verduidelijkt;
- evenwichtig aanbod van leeractiviteiten in de zone van de naaste ontwikkeling van elke leerling voorzien;
- rekening houden met de voorkennis van leerlingen tijdens het aanbieden van leeractiviteiten;
- bevorderen van interactie tussen leraar-leerling en leerlingen onderling;
- aandacht hebben voor transfer.

Evalueren om te leren

1. Verzamelen van informatie over de leerling zodat de leerling of de klas gericht geholpen kan worden.
2. Het monitoren van leerdoelen om het leerproces van leerlingen te kunnen bijsturen of bevorderen op basis van hun voortgang en behoeften.

Leerling in het middelpunt van leren en onderwijzen

1. De leerling staat centraal in het leren en in de leeromgeving. Het leren krijgt betekenis door de leerling en zijn identiteit, zijnde persoonlijke verlangens, kwaliteiten, waarden en normen, verwachtingen van de omgeving.
2. Leerlingen inspraak geven, in bijvoorbeeld de volgorde van opdrachten of het bepalen van een toepassingsopdracht, en het gestaag werken aan zelfstandigheid.

DE ROL VAN DE LERAAR: DE LERAAR ALS FACILITATOR

1. De leraar als facilitator instrueert en begeleidt leerlingen om hun eigen leren te construeren. Het is de leraar die het leerproces stuurt door inspiratie, ondersteuning en begeleiding te bieden aan de leerlingen.
2. De leraar faciliteert leeractiviteiten bij de leerlingen en lokt bijgevolg leerprocessen uit (i.e. kwaliteitsvolle instructie).

Overtuigingen van de leraar over leren en onderwijzen

1. Dit omvat de grond waarop leraren zich baseren om bepaalde praktijken toe te passen, de doelen die zij nastreven, hun theorieën over wat leren is en hoe leren het meest effectief gebeurt, en hun conceptuele modellen over de aard en de rol van onderwijzen in het leerproces.

Pedagogical Content Knowledge (PCK)

1. PCK wordt gekenmerkt door de integratie van:
 - grondige domeinkennis;
 - pedagogisch-didactische kennis;
 - kennis van diverse leeractiviteiten, kansen om formatief te evalueren, het kunnen variëren in uitleg, weergaves, voorbeelden;
 - het leren van leerlingen en hun conceptvorming kunnen voorspellen (strategieën, misconcepties en kernconcepten).

Hoge verwachtingen

1. Verwachtingen over het toekomstige gedrag of het leren van hun leerlingen gebaseerd op wat ze nu over deze leerlingen weten.
2. Leraren met hoge verwachtingen beïnvloeden de prestaties van leerlingen positief:
 - Creëren een warmer klasklimaat
 - Bieden een rijker curriculum aan
 - Geven leerlingen meer kansen om te antwoorden op vragen
 - Geven formatieve feedback aan leerlingen
 - Uiten positieve verwachtingen over wat leerlingen gaan bereiken en waarderen de inspanningen van de leerlingen om te voldoen aan de verwachtingen.

LERARENTEAM

Professionalisering, collegialiteit en samenwerking van lerarenteams

Gedragingen van leraren zoals:

- professionalisering: reflectie op en ontwikkeling van de beroepspraktijk, deelname aan professionaliseringstrajecten, -initiatieven, professionele ontwikkeling;
- samenwerking met collega's: ondersteuning van collega's, samen ontwerpen en implementeren van krachtige leeromgevingen (co-teaching, teamteaching, organiseren van lerende teams, professionele leergemeenschappen).
- Collegialiteit: focus op de collegiale relaties tussen leraren. Deze kunnen op een continuüm geplaatst worden van onafhankelijkheid naar onderlinge afhankelijkheid (zie o.a. Little, 1990):
 - Verhalen vertellen en ideeën aftasten onder elkaar
 - Hulp en bijstand bieden
 - Delen (van o.a. materiaal, voorbereidingen...)
 - Gezamenlijk werken

In de vorige deelstudies hanteerden we KaBOEM als bril om de praktijk in Vlaamse scholen en klassen te analyseren. We gingen na of er een positieve samenhang was tussen de principes en leerlinguitkomsten via de resultaten van het peilingonderzoek in 2022 (cf. deelstudie 2). Vervolgens gingen we via de observatiestudie na hoe deze principes zichtbaar zijn in de praktijk (cf. deelstudie 3). Aan de hand van het case-onderzoek zoomden we in op de praktijken binnen vier scholen die hoog scoorden op de KaBOEM-principes binnen de observatiestudie (cf. deelstudie 4). We onderzochten hoe de praktijken binnen deze scholen zich verhouden ten aanzien van de KaBOEM-principes en de werkcondities die de verschillende stakeholders als ondersteunend ervaren.

Daar waar we in de vorige deelstudies voornamelijk de principes voor een krachtige leeromgeving onderzochten in het grote tandwiel, onderzoeken we in deze studie de dynamiek van het tandwiel van het lerarenteam en hoe deze de leraar en de leeromgeving kan ondersteunen bij het optimaliseren van een krachtige leeromgeving in de B-stroom.

In deze studie gaan we na *hoe we leraren en lerarenteams kunnen ondersteunen in het ontwikkelen en implementeren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom*. Het tandwiel 'het lerarenteam', bestaat uit drie pedagogisch-didactische principes: professionalisering, samenwerking, en collegialiteit. In wat volgt, beschrijven we deze principes eerst volgens KaBOEM en vervolgens vanuit andere literatuur.

2.1.1. Samenwerking en collegialiteit tussen leraren

Samenwerking en collegialiteit zijn principes die geïntegreerd voorkomen in het tandwiel 'het lerarenteam' in het KaBOEM-kader (Arnou et al., 2021). Samenwerking wordt hier gedefinieerd als ondersteuning van collega's, samen ontwerpen en implementeren van krachtige leeromgevingen (zoals o.a. via co-teaching, team teaching, organiseren van lerende teams, professionele leergemeenschappen). Collegialiteit wordt vervolgens gedefinieerd volgens de inzichten van Little (1990) waar de focus ligt op de collegiale relaties tussen leraren.

De meeste leraren staan alleen voor hun klas zonder dat zij de mogelijkheid hebben (of nemen) om gezamenlijk te reflecteren op hun onderwijspraktijk, nieuwe ideeën te bespreken, feedback te geven op elkaars verbeterinspanningen, en samen tot nieuwe initiatieven te komen (Handelzalts et al., 2019). Volgens de Teaching and Learning International Survey (TALIS) (Van Droogenbroeck et al., 2019) geeft meer dan 50% van de leraren in Vlaanderen aan nooit in teamverband les te hebben gegeven in dezelfde klas (OECD, 2020). Het observeren van lessen van collega's en het geven van feedback komt bij 74% van de leraren in Vlaanderen niet voor (OECD, 2020). Daarnaast heeft 49% van de leraren nooit deelgenomen aan samenwerkingsactiviteiten binnen professionalisering (OECD, 2020). Dit is opvallend, omdat samenwerking tussen leraren veel potentie heeft om bij te dragen aan de ontwikkeling van een krachtige leeromgeving. Volgens de TALIS (2014; 2018) rapporteerden leraren die betrokken waren bij samenwerkend leren dat ze meer innovatieve pedagogische methoden gebruikten, en toonden ze meer werktevredenheid en doelmatigheidsbeleving (OECD, 2014, 2020). Leraren werken om verschillende redenen samen en het kan hun unieke kansen bieden om zich te richten op gemeenschappelijke problemen op hun werk.

Omdat samenwerking tussen leraren een norm lijkt te worden om hun werk als leraar succesvol uit te kunnen voeren (Vangrieken, 2018), zijn er verschillende interpretaties en vormen van samenwerking ontstaan in het onderzoeksveld. Daarnaast wordt samenwerking tussen leraren heel verschillend gedefinieerd in studies, waarbij vergelijkbare termen worden gebruikt zoals lerarenteams, professionele leergemeenschappen, lerende netwerken, enzovoort.

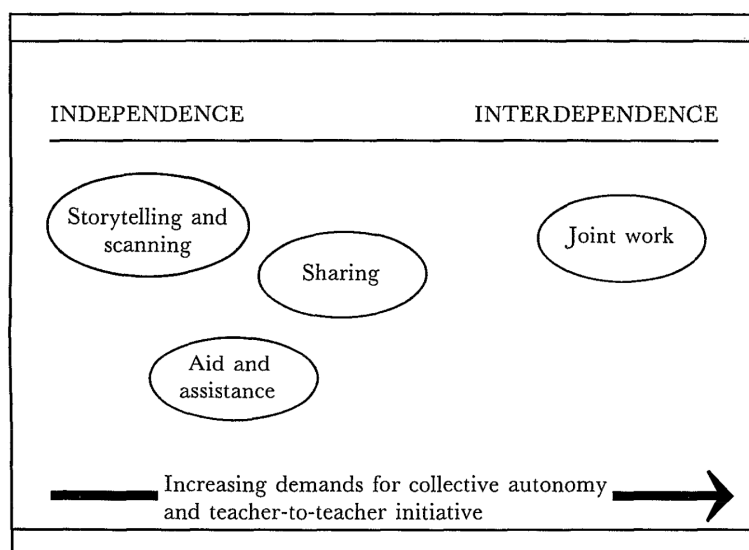
Zoals Vangrieken (2018, p. 152) het in haar werk formuleert, "*kan samenwerking worden gedefinieerd als taakgerelateerde coöperatieve acties met collega's*". Samenwerking omvat individuen

die samenwerken om gedeelde doelen te bereiken (Johnson & Johnson, 1989). Samenwerking tussen leraren benadrukt de gedeelde verantwoordelijkheid als team voor het leren van leerlingen en het ondersteunt de professionele groei van leraren en teams, wat resulteert in effectievere onderwijspraktijken (Ronfeldt et al., 2015), en een hoger prestatieniveau van leerlingen (Goddard et al., 2007). Een sleutel tot succes kan hier gevonden worden in lerarenteams die een hoge mate van professionaliteit vertonen en die functioneren binnen een professionele samenwerkingscontext die zich richt op het creëren van krachtige leeromgevingen in het voorbereidend beroepsonderwijs (Placklé et al., 2017).

Little (1990) verfijnde de theorie rond samenwerking tussen leraren door vier verschillende types van collegialiteit te onderscheiden die zich situeren op een continuüm van onafhankelijkheid tot onderlinge afhankelijkheid (zie Figuur 2). De vier types van collegialiteit zijn: (1) verhalen vertellen en ideeën aftasten, (2) hulp en bijstand, (3) delen, en (4) gezamenlijk werken. Het is belangrijk om op te merken dat er een verschil is tussen samenwerking en collegialiteit. Samenwerking wordt gezien als coöperatieve acties, terwijl collegialiteit zich richt op de relaties tussen collega's (Kelchtermans, 2006). Terwijl Little (1990) verwijst naar types van collegialiteit tussen leraren, kan haar laatste type, gezamenlijk werk als een onderling afhankelijk construct, gezien worden als een coöperatieve actie. De verschuiving van onafhankelijkheid naar onderlinge afhankelijkheid zijn in feite veranderingen in de frequentie en intensiteit van de interacties tussen leraren, de vooruitzichten op conflicten en de waarschijnlijkheid van wederzijdse beïnvloeding (Little, 1990). De vier soorten collegiale relaties worden hieronder beschreven.

Figuur 2

Voorgesteld continuüm van collegiale relaties volgens Little (1990)



Het vertellen van verhalen en ideeën aftasten (1) wordt gerangschikt op het onafhankelijkheidsniveau waar de autonomie van de leraar berust op de vrijheid van controle en het grotendeels niet-onderzochte recht om persoonlijke referentie uit te oefenen (Little, 1990). Leraren kunnen informatie inwinnen en zekerheid krijgen over anderen in snelle uitwisselingen van verhalen. Vriendschappen tussen collega's spelen zich voornamelijk buiten het klaslokaal af. Het volgende type is hulp en bijstand (2) waarbij leraren elkaar kunnen helpen en advies kunnen zoeken bij collega's. Bij dit type moeten leraren om advies vragen dat geïnterpreteerd kan worden als het verzoek om hulp (Little, 1990). Materialen delen en ideeën en meningen met elkaar uitwisselen (3) is het volgende type dat meer neigt naar onderlinge afhankelijkheid. 'Delen' kan echter variëren in vorm en gevolg. Het kan permissief of verplicht zijn en er kunnen meer of minder leraren bij betrokken zijn. Er kan niet worden aangenomen dat alleen het delen van elkaars materiaal en ideeën de dagelijkse praktijk van leraren zal beïnvloeden (Little, 1990). Het laatste type is gezamenlijk werk (4) waarbij leraren samenwerken en meestal dagelijks samenwerken in lerarenteams door co-teaching of team teaching (Krammer et al., 2018). Collegialiteit als samenwerking of gezamenlijk werk (type 4) loopt vooruit op echte collectieve actie (Little, 1990). Johnson (2012) stelt dat wanneer leraren drie of meer keer per week samenwerken, hun collectieve doelmatigheidsbeleving significant en positief beïnvloed zal worden. Er wordt verwacht dat wanneer leraren buiten de klas werken en deelnemen aan gezamenlijke besluitvorming, dit een effect kan hebben op hun capaciteiten en verplichtingen als leerkracht. Bovendien wordt de collectieve doelmatigheidsbeleving van leraren op een school aantoonbaar verbeterd door gezamenlijke besluitvorming over zaken als curriculum, instructie en toetsing (Little, 1990). Goddard et al. (2015) beweren ook dat een consistente nadruk op instructief leiderschap leraren kan ondersteunen om samen te werken aan het verbeteren van instructie, wat op zijn beurt de collectieve doelmatigheidsbeleving en het groepssucces ondersteunt. Little (1990) zegt het treffend: *"Ieders onderwijs is ieders zaak, en ieders succes is ieders verantwoordelijkheid"* (p. 523). Volgens Bandura (1997) kan meer samenwerking tussen leraren positieve gevolgen hebben voor de efficiëntie van leraren.

2.1.2. Professionalisering

Professionalisering is een principe in het tandwiel 'het lerarenteam' in het KaBOEM-kader (Arnou et al., 2021). We definiëren professionalisering als de reflectie op en ontwikkeling van de beroepspraktijk, deelname aan professionaliseringstrajecten, -initiatieven, en professionele ontwikkeling.

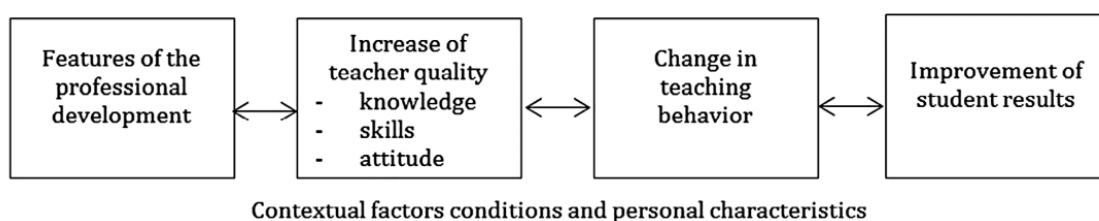
Professioneel leren van leraren verwijst naar het leren dat voortvloeit uit elke activiteit die bedoeld is om leraren voor te bereiden op betere prestaties in de huidige of toekomstige praktijk (zie

Desimone et al., 2013; Desimone, 2009) (Prenger et al., 2019). Professioneel leren kan variëren van 'eenmalige' workshops tot langdurige, intensieve programma's (Prenger et al., 2019) wat leidt tot verschillende definities van professionalisering. Merchie et al. (2018) definieert professionalisering als “activiteiten die expliciet zijn ontworpen voor en worden aangeboden door opleiders of gecertificeerde onderwijsprofessionals met een focus op het vergroten van hun eigen kennis, vaardigheden en attitudes en die van hun leerlingen” (gebaseerd op Guskey, 2000; Tienken & Achilles, 2003). Deze definitie weerspiegelt belangrijke componenten die professionalisering kunnen beïnvloeden, zoals de kennis, vaardigheden en attitudes van leraren en het leren van leerlingen (Merchie et al., 2018). Bovendien benadrukt deze definitie expliciet het doordachte ontwerp van professionalisering met een systematische, intentionele en voortdurende inspanning (Guskey, 2000).

Een model ontwikkeld door Desimone (2009) toont dat professionele ontwikkeling uit verschillende stappen bestaat: (1) leraren ervaren effectieve professionele ontwikkeling, (2) de professionele ontwikkeling vergroot de kennis en vaardigheden van leraren en/of verandert hun attitudes en overtuigingen, (3) leraren gebruiken hun nieuwe kennis en vaardigheden, attitudes en overtuigingen om de inhoud van hun instructie of hun aanpak van de pedagogie, of beide, te verbeteren en (4) de veranderingen in de instructie bevorderen het leren van leerlingen. Al deze stappen zijn ingebed in een context die kenmerken van leraren en leerlingen, curriculum, schoolleiderschap en de beleidsomgeving omvat (Desimone, 2009). Dit betekent dat bijvoorbeeld een verandering in de overtuigingen en attitudes van leraren kan leiden tot een verandering in de praktijk of omgekeerd (Merchie et al., 2018).

Figuur 3

Kader voor professionele ontwikkeling voor leraren, gebaseerd op Desimone 2009; Van Veen, Zwart, en Meirink, 2012 (Overgenomen uit Merchie et al., 2018)



Effectieve professionele ontwikkeling van leraren is gesitueerd en collaboratief van aard (Penuel et al., 2007; Voogt et al., 2011). Een review van 82 studies toonde aan dat leraren die samen leren meer innovatieve pedagogische methoden gebruiken, curricula beter op elkaar leren afstemmen, hun professionele communicatie verbeteren en meer voldoening uit hun werk halen (Vangrieken et al., 2015). Leraren die samenwerken voor het leren van leerlingen worden vaak aangeduid als professionele leergemeenschappen (PLG's). Dit is gebaseerd op een vooronderstelling uit het

bedrijfsleven dat een leergemeenschap streeft naar het ontwikkelen van een op samenwerking gerichte werkcultuur voor leraren (Thompson et al., 2004 in Vescio et al., 2008).

2.2. Collaboratieve designteams als professionele leergemeenschap

Professionele leergemeenschappen (PLG's) zijn de meer intensieve, langdurige professionele leerprogramma's en vormen een integraal onderdeel van schoolverbetering (Dufour, 1997). Volgens Dufour en Eacker (2008) zijn PLG's *"leraren die zich inzetten om samen te werken in voortdurende processen van collectief onderzoek en actieonderzoek om betere resultaten te behalen voor de leerlingen die ze dienen"* (p. 14). PLG's zijn een manier om het isolement tegen te gaan wat inherent is aan de structuur van het lesgeven (Johnson, 2012), en om een omgeving te creëren waarin wordt samengewerkt: leraren die in teams werken en het doel, de samenwerking en de collectieve verantwoordelijkheid delen. Samenwerking tussen leraren in PLG's kan leiden tot meer leren door leerlingen (Borko, 2004; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008) en kan bijdragen aan een continue schoolverbetering. Daarom is deelname aan een PLG een veelbelovende manier voor het bevorderen van professioneel leren (Prenger et al., 2019). PLG's bestaan vaak uit leraren die samenwerken, en soms ook uit schoolleiders (Stoll et al., 2006).

Volgens DuFour en Eacker (2008) moeten leraren in PLG's een gedeeld doel hebben waarin ze hun betrokkenheid bij leerlingen verwoorden, samenwerken in een samenwerkingsomgeving die gericht is op het leren van leerlingen, en waarin elk lid van het team een actieve rol speelt in het vinden van oplossingen door middel van collectief onderzoek (Johnson, 2012). PLG's zijn cyclisch van opzet, inclusief analyse, pilot, reflectie en betekenisgeving (Handelzalts et al., 2019). Om PLG's te faciliteren, moeten leraren worden aangemoedigd om samen te werken in kleine teams.

Een vorm van een PLG zijn 'collaboratieve designteams' (CDT's) of 'teacher design teams' (TDT's) waarbij leraren hun kennis en expertise inbrengen in het ontwerpproces, onderhandelen over oplossingen voor de ontwerpproblemen waar ze voor staan, concrete curriculummaterialen ontwikkelen en deze (idealiter) formatief evalueren door ze te implementeren in hun lespraktijk (Voogt et al., 2019). Curriculum in deze context kan breed worden gedefinieerd als 'een plan voor leren' (Taba, 1962). Wij opteren voor de term 'CDT' omdat teams uit verschillende leden kunnen bestaan, ruimer dan alleen leraren. Beide termen worden door elkaar gebruikt in studies, maar hebben een zeer gelijkaardig opzet. CDT's kunnen vele vormen aannemen en kennen verschillende modellen van curriculuminnovatie. In deze deelstudie wordt een school-gecentreerde CDT vormgegeven waarin leraren samenwerken om doelen te stellen en hun praktijk te verbeteren (Handelzalts, 2009). Leraren worden hier gezien als actieve spelers en initiatiefnemers van verandering (Severance et al., 2016). In

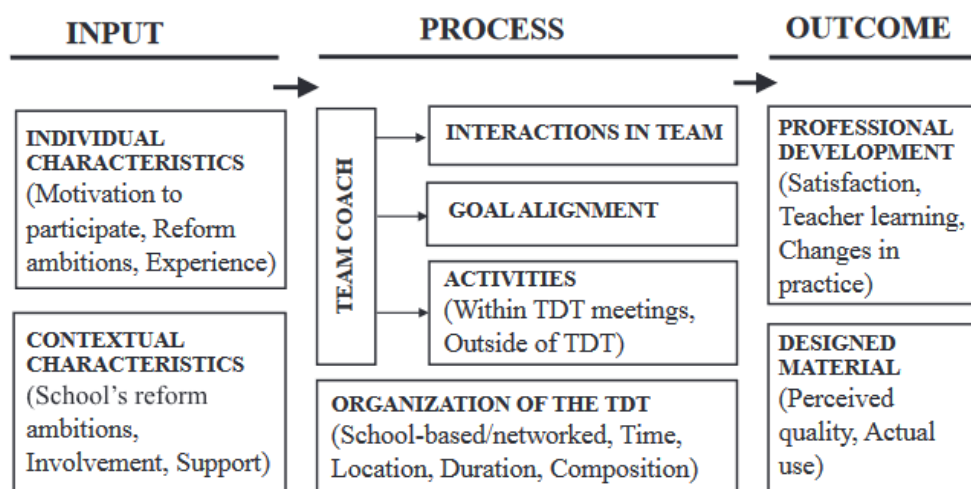
school-gecentreerde CDT's creëren leraren in samenwerking nieuwe curriculaire materialen zoals cursussen of lessen (Westbroek et al., 2019).

Projecten waarbij externe expertise wordt ingebracht door een facilitator dragen positief bij aan de kwaliteit van het ontwerp en aan het leren van leraren (Voogt et al., 2011; Sims et al., 2024). In de literatuur worden deze facilitators meestal 'coaches' genoemd. Deze expertise kan variëren tot opleiders, didactische experts, meer ervaren peers, of formatieve evaluatiespecialisten (Huberman, 1995). CDT's zullen beter worden gefaciliteerd wanneer een coach het groepsproces bewaakt en externe expertise kan worden binnengebracht. Binnen het KaBOEM-traject worden de externe coaches 'bruggenbouwers' genoemd (Willegems, 2020).

Binkhorst et al. (2015) ontwikkelden een model dat specifiek de kenmerken van een CDT (of TDT, zoals zij het noemen) beschrijft (**Figuur 4**). Dit model wordt hieronder nader uiteengezet en dient als kader voor de evaluatie van de CDT's in het KaBOEM-traject.

Figuur 4

Framework voor Teacher design teams (overgenomen uit Binkhorst et al. (2015))



Input

Onder "input" worden twee kenmerken onderscheiden: individuele leraar kenmerken en contextuele kenmerken. Het eerste leraar kenmerk is de **motivatie** om deel te nemen aan trajecten gericht op onderwijshervormingen zoals CDT's. Daarnaast spelen de **persoonlijke hervormingsambities** van leraren een cruciale rol in de effectiviteit van professionele ontwikkeling en onderwijsvernieuwing. Onzekerheid over een hervorming kan een negatieve invloed hebben op de implementatie ervan (Geijssel et al., 2001). Ook de **ervaring in curriculumontwerp** is van belang (Huizinga et al., 2014). Leraren beschikken vaak niet over de nodige kennis en vaardigheden om een

curriculum te (her)ontwerpen, wat het proces en de kwaliteit van het ontwikkelde materiaal kan bemoeilijken (Bakah et al., 2012). Een ander leraar kenmerk is het aantal jaren **leservaring**. Beginnende leraren kunnen meer behoefte hebben om ervaringen te delen en van collega's te leren, waardoor ze eerder geneigd zijn deel te nemen aan professionalisering met een focus op samenwerking (Thomas et al., 1998). Daarentegen kunnen ervaren leraren moeilijkheden ondervinden bij hervormingen en aanpassing van hun ideeën, wat samenwerking uitdagend en soms bedreigend kan maken (Thomas et al., 1998).

De contextuele kenmerken hebben betrekking op factoren op schoolniveau. De **hervormingsambities** van de school kunnen de uitkomsten van CDT's beïnvloeden (Handelzalts, 2009). Scholen met sterke hervormingsambities hebben wellicht meer potentieel voor verandering. De rol van schoolleiders en directie is hierbij essentieel. Wanneer leraren betrokken worden bij het besluitvormingsproces, kan dit een gevoel van **eigenaarschap** over de hervorming geven, wat resulteert in gedeelde, gezamenlijk geconstrueerde beslissingen (Geijsel et al., 2001; Smylie et al., 1996). Tot slot is **ondersteuning** van de school bij deelname aan CDT's noodzakelijk. Studies hebben aangetoond dat zowel emotionele ondersteuning (Geijsel et al., 2001; Wikeley et al., 2005) als praktische voorwaarden zoals voldoende tijd en ruimte (Stoll et al., 2006) positieve effecten hebben.

Proces

Onder "proces" worden vijf kenmerken onderscheiden. Onder teamkenmerken verstaan we **teaminteractie** waarbij een open sfeer noodzakelijk is zodat leraren informatie en ideeën willen delen met elkaar (Stoll et al., 2006). Een **teamcoach** is nodig om het proces te organiseren en te structureren. Ondersteuning door een expert kan de effectiviteit van TDT's verbeteren, omdat hij of zij nieuwe kennis inbrengt in het team (Cordingley et al., 2005; Huizinga et al., 2014). Naast kennisoverdracht hebben teamcoaches twee hoofdtaken: het organiseren en structureren van het proces naar een specifiek (en gedeeld) doel (Erickson et al., 2005) en het stimuleren van groepsinteractie, inclusief het omgaan met conflicten (Thomas et al., 1998). Tot slot kunnen de individuele groepsleden verschillende verwachtingen hebben van de TDT, wat de uitkomsten kan beïnvloeden (Gregory, 2010). Het is belangrijk om een **duidelijke focus of doel** te hebben (Hord, 2004; Little, 2002).

CDT's kunnen verschillende **activiteiten** ondernemen tijdens hun vergaderingen. Leraren wisselen informatie en ervaringen uit, maar kunnen ook externe expertise raadplegen. Daarnaast kunnen CDT's ontwerpactiviteiten uitvoeren, waarbij betrokkenheid bij het daadwerkelijke ontwerp van onderwijsmateriaal bijdraagt aan de professionele competenties van leraren, in tegenstelling tot alleen betrokken zijn bij de implementatie van nieuw onderwijsmateriaal (Shawer, 2010). Een essentieel kenmerk van professionele ontwikkelingsprogramma's voor leraren is dat ze moeten

aansluiten bij de praktijk in de klas (van Veen et al., 2010; van Driel et al., 2012). Langdurige trajecten waarin leraren de kans krijgen om hun nieuwe kennis of ontworpen materialen in de praktijk te testen, zoals CDT's, hebben daarom een groot potentieel om effectief te zijn. **Implementatieactiviteiten** zijn dus van groot belang binnen CDT's.

Wat betreft de organisatorische kenmerken van CDT's kan de **groepssamenstelling** variëren. Effectieve teams zijn klein genoeg om iedereen te kennen, maar groot genoeg om een verscheidenheid aan kennis en ideeën te bevatten (Thousand et al., 2006). De tijdsbesteding in professionaliseringstrajecten zoals CDT's kan ook variëren. Over het algemeen worden langdurige trajecten als tijdrovend beschouwd. Het helpt als scholen ondersteunend zijn en hun leraren **voldoende tijd en ruimte** geven (Stoll et al., 2006), maar leraren moeten ook zelf tijd vrijmaken voor CDT-activiteiten. Studies tonen aan dat **regelmatige bijeenkomsten** nuttig zijn (Handelzalts, 2009), maar er moet ook voldoende tijd tussen de bijeenkomsten zijn zodat deelnemers implementatie- of ontwerpactiviteiten kunnen uitvoeren buiten de CDT-bijeenkomsten om.

Uitkomst

De uitkomst van een CDT is professionele ontwikkeling van leraren enerzijds, en anderzijds de ontwikkelde materialen. Onder professionele ontwikkeling zijn er volgens Guskey (2002) vijf evaluatieniveaus: (1) de reactie van de deelnemers, (2) het leren van de deelnemers, (3) organisatieondersteuning en verandering, (4) de toepassing van kennis door de deelnemers, en (5) leerlingprestaties. Op het eerste niveau wordt geëvalueerd of leraren tevreden waren met de professionele ontwikkeling. Op het tweede niveau wordt bekeken of leraren nieuwe vaardigheden of kennis hebben verworven na de professionele ontwikkeling, die ze vervolgens op het vierde niveau kunnen toepassen in de klaspraktijk. Het derde niveau evalueert of de nieuwe kennis en vaardigheden veranderingen in de praktijk teweegbrengen. Het vijfde niveau betreft de verbetering van de leerprestaties van leerlingen. Daarnaast kunnen de ontwikkelde materialen als een uitkomst van de professionele ontwikkeling worden beschouwd. De kwaliteit en het gebruik van deze materialen bepalen of het ontwikkelde materiaal het beoogde resultaat heeft bereikt.

Samengevat werken deelnemers van een CDT samen om hun curriculum te vernieuwen en te herontwerpen en zichzelf professioneel te ontwikkelen op individueel, groeps- en schoolniveau (Handelzalts et al., 2019). Bovendien ontwikkelen deze teams innovatieve instructiemethoden die een betere aansluiting vinden op het werk van de leerlingen, delen ze verantwoordelijkheid en werken ze aan veranderingen in alle onderdelen van een curriculum (Handelzalts et al., 2019). CDT's als PLG's zijn dus een beloftevolle manier om krachtige leeromgevingen te optimaliseren en de overtuigingen van leraren te veranderen. In deze deelstudie zullen leraren gedurende één schooljaar samenwerken in

CDT's binnenin het KaBOEM-traject. Het model van Binkhorst et al. (2015) zal gebruikt worden om de verschillende CDT's van iedere school te evalueren.

2.3. Uitgebreid evaluatiekader voor professionele ontwikkeling (Merchie et al., 2018)

Door middel van een systematische narratieve synthese ontwikkelde Merchie et al. (2018) een uitgebreid evaluatiekader gebaseerd op vijf belangrijke kwaliteitscriteria uit het model van Desimone (2009). Deze vijf kenmerken werden uitgebreid tot negen cruciale kenmerken voor professionele ontwikkeling. Het uitgebreide evaluatiekader van Merchie et al. (2018) biedt daardoor een consistente set van kenmerken en maatregelen om de effectiviteit van professionele ontwikkeling te evalueren (zie Figuur 5). Meer specifiek kan dit evaluatiekader gebruikt worden tijdens het ontwerpen van een professionaliseringstraject, voor formatieve evaluatie (gaan de dingen zoals gepland en wordt er vooruitgang geboekt) of voor summatieve evaluatie (de beoordeling over de algehele verdienste van het professionaliseringstraject na voltooiing) (Guskey, 2000; Merchie et al., 2018).

Figuur 5

Uitgebreid evaluatiekader voor de effecten van professionele ontwikkeling (Overgenomen uit: Merchie et al., 2018)

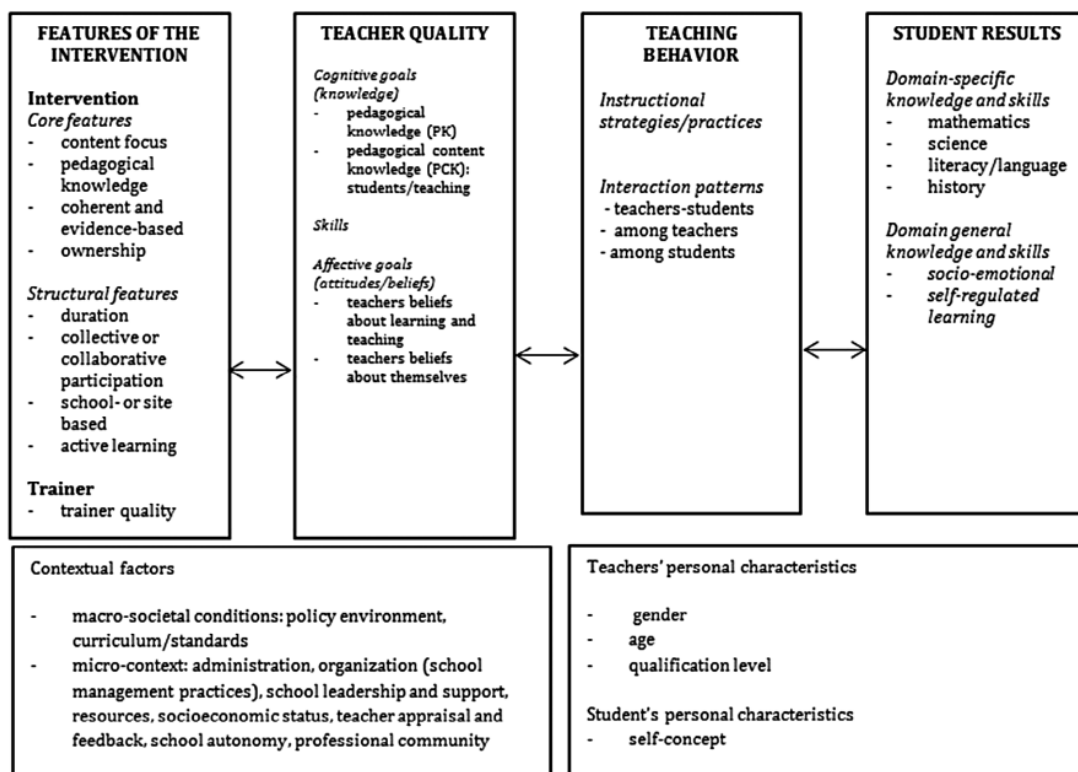


Figure 2. Extended evaluative framework for mapping the effects of professional development initiatives (PDI).

De negen kenmerken voor effectieve professionele ontwikkeling kunnen worden onderverdeeld in basiskenmerken en structurele kenmerken en worden hieronder beschreven.

Basiskenmerken

- Inhoudsfocus: focus op het leren van leerlingen en geïnformeerd door evidentie over het leren van leerlingen.
- Focus op (vak)didactiek: inzicht bieden in hoe leerlingen inhouden leren uit welbepaalde leergebieden of vakken (bv. Frans, mens en maatschappij, aardrijkskunde) of leergebied- en vakoverschrijdende thema's (bv. ICT), en de kennis en vaardigheden verbeteren om deze inhouden te onderwijzen.
- Coherent en gebaseerd op onderzoek: professionaliseringsinitiatieven moeten coherent zijn met de dagelijkse praktijk en aansluiten bij de doelen van leraren en het ruimere school- en onderwijsbeleid (bv. recente hervormingen en/of eindtermen). Hiernaast moeten de inhouden ook onderbouwd worden door theorie en zinvolle en robuuste onderzoeksevidentie.
- Eigenaarschap: inspelen op zelf-geïdentificeerde behoeften en interesses van leraren. Professionaliseringsinitiatieven zijn zinvoller voor leraren wanneer zij eigenaar zijn van de inhoud en het proces.

Structurele kenmerken

- Duur: extensieve en intensieve programma's. Hoewel er geen exact kantelpunt bestaat, ondersteunt onderzoek activiteiten die gespreid zijn over de tijd (bv. cursussen met een follow-up tijdens een semester), inclusief 20 uur contacttijd of meer (Desimone, 2009).
- Collectieve of collaboratieve samenwerking: Samenwerking met interne en externe collega-leraren (bv. elkaars lesgeven observeren en feedback geven of collegiale visitaties).
- School- of locatiegebonden: activiteiten zijn ingebed of gaan door in de dagelijkse werkomgeving van leraren.
- Actief leren: onderzoek-gebaseerd door voortdurend praktijkonderzoek en reflectie op professionele en academische kennis. Leraren ervaren minder weerstand tegen professionalisering wanneer ze co-designer zijn in plaats van consumenten van kennis.
- Kwaliteit van de trainer: De trainer kan beschouwd worden als de facilitator die leraren begeleidt bij het opbouwen van nieuwe kennis en praktijken (Borko, 2004). In dit opzicht lijken zowel de (inhoudelijke) kennis als de vaardigheden van de trainers belangrijk te zijn. Zij zijn inhoudelijke kennisexperts in hun vakgebied die leraren een beter inzicht kunnen geven.

Naast de cruciale kenmerken voor effectieve professionalisering is het belangrijk om ook stil te staan bij de beoogde vormen van evaluatie van het professionaliseringstraject. Hiermee wordt antwoord gegeven op de vraag op welke zaken het professionaliseringstraject invloed kan hebben.

Kwaliteit van de leraar

Dit element focust op veranderingen in de kwaliteit van de leraar, namelijk veranderingen in de kennis, vaardigheden, attitudes en overtuigingen van leraren (Merchie et al., 2018).

- Cognitieve doelen: Verhoogde pedagogisch vakdidactische kennis van leraren.
- Vaardigheden: wat kunnen leraren met het geleerde toepassen in hun praktijk? Dit is iets anders dan het observeren van het gedrag van leraren. "In de meeste gevallen wordt leraren gevraagd om hun vaardigheidsniveau in te schatten, of wordt hun vermogen om specifieke strategieën toe te passen getest in simulaties (Guskey 2000)."
- Affectieve doelen: de attitudes of overtuigingen van leraren over onderwijzen en leren en overtuigingen over zichzelf als uitkomst van een professionaliseringsinitiatief.

Instructieverandering

Veranderingen en verbeteringen in instructiestrategieën of praktijken of veranderingen in interactiepatronen (tussen leraren en leerlingen, tussen leraren onderling en tussen leerlingen onderling).

Verbeterde leerresultaten

Wat betreft de leerresultaten van leerlingen kan een onderscheid gemaakt worden tussen domein-specifieke en domeinalgemene resultaten.

Schoolcontext en persoonlijke kenmerken

Het professioneel leren van leraren wordt sterk bepaald door de context waarin de leraar werkzaam is (Merchie et al., 2018). Avalos (2011) maakt onderscheid tussen macro-maatschappelijke omstandigheden en de micro-context (schoolcultuur). Onder macro-omstandigheden verstaat Avalos (2011) *“de aard en werking van onderwijssystemen, beleidsomgevingen en hervormingen, werkomstandigheden van leraren en geschiedenisfeiten die bepalen wat wel of niet geaccepteerd wordt als geschikte vormen van professionele ontwikkeling”* (p. 12).

Naast contextuele factoren kunnen ook kenmerken van leraren en leerlingen de doeltreffendheid van een professionaliseringstraject beïnvloeden. De OESO (OECD, 2010) identificeerde geslacht, leeftijd en kwalificatieniveau van leraren als factoren die verband houden met hun deelname aan professionaliseringstrajecten. Zo is gebleken dat mannelijke leraren, leraren met

lagere kwalificatieniveaus, en de jongste en oudste leraren lagere deelnamepercentages vertonen aan dergelijke trajecten.

In deze deelstudie werd het evaluatiekader van Merchie en collega's (2018) enerzijds gebruikt om het KaBOEM-traject te ontwerpen, en anderzijds om de algehele verdienste van het traject na voltooiing af te toetsen.

2.4. Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen zijn de volgende:

Hoe hebben de deelnemers het KaBOEM-traject ervaren?

Op welke manier draagt het KaBOEM-traject bij tot veranderingen in de professionele groei en attitudes van leraren?

Deze vragen beantwoorden we door in kaart te brengen of het KaBOEM-traject volgens de respondenten voldoet aan de kenmerken van effectieve professionalisering en of dit traject bijgedragen heeft tot veranderingen in de professionele groei en attitudes van leraren. We vertrekken hierbij van de percepties van de deelnemers om een beeld te vormen hoe zij het KaBOEM-traject hebben ervaren en of zij zichzelf achten professioneel gegroeid te zijn.

3. Onderzoeksofzet en methodologie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werd een perceptie-onderzoek uitgevoerd aan de hand van vragenlijsten bestaande uit zowel open als gesloten vragen. Het onderzoek maakte gebruik van een pretoets-posttoets design om na te gaan in welke mate er veranderingen in attitudes bij leraren optraden. Daarnaast werd in de posttoets onderzocht hoe zij het traject ervoeren en in welke mate leraren zich professioneel gegroeid achtten na het traject. Deze vragenlijst richtte zich uitsluitend op de ervaringen van de leraren om het professionaliseringstraject te valideren.

Door de percepties van leraren te analyseren, konden we een beeld vormen van hun ervaringen met het KaBOEM-traject en hun professionele groei. De attitudes van de leraren werden gemeten met gevalideerde schalen (zie 3.4.1). Bovendien werden de onderlinge relaties tussen de verschillende schalen onderzocht om diepere inzichten te verkrijgen.

We hebben ervoor gekozen om ons te richten op drie attitudeschalen: hoge verwachtingen, doelmatigheidsbeleving en collectieve doelmatigheidsbeleving. Deze attitudeschalen zijn geselecteerd omdat ze belangrijke principes vormen binnen het KaBOEM-kader. Zo is 'hoge verwachtingen' een van de pedagogisch-didactische principes binnen het tandwiel 'de leraar', en is de doelmatigheidsbeleving van leraren een attitude die past binnen het pedagogisch-didactische principe 'de overtuigingen van de leraar ten aanzien van leren en onderwijzen' binnen hetzelfde tandwiel. De collectieve doelmatigheidsbeleving is gelinkt aan het tandwiel 'het lerarenteam', wat samenhangt met collectieve samenwerking en collegialiteit, beide pedagogisch-didactische principes binnen KaBOEM.

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 het dossiernummer: G-2023-6817-R4. De resultaten worden gepseudonimiseerd gerapporteerd. Concreet zijn zowel de namen van de scholen als de namen van de leraren gepseudonimiseerd. Specifieke verwijzingen die mogelijks de identiteit van de school of een leraar konden onthullen, werden vermeden of anders geformuleerd zonder verlies van waarde of betekenis.

3.2. Steekproef en respondenten

Acht scholen namen deel aan het professionaliseringstraject. Respectievelijk werden eerst de scholen die deelnamen aan het observatie-onderzoek uitgenodigd om deel te nemen (i.e. tien scholen). Zeven scholen reageerden positief. Een andere school die niet had deelgenomen in andere deelstudies gaf nadrukkelijk blijk van interesse om deel te nemen aan het traject en werd eveneens geïnccludeerd.

Het traject startte eind augustus 2023 en eindigde in juni 2024. Elke deelnemende school vormde een collaboratief designteam van vier tot zeven leerkrachten. Op drie scholen namen ook schoolleiders of beleidsondersteuners deel als lid van het team. In totaal namen bij de start vijftig deelnemers deel aan het professionaliseringstraject. Halverwege het traject, in april, besloten twee scholen, hetzij negen leraren, te stoppen met het professionaliseringstraject. Daarnaast stopten drie andere leraren uit andere teams tijdens het traject vanwege drukte of omdat ze een andere functie kregen tijdens het schooljaar. In totaal werden twaalf deelnemers uitgesloten in de dataverzameling. De redenen waarom leraren uit het traject stapten waren: te druk op school (inspecties, ziekte, schoolfeesten), persoonlijke redenen, het traject leek voor de school afgerond te zijn en de school neemt dit verder op in het volgende schooljaar, te tijdsintensief voor leraren (leerlingen moesten in de studie zitten tijdens vergadermomenten).

Van de deelnemers was 68,4% vrouw (26 deelnemers), met een gemiddelde leeftijd van 40,13 jaar. Daarnaast had 71,1% een professionele bachelor en beschikte 92,1% over een lerarendiploma. Verder was 73,3% van de deelnemers werkzaam als leraar in de B-stroom, met een gemiddelde van 9,85 jaar leservaring in deze stroom. De demografische gegevens van de 38 deelnemers vind je in de bijlage (8.1).

3.2.1. Demografische gegevens per school

Hieronder worden alle deelnemers van elk collaboratief designteam voorgesteld. De leraren in het grijs hebben wel deelgenomen aan het traject, maar geen reactie gegeven op de posttoets en zijn daarom uitgesloten van de resultaten van deze studie. Eén student-leraar nam deel aan het traject en was lid binnen het CDT binnen één school. Aangezien de onderzoeksvragen gericht waren op de leraren in de school werd deze respondent eveneens uitgesloten van de resultaten van deze studie. In totaal vulden 30 deelnemers zowel de pretoets als de posttoets in; zij zijn geïnccludeerd in de analyses en resultaten.

Tabel 2

School De Heek

School Heek	Gender	Leeftijd	Lerarendiplo ma	Functie	Vakgebied	Leservaring B-stroom
1	Vrouw	32	Ja	Leraar	wiskunde	8
2	Vrouw	54	Ja	Graadcoördi nator	/	30

3	Man	52	Ja	Leraar	Mavo*, Techniek, ICT	10
4	Vrouw	43	Ja	Leraar	Frans	10
5	Vrouw	29	Ja	Leraar	Frans	7
6	Vrouw	27	Ja	Leraar	Nederlands, Engels, Mavo*	6
7	Vrouw	/	/	Student- leraar	/	/

Tabel 3

School Tarbot

School Tarbot	Gender	Leeftijd	Lerarendiplo ma	Functie	Vakgebied	Leservaring B-stroom
1	Vrouw	25	Ja	Leraar	Praktijk (Huishoudku nde, Voeding)	2
2	Man	46	Ja	Leraar	Techniek	24
3	Vrouw	35	Ja	Leraar	PAV	12
4	Man	43	Ja	Leraar	Praktijk (Hout)	14
5	Vrouw	53	Ja	Leraar	PAV	18
6	Vrouw	34	Ja	Leraar	Frans	12

Tabel 4

School De Schar

Schar	Gender	Leeftijd	Lerarendiplo ma	Functie	Vakgebied	Leservaring B-stroom
1	Vrouw	43	Ja	Leraar, GOK	Wiskunde	22

2	Vrouw	47	Ja	Leraar	Levensbeschouwing, differentiatie	23
3	Man	34	Ja	Leraar	Praktijk (STEM)	4
4	Man	32	Nee	Leraar	Praktijk (STEM)	2
5	Vrouw	28	Ja	Leraar	Levensbeschouwing	4
6	Vrouw	40	Nee	Leraar	Praktijk (STEM)	1
7	Man	25	Ja	Leraar	Praktijk (STEM)	0

Tabel 5

School Wijting

School Wijting	Gender	Leeftijd	Lerarendiploma	Functie	Vakgebied	Leservaring B-stroom
1	Vrouw	31	Ja	Leraar	Nederlands	7
2	Vrouw	52	Ja	Leraar (2 ^e 3 ^e graad)	Nederlands, Engels, Mavo*, godsdienst	1
3	Vrouw	49	Ja	Leraar	Nederlands, Mavo*	27
4	Vrouw	24	Ja	Leraar	Kunst, MO*	1
5	Vrouw	42	Ja	Leraar (2 ^e graad)	Levensbeschouwing, Mavo*	1

Tabel 6

School Donderaal

Donderaal	Gender	Leeftijd	Lerarendiplo ma	Functie	Vakgebied	Leservaring B-stroom
1	Vrouw	28	Ja	Leraar	Aardrijkskun de, Natuurweten schappen	5
2	Vrouw	27	Ja	Leraar	Wiskunde	3
3	Vrouw	53	Ja	Graadcoördi nator	/	0
4	Vrouw	53	Ja	Leraar	Techniek, PO*	14
5	Vrouw	41	Ja	Graadcoördi nator	/	/
6	Man	32	Ja	Leraar	Frans	8
7	Man	38	Ja	Leraar	Nederlands, Engels, Geschiedenis	5

Tabel 7

School de Opkijker

School Opkijker	Gender	Leeftijd	Lerarendiplo ma	Functie	Vakgebied	Leservaring B-stroom
1	Man	30	Ja	Beleidsonder steuner	/	3
2	Man	65	Nee	Leraar	Nederlands	4
3	Man	44	Ja	Leraar	Mavo*	/
4	Vrouw	44	Ja	Klasonderste uning	/	/
5	Man	38	Ja	Leraar	Wiskunde, ICT	17
6	Vrouw	54	Ja	Directielid	/	/
7	Vrouw	58	Ja	Leraar	Nederlands	30

3.3. KaBOEM-professionaliseringstraject

Het KaBOEM-traject, als professionele leergemeenschap, wordt hieronder uitgebreid beschreven.

3.3.1. Tijdslijn traject

Hieronder volgt de tijdslijn van het KaBOEM-traject (**Figuur 7**), waarbij elk onderdeel van het traject gedetailleerd is weergegeven. Voorafgaand aan de start van het traject ontvingen de scholen een vergelijkbaar tijdspad met uitgebreide informatie, zodat zij tijdig op de hoogte waren van het verloop van het traject (zie bijlage 8.1).

Figuur 6

Tijdslijn KaBOEM-traject



3.3.2. Inhoudelijke sessies

Er werden vier inhoudelijke sessies georganiseerd, verspreid over het schooljaar 2023-2024. Deze inhoudelijke sessies bestonden uit één volledige dag en drie halve dagen, waarvan twee sessies online plaatsvonden. De online sessies werden ook opgenomen en in een online omgeving geplaatst waar deelnemers toegang tot kregen. Naast de opnames werden ook de verschillende documenten (tijdsschema, observatiedocument, informatiedocumenten...) steeds ter beschikking gesteld.

De eerste sessie, **de Masterclass**, markeerde het begin van het KaBOEM-traject en vond plaats eind augustus 2023. Tijdens deze sessie werden alle deelnemende leraren uitgenodigd op een deelnemende school. Het doel van deze dag was tweeledig: enerzijds om de leraren met elkaar te laten kennismaken, en anderzijds om hen vertrouwd te maken met het KaBOEM-traject. De doelen en het verloop van de eerste sessie waren als volgt:

- *Kennismaking met het KaBOEM-kader*: Leraren leerden de inhoud en principes van het KaBOEM-kader kennen.
- *Keuzesessies*: Leraren kozen tussen drie inhoudelijke principes van KaBOEM:
 - o Kwaliteitsvolle instructie
 - o Evalueren om te leren
 - o Uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten
- *Collaboratief leren binnen designteams*: Inhoudelijke kennis over het werken binnen collaboratieve designteams, toegelicht door een externe expert.
- *Coachingsvaardigheden binnen designteams*: Leraren werden getraind in coachingsvaardigheden om effectief binnen hun teams te kunnen opereren.
- *Planning en lancering van de website*: De verdere planning van het traject en de lancering van de website werden besproken.

Gedurende deze dag konden leraren van verschillende scholen met elkaar in gesprek gaan en elkaar leren kennen. Aan het einde van de dag werd de pretoets online afgenomen bij alle leraren. Daarnaast werden de leidraden voor de komende sessies meegedeeld, zodat de leraren goed voorbereid waren op het verdere verloop van het traject.

De **tweede sessie (online)** werd georganiseerd in oktober 2023. Gedurende een namiddag kregen leraren een verdieping op het KaBOEM-kader en verkenden ze elkaars praktijkvragen, uitdagingen en successen op school. De verdiepende sessie op het KaBOEM-kader hield het principe klasmanagement in, gepresenteerd door een externe spreker. De keuze om de sessie te richten op klasmanagement was gemaakt omdat de praktijkvragen van de teams vooral betrekking hadden op klasmanagement. Na deze inhoudelijke sessies werden leraren in break-out rooms verdeeld om met elkaar in gesprek te gaan in kleinere groep. Na deze online sessie werd een formulier ingevuld voor feedback op deze sessie.

De **derde sessie (online)** werd georganiseerd in januari 2024. Eveneens kregen leraren gedurende een namiddag een verdieping op het KaBOEM-kader waarbij het principe hoge verwachtingen werd gepresenteerd door een interne spreker. De keuze om de sessie te richten op hoge verwachtingen werd gemaakt om in te zoomen op een principe dat ondersteunend is voor andere

KaBOEM-principes en waar op dat moment nog weinig aandacht aan was besteed. Vervolgens werd er opnieuw uitwisseling voorzien tussen scholen. Leraren leerden nadien wat er van hen verwacht werd tijdens de terugkoppeling en intervisie.

Eind mei werd een **terugkommoment** georganiseerd waar de deelnemende scholen elkaar gedurende een halve dag live ontmoetten om het KaBOEM-traject gezamenlijk af te sluiten. Tijdens dit evenement werd een externe spreker uitgenodigd om een keynote te geven. De leraren werden vervolgens verdeeld in twee groepen om samen te reflecteren op het verloop van het traject en hun succeservaringen met elkaar te delen.

Een student-leraar, die ook als lid van een van de teams deelnam, had voor elke school een poster ontworpen. Deze posters kaderden het ontwikkelde materiaal en de praktijkvraag van de scholen. De leraren konden deze posters meenemen naar hun school om de successen van het traject in de spotlight te plaatsen. Het evenement werd afgesloten met een receptie.

De online posttoets werd een dag voor het terugkommoment naar alle deelgenomen leraren via e-mail verstuurd. Zeven leraren vulden de vragenlijst voor of net na het terugkommoment in. De andere leraren vulden de vragenlijst op een later moment in. De vragenlijst werd eind juni afgesloten om zodoende iedereen de kans te geven de vragenlijst te kunnen invullen.

3.3.3. Collaboratieve designteam sessies op school (CDT1 – CDT5)

Een collaboratief designteam (CDT) als professionele leergemeenschap, wordt gekenmerkt door een team van leraren en een bruggenbouwer waarin de leden van het team hun kennis en expertise inbrengen in het ontwerpproces, ze onderhandelen over oplossingen voor de praktijkvragen waar ze voor staan, ze ontwikkelen concrete curriculummaterialen en ze evalueren deze materialen (idealiter) formatief door ze te implementeren in hun lespraktijk (Voogt et al., 2019). In CDT's creëren leraren dus in samenwerking met elkaar nieuwe curriculaire materialen zoals cursussen of lessen om hun leeromgeving te vernieuwen en te herontwerpen en zichzelf professioneel te ontwikkelen (op individueel, groeps- en schoolniveau) (Handelzalts et al., 2019).

Tijdens dit KaBOEM-traject vormden leraren binnen elke school een collaboratief designteam. Zoals hierboven beschreven, voegde een lerarenopleider of onderzoeker, als bruggenbouwer, zich bij elk team om het ontwerpproces te ondersteunen en extra inhoudsexpertise binnen te brengen. Elk team koos een praktijkvraag die paste bij hun eigen schoolcontext (zie **Tabel 8**) en die collectief gekozen werd door alle leden van het team. Deze praktijkvraag werd vervolgens gekoppeld aan een (of meer) van de effectieve onderwijsprincipes van het KaBOEM-kader en werd het leerdoel van het professionaliseringstraject van het team. De CDT's verkenden gepaste literatuur en bestaande kaders, onderhandelden over mogelijke oplossingen voor hun praktijkvraag, gebaseerd op kennis en expertise

binnen het team, en ontwikkelden concrete materialen die ze evalueerden door ze te implementeren in hun onderwijspraktijk. Elk team organiseerde minstens vijf bijeenkomsten gedurende het schooljaar die door de onderzoekers voorbereid waren in een leidraad. Elk team kon deze leidraden volgen en invullen tijdens iedere bijeenkomst. Deze leidraden kunnen opgevraagd worden bij Heline Van Peteghem.

Tabel 8

Praktijkvragen per deelnemende school

School	Praktijkvraag	Bruggenbouwer	Gekoppeld principe van KaBOEM
Wijting	Hoe implementeren we als school concrete en universele afspraken voor onze leerlingen 1e graad waarbij positief bekrachtigen voorop staat?	Lerarenopleider PXL	Klasmanagement
Heek	Op welke manier kunnen we als vakleerkrachten de aanpak van de start van de les, groepswork en begeleid zelfstandig werk uniformiseren voor de leerlingen van 1B, met tot doel structuur aan te reiken aan onze leerlingen?	Lerarenopleider PXL	Klasmanagement en kwaliteitsvolle instructie
Schar	Hoe moet een les STEM in 2B opgebouwd zijn, zowel inhoudelijk als organisatorisch, om de leerlingen rustig en veilig aan het werk te houden?	Lerarenopleider TM	Klasmanagement en kwaliteitsvolle instructie
Tarbot	Hoe krijgen we een duidelijke lesstructuur in de B-stroom?	Lerarenopleider TM	Klasmanagement en kwaliteitsvolle instructie
Donderaal	Hoe kunnen we in alle lessen een positief en veilig klasklimaat creëren waar leerlingen durven vragen stellen en fouten te maken zonder elkaar uit te lachen?	Onderzoeker VUB	Veilige, ondersteunende en positieve leeromgeving, klasmanagement
Opkijker	Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de leerlingen van de 1e graad tussen de lessen	Lerarenopleider TM	Klasmanagement

door meteen en stil naar de volgende lessen gaan, zodat ze op tijd in de klas zijn en de les rustig kan beginnen?

De verschillende CDT's bestonden voornamelijk uit leraren basisvorming in de B-stroom (zie ook 3.2.1). Daarnaast namen ook leraren praktijk en schoolleiders deel aan de CDT-sessies en het KaBOEM-traject als geheel. Hoewel het werd aanbevolen om ook leerlingen uit de B-stroom en student-leraren in het team op te nemen, omdat een divers team met verschillende belanghebbenden de kans op positieve resultaten vergroot (Willeghem, 2020), werden er in geen enkel team leerlingen betrokken, en sloot slechts één student-leraar zich bij een team aan. De lage deelname van student-leraren was te wijten aan een organisatorische uitdaging: stagiaires op de scholen waren niet verbonden met de lerarenopleidingen van het onderzoeksteam, waardoor hun betrokkenheid niet in hun opleiding kon worden geïntegreerd. Leerlingen werden niet betrokken bij de teams, omdat de scholen zich eerst wilden richten op het opbouwen van ervaring als een collaboratief ontwerpteam. Een meer ervaren team kan mogelijk meer openstaan voor actieve betrokkenheid van leerlingen in de toekomst.

Tabel 9

Overzicht van de deelnemers in het collaboratief designteam.

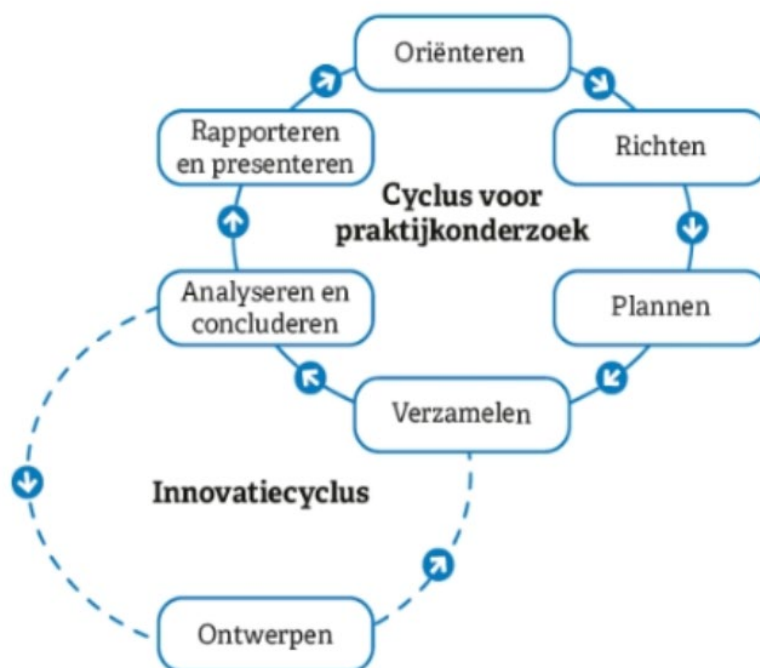
Deelnemers in het collaboratief designteam	
Leraren basisvorming	20
Praktijkleraren	4
Student-leraren	1
Leerlingen in de B-stroom	0
Directie/schoolleiders/leerlingenbegeleiders	6

Gedurende de CDT-sessies volgden leraren de verschillende stappen van praktijkonderzoek. Volgens een rapport van het OECD (2021) is praktijkonderzoek een krachtige aanpak om toekomstig professioneel leren vorm te geven. Onderzoeksgeoriënteerde benaderingen (Sinnema et al., 2017) vormen een belangrijke component in het leren van leraren en vormen internationaal steeds vaker een kenmerk van professionaliseringsinitiatieven (Kaser & Halbert, 2017). Wanneer het schoolklimaat gericht is op leren, experimenteren en het waarderen van nieuwe ideeën, rapporteren leraren meer interacties rond lesgeven en gebruiken zij vaker onderzoek op hun school om vernieuwingen te implementeren (OECD, 2021). De CDT's volgden de praktijkonderzoekscyclus van Van der Donk en Van

Lanen (2019) (**Figuur 6**). Iedere stap binnen deze cyclus werd uitgeschreven in de leidraden die de CDT's gedurende hun bijeenkomsten volgden. Zo focuste iedere CDT-sessie op school zich op een stap binnen de cyclus. Tijdens de terugkoppeling en intervisie werd het team uitgedaagd om hun ontworpen materiaal te analyseren aan de hand van observaties. Op basis van deze analyse concludeerde het team of er aanpassingen nodig waren.

Figuur 7

Kernactiviteiten voor praktijkonderzoek. (Overgenomen van blz. 20 in het boek) (van der Donk en van Lanen, 2019)



3.3.4. Terugkoppeling en intervisie

Tijdens het KaBOEM-traject werden er drie terugkoppelingsmomenten en intervisiesessies gehouden. De eerste terugkoppeling is verschillend van de andere twee terugkoppelingen.

Bij de start van het KaBOEM-traject werd een eerste terugkoppelingssessie georganiseerd voor de leraren die hadden deelgenomen aan de eerdere observatiestudie (deelstudie 3). Deze sessie vond plaats met de bruggenbouwer van het CDT en was gericht op het begeleiden van de leraar bij het reflecteren op de lespraktijk en het identificeren van individuele noden die als inspiratie konden dienen voor de collectieve praktijkvraag. We hanteerden hiertoe de methode van video stimulated recall (Consuegra, Willegems, & Engels (2015). Voorafgaand aan de sessie ontving de leraar een lesopname uit de observatiestudie met de opdracht deze zelfstandig te bekijken en te reflecteren op de sterke punten en uitdagingen in de eigen lespraktijk, waarbij hij/zij deze moest koppelen aan het KaBOEM-

kader. De leraar selecteerde ten minste twee lesfragmenten uit de video die tijdens de terugkoppeling als uitgangspunt dienden. Tijdens de terugkoppelingssessie bekeken de leraar en de bruggenbouwer samen de geselecteerde lesfragmenten opnieuw en reflecteerden ze op de ervaringen van de leraar. Daarnaast presenteerde de bruggenbouwer, bij uitbreiding, enkele lesfragmenten uit dezelfde les waarin hoge of lage verwachtingen werden waargenomen. Deze uitbreiding vloeit voort uit de vaststelling dat er nood is aan meer onderzoek inzake verwachtingen in de B-stroom. De uitbreiding laat toe hier vervolgonderzoek aan te koppelen. De leraar en de bruggenbouwer bespraken vervolgens de gebeurtenissen en de gedachten van de leraar op die momenten. Bij zes van de acht deelnemende scholen werd deze terugkoppelingssessie gepland. Dit hing af van de deelname van leraren aan zowel de observatiestudie als het KaBOEM-traject.

De tweede en derde terugkoppelingssessies vonden plaats in het midden en aan het einde van het traject. Hierbij volgden de CDT's het ontwerpproces binnen praktijkonderzoek en implementeerden ze de ontworpen lespraktijk in hun eigen klas -of schoolcontext. Het gehele team werd aangemoedigd om enkele **lesbezoeken** te organiseren, waarbij leraren elkaar live observeerden. Hiervoor konden ze het KaBOEM-observatie-instrument gebruiken of een eigen checklist opstellen om specifieke aandachtspunten te volgen tijdens de observaties (zie bijlage observatie-instrument 8.6). Naast de lesbezoeken werden de CDT's ook aangemoedigd om ten minste één leraar per team een **les te laten filmen** voor het terugkoppelingsmoment. Deze leraar moest, net als tijdens het eerste terugkoppelingsmoment, zijn les vooraf bekijken en enkele fragmenten selecteren die hij tijdens het terugkoppelingsmoment wilde presenteren. De leraar koos zelf vanuit welke nood hij over zijn les wilde reflecteren en koppelde deze aan een of meerdere principes van KaBOEM. Beide terugkoppelingsmomenten vonden plaats tijdens een CDT-sessie met het hele team. De geobserveerde lesbezoeken werden in het team besproken, waarbij de geïmplementeerde lespraktijken of afspraken werden geëvalueerd en bijgestuurd. Ook de opgenomen lesfragmenten werden in het team herbekeken, waarbij de betrokken leraar zijn leervraag bij de fragmenten deelde. In functie daarvan werden de lesfragmenten gezamenlijk geobserveerd aan de hand van het KaBOEM-observatie-instrument. Dit leidde tot een gezamenlijke reflectie over de geobserveerde lespraktijk.

3.3.5. Over het muurtje

Tussen januari en mei kregen de teams de gelegenheid om andere scholen te bezoeken, bij voorkeur fysiek. Dit stelde de teams in staat om elkaars praktijken te delen en elkaar te inspireren. Scholen konden zelf kiezen welke andere school ze wilden bezoeken op basis van hun behoeften. Twee scholen gaven hieraan gevolg, maar in de praktijk is het bezoek niet doorgegaan. Naast de schoolbezoeken werd er ook tijdens online sessies tijd vrijgemaakt om het contact tussen scholen te bevorderen. Scholen werden in break-out rooms geplaatst en wisselden op basis van een beurtelings

systeem ervaringen met elkaar uit over hun praktijkvragen, noden en successen. Tijdens de eerste online sessie in oktober werd deze uitwisseling gemodereerd door de bruggenbouwer, terwijl er tijdens de tweede sessie in januari geen moderator aanwezig was.

3.3.6. KaBOEM-traject afgetoetst aan het evaluatiekader voor effectieve professionalisering

Het KaBOEM-traject werd ontworpen vertrekkende van het evaluatiekader voor effectieve professionalisering (Merchie et al., 2018).

De onderstaande tabel (**Tabel 10**) toont de kenmerken waaraan elk onderdeel van het KaBOEM-traject voldoet. Over het algemeen voldoet het KaBOEM-traject aan de basis- en structurele kenmerken voor effectieve professionalisering (Merchie et al., 2018). Echter, niet elk onderdeel van het traject voldoet aan alle kenmerken, aangezien elk onderdeel specifieke doelen had. Zo waren de CDT's, het terugkoppelingsmoment en het "over het muurtje" o.a. gericht op schoolgebonden aspecten en eigenaarschap, terwijl de inhoudelijke sessies voornamelijk bedoeld waren om leraren nieuwe kennis bij te brengen en hun pedagogisch-didactische kennis te verhogen. De beoogde groei en veranderingen tijdens het traject richtten zich vooral op affectieve doelen die werden gemeten a.d.h.v. een pretoets-posttoets design. Veranderingen in cognitieve doelen, vaardigheden en instructieveranderingen waren een centraal doel tijdens de inhoudelijke sessies, CDT's en terugkoppelingsmomenten en werden na afloop van het traject op perceptuele wijze bevraagd bij de leraren. Hoewel het KaBOEM-traject niet direct focuste op het verbeteren van leerresultaten van leerlingen, werd wel verwacht dat dit uiteindelijk zou bijdragen aan betere leerprestaties. Deze werden echter niet gemeten.

Tabel 10

KaBOEM-traject afgetoetst aan het evaluatiekader voor effectieve professionalisering (Merchie et al., 2018)

Kenmerken	Inhoudelijke sessies	Collaboratieve designteams op school + bruggenbouwers	Terugkoppeling en intervisiemomenten	Over het muurtje
Basiskenmerken en structurele kenmerken				
Inhoudsfocus	X	X	X	
Pedagogisch-didactische kennis	X	X	X	

Coherent en evidence-based	X	X	X	
Eigenaarschap		X	X	X
Duur	X	X	X	X
Collaboratieve samenwerking	X	X	X	X
School -of locatiegebonden		X	X	X
Actief leren		X	X	X
Kwaliteit trainer	X	X	X	
Beoogde groei en veranderingen na het traject				
Cognitieve doelen	X	X		
Vaardigheden		X	X	
Affectieve doelen	X	X	X	X
Instructieverandering	X	X	X	
Verbeterde leerresultaten				

3.4. Dataverzameling

3.4.1. Pre- en posttoets

Het onderzoek maakte gebruik van een pretoets-posttoets design om na te gaan in welke mate er attitudeveranderingen bij leraren optraden. Daarnaast werd in de posttoets gevraagd in welke mate leraren zich professioneel gegroeid achtten na het traject en hoe zij het traject ervoeren. Beide vragenlijsten (zie bijlage 8.4, 8.5) werden aangeboden via de software Qualtrics en werden dus online afgenomen bij de deelnemende leraren.

De pretoets werd afgenomen na de Masterclass eind augustus 2023, net voor het begin van het schooljaar. Tijdens deze eerste inhoudelijke sessie was het schooljaar nog niet gestart en gaven de leraren nog geen les aan hun nieuwe klassen. Deze vragenlijst bestond uit verschillende onderdelen. In eerste instantie werden er demografische gegevens van de leraren verzameld, waaronder geslacht, leeftijd, opleidingsachtergrond, bezit van een lerarendiploma, gekozen vakdidactiek, vakgebied waarin men les gaf, en het aantal jaren leservaring in de B-stroom. Vervolgens beantwoordden leraren enkele open vragen over wat ze belangrijk vonden in hun rol als leraar en hoe ze deze visie over lesgeven in de praktijk brachten. Daarnaast werd gevraagd om aan te geven wat ze wilden leren tijdens het

KaBOEM-traject en wat hun individuele leervragen waren. Ze kregen de opdracht om in te schatten hoe competent ze waren in het aanpakken van deze leervraag. Om de attitudes van de leraren verder te beoordelen, werden gevalideerde schalen gebruikt om hun verwachtingen (Vandenberghe, 2011), doelmatigheidsbeleving (Tschannen-Moran et al., 1998) en collectieve doelmatigheidsbeleving (Tschannen-Moran & Barr, 2004) te meten.

Eind mei, vlak voor het terugkommoment, werd een posttoets afgenomen, met dezelfde attitudeschalen als in de pretoets. De posttoets bevatte aanvullende open en gesloten vragen over de ervaringen van het traject waarbij de nadruk lag op factoren die bijdroegen aan succes, uitdagingen, samenwerking en het verwerven van kennis en vaardigheden door leraren.

Schaal Hoge verwachtingen

Hoge verwachtingen is een van de principes van het KaBOEM-kader en werd daarom geïncorporeerd als attitudeschaal in deze deelstudie. Verwachtingen van leraren worden gedefinieerd als *“conclusies die leerkrachten trekken over het toekomstige gedrag of de academische prestaties van hun leerlingen, gebaseerd op wat ze nu over deze leerlingen weten”* (Good, 1987 p. 32). Eerder onderzoek naar verwachtingspatronen van leraren laat zien dat leraren subjectieve of vooringenomen verwachtingen kunnen ontwikkelen die geworteld zijn in specifieke leerlingkenmerken, waaronder sociaaleconomische status, etnische minderheidsstatus en gender (Rubie-Davies, 2014). Deze vooringenomen verwachtingen kunnen self-fulfilling prophecies creëren (Tobisch & Dresel, 2017), wat betekent dat wanneer leraren specifieke verwachtingen hebben voor bepaalde leerlingen, hun interacties met die leerlingen afwijken op manieren die overeenkomen met hun oorspronkelijke verwachtingen (Rubie-Davies, 2007). Rubie-Davis et al. (2006) wezen op een extra zorg met betrekking tot de verwachtingen van leraren. Ze ontdekten dat wanneer leraren lagere verwachtingen hebben, dit vaak geldt voor alle leerlingen in de klas. Hoge verwachtingen werden gemeten a.d.h.v. een bestaand gevalideerd instrument dat bestaat uit vier items (Vandenberghe, 2011) (zie 8.48.5).

Een exploratieve factoranalyse (EFA) werd uitgevoerd op zowel de pretoets (1) als posttoets (2) om te bevestigen dat de schaal valide is binnen de specifieke doelgroep en context. We hebben een principaal componentanalyse (PCA) uitgevoerd op de vier items, met een orthogonal rotatie (Varimax). De Kaiser-Meyer-Olkin test werd gebruikt om te controleren of de steekproefgrootte adequaat was voor de analyse. $KMO(1) = 0,731$ en $KMO(2) = 0,723$, wat ruim boven de grenswaarde van 0,50 ligt. Bartlett's test of sphericity (1) $X^2(6) = 29,151$, $p < 0,001$, en (2) $X^2(6) = 39,022$ tonen aan dat de correlaties tussen de items groot genoeg is om een PCA uit te voeren.

De analyse toont aan dat er bij beide toetsen 1 component is met eigenvalue > 1 . Die factor verklaart 58,461% en 62,125% van de variantie. **Tabel 11** toont de factorladingen. De items 1, 2, 3, en

4 hebben een factorlading $>0,50$ en clusteren op 1 component die we “Hoge verwachtingen” kunnen noemen. De hoge verwachtingen-schaal heeft een goede interne consistentie, een goede betrouwbaarheid (pretoets Cronbach’s alpha = 0,752; posttoets Cronbach’s alpha = 0,794) (zie **Tabel 12**).

Tabel 11

Component matrix Hoge verwachtingen

Items	Component 1 (pretoets)	Component 1 (posttoets)
1. Ik denk dat de meeste leerlingen van de B-stroom goed hun weg zullen vinden in het verdere leven.	0,757	0,876
2. Ik verwacht dat de meeste leerlingen van de B-stroom goed zullen presteren op school tijdens de volgende schooljaren.	0,808	0,878
3. Ik denk dat leerlingen van de B-stroom veel opsteken tijdens de lessen.	0,598	0,668
4. Ik verwacht dat de meeste leerlingen van de B-stroom goed zullen slagen in het secundair onderwijs	0,868	0,707

Tabel 12

Betrouwbaarheidsanalyse pretoets en posttoets Hoge verwachtingen

	Cronbach’s alpha	N of items
Pretoets Hoge verwachtingen	0,752	4
Posttoets Hoge verwachtingen	0,794	4

Schaal Doelmatigheidsbeleving

Het geloof van een leraar in zijn of haar vermogen om de betrokkenheid en het leerproces van leerlingen te stimuleren, zelfs wanneer leerlingen moeilijk of ongemotiveerd zijn, wordt doelmatigheid van leraren genoemd (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving staan meer open voor nieuwe ideeën en nieuwe onderwijsmethoden; ze hebben een grotere mate van planning en organisatie, zijn constructiever in het omgaan met fouten van hun leerlingen en zijn volhardender als het moeilijk wordt (Tschannen-Moran et al., 1998). De doelmatigheidsbeleving van een leraar wordt gevormd door persoonlijke kenmerken (bv. geslacht, leservaring), maar ook door

klaskenmerken (bv. prestatieniveau) en school- en schoolleiderkenmerken (bv. werkervaring van de directeur) (Fackler & Malmberg, 2016). Volgens Bandura (1997) is de doelmatigheidsbeleving contextspecifiek, wat betekent dat leraren zeer verschillende niveaus van doelmatigheidsbeleving kunnen hebben voor verschillende domeinen, zoals klasmanagement, het vak, leerlingbetrokkenheid of instructiepraktijken (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

De mate van doelmatigheidsbeleving van leraren werd gemeten a.d.h.v. een bestaand gevalideerd instrument dat bestaat uit twaalf items, de zogenaamde verkorte ‘*Teacher Sense of Efficacy Scales (TSES)*’ (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) (zie 8.2). Dit instrument bestaat uit drie subschalen: (1) Doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid, (2) Doelmatigheidsbeleving in instructiestrategieën, en (3) Doelmatigheidsbeleving in klasmanagement (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) (zie **Tabel 13**). Deze drie subschalen tonen de doelmatigheidsbeleving van leraren in verschillende domeinen. Na een voorwaartse vertaling naar het Nederlands en een terugvertaling beoordeelden de onderzoekers en de experts van dit OBPWO-project de vertalingen van de items. Eventuele onduidelijkheden of inconsistenties werden opgelost. De Nederlandstalige versie is te vinden in de vragenlijsten (bijlage 8.4., 8.5).

Tabel 13

Originele subschalen uit de vragenlijst: Teacher Sense of Efficacy Scales (TSES)

	Originele vragenlijst	Items
1	Doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid	2, 3, 4, 11
2	Doelmatigheidsbeleving in instructiestrategieën	5, 9, 10, 12
3	Doelmatigheidsbeleving in klasmanagement	1, 6, 7, 8

Item vijf en elf moesten verwijderd worden om de betrouwbaarheid in de subschalen te verhogen in de posttoets. Na het verwijderen van item vijf en elf hebben de subschalen in de pretoets een goede interne consistentie, een goede betrouwbaarheid. Er hoefden verder geen items verwijderd te worden om de betrouwbaarheid te verhogen. De subschalen in de posttoets hebben een goede interne consistentie. Ook hier hoefden verder geen items verwijderd te worden om de betrouwbaarheid te verhogen (**Tabel 14**).

Tabel 14

Betrouwbaarheidsanalyse pretoets en posttoets Doelmatigheidsbeleving

	Items	Pretoets/posttoets	Cronbach's alpha	N of items
Doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid	2, 3, 4	Pretoets	0,670	3
		Posttoets	0,786	
Doelmatigheidsbeleving in instructiestrategie	9, 10, 12	Pretoets	0,761	3
		Posttoets	0,630	
Doelmatigheidsbeleving in klasmanagement	1, 6, 7, 8	Pretoets	0,876	4
		Posttoets	0,833	

Schaal Collectieve doelmatigheidsbeleving

Collectieve doelmatigheidsbeleving (CDB) verwijst naar de overtuigingen over het gezamenlijk vermogen van een school (Goddard et al., 2004). Het verwijst bijvoorbeeld naar het oordeel van leraren in een school dat de schoolleden als geheel de acties kan organiseren die nodig zijn voor effectief lesgeven en succesvolle ontwikkeling bij leerlingen (Lazarides & Warner, 2020). De collectieve doelmatigheidsbeleving kan gedefinieerd worden als voor lerarenteams toekomstgerichte overtuigingen over hoe leraren als team kunnen slagen in hun gezamenlijke inspanningen om samen te werken en het leren van leerlingen te verbeteren.

De mate van collectieve doelmatigheidsbeleving van leraren werd gemeten a.d.h.v. een bestaand gevalideerd instrument dat bestaat uit twaalf items, de zogenaamde 'Collective Teacher Efficacy Beliefs Scale' (CTEBS) (Tschannen-Moran & Barr, 2004) (zie bijlage 8.3). Dit instrument evalueert het vermogen van leraren op een school om leerlingdiscipline en instructiestrategieën te beïnvloeden (**Tabel 15**). Deze tweedimensionale schaal is veel gebruikt in voorgaande literatuur (Kirby & Dipaola, 2011; Klassen et al., 2011). Na een voorwaartse vertaling naar het Nederlands en een terugvertaling beoordeelden de onderzoekers en de experts van het OBPWO-project de vertalingen van de items. Eventuele onduidelijkheden of inconsistenties werden opgelost. De Nederlandstalige versie is te vinden in de vragenlijsten (bijlage 8.48.5).

Tabel 15

Originele subschalen uit de vragenlijst Collective Teacher Efficacy Beliefs scale (CTEBS).

	Originele vragenlijst	Items
1	Totale score voor CDB	Alle items
2	CDB in instructiestrategieën	1, 2, 5, 6, 9, 11
3	CDB in leerlingdiscipline	3, 4, 7, 8, 10, 12

De betrouwbaarheid voor iedere schaal is goed in de pretoets en posttoets, er is een goede interne consistentie. Er hoefden geen items verwijderd te worden om de betrouwbaarheid te verhogen (**Tabel 16**).

Tabel 16

Betrouwbaarheidsanalyse pretoets en posttoets Collectieve doelmatigheidsbeleving.

	Nieuwe vragenlijst	Items	Pretoets/ Posttoets	Cronbach's alpha	N of items
1	Totale score voor CDB	Alle items	Pretoets	0,802	12
			Posttoets	0,914	12
2	CDB in instructiestrategieën	1, 2, 5, 6, 9, 11	Pretoets	0,655	6
			Posttoets	0,825	6
3	CDB in leerlingendiscipline	3, 4, 7, 8, 10, 12	Pretoets	0,782	6
			Posttoets	0,902	6

Schaal Professionele groei

In de posttoets werd een zelfontworpen schaal afgenomen met negen items om de perceptie van de professionele groei na het KaBOEM-traject te meten (zie 8.48.5). Deze items zijn niet gebaseerd op bestaande schalen, omdat ze specifiek zijn afgestemd op onderdelen van het KaBOEM-traject. De items werden gepresenteerd op een vijfpuntenschaal van Likert, variërend van helemaal oneens tot helemaal eens. Een exploratieve factoranalyse (EFA) werd uitgevoerd om te bevestigen dat de schaal betrouwbaar en valide is binnen de specifieke doelgroep en context. We hebben een principaal componentanalyse (PCA) uitgevoerd op de vier items, met een orthogonal rotatie (Varimax). De Kaiser-Meyer-Olkin test werd gebruikt om te controleren of de steekproefgrootte adequaat was voor de analyse. KMO = 0,775, wat ruim boven de grenswaarde van 0,50 ligt. Bartlett's test of sphericity $X^2(36) = 194,726$, $p < 0,001$, toont aan dat de correlaties tussen de items groot genoeg is om een PCA uit te voeren.

De analyse toont aan dat er 2 componenten zijn met eigenvalue > 1 . Die factoren verklaren 71,418% van de variantie. Tabel 23 toont de factorloadings. De items 3, 4, 6, 7 en 8 hebben een factorloading $> 0,50$ en clusteren op 1 component die we "professionele ontwikkeling" kunnen noemen. De items 1, 2, 5 en 9 hebben een factorlading $> 0,50$ en clusteren op het tweede component die we "persoonlijke groei" kunnen noemen. Item 9 werd verwijderd uit de subschaal omdat deze inhoudelijk niet aansloot bij de andere items.

Tabel 17*Principale component analyse rotated component matrix: Professionele groei.*

	Items	Component 1	Component 2
1.	Door het traject te volgen heb ik meer kennis over verschillende didactische principes waar ik op kan inzetten in mijn klaspraktijk.	0,489	0,634
2.	Door het traject te volgen heb ik meer kennis over hoe je een krachtige leeromgeving voor de B-stroom kan ontwerpen.	0,563	0,602
3.	Ik heb het gevoel dat we onze uitdaging tot een goed einde hebben gebracht.	0,886	0,140
4.	Ik voel me in staat om na dit traject verder te werken met de didactische principes van KaBOEM.	0,800	0,373
5.	Ik heb het gevoel dat ik ben gegroeid in mijn 'lesgeven'.	0,476	0,703
6.	Door het samenwerken met collega's is onze band op school versterkt.	0,862	0,172
7.	Wij zijn als team in de B-stroom gegroeid naar elkaar.	0,875	0,173
8.	Ik zou graag met het team willen blijven samenwerken aan de uitdaging, of met een nieuw team op school.	0,687	0,372
9.	De directie bood het team voldoende ruimte en middelen om dit traject tot een goed einde te brengen.	-0,042	0,789

De schaal professionele ontwikkeling heeft een zeer goede interne consistentie, een goede betrouwbaarheid. De schaal persoonlijke groei heeft eveneens een goede interne consistentie, een goede betrouwbaarheid (zie **Tabel 18**).

Tabel 18*Betrouwbaarheidsanalyse Professionele groei*

	Items	Cronbach's alpha	N of items
Professionele ontwikkeling	3, 4, 6, 7, 8	0,903	5
Persoonlijke groei	1, 2, 5	0,860	3

3.4.2. Logboek van de bruggenbouwers

In een Excel-bestand hielden de bruggenbouwers bij hoe zij het team ervoeren, wat er tijdens vergaderingen werd besproken, wie er uitviel of bijkwam, hoe de vergaderingen verliepen en wat hun indruk hierbij was. Zo konden we het verloop van het traject voor elke deelnemende school monitoren. In het Excel-bestand werd een vaste structuur gevolgd met vaste vragen die doorheen het traject werden beantwoord en aangevuld door de bruggenbouwers. De bruggenbouwers kwamen ook regelmatig samen om de voortgang van elk team te bespreken. Dit logboek werd als datatriangulatie gebruikt om de onderzoeksvraag *'Hoe hebben de deelnemers het KaBOEM-traject ervaren'* te beantwoorden.

3.5. Data-analyse

Verschillende analysemethoden werden toegepast om beide onderzoeksvragen te beantwoorden. Om de onderzoeksvraag *'Hoe hebben de deelnemers het KaBOEM-traject ervaren?'* te beantwoorden, werd gebruik gemaakt van zowel de antwoorden uit de vragenlijst als het logboek van de bruggenbouwers. Voor de gesloten vragen in de vragenlijst werden beschrijvende statistieken toegepast, terwijl een kwalitatieve thematische analyse werd uitgevoerd op de open vragen. De kwalitatieve analyse bestond uit het structureren van de antwoorden van de deelnemers op basis van thema's (bijvoorbeeld CDT-sessies). Deze thema's werden vervolgens gekoppeld aan de resultaten van de gesloten vragen, zodat een samenhangend antwoord op de onderzoeksvragen in de resultaatsectie kon worden geformuleerd. Het kader van Merchie et al. (2018) diende als kader om een algemeen beeld te schetsen van het verloop van het KaBOEM-traject op alle deelnemende scholen. Daarnaast werd elke school specifiek beschreven volgens het kader van Binkhorst et al. (2015), dat een gedetailleerde structuur bood voor de beschrijving van de data.

Om de onderzoeksvraag *'Op welke manier draagt het KaBOEM-traject bij tot veranderingen in de professionele groei en attitudes van leraren'* te beantwoorden, werd eerst gekeken of er een significant verschil tussen de scores op de attitude-testen voor en na het traject. Dit werd gedaan door een t-waarde te berekenen voor gekoppelde steekproeven. Daarnaast is de relatie tussen de pre- en posttoetsscores onderzocht met behulp van regressieanalyse voor elk collaboratief design-team. De assumptie van normaliteit werd visueel gecontroleerd aan de hand van Q-Q plots, wat in lijn is met gebruikelijke praktijk voor dergelijke analyses (Field, 2018). Intercorrelatiematrixen zijn geanalyseerd om te bepalen of dezelfde hoge of lage scores bij dezelfde respondenten lagen en in hoeverre veranderingen in attitudes en professionele groei met elkaar correleerden. Op deze manier kon worden vastgesteld in hoeverre het traject heeft bijgedragen aan veranderingen in professionele groei en attitudes binnen verschillende teams, en hoe zij dit hebben ervaren.

4. Resultaten

4.1. Hoe hebben de deelnemers het KaBOEM-traject ervaren?

Zoals eerder vermeld, wordt deze onderzoeksvraag enerzijds in algemene zin beantwoord met behulp van het kader van Merchie et al. (2018), en anderzijds per school afzonderlijk met behulp van het kader van Binkhorst et al. (2015). De scholen verschilden in de mate waarin ze de verschillende componenten van het ontworpen traject daadwerkelijk hebben geïmplementeerd of hebben doorlopen. Deze variaties worden in de volgende secties gedetailleerd beschreven.

4.1.1. Het professionaliseringstraject afgetoetst aan het evaluatiekader voor effectieve professionalisering

De negen kenmerken voor effectieve professionalisering volgens Merchie et al. (2018) worden hieronder uiteengezet, gebaseerd op de ervaringen van de deelnemers en de gerealiseerde onderdelen binnen het traject.

Duur van het professionaliseringstraject

Hoewel er geen exact drempelpunt bestaat, ondersteunt Merchie et al. (2018) meer *intensieve programma's* die gespreid zijn in tijd en minstens twintig uur contacttijd bevatten. Het KaBOEM-traject duurde één schooljaar waarbij verwacht werd dat teams minimaal vijf keer samen vergaderden op school gedurende minstens één uur, en vier volledige dagen met inhoudelijke sessies volgden. In de realiteit varieerden de contactmomenten tussen scholen tussen vijf en acht samenkomsten. Ook de inhoudelijke sessies werden niet steeds door iedere leraar gevolgd omwille van schoolomstandigheden (leraren moesten in die uren lesgeven en konden niet vrij geroosterd worden, er was een uitstap gepland, etc.). De masterclass werd door bijna iedereen gevolgd, zevenentwintig leraren in totaal. Tijdens de online sessies was meer dan de helft aanwezig (in oktober 22 leraren, en in januari 18 leraren). Tijdens het terugkommoment konden eenentwintig leraren niet deelnemen. Het einde van een schooljaar is voor scholen vaak een drukke periode, waardoor leraren niet konden worden vrijgesteld of op die dag op excursie waren. Negen leraren waren aanwezig tijdens het terugkommoment.

In de bevraging op het einde van het traject, vroegen we de deelnemers naar hun ervaring met de duur van het traject. De meerderheid van alle leraren (twintig leraren) vonden het aantal vergadermomenten op school (i.e. CDT-sessies) perfect. Tien leraren vonden het aantal vergadermomenten echter te veel en wilden graag minder vergadermomenten. De inhoudelijke sessies waren volgens drieëntwintig leraren ook voldoende, maar zeven leraren vonden dat er te veel inhoudelijke sessies waren. Meer dan de helft van de leraren vond de duur van het traject over één schooljaar goed. Acht leraren vonden het traject te lang en wilden liever een korter traject, terwijl vijf

leraren het traject te kort vonden en liever een langer traject wilden. Samengevat vond de meerderheid van de leraren de duur van het traject met al zijn onderdelen goed. Toch rapporteerden enkele leraren dat de duur van het traject te lang was voor hen en dit te tijdsintensief was om te combineren met hun wekelijks lestakenpakket. Dit gevoel kan ook mogelijk verklaard worden door de mate van betrokkenheid en ondersteuning die de directie al dan niet aan de deelnemende leraren gaf. De meeste scholen kregen namelijk geen extra tijd voor de CDT's en inhoudelijke sessies en moesten deze na schooltijd organiseren of werden niet vrij geroosterd voor het volgen van de inhoudelijke sessies. Enkel de leraren in Donderaal werden vrijgeroosterd gedurende enkele uren per week om samen te kunnen vergaderen met het team. Enkele leraren gaven dan ook aan dat het een zwaar engagement was om dit traject te volgen en het jammer vonden dat ze daardoor lessen moesten missen om deel te kunnen nemen.

Inhoudelijke sessies

De inhoudelijke sessies voldeden aan drie kenmerken van Merchie et al. (2018): inhoudsfocus, pedagogisch-didactische kennis, en coherent en evidence-based.

Tijdens de inhoudelijke sessies werd de *focus op het leren van leerlingen* gelegd en onderbouwd door theorieën over effectieve pedagogisch-didactische principes voor krachtige leeromgevingen in de B-stroom (i.e. KaBOEM-kader). De focus van deze sessies lag op het verhogen van de kennis en vaardigheden om les te geven en krachtige leeromgevingen te ontwerpen in de B-stroom.

In de bevraging op het einde van het traject, vroegen we de deelnemers naar hun ervaring met de inhoudelijke sessies aan de hand van open en gesloten vragen. Zoals hierboven besproken namen niet alle leraren deel aan iedere inhoudelijke sessie, maar werd er wel aangemoedigd om minstens twee leden per team te laten aansluiten. Bovendien werden de sessies opgenomen en online geplaatst zodat leraren die niet aanwezig konden zijn deze later konden herbekijken. We hebben geen informatie of leraren deze opnames bekeken hebben.

Leraren moesten rangschikken welk onderdeel van het traject zij het meest leerzaam vonden. Ze konden kiezen uit de CDT-sessies, de inhoudelijke sessies, de lesbezoeken, de lesopname, en over het muurtje. Vijf leraren vonden de inhoudelijke sessies het meest leerzaam. Een leraar in de Heek gaf aan dat het nuttig was om te leren hoe men een aanpak kan ontwikkelen voor de B-stroom en deze vervolgens kan toepassen op alle leerlingen. Eén beleidsondersteuner in de Opkijker vond de sessie over klasmanagement bijzonder leerzaam en stelde dat alle beginnende leraren deze sessie zouden moeten bijwonen. Een andere leraar in Tarbot vond het waardevol om inzicht te krijgen in het lesgeven aan 'gemiddelde B-stroom-leerlingen'. Daarnaast waardeerde een andere leraar uit de Heek het

systeem achter KaBOEM als een goed initiatief. Vier leraren plaatsten de inhoudelijke sessies op de laatste plaats. Twee leraren waren afwezig tijdens deze sessies en één leraar gaf aan dat zij deze sessies niet leerzaam vond voor haar eigen professionele ontwikkeling. Een andere leraar vond de sessies te theoretisch.

CDT-sessies

De CDT-sessies voldeden aan vier kenmerken volgens het kader van Merchie et al. (2018): eigenaarschap, collectieve samenwerking, school- of locatiegebonden en actief leren.

Het doel van de CDT-sessies was dat leraren zelf-geïdentificeerde behoeften en interesses deelden aan het team en vanuit deze noden tot een collectief doel kwamen voor hun specifieke schoolcontext in de B-stroom. Dit zou hen een gevoel van *eigenaarschap* geven over de inhoud en het proces van hun professionalisering. 77% van de leraren vond dat het traject in zijn geheel goed tot uitstekend aansloot bij hun behoeftes en interesses. 83% van de leraren vond dat de gekozen uitdagingen van hun collaboratief designteam goed tot uitstekend aansloten bij hun eigen uitdagingen in de klas. 17% van de leraren vond dat de gekozen uitdaging redelijk aansloot binnen de eigen uitdagingen in de klas.

Ieder CDT ging aan de slag met hun gezamenlijk gekozen uitdaging en formuleerde een praktijkvraag. Gedurende het volledige schooljaar en tijdens de CDT-sessies werkte het team naar de praktijkvraag toe om deze beantwoord te krijgen. De teamleden volgden hiervoor de praktijkonderzoeks-cyclus (zie **Figuur 6**). Door het gezamenlijk uitvoeren van praktijkonderzoek en reflectie op hun professionalisering zijn leraren *actief aan het leren* en zijn ze niet louter consumenten van kennis. Een leraar in de Heek leerde door het delen van ervaringen met collega's hoe ze een praktijkvraag samen kunnen kiezen en zich konden concentreren op één praktijkvraag in plaats van meerdere tegelijkertijd. Een andere leraar in Wijting waardeerde de beknopte aanpak van hun leervraag tijdens de sessies en het vasthouden aan het plan zonder af te wijken. Isabel uit Tarbot vond het werken in een CDT ook zeer leerzaam. Zij beschreef dit als volgt:

“Hoe je een probleem kan aanpakken binnen een team. Hoe je op een constructieve manier kan samenwerken vanuit verschillende standpunten om zo een algemeen heersend probleem op te lossen.” (Isabel, Tarbot)

De CDT-sessies hadden als doel dat leraren *collectief samenwerken* naar een gemeenschappelijk doel toe. De meerderheid van alle leraren (22 leraren) vond dat de samenwerking in de collaboratieve designteams vlot verliep. Iedereen kon inbreng geven, de gemaakte afspraken werden goed nagekomen en enkele leraren gaven aan dat de leden van het team een hechtere band ontwikkeld hebben. Negen leraren ervoeren de samenwerking binnen de CDT-sessies ook als de

grootste uitdaging van het traject. Zo gaven ze aan dat het niet evident was om iedereen samen te krijgen en op elkaar afgestemd te zijn. Ook gaf een leraar uit Wijting aan dat ze het niet evident vond om afhankelijk te zijn van anderen tijdens CDT-sessies en er collega's waren die weigerden deel te nemen. Eén leraar in de Opkijker had het gevoel dat ze te weinig tijd hadden om alles gerealiseerd te krijgen. Bij de Schar gaven de leraren aan dat er in de loop van het schooljaar twee leraren afvielen aangezien hun interesse gezakt was en niet gemotiveerd genoeg waren om verder te gaan. De resterende vier leraren bleven wel het traject volgen en gaven aan dat ze hierdoor een hechtere band kregen. Een beleidsondersteuner uit de Opkijker gaf aan dat enkele leraren uit het team vaak negatief stonden voor de opdrachten die verwacht werden gedurende het traject. Deze opdrachten waren er vaak moeilijk bij te nemen bovenop hun volle lesopdracht. Bij het team in Tarbot verliep de samenwerking vlot waarbij een leraar het volgende beschreef:

“Met de meesten verliep het heel goed. Wie volhield tot het einde begrijpt het belang van dergelijke projecten en dat heeft toch wel een zaadje gelegd om verder projecten binnen de B-stroom op dezelfde manier aan te pakken.” (Isabel, Tarbot)

Een leraar in de Schar waardeerde de regelmatige opvolging van de sessies, waardoor de praktijkvraag levendig bleef op school. Samen konden ze nadenken over de gestelde problemen en zo vooruitgang boeken. Een leraar in Donderaal merkte op dat de CDT-sessies haar lieten inzien dat leraren vaak dezelfde problemen ervaren en dat ze er als team niet alleen voor staan. Ook een andere leraar in Donderaal kwam tot dit besef en leerde milder te zijn voor zichzelf, omdat andere leraren vaak vergelijkbare situaties doormaken:

“Dat we er als team niet alleen voorstaan. We ondervinden dezelfde problemen.” (Lore, Donderaal)

De CDT-sessies werden *op de scholen* georganiseerd om dit zo goed mogelijk in het dagelijkse werk van de deelnemende leraren te houden. In de rangschikking van de onderdelen van het traject, van minst naar meest leerzaam, beschouwde 53% van de leraren de CDT-sessies als het meest waardevol. 20% van de leraren plaatste deze sessies op de tweede plaats. Zeven leraren vonden de sessies een te zwaar engagement of te langdradig, maar wel verrijkend. Eén leraar stelde voor om enkele sessies online te laten doorgaan om tijd te besparen. Een andere leraar stelde voor dat het ook op een andere locatie kon doorgaan zodanig dat het ook voor de bruggenbouwer haalbaar bleef, ook al vermoedde zij dat er dan minder leraren aanwezig zullen zijn. Een andere leraar vond dan weer dat er te weinig tijd was. Een leraar uit de Heek zei het volgende:

“Zeer intensief. Er werd meer gevraagd dan ik zelf verwacht had. Dit is daarom niet negatief, gewoon een vaststelling.” (Peter, Heek)

Een leraar uit de Schar vond het interessant om informatie met elkaar uit te wisselen en van elkaar te leren. Zij vond het fijn om groei te zien bij collega's. In Donderaal deed het hen op een andere manier nadenken over het probleem. Ook in Tarbot vonden ze de CDT-sessies leerzaam:

“Als positief en echte leermomenten. Het voelde ook alsof dit echt door ons allen gedragen werd. Dit deed deugd!” (Lisa, Tarbot)

Een leraar in de Opkijker gaf aan dat zij de CDT-sessies het meeste leerrijk vond omdat ze daardoor op schoolniveau veranderingen konden doorvoeren en er duidelijke afspraken tussen leraren konden gemaakt worden en deze afspraken beter konden nagekomen worden. Tenslotte gaven acht leraren aan, waaronder leraren in de Schar en Donderaal, dat ze tevreden waren over hun eindresultaat door de CDT-sessies en zagen dit als hun meest succesvolle ervaring in het traject:

“Dat we samen oplossingen hebben gevonden voor ons probleem.” (Brent, De Schar)

“Dat we resultaten hebben geboekt bij de leerlingen.” (Elke, Donderaal)

Terugkoppeling en revisiemomenten

Tijdens het KaBOEM-traject werd van de collaboratieve designteams verwacht dat zij tweemaal een terugkoppelingsmoment organiseerden. Tijdens deze momenten leerden de teams gezamenlijk te reflecteren over hun geobserveerde lesbezoeken en lesopnames, zodat het geïmplementeerde materiaal geëvalueerd en aangepast kon worden. Dit onderdeel voldeed ook aan vier kenmerken van Merchie et al. (2018): eigenaarschap, collectieve samenwerking, school- of locatiegebonden, en actief leren.

De terugkoppelings- en revisiemomenten werden niet door alle scholen tweemaal georganiseerd. Eén school, Wijting, heeft deze momenten niet gehouden. Twee scholen, Heek en Donderaal, hebben dit één keer gedaan. Drie scholen, Schar, Tarbot en Opkijker, hebben deze momenten wel tweemaal georganiseerd. 13% van de leraren beschouwde de **lesbezoeken** als het meest leerzame onderdeel van het traject, terwijl 77% van de leraren deze op de tweede of derde plaats plaatste. Drie leraren die dit het meest leerzaam vonden, leerden dat het normaal is dat lessen soms mislopen, waardoor ze milder naar zichzelf gingen kijken en beseften dat ze hier niet alleen in staan. Eén leraar van de school Opkijker gaf aan dat het integreren van spontane observaties iedereen zou helpen.

Vier leraren vonden de **lesopnames** het meest leerzaam, en tien leraren plaatsten dit op de tweede of derde plaats. Zij benadrukten dat het interessant is om te reflecteren over hun eigen lesgeven, om zowel verbeterpunten als positieve aspecten te identificeren, zelfs na vele jaren ervaring, zoals blijkt uit onderstaand citaat:

“Jezelf bezig zien en horen blijft confronterend en leerrijk.” (Lieselot, Opkijker)

Dertien leraren plaatsten de lesopnames op de voorlaatste plaats. Zij gaven vooral aan dit niet gedaan te hebben in het traject of dit niet leerrijk vonden omdat ze hun collega's al voldoende kennen en dit al meermaals hebben moeten doen.

De bruggenbouwer

De bruggenbouwer werd als coach én expert ingezet in ieder CDT om enerzijds als facilitator het leerproces van leraren te begeleiden, en anderzijds nieuwe kennis en praktijken te delen met de teams en kennis op te bouwen bij leraren. De bruggenbouwer voldeed in dat opzicht met het laatste kenmerk van Merchie et al. (2018): *de kwaliteit van de trainer*.

De bruggenbouwer lijkt essentieel te zijn in de CDT's. Vijf leraren gaven in een open vraag aan dat de bruggenbouwer moet worden behouden in het KaBOEM-traject. Alle leraren vonden dat de bruggenbouwer zijn rol goed (11) tot uitstekend (19) opnam in het collaboratief designteam. Een leraar uit de Heek benadrukte haar waardering tegenover de bruggenbouwer in het team:

“Het was niet gemakkelijk om iedereen samen te brengen, de regelmatige afwezigheid van collega's maakte het soms moeilijk enerzijds. Anderzijds, chapeau voor de bruggenbouwer om er het maximum uit te halen.” (Lotte, Heek)

Over het muurtje

Dit onderdeel voldeed ook aan drie kenmerken van Merchie et al. (2018): eigenaarschap, collectieve samenwerking, en actief leren.

Tijdens het KaBOEM-traject werd geprobeerd de uitwisseling tussen de scholen te bevorderen, voornamelijk tijdens de inhoudelijke sessies. Zowel tijdens de masterclass als het terugkommoment werd tijd gereserveerd voor zowel formele als informele uitwisselingen tussen de scholen. Ook tijdens de online sessies werd tijd ingeruimd voor afzonderlijke bijeenkomsten, zodat scholen hun ervaringen, praktijkvragen en andere kwesties konden delen met elkaar. Hoewel er ook ruimte was om scholen te bezoeken, heeft geen enkele school van deze mogelijkheid gebruik gemaakt.

In de rangschikking van de onderdelen van het traject, van minst naar meest leerzaam, beschouwde 73% van de leraren het contact met andere scholen als het minst leerzaam. In de open vragen over de ervaringen met het contact tussen scholen gaven twaalf leraren aan dat dit aspect te weinig aan bod kwam tijdens het traject, wat de beperkte leerwaarde ervan verklaarde. Een leraar in de Heek vond deze momenten weliswaar interessant, maar te kort om diepgaand met elkaar te kunnen spreken. Bovendien vond een leraar uit Donderaal dat het contact niet leerzaam was omdat de praktijkvraag van andere scholen niet aansloot bij hun eigen praktijkvraag. Een leraar uit Donderaal

ondervond stoeve communicatie tijdens het online contactmoment met andere scholen en de leraren uit Wijting deelden zelfs negatieve ervaringen. Ze voelden zich aangevallen door opmerkingen van een andere school. Ze benadrukten dat het gesprek onvoldoende serieus werd genomen, er een negatieve sfeer heerste en er geen moderator was om het tij te keren. Een leraar uit Tarbot stelde voor om dit aspect uit te breiden met fysieke contactmomenten tussen scholen. Zo zouden leraren elkaar kunnen bezoeken, samen aan tafel kunnen zitten en constructief kunnen overleggen. Dit zou de interactie en kennisuitwisseling kunnen bevorderen, wat het meer leerrijk zou maken. Twee leraren gaven ook aan dat het online niet evident was om scholen te ontmoeten.

In de open vragen, gaven tien leraren aan deze contactmomenten met andere scholen fijn te vinden. Twee leraren uit Donderaal benadrukten dat het interessant was om te horen hoe andere scholen problemen aanpakken en om voorbeelden en tips van andere scholen te ontvangen. Daarnaast gaven twee leraren uit de Schar aan dat zij graag meer contact tussen de scholen hadden gewenst. Een van deze leraren zei hierover het volgende:

“Dat was voor mij positief. Het was deugdzaam om te horen dat we met onze zorgen niet alleen zijn. En ook geruststellend om te horen dat het overal wel iets is.” (Kathleen, Schar)

Algemene ervaringen traject

In onderstaande tabel wordt een samenvatting weergegeven van de algemene ervaringen van de leraren met het traject. Leraren konden in open vragen antwoorden wat zij het meest succesvol vonden, waar de grootste uitdagingen lagen, wat volgens de deelnemers ontbrak in het traject, en wat zeker behouden moet blijven. De antwoorden zijn gerangschikt van meest tot minst genoemd.

Wat was de meest succesvolle ervaring in het traject voor jou? (n=28)
Het eindresultaat van hun praktijkvraag (n = 11)
Samenwerking met het team tijdens de CDT-sessies (n = 11)
Het eigen lesgeven verbeterd (n = 4)
Eigen lesopnames (n = 1)
De Masterclass (n = 1)
Waar liep je tegenaan in dit traject? Wat verliep minder vlot? (n=26)
De samenwerking, aanwezigheid en communicatie in het CDT (n=9)
Het traject was te intensief (n = 4)
De betrokkenheid en ondersteuning van de directie (n = 3)
Het blijven en juist toepassen van de ontwikkelde materialen in de praktijk (n = 2)
Chaotisch begin (n = 2)

Eindresultaat op schoolniveau toepassen, tot bij de collega's die niet bij het traject behoorden (n = 2)
De tijd en mogelijkheid om het uit te werken (n = 1)
Administratie in het traject (n = 1)
Verlies van lesmomenten (n = 1)
Het aanwezig kunnen zijn op alle bijeenkomsten (n = 1)
Wat heb je eventueel gemist binnen het KaBOEM-traject? (n=14)
Meer fysieke inhoudelijke sessies met concrete tips (n = 6)
Meer contact met andere scholen (n = 2)
Meer steun van de directie (n = 2)
Meer tijd (n = 1)
Duidelijke rolomschrijving van één verantwoordelijke in het schoolteam (n = 1)
Willen meer werken aan hoge verwachtingen in het team (n = 1)
Opdrachten zoals de lesopnames zijn voor veel collega's een te grote opgave (n = 1)
Wat zou je behouden in het KaBOEM-traject? (n=24)
De CDT-sessies (n = 7)
Alles moet behouden blijven (n = 7)
De bruggenbouwer (n = 5)
De inhoudelijke sessies (n = 3)
Over het muurtje (n = 1)
Het KaBOEM-kader (n = 1)

4.1.2. Het verloop van het KaBOEM-traject per deelgenomen school

Het oorspronkelijke KaBOEM-traject werd door verschillende omstandigheden op scholen anders uitgevoerd. Contextuele factoren leidden ertoe dat de teams in grootte varieerden, verschillende tijd- en ruimteverdelingen kregen, en door diverse redenen op school te maken hadden met teamwissels en aanpassingen.

In de volgende sectie worden de teams beschreven en geëvalueerd volgens het kader van Binkhorst et al. (2015). Hierbij wordt uitgebreid aandacht besteed aan de ervaringen van de deelnemende leraren, zodat een volledig beeld van de werking uit ieder team wordt weergegeven.

Heek

In de Heek vonden de leraren vooral de CDT-sessies met de bruggenbouwer het meest interessant tijdens het KaBOEM-traject. Ook de masterclass aan het begin van het traject werd als een

meerwaarde beschouwd. Ze gaven echter aan dat het moeilijk was om iedereen aanwezig te laten zijn tijdens de sessies en dat het veel energie kostte om hiervoor tijd vrij te maken. Een leraar vond dat er te veel administratie aan het traject verbonden was, verwijzend naar de leidraden van de CDT-sessies. Een andere leraar merkte op dat de communicatie binnen het team niet altijd soepel verliep en vroeg zich af hoe dit project op de lange termijn een plek zal behouden op school. Vier leraren gaven aan dat ze graag meer input en concrete tips hadden gekregen voor specifieke vakken. Daarnaast had een leraar behoefte aan een duidelijke rolomschrijving voor één verantwoordelijke binnen het schoolteam. Over het algemeen vonden ze het KaBOEM-kader en de CDT-sessies met de bruggenbouwer het meest leerzaam en benadrukten zij dat deze behouden moeten worden voor de toekomst. Een leraar vond ook de sprekers tijdens de online sessies goed.

Kenmerken	Heek
Input	
<i>Motivatie</i>	Bij de start van het traject was er veel motivatie volgens de bruggenbouwer. In de loop van het traject zakte deze motivatie bij enkele deelnemers in het team.
<i>Hervormingsambities</i>	Het team wilde heldere procedures voor alle B-stroom leerlingen en op die manier structuur bieden aan de leerlingen.
<i>Leservaring</i>	Gemiddeld hadden de leraren 12 jaar leservaring in de B-stroom, met een minimum van 6 jaar, en een maximum van 30 jaar.
<i>School hervormingsambities</i>	/
<i>Schoolbetrokkenheid</i>	De leraren waren het eens dat de directie voldoende ruimte en middelen bood om dit traject tot een goed einde te brengen.
Proces	
<i>Teamleden</i>	Het team bestond uit 5 leraren in de B-stroom en 1 graadcoördinator. Drie leraren vonden dat het team onderling gegroeid is en een sterkere band heeft ontwikkeld door samen te werken, hoewel de graadcoördinator het hier niet mee eens is. Twee leraren hebben hier geen uitgesproken mening over.
<i>Doelafstemming</i>	Het team verkende eerst hoe iedere leraar het binnenkomen in de klas liet gebeuren. Dit wilden ze stroomlijnen voor iedereen in de B-stroom a.d.h.v. nieuwe procedures.
<i>Bruggenbouwer</i>	Gemiddeld vond het team dat de bruggenbouwer zijn rol goed opnam.
<i>Duur CDT</i>	Het team kwam vijf keer samen op school. De meningen over de duur van het traject verschilden. Drie leraren vonden dat er te veel vergadermomenten waren, terwijl de andere twee leraren en de graadcoördinator het aantal vergadermomenten juist perfect vonden. Ze erkenden echter allemaal dat het traject een zwaar en een tijdsintensief engagement was voor leraren. Twee leraren vonden het langdradig, en een andere leraar vond dat er te weinig actie werd ondernomen. Daarentegen vond een andere leraar de sessies heel aangenaam.
<i>Duur traject</i>	Vier leraren vonden het traject te lang duren en hebben liever een korter professionaliseringstraject. Eén leraar en de graadcoördinator vonden één jaar goed.

Activiteiten	
<i>CDT-sessies</i>	Drie leraren beschouwden de CDT-sessies op school als het meest leerzaam. Ze vonden het waardevol om gezamenlijk een aanpak voor de B-stroom te ontwikkelen, die vervolgens ook op alle leerlingen kon worden toegepast. Daarnaast benadrukte een leraar dat zij geleerd had hoe je een praktijkvraag kunt kiezen door ervaringen met elkaar te delen en zich te concentreren op één vraag tegelijk. De graadcoördinator en een andere leraar beoordeelden deze sessies als het op één na meest leerzame onderdeel van het traject. Eén leraar plaatste deze op de vierde plaats.
<i>Inhoudelijke sessies</i>	Vier leraren en de graadcoördinator vonden dat er voldoende inhoudelijke sessies waren en één leraar vond er te veel. Iedereen was aanwezig tijdens de masterclass, maar tijdens de sessies nadien waren er voornamelijk steeds twee leraren aanwezig. Twee leraren en de graadcoördinator vonden dit het meeste leerzame onderdeel van het traject. Een van deze leraren was bijna steeds aanwezig tijdens de sessies.
<i>Terugkoppeling en intervisie</i>	De lesbezoeken plaatsten drie leraren en de graadcoördinator op de derde plaats als leerzaam moment. Twee leraren plaatsten dit op de tweede plaats. De lesopnames werden als voorlaatste geplaatst. Dit team heeft zowel het observeren als de lesopnames eenmalig uitgevoerd.
<i>Over het muurtje</i>	Het contact met andere scholen vonden alle leraren en de graadcoördinator het minst leerrijk. Ze benadrukten dat dit er niet van gekomen is en dat het online contact met andere scholen niet echt bruikbare informatie had opgeleverd voor hun school.
<i>Implementatie</i>	Het team had een checklist opgesteld en visueel weergegeven, die wordt gedeeld met zowel leerlingen als ouders. Deze checklist wordt ook opgehangen in de klaslokalen en vanaf volgend schooljaar wordt deze geïmplementeerd.
Uitkomst	
<i>Professionele ontwikkeling</i>	Over het algemeen waren alle leraren en de graadcoördinator het erover eens dat ze meer kennis hebben verworven over verschillende didactische principes en weten hoe ze een krachtige leeromgeving kunnen creëren in de B-stroom. Ze voelen zich capabel om na afloop van dit traject verder te werken met de principes van KaBOEM en willen graag blijven samenwerken met het team aan uitdagingen op school. Drie leraren en de graadcoördinator ervaarden persoonlijke groei in hun lesgeven.
<i>Eigenaarschap</i>	Drie leraren en de graadcoördinator vonden dat het traject redelijk aansloot bij hun persoonlijke behoeften en interesses. Twee leraren vonden dat het traject goed aansloot bij hun eigen behoeften en interesses. Alle leraren en de graadcoördinator waren van mening dat de zelfgekozen uitdaging goed aansloot bij hun eigen uitdagingen in de klas.
<i>Ontwikkelde materialen</i>	Het team ontwikkelde een filmpje om hun checklist toegankelijk te maken voor de hele school, ouders en leerlingen. De checklist wordt ook zichtbaar opgehangen in de klaslokalen.

Tarbot

Het team was zeer tevreden over hun ontwikkelde materiaal en merkte op dat deze succesvol was in verschillende klassen en graden. Echter, sommige collega's die niet deelnamen, waren moeilijk te overtuigen van hun aanpassingen:

“Sommige collega's, die niet bij het KaBOEM-traject behoorden, geloofden niet meteen in ons streepjessysteem”.

Eén leraar maakt zich ook zorgen dat het ontwikkeld materiaal op een gegeven moment kan uitdoven en dat ze terug zullen vallen in hun oude gewoonten. Een andere leraar zou graag meer tijd en ondersteuning van de directie willen krijgen om verder te werken aan en samen te werken aan dit project. Het team is gemotiveerd om te blijven werken aan de praktijkvraag naar de toekomst toe:

“Teamwerk is nodig om iets gerealiseerd te krijgen in de B-stroom. Het probleem dat we wilden aanpakken werd aangepakt en is positief geëvalueerd. Nu gaan we het enkel nog verfijnen en aanpassingen uitvoeren naar volgend jaar toe.”

Kenmerken	Tarbot
Input	
<i>Motivatie</i>	De bruggenbouwer ervaarde het team als zeer daadkrachtig. Het team werd als bijzonder prettig ervaren en was gemotiveerd om iets concreets uit te werken in de B-stroom.
<i>Hervormingsambities</i>	Het team streefde naar meer helderheid, zowel richting collega's als naar de leerlingen toe. Ze wilden onderzoeken hoe ze dit zo concreet mogelijk konden vormgeven.
<i>Leservaring</i>	Gemiddeld hadden de leraren 14 jaar leservaring in de B-stroom, met een minimum van 2 jaar en een maximum van 24 jaar.
<i>School hervormingsambities</i>	Het team hield rekening met de visie van de school bij het ontwikkelen van het materiaal. Volgens enkele leraren zou hun materiaal nog meer hierop moeten worden afgestemd.
<i>Schoolbetrokkenheid</i>	De leraren waren het eens dat de directie voldoende ruimte en middelen bood om dit traject tot een goed einde te brengen.
Proces	
<i>Teamleden</i>	Het team bestond uit zes leraren. Eén van deze leraren had niet gereageerd op de posttest waardoor er enkel informatie is verzameld van vijf leraren uit het team, waaronder twee leraren praktijk. De leraren vonden dat ze een sterkere band hebben gekregen door het samenwerken tijdens dit traject. Ze zijn naar elkaar toegroeid en zouden graag willen blijven samenwerken aan een uitdaging met het team.
<i>Doelafstemming</i>	Het team wilde graag een duidelijke lesstructuur in de B-stroom. Ze hebben samen tijdens de eerste vergaderingen nagedacht aan welke praktijkvraag ze wilden werken. Ze vonden het belangrijk om consequente afspraken te maken die bij iedere leraar en in iedere klas geldt.
<i>Bruggenbouwer</i>	Alle leraren vonden dat de bruggenbouwer zijn rol uitstekend opnam.

<i>Duur CDT</i>	Het team kwam vijf keer samen op school. Eén leraar vond dat er te veel vergadermomenten waren met het team. De anderen vonden het aantal vergadermomenten perfect.
<i>Duur traject</i>	Dezelfde leraar vond het KaBOEM-traject te lang terwijl de andere vier leraren het traject van één jaar goed vonden.
Activiteiten	
<i>CDT-sessies</i>	Het hele team ervoer de CDT-sessies goed en positief. Ze ervoeren dit als constructieve leermomenten. Eén leraar zou het gemakkelijker hebben gevonden als enkele vergaderingen online zouden verlopen zijn met de bruggenbouwer.
<i>Inhoudelijke sessies</i>	Alle leraren waren aanwezig tijdens de masterclass en bij de meeste online sessies. Tijdens het terugkommoment kon dit team niet aanwezig zijn. De leraren ervoeren de sessies heel verschillend als leerzaam moment. Eén leraar vond deze sessies het meest leerzaam en waardevol vanwege de diepgaande kennis die werd opgedaan over de aanpak bij de gemiddelde BSO-leerling en het belang van consistentie en duidelijkheid. Aan de andere kant vond een andere leraar deze sessies het minst interessant van het hele traject, vanwege hun theoretische karakter. Gemiddeld vonden alle leraren dat er voldoende inhoudelijke sessies waren in het traject.
<i>Terugkoppeling en intervisie</i>	De lesbezoeken en lesopnames werden als zeer nuttig ervaren. Dit team volgde twee terugkoppelingsmomenten en intervisies waarbij bijna elke leraar een les had gefilmd. Opnieuw varieerden de antwoorden van de leraren over dit onderdeel. Twee leraren vonden dit het meeste leerrijk om te reflecteren over wat vlot en minder vlot verliep in zijn lessen. De andere leraren plaatsten deze gemiddeld op de derde plaats.
<i>Over het muurtje</i>	Drie leraren vonden het contact met de andere scholen het minste leerrijk, en ook de andere twee leraren plaatsten dit op de derde en vierde plaats. Ze vonden de ontmoetingsmomenten te schaars om echt iets uit te leren. Een leraar stelde voor om dit onderdeel uit te breiden waarbij scholen elkaar kunnen bezoeken en kunnen samen overleggen over de B-stroom.
<i>Implementatie</i>	Het team heeft enkele duidelijke afspraken kunnen maken voor de hele B-stroom waardoor er meer eenduidigheid is in het team. Er werd ook een maatregelenladder ontwikkeld met een streepjessysteem om op die manier het gedrag van de leerlingen goed te kunnen bijhouden.
Uitkomst	
<i>Professionele ontwikkeling</i>	Alle leraren geven aan dat ze tevreden zijn dat hun ontwikkeld materiaal werkte in de klassen. Eén leraar vond het ook fijn om eens te reflecteren over zijn eigen lessen en deze verder te kunnen bijsturen. De leraren vinden dat ze meer kennis hebben over verschillende didactische principes en over hoe je een krachtige leeromgeving voor de B-stroom kan ontwerpen. Ze vinden dat ze hun uitdaging tot een goed einde hebben kunnen brengen en ze voelen zich in staat om verder te werken met de principes van KaBOEM. Daarenboven vinden ze dat ze gegroeid zijn in hun lesgeven na het traject. Een leraar beschrijft het volgende: <i>“Jezelf en je lessen blijven ontwikkelen om de leerlingen voldoende te boeien, hoge verwachtingen blijven stellen en consequent zijn met de hele school en alle leraren.”</i>

<i>Eigenaarschap</i>	Twee leraren vonden dat het traject en de gekozen uitdaging uitstekend bij hun eigen behoeften en interesses aansloot; drie leraren vonden dat het traject en de gekozen uitdaging goed aansloot bij hun eigen behoeften en interesses.
<i>Ontwikkelde materialen</i>	Ze ontwikkelden duidelijke afspraken voor de hele B-stroom met een maatregelenladder en een streepjessysteem.

Schar

Het team in de Schar vond de CDT-sessies een grote meerwaarde binnen het KaBOEM-traject. Ook vonden ze de inhoudelijke sessies waardevol, vooral wanneer deze niet online plaatsvonden. Ze waardeerden het gezamenlijk werken als team aan schoolontwikkeling. Individuele successen door het KaBOEM-traject werden gedeeld, zoals het integreren van startoefeningen in praktijklessen en een beter begrip van praktijklessen door een leraar basisvorming. Eén leraar had graag meer tijd gehad om verder te werken aan hun praktijkvraag, terwijl een andere leraar meer communicatie met andere scholen wenste. Ze gaven de voorkeur aan een vast team voor de CDT-sessies en betreurden dat het team gedurende het jaar van samenstelling veranderde. Ze misten ook af en toe de ondersteuning vanuit de directie:

“Ook de letterlijke aanwezigheid van de directie heb ik soms gemist. Zij zouden anders beter weten waarmee we precies bezig waren.”

Kenmerken	Schar
	Input
<i>Motivatie</i>	Volgens de bruggenbouwer was het team aanvankelijk gemotiveerd om aan hun praktijkvraag te werken. Het oorspronkelijke team had meer leden, maar door ziekte en wisselingen hebben drie leraren het team verlaten. De overgebleven leden vermoedden ook dat de motivatie niet zo hoog was bij sommige teamleden die eruit stapten.
<i>Hervormingsambities</i>	Het team wilde de lessen STEM in de B-stroom zowel inhoudelijk als organisatorisch optimaliseren zodat leerlingen rustig en veilig aan het werk konden gaan tijdens de lessen praktijk.
<i>Leservaring</i>	Gemiddeld hadden de leraren 13 jaar leservaring in de B-stroom, met een minimum van 2 jaar en een maximum van 23 jaar.
<i>School hervormingsambities</i>	De ambitie van de school is niet geweten.
<i>Schoolbetrokkenheid</i>	De leraren waren niet eens, niet oneens dat de directie voldoende ruimte en middelen bood om dit traject tot een goed einde te brengen. Een leraar zou het fijn gevonden hebben moest de directie aanwezig zijn tijdens de CDT-sessies zodat ze meteen op de hoogte waren waar ze precies mee bezig waren. Ook een andere leraar gaf aan dat de directie te weinig steun gaf aan de leraren om deel te nemen aan het traject. Zo was het

	niet mogelijk om zich vrij te roosteren om deel te kunnen nemen aan de inhoudelijke sessies, en werden de CDT-sessies na de werkuren gepland.
Proces	
<i>Teamleden</i>	Het team bestond uit vier leraren waaronder twee leraren praktijk. Initieel bestond het team uit zeven leraren. Ze vonden het jammer dat het in het begin moeizaam verliep en er drie leraren gestopt zijn. Degenen die wel volhielden werden een hecht team volgens de leraren. De leraren vinden dat ze als team gegroeid zijn naar elkaar en dat hun band versterkt is door het samenwerken.
<i>Doelafstemming</i>	Het team focuste zich op STEM in de B-stroom. Twee leraren met meer leservaring fungeerden als didactische coach in het team om de praktijkleraren te ondersteunen. Enerzijds wilden ze het lesinhoudelijke in het vak STEM aanpakken, en anderzijds het klasmanagement tijdens de lessen. Het team toonde volgens de bruggenbouwer daadkracht en samen kwamen ze tot een praktijkvraag met een gedeeld doel.
<i>Bruggenbouwer</i>	Alle leraren vonden dat de bruggenbouwer zijn rol uitstekend opnam.
<i>Duur CDT</i>	Het team kwam zes keer samen op school. Drie leraren vonden het aantal vergadermomenten perfect. Eén leraar vond dat er te veel vergadermomenten waren.
<i>Duur traject</i>	Gemiddeld vonden de leraren het traject van één jaar goed. Eén leraar vond het traject te kort, terwijl een andere leraar het traject te lang vond.
Activiteiten	
<i>CDT-sessies</i>	Het hele team ervoer de CDT-sessies als positief en vlot. Twee leraren vonden de CDT-sessies het meeste leerzaam van het traject. De andere twee leraren zetten deze op de tweede plaats. Een leraar beschrijft het als volgt: <i>“Heel interessant om informatie uit te wisselen en van elkaar te leren. Het was ook fijn om de groei bij de collega’s van STEM te zien. Onze bruggenbouwer zorgde ervoor dat we de rode draad niet uit het oog verloren.”</i> Het team zou graag willen blijven projecten uitwerken met het team en wilt graag blijven vernieuwen.
<i>Inhoudelijke sessies</i>	Bijna alle leraren uit het team waren steeds aanwezig tijdens alle inhoudelijke sessies. Ze ervoeren de inhoudelijke sessies als niet het meest leerrijk. Twee leraren plaatsten deze op de derde plaats, en de anderen op de vierde en vijfde plaats. Toch gaven ze aan dat dit een belangrijk onderdeel is van het traject en dit niet kan vervangen worden. Gemiddeld vond het team dat er voldoende inhoudelijke sessies waren in het traject.
<i>Terugkoppeling en intervisie</i>	Dit team organiseerde tweemaal een terugkoppeling en intervisie. Ze voerden tweemaal lesbezoeken uit en bekeken driemaal een les van een collega. Tijdens de lesopnames werd het observatie-instrument niet gebruikt. De lesbezoeken waren meer gericht op <i>“eens gaan kijken hoe het bij iemand anders is”</i> en werden niet specifiek toegepast voor de evaluatie van de implementatie van de praktijkvraag. Tijdens de eerste intervisie werden de lesopnames van twee ervaren leraren bekeken, waarbij de focus voornamelijk lag op hoe het kan en moet. Bij de tweede intervisie werd uitgegaan van een eigen vraag van een minder ervaren leraar. De leraren vonden deze aanpak wisselend leerzaam. Ze vonden de lesbezoeken leerzamer dan de lesopnames. Eén leraar vond het leerzaam om te zien dat het bij iedereen wel eens mis kan gaan, maar leerde om altijd rustig te blijven tegenover de leerlingen.

<i>Over het muurtje</i>	Twee leraren vonden het contact met andere scholen het minste leerzaam, en ook een andere leraar plaatste dit op de vierde plaats. Eén leraar vond dit het meeste leerzaam van het traject. Hij leerde andere methoden van evaluatie en controle kennen. De anderen vonden de momenten te kort en wilden liever langer praten met de andere scholen.
<i>Implementatie</i>	De bruggenbouwer geeft aan dat de school streeft naar een duurzame implementatie. Inhoudelijk werden nieuwe bundels voor STEM gemaakt die ze het komende jaar kunnen gebruiken. De stappenplannen zijn herwerkt. Het team wil ook verder aan de slag gaan met de lesbezoeken, maar wacht op de goedkeuring van de directie.
Uitkomst	
<i>Professionele ontwikkeling</i>	Alle leraren geven aan dat ze tevreden zijn dat hun ontwikkeld materiaal werkte in de klassen. De leraren vinden dat ze meer kennis hebben over verschillende didactische principes en over hoe je een krachtige leeromgeving voor de B-stroom kan ontwerpen. Ze vinden dat ze hun uitdaging tot een goed einde hebben gebracht en ze voelen zich in staat om verder te werken met de principes van KaBOEM. Gemiddeld weten ze niet of ze gegroeid zijn in hun lesgeven na het traject. Eén leraar uit de algemene vakken vond het leerzaam om een beter inzicht te krijgen in het verloop van een praktijkles en begrijpt de praktijkleraren nu beter. Een praktijkleraar heeft geleerd hoe je startoefeningen kan toepassen in de les. Twee andere leraren zijn tevreden dat ze samen hebben gewerkt naar een oplossing voor hun probleem.
<i>Eigenaarschap</i>	De meeste leraren vonden dat het traject en de gekozen uitdaging uitstekend paste binnen hun eigen behoeften en interesses.
<i>Ontwikkelde materialen</i>	Ze ontwikkelden lesbundels voor STEM en herwerkten hun stappenplannen die ze volgend schooljaar zullen toepassen.

Wijting

Het team in Wijting vond het meest succesvolle van het traject de samenwerking en gedrevenheid van de collega's in het CDT. Ze zijn trots op het eindresultaat en de vooruitgang dat het team op één jaar gemaakt heeft. Wel vonden ze het jammer dat enkele collega's bij de start van het traject zijn afgevallen en weigerden mee te werken. Dit trok het team initieel naar beneden. Ze zochten naar steun en bevestiging van de directie en geven aan hier nog nood aan te hebben. Wel zijn ze optimistisch dat het project zal worden geïmplementeerd in het volgende schooljaar en dat de verschillende partijen (de directie en het opvoedersteam) het ontwikkelde materiaal steunen. Ze vonden de CDT-sessies en de bruggenbouwer de meest leerzame onderdelen van het KaBOEM-traject.

“We gaan het project sowieso implementeren in onze schoolwerking vanaf schooljaar 2024-2025. De verschillende partijen (zoals directie en opvoedersteam) steunen het ontwikkelde project.”

Kenmerken	Wijting
Input	
<i>Motivatie</i>	Initieel bestond het team uit zes leden en leken hun meningen over het traject verdeeld te zijn. Het team besliste zelf om verder te gaan met vier leden die zeer enthousiast en gedreven het traject verdergezet hebben.
<i>Hervormingsambities</i>	Het team wilde prioriteiten stellen bij het maken van afspraken en het attitudeboek aanpassen. Deze communicatie moest worden doorgetrokken naar de collega's, leerlingen, en ouders.
<i>Leservaring</i>	Gemiddeld hadden de leraren 12 jaar leservaring in de B-stroom, met een minimum van 1 jaar en een maximum van 27 jaar.
<i>School hervormingsambities</i>	Het nieuwe sanctiebeleid past binnen de visie van de school en wordt gedragen door de directie. Al het ontwikkeld materiaal is besproken met de opvoeders en directie, en vragen, suggesties en kritische bedenkingen werden geïmplementeerd. De opvoeders op school zijn enthousiast over het materiaal en willen dit doortrekken naar de andere jaren. Het team kreeg groen licht om dit verder uit te werken.
<i>Schoolbetrokkenheid</i>	Alle leraren waren het eens tot helemaal eens dat de directie voldoende ruimte en middelen bood om dit traject tot een goed einde te brengen. Toch gaf een leraar aan dat ze soms vastliepen met hun project omdat de directie niet altijd bereikbaar was voor feedback. Zij zou graag meer steun en bevestiging gekregen hebben van de directie.
Proces	
<i>Teamleden</i>	Het team bestond uit vier leraren. Eén van deze leraren had niet gereageerd op de posttest waardoor er enkel informatie is verzameld van drie leraren uit het team. Zij vonden dat de band onderling versterkt is door het samenwerken en dat ze naar elkaar gegroeid zijn. Ze zouden graag willen blijven samenwerken aan de uitdaging op school.
<i>Doelafstemming</i>	Het team vond dat het huidige sanctiebeleid te veel nadruk legde op het straffen van leerlingen en te weinig op het belonen. Om aan deze behoefte tegemoet te komen, zijn ze begonnen met het aanpassen en visualiseren van het sanctiebeleid en het attitudeboek.
<i>Bruggenbouwer</i>	Alle leraren vonden dat de bruggenbouwer zijn rol uitstekend opnam.
<i>Duur CDT</i>	Het team kwam vijf keer samen op school. Twee leraren vonden het aantal vergadermomenten perfect. Eén leraar vond dat er te veel vergadermomenten waren.
<i>Duur traject</i>	Twee leraren vonden het traject van één jaar goed, één leraar vond het traject te kort.
Activiteiten	
<i>CDT-sessies</i>	De leraren vonden de CDT-sessies positief, maar best wel arbeidsintensief. Toch vonden ze dit zeer verrijkend en was er voldoende inbreng en feedback. Alle drie leraren ervoeren de CDT-sessies als het meeste leerrijk.
<i>Inhoudelijke sessies</i>	Bijna alle leraren waren steeds aanwezig tijdens de online sessies, behalve bij het terugkommoment. De inhoudelijke sessies werden op de tweede en derde plaats gezet als leerrijk moment. Twee leraren vonden het aantal sessies voldoende, maar één leraar vond het er te weinig.
<i>Terugkoppeling en intervisie</i>	Dit team organiseerde geen terugkoppeling en intervisie. Ze hebben elkaar niet geobserveerd omdat ze dit niet relevant vonden voor hun praktijkvraag. In plaats daarvan

	hebben ze hun materiaal beoordeeld en herzien op basis van feedback van verschillende focusgroepen (directiecomité, opvoeders en andere leraren). Ze hebben ook geen lesopnames bekeken of hierover gereflecteerd, omdat ze dit geen meerwaarde vonden voor de uitwerking van hun praktijkvraag.
<i>Over het muurtje</i>	Het contact met andere scholen werd ervaren als het minst leerzame onderdeel van het traject. Het team had een negatieve ervaring met een andere school tijdens een online contactmoment. Ze voelden een negatieve sfeer en de andere school nam het gesprek niet serieus. Er was geen moderator om dit gesprek te doen keren.
<i>Implementatie</i>	De ontwikkelde iconen die elk staan voor universele klasafspraken werden in elke klas opgehangen. Volgend schooljaar willen ze de iconen ook integreren in de klasafspraken die aan het begin van het schooljaar aan de leerlingen worden gepresenteerd. Elke leraar zal met deze iconen werken. Er is een sjabloon gemaakt om dit het komende schooljaar uit te testen.
Uitkomst	
<i>Professionele ontwikkeling</i>	De meeste leraren vonden dat ze gegroeid zijn in hun lesgeven na het traject. Ook zijn ze het eens dat hun kennis is uitgebreid over verschillende didactische principes waarop ze kunnen inzetten in de klas, en hoe ze een krachtige leeromgeving voor de B-stroom kunnen ontwerpen. Ze zijn het sterk eens dat ze hun uitdaging tot een goed einde hebben gebracht, en ze voelen zich sterk in staat om verder te werken met de didactische principes van KaBOEM.
<i>Eigenaarschap</i>	Alle leraren vonden dat het traject en de gekozen uitdaging uitstekend paste binnen hun eigen behoeften en interesses.
<i>Ontwikkelde materialen</i>	Het team heeft een compact sanctiebeleid ontwikkeld met duidelijke zichtbaarheid en een positief bekrachtigingssysteem. Het attitudeboek is aangepast, waarbij de richtlijnen helder zijn beschreven met behulp van iconen.

Donderaal

Het team in Donderaal vond vooral de CDT-sessies het meest succesvol en leerzaam binnen het KaBOEM-traject. Ze waardeerden de samenwerking binnen het team en het gezamenlijk nadenken over de beste manieren om leerlingen te laten leren. Een leraar vond het prettig dat hun ontwikkelde materiaal een positief effect had op de leerlingen en het klasklimaat. Een graadcoördinator merkte op: *"Enkele leraren toonden spontaan wat ze via KaBOEM hadden bijgeleerd."*

Echter, de graadcoördinator vond het traject behoorlijk intensief, aangezien het gecombineerd werd met een ander project dat ze in de B-stroom aan het ontwikkelen waren. Een leraar benadrukte dat zowel de inhoudelijke sessies als de CDT-sessies behouden moeten blijven.

Kenmerken	Donderaal
	Input

<i>Motivatie</i>	Volgens de bruggenbouwer was het team gemotiveerd om veranderingen door te voeren in de B-stroom. Ze voelden een noodzaak om aanpassingen door te voeren zodat leerlingen beter tot leren zouden komen.
<i>Hervormingsambities</i>	Het team merkte op dat leerlingen tijdens en na de lessen elkaar vaak uitlechten en gemene opmerkingen maakten, wat merkbaar was in de klas. Daarnaast constateerde het team dat de klasregels niet consequent door alle collega's werden nageleefd. Het team wilde een positief en veilig klasklimaat creëren, waar leerlingen durven vragen stellen en fouten maken zonder uitgelachen te worden.
<i>Leservaring</i>	Gemiddeld hadden de leraren 7 jaar leservaring in de B-stroom, met een minimum van 3 jaar en een maximum van 14 jaar.
<i>School hervormingsambities</i>	De school ondersteunt het team om hervormingen in de B-stroom door te voeren. Ze hebben ieder lid van het team 2 uren vrij geroosterd zodat zij tijdens hun uren kunnen vergaderen. Dit betekende dat het team iedere week kon vergaderen, ook zonder de bruggenbouwer, en zich kon focussen op twee verschillende projecten. Tijdens de vergaderingen zonder de bruggenbouwer werkten ze aan het andere project.
<i>Schoolbetrokkenheid</i>	Twee graadcoördinatoren waren steeds aanwezig tijdens elke vergadering zodat de directie het proces mee kon opvolgen. Daardoor was er een vlotte communicatie tussen het team en de directie. Alle leden van het team waren het sterk eens dat de directie voldoende ruimte en middelen bood om dit traject tot een goed einde te brengen.
Proces	
<i>Teamleden</i>	Het team bestond uit vijf leraren en twee graadcoördinatoren. Twee leraren hebben niet geantwoord op de posttest waardoor er enkel informatie is verzameld van drie leraren en twee graadcoördinatoren. Het team is het sterk eens dat hun band versterkt is op school door het samenwerken en dat ze als team in de B-stroom naar elkaar gegroeid zijn. Ze zouden graag willen blijven samenwerken aan de uitdaging.
<i>Doelafstemming</i>	Het team wilde een positief en veilig klasklimaat creëren en focuste zich op het gedrag van de leerlingen in de klas. Ze wilden voornamelijk positief gedrag van leerlingen stimuleren en inzetten op beloningen.
<i>Bruggenbouwer</i>	Alle teamleden vonden dat de bruggenbouwer zijn rol goed tot uitstekend opnam.
<i>Duur CDT</i>	Het team kwam acht keer samen op school. Alle leden uit het team vonden het aantal vergadermomenten perfect.
<i>Duur traject</i>	Twee leraren vonden het traject te kort duren. Twee graadcoördinatoren en één leraar vonden de duur van het traject goed.
Activiteiten	
<i>CDT-sessies</i>	Het team vond de CDT-sessies leerrijk en interessant. Ze vonden de feedback opbouwend en constructief. Een leraar gaf aan dat ze op voorhand goed wisten wat ze moesten voorbereiden wat vooruitgang stimuleerde. Ook vonden alle leden van het team dat de samenwerking goed verliep. Door de wekelijkse vergaderingen ontwikkelden de leden van het team een hechte band. De graadcoördinator zegt het volgende: <i>"Verrijkend. Het liet ons op een andere manier nadenken over het probleem."</i> De graadcoördinatoren en een leraar vonden de CDT-sessies het meeste leerrijk.

<i>Inhoudelijke sessies</i>	Bijna alle leden van het team waren steeds aanwezig tijdens de inhoudelijke sessies. De inhoudelijke sessies werden wisselend leerrijk gevonden. Iedereen vond dat er voldoende inhoudelijke sessies gepland waren in het traject.
<i>Terugkoppeling en intervisie</i>	Dit team heeft één terugkoppeling en intervisie uitgevoerd. Alle leraren namen deel aan de lesbezoeken, maar maakten hierbij geen gebruik van het observatie-instrument. Eén leraar filmde een les en enkele fragmenten daarvan werden met behulp van het observatie-instrument geobserveerd. Twee leraren vonden de lesbezoeken het meest leerzaam. Zij ontdekten dat collega's vaak dezelfde problemen tegenkomen en dat zij er niet alleen voor staan. Een leraar merkte hierover op: <i>“Niet te kritisch zijn voor mezelf. Dingen die bij mij voorkomen, komen bij andere leraren ook voor.”</i> De lesopnames werden minder leerzaam gevonden.
<i>Over het muurtje</i>	Het contact met andere scholen werd als minst leerzaam ervaren door de graadcoördinatoren en een leraar. De twee andere leraren plaatsten dit op de derde plaats. Ze vonden het fijn om een andere school te horen, maar konden het systeem van een andere school niet toepassen in hun eigen schoolcontext. Een graadcoördinator gaf aan dat het online contactmoment stroef verliep en dat zij weinig gemeenschappelijk hadden.
<i>Implementatie</i>	Het beloningssysteem werd door de teamleden geïmplementeerd en uitgetest. Na reflectie en evaluatie van de implementatie constateerden ze dat het beloningssysteem effectief was en dat er in veel klassen een veiliger en positiever leerklimaat was ontstaan.
Uitkomst	
<i>Professionele ontwikkeling</i>	Het team was het eens dat zij meer kennis hebben over verschillende didactische principes en hoe je een krachtige leeromgeving in de B-stroom kan ontwerpen. Ze hebben het gevoel dat ze hun uitdaging tot een goed einde hebben gebracht en dat zij in staat zijn om verder te werken met de didactische principes van KaBOEM. Ze voelen zich gegroeid in hun lesgeven na het traject.
<i>Eigenaarschap</i>	Gemiddeld vonden alle leraren dat het traject en de gekozen uitdaging goed pasten binnen hun eigen behoeften en interesses.
<i>Ontwikkelde materialen</i>	Het team ontwikkelde een verkeerslichtensysteem voor alle klassen in de B-stroom gedurende elke les. Een beloningssysteem met stempels werd gekoppeld aan het verkeerslichtensysteem om leerlingen te stimuleren de klasregels te volgen.

Opkijker

Het team in de Opkijker vond de samenwerking in teamverband succesvol en was tevreden met de aanpassingen die in de B-stroom zijn doorgevoerd. Toch gaven ze aan dat het niet altijd gemakkelijk was om aanwezig te zijn bij de CDT-sessies en de inhoudelijke sessies van het KaBOEM-traject. Sommigen ervoeren het traject als te druk. Twee leraren vonden het een uitdaging om ervoor te zorgen dat alle collega's, ook degenen die niet deelnamen aan het KaBOEM-traject, de gemaakte afspraken consequent naleefden. Eén leraar gaf aan dat het moeilijk was om een sterk teamgevoel onder de collega's te creëren. Een andere leraar miste concrete tips tijdens de sessies, en weer een

andere leraar vond het jammer dat hij niet bij de inhoudelijke sessies aanwezig kon zijn. Een directielid had graag meer samenwerking tussen de scholen gezien, waarbij fysieke bijeenkomsten en meer inhoudelijke sessies plaatsvonden. De klasondersteuner wilde een traject dat over een langere periode verspreid was en vermoedde dat niet alle opdrachten in het traject voor elke collega even aantrekkelijk waren:

“Voor mij mag dit over een langere periode gaan, maar dan minder frequent op een jaar afspreken. Sommige opdrachten zoals het filmen in een klas zijn voor veel collega’s een te grote opgave.”

Kenmerken	Opkijker
Input	
<i>Motivatie</i>	Volgens de bruggenbouwer was het team zeer betrokken en gemotiveerd om hervormingen door te voeren in de B-stroom.
<i>Hervormingsambities</i>	In het verleden probeerde de school al verschillende zaken uit, maar deze hadden steeds weinig effect volgens hen. Ze voelen de noodzaak om zaken te veranderen.
<i>Leservaring</i>	Gemiddeld hadden de leraren 15 jaar leservaring in de B-stroom, met een minimum van 3 jaar en een maximum van 30 jaar.
<i>School hervormingsambities</i>	De school ervoer moeilijkheden door de diverse instroom leerlingen. Er waren veel anderstalige leerlingen, OKAN-leerlingen, en leerlingen met gedragsproblematieken op school. Ze waren gemotiveerd om het gedragsbeleid aan te pakken waarbij een focus lag op proactief gedragsmanagement.
<i>Schoolbetrokkenheid</i>	Een klasondersteuner, beleidsondersteuner en een directielid participeerden in het KaBOEM-traject en de CDT-sessies. De directie toonde een grote betrokkenheid bij dit traject. Echter, niet alle teamleden, inclusief collega’s die niet deelnamen aan het traject, waren overtuigd van de noodzaak tot verandering.
Proces	
<i>Teamleden</i>	Het team bestond uit vier leraren en drie beleidsmedewerkers. Ze wisten niet of hun band met collega’s door de samenwerking is versterkt en of ze naar elkaar gegroeid zijn.
<i>Doelafstemming</i>	Het team wilde ervoor zorgen dat leerlingen tussen de lessen door meteen en stil naar de volgende lessen kunnen gaan zodat ze op tijd in de klas zijn en de les rustig kan beginnen.
<i>Bruggenbouwer</i>	Alle teamleden vonden dat de bruggenbouwer zijn rol goed opnam.
<i>Duur CDT</i>	Het team kwam vijf keer samen op school. Twee leraren en een directielid vonden het aantal vergadermomenten perfect. De anderen vonden het aantal vergadermomenten te veel.
<i>Duur traject</i>	Gemiddeld vond het team de duur van het traject goed. Twee leraren vonden het te lang, en één beleidsondersteuner vond het te kort.
Activiteiten	
<i>CDT-sessies</i>	Het team ervoerde de CDT-sessies deels als leerrijk en positief, maar vond dat deze te veel tijd in beslag namen waardoor er veel lessen verloren gingen. Twee beleidsondersteuners wisten niet meer waarvoor CDT stond en gaven aan dat een opfrissing nodig was. Er werd

	<p>goed samengewerkt onderling, maar de klasondersteuner gaf aan dat niet iedereen altijd enthousiast was om deel te nemen en vaak negatief was over de opdrachten die bij dit traject hoorden. Zij gaf aan dat dit vooral moeilijk te combineren was met een volle lesopdracht. Een leraar gaf dan weer aan dat zij de vergadermomenten te kort vond waardoor ze te weinig tijd hadden om alles gerealiseerd te krijgen. Twee leraren en de klasondersteuner vonden dit het meest leerzame onderdeel in het traject.</p>
<i>Inhoudelijke sessies</i>	<p>Eén leraar was bij alle inhoudelijke sessies aanwezig. De andere leden uit het team waren gemiddeld tijdens één sessie aanwezig gedurende het traject. Ze vonden de inhoudelijke sessies wisselend leerzaam. Een directielid vond vooral de sessie over klasmanagement zeer interessant en vond dat elke beginnende leraar deze zou moeten kunnen volgen. De anderen gaven vooral aan dat ze dit niet het meest leerzaam vonden omdat ze niet aanwezig waren tijdens deze sessies. Twee beleidsondersteuners en één leraar vonden dat er te veel inhoudelijke sessies gepland waren. Drie leraren en het directielid vonden dat er voldoende sessies aanwezig waren.</p>
<i>Terugkoppeling en intervisie</i>	<p>Dit team heeft conform het KaBOEM-traject twee terugkoppelingen en intervisies georganiseerd. Tijdens deze sessies werden lesbezoeken gepland, waarbij ze het ontworpen systeem in de gangen observeerden. Uit hun reflecties bleek dat controle in de gangen noodzakelijk was om ongewenst gedrag van leerlingen te verminderen. Tijdens een lesbezoek bij een leraar uit het team realiseerden ze zich dat structuur en duidelijkheid essentieel zijn voor een rustig verloop van de lessen. De ervaringen met de lesbezoeken waren wisselend: één beleidsondersteuner plaatste de lesbezoeken op de eerste plaats, terwijl anderen ze op de tweede en derde plaats zetten. Deze beleidsondersteuner benadrukte dat spontane observaties voor iedereen nuttig zouden zijn. Bovendien namen drie leraren hun les op, die ze samen observeerden en bespraken. Twee van hen vonden deze lesopnames het meest leerzaam: <i>“Jezelf bezig zien en horen blijft confronterend en leerrijk”</i>.</p>
<i>Over het muurtje</i>	<p>Het contact met andere scholen werd ervaren als minst leerzaam door het team. De meerderheid gaf aan dat ze hier niet bij waren aangezien deze contactmomenten tijdens de inhoudelijke sessies gebeurden. De leden die wel aanwezig waren vonden dat er te weinig contact was met andere scholen.</p>
<i>Implementatie</i>	<p>Er werd in kaart gebracht welke afspraken er waren op school en of deze helder genoeg waren voor zowel leraren als leerlingen. Dit werd bevraagd aan de hand van vragenlijsten die naar de leraren en leerlingen werden verstuurd. Het team zette sterk in op het communiceren van de afspraken in de gang. Het flitspalensysteem werd opnieuw geïnstalleerd waarbij leraren in de deuropeningen staan om leerlingen in de gaten te houden tijdens de leswissels. Het team wilde graag de gedragenheid van het hele schoolteam vergroten door de resultaten van de vragenlijsten te delen met het hele team. Ze wilden dit systeem uitbreiden en doortrekken naar de tweede graad.</p>
Uitkomst	
<i>Professionele ontwikkeling</i>	<p>Het team gaf zeer wisselend aan of zij professioneel gegroeid zijn na het traject. Het team is het niet eens, niet oneens dat zij meer kennis hebben over verschillende didactische principes en hoe je een krachtige leeromgeving kan ontwerpen in de B-stroom. Ze zijn niet</p>

	zeker of ze hun uitdaging tot een goed einde hebben gebracht en weten niet of ze in staat zijn om verder te werken met de didactische principes van KaBOEM. Ze zijn het niet eens, niet oneens dat ze gegroeid zijn in hun lesgeven na het traject. Voornamelijk één leraar en een beleidsondersteuner zijn positief over hun eigen professionele groei en de samenwerking met het team. De anderen bevonden zich eerder in een tussenpositie, waarbij ze zich niet uitdrukkelijk eens of oneens voelden.
<i>Eigenaarschap</i>	Gemiddeld vonden alle leden van het team dat het traject en de gekozen uitdaging goed paste binnen hun eigen behoeften en interesses.
<i>Ontwikkelde materialen</i>	Het team herzag de afspraken die gemaakt werden in de gang en implementeerde een flitspalensysteem.

4.2. Gepercipieerde professionele groei en veranderingen in de attitudes van leraren na het KaBOEM-traject

In de volgende sectie worden de resultaten weergegeven over veranderingen in de professionele groei en attitudes bij de deelnemers na het KaBOEM-traject.

4.2.1. Gepercipieerde professionele groei van leraren

De perceptie van de deelnemers van hun professionele groei werd op het einde van het traject gemeten. De descriptieve statistieken tonen het gemiddelde, standaarddeviatie, minimum en maximumscore voor beide sub schalen (**Tabel 19**). Gemiddeld scoren leraren voor beide schalen hoog, wat betekent dat leraren het eens zijn dat ze gegroeid zijn in hun professionele ontwikkeling en persoonlijke groei.

Tabel 19

Descriptieve statistieken voor beide schalen

		Professionele ontwikkeling	Persoonlijke groei
N	Valid	30	30
	Missing	0	0
Mean		4,08	3,89
Std. Deviation		0,714	0,707
Minimum		2,60	2,33
Maximum		5,00	5,00

De gemiddelde score voor 'professionele ontwikkeling' is hoog, met een score van 4,08 op een schaal van 1 tot 5 (**Tabel 20**). Vierentwintig leraren geven aan dat ze hun uitdaging met succes hebben afgerond. Zesentwintig leraren voelen zich in staat om verder te werken met de didactische principes

van KaBOEM. Vierentwintig leraren zijn het eens tot helemaal eens dat hun band op school is versterkt, en drieëntwintig leraren vinden dat ze als team naar elkaar toe zijn gegroeid. Tweeëntwintig leraren willen graag blijven samenwerken aan de uitdaging of met een nieuw team op school. Twee leraren gingen niet of helemaal niet akkoord met deze uitspraak.

Tabel 20

Descriptieve statistieken van de Schaal Professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling	Mean	Std. deviation	Total
Ik heb het gevoel dat we onze uitdaging tot een goed einde hebben gebracht.	4,0	0,743	30
Ik voel me in staat om verder te werken met de didactische principes van KaBOEM.	4,07	0,691	30
Door het samenwerken met collega's is onze band op school versterkt.	4,17	0,834	30
We zijn als team in de B-stroom gegroeid naar elkaar.	4,10	0,845	30
Ik zou graag met het team willen blijven samenwerken aan de uitdaging, of met een nieuw team op school.	4,07	1,048	30

De gemiddelde score voor 'persoonlijke groei' is ook hoog, met een score van 3,89 (**Tabel 21**). Tweeëntwintig leraren zijn het eens dat ze meer kennis over verschillende didactische principes hebben waarop ze kunnen inzetten in de klaspraktijk. Vierentwintig leraren zijn het eens dat ze weten hoe ze een krachtige leeromgeving in de B-stroom kunnen creëren, en achttien leraren hebben het gevoel dat ze gegroeid zijn in hun lesgeven na het traject. Twee leraren waren het hiermee niet eens.

Tabel 21

Descriptieve statistieken van de schaal Persoonlijke groei

Persoonlijke groei	Mean	Std. deviation	Total
Door het traject te volgen heb ik meer kennis over verschillende didactische principes waar ik op kan inzetten in mijn klaspraktijk.	3,93	0,785	30
Door het traject te volgen heb ik meer kennis over hoe je een krachtige leeromgeving voor de B-stroom kan ontwerpen.	4,00	0,743	30

Ik heb het gevoel dat ik ben gegroeid in mijn 'lesgeven' na het traject.	3,73	0,868	30
--	------	-------	----

Er blijkt een sterke significante correlatie te zijn ($r = 0,669$; $p < 0,01$) tussen beide schalen: wanneer leraren aangeven gegroeid te zijn in hun persoonlijke groei, bleken zij ook aan te geven gegroeid te zijn in hun professionele ontwikkeling (**Tabel 30**).

Tabel 22

Correlatietabel voor beide schalen

		Professionele ontwikkeling	Persoonlijke groei
Professionele ontwikkeling	<i>Pearsons' correlation</i>	1	0,669**
	<i>Sig (2-tailed)</i>		<0,001
	<i>N</i>	30	30
Persoonlijke groei	<i>Pearsons' correlation</i>	0,669**	1
	<i>Sig (2-tailed)</i>	<0,001	
	<i>N</i>	30	30

**Correlatie is significant op het 0,01 niveau (2-tailed).

Figuur 8 toont een spreidingsdiagram waarin de scores van de leraren op beide schalen zijn weergegeven. De horizontale as (x-as) vertegenwoordigt de professionele ontwikkeling, terwijl de verticale as (y-as) de persoonlijke groei vertegenwoordigt. Elk punt in de grafiek vertegenwoordigt de scores van een individuele leraar.

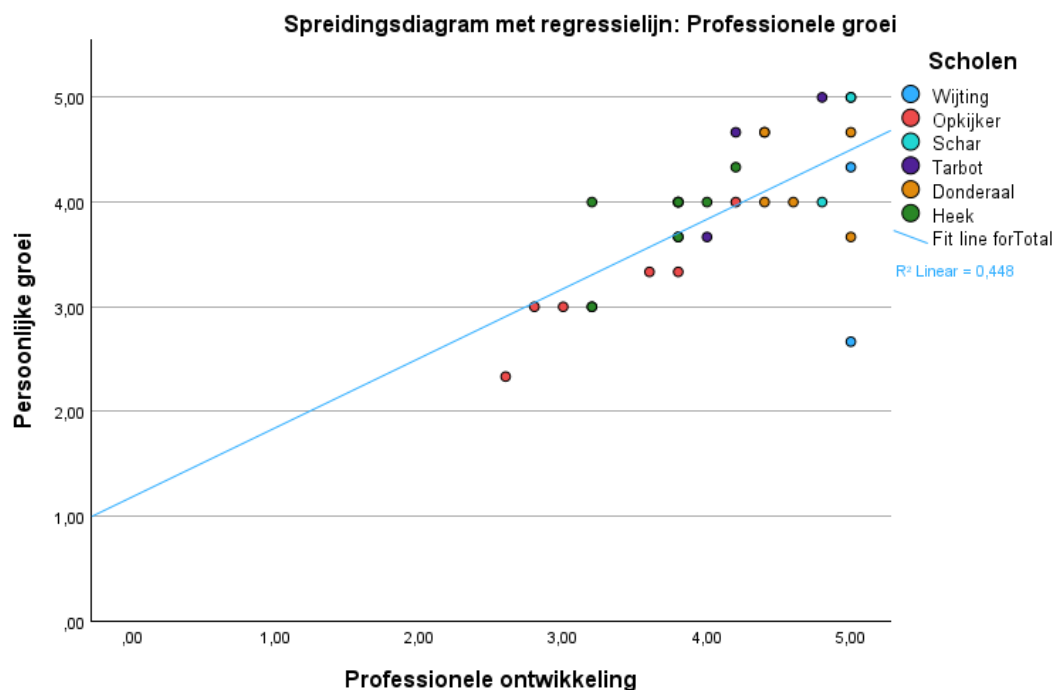
Het spreidingsdiagram met de regressielijn toont aan dat er een positieve lineaire relatie bestaat tussen beide variabelen. 44,8% van de variabiliteit in de persoonlijke groei wordt verklaard door de professionele ontwikkeling van leraren. De R^2 -waarde is redelijk, maar niet perfect ($R^2=0,448$). Het suggereert dat er enige correlatie is tussen de variabelen, maar er zijn nog steeds andere factoren die de variabiliteit in de data kunnen verklaren. De punten in het diagram zijn vrijwel hoog, maar verspreid rondom de regressielijn.

Wanneer we de verschillen per school analyseren, zien we dat de deelnemers zich zowel boven als onder de regressielijn bevinden. De leraren van de Opkijker scoren het laagst op beide schalen en vallen consistent onder de regressielijn, wat aangeeft dat deze leraren hun groei lager inschatten vergeleken met anderen. Ook de leraren van Wijting percipiëren hun groei ondermaats, met uitzondering van één leraar die zich hoog inschat op professionele ontwikkeling, maar laag op

persoonlijke groei. De leraren van de Heek scoren daarentegen vaak boven de regressielijn en behalen voor beide schalen minstens een score van 3. Twee leraren, één van de Opkijker en één van Wijting, scoren onder de 3 voor persoonlijke groei. Dit betekent dat zij het niet eens zijn met de stelling dat ze meer kennis hebben over didactische principes of hoe je een krachtige leeromgeving kunt ontwerpen, en dat ze geen groei ervaren in hun lesgeven na het traject. Voor professionele ontwikkeling scoren opnieuw twee leraren onder de 3, waarvan één dezelfde leraar. Beide leraren komen uit de Opkijker en zijn het er niet mee eens dat ze als team gegroeid zijn, hun onderlinge band versterkt is, ze hun uitdaging succesvol hebben afgerond, en dat ze zich niet in staat voelen om verder te werken aan de KaBOEM-principes.

Figuur 8

Spreidingsdiagram met regressielijn: Professionele groei

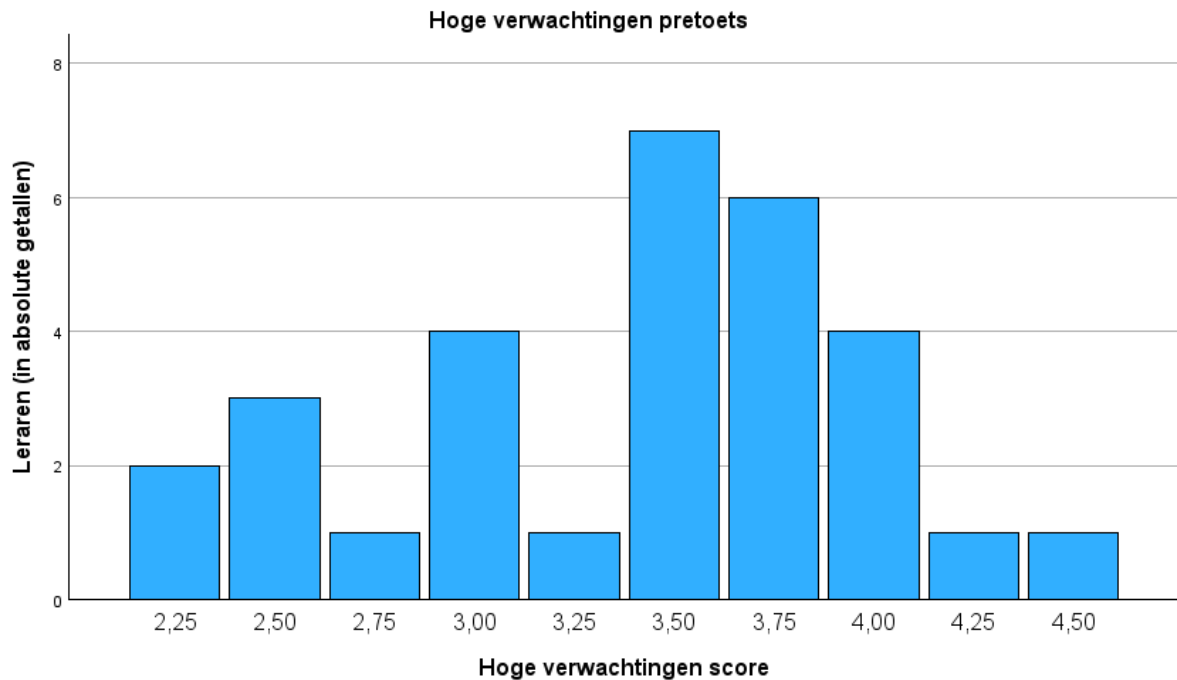


4.2.2. Veranderingen in de verwachtingen van leraren

De gerapporteerde verwachtingen van leraren werden zowel bij het begin als op het einde van het traject gemeten. Hierdoor konden we veranderingen in hun gerapporteerde verwachtingen detecteren. Het gemiddelde van de gerapporteerde hoge verwachtingen in de pretoets is hoog, met een score van 3,39 op een schaal van 1 tot 5. De meeste leraren scoren hoog op items die peilen naar hoge verwachtingen; 63,2% heeft een score van 3,5 of hoger (**Figuur 9**).

Figuur 9

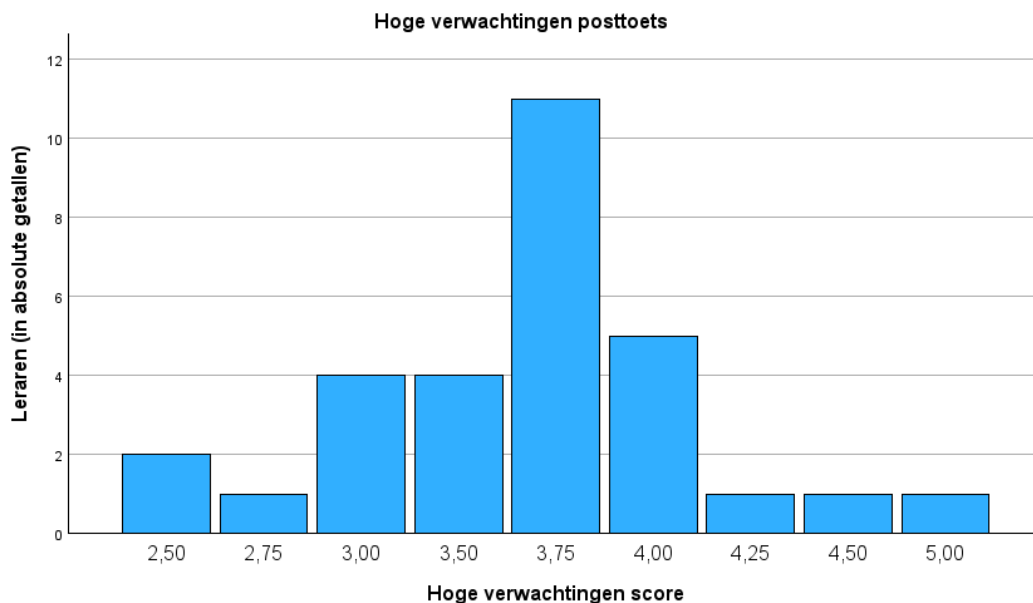
De verdeling van de totale gemiddelde score 'hoge verwachtingen' in de pretoets (in absolute getallen).



Het gemiddelde van de gerapporteerde hoge verwachtingen in de posttoets is hoger dan in de pretoets, met een score van 3,62. De meeste leraren zeggen na het traject hoge verwachtingen te hebben; 76,6% heeft een score van 3,5 of hoger (**Figuur 10**).

Figuur 10

De verdeling van de totale gemiddelde score 'hoge verwachtingen' in de posttoets (in absolute getallen).



We gingen na of de verschillen voor en na het KaBOEM-traject significant zijn. Gemiddeld genomen rapporteren leraren hogere verwachtingen na het traject dan ervoor ($M = -0,233$; $sd = 0,685$). Dit verschil is significant; $t = -1,865$; $df = 29$; $p < 0,05$. Er blijkt ook een zwakke correlatie te zijn ($r = 0,291$; $p < 0,06$) tussen de gerapporteerde verwachtingen van leraren die hoog scoorden in de pretoets en de posttoets: gerapporteerde hogere verwachtingen op de pretoets hangen samen met gerapporteerde hogere verwachtingen op de posttoets (**Tabel 23** en **Tabel 24** en **Tabel 25**). Cohens' d , berekend op basis van het gemiddelde verschil en de standaarddeviatie van de verschillen was $0,685$, wat wijst op een middelgroot effect. Dit suggereert dat er een gematigd, maar betekenisvol verschil is tussen de pretoets en de posttoets.

Tabel 23

Descriptieve statistieken Hoge verwachtingen pretoets & posttoets

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Hoge verwachtingen (pretoets)	3,392	30	0,597	0,109
Hoge verwachtingen (posttoets)	3,625	30	0,552	0,101

Tabel 24

Correlatietabel Hoge verwachtingen pretoets & posttoets

	N	Correlation	Significance	
			One-Sided p	Two-Sided p
Hoge verwachtingen Prettoets & Posttoets	30	0,291	0,059	0,119

Tabel 25

Berekening t-waarde voor gekoppelde steekproeven Hoge verwachtingen

	Paired differences					t	df	Significance	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			One-sided p	Two-Sided p
Hoge verwachtingen Prettoets & Posttoets	-0,233	0,685	0,125	-0,489	0,023	-1,865	29	0,036	0,072

Tabel 26

Gekoppelde steekproef effectgroottes Hoge verwachtingen

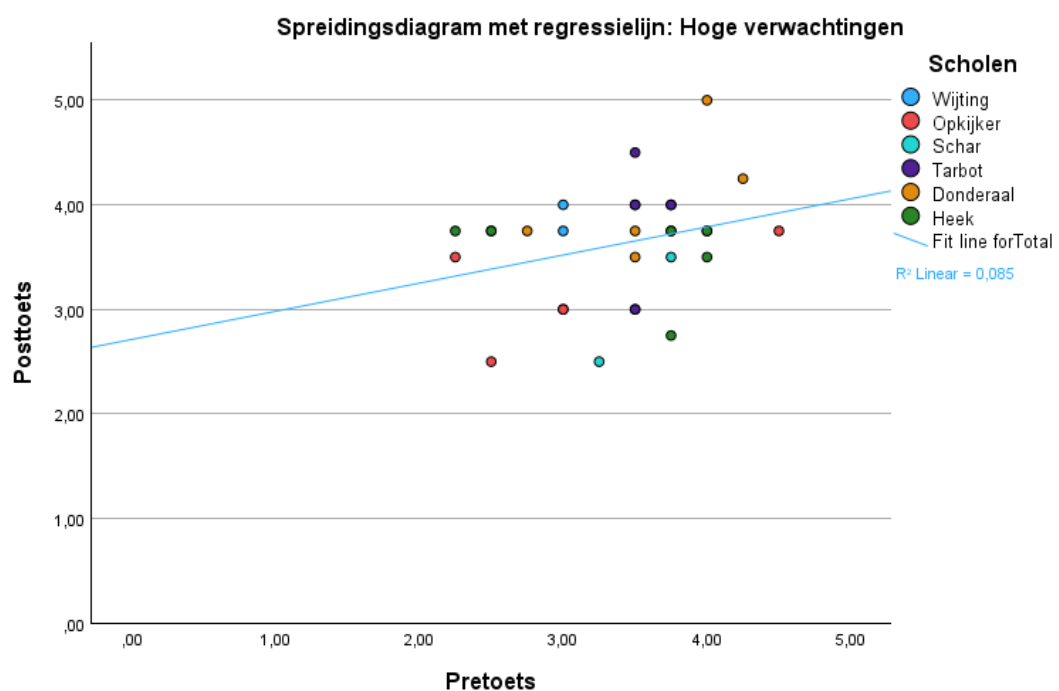
	Standardizer*	Point Estimate	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
Hoge verwachtingen prettoets & posttoets	Cohen's d	0,685	-0,341	0,031
	Hedges' correction	0,704	-0,332	0,030

Figuur 11 toont een spreidingsdiagram waarin de scores van de leraren op de pretoets en posttoets zijn weergegeven. De horizontale as (x-as) vertegenwoordigt de pretoets-scores, terwijl de verticale as (y-as) de posttoets-scores vertegenwoordigt. Elk punt in de grafiek vertegenwoordigt de scores van een individuele leraar.

Het spreidingsdiagram met de regressielijn toont aan dat er een zwakke positieve lineaire relatie bestaat tussen de pretoets- en posttoets-scores van de respondenten. De punten in het diagram zijn vrijwel verspreid rondom de regressielijn, wat wijst op een zwakke samenhang tussen de twee variabelen. De scholen die onder de regressielijn liggen, tonen dat zij lager scoorden op de posttoets dan wat we op basis van hun pretoetsscore zouden verwachten; wie erboven ligt, scoorde hoger op de posttoets dan wat we op basis van hun pretoets zouden verwachten. De resultaten in het spreidingsdiagram laten zien of de verwachtingen van leraren op de posttoets hoger zijn dan we op basis van hun pretoetscores zouden verwachten. Met andere woorden, ze geven weer welke veranderingen er zijn opgetreden in hun hoge verwachtingen na het doorlopen van het traject.

Figuur 11

Spreidingsdiagram met regressielijn: Hoge verwachtingen



Wanneer we de verschillen per school analyseren, zien we dat de leraren van de Opkijker voornamelijk onder de regressielijn vallen, wat aangeeft dat deze leraren in mindere mate hogere verwachtingen rapporteerden vergeleken met andere. Dit betekent dat deze leraren niet sterk stegen in de posttoets, waarbij één leraar zelfs gedaald is. De leraren in de Schar bevinden zich ook

voornamelijk onder of net boven de regressielijn. We zien dat de leraren in Tarbot gelijkaardige scores behaalden voor beide toetsen, steeds rond score 3 en 4. De leraren in Wijting scoren gelijkaardig boven de regressielijn en stegen bijna met 1 score in de posttoets. Ook de leraren in Donderaal scoren voornamelijk boven de regressielijn en scoorden ook een van de hoogste scores in de posttoets.

Enkele leraren beschreven in de posttoets dat ze een sterkere aandacht hebben voor hoge verwachtingen in de B-stroom. Zo beschreef leraar van de Heek het volgende:

“Leerlingen proberen uitdagen en verrast zijn dat ze meer kunnen dan ik soms verwacht.”
(Veerle, Heek)

Twee leraren uit Tarbot beschreven dat zij graag in de komende jaren willen werken aan het stellen van hoge verwachtingen:

“Hoge verwachtingen blijven stellen. Ons streepjessysteem niet laten afzwakken, maar blijven toepassen.” (Hannelore, Tarbot)

4.2.3. Veranderingen in de doelmatigheidsbeleving van leraren

De gemiddelde scores in de pretoets voor de sub-schalen doelmatigheidsbeleving zijn hoog, zeker gezien de range met een maximale score van vijf en een minimale score van één. De meeste leraren zijn overtuigd in hun eigen vermogen om de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren; 46,6% heeft een score van 3,67 of hoger. De meeste leraren zijn ook overtuigd in hun instructiestrategieën; 60% heeft een score van 3,67 of hoger. De overgrote meerderheid van de leraren is overtuigd in hun klasmanagement vermogen; 80% heeft een score van 3,5 of hoger.

Tabel 27

Descriptieve statistieken Doelmatigheidsbeleving pretoets

		Leerlingenbetrokkenheid	Instructiestrategieën	Klasmanagement
N	Valid	30	30	30
	Missing	0	0	0
Mean		3,467	3,600	3,792
Std. Deviation		0,507	0,583	0,469
Minimum		2,00	2,00	3,00
Maximum		4,67	4,67	5,00

De gemiddelde scores in de posttoets voor de sub-schalen doelmatigheidsbeleving zijn hoger dan in de pretoets. De meeste leraren zijn overtuigd in hun vermogen om de betrokkenheid van

leerlingen te stimuleren; 56,6% heeft een score van 3,67 of hoger. De meeste leraren zijn ook overtuigd in hun instructiestrategieën; 63,4% heeft een score van 3,67 of hoger. De overgrote meerderheid van de leraren is overtuigd in hun klasmanagement vermogen; 90,1% heeft een score van 3,5 of hoger.

Tabel 28

Descriptieve statistieken Doelmatigheidsbeleving posttoets

		Leerlingenbetrokkenheid	Instructiestrategieën	Klasmanagement
N	Valid	30	30	30
	Missing	0	0	0
Mean		3,656	3,722	4,058
Std. Deviation		0,514	0,607	0,481
Minimum		3,00	2,33	3,00
Maximum		5,00	5,00	5,00

We willen nagaan of de verschillen voor en na het KaBOEM-traject significant zijn. We koppelden de pre- en posttoets aan iedere subschaal. Gemiddeld genomen hebben leraren een hogere doelmatigheidsbeleving voor leerlingenbetrokkenheid ($M = -0,189$; $sd = 0,544$), instructiestrategieën ($M = -0,122$; $sd = 0,536$), en klasmanagement ($M = -0,267$; $sd = 0,473$). Dit verschil is enkel significant voor klasmanagement; $t = -3,087$; $df = 29$; $p < 0,01$. Er blijken ook matige tot sterke significante correlaties te zijn voor leerlingenbetrokkenheid ($r = 0,431$; $p < 0,05$), instructiestrategieën ($r = 0,595$; $p < 0,001$) en klasmanagement ($r = 0,504$; $p < 0,01$). Dit betekent dat leraren die hoog scoorden op de pretoets, ook hoog scoorden op de posttoets. Cohens' d , berekend op basis van het gemiddelde verschil en de standaarddeviatie van de verschillen tonen middelgrote effecten. Dit suggereert dat er een betekenisvol verschil is tussen de pretoets en de posttoets.

Tabel 29

Descriptieve statistieken Doelmatigheidsbeleving pretoets & posttoets

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Leerlingenbetrokkenheid pretoets	3,467	30	0,507	0,093
	Leerlingenbetrokkenheid posttoets	3,655	30	0,514	0,094

Pair 2	Instructiestrategieën pretoets	3,600	30	0,583	0,106
	Instructiestrategie/en posttoets	3,722	30	0,607	0,111
Pair 3	Klasmanagement pretoets	3,792	30	0,469	0,086
	Klasmanagement posttoets	4,058	30	0,481	0,088

Tabel 30

Correlatietabel Doelmatigheidsbeleving pretoets & posttoets

	N	Correlation	Significance	
			One-Sided p	Two-Sided p
Leerlingenbetrokkenheid Pretoets & Posttoets	30	0,432	0,009	0,017
Instructiestrategieën pretoets & posttoets	30	0,595	<0,001	<0,001
Klasmanagement pretoets & posttoets	30	0,504	0,002	0,004

Tabel 31

Berekende t-waarde voor gekoppelde steekproeven Doelmatigheidsbeleving

	Paired differences						Significance		
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	One- sided p	Two-Sided p
Leerlingenbetrokkenheid Pretoets & Posttoets	-0,189	0,544	0,099	-0,392	-0,014	-1,900	29	0,34	0,067

Instructiestrategieën pretoets & posttoets	-0,122	0,536	0,098	-0,322	0,078	-1,249	29	0,111	0,222
Klasmanagement pretoets & posttoets	-0,267	0,473	0,086	-0,443	-0,090	-3,087	29	0,002	0,004

Tabel 32

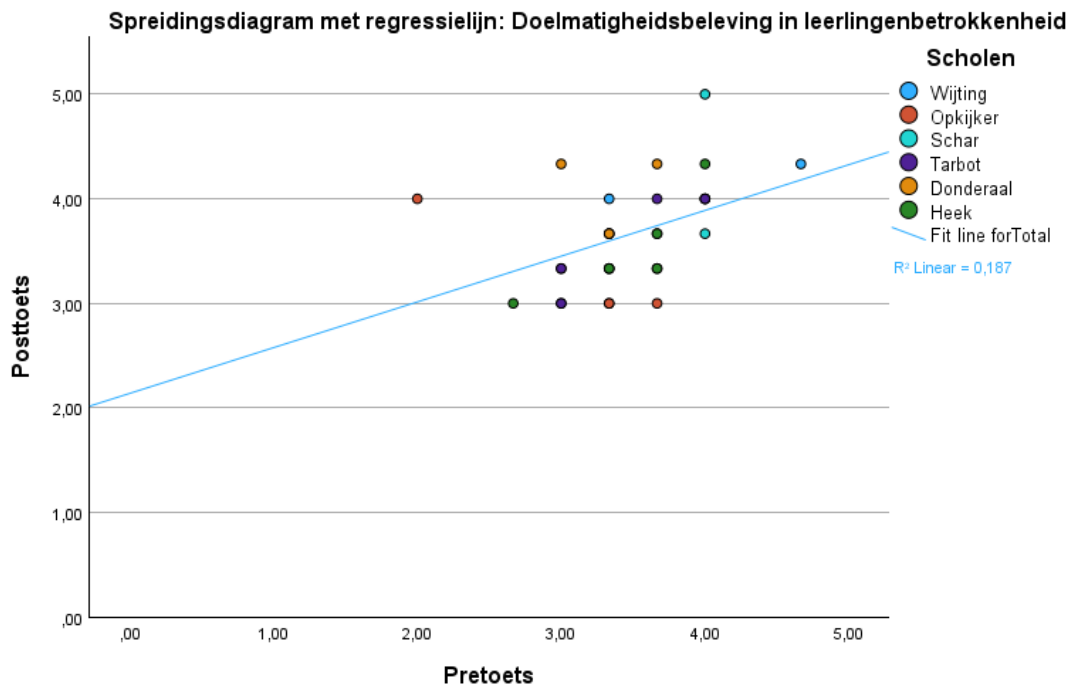
Gekoppelde steekproef effectgroottes Doelmatigheidsbeleving

		Standardizer*	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Leerlingenbetrokkenheid pretoets & posttoets	Cohen's d	0,544	-0,347	-0,713	0,025
	Hedges' correction	0,559	-0,338	-0,694	0,024
Instructiestrategieën pretoets & posttoets	Cohen's d	0,536	-0,228	-0,589	0,136
	Hedges' correction	0,550	-0,222	-0,573	0,133
Klasmanagement pretoets & posttoets	Cohen's d	0,473	-0,564	-0,945	-0,174
	Hedges' correction	0,486	-0,549	-0,921	-0,169

De spreidingsdiagrammen (**Figuur 12**, **Figuur 13**, **Figuur 14**) tonen een matige positieve lineaire relatie tussen de pretoets- en posttoets-scores van de respondenten. De punten liggen verspreid rondom de regressielijn, wat erop wijst dat de pretoets-scores zwak voorspellend zijn op de posttoetsscores.

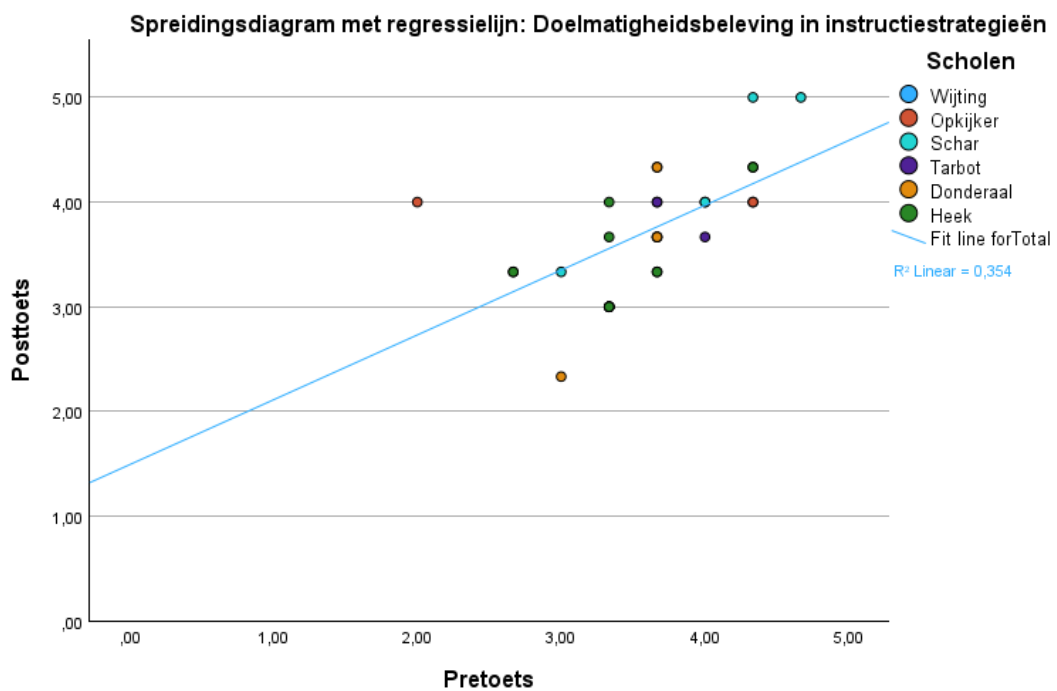
Figuur 12

Spreidingsdiagram met regressielijn: Doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid



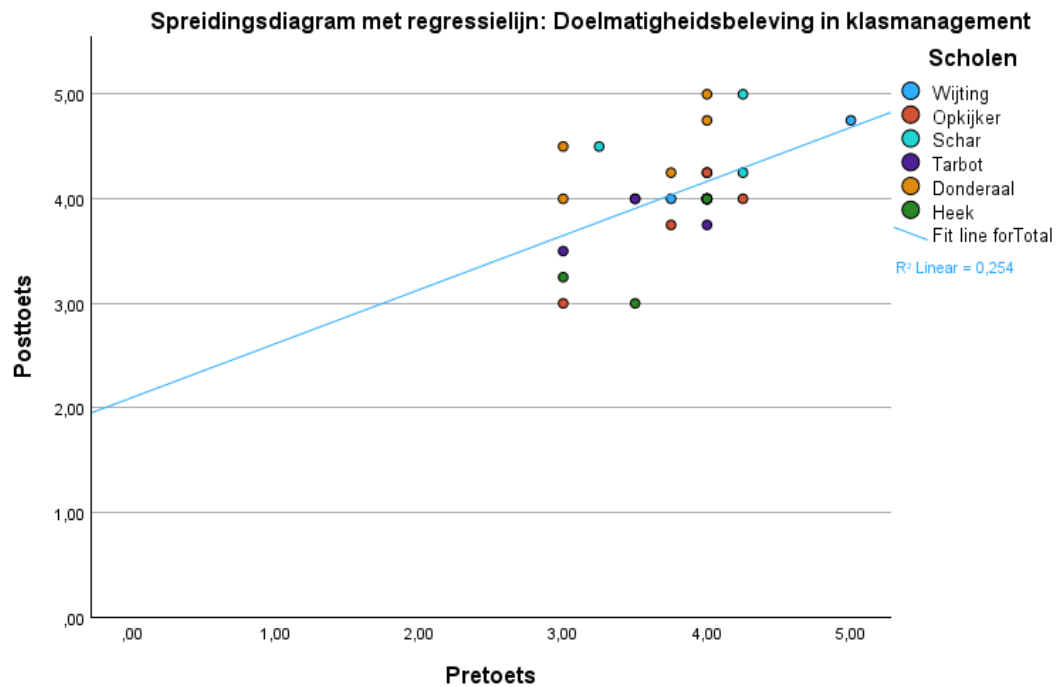
Figuur 13

Spreidingsdiagram met regressielijn: Doelmatigheidsbeleving in instructiestrategieën



Figuur 14

Spreidingsdiagram met regressielijn: Doelmatigheidsbeleving in klasmanagement



Wanneer we de verschillen per school analyseren, zien we dat de leraren in de Schar en Donderaal frequent boven de regressielijn vallen, wat betekent dat zij hoger op de posttoets scoorden dan wat we op basis van hun pretoets zouden verwachten. Opvallend is dat één leraar uit de Schar beduidend hoger scoort voor alle subschalen dan de andere leraren in de posttoets. De leraren in de scholen Heek, Tarbot en Opkijker scoren meer onder de regressielijn, wat betekent dat hun posttoetsscore lager lag dan wat verwacht werd. De leraren in de Wijting scoren meer rondom de regressielijn.

Enkele leraren beschreven in de posttoets dat ze het belangrijk vinden om zich te blijven professionaliseren zodat leerlingen beter tot leren kunnen komen. We kunnen veronderstellen dat deze leraren geloven dat zij het vermogen hebben om het leerproces van leerlingen te stimuleren (i.e. doelmatigheidsbeleving) (Lazarides & Warner, 2020). Ter illustratie tonen we enkele citaten:

“Blijven vernieuwen in mijn lesinhouden en verbindend communiceren met mijn leerlingen en collega's.” (Kathleen, Schar)

“Jezelf en je lessen blijven ontwikkelen om de leerlingen voldoende te boeien, hoge verwachtingen blijven stellen, consequent zijn met de hele school en alle leerkrachten.” (Hannelore, tarbot)

4.2.4. Veranderingen in de collectieve doelmatigheidsbeleving van leraren

De gemiddelde scores in de pretoets voor collectieve doelmatigheidsbeleving (CDB) zijn redelijk hoog, zeker gezien de range met een maximale score van vijf en een minimale score van één.

De meeste leraren zijn overtuigd in hun collectieve vermogen in het geven van goede instructies; 50% heeft een score van 3,67 of hoger. De meeste leraren zijn ook overtuigd over hun collectieve vermogen om leerlingen te disciplineren op school; 60% heeft een score van 3,67 of hoger. In het algemeen is meer dan de helft sterk overtuigd in hun collectieve doelmatigheidsbeleving; 40% heeft een score van 3,67 of hoger.

Tabel 33

Descriptieve statistieken Collectieve doelmatigheidsbeleving pretoets

		Totale CDB	CDB in Instructiestrategieën	CDB in leerlingendiscipline
N	Valid	30	30	30
	Missing	0	0	0
Mean		3,605	3,578	3,633
Std. Deviation		0,351	0,365	0,447
Minimum		2,75	2,50	2,67
Maximum		4,25	4,33	4,50

De gemiddelde scores in de posttoets voor de sub-schalen collectieve doelmatigheidsbeleving zijn hoger dan in de pretoets. De meeste leraren zijn overtuigd in hun collectieve vermogen in het geven van goede instructies; 50% heeft een score van 3,67 of hoger. De meeste leraren zijn ook overtuigd over hun collectieve vermogen om leerlingen te disciplineren op school; 63,3% heeft een score van 3,67 of hoger. In het algemeen is meer dan de helft sterk overtuigd in hun collectieve doelmatigheidsbeleving; 60% heeft een score van 3,67 of hoger.

Tabel 34

Descriptieve statistieken Collectieve doelmatigheidsbeleving posttoets

		Totale CDB	CDB in Instructiestrategieën	CDB in leerlingendiscipline
N	Valid	30	30	30
	Missing	0	0	0
Mean		3,717	3,650	3,783
Std. Deviation		0,479	0,490	0,543
Minimum		2,58	2,50	2,67
Maximum		4,75	4,50	5,00

We willen nagaan of de verschillen voor en na het KaBOEM-traject significant zijn. We koppelden de pre- en posttoets aan iedere schaal. Gemiddeld genomen hebben leraren een hogere collectieve doelmatigheidsbeleving ($M = -0,111$; $sd = 0,560$). Voor de subschalen zien we dat leraren eveneens een hogere collectieve doelmatigheidsbeleving hebben voor instructiestrategieën ($M = -0,072$; $sd = 0,519$), en leerlingendiscipline ($M = -0,150$; $sd = 0,674$). Deze verschillen zijn niet significant ($t = -1,086$; $df = 29$; $p = 0,143$, $t = -0,762$; $df = 29$; $p = 0,226$, $t = -1,218$; $df = 29$; $p = 0,116$). Er blijken ook niet-significante zwakke tot zeer zwakke correlaties te zijn tussen de collectieve doelmatigheidsbeleving van leraren die hoog scoorden in de pretoets en de posttoets ($r = 0,114$; $p = 0,274$), de collectieve doelmatigheidsbeleving voor instructiestrategieën in de pre- en posttoets ($r = 0,291$; $p = 0,059$) en de collectieve doelmatigheidsbeleving voor leerlingendiscipline in de pre- en posttoets ($r = 0,084$; $p = 0,330$). Cohens' d toont middelgrote effecten, maar deze kunnen louter op toeval berusten.

Tabel 35

Descriptieve statistieken Collectieve doelmatigheidsbeleving pretoets & posttoets

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Algemene CDB-pretoets	3,605	30	0,351	0,064
	Algemene CDB-posttoets	3,717	30	0,479	0,087
Pair 2	CDB-Instructiestrategieën pretoets	3,578	30	0,365	0,067
	CDB-Instructiestrategieën posttoets	3,650	30	0,490	0,089
Pair 3	CDB-leerlingendiscipline pretoets	3,633	30	0,447	0,082
	CDB-leerlingendiscipline posttoets	3,783	30	0,653	0,099

Tabel 36

Correlatietabel Collectieve doelmatigheidsbeleving pretoets & posttoets

N	Correlation	Significance	
		One-Sided p	Two-Sided p

Algemene CDB-Pretoets & Posttoets	30	0,114	0,274	0,547
DCB-Instructiestrategieën pretoets & posttoets	30	0,291	0,059	0,119
CDB-leerlingendiscipline pretoets & posttoets	30	0,084	0,330	0,661

Tabel 37

Berekende t-waarde voor gekoppelde steekproeven Collectieve doelmatigheidsbeleving

	Paired differences			95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Significance	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			One-sided p	Two-Sided p
Algemene CDB Pretoets & Posttoets	-0,111	0,560	0,102	-0,320	0,098	-1,086	29	0,143	0,286
CDB Instructiestrategieën pretoets & posttoets	-0,072	0,519	0,095	-0,266	0,122	-0,762	29	0,226	0,452
CDB Klasmanagement pretoets & posttoets	-0,150	0,674	0,123	-0,402	0,102	-1,218	29	0,116	0,233

Tabel 38

Gekoppelde steekproef effectgroottes Collectieve doelmatigheidsbeleving

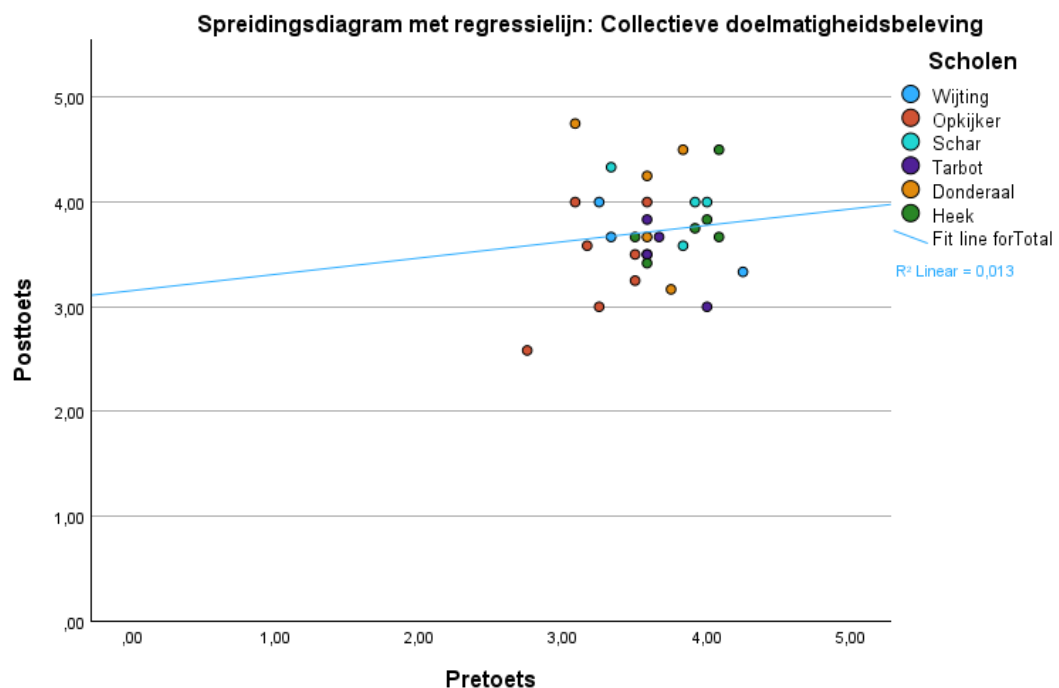
	Standardizer*	Point Estimate	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
Cohen's d	0,560	-0,198	-0,558	0,165

Algemene CDB-pretoets & posttoets	Hedges' correction	0,575	-0,193	-0,544	0,160
CDB	Cohen's d	0,519	-0,139	-0,498	0,222
Instructiestrategieën pretoets & posttoets	Hedges' correction	0,533	-0,135	-0,485	0,216
CDB-leerlingendiscipline pretoets & posttoets	Cohen's d	0,692	-0,222	-0,583	0,142
	Hedges' correction	0,692	-0,217	-0,568	0,138

De spreidingsdiagrammen (**Figuur 15**, **Figuur 16**, **Figuur 17**) tonen een zeer zwakke tot zwakke positieve lineaire relatie tussen de pretoets- en posttoets-scores van de leraren. De punten liggen veelal verspreid rondom de regressielijn, wat wijst op een zwakke samenhang tussen de pre- en posttoets. Deze bevinding suggereert dat de pretoets-scores zwak tot zeer zwak voorspellend zijn voor de posttoets-scores.

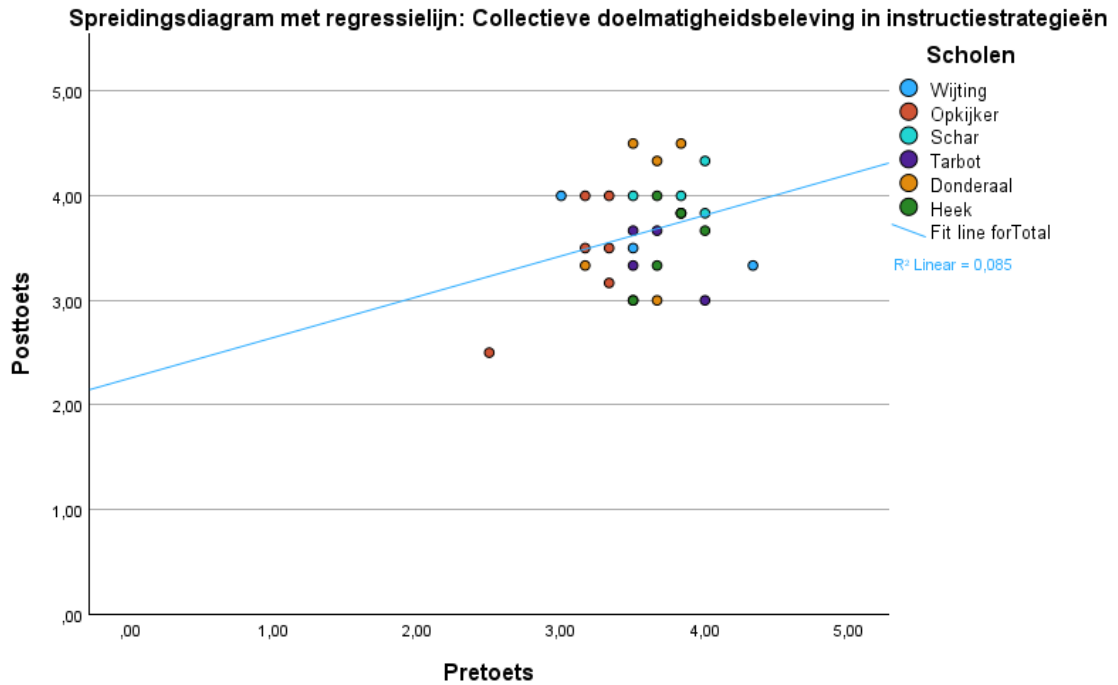
Figuur 15

Spreidingsdiagram met regressielijn: Algemene Collectieve doelmatigheidsbeleving



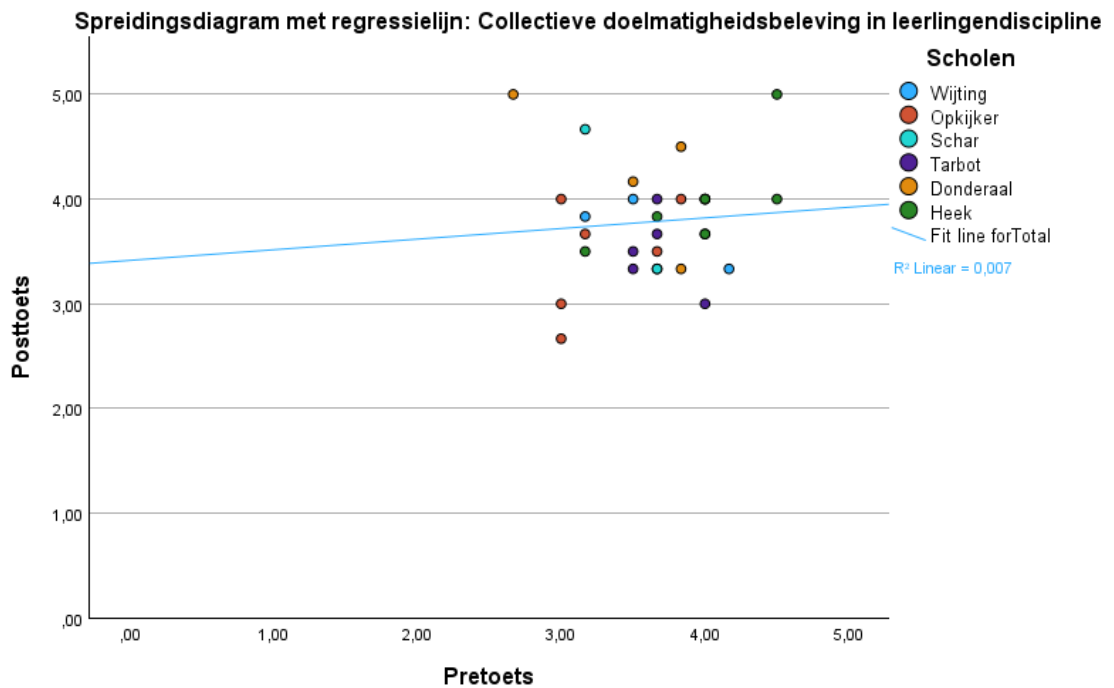
Figuur 16

Spreidingsdiagram met regressielijn: Collectieve doelmatigheidsbeleving in instructiestrategieën



Figuur 17

Spreidingsdiagram met regressielijn: Collectieve doelmatigheidsbeleving in leerlingendiscipline



We zien dat leraren voor de totale collectieve doelmatigheidsbeleving redelijk gecentreerd, maar verspreid scoren (**Figuur 15**). De leraren in de Opkijker scoren in het algemeen onder de regressielijn. De leraren in Donderaal en de Heek scoren dan weer hoger boven de regressielijn dan de anderen. Wanneer we kijken naar de specifieke sub-schalen (**Figuur 16, Figuur 17**) zien we niet meteen patronen tussen scholen. Wat opvallend is, is dat één leraar uit Donderaal die voor iedere schaal met één score gestegen is in de posttoets.

Enkele leraren beschreven in de posttoets dat ze het belangrijk vinden om te blijven samenwerken met collega's om veranderingen in de B-stroom teweeg te brengen. Daarbij is het streven naar hetzelfde doel binnen eenzelfde visie belangrijk:

“Teamwerk is nodig om iets gerealiseerd te krijgen bij de B-stroom. Het probleem dat we wilden aanpakken werd aangepakt en positief geëvalueerd, nu enkel nog wat finetunen en aanpassingen uitvoeren naar volgend jaar toe.” (Isabel, Tarbot)

“Hoe je een probleem kan aanpakken binnen een team. Hoe je op een constructieve manier kan samenwerken vanuit verschillende standpunten om zo een algemeen heersend probleem op te lossen.” (Isabel, Tarbot)

4.2.5. Correlaties tussen professionele groei, hoge verwachtingen, doelmatigheidsbeleving, en collectieve doelmatigheidsbeleving

Het is belangrijk om inzicht te krijgen in de samenhang tussen de verschillende variabelen en de mogelijke relaties die ertussen bestaan.

Tabel 39 toont de bivariate correlaties tussen de gemeten variabelen in de posttoets. We zien dat de gepercipieerde professionele ontwikkeling sterk significant correleert met de gepercipieerde persoonlijke groei ($r=0,669$; $p<0,01$), en matig significant met doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid ($r=0,466$; $p<0,01$) en gerapporteerde hoge verwachtingen ($r=0,494$; $p<0,01$). De doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid correleert ook sterk significant met gerapporteerde hoge verwachtingen ($r=0,542$; $p<0,01$). Doelmatigheidsbeleving in instructiestrategieën correleert matig significant met de collectieve doelmatigheidsbeleving in instructiestrategieën ($r=0,377$; $p<0,05$). De collectieve doelmatigheidsbeleving in instructiestrategieën correleert vervolgens ook zeer sterk significant met collectieve doelmatigheidsbeleving in leerlingendiscipline ($r=0,716$; $p<0,01$) en de algemene collectieve doelmatigheidsbeleving ($r=0,918$; $p<0,01$). De collectieve doelmatigheidsbeleving in leerlingendiscipline correleert tenslotte zeer sterk significant met de algemene collectieve doelmatigheidsbeleving ($r=0,934$; $p<0,01$). Deze correlaties

tonen een sterke relatie tussen de variabelen, wat betekent dat veranderingen in de ene variabele gepaard gaat met grote tot bijna identieke veranderingen in de andere.

Opvallend is dat de doelmatigheidsbeleving in klasmanagement met geen enkele andere variabele significant correleert. Ook gepercipieerde persoonlijke groei correleert niet significant met een andere variabele, behalve zijn subschaal professionele ontwikkeling. Gerapporteerde hoge verwachtingen correleert enkel significant met doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid en gepercipieerde professionele ontwikkeling, maar niet met collectieve doelmatigheidsbeleving. Collectieve doelmatigheidsbeleving correleert ook enkel met subschalen van zichzelf, of de doelmatigheidsbeleving in instructiestrategieën.

Tabel 39

Correlatietabel voor posttoets Professionele groei, doelmatigheidsbeleving, collectieve doelmatigheidsbeleving en hoge verwachtingen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Professionele ontwikkeling	-								
2. Persoonlijke groei	0,669**	-							
3. DB in leerlingenbetrokkenheid posttoets	0,466**	0,249	-						
4. DB in instructiestrategieën posttoets	0,027	0,211	0,248	-					
5. DB in klasmanagement posttoets	0,353	-0,023	0,316	0,254	-				
6. CDB in instructiestrategieën posttoets	0,155	0,265	0,303	0,377*	0,272	-			
7. CDB in leerlingendiscipline posttoets	0,189	0,319	0,067	0,177	0,314	0,716**	-		
8. Algemene CDB posttoets	0,186	0,317	0,193	0,293	0,318	0,918**	0,934**	-	
9. Hoge verwachtingen posttoets	0,494**	0,221	0,542**	-0,150	0,045	0,183	0,146	0,177	-

Note. DB = Doelmatigheidsbeleving. CDB = Collectieve doelmatigheidsbeleving

** $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.*

5. Discussie

Deze studie rapporteert over de ontwikkeling en validering van een professionaliseringstraject voor leraren in de B-stroom. We onderzochten de gepercipieerde professionele groei en veranderingen in attitudes van leraren na het KaBOEM-traject en hoe de deelnemende leraren het traject ervoeren. Deze discussie starten we met een samenvatting en interpretatie van de resultaten. Vervolgens bespreken we de valorisatie van het professionaliseringstraject afgetoetst aan het kader van Merchie et al. (2018). We eindigen met een overzicht van de aanbevelingen en beperkingen gerelateerd aan deze studie.

5.1. Overzicht van de voornaamste bevindingen

In vergelijking met de pretoets scoorden leraren in de posttoets gemiddeld hoger in het rapporteren van hoge verwachtingen, doelmatigheidsbeleving en collectieve doelmatigheidsbeleving. Voor gerapporteerde hoge verwachtingen en doelmatigheidsbeleving in klasmanagement waren de verschillen significant. Voor de collectieve doelmatigheidsbeleving en doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid en instructiestrategieën waren de verschillen niet significant, waardoor de effecten louter op toeval kunnen berusten.

Leraren die deelnamen aan het KaBOEM-traject zagen hun gerapporteerde **hoge verwachtingen** stijgen met een gemiddelde effectgrootte. Deze rapportage van hoge verwachtingen correleerde sterk met de gepercipieerde professionele ontwikkeling en de doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid. Leraren die na het KaBOEM-traject hogere verwachtingen rapporteerden, waren meer overtuigd van hun vermogen om de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren. Daarnaast voelden zij zich beter in staat om de didactische principes van KaBOEM toe te passen, ervoeren zij een sterkere teamgeest en voelden zij zich gegroeid naar elkaar. Het KaBOEM-traject benadrukte het principe van hoge verwachtingen binnen het KaBOEM-kader door middel van een inhoudelijke sessie over het belang van hoge verwachtingen in de B-stroom en hoe dit in de klaspraktijk er zou uitzien. Daarnaast kregen leraren ook de opportuniteit om hun eigen verwachtingen te observeren tijdens de lesopnames a.d.h.v. het KaBOEM-observatie-instrument en hierover in dialoog te gaan met hun collaboratief designteam. Slechts één school maakte echter van de gelegenheid gebruik om tijdens de lesopnames specifiek te reflecteren op de geobserveerde verwachtingen. Enkele leraren gaven expliciet aan dat ze zich meer bewust zijn geworden van hun eigen verwachtingen voor leerlingen in de B-stroom en nu bewuster willen inzetten op het uiten van hoge verwachtingen. Ze proberen leerlingen te blijven uitdagen en zijn verrast dat zij vaak meer kunnen dan verwacht. De stijging in de rapportage van hogere verwachtingen na het traject zijn mogelijks te verklaren door het KaBOEM-traject. Het betreft namelijk dezelfde leraren die de pre- en posttoets invulden. Daarnaast

kunnen ook andere factoren een rol spelen in de gewijzigde verwachtingen, zoals wijzigingen in het schoolbeleid, schoolteams, het feit dat er nu specifiek gereflecteerd wordt over de gecreëerde leeromgeving binnen de B-stroom of zelfs andere vormen van professionalisering.

Uit een eerdere studie van De Boer et al (2018) blijkt dat er drie benaderingen effectief zijn voor interventies in het verhogen van leraarverwachtingen: het veranderen van leraargedrag, het creëren van bewustzijn van verwachtingseffecten, en het aanpakken van de overtuigingen die ten grondslag liggen aan de verwachtingen (Cooper, 1984; de Boer et al., 2010; Rubie-Davies, 2006). Het KaBOEM-traject probeerde aan alle drie de benaderingen te voldoen. Het instrueerde leraren om gedrag te vertonen dat geassocieerd wordt met hoge verwachtingen (eerste benadering). Er werd aangehaald wat de effecten van leraarverwachtingen op leerlingen zijn en dat deze verwachtingen onjuist of bevooroordeeld kunnen zijn ten opzichte van bepaalde groepen leerlingen (tweede benadering). Tenslotte richtte het traject zich op het aanpakken van de overtuigingen van leraren die ten grondslag liggen aan vooringenomen verwachtingen ten aanzien van de prestaties van leerlingen in de B-stroom (derde benadering). Het KaBOEM-traject kan dus een belangrijke reden zijn voor de stijging van de verwachtingen van de leraren.

Na het KaBOEM-traject steeg ook de **doelmatigheidsbeleving** van leraren, met middelgrote effecten, wat suggereert dat er sprake is van een betekenisvolle stijging. Dit verschil was enkel significant voor klasmanagement, wat betekent dat leraren nu sterker overtuigd zijn van hun vermogen om effectief klasmanagement toe te passen dan voorheen. Tijdens het KaBOEM-traject werd expliciet gefocust op klasmanagement als een van de effectieve principes van KaBOEM in één van de inhoudelijke sessies. Daarenboven waren de meeste praktijkvragen van de scholen gericht op klasmanagement, waardoor ook leraren tijdens de CDT-sessies actief werkten aan het verbeteren van hun klasmanagement, zowel op klasniveau als op schoolniveau door het opstellen en naleven van universele afspraken op school. Het KaBOEM-traject is mogelijk een belangrijke reden voor deze significante stijging in de doelmatigheidsbeleving in klasmanagement, zowel individueel als collectief. Opvallend is dat de deelnemende scholen kozen voor praktijkvragen gericht op klasmanagement, in plaats van op een ander KaBOEM-principe. Scholen hadden de vrijheid om een onderwerp te kiezen waar ze gedurende het schooljaar aan wilden werken, gebaseerd op hun eigen specifieke behoeften. Klasmanagement is een principe waarmee leraren vaak vertrouwd zijn, maar dat toch regelmatig uitdagingen oplevert in de B-stroom. Dit kan een reden zijn waarom teams ervoor kozen om zich te richten op het verbeteren van hun klasmanagement. Daarnaast waren de deelnemende scholen niet gewend om als professionele leergemeenschap met een praktijkvraag aan de slag te gaan. Klasmanagement kan dan als een veiligere keuze worden ervaren dan meer uitdagende KaBOEM-principes zoals 'hogere orde denken en complexe vaardigheden' of 'uitdagende leeractiviteiten in

authentieke contexten'. Tijdens de inhoudelijke sessies werd echter benadrukt dat KaBOEM-principes systemisch moeten worden benaderd, waarbij de integratie van verschillende principes essentieel is voor het creëren van een krachtige leeromgeving. Het doorlopen van meerdere praktijkonderzoekcycli kan leraren het zelfvertrouwen geven om meer ambitieuze en uitdagende principes als basis voor hun professionalisering te kiezen. Er zijn sterke significante correlaties gevonden tussen de doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid en gerapporteerde hoge verwachtingen, en matige significante correlaties tussen de doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid en de professionele ontwikkeling, en doelmatigheidsbeleving in instructiestrategieën en de collectieve doelmatigheidsbeleving in instructiestrategieën. Dit betekent dat leraren die meer overtuigd zijn van hun eigen vermogen om effectieve instructies te geven, ook meer blij van vertrouwen geven in hun collectieve vermogen om dit te doen. Voorgaand onderzoek bevestigt dat leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving sneller geneigd zijn om hulp te aanvaarden bij collega's (Gibson & Dembo, 1984), en hoe groter de kans dat zij hoge verwachtingen stellen aan hun leerlingen.

De **collectieve doelmatigheidsbeleving** steeg ook gemiddeld voor alle leraren na het KaBOEM-traject, maar deze waren niet significant. De berekende effectgrootte wijst op middelgrote effecten, het ontbreken van significantie wijst echter op de mogelijkheid dat deze op toeval berusten. Er zijn sterke significante correlaties gevonden tussen de algemene collectieve doelmatigheidsbeleving en de sub-schalen van collectieve doelmatigheidsbeleving, en matige significante correlaties tussen de doelmatigheidsbeleving in instructiestrategieën en de collectieve doelmatigheidsbeleving in instructiestrategieën. Er zijn geen significante correlaties gevonden tussen collectieve doelmatigheidsbeleving en hoge verwachtingen, of doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid en klasmanagement. Deze resultaten bevestigen dus niet het eerdere onderzoek dat significante en positieve relaties aantoonde tussen collectieve doelmatigheidsbeleving en doelmatigheidsbeleving van leraren (Donohoo, 2018). Goddard (2002) toonde aan dat leraren een hogere doelmatigheidsbeleving hebben in scholen met een hogere collectieve doelmatigheidsbeleving, zelfs nadat rekening was gehouden met de effecten van eerdere prestaties en sociaaleconomische status van leerlingen. Mogelijke redenen waarom er geen positieve significante verbanden zijn gevonden, zijn dat leraren nog het succes van hun implementatie moeten ervaren of nog geen verandering hebben opgemerkt in hun lespraktijk tijdens de loop van het traject. Enkele teams zullen hun uitgewerkte materiaal ook pas in het volgende schooljaar uittesten. Het ervaren van successen bij het overwinnen van moeilijke uitdagingen met betrekking tot het presteren van leerlingen (i.e., *mastery experiences*) is de krachtigste bron voor het ontwikkelen van een collectieve doelmatigheidsbeleving (Goddard et al., 2000). Mogelijks kan de collectieve doelmatigheidsbeleving verder stijgen naarmate het ontwikkelde lesmateriaal meer wordt geïmplementeerd en geëvalueerd.

Elf leraren gaven aan dat ze tevreden waren over hun eindresultaat en zagen dit als hun meest succesvolle ervaring. Het veranderen van het initiële denken kost tijd (Fullan, 2001) waardoor de effecten ervan vaak lang op zich laten wachten. Structurele veranderingen in overtuigingen, houdingen en praktijken van leraren vereist waarschijnlijk meerdere praktijkonderzoek-cycli in CDT's.

Leraren van de Opkijker en de Tarbot gaven aan dat zij moeilijkheden ondervonden bij het doorvoeren van veranderingen naar het hele schoolteam, vooral bij collega's die geen deel uitmaakten van het CDT. Dit suggereert dat zij wellicht meer vertrouwen hebben in hun collectieve vermogen binnen het CDT, maar niet noodzakelijkerwijs een groter vertrouwen hebben ontwikkeld voor het hele schoolteam. Leraren van de Heek en Tarbot uitten de bezorgdheid dat hun veranderingen niet blijvend zullen zijn en dat ze terug zouden vallen in hun oude gewoontes. Gellert (2008) benadrukt dat het gevoel deel uit te maken van een succesvolle leergemeenschap ondersteuning kan bieden, maar na het samenwerkingsproces bestaat het gevaar dat men terugkeert naar traditionele denkwijzen. Er is geen garantie dat de waargenomen effectiviteitswinst op de lange termijn behouden blijft (Willegems, 2020). Het blijft cruciaal dat leraren na het professionaliseringstraject voortdurend aandacht besteden aan hun verwezenlijkingen en blijven werken aan nieuwe praktijkvragen om verdere verbeteringen in de prestaties van leerlingen te realiseren. Tweeëntwintig leraren geven aan graag te willen doorgaan met het samenwerken aan uitdagingen, hetzij met een nieuw team op school. Deze resultaten wijzen op een positieve vooruitblik voor de toekomst binnen deze scholen.

Gemiddeld scoren leraren voor de gepercipieerde **professionele groei** hoog, wat betekent dat leraren aangeven gegroeid te zijn in hun professionele ontwikkeling en persoonlijke groei. Er blijkt ook een sterke positieve significante correlatie te zijn tussen beide schalen: wanneer leraren aangeven gegroeid te zijn in hun persoonlijke groei, bleken zij ook aan te geven gegroeid te zijn in hun professionele ontwikkeling. We zien dat de gepercipieerde professionele ontwikkeling matig significant samenhangt met doelmatigheidsbeleving in leerlingenbetrokkenheid en hoge verwachtingen. Dit betekent dat leraren die aangaven gegroeid te zijn in hun professionele ontwikkeling, ook meer vertrouwen hadden in het vermogen om de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren en stegen ze in het rapporteren van hoge verwachtingen. Over het algemeen waren gemiddeld alle leraren uit de scholen het eens dat ze zich persoonlijk gegroeid voelen in hun kennis van KaBOEM en het ontwikkelen van krachtige leeromgevingen in de B-stroom, en voelen ze dat hun team een sterkere band heeft ontwikkeld en ze naar elkaar zijn toegegroeid. Ze voelen zich in staat om verder te werken met de principes van KaBOEM en voelen zich bereid om verder te werken aan de uitdaging, of met een nieuw team op school.

Wanneer we kijken naar de verschillen in veranderingen in attitudes en gepercipieerde professionele groei tussen de deelnemende scholen valt wel op dat de leraren in de Opkijker frequent lager scoorden dan de leraren uit andere scholen. Het is niet mogelijk om te achterhalen waarom leraren in deze school zichzelf lager scoorden. Het team vond net als in de andere scholen, de samenwerking in teamverband succesvol en was tevreden met de aanpassingen die in de B-stroom zijn doorgevoerd. Leden van de directie waren aanwezig tijdens de CDT-sessies en toonden een grote betrokkenheid in het KaBOEM-traject. Gemiddeld gaf het team ook aan dat ze het eens waren dat de directie voldoende ruimte en middelen aanbood om het traject tot een goed einde te brengen. Toch gaven enkele deelnemers aan dat ze het traject als te druk ervoeren en het moeilijk combineerbaar vonden met een volle lesopdracht. Niet alle leden uit het team konden steeds aanwezig zijn tijdens de inhoudelijke sessies, en een leraar vond deze sessies dan weer te theoretisch. Dit kunnen mogelijke redenen zijn waardoor de leraren in deze school lager scoorden op veranderingen in de professionele groei en attitudes na het KaBOEM-traject.

5.2. Valorisering van het KaBOEM-traject

Het KaBOEM-traject werd zowel tijdens de ontwerpfase als na afloop geëvalueerd en gevaloriseerd aan de hand van het kader van Merchie et al. (2018). Volgens de ervaringen van de deelgenomen leraren voldeed het KaBOEM-traject aan de negen kenmerken voor effectieve professionalisering. Het traject was voldoende lang en de meeste leraren vonden de duur ervan passend. De meerderheid voelde geen behoefte aan meer CDT-sessies of extra inhoudelijke sessies en vond een traject van één schooljaar voldoende. Er was een duidelijke focus op het KaBOEM-kader, dat de leraren evidence-based pedagogisch-didactische kennis overbracht met betrekking tot effectieve principes van KaBOEM. Leraren werkten samen in klein teams op school en kregen eigenaarschap over hun eigen leerproces door zelf een collectieve praktijkvraag te formuleren die aansloot bij de noden en behoeften van de school. Tijdens deze collaboratieve designteamen leerden leraren actief, terwijl een bruggenbouwer als 'trainer' het leerproces bewaakte en het team versterkte met tijdige nieuwe kennisinhouden.

Er blijken daarnaast verschillen te zijn in de implementatie van het traject op de verschillende scholen. Zo varieerde de mate van betrokkenheid van de directie en de ondersteuning in tijd en middelen die de teams kregen om het KaBOEM-traject te doorlopen. De meeste scholen kregen geen extra tijd voor de CDT's en moesten deze na schooltijd organiseren. Alleen in Donderaal werden de betrokken leraren vrijgesteld van lesgeven, zodat zij wekelijks met hun team konden vergaderen. Enkele leraren bij wie dit na schooltijd georganiseerd werd, gaven aan dat het daardoor niet altijd evident was om alle betrokken leraren aanwezig te laten zijn tijdens de CDT-sessies. Ook varieerde de betrokkenheid van de schoolleiders in de teams. In Donderaal, de Heek en de Opkijker was de directie

actief betrokken in de CDT's en namen zij deel aan het gehele traject. In Wijting werd de directie ingeschakeld voor feedback op het ontwikkelde materiaal, maar in de Schar en Tarbot bleef de samenwerking en ondersteuning van de directie voornamelijk uit. Enkele leraren uit de Schar gaven aan dat zij graag meer ondersteuning van de directie hadden gezien. Volgens het kader van Binkhorst et al. (2015) is de ondersteuning van de school bij deelname aan collaboratieve designteams essentieel. Studies hebben aangetoond dat zowel emotionele ondersteuning (Geijssel et al., 2001; Wikeley et al., 2005) als praktische voorwaarden zoals voldoende tijd en ruimte (Stoll et al., 2006) positieve effecten hebben.

De bruggenbouwer lijkt ook essentieel te zijn in de CDT's. Vijf leraren gaven expliciet aan dat de bruggenbouwer moet worden behouden in het KaBOEM-traject. Alle leraren vonden dat de bruggenbouwer zijn rol goed tot uitstekend opnam in het collaboratief designteam. Ook blijken de CDT-sessies een noodzakelijk onderdeel van het KaBOEM-traject te zijn. Zestien leraren vonden dit het meeste leerzaam en elf leraren zagen dit als de meest succesvolle ervaring in het traject. Elf leraren gaven ook aan dat ze hun eindresultaat van deze CDT-sessies als meest succesvolle ervaring zagen gedurende het traject.

Ook de inhoudelijke sessies blijken een meerwaarde om leraren regelmatig nieuwe kennis te bieden over de effectieve principes van KaBOEM, en om uitwisseling tussen scholen te bevorderen. Sommige leraren vonden de sessies nog iets te theoretisch en hadden graag nog meer tips gekregen, specifiek voor hun vakgebied. Ook konden niet alle leraren de inhoudelijke sessies volgen waardoor zij deze sessies ook niet als meest leerzaam opgaven. Voornamelijk werd de masterclass als leerrijk moment opgegeven, bij de start van het traject, of de sessie over klasmanagement. Eén leraar vond de sprekers van iedere inhoudelijke sessie goed gekozen.

Tweeëntwintig leraren vonden de uitwisseling tussen scholen het minst leerzaam, wellicht omwille van de beperkte kansen tot uitwisseling tijdens het traject. De meerderheid gaf aan dat de uitwisseling minimaal was en twee leraren wilden graag dat dit meer uitgebreid werd. Ook de lesbezoeken en de lesopnames werden wisselend leerzaam ervaren door de leraren. Enerzijds vonden leraren dit leerrijk, anderzijds stonden leraren hier weigerachtig tegenover en zagen niet alle teamleden het zitten om hun lessen te filmen en hierover in groep te reflecteren. In totaal beoordeelden acht leraren de lesbezoeken of lesopnames als meest leerzaam. Niet elk team organiseerde deze activiteiten; één school organiseerde geen enkele terugkoppeling en revisiemoment, twee scholen organiseerden dit eenmalig, en drie scholen deden dit tweemaal zoals voorzien in het traject.

5.3. Aanbevelingen

Op basis van de bevindingen uit deze studie formuleren we aanbevelingen voor effectieve professionaliseringsinitiatieven in de B-stroom. We geven aanbevelingen voor het beleid, voor de praktijk en voor vervolgonderzoek.

5.3.1. Aanbevelingen voor onderwijsbeleid

Faciliteer samenwerking binnen en tussen scholen. Niet alle teams kregen evenveel ondersteuning in tijd en middelen om samen te werken op school. Eén directieteam besloot om hiervoor uren vrij te roosteren, terwijl dit bij de andere scholen na de lesuren gebeurde. Deze teams gaven aan meer nood te hebben aan ondersteuning in tijd en middelen. Daarom pleit deze deelstudie voor meer ruimte en aandacht voor structuren die samenwerking ondersteunen en inbedden in de reguliere werking van scholen. We adviseren om scholen vorm te geven vanuit een gezamenlijke focus op het leren van leerlingen en leraren, en daarrond de ondersteunende samenwerkingsstructuren uit te tekenen. Samenwerking vergt immers (overleg)tijd, wat voorzien kan worden door Vlaams onderwijsbeleid en schoolleiders. In het algemeen zou het beleid de ‘tijd’ voor leraren anders kunnen indelen, waarbij de werkuren niet enkel de gegeven lesuren omvatten maar ook tijd om voor te bereiden voor de lessen (al dan niet in teamverband), om aan professionele leergemeenschappen en aan lerende netwerken deel te nemen, en om zich te professionaliseren, zoals ook verwacht wordt van leraren (cfr. geïntegreerde lerarenopdracht). Met andere woorden, deze cruciale deeltaken maken deel uit van de reguliere opdracht van de leraar en kunnen alzo binnen de werkuren georganiseerd worden. Professioneel leren wordt hier aldus een erkend en integraal deel van de opdracht van de leraar in onderwijs. Als onderwijsbeleid professioneel leren beschouwt als een integraal deel van de opdracht, is een opdrachtbepaling louter op basis van lesuren niet meer passend.

Investeer in langdurige collaboratieve professionaliseringsinitiatieven. Onderwijsbeleid kan meer stimuleren om te investeren in duurzame, effectieve professionaliseringstrajecten. Bij het aanreiken of faciliteren van professionaliseringsinitiatieven is het belangrijk in te zetten op duurzame professionaliseringstrajecten die bijdragen tot schoolontwikkeling belangrijk. Onderzoek geeft immers aan dat one-shot initiatieven (bijvoorbeeld een informatieve sessie over een digitale tool of over een specifieke interventie) weinig effectief zijn (zie o.a. Merchie et al., 2018). Om professionaliseringsinitiatieven te sturen, te monitoren en te faciliteren is sterk leiderschap nodig. Dit impliceert ook **professioneel leren van leidinggevenden**. Leren tot in de derde macht is dus essentieel om te komen tot een collaboratieve leercultuur op school.

Zorg voor een stabiel lerarenteam in de B-stroom. Het faciliteren van samenwerking op scholen om het leren van leerlingen te verbeteren vereist stabiele lerarenteams. Een stabiel

lerarenteam kan het vertrouwen en collegiale relaties versterken waardoor samenwerking tussen leraren beter mogelijk wordt. Het delen van succesverhalen (i.e. *mastery experiences*) verhoogt zowel de individuele als collectieve doelmatigheidsbeleving van leraren, waardoor zij sterker geloven in hun gezamenlijke vermogen om het leren van leerlingen te verbeteren (Goddard et al., 2000). Om een stabiel schoolteam te waarborgen, is het noodzakelijk om duurzaam professioneel kapitaal in de B-stroom op te bouwen. Dit vereist een sterker beleid om de uitval van leraren en het lerarentekort aan te pakken, samen met maatregelen om een job in het onderwijs aantrekkelijker te maken. Samenwerking en ondersteuning bieden aan lerarenteams kan hier een buffer vormen. Een stabiel lerarenteam kan voortbouwen op de reeds aanwezige expertise in het team en kan pas ingevoerde praktijken beter opvolgen en evalueren over verschillende schooljaren heen. Zo'n team kan inzetten op vernieuwde praktijken en professionaliseringsinitiatieven waarbij lerarenteams als professionele leergemeenschap samenwerken aan een krachtige(re) leeromgeving.

5.3.2. Aanbevelingen voor de praktijk

Dit professionaliseringstraject was geënt op het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom aan de hand van het KaBOEM-kader. Binnen deze deelstudie onderzochten we hoe lerarenteams als professionele leergemeenschap kunnen samenwerken om een krachtige leeromgeving in de B-stroom te optimaliseren in hun school. De ervaringen van deze lerarenteams bieden ons inzichten in het realiseren van effectieve professionaliseringsinitiatieven. De aanbevelingen voor de praktijk die volgen zijn dan ook van toepassing voor zowel scholen en hun lerarenteams, en lerarenopleidingen als instanties die voorzien in professionalisering van leraren in de B-stroom.

Het KaBOEM-kader als strategisch startpunt voor het ontwikkelen van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. In deze deelstudie werden lerarenteams verplicht om in te zetten op één of meerdere KaBOEM-principes waar de nood als hoogste werd gepercipieerd op school. KaBOEM als systemisch kader toont dat door het inzetten op één principe, ook andere principes aangesproken worden. Dit zagen we ook tijdens het professionaliseringstraject. Eén team dat zich inzette op effectief klasmanagement, creëerde ook een veiligere, positieve en ondersteunende leeromgeving waarbij leerlingen opnieuw durfden vragen stellen tijdens de les. Leraren(teams) die zichzelf en de leeromgevingen in de B-stroom willen optimaliseren kunnen gebruik maken van het KaBOEM-kader als strategisch startpunt en kunnen het observatie-instrument voor professionaliseringsdoeleinden (bijlage 8.6) gebruiken om de beginsituatie te registreren en om de groei in KaBOEM te monitoren. We pleiten ervoor dat schoolteams binnen een collaboratieve leeromgeving hun krachten bundelen om evidence-informed oplossingen te vinden voor gedetecteerde noden (Willegems, 2020) in het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom.

Versterken van een collaboratieve leercultuur. Een krachtige leeromgeving voor leerlingen vergt een collaboratieve leercultuur op school, gericht op het leren van leerlingen, leraren én leidinggevenden. In dit professionaliseringstraject stond een collaboratieve leercultuur centraal. We beoogden dat lerarenteams samen de verantwoordelijkheid opnemen voor het leren van leerlingen, hun eigen doelmatigheidsbeleving en collectieve doelmatigheidsbeleving versterken, hogere verwachtingen stellen voor leerlingen in de B-stroom en dus samen geloven zij dat ze het verschil kunnen maken. Het implementeren van een collaboratieve leercultuur op school kan soms weerstand oproepen bij leraren. Het kiezen voor kleine veranderingen en het inzetten op succeservaringen binnen het team zijn dan noodzakelijke voorwaarden. Een collaboratieve leercultuur kan niet onmiddellijk worden geïnstalleerd wanneer leraren niet gewend zijn om samen te werken. Het opbouwen van collegiale relaties met een toenemende autonomie en onderlinge afhankelijkheid (Little, 1990) kan hierbij helpen. Leraren kunnen praktijken met elkaar delen, elkaar inspireren en van elkaars praktijken leren, wat uiteindelijk kan leiden tot gezamenlijk werken. Daarbij kunnen lesbezoeken of lesopnames, zoals geïmplementeerd in het KaBOEM-traject, een integrale rol spelen binnen deze collaboratieve leercultuur. Attitudes en overtuigingen veranderen is een langdurig proces en kan worden bevorderd door positieve effecten in te praktijk te ervaren, succeservaringen. Het ervaren van successen (i.e. *mastery experiences*) of het delen van deze successen met collega's (i.e. *vicarious experiences*) verhoogt de (collectieve) doelmatigheidsbeleving van leraren en draagt zo bij aan attitudeveranderingen (Goddard et al., 2000).

Het is aan leidinggevenden, *teacher leaders*, of pedagogische begeleiders om de samenwerking te faciliteren en om de effectiviteit ervan te verhogen (Goddard et al., 2015). 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). Uit deze deelstudie blijkt dat leraren na het traject een hogere collectieve doelmatigheidsbeleving hadden en significant hogere verwachtingen rapporteerden. Hun doelmatigheidsbeleving in klasmanagement steeg ook significant na het traject. Het werken aan de collectieve doelmatigheidsbeleving en hoge verwachtingen op school leiden tot positieve effecten op de ontwikkeling en prestaties van leerlingen (Hattie, 2008). Lerarenteams die er gezamenlijk van overtuigd zijn 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, 2018). Deze collectieve doelmatigheidsbeleving heeft volgens Hattie (2008) de hoogste impact op het

leren van leerlingen. Schoolleiders kunnen maatregelen nemen om de collectieve doelmatigheidsbeleving en hoge verwachtingen van leraren te bevorderen (Goddard et al., 2015). 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).

Samenwerking hoeft niet gelimiteerd te zijn tot het eigen schoolteam. Schooloverstijgende initiatieven hebben het potentieel om bij te dragen tot schoolontwikkeling en professionalisering (Muijs, 2015) dankzij hun vermogen om te inspireren en kritisch denken te stimuleren. De resultaten van deze deelstudie laten zien dat leraren behoefte hadden aan meer uitwisseling met andere scholen. Daarvoor hebben fysieke contactmomenten met scholen die gelijkaardige noden hebben de voorkeur. Om deze samenwerking tussen scholen (lager of secundair) mogelijk te maken kunnen o.a. lerende netwerken voor leraren en het team een sterke aanbeveling zijn. Door samen te werken met onder andere school-externe onderwijsexperten kunnen lerende netwerken professionele leergemeenschappen worden die het mogelijk maken dat leraren zich op basis van hun eigen noden en praktijken verder professionaliseren. Uit deze deelstudie bleek dat het belangrijk is om hiervoor tijd te creëren. Als niet aan deze voorwaarde is voldaan, wordt dit initiatief vaak als eerste geschrapt van de agenda.

Inzetten op collaboratieve professionaliseringsinitiatieven. De resultaten van deze deelstudie laten zien dat langdurige professionaliseringstrajecten met inhoudelijke sessies en collaboratieve designteams als professionele leergemeenschap waarbij een bruggenbouwer het team ondersteunt, volgens leraren effectief zijn voor het verhogen van hun professionele groei en veranderingen in attitudes. Onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren bevestigt dat professionele leergemeenschappen een sterke bijdrage kunnen leveren aan de professionalisering van leidinggevendenden, leraren, de individuele en collectieve doelmatigheidsbeleving van leraren en de leerprestaties van leerlingen mits de genoemde kenmerken vervuld zijn (Vangrieken et al., 2015; Vekeman et al., 2023). We pleiten ervoor dat schoolteams binnen een collaboratieve leeromgeving hun krachten bundelen om evidence-informed oplossingen te vinden voor gedetecteerde noden (Willegems, 2020) in het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Op die manier komt de professionalisering tegemoet aan belangrijke kenmerken van effectieve professionalisering (Merchie et al., 2016). Het is aan schoolbesturen en schoolleiders om de professionele ontwikkeling te ondersteunen door de leraren en leidinggevende(n) in de B-stroom hiervoor voldoende tijd en ruimte te geven en hen te stimuleren om actief deel te nemen aan professionaliseringsinitiatieven.

Het ondersteuningsnetwerk, de pedagogische begeleidingsdiensten en andere professionaliseringspartners kunnen eveneens als bruggenbouwer schoolteams ondersteunen binnen collaboratieve designteams, naast lerarenopleiders zoals in deze studie. De kerntaken van pedagogische begeleidingsdiensten bestaan uit het versterken van het beleid van de school en het bevorderen van de professionalisering van het onderwijspersoneel. Hun expertise kan dus een mogelijke duurzame oplossing zijn om collaboratieve designteams op scholen te verwezenlijken met een pedagogische begeleider die als bruggenbouwer fungeert. Ook andere stakeholders kunnen het collaboratieve designteam versterken. In deze deelstudie was het niet verplicht, maar aangeraden dat ook student-leraren, leerlingen en eventueel ook ouders een actieve rol konden spelen binnen de collaboratieve designteams. Uitsluitend bij één school werd een student-leraar mee ingeschakeld in het team. Eerder onderzoek bevestigt dat verschillende stakeholders in een collaboratief professionaliseringstraject de kansen vergroot tot positieve uitkomsten (Willegems, 2020). Met name het belang van de betrokkenheid van de leerlingen wordt te vaak over het hoofd gezien in onderzoek en professionalisering. Leerlingen worden dan voornamelijk beschouwd als een resultaat in plaats van als mensen die kunnen bijdragen aan het leren van anderen. Door de stem van leerlingen te horen en hen hardop te laden nadenken over de onderwijsvragen die hen aangaan, zorgen we voor een nieuw perspectief op leren (Willegems, 2020).

Optimaliseer ondersteunende condities voor samenwerking. Enkele leraren in deze deelstudie gaven aan meer nood te hebben aan ondersteuning en betrokkenheid van schoolleiders om volwaardig deel te kunnen nemen aan collaboratieve professionaliseringstrajecten. Ook vanuit eerder onderzoek lijkt de emotionele ondersteuning en de praktische voorwaarden zoals voldoende tijd en ruimte essentieel (Binkhorst et al., 2015). Overleg met collega's na de lesuren 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. Inzichten en praktijkvoorbeelden rond team teaching (zie o.a. Meirsschaut & Ruys, 2018) kunnen hierbij inspireren.

De fundamenten voor een collaboratieve leercultuur starten in de lerarenopleiding. Tijdens de lerarenopleiding kunnen de fundamenten gelegd worden voor een collaboratieve leercultuur met een continue focus op het leren van leerlingen, de eigen professionele groei en samenwerking binnen een team, bijvoorbeeld door ruimte te geven voor het co-ontwerpen van leeromgevingen en deze samen in de praktijk te brengen. Een focus op leren van leerlingen impliceert het leren ontwerpen van een krachtige leeromgeving met de leerling en zijn leerproces als doel. Een gedegen kennisbasis van (vak-)didactiek, klasmanagement en vakinhoud blijft noodzakelijk. Deze kennisbasis is namelijk cruciaal

in het creëren van de basisvaardigheden van een leraar. KaBOEM biedt hier een gemeenschappelijke taal over lesgeven die (aspirant-)leraren in de B-stroom nodig hebben om over de eigen praktijk te kunnen spreken en te reflecteren. Een collaboratieve leercultuur draagt bij tot de kwaliteit van leren en onderwijzen. Echter, de kwaliteit van de samenwerking is hierbij een bepalende factor. Aspirant-leraren moeten leren op een effectieve manier samen te werken opdat de samenwerking loont. Een leerlijn 'samenwerken' in de lerarenopleiding is hier op zijn plaats.

Lerarenteams deelden verder ook gemengde ervaringen met betrekking tot lesobservaties aan de hand van het instrument en het filmen van lessen met het oog op het reflecteren over de lespraktijk. (Aspirant-)leraren zijn veelal nog niet vertrouwd met video-stimulated recall. Ook binnen lerarenopleidingen kan het gebruik van het observatie-instrument een gedeelde taal bieden om over de (eigen) lespraktijk te reflecteren. Tevens kunnen student-leraren wennen aan het geven zichzelf (a.d.h.v. lesopnames) en elkaar te observeren (live of via video), en kunnen ze de vaardigheid ontwikkelen hierover te reflecteren om vervolgens in dialoog te gaan over de leeromgeving.

Het KaBOEM-traject als voorbeeld voor toekomstige professionaliseringsinitiatieven

De resultaten van deze deelstudie bieden aanknopingspunten voor reflectie over mogelijke professionaliseringsinitiatieven voor de B-stroom. Er komen enkele belangrijke voorwaarden naar voren voor de succesvolle implementatie van een dergelijk traject op scholen, evenals cruciale elementen die behouden zouden moeten blijven. Bij het ontwerpen van toekomstige professionaliseringstrajecten is het eveneens essentieel om rekening te houden met de kenmerken van effectieve professionalisering (zie Merchie et al., 2018).

Een van de belangrijkste voorwaarden voor deelname aan een professionaliseringstraject, waarbij verwacht wordt dat leraren als professionele leergemeenschap regelmatig samenkomen en deelnemen aan inhoudelijke sessies, is de **betrokkenheid van de schooldirectie**. Daarnaast is **ondersteuning in tijd en middelen** cruciaal om teams in staat te stellen het traject te doorlopen. Teams die na schooltijd moesten vergaderen en waarbij leraren afwezig waren tijdens de inhoudelijke sessies, gaven aan meer ondersteuning van de directie nodig te hebben. Zij ervoeren het traject als tijdsintensief, wat ertoe leidde dat enkele leraren tijdens het traject afhaakten.

Daarnaast is het belangrijk dat leraren **zelf de noodzaak voelen** om deel te nemen aan professionaliseringsinitiatieven. Zo stopte één school gedurende het traject, omdat de beslissing om deel te nemen voornamelijk vanuit de directie kwam, terwijl de motivatie van enkele leraren binnen het team laag was, aldus de bruggenbouwer.

De **CDT-sessies** werden door de leraren als het meest leerzaam ervaren, waarbij de aanwezigheid van een **bruggenbouwer** een essentieel onderdeel vormde. Externe begeleiders, zoals

lerarenopleiders, onderzoekers of pedagogische begeleiders, spelen een belangrijke rol als coach tijdens deze sessies. Het is belangrijk dat deze bruggenbouwers zowel kennis hebben van pedagogisch-didactische principes (zoals de KaBOEM-principes) als van praktijkonderzoek (bijvoorbeeld de praktijkonderzoekscyclus). Bovendien moeten ze over coachingsvaardigheden beschikken om lerarenteams effectief te begeleiden in een praktijkonderzoekscyclus, waarbij samenwerken en gezamenlijk reflecteren centraal staan.

Naast de CDT-sessies zijn de **inhoudelijke sessies** van groot belang in professionaliseringstrajecten. Ze bieden leraren op het juiste moment nieuwe kennis en inzichten die direct toepasbaar zijn in de klaspraktijk. **Terugkoppelings- en revisiemomenten** helpen de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen, bijvoorbeeld door elkaars lessen te observeren en te evalueren hoe de ontwikkelde materialen worden geïmplementeerd. Echter, het is een voorwaarde dat leraren voldoende getraind zijn in het observeren en gezamenlijk reflecteren op elkaars lessen. Uit de resultaten blijkt dat niet alle leraren bereid waren om hun lessen op te nemen en hierover te reflecteren. Hierdoor volbrachten sommige teams de terugkoppelingsmomenten niet, wat hun leerervaring beperkte. Een specifiek professionaliseringstraject gericht op het leren observeren en reflecteren op elkaars lespraktijken zou kunnen helpen om leraren op dit vlak verder te laten groeien.

Hoewel uit de literatuur blijkt dat **uitwisseling tussen scholen** binnen professionele gemeenschappen zeer leerzaam kan zijn, vonden de leraren dit aspect in deze deelstudie het minst leerzaam. Dit kan echter te wijten zijn aan een gebrek aan voldoende fysieke ontmoetingen. In toekomstige professionaliseringstrajecten kan meer aandacht worden besteed aan samenwerking tussen scholen, waarbij deelnemende scholen in lerende netwerken worden geplaatst op basis van vergelijkbare praktijkvragen.

5.3.3. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De resultaten van deze deelstudie laten zien dat een langdurig collaboratief professionaliseringstraject positieve effecten heeft op de percepties van leraren over hun professionele groei en veranderingen in attitudes. Vervolgonderzoek is noodzakelijk om een fijnmaziger beeld te vormen van de impact en effectiviteit van de KaBOEM-principes en de professionalisering van leraren.

Longitudinale interventiestudies naar krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Attitudeveranderingen zijn een proces van lange adem. Het is vrijwel ondenkbaar dat overtuigingen van leraren na één jaar professionalisering drastisch veranderen en hun gedrag beïnvloeden. Attitudeveranderingen zijn alleen mogelijk als leraren bereid zijn hun oorspronkelijke denkbeelden te heroverwegen en openstaan voor het onderzoeken van bewijs en hun bestaande praktijken (Donohoo

& Velasco, 2016). Een langdurig professionaliseringstraject, waarbij verschillende nametingen worden verricht via cross-over design, kan inzicht bieden in of de positieve effecten blijven, toenemen, of juist afnemen na verloop van tijd.

Kwalitatief onderzoek naar de mogelijke impact van professionaliseringsinitiatieven. Deze deelstudie mat de professionele groei en attitudes van leraren met behulp van vragenlijsten die de percepties van leraren onderzochten. Hoewel concepten zoals hoge verwachtingen, individuele en collectieve doelmatigheidsbeleving vaak met vragenlijsten worden gemeten, lijken deze concepten op deze manier bijna veranderlijke kenmerken van een individu of team te zijn. In werkelijkheid zijn deze concepten echter situationeel en afhankelijk van de context van de schoolomgeving. Empirisch kwalitatief onderzoek kan meer inzicht bieden in de processen die aan deze concepten ten grondslag liggen en hoe de schoolcultuur deze mechanismen beïnvloedt.

In deze studie lieten we ons leiden door de kenmerken van effectieve professionalisering van Merchie et al. (2018). Kritisch onderzoek naar effecten van professionaliseringsinitiatieven geeft aan dat het moeilijk te achterhalen is in welke mate factoren van een professionaliseringsinitiatief precies bijdragen aan de professionele groei van leraren en leerresultaten van leerlingen (Sims et al., 2023). Experimentele settings waarbij we precies trachten de differentiële effecten van deze kenmerken in kaart te brengen, kunnen hier een meerwaarde bieden. Wel pleiten we ervoor om die settings op te zetten in de reële onderwijspraktijk in plaats van factoren trachten te isoleren in labosettings.

Nagaan van mogelijks andere effecten van het professionaliseringstraject. Hoewel wij ons voornamelijk richtten op affectieve doelen en de gepercipieerde veranderingen in de kennis en vaardigheden van leraren, kunnen andere evaluatievormen ook waardevolle inzichten bieden in de effecten van professionaliseringstrajecten. Vervolgonderzoek zou bijvoorbeeld kunnen focussen op het meten van de vakdidactische kennis en vaardigheden van leraren (bijvoorbeeld door observaties), veranderingen in hun instructiepraktijken, en verbeterde leerresultaten van leerlingen.

5.4. Limitaties

Hoewel dit onderzoek waardevolle inzichten biedt in de effecten van een professionaliseringstraject op leraren in de B-stroom, zijn er enkele beperkingen waarbij we rekening dienen te houden bij het interpreteren van de resultaten.

Limitaties met betrekking tot de steekproefgrootte. Hoewel het professionaliseringstraject initieel startte met 50 deelnemers, vielen 12 deelnemers af halverwege het traject. In totaal bestond de steekproefgrootte uit 30 deelnemers door een non-respons van 8 deelnemers in de posttoets. Met een steekproefgrootte van 30 deelnemers blijft de representativiteit van de resultaten beperkt. Een grotere steekproef zou robuustere conclusies mogelijk maken en de externe validiteit van het

onderzoek vergroten. Daarenboven blijft het risico bestaan dat de uitval waarschijnlijk niet willekeurig was. De overgebleven steekproefgrootte zou immers bevooroordeeld kunnen zijn met de meest gemotiveerde leraren.

Limitaties van impact perceptie-onderzoek. Het onderzoek baseert zich voornamelijk op de percepties van leraren, wat een inherente beperking met zich meebrengt. Hoewel percepties waardevolle inzichten bieden, blijven ze subjectief en kunnen ze beïnvloed worden door individuele bias en externe factoren. Het blijft onzeker in hoeverre deze percepties de daadwerkelijke impact van het professionaliseringstraject weerspiegelen. Om een completer beeld te krijgen, zou aanvullend objectief onderzoek nodig zijn (zoals bv. het observeren van lerarengedrag, meten van daadwerkelijke kennis op KaBOEM, leerprestaties van leerlingen). Daarenboven kan het gevoel deel uit te maken van een succesvolle leergemeenschap ondersteuning bieden, maar na het samenwerkingsproces bestaat het gevaar dat men terugkeert naar traditionele denkwijzen. Er is geen garantie dat de waargenomen effecten in dit geval op de lange termijn behouden blijven.

Limitaties van vragenlijsten en attitudemetingen. Het gebruik van vragenlijsten en attitudemetingen brengt ook beperkingen met zich mee. Deze instrumenten meten vaak zelf gerapporteerde data, wat gevoelig is voor sociale wenselijkheid en andere vormen van bias. Daarnaast zijn attitudemetingen momentopnames die mogelijk niet de complexiteit en dynamiek van lerarenattitudes volledig vastleggen. Longitudinaal onderzoek en triangulatie met andere methoden, zoals observaties en interviews, zouden een meer holistisch beeld kunnen bieden. Bovendien kosten veranderingen in attitudes tijd waardoor de effecten ervan vaak langer duren. Structurele veranderingen in overtuigingen, houdingen en praktijken van leraren vereisen waarschijnlijk meerdere praktijkonderzoekcycli in CDT's.

Geen controlegroep om effecten te vergelijken. Een andere belangrijke beperking is het ontbreken van een controlegroep in het onderzoek. Zonder een controlegroep is het moeilijk om de specifieke effecten van het professionaliseringstraject te isoleren en te vergelijken met een groep die geen interventie heeft ontvangen. Dit maakt het lastig om causale conclusies te trekken en om de effectiviteit van het traject definitief vast te stellen.

Onbekendheid van effectieve onderdelen van het traject. Het onderzoek kan niet met zekerheid vaststellen welke specifieke onderdelen van het professionaliseringstraject verantwoordelijk zijn voor de waargenomen effecten. Het traject bestond uit meerdere componenten, zoals inhoudelijke sessies, lesbezoeken en lesopnames, en collaboratieve designteams maar het blijft onduidelijk welke elementen de grootste bijdrage hebben geleverd aan de positieve uitkomsten.

Verdere studie is nodig om deze mechanismen te ontrafelen en te begrijpen welke interventies het meest effectief zijn.

Beperkingen in kostenefficiëntie en duurzaamheid van het traject. Het huidige professionaliseringstraject vergde veel inzet en energie, naast intensieve begeleiding van bruggenbouwers. Men zou kunnen opteren om een mini-KaBOEM-traject te lanceren waarbij slechts enkele onderdelen ervan worden ingezet. Zo zou er gekozen kunnen worden om enkel de CDT-sessies te houden met de bruggenbouwer die als externe coach nieuwe kennis en vaardigheden kan binnenbrengen in de school. De bruggenbouwer zou dan kunnen bestaan uit de pedagogische begeleider of het ondersteuningsnetwerk aanwezig op school. Als ankerfiguren zouden ze in meerdere scholen in de buurt een PLG kunnen opstarten. Het organiseren van lerende netwerken uit dezelfde scholengroep zou verdere samenwerking tussen scholen kunnen faciliteren. Hierdoor vormt de geografische spreiding minder een drempel voor zowel de bruggenbouwer als de scholen om fysieke contactmomenten te organiseren.

Variaties in schoolcontext en ondersteuning. Door verschillen in de schoolcontext doorliepen niet alle teams hetzelfde traject. Variaties in ondersteuning door de directie, de mate van weerstand tegen lesbezoeken en lesopnames, de frequentie van teamvergaderingen, en de aanwezigheid van leraren tijdens inhoudelijke sessies creëerden uiteenlopende ervaringen. Sommige teams kregen meer steun van schoolleiders, terwijl andere juist te maken hadden met uitdagingen in het organiseren van overlegmomenten en tijdsgebrek. Deze variabiliteit beïnvloedt de consistentie van de resultaten, hoewel positieve effecten bij elk team werden waargenomen. Dit suggereert dat, ondanks de verschillen, het traject succes had, maar de mate en aard van dit succes varieerde.

6. Conclusie

Dit professionaliseringstraject was geënt op het realiseren van krachtige leeromgevingen in de B-stroom aan de hand van het KaBOEM-kader. Binnen deze deelstudie onderzochten we hoe lerarenteams als professionele leergemeenschap kunnen samenwerken om een krachtige leeromgeving in de B-stroom te optimaliseren in hun school. De resultaten van deze deelstudie laten zien dat langdurige professionaliseringstrajecten met inhoudelijke sessies en collaboratieve designteams als professionele leergemeenschap waarbij een bruggenbouwer het team ondersteunt, volgens leraren effectief zijn voor het verhogen van hun professionele groei en veranderingen in attitudes.

Leraren scoorden in de posttoets steeds gemiddeld hoger voor hoge verwachtingen, doelmatigheidsbeleving en collectieve doelmatigheidsbeleving. Voor het rapporteren van hoge verwachtingen en doelmatigheidsbeleving in klasmanagement zijn er significante verschillen gevonden tussen pre- en posttoets. Gemiddeld scoorden leraren voor gepercipieerde professionele groei hoog, wat betekent dat leraren het eens waren dat ze gegroeid zijn in hun professionele ontwikkeling en persoonlijke groei. Over het algemeen waren alle leraren uit de scholen het eens dat ze zich persoonlijk gegroeid voelen in hun kennis van KaBOEM en het ontwikkelen van krachtige leeromgevingen in de B-stroom, en voelen ze dat hun team een sterkere band heeft ontwikkeld en ze naar elkaar zijn toegegroeid. Ze voelden zich in staat om verder te werken met de principes van KaBOEM en voelden zich bereid om verder te werken aan de uitdaging, of met een nieuw team op school.

Het KaBOEM-traject werd afgetoetst en gevaloriseerd aan de hand van het kader van Merchie et al. (2018) en voldeed aan de negen kenmerken voor effectieve professionalisering. Het traject was voldoende lang en de meeste leraren vonden de duur ervan passend. De meerderheid van de deelnemende leraren voelde geen behoefte aan meer CDT-sessies of extra inhoudelijke sessies en vond een traject van één schooljaar voldoende. Er was een duidelijke focus op het KaBOEM-kader dat de leraren evidence-based pedagogisch-didactische inzicht gaf in effectieve principes van KaBOEM. Leraren werkten samen in kleine teams op school en kregen eigenaarschap over hun eigen leerproces door zelf een collectieve praktijkvraag te formuleren die aansloot bij de noden en behoeften van de school. Tijdens deze collaboratieve designteams leerden leraren actief, terwijl een bruggenbouwer als 'trainer' het leerproces bewaakte en het team versterkte met tijdige nieuwe kennisinhouden.

Zowel de collaboratieve designteams met de bruggenbouwer, als de inhoudelijke sessies blijken belangrijke onderdelen van het KaBOEM-traject te zijn. In toekomstige professionaliseringstrajecten zouden ook het ondersteuningsnetwerk, de pedagogische begeleidingsdiensten en externe professionaliseringsdiensten kunnen fungeren als nieuwe

bruggenbouwers, naast lerarenopleiders zoals in deze studie. Leraren ervoeren de lesbezoeken, lesopnames en de uitwisseling tussen scholen wisselend leerzaam, maar deze blijven cruciale onderdelen van het KaBOEM-traject om de uitgewerkte lesmaterialen te implementeren en evalueren in de klaspraktijk. Op deze manier kunnen succeservaringen binnen het team worden gedeeld, wat de (collectieve) doelmatigheidsbeleving versterkt. Toekomstige professionaliseringstrajecten kunnen deze onderdelen een duidelijkere plaats geven en leraren gedurende dit proces ondersteunen. Dit gevaloriseerde professionaliseringstraject kan als voorbeeld dienen voor toekomstige professionaliseringsinitiatieven.

7. Referenties

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

Backers, L., Tuytens, M., & Devos, G. (2020). *Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context*. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8713246>

Bakah, M. A. B., Voogt, J. M., & Pieters, J. M. (2012). Advancing perspectives of sustainability and large-scale implementation of design teams in Ghana's polytechnics: Issues and opportunities. *International Journal of Educational Development*, 32(6), 787–796. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.11.002>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (pp. ix, 604). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

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>

Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & van Joolingen, W. R. (2015). Understanding teacher design teams – A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213–224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.006>

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>

Consuegra, E., Willegems, V., & Engels, N. (2015). Using video stimulated recall to investigate teacher awareness of explicit and implicit gendered thoughts on classroom interactions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(6), 683-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158958>

Cooper, H. M. (1984). Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction. *The Elementary School Journal*, 85(1), 77–89. <https://doi.org/10.1086/461393>

Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. *Review: How Do Collaborative and Sustained CPD and Sustained but Not Collaborative CPD Affect Teaching and Learning*. <https://docs.opendeved.net/lib/CAV8RZ8U>

de Boer, H., Bosker, R. J., & van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168–179. <https://doi.org/10.1037/a0017289>

De Boer, H., Timmermans, A. C., & van der Werf, M. P. C. (2018). *The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement*.

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

Desimone, L., Smith, T. M., & Phillips, K. J. R. (2013). Linking Student Achievement Growth to Professional Development Participation and Changes in Instruction: A Longitudinal Study of Elementary Students and Teachers in Title I Schools. *Teachers College Record*, 115(5).

Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323–345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>

Donohoo, J., & Velasco, M. (2016). *The Transformative Power of Collaborative Inquiry: Realizing Change in Schools and Classrooms*. <https://doi.org/10.4135/9781071872963>

Dufour, R. (1997). Functioning as Learning Communities Enables Schools to Focus on Student Achievement. *Journal of Staff Development*, 18, 56–57.

Dufour, R., & Eacker, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*.

Erickson, G., Minnes Brandes, G., Mitchell, I., & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 787–798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.018>

Fackler, S., & Malmberg, L.-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>

Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Fullan, M. G. (2001). What Makes Change Work for Teachers. In *Early Professional Development for Teachers*. David Fulton Publishers.

Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130–166. <https://doi.org/10.1177/00131610121969262>

Gellert, U. (2008). Routines and collective orientations in mathematics teachers' professional development. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 93–110. <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9089-x>

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>

Goddard, R. (2002). A Theoretical and Empirical Analysis of the Measurement of Collective Efficacy: The Development of a Short Form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97–110. <https://doi.org/10.1177/0013164402062001007>

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>

Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration, and Collective Efficacy Beliefs in Support of Student Learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530. <https://doi.org/10.1086/681925>

Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal Summer*, 37, 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>

Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>

Good, T. L. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32–47. <https://doi.org/10.1177/002248718703800406>

Gregory, A. (2010). Teacher learning on problem-solving teams. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 608–615. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.007>

Guskey, T. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press, Inc.

Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*.
<https://doi.org/10.3990/1.9789036528634>

Handelzalts, A., Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2019). Teacher Design Teams for School-Wide Curriculum Development: Reflections on an Early Study. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 55–82). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_4

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

Hord, S. M. (2004). *Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities*. Teachers College Press.

Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 193–211. <https://doi.org/10.1080/06029502019319>

Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. M. (2014). Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 33–57. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.834077>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research* (pp. viii, 253). Interaction Book Company.

Johnson, S. B. (2012). The Impact of Collaborative Structures on Perceived Collective Efficacy [Ph.D., Notre Dame of Maryland University]. In *ProQuest Dissertations and Theses*.
<https://www.proquest.com/docview/1010271405/abstract/470B4F582DF740DDPQ/1>

Kaser, L., & Halbert, J. (2017). Teachers leading reform through inquiry learning networks: A view from British Columbia. In *Teachers Leading Educational Reform*. Routledge.

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

Kirby, M., & Dipaola, M. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49, 542–562.
<https://doi.org/10.1108/09578231111159539>

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

Krammer, M., Gastager, A., Lisa, P., Gasteiger-Klicpera, B., & Rossmann, P. (2018). Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams – what are the influencing factors? *Educational Studies*, 44(1), 99–114. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489>

Lazarides, R., & Warner, L. (2020). *Teacher Self-Efficacy*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890>

Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917–946. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers? Professional Relations. *Teach Coll Rec*, 91. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>

Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2018). *Team teaching: 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>

Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: A mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563–586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>

OECD. (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD Publishing.

OECD. (2014, November 11). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe | European School Education Platform*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/teaching-and-learning-international-survey-talis-2013-main-findings-survey>

OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en

OECD. (2021). *Teachers' professional learning study: Diagnostic report for the Flemish Community of Belgium*. OECD. <https://doi.org/10.1787/7a6d6736-en>

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921–958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>

Placklé, I., Libotton, A., Engels, N., & Könings, K. (2017). *Powerful Learning Environments in secondary Vocational Education*. Vrije Universiteit Brussel. <https://researchportal.vub.be/en/studentTheses/powerful-learning-environments-in-secondary-vocational-education>

Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441–452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>

Ronfeldt, M., Farmer, S., McQueen, K., & Grissom, J. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>

Rubie-Davies, C. (2014). *Becoming a High Expectation Teacher: Raising the bar* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315761251>

Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537–552. <https://doi.org/10.1002/pits.20169>

Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>

Severance, S., Penuel, W., Sumner, T., & Leary, H. (2016). Organizing for Teacher Agency in Curricular Co-Design. *Journal of the Learning Sciences*, 25, 531–564. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1207541>

Shawer, S. (2010). Classroom-level teacher professional development and satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum development. *Professional Development in Education*, 36(4), 597–620. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.489802>

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2023). Effective Teacher Professional Development: New Theory and a

Meta-Analytic Test. *Review of Educational Research*, 0(0).

<https://doi.org/10.3102/00346543231217480>

Sinnema, C., Meyer, F., & Aitken, G. (2017). Capturing the Complex, Situated, and Active Nature of Teaching Through Inquiry-Oriented Standards for Teaching. *Journal of Teacher Education*, 68. <https://doi.org/10.1177/0022487116668017>

Smylie, M., Lazarus, V., & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional Outcomes of School-Based Participative Decision Making. *Educational Evaluation and Policy Analysis - EDUC EVAL POLICY ANAL*, 18, 181–198. <https://doi.org/10.3102/01623737018003181>

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Brace & World.

Thomas, G., Wineburg, S., Grossman, P., Myhre, O., & Woolworth, S. (1998). In the company of colleagues: An interim report on the development of a community of teacher learners. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 21–32. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00058-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00058-9)

Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45, 239–248. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6

Tienken, C., & Achilles, C. (2003). Changing Teacher Behavior and Improving Student Writing Achievement. *Planning and Changing*.

Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or Positively Biased? Dependencies of Teachers' Judgments and Expectations Based on Students' Ethnic and Social Backgrounds. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(4), 731–752.

<https://biblio.vub.ac.be/ezproxy/login.csp?url=https://www.dynamed.com>

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research - REV EDUC RES*, 68, 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2019). *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Coutinho.
<https://www.praktijkonderzoek.com/inzorgenwelzijn/Praktijkonderzoek%20in%20zorg%20en%20welzijn%20%28Informatie%29.html>

van Driel, J. H., Meirink, J. A., van Veen, K., & Zwart, R. C. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: A review of design features and quality of research. *Studies in Science Education*, 48(2), 129–160.
<https://doi.org/10.1080/03057267.2012.738020>

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). TALIS 2018. Vlaanderen - Volume I. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

van Veen, K., Zwart, R. C., & Meirink, J. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies voor leraren*. NWO PROO.

Vandenbergh, N. (2011). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Leerlingperceptievragenlijst L6 (schooljaar 2008-2009)*. (SSL/OD1/2011.44).
https://www.academia.edu/119766531/Longitudinaal_onderzoek_in_het_basisonderwijs_Leerlingperceptievragenlijst_L6_schooljaar_2008_2009_SSL_OD1_2011_44_

Vangrieken, K. (2018). Towards an inclusive understanding of individual and collaborative work. *Doctoral Dissertation*, 307.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2023). *Praktijkbijdrage voor het ontwerp, de opvolging en evaluatie van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders*.
<http://hdl.handle.net/1854/LU-01HMR7SS0FCTNMPE92QGGXPFEQ>

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Voogt, J., Pieters, J., & Pareja Roblin, N. (2019). Collaborative Curriculum Design in Teacher Teams: Foundations. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 5–18). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_1

Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & de Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1235–1244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.07.003>

Westbroek, H., de Vries, B., Walraven, A., Handelzalts, A., & McKenney, S. (2019). Teachers as Co-designers: Scientific and Colloquial Evidence on Teacher Professional Development and Curriculum Innovation. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 35–54). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_3

Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J., & De Jong, R. (2005). Evaluating effective school improvement: Case studies of programmes in eight european countries and their contribution to the effective school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/09243450500234617>

Willegems, V. (2020). *Inside stories of collaborative teacher research teams*.

Referenties deelrapporten

Arnou, C., Van Peteghem, H., Placklé, I., & Vandecandelaere, M. (2022). Effectieve leeromgevingen in de B-stroom. Deelstudie 1: Systematische literatuurstudie. Vlaamse Overheid.

Arnou, C., Aesaert, K., & Vandecandelaere, M. (2023). Krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Deelstudie 2: Peilingsresultaten vergeleken met KaBOEM. Vlaamse Overheid.

Arnou, C., Van Peteghem, H., Placklé, I., & Vandecandelaere, M. (2024). Krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Deelstudie 4:Verdiepende analyse naar werkcondities voor leraren in de B-stroom [Unpublished Manuscript]. Vlaamse Overheid.

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.

Van Peteghem, H., Arnou, C., Wils, M., Verachtert, P., Vanfroyenhoven, A., Jansen, D., Hustinx, W., Aesaert, K., Surma, T., Placklé, I. & Vandecandelaere, M. (2024). Beleidsamenvatting van het OBPWO 21.03 Effectieve leeromgevingen in de B-stroom van de eerste graad van het secundair onderwijs [Unpublished manuscript]. Vlaamse Overheid.

8. Bijlagen

8.1. Demografische gegevens van de deelnemers

Tabel 40

Geslacht van de deelnemers

		Frequentie	Percentage	Valide percentage	Cumulatieve percentage
Geslacht	Man	12	31,6	31,6	31,6
	Vrouw	26	68,4	68,4	100
	Totaal	38	100	100	

Tabel 41

Leeftijd van de deelnemers

		Frequentie	Percentage	Valide percentage	Cumulatieve percentage
Leeftijd	21-30	9	23,7	23,7	23,7
	31-40	10	26,3	26,3	50
	41-50	10	26,3	26,3	76,3
	51-60	8	21,1	21,1	97,4
	>61	1	2,6	2,6	100
	Total	38	100	100	
Gemiddelde	40,13				
Mediaan	40,50				
Modus	32				
Std. Deviatie	10,776				

Tabel 42

Hoogst voltooide opleiding deelnemers

		Frequentie	Percentage	Valide percentage	Cumulatieve percentage
	Secundair onderwijs	4	10,5	10,5	10,5
	Professionele bachelor	27	71,1	71,1	81,6

Hoogst voltooide opleiding	Academische bachelor	6	15,8	15,8	97,4
	Master	1	2,6	2,6	100
	Totaal	38	100	100	

Tabel 43

Lerarendiploma deelnemers

		Frequentie	Percentage	Valide percentage	Cumulatieve percentage
Lerarendiploma	Ja	35	92,1	92,1	92,1
	Nee	3	7,9	7,9	100
	Totaal	38	100	100	

Tabel 44

Huidige functie van de deelnemers

		Frequentie	Percentage	Valide percentage	Cumulatieve percentage
Huidige functie	Leraar in de B-stroom	28	73,7	73,7	73,7
	Leraar in de A-stroom	2	5,2	5,2	78,9
	Leraar in de tweede graad	1	2,6	2,6	81,5
	Directielid	4	10,5	10,5	92
	Graadcoördinator	3	7,9	7,9	100
	Totaal	38	100	100	

Tabel 45

Aantal jaren leservaring in de B-stroom van de deelnemers

		Frequentie	Percentage	Valide percentage	Cumulatieve percentage
Leservaring in de B- stroom	0-5	15	39,6	39,6	39,6
	6-10	7	18,5	18,5	58,1
	11-15	4	10,6	10,6	68,7

16-20	2	5,3	5,3	74
21-30	6	15,7	15,7	89,5
Missing	4	10,5	10,5	100
Totaal	38	100	100	

8.2. Tijdsplan voor scholen



Werk samen aan een krachtige leeromgeving in de B-stroom op jouw school!

Tijdsplan



MASTERCLASS 28/08/2023



Locatie: Don Bosco School Sint-Denijs-Westrem - Kortrijksesteenweg 1025, 9051 Gent

Doel: Krijg inzichten in de inhoud van KaBOEM en leer collaboratief professionaliseren in designteams. Scholen met hetzelfde doel ontmoeten elkaar.

Planning:

Voormiddag:

- 9u30u- 10u: De leerling in de B-stroom
- 10u - 10u30: Krachtige leeromgevingen in de B-stroom: KaBOEM!
- 10u30 - 12u: Keuzesessies: enkele principes uit KaBOEM

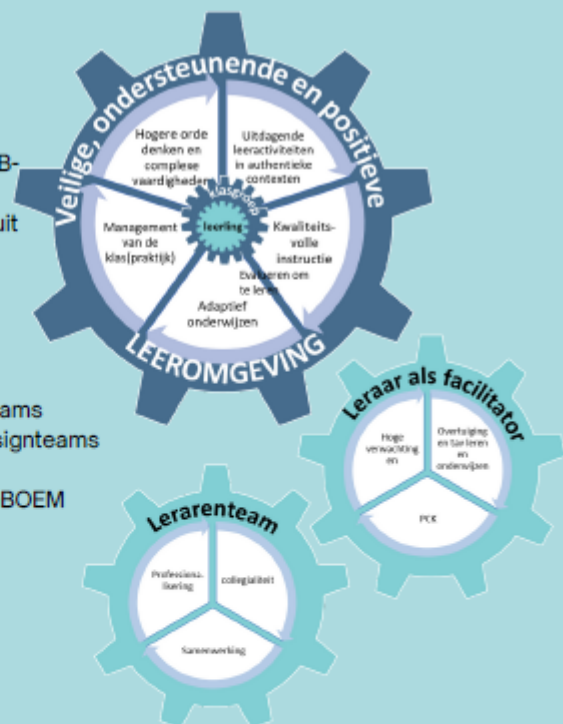
Lunch (12u - 13u)

Namiddag:

- 13u - 14u: Collaboratief leren binnen designteams
- 14u - 15u: Coachingsvaardigheden binnen designteams

Koffiepauze

- 15u30 - 15u45: Website: de digitale toolkit KaBOEM
- 15u45 - 17u: Planning van de teams opstellen



Het Kader voor leraren in de B-stroom om de OnderwijsEffectiviteit te Maximaliseren (KaBOEM) [ontwerp nog in opmaak].



COLLABORATIEVE DESIGNTEAMS OP SCHOOL 09/2023



Terugkoppeling van de klasobservaties: eerste helft september

Krijg samen met een onderzoeker van het team meer inzichten in de klasobservaties van jouw klaspraktijk. We zoeken samen naar de successen en uitdagingen. Deze terugkoppeling is in een vertrouwde omgeving en gebeurt enkel met de betrokken leerkracht en onderzoeker.

Meer informatie hierover volgt later.

Collaboratief designteam op school (CDT1): eind september

Wat is de gezamenlijke nood op school? Waar willen we naartoe?

Doel: Bepaal in team met welke vraag of uitdaging je dit schooljaar aan de slag wilt gaan. Op welk thema van KaBOEM wil je inzetten?

Wie:

- Deelnemende leerkrachten (minimum 4)
- Bruggenbouwer: lerarenopleider
- Studenten/stagiaires (optioneel)

Waar: Op jullie school (planning gemaakt tijdens masterclass van 28/08/2023)

ONLINE SESSIE 9/10/2023



Doel: Verdiep in het thema of thema's waar je schoolteam op wil inzetten en verken de uitdagingen en successen van de andere teams.

Planning:

- 13u30 - 15u: Verdieping op thema's uit KaBOEM
- 15u - 15u30: Teamoverschrijdende verkenning van elkaars uitdagingen en successen
- 15u30 - 16u: Planning verdere verloop van het professionaliseringstraject

COLLABORATIEVE DESIGNTEAMS OP SCHOOL 10/2023 - 01/2024



CDT 2 & CDT 3: oktober - januari

Ontwikkelen van lesontwerpen, lesmateriaal, curriculum op de gekozen uitdaging en het thema van KaBOEM

Doel: Ontwerp samen lessen, lesmateriaal, etc. die kunnen bijdragen tot een krachtige leeromgeving in de B-stroom.

Wie:

- Deelnemende leerkrachten (minimum 4)
- Bruggenbouwer: lerarenopleider
- Studenten/stagiaires (optioneel)
- Leerlingen in de B-stroom (optioneel)

Waar: Op jullie school (planning gemaakt tijdens masterclass van 28/08/2023)

ONLINE SESSIE 15/01/2024



Doel: Leer meer over je gekozen thema('s), wissel ervaringen, vragen en/of successen uit met elkaar en leer hoe je kunt observeren a.d.h.v. de KaBOEM-thema's.

Planning:

- 13u30 - 15u: Verdere verdieping op thema's uit KaBOEM
- 15u - 15u30: Observeren in de B-stroom op basis van het observatie-instrument KaBOEM
- 15u30 - 15u45: Intervisiesessie tussen scholen
- 15u45 - 16u: Planning verdere verloop van het professionaliseringstraject

COLLABORATIEVE DESIGNTEAMS OP SCHOOL 01/2024 - 05/2024



CDT 4 & CDT 5: januari - mei

Uitvoeren, reflecteren en verbeteren van het ontwikkeld lesontwerp, lesmateriaal, curriculum...

Doel: Implementeer je ontworpen lessen, lesmateriaal, etc. en observeer dit in de eigen klaspraktijk. Reflecteer samen over de uitgevoerde les(sen).

Wie:

- Deelnemende leerkrachten (minimum 4)
- Bruggenbouwer: lerarenopleider
- Studenten/stagiaires (optioneel)
- Leerlingen in de B-stroom (optioneel)

Waar: Op jullie school (planning gemaakt tijdens masterclass van 28/08/2023)

INTERVISIE A.D.H.V. VIDEOFRAGMENT

Er zullen twee reflectiemomenten gepland worden met het team. Na sessie 4 en sessie 5 wordt de uitgevoerde les (afhankelijk van de uitdaging) besproken. Het doel van deze bespreking is om het proces beter in kaart te brengen en te reflecteren over de geobserveerde praktijk om op die manier nieuwe stappen/vooruitzichten te plannen. Deze nabespreking heeft geen beoordelend karakter en is een gezamenlijk leermoment. De focus ligt op het verbeteren van het leerproces van leerlingen.

Meer informatie hierover volgt later.

OVER HET MUURTJE KIJKEN

Tussen januari en mei kunnen teams een andere school bezoeken. Dit wordt bij voorkeur fysiek georganiseerd. De teams op de scholen tonen elkaars praktijken en kunnen elkaar op die manier inspireren. Scholen kunnen zelf kiezen in functie van hun noden welke school ze graag willen bezoeken.

Meer informatie hierover volgt later.

TERUGKOPPELINGSMOMENT 06/2024



Toonmoment van de ontworpen leeromgevingen en het vieren van successen

Doel: We blikken samen terug op het professionaliseringstraject en delen elkaars ervaringen, uitdagingen en successen.

Meer informatie hierover volgt later.

SAMENVATTING TIJDSPAD



8.3. Originele schaal Doelmatigheidsbeleving

Teachers' Sense of Efficacy Scale¹ (short form)

Teacher Beliefs		How much can you do?									
Directions: This questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create difficulties for teachers in their school activities. Please indicate your opinion about each of the statements below. Your answers are confidential.		Nothing									
			Very Little				Some Influence		Quite A Bit	A Great Deal	
1.	How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
2.	How much can you do to motivate students who show low interest in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
3.	How much can you do to get students to believe they can do well in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
4.	How much can you do to help your students value learning?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
5.	To what extent can you craft good questions for your students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
6.	How much can you do to get children to follow classroom rules?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
7.	How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
8.	How well can you establish a classroom management system with each group of students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
9.	How much can you use a variety of assessment strategies?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
10.	To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
11.	How much can you assist families in helping their children do well in school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
12.	How well can you implement alternative strategies in your classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	

8.4. Originele schaal Collectieve doelmatigheidsbeleving

Collective Teacher Beliefs

This questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create challenges for teachers. Your answers are confidential.

Directions: Please indicate your opinion about each of the questions below by marking any one of the nine responses in the columns on the right side, ranging from (1) "None at all" to (9) "A Great Deal" as each represents a degree on the continuum.

Please respond to each of the questions by considering the *current* ability, resources, and opportunity of the teaching staff in your school to do each of the following.

	None at all	Very Little	Some Degree	Quite A Bit	A Great Deal				
1. How much can teachers in your school do to produce meaningful student learning?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
2. How much can your school do to get students to believe they can do well in schoolwork?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
3. To what extent can teachers in your school make expectations clear about appropriate student behavior?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
4. To what extent can school personnel in your school establish rules and procedures that facilitate learning?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
5. How much can teachers in your school do to help students master complex content?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
6. How much can teachers in your school do to promote deep understanding of academic concepts?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
7. How well can teachers in your school respond to defiant students?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
8. How much can school personnel in your school do to control disruptive behavior?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
9. How much can teachers in your school do to help students think critically?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
10. How well can adults in your school get students to follow school rules?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
11. How much can your school do to foster student creativity?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
12. How much can your school do to help students feel safe while they are at school?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨

For office use only.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

8.5. Online vragenlijst pretoets (schriftelijke versie)

Professionalisering in de B-stroom (1)

Start of Block: Introductie

Q1 Beste

Bedankt voor uw deelname aan het professionaliseringstraject in de B-stroom. Bij de start van dit traject zouden wij u graag enkele vragen willen stellen in de vorm van een enquête. De enquête maakt deel uit van het onderzoeksproject voor krachtige leeromgevingen in de B-stroom, gefinancierd door de Vlaamse Overheid.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten. Door deze vragenlijst in te vullen, helpt u de B-stroom van de toekomst een stap vooruit. De informatie gebruiken we namelijk om het professionaliseringstraject te optimaliseren.

Uw antwoorden en gegevens zullen anoniem, vertrouwelijk en met respect verwerkt en gerapporteerd worden. Dit houdt in dat de gegevens enkel voor wetenschappelijke doeleinden worden gebruikt en dat uw naam en de naam van uw school niet bekend zullen zijn. De vragen peilen naar uw eigen opvattingen. Hierbij is het belangrijk dat u uw eigen mening geeft. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

Indien u graag bijkomende informatie wilt over het onderzoek, of indien u nog vragen heeft, kan u mij altijd contacteren via mijn e-mailadres: heline.katrien.van.peteghem@vub.be.

Alvast bedankt!

Heline Van Peteghem, Machteld Vandecandelaere en Inge Placklé

Opgezet door de onderzoeksgroepen Pedagogische Wetenschappen aan de KU Leuven, het Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding aan de Vrije Universiteit Brussel, Thomas More hogeschool en PXL hogeschool.

End of Block: Introductie

Start of Block: Informed consent

Q2 Als invuller van de enquête ga ik akkoord met het volgende:

- Ik begrijp wat van mij verwacht wordt tijdens dit onderzoek.
- Ik weet dat ik vrijwillig deelneem. Ik heb het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden te geven en ik weet dat daaruit geen nadeel voor mij kan ontstaan.
- Mijn deelname levert een bijdrage aan het wetenschappelijk onderzoek. Mijn deelname zal bijdragen aan mijn eigen professionele ontwikkeling inzake lesgeven en didactiek in de B-stroom. Ik weet dat ik geen verdere beloning of compensatie voor mijn deelname zal ontvangen.
- Voor de verdere verwerking van de verzamelde gegevens geldt het algemeen belang als rechtsgrond volgens de AVG/GDPR. Stopzetting van deelname aan de studie houdt dus in dat de eerder verzamelde gegevens nog verder rechtsgeldig kunnen worden betrokken in de studie en niet moeten worden verwijderd door KU Leuven en VUB. De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden. Mijn naam wordt daarbij niet gepubliceerd. Doorheen het onderzoek zullen mijn gegevens steeds vertrouwelijk behandeld worden. De onderzoekers zullen de volgende maatregelen nemen om mijn privacy te beschermen:
 - De onderzoekers verbinden zich ertoe om, bijvoorbeeld in de context van een publicatie of een conferentie, nooit mijn naam of andere gegevens die mij zouden kunnen identificeren, te onthullen.
 - Er worden ook nooit individuele resultaten gepubliceerd.
 - De onderzoekers voorzien mijn persoonsgegevens van codes tijdens het plannen, verwerken, analyseren en publiceren van de gegevens zodanig dat ik of mijn school niet herkend of geïdentificeerd kunnen worden.
 - Alle verzamelde data wordt op een beveiligde server van de universiteit geplaatst en vergrendeld met een wachtwoord. Eventuele papieren documenten worden in een

gesloten kast bewaard in een afgesloten kantoorruimte van de instelling van de onderzoeker die de documenten bewaart.

- In het kader van transparantie in wetenschappelijk onderzoek kunnen de gepseudonimiseerde gegevens van dit onderzoek gedeeld worden met anderen, bijvoorbeeld met onderzoekers van andere universiteiten.
- Ik kan op de hoogte gehouden worden van de resultaten van dit onderzoek. Ik neem hiervoor contact op met heline.katrien.van.peteghem@vub.be.
- Voor vragen evenals voor de uitoefening van mijn rechten (inzage gegevens, correctie ervan,...) weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij Heline Van Peteghem, heline.katrien.van.peteghem@vub.be
- Meer informatie met betrekking tot privacy in onderzoek kan ik terugvinden op www.kuleuven.be/privacy. Verdere vragen over privacyaspecten kan ik richten tot de functionaris voor gegevensbescherming: dpo@kuleuven.be Deze studie werd beoordeeld en goedgekeurd door de Sociaal-Maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC) van KU Leuven (G-2023-6817-R2). Voor eventuele klachten of andere bezorgdheden omtrent ethische aspecten van deze studie kan ik contact opnemen met SMEC: smec@kuleuven.be **Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen. Ik heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie. Ik stem toe om deel te nemen:**

Ja (1)

Nee (2)

End of Block: Informed consent

Start of Block: Achtergrondinformatie

Q17 Naam:

Deze informatie is uitsluitend nodig om een individueel referentienummer op te stellen die u nodig zal hebben voor de komende vragenlijsten van het KaBOEM-traject. U zal uw eigen nummer via e-mail doorgestuurd krijgen na het invullen van deze vragenlijst. Door dit nummer worden uw naam en e-mailadres gepseudonimiseerd en blijft u tijdens de verwerking en rapportering anoniem.

Q18 E-mailadres:

Deze informatie is uitsluitend nodig om een individueel referentienummer op te stellen die u nodig zal hebben voor de komende vragenlijsten van het KaBOEM-traject. U zal uw eigen nummer via e-mail doorgestuurd krijgen na het invullen van deze vragenlijst. Door dit nummer worden uw naam en e-mailadres gepseudonimiseerd en blijft u tijdens de verwerking en rapportering anoniem.

Q3 Ben je...

Man (1)

Vrouw (2)

Dat zeg ik liever niet (3)

Andere, en dat is voor mij: (4) _____

Q4 Wat is je geboortjaar?

Q5 Wat is je hoogst voltooide opleiding?

Secundair onderwijs (ASO, TSO, KSO, BSO) (1)

Professionele bachelor hoger onderwijs (2)

Academische bachelor hoger onderwijs (3)

Master hoger onderwijs (4)

Doctoraat (5)

Andere, namelijk: (6) _____

Q6 Heb je een lerarendiploma?

Ja (1)

Nee (2)

Display This Question:

If Heb je een lerarendiploma? = Ja

Q7 Wat was de vakdidactiek (voor secundair onderwijs) die je hebt gevolgd? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Aardrijkskunde (1)
- Audio-visuele vorming (2)
- Autotechnieken (3)
- Bedrijfswetenschappen (4)
- Beeldende vorming (5)
- Biologie (6)
- Boekhouding (7)
- Bouw (8)
- Communicatiewetenschappen (9)
- Cultuurwetenschappen (10)
- Dierenzorg (11)
- Electriciteit (12)
- Elektromechanica (13)
- Engels (14)

- Esthetica (15)
- Filosofie (16)
- Frans (17)
- Gedragwetenschappen (18)
- Geschiedenis (19)
- Gezondheidswetenschappen (20)
- Godsdienst (21)
- Hout (22)
- Informatica (23)
- Landbouw (24)
- Lichamelijke opvoeding (LO) (25)
- Maatschappijwetenschappen (26)
- Moderne vreemde talen (27)
- Muzikale opvoeding (28)
- Natuurwetenschappen (29)
- NC.-Zedenleer (30)

- Nederlands (31)
- Project Algemene Vakken (PAV) (32)
- Tuinbouw (33)
- Toerisme (34)
- Voeding (35)
- Wiskunde (36)
- Wetenschappen (37)
- Geagreggeerde voor het secundair onderwijs (38)
- Ik heb het diploma Leerkracht Lager Onderwijs (39)
- Ik heb het diploma Leerkracht Buitengewoon Onderwijs (40)
- Ik heb het diploma Leerkracht Kleuteronderwijs (41)
- Andere, namelijk: (42) _____

Display This Question:

*If Wat was de vakdidactiek (voor secundair onderwijs) die je hebt gevolgd? (meerdere antwoorden moge...
= Geagreggeerde voor het secundair onderwijs*

Q16 Wat was je domeinmaster?

Break

Q8 Op welke school werk je?

Deze vraag wordt gesteld om het team van jouw school in kaart te kunnen brengen. Jouw naam en de naam van jouw school worden tijdens de verwerking en rapportering niet vermeld en blijven dus anoniem.

Q25 Wat omvat het grootste deel van jouw tijd in jouw huidige functie op school?

Leerkracht in de B-stroom (1)

Schoolleider (3)

Directielid (4)

Leerlingenbegeleider (5)

Graadcoördinator (6)

Andere, namelijk: (8) _____

Q9 In welke klas(sen) geef je les in de B-stroom?

Je mag de benaming gebruiken zoals gehanteerd op de school.

Q10 Welk(e) vak(ken) geef je in de B-stroom? (meerdere antwoorden mogelijk)

- PAV (1)
 - Wiskunde (2)
 - Nederlands (3)
 - Frans (4)
 - Engels (5)
 - Levensbeschouwelijke vakken (6)
 - Praktijkvakken (bv. tuinbouw, sanitair...) (7)
 - Techniek (8)
 - LO (9)
 - Kunstvakken (10)
 - Seminarie-uur/FLEX... (11)
 - Andere, namelijk: (12) _____
-

Q11 Hoeveel jaar ervaring heb je als leerkracht in de B-stroom?

Q19 Wat is voor jou belangrijk als leraar?

Q23 Hoe breng je dat in de praktijk?

Q20 Wat hoop je te leren in dit KaBOEM-traject?

Q24 Welke leervraag stel je jezelf?

Q22 Hoe bekwaam (in kennis, vaardigheden, attitudes) voel je je al om deze leervraag te kunnen beantwoorden?

- Extreem onbekwaam (1)
- Enigszins onbekwaam (2)
- Noch bekwaam, noch onbekwaam (3)
- Enigszins bekwaam (4)
- Extreem bekwaam (5)

End of Block: Achtergrondinformatie

Start of Block: Pre-test professionele groei en attitudes van leraren

Hoge verwachtingen In welke mate ben je het eens met de onderstaande uitspraken?

	Hele maal oneens (1)	One ens (2)	Niet eens, niet oneens (3)	Eens (4)	Hele maal eens (5)
Ik denk dat de meeste leerlingen van de B-stroom goed hun weg zullen vinden in het verdere leven. (1)					
Ik verwacht dat de meeste leerlingen van de B-stroom goed zullen presteren op school tijdens de volgende schooljaren. (2)					
Ik denk dat de leerlingen van de B-stroom veel opsteken tijdens de lessen. (3)					
Ik verwacht dat de meeste leerlingen van de B-stroom goed zullen slagen in het secundair onderwijs. (4)					

Page _____

Break

Zelfeffectiviteit Beantwoord elk van de vragen rekening houdend met jouw huidige mogelijkheden, middelen en kansen om elk van de volgende dingen te doen in je huidige functie.

In jouw huidige rol op school, in hoeverre slaag je erin...

	Helemaal niet (1)	Weinig (2)	In enige mate (3)	Behoorlijk (4)	Zeer goed (5)
1. om storend gedrag in de klas onder controle te houden? (1)					
2. om leerlingen die weinig interesse tonen in schoolwerk te motiveren? (2)					
3. om leerlingen te doen geloven dat ze het goed doen op school? (3)					
4. om leerlingen te helpen 'leren' te waarderen? (4)					
5. om goede vragen te stellen voor uw leerlingen? (5)					
6. om leerlingen ertoe te brengen de regels in de klas te volgen? (6)					
7. om een leerling te kalmeren die storend of lawaaierig is? (7)					
8. een klasmanagementsysteem op te zetten met elke groep leerlingen? (8)					
9. om verschillende beoordelingsstrategieën te gebruiken? (9)					
10. om een alternatieve uitleg of voorbeelden te geven wanneer leerlingen in de war zijn/het niet begrijpen? (10)					
11. om gezinnen te ondersteunen om hun kinderen te helpen het goed te doen op school? (11)					

12. om alternatieve strategieën
in uw klas te implementeren?
(12)

CTE Beantwoord elk van de vragen rekening houdend met de huidige mogelijkheden, middelen en personeel van de school.

In welke mate kunnen leerkrachten in jouw school...

	Helemaal niet (1)	Weinig (2)	In enige mate (3)	Behoorlijk (4)	Zeer goed (5)
1. betekenisvol leren van leerlingen bewerkstelligen? (1)					
2. leerlingen laten geloven dat ze goed kunnen presteren op school? (2)					
3. duidelijk maken wat zij verwachten van het gedrag van de leerlingen? (3)					
4. regels en procedures vaststellen die het leren ondersteunen? (4)					
5. leerlingen te helpen complexe inhoud onder de knie te krijgen? (5)					
6. een diepgaand begrip van school- en vaktaal bevorderen? (6)					
7. reageren op opstandige leerlingen? (7)					
8. storend gedrag te beheersen? (8)					
9. leerlingen kritisch te laten denken? (9)					
10. leerlingen aan de schoolregels doen houden? (10)					
11. de creativiteit van leerlingen te bevorderen? (11)					
12. leerlingen zich veilig te laten voelen als ze op school zijn? (12)					

Professionalisering in de B-stroom (2)

Start of Block: Introductie

Q1 Beste

Bedankt voor uw deelname aan het professionaliseringstraject in de B-stroom. Net zoals bij de start van dit traject, zouden wij u nu graag op het einde van het traject enkele vragen willen stellen in de vorm van een enquête. De enquête maakt deel uit van het onderzoeksproject voor krachtige leeromgevingen in de B-stroom, gefinancierd door de Vlaamse Overheid.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten. Door deze vragenlijst in te vullen, helpt u de B-stroom van de toekomst een stap vooruit. De informatie gebruiken we namelijk om het professionaliseringstraject te optimaliseren.

Uw antwoorden en gegevens zullen anoniem, vertrouwelijk en met respect verwerkt en gerapporteerd worden. Dit houdt in dat de gegevens enkel voor wetenschappelijke doeleinden worden gebruikt en dat uw naam en de naam van uw school niet bekend zullen zijn. De vragen peilen naar uw eigen opvattingen. Hierbij is het belangrijk dat u uw eigen mening geeft. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

Indien u graag bijkomende informatie wilt over het onderzoek, of indien u nog vragen heeft, kan u mij altijd contacteren via mijn e-mailadres: heline.katrien.van.peteghem@vub.be.

Alvast bedankt!

Heline Van Peteghem, Machteld Vandecandelaere en Inge Placklé

Opgezet door de onderzoeksgroepen Pedagogische Wetenschappen aan de KU Leuven, het Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding aan de Vrije Universiteit Brussel, Thomas More hogeschool en PXL hogeschool.

Q2 Als invuller van de enquête ga ik akkoord met het volgende:

- Ik begrijp wat van mij verwacht wordt tijdens dit onderzoek.
- Ik weet dat ik vrijwillig deelneem. Ik heb het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden te geven en ik weet dat daaruit geen nadeel voor mij kan ontstaan.
- Mijn deelname levert een bijdrage aan het wetenschappelijk onderzoek. Mijn deelname zal bijdragen aan mijn eigen professionele ontwikkeling inzake lesgeven en didactiek in de B-stroom. Ik weet dat ik geen verdere beloning of compensatie voor mijn deelname zal ontvangen.
- Voor de verdere verwerking van de verzamelde gegevens geldt het algemeen belang als rechtsgrond volgens de AVG/GDPR. Stopzetting van deelname aan de studie houdt dus in dat de eerder verzamelde gegevens nog verder rechtsgeldig kunnen worden betrokken in de studie en niet moeten worden verwijderd door KU Leuven en VUB.
- De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden. Mijn naam wordt daarbij niet gepubliceerd. Doorheen het onderzoek zullen mijn gegevens steeds vertrouwelijk behandeld worden. De onderzoekers zullen de volgende maatregelen nemen om mijn privacy te beschermen:
 - o De onderzoekers verbinden zich ertoe om, bijvoorbeeld in de context van een publicatie of een conferentie, nooit mijn naam of andere gegevens die mij zouden kunnen identificeren, te onthullen.
 - o Er worden ook nooit individuele resultaten gepubliceerd.
 - o De onderzoekers voorzien mijn persoonsgegevens van codes tijdens het plannen, verwerken, analyseren en publiceren van de gegevens zodanig dat ik of mijn school niet herkend of geïdentificeerd kunnen worden.
 - o Alle verzamelde data wordt op een beveiligde server van de universiteit geplaatst en vergrendeld met een paswoord. Eventuele papieren documenten worden in een

gesloten kast bewaard in een afgesloten kantoorruimte van de instelling van de onderzoeker die de documenten bewaard.

- In het kader van transparantie in wetenschappelijk onderzoek kunnen de gepseudonimiseerde gegevens van dit onderzoek gedeeld worden met anderen, bijvoorbeeld met onderzoekers van andere universiteiten.
- Ik kan op de hoogte gehouden worden van de resultaten van dit onderzoek. Ik neem hiervoor contact op met heline.katrien.van.peteghem@vub.be.
- Voor vragen evenals voor de uitoefening van mijn rechten (inzage gegevens, correctie ervan,...) weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij Heline Van Peteghem, heline.katrien.van.peteghem@vub.be
- Meer informatie met betrekking tot privacy in onderzoek kan ik terugvinden op www.kuleuven.be/privacy. Verdere vragen over privacyaspecten kan ik richten tot de functionaris voor gegevensbescherming: dpo@kuleuven.be
- Deze studie werd beoordeeld en goedgekeurd door de Sociaal-Maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC) van KU Leuven (G-2023-6817-R2). Voor eventuele klachten of andere bezorgdheden omtrent ethische aspecten van deze studie kan ik contact opnemen met SMEC: smec@kuleuven.be **Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen. Ik heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie. Ik stem toe om deel te nemen:**

Ja (1)

Nee (2)

Skip To: End of Survey If Als invuller van de enquête ga ik akkoord met het volgende: Ik begrijp wat van mij verwacht wordt... = Nee

End of Block: Informed consent

Start of Block: Achtergrondinformatie

Display This Question:

If Als invuller van de enquête ga ik akkoord met het volgende: Ik begrijp wat van mij verwacht wordt... = Ja

1. Naam:

Uw naam en gegevens blijven tijdens de verwerking en rapportering anoniem.

End of Block: Achtergrondinformatie

Start of Block: Hoe hebben de deelnemers het KaBOEM-traject ervaren? (OZV1)

2. Wie zat er in jouw collaboratief designteam?

Vink aan en geef het aantal deelnemers door. (Meerdere antwoorden mogelijk)

Leerkrachten basisvorming. Aantal: (1)

Leerkrachten praktijk. Aantal: (2)

Student-leraren/ stagiaires. Aantal: (3)

Leerlingen in de B-stroom. Aantal: (4)

Andere. Namelijk: (5) _____

Bruggenbouwer Heline (6)

Bruggenbouwer Michiel (7)

Bruggenbouwer An (8)

3. De bruggenbouwer in het team had de rol als 'facilitator' die leerkrachten begeleidt bij het opbouwen van nieuwe kennis en praktijken. In welke mate vind je dat jouw bruggenbouwer deze rol opnam in het team?

Uitstekend (1)

Goed (2)

Redelijk (3)

Slecht (4)

Heel slecht (5)

4. In welke mate vond je dat er voldoende vergadermomenten met het team (op school) gepland waren?

Het aantal vergadermomenten was perfect. Ik hoef niet meer of minder. (1)

Het aantal vergadermomenten waren te weinig. Ik had behoefte aan meer momenten. (2)

Het aantal vergadermomenten waren te veel. Ik had graag minder vergadermomenten. (3)

5. Hoe ervaarde je de CDT sessies op jouw school?

6. Hoe verliep de samenwerking met de leden van het team op school doorheen het traject?

7. Hoe ervaarde je het contact met andere scholen doorheen het traject?

Page

Break

8. Vind je dat er voldoende ontmoetingsmomenten (i.e. de CDT sessies + online sessies + masterclass en terugkommoment) waren in het KaBOEM-traject gedurende het schooljaar?

Er waren te veel ontmoetingsmomenten in het traject. (1)

Er waren voldoende ontmoetingsmomenten in het traject. (2)

Er waren onvoldoende ontmoetingsmomenten in het traject. (3)

9. Wat vind je van de duur van het traject (i.e. volledig schooljaar)?

Het traject was te lang. Ik heb liever een korter professionaliseringstraject. (1)

Het traject van 1 jaar was goed. (2)

Het traject was te kort. Ik heb liever langere professionaliseringstrajecten. (3)

10. Bij welke sessies van het professionaliseringstraject was je aanwezig? Meerdere antwoorden mogelijk.

- Masterclass op 28/08/2023 (1)
 - Online sessie op 9/10/2023 (2)
 - Online sessie op 15/01/2024 (3)
 - Terugkoment- afsluiter op 24/05/2024 (4)
-

11. In welke mate vind je dat het traject aansluit bij jouw behoeften en interesses?

- Uitstekend (1)
 - Goed (2)
 - Redelijk (3)
 - Slecht (4)
 - Heel slecht (5)
-

12. In welke mate vind je dat de gekozen uitdaging van jouw team aansluit binnen je eigen uitdagingen in de klas?

- Uitstekend (1)
 - Goed (2)
 - Redelijk (3)
 - Slecht (4)
 - Heel slecht (5)
-

13. Wat vond je het meest leerrijke moment in het traject voor je eigen professionalisering?

1= het meest leerrijk

5= het minst leerrijk

_____ CDT sessies op school (1)

_____ Masterclass, online sessies en terugkommoment (2)

_____ Observeren bij collega's/ collega's bij mij laten observeren (3)

_____ Een les opnemen en hierover reflecteren in groep (4)

_____ Het contact met andere deelnemende scholen (5)

14. Wat heb je bijgeleerd bij je gekozen nr. 1?

15. Licht in enkele zinnen toe waarom je jouw gekozen nr 5. het minst leerrijk vond

16. Welk werkpunt geef je jezelf nog voor de komende jaren?

Page _____

Break

17. Beantwoord volgende stellingen:

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Niet eens, niet oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5)
Door het traject te volgen heb ik meer kennis over verschillende didactische principes waar ik op kan inzetten in mijn klaspraktijk. (1)					
Door het traject te volgen, heb ik meer kennis over hoe je een krachtige leeromgeving voor de B-stroom kan ontwerpen. (2)					
Ik heb het gevoel dat we onze uitdaging tot een goed einde hebben gebracht. (3)					
Ik voel me in staat om na dit traject verder te werken met de didactische principes van KaBOEM (4)					
Ik heb het gevoel dat ik ben gegroeid in mijn 'lesgeven' na het traject (5)					
Door het samenwerken met collega's is onze band op school versterkt (6)					
We zijn als team in de B-stroom gegroeid naar elkaar (7)					

Ik zou graag met het team willen blijven samenwerken aan de uitdaging, of met een nieuw team op onze school. (8)

De directie bood het team voldoende ruimte en middelen om dit traject tot een goed einde te brengen. (9)

Page

Break

18. Wat was de meest succesvolle ervaring in het traject voor jou?

19. Waar liep je tegenaan in dit traject? Wat verliep minder vlot?

20. Wat heb je eventueel gemist binnen het KaBOEM-traject?

21. Wat zou je behouden in het KaBOEM-traject?

End of Block: Hoe hebben de deelnemers het KaBOEM-traject ervaren? (OZV1)

Start of Block: Post-test professionele groei en attitudes van leraren

22. In welke mate ben je het eens met de onderstaande uitspraken?

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Niet eens, niet oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5)
Ik denk dat de meeste leerlingen van de B-stroom goed hun weg zullen vinden in het verdere leven. (1)					
Ik verwacht dat de meeste leerlingen van de B-stroom goed zullen presteren op school tijdens de volgende schooljaren. (2)					
Ik denk dat de leerlingen van de B-stroom veel opsteken tijdens de lessen. (3)					
Ik verwacht dat de meeste leerlingen van de B-stroom goed zullen slagen in het secundair onderwijs. (4)					

Page

Break

23. Beantwoord elk van de vragen rekening houdend met jouw huidige mogelijkheden, middelen en kansen om elk van de volgende dingen te doen in je huidige functie.

In jouw huidige rol op school, in hoeverre slaag je erin...

	Helemaal niets (1)	Weinig (2)	In enige mate (3)	Nogal wat (4)	Veel (5)
1. om storend gedrag in de klas onder controle te houden? (1)					
2. om leerlingen die weinig interesse tonen in schoolwerk te motiveren? (2)					
3. om leerlingen te doen geloven dat ze het goed doen op school? (3)					
4. om leerlingen te helpen 'leren' te waarderen? (4)					
5. om goede vragen te stellen voor uw leerlingen? (5)					
6. om leerlingen ertoe te brengen de regels in de klas te volgen? (6)					
7. om een leerling te kalmeren die storend of lawaaierig is? (7)					
8. een klasmanagementsysteem op te zetten met elke groep leerlingen? (8)					
9. om verschillende beoordelingsstrategieën te gebruiken? (9)					
10. om een alternatieve uitleg of voorbeelden te geven wanneer leerlingen in de war zijn/het niet begrijpen? (10)					
11. om gezinnen te ondersteunen om hun kinderen te helpen het goed te doen op school? (11)					
12. om alternatieve strategieën in uw klas te implementeren? (12)					

24. Beantwoord elk van de vragen rekening houdend met de huidige mogelijkheden, middelen en personeel van de school.

In welke mate kunnen leerkrachten in jouw school...

	Helemaal niets (1)	Weinig (2)	In enige mate (3)	Nogal wat (4)	Veel (5)
1. betekenisvol leren van leerlingen bewerkstelligen? (1)					
2. leerlingen laten geloven dat ze goed kunnen presteren op school? (2)					
3. duidelijk maken wat zij verwachten van het gedrag van de leerlingen? (3)					
4. regels en procedures vaststellen die het leren ondersteunen? (4)					
5. leerlingen te helpen complexe inhoud onder de knie te krijgen? (5)					
6. een diepgaand begrip van school- en vaktaal bevorderen? (6)					
7. reageren op opstandige leerlingen? (7)					
8. storend gedrag te beheersen? (8)					
9. leerlingen kritisch te laten denken? (9)					
10. leerlingen aan de schoolregels doen houden? (10)					
11. de creativiteit van leerlingen te bevorderen? (11)					

12. leerlingen zich veilig te laten voelen als ze op school zijn? (12)

End of Block: Post-test professionele groei en attitudes van leraren

8.7. KaBOEM-observatie-instrument voor professionaliseringsdoeleinden

KaBOEM Observatieformulier

Veilige, ondersteunende en positieve leeromgeving

Socio-affectieve en positieve interactie tussen leraar en leerling

De leraar...	Voorbeelden van gedrag:	Toelichting:
1. ...toont in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen.	... is beleefd (bv. goeiemorgen, dankjewel, alsjeblieft...). ... spreekt respectvol over leerlingen tegen anderen (zoals o.a. andere leerlingen, leraren...).	
2. ...is attent voor het socio-emotioneel functioneren van leerlingen.	...vraagt expliciet hoe het gaat met de leerling(en). ... reageert (non-)verbaal op de gevoelsuitingen van leerlingen. ...toont ten gepaste tijde interesse in het persoonlijk leven van leerlingen.	

Socio-affectieve en positieve interactie tussen leerlingen onderling

De leraar...	Voorbeelden van gedrag:	Toelichting:
3. ...zorgt voor een respectvol klimaat.	...stimuleert dat leerlingen respectvol communiceren met elkaar ((non-)verbaal)). ...bewaakt dat leerlingen respectvol communiceren met elkaar ((non-)verbaal)). ...treedt op wanneer leerlingen onrespectvol reageren op elkaar. ...waardeert de onderlinge solidariteit onder leerlingen. ...bevordert dat leerlingen activiteiten als groepsgebeurtenis ervaren. ...moedigt leerlingen aan om elkaar te helpen tijdens een leeractiviteit.	

Hoge verwachtingen

De leraar...	Voorbeelden van gedrag:	Toelichting:
4. ...stelt hoge verwachtingen aan leerlingen.	...toont de overtuiging dat elke leerling de leerdoelen zal halen. ...waardeert de inspanningen van leerlingen om te voldoen aan de verwachtingen.	

	<p>...moedigt leerlingen aan om hun beste inspanningen in de les te leveren.</p> <p>...uit positieve verwachtingen over wat leerlingen kunnen bereiken.</p>	
Stimulerend-waarderende omgeving		
De leraar...	Voorbeelden van gedrag:	Toelichting:
5. ...zorgt voor een positieve omgeving.	<p>...spreekt de leerlingen op een positieve manier aan.</p> <p>...creëert ruimte voor humor.</p> <p>...straalt warmte en empathie uit naar alle leerlingen in de klas.</p> <p>...toont enthousiasme voor zijn/haar job en geeft zichtbaar plezier in het lesgeven.</p>	
6. ...zorgt voor een stimulerend-waarderende omgeving.	<p>...geeft waardering aan leerlingen tijdens en na hun inspanningen ((non-)verbaal)).</p> <p>...zorgt ervoor dat successen en voortgang in groep worden gevierd.</p> <p>...stimuleert leerlingen om uit fouten of mislukkingen te leren.</p> <p>...reageert op een positieve wijze op vragen/opmerkingen van leerlingen met betrekking tot het leren.</p>	

Extra toelichting bij het principe:

Hoe gedroegen leerlingen zich tijdens deze les?

Denk aan enkele van deze gedragingen:

De leerlingen...

- ...gaan in positieve interactie met de leraar (over bv. hun persoonlijke leven, gevoelsuitingen...)
- ...tonen respect voor de leraar
- ...tonen respect naar elkaar (leerlingen onderling)
- ...geloven in hun eigen kunnen en vertrouwen erop dat ze de leeractiviteit tot een succes kunnen volbrengen
- ...durven fouten maken
- ...durven vragen stellen aan de leraar
- ...

Management van de (klas)praktijk

Management van de klaspraktijk

De leraar...	Voorbeelden van gedrag:	Toelichting
7. ...zorgt voor een ordelijk verloop van de les.	<p>...laat het in- en uitgaan van de klas op een ordelijke manier verlopen.</p> <p>...waakt erover dat leerlingen de leeractiviteit uitvoeren zoals afgesproken (bv. bij groepswork mag 1 leerling het materiaal gaan halen).</p> <p>...zorgt dat leerlingen vooraf weten wat ze moeten doen als ze hulp nodig hebben bij hun werk.</p> <p>...zorgt dat leerlingen vooraf weten wat ze moeten doen als ze hun werk klaar hebben.</p> <p>...zorgt dat de les ondanks problemen of onvoorziene omstandigheden (bv. als iemand binnenkomt, brandalarm, accident, internet valt uit...) kan blijven doorgaan. Verlies van leertijd is minimaal.</p>	
8. ...zorgt voor organisatie in de les.	<p>...maakt duidelijk welke materialen kunnen worden gebruikt.</p> <p>...zorgt ervoor dat het lesmateriaal klaarligt.</p> <p>...gebruikt lesmaterialen die zijn afgestemd op het niveau en de ontwikkeling van de leerlingen.</p> <p>...zorgt voor een logistieke klasinrichting afgestemd op de leeractiviteiten.</p> <p>...lost eventuele 'logistieke' problemen zoals het niet meehebben van het lesmateriaal op.</p>	
9. ...handelt ter bevordering van de leertijd.	<p>...begint de les op tijd.</p> <p>...laat geen tijd verloren gaan aan begin, tijdens of het einde van de les.</p> <p>...zorgt ervoor dat leerlingen goed luisteren of doorwerken.</p>	

	<p>...laat geen 'dode' momenten ontstaan (leerlingen zijn bezig met irrelevante leerinhoud, leerlingen staan te wachten).</p> <p>Eventueel kan je verloren leertijd 'timen' zodat je aan het einde van de les weet of de leertijd efficiënt was ingevuld.</p>	
--	---	--

Management van de klasgroep en gedrag van de leerlingen

De leraar...	Voorbeelden van gedrag:	Toelichting
10. ...pakt onwenselijk gedrag en verstoringen doeltreffend aan.	<p>...reageert gepast op onwenselijk gedrag en/of ordeverstoringen.</p> <p>...verwijst naar de afgesproken regels bij wangedrag en/of ordeverstoringen.</p> <p>Observeer 1 of meerdere leerlingen en kijk of het onwenselijk gedrag al dan niet uitblijft.</p>	
11. ...bekrachtigt wenselijk gedrag van leerlingen.	<p>...toont leerlingen waardering voor hun wenselijk gedrag (non-verbaal).</p> <p>...reageert positief op leerlingen die wenselijk gedrag vertonen (verbaal).</p>	
12. ...bewaakt dat leerlingen de regels en afspraken naleven.	<p>...verwijst naar de regels en afspraken.</p>	

Extra toelichting bij het principe:

Hoe gedroegen leerlingen zich tijdens deze les?

Denk aan enkele van deze gedragingen:

De leerlingen...

- ...begrepen wat er van hen verwacht wordt bij het nemen van hun materiaal.
- ...weten hoe ze binnen en buiten gaan in de klas
- ...stellen geen al te veel vragen wat ze moeten doen als ze hulp nodig hebben of klaar zijn.
- ...kennen de regels en afspraken en gedragen zich hiernaar
- ...

Kwaliteitsvolle instructie

De leraar...	Voorbeelden van gedrag:	Toelichting
13. ...geeft duidelijke uitleg over de leerinhouden.	<p>...activeert de relevante voorkennis van de leerlingen.</p> <p>...legt de leerinhoud uit in behapbare opeenvolgende stappen.</p> <p>...gebruikt domein-specifieke taal (vakjargon).</p> <p>...gebruikt heldere en rijke taal.</p> <p>...zorgt van tijd tot tijd voor een (tussentijds) overzicht van de leerinhoud(en).</p> <p>...gebruikt voldoende goede voorbeelden.</p> <p>...denkt hardop na en modelleert (i.e. je doet als leerkracht aan je leerlingen voor welke denkstappen je maakt om een moeilijke opdracht op te lossen.).</p>	
14. ...stelt relevante vragen met betrekking tot de leerinhoud die leerlingen aanzet tot nadenken.	<p>...varieert in vraagtypes (bv. open-gesloten, proces-product...).</p> <p>...stelt vragen die elke leerling aanzet tot nadenken.</p> <p>...gaat in dialoog met leerlingen over de leerinhoud met als doel tot een diepere verwerking te komen.</p> <p>...stelt uitdagende vragen met betrekking tot de leerinhoud die door leerlingen worden begrepen.</p>	
15. ...betreft bewust alle leerlingen bij de les.	<p>...geeft opdrachten die elke leerling aanzet tot (cognitief) actieve deelname.</p> <p>...stelt vragen die elke leerling aanzet tot nadenken.</p> <p>...wacht na een vraag voldoende lang om leerlingen te laten nadenken.</p> <p>...betreft ook leerlingen bij de les die op het eerste zicht geen blijk hebben van actieve deelname, geeft de beurt aan en/of betreft leerlingen die niet vrijwillig deelnemen aan de leeractiviteit.</p>	
16. ...zorgt voor interactie tussen leerlingen met betrekking tot het leren.	<p>...initieert de onderlinge interactie tussen leerlingen met betrekking tot het leren.</p> <p>...bevordert de interactie tussen leerlingen met betrekking tot het leren.</p>	

17. ...laat leerlingen hardop nadenken.	...geeft leerlingen de gelegenheid hardop oplossingen te bedenken. ...vraagt leerlingen het denkproces te verbaliseren.	
18. ...verduidelijkt de leerdoelen en bijhorende activiteiten aan de leerlingen.	...communiceert heldere verwachtingen naar de leerlingen over de leerdoelen. ...maakt de samenhang duidelijk tussen de leerdoelen en de opdrachten.	
19. ...geeft goed gestructureerd les.	...zorgt voor een logische stapsgewijze opbouw. ...zorgt voor vlotte overgangen tussen lesonderdelen. ...bakent lesonderdelen af. ...beperkt de hoeveelheid leerinhoud die de leerlingen krijgen per keer. ...zorgt ervoor dat de ondersteuning geleidelijk wordt afgebouwd. ...zorgt voor een logische afwisseling van uitleg, begeleid oefenen, verwerking en dergelijke. ...last relevante herhalingsmomenten in.	
20. ...geeft duidelijke uitleg over de opdracht(en) en het gebruik van didactische hulpmiddelen.	...zorgt dat elke leerling weet wat hij/zij moet doen. ...zegt welke materialen en hulpmiddelen gebruikt kunnen worden met betrekking tot de opdracht(en).	
21. ...biedt een gevarieerd aanbod van doelgerichte leeractiviteiten aan.	...biedt betekenisvolle leeractiviteiten aan die bijdragen tot de leerdoelen. ...biedt diverse oefenvormen aan (bv. begeleid zelfstandig oefenen, zelfstandig oefenen, samenwerken...). ...varieert in instructievormen (bv. expliciete uitleg, modellering, discussiëren). ...zorgt ervoor dat de opdrachten onderling relevant zijn en m.b.t. de leerinhoud en –doel.	

Extra toelichting bij het principe:

Hoe gedroegen leerlingen zich tijdens deze les?

Denk aan enkele van deze gedragingen:

De leerlingen...

- ...begrepen wat er van hen verwacht wordt bij het maken van de opdracht/leeractiviteiten.
- ...begrepen de instructies van de leraar. Er kwamen niet al te veel begripsvragen.
- ...begrepen de vragen van de leraar en konden antwoord geven.
- ...werden elk aangezet om na te denken, op vragen te beantwoorden.
- ...waren actief betrokken in de les (stelden vragen, beantwoorden op vragen, actief luisteren...)
- ...

Evalueren om te leren

De leraar...	Voorbeelden van gedrag:	Toelichting
22. ...checkt waar leerlingen staan in het leerproces.	<p>...gaat na waar leerlingen zich bevinden in het leerproces.</p> <p>...controleert geregeld of leerlingen de leerinhoud hebben begrepen.</p> <p>De evaluatie is afgestemd op de doelen en doelstellingen.</p> <p>...loopt rond en monitort het leerproces van de leerlingen.</p>	
23. ...gaat na of de lesdoelen werden bereikt.	<p>...last een (in)formeel toetsmoment in.</p> <p>...verzamelt informatie over de leerling in verhouding tot de leerdoelen (zoals observaties, vragen stellen, quizjes, ...)</p> <p>...gebruikt formatieve evaluatie en hanteert deze gegevens om het leerproces te optimaliseren.</p>	
24. ...voorziet leerlingen van feedback gericht op het leren die de leerling(en) aanzet tot handelen.	<p>...maakt duidelijk of een antwoord (taak/product/oplossing...) goed of fout is.</p> <p>...maakt duidelijk waarom een antwoord goed of fout is.</p> <p>...geeft feedback over de manier waarop de leerlingen tot hun antwoord zijn gekomen.</p> <p>...verwijst naar de succescriteria van de leeractiviteit/toets.</p> <p>...geeft feedback die de leerling aanzet tot handelen.</p> <p>...betrekt leerlingen bij het evalueren van hun leerproces.</p> <p>...betrekt leerlingen om onderlinge feedback te geven/ontvangen aan elkaar.</p> <p>...voorziet leerlingen van taakgerichte, procesgerichte of op zelfregulatie gerichte feedback.</p>	

Extra toelichting bij het principe:

Hoe gedroegen leerlingen zich tijdens deze les?

Denk aan enkele van deze gedragingen:

De leerlingen...

- ...gaan over tot actie na het ontvangen van feedback
- ...verbeteren hun oefeningen zelfstandig en reflecteren zelf over hun eigen leerproces
- ...geven positieve en constructieve feedback aan elkaar
- ...

Adaptief onderwijs

De leraar...	Voorbeelden van gedrag:	Toelichting
25. ...stemt de leeractiviteiten bij aanvang af op de noden van de leerlingen.	...biedt leeractiviteiten aan die aan de voorkeuren en behoeften van leerlingen tegemoetkomen. ...past de instructiestrategieën aan voor verschillende groepen leerlingen.	
26. ...biedt passende ondersteuning aan bij leeractiviteiten.	...laat leerlingen gebruik maken van hulpmaterialen indien nodig. ...ondersteunt in interactie met leerlingen (bv. vragen stellen, extra instructie, feedback...).	
27. ...biedt gevarieerde leeractiviteiten aan.	...varieert in opdrachten ter bevordering van het leerproces. ...varieert de vorm van opdrachten afgestemd op de leerlingen. ...laat leerlingen kiezen tussen leeractiviteiten en/of hoe ze een leeractiviteit uitvoeren.	
<p>Extra toelichting bij het principe:</p>		

Hoe gedroegen leerlingen zich tijdens deze les?

Denk aan enkele van deze gedragingen:

De leerlingen...

- ...stelden vragen aan de leraar waarop de leraar ondersteuning gaf
- ...waren geholpen na de ondersteuning van de leraar
- ...werkten aan verschillende opdrachten die tegemoetkwamen aan de behoeften en noden van de leerlingen
- ...werkten binnen elk hun eigen zone van de naaste ontwikkeling (de oefeningen zijn niet te makkelijk, maar ook niet te moeilijk voor de leerling)

Hogere-orde denken en complexe vaardigheden

De leraar...	Voorbeelden van gedrag:	Toelichting
<p>28. ...stimuleert zelfregulerend leren.</p> <p><i>Zelfregulerend leren verwijst naar het vermogen dat studenten actief en intentioneel doelen opstellen en hun cognitie, gedrag, motivatie en omgeving monitoren, reguleren, controleren en evalueren om zo de vooropgestelde doelen te bereiken (Huh & Reigeluth, 2016). Zelfsturing ontstaat dus wanneer een student weet wat zijn beginsituatie is en wat hij nodig heeft om de gewenste situatie te bereiken. Hij moet dus vooral begrijpen hoe hij zijn leerproces en gedrag moet reguleren richting het gewenste doel.</i></p>	<p>...laat leerlingen vooraf nadenken over de leertaak (verwachtingen, doel, voorkennis, te gebruiken strategieën...).</p> <p>...biedt leeractiviteiten aan met indirecte oefenkansen tot de ontwikkeling van zelfregulerende leerstrategieën.</p> <p>...monitort bij de leeractiviteiten ook de zelfregulerende vaardigheden van leerlingen en stuurt bij waar nodig.</p> <p>...reflecteert met leerlingen over zelfregulerend leren.</p> <p>...praat met leerlingen over zelfregulerend leren (wat, waar, wanneer, waarom).</p> <p>...leert leerlingen expliciet strategieën aan ter bevordering van zelfregulerend leren.</p> <p>...modelleert strategieën ter bevordering van zelfregulerend leren.</p> <p>...biedt oefenkansen aan om, onder begeleiding, zelfregulerende leerstrategieën te ontwikkelen.</p> <p>...monitort zelfregulerende vaardigheden van leerlingen en stuurt bij waar nodig.</p>	
<p>29. ...zorgt voor mogelijkheden tot transfer.</p>	<p>...zorgt voor mogelijkheden om de leerinhouden toe te passen in andere contexten.</p> <p>...verwijst naar leerinhouden uit andere domeinen waarop leerlingen beroep moeten/kunnen doen bij het uitvoeren van de leeractiviteit.</p> <p>...geeft expliciet uitleg over de toepassingsmogelijkheden van de leerinhoud in andere contexten of domeinen.</p>	
<p>30. ...helpt leerlingen probleemoplossende strategieën te ontwikkelen.</p>	<p>...stimuleert leerlingen om het probleem te analyseren.</p>	

	<p>...stimuleert leerlingen om verschillende oplossingsstrategieën te bedenken en tegen elkaar af te wegen alvorens een strategie te kiezen.</p> <p>...nodigt leerlingen uit om strategieën te gebruiken die hen kunnen helpen verschillende soorten problemen op te lossen (transfer).</p> <p>...verzoekt leerlingen de verschillende stappen van de door hen toegepaste probleemsoplossingsstrategie toe te lichten.</p> <p>...geeft expliciet instructie in probleemoplossingsstrategieën.</p>	
31. ...bevordert kritisch denken bij leerlingen.	<p>...motiveert de leerlingen om na te denken over de voor- en nadelen van bepaalde benaderingen.</p> <p>...vraagt de leerlingen na te denken over de oplossingen/antwoorden die zij op problemen of vragen hebben gegeven.</p> <p>...nodigt de leerlingen uit hun persoonlijke mening over bepaalde kwesties te geven.</p> <p>...vraagt leerlingen om over een kwestie na te denken vanuit een ander perspectief.</p> <p>...vraagt de leerlingen om zelf voorbeelden te geven.</p>	
32. ...biedt leeractiviteiten aan die aanzetten tot hogere-orde denken.	<p>...biedt opdrachten aan die hogere orde denken en complexe vaardigheden vereist.</p> <p>...moedigt leerlingen aan vragen te stellen.</p> <p>...laat leerlingen concepten uitleggen.</p> <p>...biedt leeractiviteiten aan die de leerlingen ertoe aanzetten de leerinhouden op een andere manier leren verwerken.</p>	
<p><i>Bij de hogere orde denkvaardigheden gaat het om analyseren, evalueren en creëren. (Zie ook Taxonomie van Bloom). Er wordt geappelleerd aan kritisch, logisch, reflectief, metacognitief, en creatief denken. Deze denkvaardigheden worden geactiveerd als leerlingen geconfronteerd worden met nieuw (en onbekend) bronnenmateriaal, met onbekende problemen of met onzekerheden of dilemma's.</i></p>		
33. ...stimuleert samenwerkend leren bij leeractiviteiten waarbij leerlingen onderling afhankelijk zijn.	<p>...zorgt voor leeractiviteiten waarbij het zinvol is om samen te werken.</p>	

	...monitort het samenwerken van leerlingen en stuurt bij waar nodig. ...reflecteert met leerlingen over het samenwerken en de meerwaarde ervan.	
--	--	--

Extra toelichting bij het principe:

Hoe gedroegen leerlingen zich tijdens deze les?

Denk aan enkele van deze gedragingen:

De leerlingen...

- ...passen aangeleerde leerstrategieën toe in de les
- ...begrijpen hoe de leerinhoud kan toegepast worden in andere contexten
- ...kunnen problemen (samen) analyseren, oplossingen bedenken, afwegen en selecteren om het probleem op te lossen
- ...durven een mening geven en kunnen over kwesties nadenken vanuit een ander perspectief
- ...werken samen waarbij iedere deelnemer in de groep actief betrokken is (iedereen is aan het werk en moeten samenwerken om tot de oplossing te komen)
- ...kregen de kans om hogere-orde denken toe te passen (analyseren, evalueren en creëren)
- ...

Uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten

De leraar...	Voorbeelden van gedrag:	Toelichting
34. ...verbindt de leeractiviteiten met de ervaringen van de leerlingen in de 'echte' wereld.	...maakt gebruik van materiaal en voorbeelden uit het dagelijks leven van de leerlingen om de leerinhoud te illustreren. ...nodigt leerlingen uit om hun eigen voorbeeld te geven. ...leert leerlingen verbanden te zien tussen wat zij in de klas en in het dagelijks leven leren. ...laat leerlingen werken aan levensechte problemen.	
35. ...biedt leeractiviteiten aan in authentieke contexten.	...laat leerlingen leeractiviteiten uitvoeren in realistische situaties/contexten (bv. gezonde menu samenstellen bij een snackbar waar leerlingen geregeld gaan).	

	...laat leerlingen functionele leeractiviteiten uitvoeren die relevant zijn in het dagelijks leven (bv. treinuren opzoeken in functie van een klasuitstap).	
36. ...brengt de realiteit in de klas.	...laat leerlingen werken met authentieke materialen in functie van het leerdoel. ...voorziet voorwerpen, dieren of planten in functie van het leren van de leerlingen. ...gebruikt technologie om leerinhouden zo realistisch mogelijk voor te stellen.	
37. ...biedt leeractiviteiten aan die zowel op individueel niveau als op collectief niveau uitdagend zijn.	...stimuleert leerlingen om hun grenzen te verleggen. ...legt de toegevoegde waarde van de leeractiviteit uit aan de leerlingen. ...wekt de belangstelling en motivatie van leerlingen op voor de leeractiviteit.	
Extra toelichting bij het principe:		

Hoe gedroegen leerlingen zich tijdens deze les?

Denk aan enkele van deze gedragingen:

De leerlingen...

- ...geven zelf voorbeelden uit hun eigen leefwereld
- ...kunnen verbanden uitleggen tussen wat zij in de klas en in het dagelijks leven leren
- ...werken aan een leeractiviteit in een realistische context
- ...werken met authentieke materialen
- ...zijn niet ontmoedigd door de taak, maar vervelen zich ook niet. Leerlingen zijn actief aan de slag in de les.
- ...

Leerling in het middelpunt van leren en onderwijzen

De leraar...	Voorbeelden van gedrag:	Toelichting
38. ...geeft leerlingen inspraak.	...geeft ruimte aan leerlingen om mee inspraak te hebben in wat zij willen leren. ...laat leerlingen inspraak hebben bij het bepalen van de inhoud van de les, binnen de vrijheidsgraden van het vooropgestelde leerdoel.	

Extra toelichting bij het principe:

Hoe gedroegen leerlingen zich tijdens de les?

Denk aan enkele van deze gedragingen:

De leerlingen...

- ...kunnen kiezen wat ze willen leren binnen de vrijheidsgraden van het vooropgestelde leerdoel
- ...werken aan verschillende opdrachten die voor hen interessant lijken te zijn.
- ...werken aan een opdracht op verschillende manieren
- ...leren een eigen planning te maken wanneer ze aan welke taak zullen werken
- ...krijgen andere verantwoordelijkheden in de klas
- ...

Nagesprek

Perspectieven en rollen

Tijdens het nagesprek kijken we naar onze eigen praktijk en die van anderen vanuit verschillende perspectieven. We nemen ook verschillende rollen op. De volgende perspectieven en rollen worden gebruikt:

Tijdsbewaker

Elk reflectiegesprek wordt afgebakend in tijd. De tijdsbewaker zorgt ervoor dat het gesprek niet uitloopt. Daarvoor zal de tijdsbewaker ook tijdens het gesprek af en toe en indien nodig aangeven wanneer het gesprek te sterk afwijkt of wanneer te lang wordt stil gestaan bij onderdelen.

Kritische vriend

De kritische vriend is betrokken en constructief, maar komt kritisch uit de hoek. Hij of zij gaat dan ook op zoek naar diepere elementen: opvattingen, handelingen, vaardigheden...

Leerling(en)

Het leerproces van de leerlingen is je focus. Het is dan ook belangrijk om gebeurtenissen, situaties, handelingen, opvattingen telkens vanuit het perspectief van de leerlingen te bekijken. Hoe ervaren zij de gebeurtenis? Wat betekent die opvatting voor hen?

Focus op succes

We focussen vaak snel op “werkpunten” en “bezorgdheden”. Durf de focus ook te leggen op succesfactoren. Tracht kwaliteiten en succesvolle aspecten van de onderwijspraktijk in de kijker te stellen door de juiste vragen te stellen.

Ik zie wat ik zie

Je focus ligt steeds bij een objectieve weergave van de feiten. Je maakt een onderscheid tussen wat waarneembaar is enerzijds en wat een interpretatie of overtuiging is anderzijds.

Waarderend coachen

Tijdens de intervisie worden positieve en negatieve ervaringen gedeeld en coachen we elkaar in het reflecteren. Het is daarbij belangrijk dat iedereen zich goed voelt in de groep en zijn/haar verhaal kwijt kan.

De kijk die je op collega's in je groep hebt, bepaalt in hoge mate of de ander zich comfortabel zal voelen tijdens de gesprekken: het beïnvloedt hoe de ander zich zal openstellen en in hoeverre hij/zij zich zal engageren. De uitdaging bestaat er dan ook in om een waarderende houding aan te nemen t.a.v. elkaar. Dit houdt in dat je een sterk geloof hebt in de mogelijkheden van de ander om zich te ontwikkelen en om situaties op te lossen. Meer dan te focussen op elkaars tekorten en oorzaken van problemen zetten we m.a.w. in op het ontwikkelen van elkaars kwaliteiten en mogelijkheden, het verleggen van grenzen en verkennen van nieuwe gebieden.

Samen in te vullen met het team

Blik terug naar jullie leervraag en het principe(s) die jullie vooraf gekozen hebben.

Leervraag:

Beschrijf in enkele zinnen de les/lesfase die je hebt geobserveerd:

Op welk(e) principe(s) hebben jullie gefocust? Welke zag je terugkomen?

Wat verliep goed? Waar liggen de sterktes?

Waar liggen nog uitdagingen voor de klaspraktijk, gerelateerd aan het gekozen principe(s)?

Hoe ervaren de leerlingen de leeromgeving tijdens deze les?

Denk aan enkele van deze gedragingen:

Leerlingen...

... luisteren actief bij de uitleg

... stellen vragen

... nemen (cognitief) actief deel aan de leergesprekken of vragen

... werken zelfstandig en gefocust

...

Wat kunnen we als team doen om de klaspraktijk nog sterker te maken?

Wat zijn de volgende stappen of afspraken die wij maken?