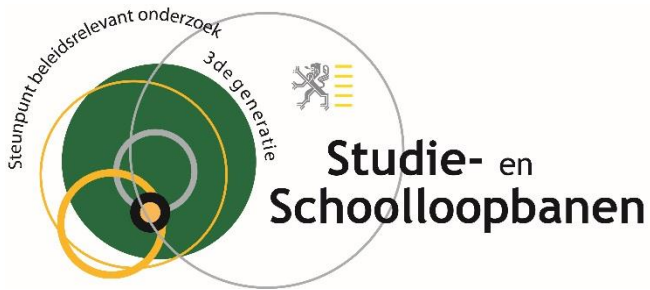


# HOE WERKEN LEERKRACHTEN SAMEN EN WAT LEREN ZE IN PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAPPEN?

B. Vanblaere & G. Devos





# HOE WERKEN LEERKRACHTEN SAMEN EN WAT LEREN ZE IN PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAPPEN?

B. Vanblaere & G. Devos

Research paper SSL/2015.07/3.3

Augustus 2015



Het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen is een samenwerkingsverband van KU Leuven, UGent, VUB, Lessius Hogeschool en HUB.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Vanblaere B. & Devos G. (2015), *Hoe werken leerkrachten samen en wat leren ze hieruit in professionele leergemeenschappen?*, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

Voor meer informatie over deze publicatie [Benedicte.Vanblaere@UGent.be](mailto:Benedicte.Vanblaere@UGent.be);  
[Geert.Devos@UGent.be](mailto:Geert.Devos@UGent.be)

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Programma Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek.

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

D/XXXX/XXXX/typ het depotnummer - ISBN typ het ISBN nummer

© 2015 STEUNPUNT STUDIE- EN SCHOOLLOOPBANEN

p.a. Secretariaat Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen  
HIVA - Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving  
Parkstraat 47 bus 5300, BE 3000 Leuven

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

# Voorwoord

Dit rapport kadert binnen de derde generatie van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (2012-2015). Meer specifiek valt dit rapport onder de tak 'professionele ontwikkeling van leerkrachten' van het onderzoeksdomein 'loopbanen van leerkrachten' (OD 3). In voorliggend rapport wordt een mixed methods studie gerapporteerd. In een eerste fase wordt nagegaan in welke clusters Vlaamse basisscholen kunnen onderverdeeld worden op basis van drie kernkenmerken van professionele leergemeenschappen (PLG). Vervolgens wordt ingezoomd op de ervaren leerkrachten uit vier scholen in zeer uiteenliggende clusters, namelijk twee scholen met zeer sterke PLG kenmerken en twee scholen met zwakke kenmerken. Op basis van logboekbijdragen die doorheen één schooljaar verzameld werden, worden de samenwerking, leeruitkomsten en percepties op de samenwerking van ervaren leerkrachten meer in detail bestudeerd.

Bénédicte Vanblaere  
Geert Devos

# Hoe werken leerkrachten samen en wat leren ze hieruit in professionele leergemeenschappen? - Beleidssamenvatting

## 1. Inleiding en theoretisch kader

De professionele ontwikkeling van leerkrachten doorheen de gehele loopbaan staat centraal in voorliggende mixed methods studie. Een 25-tal jaar geleden kwam er in de literatuur sterke aandacht voor samenwerking tussen leerkrachten als een manier om de isolatie in het leerkrachtenberoep te doorbreken. De verwachtingen waren hooggespannen, ook in verband met het potentieel van samenwerking als middel voor professionele ontwikkeling (Kelchtermans, 2006). Al snel bleek echter dat deze positieve claims niet door elke type van samenwerking verwezenlijkt worden (Little, 1990). Er werd gewezen op het belang van samenwerking in het teken van gezamenlijke verantwoordelijkheid en inspraak (Hord, 1986), met innovatief leren als doel (Hammerness et al., 2005). Het concept van professionele leergemeenschappen (PLGs) binnen scholen wordt hierbij naar voren geschoven. In deze PLGs heerst een collaboratieve werkcultuur en is diepgaande en systematische samenwerking aanwezig (Bolam et al., 2005). Drie interpersoonlijke kenmerken worden hierbij frequent geïdentificeerd, namelijk gezamenlijke verantwoordelijkheid, praktijkdeprivatisering en reflectieve dialoog (Slegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013; Wahlstrom & Louis, 2008). Ondanks dat directies het ontwikkelen van een PLG op hun school vaak wel als een verplichting ervaren (Cranston, 2009), toch blijken Vlaamse leerkrachten nog vaak geïsoleerd van elkaar te werken (OECD, 2014). Deze heterogeniteit inspireert een eerste kwantitatieve onderzoeksvraag, namelijk: *In welke groepen met gelijkaardige kenmerken kunnen basisscholen ingedeeld worden, gebaseerd op deze drie PLG-kenmerken (OV1)?*

Op deze indeling wordt verder gebouwd in een daaropvolgend kwalitatief onderzoeksluik (Creswell, 2008), aangezien er nood is aan kennis over hoe normatieve beschrijvingen van PLGs een realiteit worden en over wat leerkrachten nu eigenlijk doen in zulke leergemeenschappen. Dit wordt onderzocht vanuit een innovatieve invalshoek, namelijk door het analyseren van logboeken van ervaren leerkrachten, neergeschreven doorheen een schooljaar in de context van een schoolspecifieke innovatie: *Hoe werken ervaren leerkrachten doorheen het schooljaar samen over een schoolspecifieke innovatie in scholen die zeer sterke versus zwakke PLG-kenmerken vertonen (OV2)?* Daarnaast is het eveneens cruciaal om de uitkomsten van dergelijke samenwerking beter te begrijpen. Hierbij worden zowel veranderingen in praktijken alsook veranderingen in cognitie in rekening gebracht, zonder een causale link tussen beiden te veronderstellen (Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2010; Meirink, Meijer, & Verloop, 2007): *Wat leren ervaren leerkrachten uit deze samenwerking en hoe verschilt dit in beide types scholen (OV3)?* Ten slotte is het zo dat aan kwalitatieve samenwerking enkele voorwaarden verbonden zijn (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). We breiden de bestaande kennis in dit veld uit door leerkrachten te vragen terug te kijken op de samenwerking en bijhorende barrières en stimuli. Centraal hierbij staat volgende onderzoeksvraag: *Wat zijn de verschillen in de afsluitende reflecties over de samenwerking in beide types scholen (OV4)?*

## 2. Methodologie

### 2.1 Kwantitatieve fase

In totaal werden 714 leerkrachten uit 48 Vlaamse basisscholen bevroegd aan de hand van een online vragenlijst. In alle deelnemende scholen vulden minstens drie leerkrachten de vragenlijst in. De leerkrachten hadden gemiddeld 13 jaar ervaring op de huidige school en 16 jaar ervaring in het onderwijs. Gebaseerd op de 'Professional Community Index' van Wahlstrom and Louis (2008), werd gebruik gemaakt van drie schalen om de PLG-kenmerken te meten: gezamenlijke verantwoordelijkheid, praktijkdeprivatisering en reflectieve dialoog (Vanblaere & Devos, In press). Het bleek gelegitimeerd om de PLG-scores te aggregeren per school en ze als schoolkenmerken te beschouwen. De gestandaardiseerde geaggregeerde scores werden vervolgens opgenomen in een tweestaps clusteranalyse, met als doel relatief homogene groepen van scholen te vinden qua PLG-kenmerken (Gore, 2000).

### 2.2 Kwalitatieve fase

In het kwalitatieve onderzoeksluik werd voortgebouwd op de gevonden clusters en werd gewerkt met vier gevalsstudies uit twee extreme clusters, namelijk sterke versus zwakke PLG-kenmerken (Miles & Huberman, 1994). Tijdens de dataverzameling in het schooljaar 2013-2014 waren de vier scholen allen actief een verandering of vernieuwing aan het implementeren met duidelijke implicaties voor de klaspraktijk van de leerkrachten. Drie scholen implementeerden een nieuwe methode voor een bepaald leergebied, de vierde school besteedde meer aandacht aan het implementeren van leren leren in alle vakken. In totaal vulden 29 ervaren leerkrachten op vier momenten doorheen het schooljaar een logboekbijdrage in. Het aantal deelnemende leerkrachten per school varieerde van 4 tot 12. Bij aanvang van het schooljaar vulden de leerkrachten een oriënterende bijdrage in. Vervolgens dienden de leerkrachten aan het einde van elk trimester terug te blikken op de samenwerking die had plaatsgevonden tijdens het afgelopen trimester omtrent de innovatie. Ook dienden leerkrachten te verduidelijken wat ze precies aan deze samenwerking gehad hadden en wat ze eruit geleerd hadden. De drie laatste logboekbijdragen zijn de focus van deze studie en werden geanalyseerd door middel van verticale en horizontale analyses (Miles & Huberman, 1994). In een eerste stadium werden de logboeken van de leerkrachten per school per trimester gebundeld. Vervolgens werd deze informatie over het hele schooljaar per school bekeken, waarna we de vier scholen met elkaar hebben vergeleken om zo verschillen en gelijkenissen tussen de scholen te identificeren.

## 3. Resultaten

### 3.1 Kwantitatieve fase

De clusteranalyse wees uit dat basisscholen kunnen onderverdeeld worden in vier clusters, die duidelijk van elkaar te onderscheiden zijn en die voldoende verklaarde variantie hebben voor de drie PLG-kenmerken. De grootste cluster scoort gemiddeld op alle PLG-kenmerken (N = 22). Vervolgens zijn er een tiental scholen die een zeer zwakke aanwezigheid van de PLG-kenmerken vertonen en eveneens

een tiental die wel hoog scoeren voor gezamenlijke verantwoordelijkheid en reflectieve dialoog, maar slechts gemiddeld voor praktijkdeprivatisering. Slechts vier scholen tonen een sterke aanwezigheid van alle PLG-kenmerken, ook praktijkdeprivatisering.

## 3.2 Kwalitatieve fase

### 3.2.1 Samenwerking

De resultaten bevestigen wat op basis van het kwantitatieve luik verwacht kon worden: de leerkrachten in de twee hoge PLG scholen rapporteren frequente, diverse soorten en diepgaande samenwerking gehad te hebben met collega's over de lopende vernieuwing. Opmerkelijk is dat personeelsvergaderingen een prominente en inhoudelijke rol innemen doorheen het schooljaar in de hoge PLG scholen, terwijl ze in de twee lage PLG scholen ook wel voorkomen maar slechts door een enkeling vermeld worden. In de hoge PLG scholen is er op teamvergaderingen naast het doorgeven van informatie en maken van afspraken ook ruimte voor evaluatie en het diepgaand bespreken van de ideeën en overtuigingen van de leerkrachten. Ook zijn enkele leerkrachten in de hoge PLG scholen betrokken bij een vast subteam dat de vernieuwing opvolgt en frequent bespreekt doorheen het schooljaar. In de ene school heeft het subteam ook als taak het samen uitwerken van didactisch materiaal, terwijl in de andere school het team fungeert als coaches voor de andere leerkrachten. Dergelijke structuren zijn in de lage PLG scholen grotendeels afwezig of slechts een eenmalige onderneming aan het einde van het schooljaar. Vervolgens valt ook op dat de leerkrachten enkel in de lage PLG scholen spreken over praktische samenwerking met collega's en dat dit voor sommigen de enige genoemde vorm van samenwerking is tijdens het derde trimester. In alle vier de scholen bespreken de leerkrachten de implementatie van de vernieuwing in duo's of trio's. In de lage PLG scholen gebeurt dit in hoofdzaak in het eerste trimester, terwijl dit in de hoge PLG scholen ook doorheen het jaar blijft gebeuren. Ook opmerkelijk is dat de leerkrachten in de lage PLG scholen over het algemeen vaste partners hebben waarmee ze over de innovatie praten (zoals een parallelleerkracht of een leerkrachten van een volgend jaar), terwijl de interacties in de hoge PLG scholen meer verspreid zijn doorheen het team. Daarnaast wordt er in één van de hoge PLG scholen ook samen lesgegeven met de coaches in de eerste twee trimesters. De leerkrachten en coaches maken samen lessen op en ofwel geven ze samen les, ofwel wordt gewerkt met een observator. De lessen worden na afloop geëvalueerd met het oog op verbetering naar de toekomst toe. Ten slotte moet nog vermeld worden dat enkel de hoge PLG scholen aan uitwisseling van ervaringen en praktijken doen (in de vorm van gesprekken of bezoeken) met externen, zoals de pedagogische begeleidingsdienst of andere scholen die dezelfde vernieuwing implementeren.

### 3.2.2 Leeruitkomsten

De gerapporteerde leeruitkomsten van de ervaren leerkrachten tonen enkele opvallende verschillen tussen de hoge en lage PLG scholen, maar wijzen opmerkelijk ook enkele gelijkenissen aan. De hoge en lage PLG scholen verschillen het meest van elkaar in de diversiteit van de gerapporteerde uitkomsten per trimester. De leerkrachten uit de hoge PLG scholen rapporteren gemiddeld gezien meer soorten uitkomsten per trimester dan in de lage PLG scholen. Ook is het opvallend dat de leerkrachten in één van de lage PLG scholen gemiddeld verschillende uitkomsten rapporteren in het eerste trimester, maar slechts één soort uitkomst de rest van het schooljaar. Dit sluit aan bij de eerder



gemelde sterk verminderde samenwerking tussen de leerkrachten doorheen het schooljaar in de lage PLG scholen. Wat betreft de inhoud van de leeruitkomsten, valt op dat leerkrachten uit de lage PLG scholen vaker aanhalen dat ze weinig hebben aan de samenwerking of er niets wezenlijks uit leren. Verder noemen enkel leerkrachten uit hoge PLG scholen positieve emoties, zoals ondersteund voelen, blij zijn en aangemoedigd voelen, als uitkomsten. Daarnaast wordt in de hoge PLG scholen aandacht besteed aan de afstemming van praktijken en de leerlijn doorheen heel de school. Indien dergelijke overeenstemming voorvalt in de lage PLG scholen, is dit eerder gericht op afstemming tussen twee of drie leerkrachten. Zowel in de lage als hoge PLG scholen worden praktijken veranderd en vernieuwd naar aanleiding van de samenwerking. In de lage PLG scholen blijft dit op een praktisch niveau m.b.t. de innovatie, daar waar de praktijkveranderingen in de hoge PLG scholen diepgaander zijn en soms ook de innovatie overstijgen en andere leergebieden betreffen. Vervolgens valt ook op dat in beide types scholen de leerkrachten regelmatig aangeven een algemeen goede indruk over de bijdrage van de samenwerking te hebben en dat ze er nieuwe ideeën, tips en inzichten uit halen. Slechts enkelingen noemen volgende uitkomsten: negatieve emoties, intenties om praktijken te veranderen, bevestigde ideeën of bewustwording.

### 3.2.3 Terugblik

Enigszins verrassend kijken alle leerkrachten globaal gezien positief terug op de samenwerking, zowel in de lage als hoge PLG scholen. Daarnaast valt het op dat er in de lage PLG scholen ofwel weinig barrières genoemd worden voor samenwerking, ofwel dat er wel barrières aangeduid worden, maar dat men er niet steeds in geslaagd is de barrières te overwinnen. In de hoge PLG scholen benoemen de leerkrachten zowel praktische bekommernissen (bv. tijd), alsook gevoelens van angst en onzekerheid. Men heeft deze barrières erkend en men heeft succesvol gezocht naar oplossingen. Ten slotte zijn de schoolleiding en het geloof in de zinvolheid van de vernieuwing voor de leerlingen in alle scholen stimuli om rond de vernieuwing samen te werken. In de hoge PLG scholen komen hier nog stimuli in verband met het team bij (bv. coaches, het gevoel van samen ergens voor te gaan, ...).

## 4. Discussie en conclusie

De kwantitatieve onderzoeksvraag heeft uitgewezen dat basisscholen ingedeeld kunnen worden in vier clusters. Bij drie clusters scoren de PLG kenmerken gelijkend, namelijk allen sterk aanwezig, allen gemiddeld aanwezig en allen weinig aanwezig. Daarnaast staat een vierde cluster waarbij gezamenlijke verantwoordelijkheid en reflectieve dialoog hoog zijn, maar praktijkdeprivatisering slechts gemiddeld is. Dit sluit aan bij de indeling die Lomos, Hofman, en Bosker (2011) terugvonden voor vakgroepen in Nederlandse secundaire scholen. Daarnaast bevestigt dit onderzoek dat leerkrachten vaak praten over lesgeven en over problemen in de dagdagelijkse praktijk (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010). Voor zover wij weten is deze studie één van de eersten die verschillen identificeert tussen hoge en lage PLG scholen in deze basisinteracties met betrekking tot o.a. duurzaamheid doorheen het jaar en betrokken gesprekspartners. Zoals verwacht blijkt in de hoge PLG scholen de samenwerking evenwel verregaander (Little, 1990). Zo doen beide scholen aan praktijkdeprivatisering, gaat men partnerschappen aan met externen, wordt er zowel spontaan als georganiseerd overlegd met het gehele team, is er op de teamvergaderingen ruimte voor het bespreken van overtuigingen en ideeën van leerkrachten, werkt men samen aan lesmateriaal en is er een ondersteunend subteam van leerkrachten aanwezig. Daarnaast is het belangwekkend dat de leerkrachten in de hoge PLG scholen

doorheen het jaar veel meer diverse leeruitkomsten rapporteren in vergelijking met de lage PLG scholen. Vooral in de lage PLG scholen resulteert samenwerking enkele malen niet in leeruitkomsten. Verder blijkt ook dat men in beide scholen nieuwe ideeën en inzichten krijgt, of een algemene indruk heeft iets geleerd te hebben. Mogelijks associëren leerkrachten 'leren' vooral met dit soort uitkomsten, of is het moeilijk om precies aan te duiden wat men leerde. Daarnaast komen nieuwe praktijken voor in alle scholen, waarbij men enkel in de hoge PLG scholen ook diepgaandere veranderingen verwezenlijkt (Hammerness et al., 2005). Verder komen positieve emoties als uitkomst enkel voor in de hoge PLG scholen en stemt men praktijken vooral af voor de gehele school in hoge PLG scholen en tussen twee leerkrachten in de lage PLG scholen. Daarenboven blijkt uit de terugblik van de leerkrachten dat alle leerkrachten positief terugkijken op de samenwerking. Dit impliceert methodologisch gezien dat men zeer voorzichtig moet omgaan met percepties van leerkrachten omtrent de kwaliteit van samenwerking en dat men beter naar concrete zaken zoals het type activiteiten en de frequentie hiervan vraagt om een accuraat beeld te krijgen. Ook identificeren leerkrachten in hoge PLG scholen meer barrières voor samenwerking en gaan ze hier constructiever mee om dan hun collega's in de lage PLG scholen. Ten slotte toont deze studie het belang van het team als stimulus voor samenwerking.

Deze studie is net zoals alle onderzoek onderhevig aan een aantal beperkingen. Zo mag niet uit het oog verloren worden dat we ons gebaseerd hebben op logboekjes die door de leerkrachten ingevuld werden. De informatie is bijgevolg een subjectieve weergave van de werkelijkheid die in vervolgonderzoek zou kunnen aangevuld worden met andere informatiebronnen zoals observaties van samenwerking en van veranderingen in gedrag en cognitie bij leerkrachten. Ook kan men bij het opzetten van vervolgonderzoek meenemen dat leerkrachten vaak een globale indruk hebben iets geleerd te hebben, maar dit niet altijd verder uitleggen. Daarnaast hebben we ons gefocust op de ervaringen van ervaren leerkrachten in scholen uit extreme clusters, waarbij we het perspectief van de beginnende leerkrachten niet in rekening brachten. Het kan zinvol zijn voor toekomstig onderzoek om de steekproef te vergroten en uit te breiden naar de diverse clusters en het gehele lerarenteam. Ten slotte is gefocust op het interpersoonlijke aspect van de PLG, waarbij we geen aandacht besteed hebben aan andere persoonlijke en organisatorische variabelen die van belang kunnen zijn (Slegers et al., 2013).

Samenvattend draagt deze studie bij aan de kennis over hoe ervaren leerkrachten samenwerken omtrent een lopende innovatie op school en wat leerkrachten hieruit leren. Deze bevindingen hebben enkele interessante implicaties voor scholen. Zo is het belangrijk dat gesprekken tussen leerkrachten de dagdagelijkse beslommingen overschrijden en diepgaande reflectieve dialogen worden, waarin ruimte is voor het bespreken van visies en overtuigingen. Barrières die dergelijke diepgaande samenwerking belemmeren, moeten benoemd en erkend worden. Daarnaast hoeft praktijkdeprivatisering en het delen van praktijken zich niet te beperken tot het eigen team, maar kunnen ook andere partijen betrokken worden, zodat men ook extern ondersteund wordt. Daarnaast blijkt uit de studie dat aandacht noodzakelijk is voor zowel meer formele opvolgingsstructuren, als voor spontane initiatieven die groeien uit het team en aansluiten bij directe behoeften. We erkennen dat verschillende van deze implicaties ingaan tegen het status quo op vele scholen. Toch zijn we ervan overtuigd dat deze investering de moeite waard is, gezien de meer diverse leeruitkomsten in de hoge PLG scholen. We geloven hierbij in de schoolleider als belangrijke spilfiguur, die voldoende voorbereid en ondersteund dient worden bij deze centrale rol.