

Projectverslag

KDG – Expertisecentrum Groeikracht in
Onderwijs

Stijn Bernaerts
Nathalie Cloet
Ayla De Schepper
Stijn Dockx
Anne Fraeys
Jolien Smits

Procesbegeleider: Ruud Lelieur

Opdrachtgever: KDG - Jelle Boeve-de Pauw & Jo Van de Weghe

*Faculteit Sociale Wetenschappen – departement OOW
Academiejaar 2019 - 2020*

Dankwoord

Met het schrijven van dit dankwoord ronden we stilaan ons interdisciplinair project af. Via deze weg willen we graag stilstaan bij de personen die ons de afgelopen maanden gesteund en geholpen hebben.

Het was een intensieve en soms stresserende weg door de combinatie van werk, studie en gezin. Gelukkig was er begrip en respect onder de groepsleden voor elkaars situatie en hielpen we elkaar waar nodig. Onze groep is doorheen het proces een hechte groep geworden, die er in slaagde om het project tot een goed einde te brengen. In eerste instantie willen we dan ook graag elkaar bedanken. Dankzij de gezamenlijke inspanningen en de wederzijdse steun was het een toffe en inspirerende samenwerking.

De weg naar het eindproduct werd op een professionele en leerrijke manier ondersteund door onze procesbegeleider, Ruud Lelieur. We willen haar graag bedanken voor de kritische, doch constructieve feedback en aanmoediging. Ze gaf ons meermaals de juiste handvaten om dit project succesvol af te ronden. Ook zijn wij dank verschuldigd aan prof. dr. Peter Van Petegem, die ons tussentijds verslag las en voorzag van waardevolle feedback. Eveneens gaat onze dank uit naar de steun en opvolging van het gehele OOW-team dat ons in elke situatie de nodige informatie tijdig bezorgde. We willen ook onze externe opdrachtgevers Jo Van de Weghe en Jelle Boeve-de Pauw uitgebreid bedanken. Bedankt om ons te vertrouwen in dit boeiend project en ons steeds te helpen met jullie inbreng en feedback.

Verder willen we alle respondenten bedanken voor de deelname aan de interviews en pilootgroep. Hun tijd en belangeloze medewerking zorgde ervoor dat wij onze vragenlijst optimaal konden ontwikkelen. Hun oprechtheid en gedrevenheid was inspirerend.

Ten slotte gaat ook onze oprechte dank naar onze families. We willen onze ouders, partners, kinderen en vrienden bedanken voor de wijze raad en het luisterend oor.

Bedankt iedereen. Mede dankzij jullie steun, feedback en aanmoediging is dit project tot stand gekomen.

Anne, Nathalie, Stijn B., Jolien, Stijn D. en Ayla

Inhoudsopgave

Dankwoord	1
1. Probleemstelling.....	3
1.1. Afbakening probleemstelling.....	5
1.2. Onderzoeksvragen	7
1.3. Projectdoelstellingen	7
2. Theoretisch kader	9
2.1. Inleiding	9
2.2. Professionalisering van leerkrachten	11
2.3. Diversiteit	13
2.4. De school	16
2.5. Conclusie.....	20
3. Methodologie	21
3.1. Ontwikkeling van de vragenlijst	21
3.2. Interviews	25
3.3. Pilotgroep	27
4. Resultaten	29
4.1. Interviews	29
4.2. Pilotgroep	35
4.3. Vragenlijst	39
5. Discussie en conclusie	41
5.1. Discussie.....	41
5.2. Conclusie.....	42
Referenties	44
Bijlagen	52
Bijlage 1: interviewleidraad	52
Bijlage 2: codeboom	57
Bijlage 3: matrixquery.....	60
Bijlage 4: vragenlijst.....	62

1. Probleemstelling

Uit internationaal vergelijkend onderzoek (o.a. TALIS 2018) blijkt dat leerkrachten in Vlaanderen, in vergelijking met andere regio's en landen, achterop hinken op het vlak van tijdsbesteding aan professionalisering (Van Droogenbroeck, Lemblé, Bongaerts, Spruyt, Siongers, & Kavadias, 2019). Professionalisering bij leerkrachten is nochtans erg belangrijk. Het stelt leerkrachten en scholen in staat om in te spelen op de ontwikkelingen in de maatschappij, zoals de toenemende mate van diversiteit op school (Miedema & Stam, 2008). Professionalisering heeft ook positieve effecten op de leerlingen en de kwaliteit van het onderwijs (OECD, 2009). Daarom is het belangrijk dat leerkrachten worden ondersteund in hun professionele ontwikkeling. Verschillende instanties bieden leerkrachten professionaliseringsinitiatieven aan, zo ook de opdrachtgever van dit IP, het expertisecentrum Groeikracht in Onderwijs van Karel de Grote hogeschool.

Groeikracht in Onderwijs is een collectief van onderzoekers en lectoren die samen het expertisecentrum van de onderwijsgroep Lerarenopleidingen aan de Karel de Grote Hogeschool vormen. Door hun onderzoek en dienstverlening willen zij bijdragen aan kwaliteitsvol onderwijs. Hun projecten vertrekken vanuit concrete noden en vragen van scholen, hierbij leggen ze een bijzondere focus op de grootstedelijke context waarin deze projecten tot stand komen. Thema's als diversiteit, duurzaamheid en democratie vormen een rode draad. Drie belangrijke speerpunten daarbij zijn competenties van leerkrachten, schoolleiderschap en samenwerken en verbinden. Door samen met de actoren in de scholen expertise overheen deze drie speerpunten op te bouwen, proberen zij een verschil te maken in de praktijk op scholen. Deze samenwerkingen op schoolniveau worden door de partnerscholen van Groeikracht in Onderwijs ervaren als één van de sterkste vormen van professionele ontwikkeling. Groeikracht in Onderwijs wil ook zijn expertise inzetten voor scholen waarmee ze geen intensieve samenwerking (kunnen) opzetten. Daartoe maakt het werk van een strategie voor een doelgericht en effectief dienstverleningsaanbod voor individuele leerkrachten. Door de veranderende onderwijscontext stelt Groeikracht in Onderwijs zich de vraag of klassieke benaderingen van professionalisering nog doeltreffend zijn, wanneer het als aanbieder van expertise de markt op wil. Groeikracht in Onderwijs wil meer inzicht verwerven omtrent effectieve (schoolteam)professionalisering en deze kennis

afstemmen op de noden en vragen van het onderwijsveld in de grootstedelijke context van Antwerpen. Hiermee heeft het tot doel een theoretische onderbouwde strategie uit te werken die Groeikracht in Onderwijs lanceert op de markt van professionaliseringsinitiatieven voor individuele leerkrachten.

De opdrachtgevers formuleerden verschillende bedenkingen en vragen in hun projectvoorstel en tijdens het eerste verkennende gesprek:

- Wat zijn vormelijke en inhoudelijke kenmerken van effectieve hedendaagse professionalisering van leerkrachten en schoolteams in een grootstedelijke context?
 - Wat wordt hierover in de wetenschappelijke literatuur geschreven?
 - Welke noden ervaren leerkrachten en schoolteams in een grootstedelijke context met betrekking tot professionalisering?
 - Wat is de bereidheid van leerkrachten om deel te nemen aan professionaliseringsinitiatieven?
 - Wat zijn de mogelijkheden van schoolteams om deel te nemen aan professionaliseringsinitiatieven?
- Hoe kunnen we een kader ontwerpen om te komen tot effectieve formules om professionalisering aan te bieden aan leerkrachten en schoolteams in een grootstedelijke context?
 - Hoe kunnen we beklijvende en effectieve professionalisering aanbieden?
 - Zijn er inspirerende praktijkvoorbeelden van effectieve (team)professionalisering in scholen in een grootstedelijke context?
 - Hoe moeten professionaliseringsinitiatieven kenbaar worden gemaakt en in de markt worden gezet?

De vragen en bedenkingen die Groeikracht in Onderwijs heeft, zijn interessante denkpijlers om verder te onderzoeken, maar ze zijn echter te breed om in één IP te kunnen uitvoeren. Een goede filtering is essentieel om te komen tot de kerndoelstellingen van dit project.

1.1. Afbakening probleemstelling

Drie overkoepelende thema's die centraal staan in de het projectvoorstel van Groeikracht in Onderwijs zijn (1) de grootstedelijke context, (2) professionalisering van leerkrachten en (3) het inrichten van professionaliseringsinitiatieven. Door middel van een verkennend literatuuronderzoek over deze drie thema's werd de focus van dit interdisciplinair project gevormd.

Groeikracht in Onderwijs wil professionaliseringsinitiatieven aanbieden aan scholen in de grootstad Antwerpen. De onderwijsomgeving in een grootstedelijke context wordt gekenmerkt door een grote culturele, talige en sociaal-economische diversiteit (D'Hondt, Janssens, & Struyven, 2014). Deze diversiteit brengt verschillende uitdagingen met zich mee voor de klaspraktijk (Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom, & Volman, 2017). Het lesgeven in een grootstedelijke context is niet voor alle leerkrachten evident vanwege de vele uitdagingen die een veelzijdige aanpak eisen. Dit blijkt ook uit de uitvoerige studie van Unia (2018) naar diversiteit in het onderwijs. Volgens dit onderzoek hebben leerkrachten moeite om diversiteitsthema's in de klas aan te kaarten en voelen heel wat leerkrachten zich niet competent in de omgang met diversiteit op school. Unia (2018) ijvert dan ook voor het ondersteunen en opleiden van leerkrachten om met de diversiteit van leerlingen om te gaan. In TALIS 2018 daarentegen geven de meeste leerkrachten aan dat ze in staat zijn om met de uitdagingen van een multiculturele setting om te gaan (Van Droogenbroeck et al., 2019). De leerkrachten in dit onderzoek voelen dus geen sterke behoefte aan professionalisering wat betreft lesgeven in een diverse context, terwijl de studie van Unia (2018) aantoont dat er nood is aan professionaliseren van leerkrachten om op een inclusieve manier met diversiteit in het onderwijs om te gaan. Hieruit kunnen we concluderen dat leerkrachten zowel bewuste als onbewuste professionaliseringsnoden hebben wat betreft het lesgeven in een diverse context.

Uit de zoektocht naar het inrichten van professionaliseringsinitiatieven in de bestaande literatuur blijkt dat de modellen die richting geven aan het ontwerpen van een opleiding steeds starten met het uitvoeren van een behoefteanalyse (Clottu, 2017; Noe, 2017; Colpaert, 2014). De behoefteanalyse is een cruciale eerste stap in het ontwerpproces van een opleiding. Uit de literatuur blijkt dat indien er geen duidelijk beeld is van de noden van het doelpubliek,

de opleiding niet kan inspelen op deze noden, waardoor de opleiding niet effectief en beklijvend zal zijn (Colpaert, 2014). Het behoefteanalysekader van Noe (2017) vormt de basis van dit IP. Dit model is geschikt vanwege de brede kadering van de behoefteanalyse in het geheel van opleiding en ontwikkeling van werknemers. Leren staat centraal in het werk van Noe (2017), maar de focus van opleidingen mag niet louter het leren zelf zijn. Het effect van het geleerde moet immers positief bijdragen aan de organisatie, in dit geval de school, de leerkrachten en de leerresultaten van de leerlingen. Om de positieve bijdrage van een opleiding te verzekeren, start het proces volgens Noe (2017) met een uitvoerige behoefteanalyse. Noe (2017) geeft richtlijnen voor het uitvoeren van een dergelijke behoefteanalyse. Deze omvat een persoon-, taak- en organisatieanalyse. Als we dit vertalen naar de schoolcontext betekent dit dat we moeten peilen naar de behoeftes van leerkrachten, de uitdagingen in de klaspraktijk in kaart brengen en een analyse maken van factoren die invloed uitoefenen op de professionalisering van leerkrachten.

Groeikracht in Onderwijs wil professionaliseringsinitiatieven die afgestemd zijn op de noden en vragen van het onderwijsveld in de grootstedelijke context van Antwerpen, maar leerkrachten blijken zich niet altijd bewust te zijn van deze noden (Van Droogenbroeck et al., 2019; Unia, 2018). De focus van dit IP zal dan zijn om deze contradictie te kunnen verzoenen en toch deze professionaliseringsnoden in kaart te brengen. We zullen in dit IP Groeikracht in Onderwijs ondersteunen bij het inrichten van een beklijvend opleidingsaanbod door een behoefteanalyse uit te voeren. Door relevante informatie over de noden van leerkrachten in kaart te brengen, kan Groeikracht in Onderwijs hun aanbod afstemmen op de noden van leerkrachten kleuter-, lager en secundair onderwijs. Aangezien leerkrachten zich slechts deels bewust zijn van hun noden, zal aan de hand van wetenschappelijke literatuur en bijkomende interviews de uitdagingen die leerkrachten ondervinden tijdens het lesgeven in een grootstedelijke context in kaart worden gebracht. Deze uitdagingen zullen via een tool aan de leerkrachten worden gepresenteerd. Hierbij kunnen leerkrachten aangeven welke uitdagingen zij ervaren in hun klaspraktijk. Via deze behoefteanalysetool kan Groeikracht in Onderwijs de behoeftes van de leerkrachten in de grootstedelijke context van Antwerpen in kaart brengen en zijn professionaliseringsinitiatieven daarop afstemmen.

1.2. Onderzoeksvragen

Na grondig overleg met de opdrachtgever en begeleider, waarbij bovenstaande argumenten uitvoerig bediscussieerd en geëvalueerd werden, kwamen we tot volgende selectie van onderzoeksvragen:

Hoe kunnen de bewuste en onbewuste professionaliseringsnoden van leerkrachten kleuter-, lager en secundair onderwijs in de grootstedelijke context Antwerpen in kaart worden gebracht?

Deelvragen:

- A. Met welke uitdagingen met betrekking tot diversiteit op school worden leerkrachten kleuter-, lager en secundair onderwijs in een grootstedelijke context geconfronteerd?
- B. Op welke manier kunnen de professionaliseringsnoden van leerkrachten kleuter-, lager en secundair onderwijs in een grootstedelijke context met betrekking tot diversiteit op school in kaart worden gebracht?
- C. Aan welke inhoudelijke en vormelijke eisen moet de tool voldoen om de professionaliseringsnood van leerkrachten in de grootstedelijke context op een eenduidige manier in kaart te brengen?

1.3. Projectdoelstellingen

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, worden volgende doelstellingen geformuleerd:

D1: Inzicht verwerven in de uitdagingen met betrekking tot diversiteit op school die leerkrachten kleuter-, lager en secundair onderwijs ervaren in een grootstedelijke context door middel van een literatuurstudie.

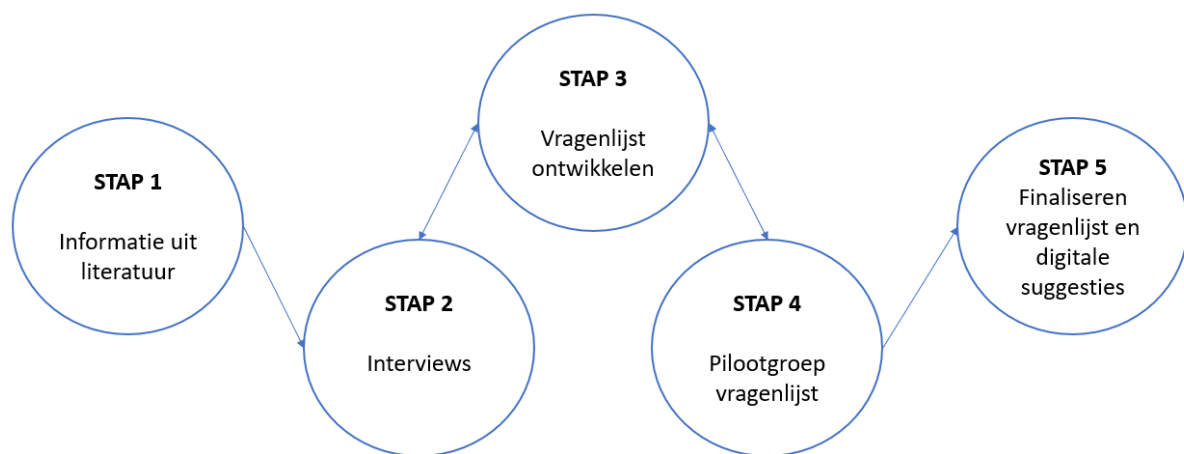
D2: Feedback verkrijgen over de uitdagingen met betrekking tot diversiteit op school die leerkrachten kleuter-, lager en secundair onderwijs in een grootstedelijke context ervaren door middel van interviews.

D3: Een tool ontwikkelen die de professionaliseringsnood van de leerkrachten kleuter-, lager en secundair onderwijs in de grootstedelijke context in kaart brengt op basis van vormelijke vereisten uit de wetenschappelijke literatuur omtrent het opstellen van vragenlijsten.

D4: De validiteit van de inhoud van de tool testen door feedback te verwerven via een pilootgroep bestaande uit leerkrachten uit kleuter-, lager en secundair onderwijs.

D5: De tool finaliseren op basis van de eerder verworven feedback en suggesties formuleren voor Groeikracht in Onderwijs voor de ontwikkeling van een gebruiksvriendelijke, digitale tool die de professionaliseringsnood met betrekking tot diversiteit op school in kaart brengt.

Om de doelstellingen te kunnen verwezenlijken, zijn een aantal chronologische stappen nodig. Deze stappen worden in Figuur 1 weergegeven.



Figuur 1. Stappenplan IP

2. Theoretisch kader

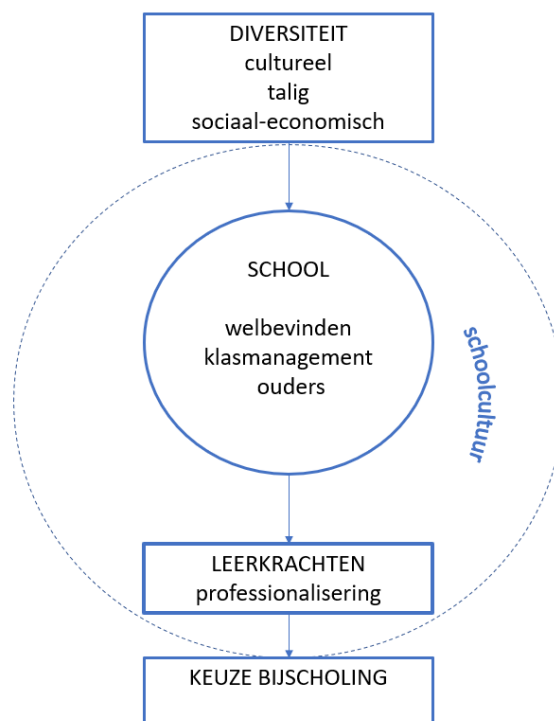
2.1. Inleiding

Op basis van de afbakening van de probleemstelling voor dit project werd er gekozen om een behoefteanalysetool te ontwikkelen, die de professionaliseringsbehoeften van leerkrachten in een grootstedelijke context in kaart brengt. Een grootstad, zoals Antwerpen, heeft zijn eigen unieke onderwijsomgeving. De leerlingenpopulatie wordt gekenmerkt door een grote sociaal-economische, culturele en talige verscheidenheid. Dit blijkt ook uit de cijfergegevens van de Stad Antwerpen. De stad Antwerpen omvat gemiddeld meer leerlingen met een lage sociaal-economische status dan Vlaanderen: 45,8% van de leerlingen uit het secundair onderwijs komen uit een gezin met een laagopgeleide moeder en 53% van de leerlingen secundair onderwijs krijgen een schooltoelage. 29,5 % van de leerlingen in de Stad Antwerpen uit het secundair onderwijs zijn van Belgische afkomst, 38,6 % van de leerlingen zijn afkomstig uit een Europees land. De overige 31,9% van de leerlingen hebben een etnische herkomst van buiten Europa. Scholen in de Stad Antwerpen bestaan voor 48,8% uit leerlingen die Nederlands niet als thuistaal hebben. Ter vergelijking bedraagt dit percentage in Vlaanderen 16,7% (Stad Antwerpen, 2019).

De leerlingenpopulatie in een grootstedelijk context verschilt van de leerkrachtenpopulatie die daar werkzaam is op het vlak van sociaal-economische, culturele en talige diversiteit (Consuegra, 2017). Dit maakt dat er op school-, leerkracht-, en leerlingniveau verschillende uitdagingen ontstaan. Kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status groeien vaak op in armoede (Steenssens, Aguilar, Demeyer, & Fontaine, 2008). De omgang met deze leerlingen vereist extra inspanningen van de school en de leerkracht (Unia, 2018). Vanwege migratie, die ook in Vlaanderen doorheen de geschiedenis een belangrijke rol speelde, verschillen leerlingen in een grootstedelijke context wat betreft ervaringen, verhalen, talen, culturen, etniciteit en religies (Steunpunt diversiteit & leren, z.d.). Leerkrachten voelen zich echter niet altijd competent in de omgang met deze diversiteit op school (Vantieghem, Van Avermaet, Groenez, & Lambert, 2018). Leerkrachten worden ook geconfronteerd met een diversiteit aan ouders. In een grootstedelijke context vinden leerkrachten het vaak een uitdaging om te communiceren met ouders vanwege een verschillende cultuur of moedertaal

(Gaikhorst et al., 2017). Op het niveau van de leerling is het belangrijk om aandacht te hebben voor het welbevinden van de leerlingen. Zowel leerlingen in kansarmoede, als leerlingen die hun thuisland zijn ontvlucht, kampen met bepaalde trauma's. Deze groep heeft op emotioneel vlak extra ondersteuning nodig (Unia, 2018). Professionalisering speelt een belangrijke rol om leerkrachten te ondersteunen in de omgang met diversiteit op school (Vantieghem et al., 2018). Leerkrachten laten de uitdagingen die ze tegenkomen in een grootstedelijke context (soms onbewust) meespelen in de keuze die ze maken om een bijscholing te volgen (D'Hondt et al., 2014).

De complexiteit van een grootstad en de verschillende actoren die een leerkracht beïnvloeden, werden samengevoegd in dit theoretisch kader dat als basis voor het verdere project zal dienen. De samenhang tussen de verschillende elementen in het theoretisch kader wordt weergegeven in Figuur 2. Diversiteit beïnvloedt aspecten binnen de school zoals het welbevinden van leerlingen, de ouders en het klasmanagement van de leerkracht. Dit alles heeft een invloed op het functioneren en professionaliseren van leerkrachten in de school en de zoektocht naar een geschikte bijscholing.



Figuur 2. Invloeden op opleidingsnoden

2.2. Professionalisering van leerkrachten

De opleidingsnood van leerkrachten wordt beïnvloed door de diverse omgeving en de school waarin ze zich bevinden (Figuur 2). Deze context vereist veelzijdige leerkrachten (D'Hondt et al., 2014). Leerkrachten zijn zich echter onvoldoende bewust van deze specifieke opleidingsnood (Van Droogenbroeck et al., 2019). Vlaamse leraren ondernemen gemiddeld drie tot vier professionaliseringsinitiatieven per jaar (Van Droogenbroeck et al., 2019). Meer dan 97% van de leerkrachten nam deel aan ten minste één ontwikkelingsactiviteit. De meest gevolgde activiteiten zijn deelname aan studiedagen, het lezen van vakliteratuur en het deelnemen aan onderwijsconferenties. 84,0% van de leerkrachten lager onderwijs en 76,6% van de leerkrachten secundair onderwijs ervaren een positieve impact van de nascholing op hun onderwijspraktijk. De grootste impact werd gerapporteerd vanuit activiteiten die voortbouwen op bestaande kennis of activiteiten die nieuwe ideeën en kennis oefenen voor toepassing in de eigen klas. Leerkrachten leren niet alleen in een formele setting maar ook op de werkplek in team (Dresen & Kluijtmans, 2008). Ze wisselen ervaringen, ideeën en materialen uit met collega's en gaan in interactie over moeilijkheden die ze in de klas ondervinden (Harris & Muijs, 2005). Ook buiten de school organiseren leerkrachten hun eigen leerproces door deel te nemen in lerende netwerken, zowel door fysieke als online contacten (Hulsebosch & Wagenaar, 2011). Dit zijn krachtige momenten waarop de leerkrachten de ontwikkeling van de eigen professionaliteit in handen nemen.

Professionalisering van leerkrachten vindt plaats wanneer een onderwijsgevende al dan niet bewust noodzakelijke vaardigheden up-to-date houdt, alleen of samen met anderen. De leerkrachten doen dit door actief op de hoogte te blijven van hun vak en onderwijsontwikkelingen, te reflecteren op hun handelen en door (in)formeel te leren. Als gevolg van dit professionaliseren ontwikkelt de leerkracht een eigen visie op zijn vak (Den Besten & van der Linden, 2011). Leren is onlosmakelijk verbonden met werken en innoveren in de brede zin, namelijk in de school en het onderwijsveld (Martens, 2010; Reynders, 2008; Simons, 2003; Onstenk, 2000). Professionaliseren is belangrijk omdat het leerkrachten en scholen in staat stelt om te anticiperen op de ontwikkelingen in de maatschappij van de 21^{ste} eeuw (Miedema & Stam, 2008). Professionaliseren heeft positieve effecten op de leerlingen en de kwaliteit van het onderwijs, dit is belangrijk voor de ontwikkeling van een kennisintensieve samenleving en van de economie (OECD, 2009). 'Professioneel kapitaal', zo

verwoorden Hargreaves en Fullan (2012) het, wordt gecreëerd door de gezamenlijke kracht en expertise van leerkrachten te ontwikkelen en te onderhouden. Professioneel leren is het sterkst wanneer het wordt gedeeld en wanneer collega's als bron voor elkaar dienen (York-Barr & Duke, 2004). Effectieve, collaboratieve professionele ontwikkeling van leerkrachten houdt sterk verband met collectieve doelmatigheid van leerkrachten (Durksen, Klassen, & Daniels, 2007). Collectieve doelmatigheid kent vier bronnen van motivatie: ervaringen waar men vaardigheden en bekwaamheden op doet; ervaringen waarbij men van elkaar leert; gedeelde doelen en visie; een gezamenlijke inspanning om deze doelen te bereiken; en enkele sociaal-emotionele aspecten zoals vertrouwen en respect (Maddux & Gosselin, 2012). Effectieve professionele ontwikkeling van leerkrachten kent vijf kenmerken: samenwerking en dialoog (Durksen et al., 2017); focus op de huidige taak van de leerkracht en het welbevinden van leerlingen (Timperly, 2008); integratie van theorie en praktijk (Timperly, 2008); een expliciete 'theory of action', dit betekent een precieze beschrijving van hoe de opleiding is opgebouwd (Kennedy, 2016); bovendien is professionele ontwikkeling een iteratief proces met een voortdurende evaluatie (Bryk, Gomez, Grunow, & LeMahieu, 2015).

Uit TALIS 2018 blijkt dat er in een multiculturele context meer startende leerkrachten zijn. Voor deze beginnende leraren betekent deze grootstedelijke omgeving vaak een grotere praktijkschok. Startende leerkrachten zijn onvoldoende voorbereid om in te spelen op de zorgvraag in een grootstedelijke omgeving (Van Droogenbroeck et al., 2019). Sommige leerkrachten kunnen de werkdruk niet aan. Dit resulteert in een grote uitstroom binnen leerkrachtenteams (Depraetere, Birgit, Janssens, & Struyven, 2015). Leerkrachten hebben onvoldoende opleiding genoten en krijgen onvoldoende ondersteuning om leerlingen met bijvoorbeeld een migratieachtergrond te begeleiden in de klas (Koehler et al., 2018). Unia komt tot dezelfde bevindingen wat betreft de nood aan professionalisering van leerkrachten voor het lesgeven in een diverse context (Vantieghem et al., 2018).

2.3. Diversiteit

In 2014 ondertekenden de verantwoordelijken van alle organisaties die bij het onderwijs in Vlaanderen betrokken zijn een engagementsverklaring over diversiteit (Vlaamse Onderwijsraad, 2014). Alle betrokken partners gaan een engagement aan om te werken aan de verbetering van de onderwijskansen van alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond. Ondanks deze inspanningen slaagt het Vlaamse onderwijs er niet in om voor deze leerlingen gelijke onderwijskansen te creëren (Universiteit Gent, 2015). Er is een significante kloof in schoolprestaties tussen leerlingen met een lage en hoge sociaal-economische status. Ook de schoolprestaties van allochtone en autochtone leerlingen verschillen significant na de controle van de sociaal-economische status en de thuistaal (Universiteit Gent, 2015). Deze verschillen blijken ook uit de hogere cijfers van schoolse vertraging bij leerlingen in de stad. In een stedelijke context bevinden zich meer leerlingen met een lage sociaal-economische status of een migratieachtergrond. 12,5% van de leerlingen in de stad Antwerpen lopen schoolse vertraging op tegenover 4,1% van de leerlingen in Vlaanderen (Stad Antwerpen, 2019).

Sociaal-economische diversiteit

Wat betreft de sociaal-economische diversiteit kijken we in dit project naar de sociaal-economische status van de leerlingen. De sociaal-economische status van leerlingen wordt bepaald door het opleidingsniveau, de werkstatus en het inkomen van de ouders (Reynders, Nicaise, & Van Damme, 2005). Kinderen met een lage sociaal-economische status groeien vaak op in kansarmoede (Steenessens et al., 2008).

Bijna een kwart van de kinderen in Antwerpen wordt geboren in een kansarm gezin (Stad Antwerpen, 2018). Deze kansarmoede is ook zichtbaar op school. Volgens Unia (2018) leveren de meeste lagere en secundaire scholen inspanningen voor het voeren van een beleid omtrent kansarmoede op school. Ondanks deze inspanningen wordt de impact van kansarmoede op leerlingen door leerkrachten nog steeds onderschat (Unia, 2018). Ook uit de studie van Van Gorp en Gourdin (2015) blijkt dat de maatschappelijke beeldvorming over armoede de ouders en de jongeren confronteert met stereotypen die hen bijkomend belasten. Vooral de communicatie rond kansarmoede is belangrijk. Volgens Van Gorp en Gourdin (2015) stigmatiseert de communicatie over kansarmoede vaak de kinderen en de ouders. Het is dan ook belangrijk dat leerkrachten gepast leren communiceren in en buiten de klas. Omgaan met

kansarmoede is niet alleen de verantwoordelijkheid van de leerkracht, maar moet door heel de school gedragen worden (Van Gorp & Gourdin, 2015).

Culturele diversiteit

Uit de studie van Vantieghem et al. (2018) blijkt dat leerkrachten positief kijken naar culturele diversiteit op school, maar zich nog onvoldoende competent voelen in de omgang ermee. In TALIS 2018 daarentegen geven de meeste leerkrachten aan dat ze in staat zijn om met de uitdagingen van een multiculturele setting om te gaan (Van Droogenbroeck et al., 2019). Een mogelijke verklaring voor deze tegengestelde resultaten wordt in TALIS 2018 gesuggereerd. Van Droogenbroeck et al. (2019) stellen dat leerkrachten al doende leren om te functioneren in een diverse multiculturele setting. De meeste Vlaamse scholen vertonen een zekere mate van culturele diversiteit, waardoor leerkrachten hiermee tot bepaalde hoogte vertrouwd zijn.

Scholen in de grootstedelijke context Antwerpen zijn dé plaatsen, waar jongeren met verschillende culturele achtergronden met elkaar in contact komen. Wat er juist gebeurt wanneer leerlingen met verschillende culturele achtergronden elkaar ontmoeten, kan verklaard worden vanuit verschillende theorieën (Eidhof, Van Houtte, & Vermeulen, 2016). Volgens de contacttheorie zouden interetnische contacten ervoor zorgen dat individuen minder vooroordelen hebben tegenover andere etnische groepen. De conflicttheorie daarentegen stelt dat bij een verhoogde diversiteit op school meer conflicten tussen verschillende etnische groepen zullen ontstaan. Voor beide theorieën is empirische evidentie te vinden. Conflicten, zoals pesten, hangen samen met het klimaat en de cultuur van de school (Dessel, 2010). Het is belangrijk dat de school vooroordelen aanpakt rond religie, etniciteit en cultuur. Een inclusieve visie creëren op school, die ook in de klas wordt uitgedragen, helpt hierbij.

De culturele diversiteit aan leerlingen in de klas wordt niet weerspiegeld in het lerarenkorps (Consuegra, 2017). Amper 5% van de Vlaamse leerkrachten hebben een migratieachtergrond. De kloof tussen de culturele achtergrond van de leerkracht en de culturele achtergrond van de leerlingen is vaak erg groot (Gaikhorst et al., 2017). De leerkracht kan het hierdoor moeilijk hebben om zich in te leven in de leefwereld van de leerlingen. Dit leidt tot botsende waarden en normen tussen de leerkracht en de leerlingen en hun ouders.

Talige diversiteit

Aan culturele diversiteit is onlosmakelijk talige diversiteit verbonden. Talige diversiteit wordt behandeld als apart thema vanwege de specifieke problemen die het teweegbrengt in de klaspraktijk. Leerlingen verschillen binnen de klas niet alleen wat betreft cognitieve ontwikkeling en verwerving van het Nederlands, maar ook wat betreft de gesproken thuistaal.

De verhoogde instroom van vluchtelingen sinds 2015, heeft ervoor gezorgd dat er meer anderstalige leerlingen terecht kwamen in het Vlaamse onderwijs (Vlaamse Onderwijsraad, 2018). Naast vluchtelingen, komen ook kinderen uit een gezin dat om een andere reden naar België kwamen in het onderwijs terecht. Deze jongeren worden ook wel anderstalige nieuwkomers genoemd. Ze zijn het Nederlands nog niet machtig, maar zijn wel leerplichtig en moeten dus naar school. Sommige scholen hebben onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) ingericht om deze leerlingen op te vangen, in andere scholen komen deze jongeren in een reguliere klas terecht met extra taalondersteuning (De Bruyne, Decroos, Hauben, & Sterckx, 2016). Na één jaar in OKAN is het de bedoeling dat deze leerlingen mee kunnen in het reguliere onderwijs. Toch is de taalbarrière bij ex-OKAN-leerlingen vaak een probleem in de klas. Het alledaagse Nederlands krijgen anderstalige leerlingen redelijk snel onder de knie (Van den Branden & Verhelst, 2008). Het is vooral de school- en instructietaal, die afwijkt van het alledaagse Nederlands en vaak abstract en gedecontextualiseerd is, die een struikelblok voor deze leerlingen vormt (Laevers, Van den Branden, & Verlot, 2004). Uit de studie van Sterckx (2006) blijkt dat er extra ondersteuningsmaatregelen voor deze leerlingen nodig zijn, maar dat deze vaak niet aanwezig zijn op school. Uit onderzoek blijkt ook dat leerkrachten niet bekend zijn met de mogelijkheden tot ondersteuning en begeleiding van leerlingen met een taalachterstand (Van Avermaet, Derlyun, De Maeyer, Vandommele, & Van Gorp, 2017). Naast OKAN-leerlingen, is er een grotere groep van leerlingen die het Nederlands niet als thuistaal hebben vanwege de toegenomen culturele diversiteit in de samenleving. Ook deze leerlingen hebben baat bij taalgevoelig onderwijs.

Recent wetenschappelijk onderzoek (o.a. MARS-rapport) bewijst dat het gebruik van de moedertaal van de leerlingen een cruciale factor is in het leerproces (Van Avermaet, Agirdag, Slembrouck, Struys, Van de Craen, & Van Houtte, 2015). Het taalbeleid van de school kan leerkrachten ondersteunen in de omgang met meertaligheid op school, zodat aandacht voor

meertaligheid verder gaat dan het eigen klaslokaal. De leerkrachten mogen in deze context meertaligheid in de klas niet zien als een obstakel, maar zouden het vanuit een positief standpunt moeten benaderen (Van Den Bossche, Verstraete, & Van Avermaet, 2014). Een eerste belangrijke stap voor scholen is het voeren van een open en constructief talenbeleid ten aanzien van alle talen die de leerlingen en hun ouders spreken (Sierens & Van Avermaet, 2014). Een meertalenbeleid wil de taalvaardigheid in het Nederlands en in de moderne vreemde talen die op een school worden aangeboden, stimuleren en verhogen bij leerlingen, door gebruik te maken van de moedertaal van anderstalige leerlingen (GO!, 2017). Sierens en Van Avermaet (2014) bieden via functioneel veeltalig leren handvaten aan om meertaligheid in te zetten als extra didactisch hulpmiddel voor leren in de klas. Het Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap is reeds gestart met de implementatie van dit idee op school (GO!, 2017).

2.4. De school

Bovenstaand deel maakt duidelijk dat diversiteit de school op allerlei manier binnensluipt en dat er heel wat aandachtspunten zijn voor het lesgeven in een grootstedelijke en diverse context. Veranderingen in de samenleving beïnvloeden de leerlingenpopulatie en de scholen. De eigenheid van de school beïnvloedt op haar beurt de leerkrachten in hun professionalisering. Uit de studie van Vantieghem et al. (2018) blijkt het belang van een globale focus op professionalisering in de school. De impact van een breed gedragen, duurzaam professionaliseringstraject dat door de hele school gedragen wordt, heeft een sterker effect dan een individuele aanpak. In een lerende schoolcultuur heerst een sfeer van onderzoek en reflectie en wordt er wederzijdse feedback gegeven (Van Roekelieters-Kolkhuis Tanke, 2010; Coppieters, 2005; Conner & Clawson, 2004). De schoolleider heeft de taak om het team aan te moedigen en een sfeer te creëren die toelaat dat er gereflecteerd wordt op het verleden en daaruit te leren voor het toekomstig handelen (Coppieters, 2005; Kotter & Cohen, 2002). De school speelt een aanzienlijke rol in de professionalisering van leerkrachten maar om de scope van dit onderzoek te behouden, wordt er verder niet gefocust op schoolcultuur en -leiderschap. Hier zou immers een volledig nieuw onderzoek uit kunnen voortvloeien. We focussen daarom op de verschillende actoren die werkzaam zijn in de school: de leerlingen en hun welbevinden, de leerkracht in zijn klaspraktijk en de ouders.

Welbevinden leerlingen

Het is belangrijk om onderwijs in relatie te zien met de omgevingsfactoren die een impact hebben op de leerlingen, hun welbevinden en schoolsucces, zoals huisvestingsomstandigheden, veiligheid, werkgelegenheid, ... (Warren, 2005). Ook het vertrouwen van leraren in hun leerlingen is van belang (Van Maele, Forsyth, & Van Houtte, 2014). Volgens een studie van Goddard, Salloum, en Berebitsky (2009) is er een invloed van het vertrouwen dat leerkrachten stellen in hun leerlingen op de leerprestaties en het welbevinden. Vooral voor kansarme leerlingen is het belangrijk dat de leerkrachten vertrouwen hebben in hun kunnen.

Leerlingen met een migratieachtergrond, die vaak hun land van herkomst zijn ontvlucht, hebben bepaalde trauma's in hun leven ervaren. Een grootschalig onderzoek in het onderwijs werd gecoördineerd door Unia (2018), waarbij specifiek gekeken werd naar de opvang van nieuwkomers. Scholen melden dat steeds meer nieuwkomers nooit hebben leren lezen of schrijven, ook niet in hun land van herkomst. Of dat ze afkomstig zijn uit een land in oorlog en dus niet de kans hadden om naar school te gaan. De Vlaamse Onderwijsraad (2019) pleit in haar advies voor een integrale aanpak van de opvang van vluchtelingen en anderstalige nieuwkomers: "Er moet van meet af aan aandacht zijn voor alle noden en verwachtingen van de nieuwkomers en alle aspecten van hun ontwikkeling. Dat kan het best waargemaakt worden in een stabiele context waar de begeleiding maatwerk is en gebaseerd op samenwerking tussen meerdere partners. Voor kinderen en jongeren is dat onlosmakelijk verbonden met continuïteit in hun schoolloopbaan."

Naast het vertrouwen van de leerkracht en de aandacht voor anderstalige nieuwkomers blijft de kwaliteit van het lesgeven natuurlijk van uiterst belang voor (onder meer) het welbevinden van de leerlingen (Hattie, 2009). Volgens Van de Grift, Van der Wal, en Torenbeek (2011) omvat dit 'pedagogisch didactisch handelen' zes aspecten: een veilig en stimulerend klasklimaat creëren; efficiënte lesorganisatie; duidelijk en gestructureerde instructies geven; intensief en activerend lesgeven; differentiëren binnen de klasgroep; en leerstrategieën aanleren.

Klasmanagement

Vanwege de grote diversiteit aan leerlingen in de klas, dat zich uit via o.a. verschillende leerproblemen, ontwikkelingsstoornissen, culturen, talen en sociale achtergronden, is het voor leerkrachten een uitdaging om de leerprocessen in de klas vlot te laten verlopen en iedereen de juiste ondersteuning te bieden. Naast leerprocessen spelen er ook verschillende sociale processen in de klas. Leerlingen kunnen met elkaar of met zichzelf in conflict geraken. Het is aan de leerkracht om hier op klasniveau mee om te gaan.

Een vaak aangehaalde manier in de literatuur om te differentiëren in een diverse context is door middel van multicultureel onderwijs (Keskin, 2018; Banks, 2009; Blunt, 2006). Multicultureel onderwijs heeft als doel het creëren van gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen (Banks, 1993). Banks (1993) onderscheidt vijf dimensies en vier benaderingen van multicultureel onderwijs die als richtlijn dienen voor leerkrachten om de diversiteit van leerlingen in de onderwijsinhouden en leerprocessen binnen te brengen. Volgens Banks (2009) is de kracht van multicultureel onderwijs het aanpakken van vooroordelen en stereotypen over individuen. Op deze manier kunnen ook mogelijke conflicten tussen leerlingen aangepakt worden.

Ook differentiëren naar noden van leerlingen met een lage sociaal-economische status blijkt niet eenvoudig voor leerkrachten. Volgens Unia (2018) is het dan ook belangrijk om op schoolniveau ondersteuningsmaatregelen voor leerkrachten en leerlingen uit te werken, zoals het uitbouwen van een gedragen zorgbeleid. Zorgcoördinatoren, studieadviseurs, studietrajectbegeleiders en andere brugfiguren spelen hierbij een belangrijke rol.

Ouders

Ouderbetrokkenheid is opgenomen in het beroepsprofiel van de leerkracht. Er wordt verwacht dat leerkrachten “ouders informatie en advies verschaffen over hun kind in de school; ouders informeren over en betrekken bij het klas- en schoolgebeuren rekening houdend met de diversiteit van de ouders; met ouders dialogeren over opvoeding en onderwijs; communiceren met ouders met diverse taalachtergronden in diverse talige situaties” (Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar, 2007). Ouderbetrokkenheid is de opdracht van elke leerkracht in elke school, maar in een grootstedelijke omgeving moet hier extra aandacht voor zijn. Het vraagt bijkomende

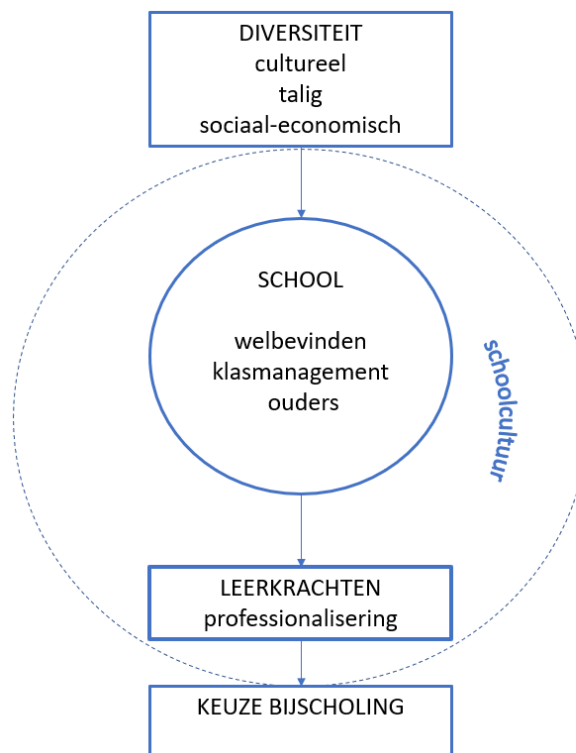
inspanningen van de leerkracht omwille van de anderstaligheid van ouders en de culturele en sociaal-economische verschillen (Samaey & Vettenburg, 2007). Actieve ouderparticipatie is positief voor de schoolgemeenschap. Zowel leerlingen, ouders als het schoolteam hebben er baat bij. De leerlingen voelen zich beter op school en presteren beter als hun ouders betrokken zijn. Ze vinden het immers fijn dat hun ouders belangstelling hebben voor wat er in de klas en op school gebeurt. Ook voor de ouders is deze betrokkenheid positief aangezien ze daardoor meer inzicht krijgen in het schoolgebeuren (Staes & van Schoorisse, 2019).

In de studie van Gaikhorst et al. (2017) geven de leerkrachten in een stedelijke omgeving aan dat ze het een uitdaging vinden om te communiceren met ouders met een andere cultuur of moedertaal. Daarnaast ondervinden ze ook moeilijkheden met hoogopgeleide ouders. Deze ouders zijn erg kritisch tegenover de leerkrachten en stellen hoge eisen, wat leidt tot extra werkdruk en stress bij leerkrachten (Gaikhorst et al., 2017).

Hoe scholen en leerkrachten een boodschap brengen naar ouders is ook belangrijk. De meeste scholen blijken bepaalde communicatiestrategieën zelden toe te passen: de vertaling van schriftelijke communicatie, het gebruik van een tolk bij oudercontacten, samenwerken met organisaties die kansarme of allochtone ouders bereiken of ouders ontmoeten buiten de schoolpoorten (Vantieghem et al., 2018). Uit de studie van De Mets (2013) blijkt dat leerkrachten de communicatie met ouders soms zelfs uitstellen, uit schrik om in een andere taal dan het Nederlands te moeten communiceren. Volgens De Mets (2013) zijn er kansen tot vorming van leerkrachten wat betreft een gepaste communicatie naar anderstalige ouders. Leerkrachten moeten hierbij kennis hebben van de culturen waarmee ze in contact komen en inzicht hebben in de loyaliteiten die ouders en hun kind verbindt, maar ook die jongeren en hun school verbindt. Uit de werknota van Labath, Suijs, en Verlot (2002) komt naar voren hoe sommige leerkrachten de indruk hebben dat kansarme ouders tekortschieten in de ondersteuning van hun kinderen. Leerkrachten moeten een realistisch beeld krijgen over de ouders om samen tot een win-winsituatie voor de leerling te komen.

2.5. Conclusie

In dit theoretisch kader hebben we de thema's aangehaald die belangrijk zijn in het verdere verloop van het project: de diversiteitscontext met sociaal-economische, culturele en talige verschillen tussen leerlingen; de school, leerlingen en ouders; en de professionalisering van leerkrachten. Deze thema's beïnvloeden de context waarin de leerkracht zich bevindt en daarbij ook hun nood aan professionalisering. Omdat leerkrachten zich niet altijd bewust zijn van hun professionaliseringsnoden (Van Droogenbroeck et al., 2019; Unia, 2018), was het dus belangrijk om een diepgaand inzicht te krijgen op de verschillende onderwerpen en actoren binnen een grootstedelijke, diversiteitscontext op school, alvorens deze thema's in een behoefteanalyse tool te kunnen gieten. Nu is het mogelijk om leerkrachten via onze behoefteanalyse tool te confronteren met thema's die brandend actueel zijn en herkenbaar zijn in hun klaspraktijk. De figuur die reeds aan het begin van het theoretisch kader werd getoond, vat de thema's en invloeden samen en vormt de basis voor de ontwikkeling van de inhoud van de tool. De figuur wordt daarom nogmaals als samenvatting aangeboden hieronder.



Figuur 2. Invloeden op opleidingsnoden

3. Methodologie

Om een behoefteanalysetool te ontwikkelen die de professionaliseringsnood van leerkrachten in een grootstedelijke context in kaart brengt, werden verschillende stappen doorlopen in dit project. Het einddoel is een duidelijke, gebruiksvriendelijke tool die in een paar stappen de noden van leerkrachten blootlegt. Op vraag van Groeikracht in Onderwijs, werd er gekozen om de tool in de vorm van een vragenlijst te ontwikkelen die online ingevuld en gedeeld kan worden. In het proces van de ontwikkeling van deze vragenlijst werden zowel theoretische als praktische stappen ondernomen. We startten met de ontwikkeling van de vragenlijst. Nadien werd de vragenlijst getest door interviews en een pilootgroep. Op basis van de bekomen resultaten kreeg de vragenlijst zijn finale vorm. Deze stappen worden hieronder chronologisch beschreven. Daarnaast wordt er ook per stap aangegeven wat de invloed van COVID-19 was op dit project.



3.1. Ontwikkeling van de vragenlijst

Vorm vragenlijst

Bij het ontwikkelen van de vorm van de vragenlijst werd er rekening gehouden met de wens van de opdrachtgevers: kort, krachtig en gebruiksvriendelijk. De vragenlijst moet op een efficiënte manier zo veel mogelijk bruikbare informatie verzamelen over professionaliseringsnoden van leerkrachten binnen een grootstedelijke context. Het invullen van de vragenlijst mag geen eindeloze bezigheid zijn. Er moet gewaakt worden over de zogenaamde onderzoeksmoeheid, een verschijnsel waarbij een groter wordend deel van het

publiek niet meer als proefpersoon of respondent wil fungeren; het gevolg van het vele enquêteren en het misbruik dat er soms van respondenten gemaakt wordt (Brinkman, 2014).

Om het invullen van de vragenlijst in tijd te beperken voor de respondenten en een vlotte verwerking van de gegevens te verzekeren, wordt gebruik gemaakt van gesloten of semi-open vragen. Het voordeel van gesloten vragen is dat het voor de respondenten duidelijk is wat er van hen verwacht wordt, het neemt relatief weinig tijd in beslag om in te vullen en het is makkelijk te analyseren voor de onderzoeker. Een nadeel van dergelijke gesloten vragen is dat de antwoordcategorieën mogelijk niet goed aansluiten bij de specifieke situatie van de respondent (Brinkman, 2014) en achteraf niet meer kunnen gewijzigd worden door respondent en onderzoeker (Baarda, Kalmijn, & De Goede, 2007). Dit risico hebben we getracht te beperken door gebruik te maken van kwalitatief onderzoek en een testfase. Dit wordt hieronder verder besproken onder 'vragenlijst testen'.

Inhoud vragenlijst

De inhoud van de vragenlijst werd gevormd aan de hand van het theoretisch kader en bijkomende wensen van de opdrachtgevers. De vragenlijst bestaat uit drie grote delen. Elk deel groepeerde vragen over hetzelfde onderwerp (Baarda et al., 2007): (1) achtergrondkenmerken leerkrachten, deze geven een indicatie van wat het doelpubliek typeert. Dit zijn korte meerkeuzevragen. Het geeft ook de mogelijkheid aan Groeikracht in Onderwijs tot het bijhouden van een databank met gegevens van leerkrachten. (2) Voorkeuren van leerkrachten met betrekking tot professionaliseringsinitiatieven, zoals de vorm van de bijscholing, de ideale locatie en tijdspanne. Dit deel werd op vraag van de opdrachtgevers toegevoegd. (3) De thema's rond diversiteit, weergegeven met een bijhorende stelling. De respondenten duiden op een Likertschaal hun behoefte naar professionaliseren aan met betrekking tot dit topic. Op het einde van de vragenlijst geven de respondenten aan bij welke topics ze het meest de nood tot ondersteuning voelen. Deze topics werden vanuit het theoretisch kader opgesteld (zie Figuur 2, p.20).

De vragenlijst wordt voorafgegaan door een inleiding waarin het doel van de vragenlijst wordt verduidelijkt en waar ook de geschatte invultijd wordt weergegeven. Elk deel van de vragenlijst wordt ingeleid met een verduidelijkende tekst voor de respondenten, zodat ze de bedoeling kennen van het desbetreffende onderdeel. Om een valide vragenlijst op te stellen,

werd voor de eerste twee delen beroep gedaan op bestaande vragenlijsten van TALIS (2013). Deze vragenlijst werd opgesteld voor een grootschalig internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek georganiseerd door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO).

Voor het derde deel van de vragenlijst wordt gewerkt met stellingen om de acht topics, vanuit het theoretisch kader, die de professionaliseringsnood van leerkrachten beïnvloeden, te bevragen. Dit is een veel gebruikte methode om subjectieve kenmerken van mensen te meten en attitudes of meningen in kaart te brengen (Baarda et al., 2007). Een stelling ontlokt een antwoord bij de respondent door een situatiebeschrijving voor te leggen. De situatiebeschrijving in de stellingen moet herkenbaar zijn en de leerkrachten in staat stellen om een mening te vormen. De stellingen starten allemaal met 'ik vind het een uitdaging om' en zijn negatief geformuleerd om uniformiteit te creëren. De leerkrachten antwoorden in hoeverre ze akkoord zijn met de beschreven situatie. Ze kunnen hierbij kiezen uit een Likertschaal met vier of vijf antwoordcategorieën. Het gebruik van een Likertschaal geeft de onderzoeker de kans om kwantitatief moeilijk meetbare dingen meetbaar te maken (Baarda et al., 2007).

Het derde deel eindigt met een opsomming van de acht topics, waarbij de leerkrachten moeten aangeven bij welke topics ze de meeste nood tot professionalisering voelen. Hierbij hebben ze ook de optie om de opsomming aan te vullen met 'andere, namelijk...'. Dit is toegevoegd om eventuele hiaten, die door respondenten worden gevoeld, te vervullen. Bij deze laatste vraag wordt er geopteerd voor een keuzebeperking om zo tot een prioriteitenlijst te komen van de professionaliseringsnoden. Volgens Brinkman (2014) is de kans groot dat wanneer respondenten een lijst krijgen voorgelegd met alle wensen of mogelijke verbeteringen, dat ze alle opties aankruisen. Het gevolg is dat de onderzoeker geen onderscheid kan maken tussen belangrijke en minder belangrijke behoeften. Een bijkomend voordeel van de keuzebeperking is dat het voor de respondenten minder werk is dan bijvoorbeeld een rangordening. Hierdoor zullen ze minder snel zullen afhaken en de antwoorden zullen bijgevolg betrouwbaarder zijn (Brinkman, 2014).

Vragenlijst testen

De vragenlijst wordt tweemaal, op een verschillende manier onderworpen aan een praktijktest. Om na te gaan of de inhoud van de stellingen het betreffende topic volledig omvat, wordt er naast het literatuuronderzoek ook een kwalitatief onderzoek gevoerd in de vorm van interviews. Dit staat verder beschreven in 3.2. Interviews. Om de validiteit, duidelijkheid en de logische opbouw van de vragenlijst te verifiëren, vindt er ook piloottest plaats waarbij leerkrachten uit kleuter-, lager en secundair onderwijs de vragenlijst invullen. De organisatie van de pilootgroep staat verder beschreven in 3.3.

In de vragenlijst wordt gewerkt met stellingen, hierbij is het belangrijk dat de stellingen de nuance van de topics voldoende bewaren, maar tegelijk is het ook belangrijk dat leerkrachten niet te veel stellingen moeten beantwoorden, om onderzoeksmoeheid te voorkomen (Brinkman, 2014). Vandaar dat er in de testfase, met de pilootgroep, twee versies van de vragenlijst voorgelegd werden aan de respondenten. De eerste versie bevat per thema slechts één stelling. De tweede versie tracht om verschillende deelaspecten van de thema's in aparte stellingen te verwoorden.

Het voordeel van de eerste versie is het beperkt aantal stellingen, zodat onvolledige antwoorden en onderzoeksmoeheid uitblijven (Brinkman, 2014). In de eerste versie krijgt de respondent vier mogelijke antwoordcategorieën via een bijhorende 4-punten Likertschaal (helemaal, eerder wel, eerder niet, helemaal niet), waarbij het aantal positieve en negatieve antwoorden in evenwicht zijn. De keuze voor vier antwoordcategorieën zonder neutrale optie dwingt de respondent tot het vormen van een mening (Baarda et al., 2007).

De tweede versie heeft als doel een theoretisch vollediger beeld aan te bieden door bij elk topic omtrent professionaliseringsbehoeften meerdere deelaspecten te formuleren. De antwoordmogelijkheid 'niet van toepassing' werd toegevoegd om tegemoet te komen aan, vooral de kleuteronderwijzers, waar een aantal stellingen (bijvoorbeeld 'studeren') nog niet wordt verwacht.

De resultaten van deze pilootgroep en de invloed daarvan op de ontwikkeling van de vragenlijst staan beschreven in 4.2.

3.2. Interviews

Er werd op voorhand een duidelijk doel gesteld om de vragenlijst te onderwerpen aan een praktijktest. Enerzijds inhoudelijk, om de thema's te valideren en de inhoudelijke mening over uitdagingen van leerkrachten in de grootstedelijke context te kunnen bepalen. Anderzijds is een testfase van de vragenlijst evenwel een logische stap in de afwerking van het project. Oorspronkelijk was de bedoeling om deze praktijktest in de vorm van focusgroepen uit te voeren. Door de uitbraak van Covid-19 konden de geplande focusgroepen echter niet plaatsvinden. Hieronder staat achtereenvolgens beschreven hoe de focusgroepen werden voorbereid en vervolgens werden omgevormd tot interviews om alsnog deze praktijktest te kunnen uitvoeren.

Om de nodige input te verzamelen voor de inhoud van de vragenlijst, werden er focusgroepen georganiseerd op Karel de Grote Hogeschool tijdens de mentorendagen voor kleuter-, lager en secundair onderwijs. De focusgroepen gaan na of er blinde vlekken zijn in de bestaande literatuur en welke professionaliseringsbehoeften specifiek in de Antwerpse context worden aangegeven door leerkrachten (Cohen, Manion, & Morisson, 2007). Hiervoor is het noodzakelijk dat de focusgroepen doelbewust worden samengesteld en de gesprekken zorgvuldig worden voorbereid (KU Leuven, 2016). Een kleine groep mensen discussieert onder leiding van een moderator over de onderwerpen die voor dit IP van belang zijn. Een tweede begeleider is aanwezig om de praktische kant, zoals tijdsindeling en opname, te faciliteren. Contacten werden gelegd met werknemers van Karel de Grote hogeschool en de leidraad voor de gesprekken werd voorbereid, maar door de uitbraak van Covid-19 konden de geplande focusgroepen niet plaatsvinden.

Bijgevolg was een omschakeling naar online interviews noodzakelijk. Interviews hebben echter het nadeel tegenover focusgroepen, dat ze mogelijk minder rijke informatie opleveren aangezien de respondenten elkaar niet aan het denken kunnen zetten en in discussie kunnen gaan met elkaar (Cohen et al., 2007). Daarnaast waren we genoodzaakt om de interviews digitaal af te nemen. Hierdoor kunnen de respondenten mogelijk terughoudender zijn in hun uitspraken over uitdagingen in een diverse context vanwege de afstand tussen interviewer en respondent. Daarnaast was het niet eenvoudig om leerkrachten te vinden die bereid waren om tijd vrij te maken voor een interview vanwege hun vernieuwde lesopdracht om online les

te geven en het drukke werkschema dat hiermee gepaard gaat. Hierdoor hebben we geopteerd voor leerkrachten werkzaam in een grootstedelijke context, die behoorden tot de collega's of kennissenkring van de groepsleden van dit IP. Doordat we de leerkrachten die we interviewden goed kenden, speelde de terughoudendheid die bij online interviews kan voorkomen, niet zo erg mee.

De leidraad voor de focusgroep werd aangepast tot een interviewleidraad voor een semi-gestructureerd interview (bijlage 1). Tijdens deze interviews wordt eveneens gepeild naar ervaringen omtrent de thema's en uitdagingen wat betreft lesgeven in een grootstedelijke context en de invloed van deze uitdagingen op de professionaliseringsnood die dit al dan niet met zich meebrengt. De keuze voor een semi-gestructureerd interview laat toe dat een natuurlijk gesprek ontstaat en de respondent zijn of haar ervaringen kan delen (Mortelmans, 2007). Er zijn geen juiste of foute antwoorden mogelijk. Er werden negen respondenten gecontacteerd, allen werkzaam als leerkracht in het kleuter-, lager of secundair onderwijs in Antwerpen. De respondenten hebben tussen de 2 en 35 jaar ervaring als leerkracht in een grootstedelijke context. De interviews vonden plaats tussen 20 maart 2020 en 2 april 2020.

De interviews werden volgens het verbatim principe getranscribeerd en vervolgens in Nvivo gecodeerd. Een deductieve codeboom op basis van de thema's uit het theoretisch kader vormde de start van het codeerwerk. Vervolgens werden de interviews ook op een inductieve manier benaderd (Corbin & Strauss, 2008). De inductieve data-analyse startte met het open, maar nauwkeurig lezen van het verzamelde materiaal en het toekennen van codewoorden op detailniveau. Tijdens het open coderen werden nieuwe codes toegekend aan tekstfragmenten. Door middel van interpretatie werden begrippen, eigenschappen of kenmerken aan de data toegekend die relevant zijn in het kader van het onderzoek. Om de codes te ordenen werden de citaten van de respondenten herlezen en met elkaar vergeleken. De codes werden nader gespecificeerd met als doel elke code naar eenzelfde verschijnsel te laten verwijzen en de codes op basis hiervan te categoriseren. Hierna werden de belangrijkste en meest voorkomende codewoorden geselecteerd om de tekstfragmenten verder door te nemen. Vervolgens werden de codes ingedeeld in categorieën, waarbij nieuwe categorieën of aspecten van een bestaande categorie ontdekt kunnen worden. De onderzoekers gingen in de tekstfragmenten op zoek naar nieuwe informatie rond de geselecteerde categorieën. Deze combinatie van deductief en inductief coderen, laat toe om de noden van leerkrachten in

kaart te brengen en te koppelen aan de eerdere theoretische bevindingen. Het brengt ook mogelijke hiaten aan de oppervlakte en kan ons extra informatie bezorgen voor het opstellen van de vragenlijst. De deductieve en inductieve codes werden door twee teamleden samengevoegd tot één uiteindelijke codeboom (bijlage 2). Daarna werden alle gecodeerde fragmenten door deze twee teamleden waar nodig gehercodeerd in functie van de uiteindelijke codeboom. Tot slot werd een uitgebreide matrixquery (bijlage 3) opgesteld met alle codes om een overzicht te krijgen van de respondenten en mogelijke samenhang tussen codes te bekijken.

Deze verworven inzichten uit de analyse van de interviews zijn van belang voor de volledigheid van het theoretisch kader en de verdere ontwikkeling van de vragenlijst. In de resultaten staat beschreven op welke manier de vragenlijst werd aangepast op basis van de interviews.

3.3. Pilootgroep

Nu de vragenlijst theoretisch volledig is door aanvulling vanuit de interviews, is het de bedoeling om de vragenlijst te testen naar gebruiksvriendelijkheid en begrip. Via een kleine steekproef van twaalf respondenten testen we de vragenlijst om te zien hoe leerkrachten reageren op de vragen om zo problemen, zoals onduidelijke verwoordingen, vroegtijdig op te sporen. Ieder groepslid laat daarom twee personen de vragenlijst invullen terwijl ze hardop nadenken en feedback geven. Leerkrachten uit kleuter-, lager en secundair onderwijs worden wederom aangesproken. Het gesprek wordt opgenomen om later een gezamenlijke conclusie te kunnen formuleren en de vragenlijst te finaliseren. Na de vragenlijst te hebben aangepast op basis van de feedback van de pilootgroep, wordt ook deze tweede versie nogmaals getest op de verstaanbaarheid van de inhoud, deze keer specifiek door vier kleuterleerkrachten. Zo zorgen we ervoor dat de stellingen zeker van toepassing zijn voor leerkrachten van alle niveaus. Door deze praktijktest kunnen we Groeikracht in Onderwijs een gevalideerd, gebruiksklaar product aanbieden. De vragenlijst werd ook naar de opdrachtgevers verstuurd om feedback te krijgen. De herwerking van deze feedback wordt eveneens in het resultatenluik besproken.

Ook deze stap in het project verliep digitaal vanwege de maatregelen omtrent covid-19. Oorspronkelijk was het plan om een grotere steekproef van respondenten te selecteren voor

de pilotgroep. Gegeven de situatie was het niet wenselijk om leerkrachten die we niet kenden hiervoor 'lastig' te vallen. Hierdoor bestaat de uiteindelijke steekproef uit collega's of kennissen van de groepsleden van dit IP.

4. Resultaten

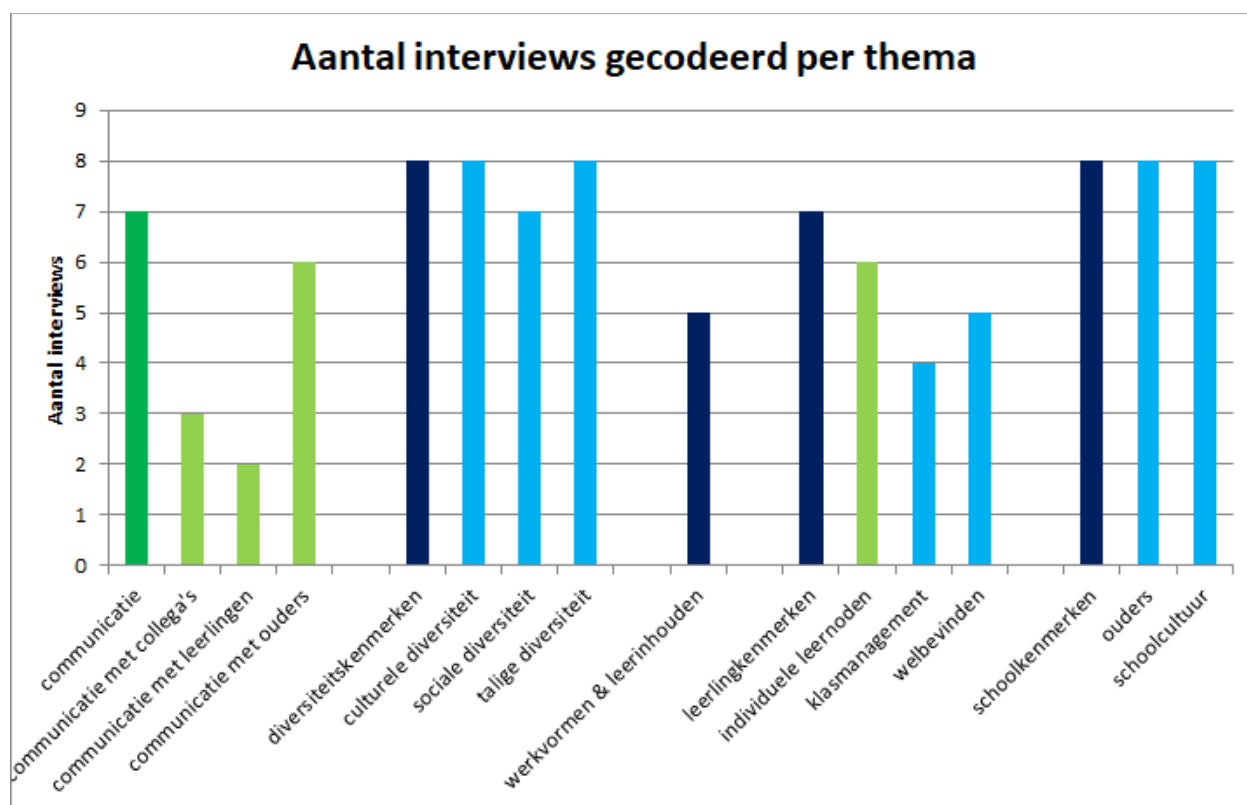
Het resultatenluik geeft weer wat de resultaten van de interviews zijn en welke veranderingen er aan de vragenlijst werden gemaakt. De resultaten van de pilootgroep worden ook in het licht van de veranderingen aan de vragenlijst besproken. Tot slot worden er suggesties geformuleerd aan Groeikracht in Onderwijs voor het digitale gebruik van de vragenlijst.

4.1. Interviews

Gevolgen voor het theoretisch kader

De deductieve codes die gebaseerd zijn op de thema's uit het theoretisch kader komen allen aan bod overheen de interviews.

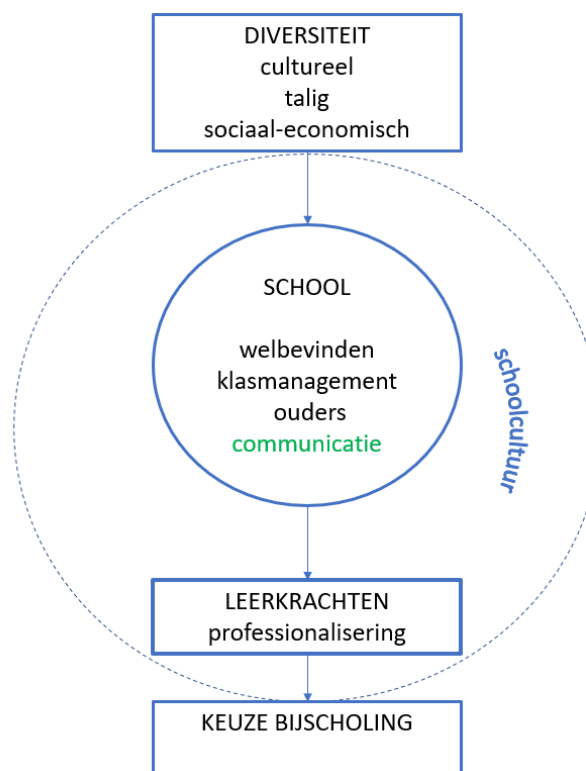
In Figuur 3 worden de deductieve codes uit het eerder gevormde theoretisch kader in het blauw aangeduid. De donkere kleuren duiden hoofdcodes aan, de lichte kleuren subcodes.



Figuur 3. Aantal interviews gecodeerd per thema

Uit de analyse van de interviews blijkt dat de subthema's 'culturele diversiteit', 'talige diversiteit', 'schoolcultuur' en 'ouders' in elk interview aan bod komen. 'Schoolcultuur' werd expliciet bevraagd. De verschillende diversiteitskenmerken kwamen door de vraagstelling aan bod.

Het theoretisch kader wordt ook verrijkt door een aantal inductieve codes die in de interviews veelvuldig naar boven kwamen. Aan de deductieve codeboom werden de inductieve codes 'individuele leernoden van leerlingen' en 'communicatie' toegevoegd, omdat bijna alle respondenten deze thema's vermeldden tijdens het interview. De inductieve codes worden in Figuur 3 in het groen aangeduid. Deze thema's vormen dus een uitbreiding op het voorgaand theoretisch kader, zoals te zien is in Figuur 4.



Figuur 4. Invloed op opleidingsnoden

Communicatie als nieuw thema

Het thema 'communicatie' wordt verder onderverdeeld in 'communicatie met ouders', 'communicatie met leerlingen' en 'communicatie met collega's'. De leerkrachten rapporteren het vaakst over moeilijkheden in de communicatie met ouders en in mindere mate over moeilijkheden in de communicatie met leerlingen of collega's.

Door een matrixquery op de code 'ouders' en 'communicatie met ouders' blijkt dat de meeste fragmenten die op 'ouders' zijn gecodeerd te maken hebben met moeilijkheden in de communicatie met ouders. Slechts in beperkte mate rapporteren de leerkrachten over andere moeilijkheden met ouders zoals beperkte kennis over het onderwijssysteem en de thuissituatie van de leerlingen.

“Als mama en papa dan wel naar het oudercontact komen – dat je nog altijd voor barrières komt te zitten, dus ge doet een hele babbel, maar wij... en daar beheersen we de cultuur... de kennis van de cultuurverschillen dan nog net iets te weinig voor, om daar die bruggen te kunnen overbruggen.”

[Respondent 3]

Wanneer de respondenten antwoorden geven over de communicatie met leerlingen, betreft het vaak de manier waarop leerlingen onderling of naar leerkrachten toe communiceren. Vier van de tien hierop gecodeerde fragmenten coderen ook op klasmanagement, communicatie heeft immers zijn weerslag op de klaspraktijk. Deze mondigheid wordt soms ook als positief ervaren door de leerkrachten.

“Ik denk ook qua mondigheid van leerlingen dat dat ook wel kan tellen. Ze zijn heel open maar ze zeggen echt wel ongezouten hun mening.”

[Respondent 2]

“En dat vind ik eigenlijk wel een voordeel. Er is hier zo toch eens een toneelstuk geweest, dat er zagezegd. Dat waren twee acteurs, een stagiair en een leerkracht die kwam evalueren en die leerkracht begint die stagiair echt de grond in te boren. Wij waren de enige, de eerste school, ... waar dat de leerlingen tegen die studiebegeleider ingingen en zeiden van: dat is niet terecht, hoe dat jij dat nu zegt is niet ok. Ja, die opkwamen voor die stagiair.”

[Respondent 7a]

De fragmenten die gecodeerd werden op 'communicatie met collega's' zijn veel minder in aantal. Deze gaan over het doorgeven van informatie en ervaringen, en over de cultuur om samen problemen aan te pakken.

"In steden is er een veel grotere draagkracht, ook van directie uit, van coördinatie uit, en van collega's om samen op te lossen."

[Respondent 5]

Nieuw subthema individuele leernoden

Ook 'individuele leernoden van leerlingen' is als inductieve code uit de analyse gekomen. De meeste leerkrachten rapporteren in dit verband over de nood aan (taalgerichte) differentiatie. Ze geven hierbij aan dat dit meer nodig is dan vroeger of dan in een niet-grootstedelijke context. Dit subthema werd aan het thema 'leerlingenkenmerken' toegevoegd.

"Ja differentiatie da's ne grappige want 'k heb daarnet op mijn functioneringsgesprek gezegd da'k daar eigenlijk nog wel meer over zou willen leren, da'k daar graag eens een bijscholing over wil doen."

[Respondent 4]

"Hetzelfde met leerproblemen, ge hebt verschillende leerlingen die toch wel moeilijkheden hebben om leerstof te verwerken."

[Respondent 2]

Samenhang tussen de verschillende codes

Door middel van matrixqueries (bijlage 3) werd er gezocht naar samenhang tussen de verschillende thema's en subthema's. Dit gaf een beeld welke fragmenten op verschillende thema's gecodeerd werden en waar er dus inhoudelijke samenhang is. Zo is er een samenhang te vinden tussen de codes 'sociaal-economische diversiteit' en 'welbevinden'. De leerkrachten geven aan in de fragmenten die op beide codes zijn gecodeerd dat ze het welbevinden van de leerlingen vaak koppelen aan sociaal-economische kenmerken, vaak in het kader van kansarmoede, van de leerlingen.

"Ik denk ook wel emotioneel, dat je toch wel meer naar signalen van leerlingen moet kijken ... Maar soms krijg je toch wel heel emotionele verhalen, waar da ge als leerkracht dan

ook niet veel aan kunt doen buiten luisteren. We hebben allemaal wel een rugzakje, is het niet omdat ze euhm bijvoorbeeld oorlogservaringen meegemaakt hebben, is het omdat ze in armoede leven, is het omdat ze het thuis echt wel niet de steun van hun ouders op schoolvlak krijgen om hun taken en toetsen naar behoren te kunnen maken.”

[Respondent 2]

Er is ook een grote samenhang tussen de codes ‘sociaal-economische diversiteit’ en ‘culturele diversiteit’. De helft van de fragmenten gecodeerd op ‘sociaal-economische diversiteit’ werd ook gecodeerd op ‘culturele diversiteit’.

“Over heel wat zaken heb je daar een grotere uitdaging dan in een school waar de meeste mensen dezelfde taal spreken, dezelfde culturele achtergrond hebben en euhm waar de ouders ook allemaal van een gegoede klasse komen die allemaal van internet, computers en digitale toestanden beschikken.”

[Respondent 6]

Naast de iets vaker voorkomende samenhang tussen ‘sociaal-economische diversiteit’ en ‘culturele diversiteit’, is het duidelijk dat de drie codes van diversiteitskenmerken op alle andere codes (behalve ‘praktische aspecten’) scoren. We kunnen besluiten dat de verschillende codes met elkaar verweven zijn. Dit bevestigt het vermoeden uit het theoretisch kader dat er een wisselwerking is tussen sociaal-economische, culturele en talige diversiteit, de leerlingen en de school. Het geheel van deze wisselwerking blijkt een invloed te hebben op de leerkrachten en hun professionaliseringsbehoeften.

Explicitering van nascholingsvragen

Hoewel het niet expliciet in het interview vervat zat, geven enkele respondenten aan nood te hebben aan meer informatie over multiculturaliteit of onderwijs in een grootstedelijke context. Het gaat dan voornamelijk over het hands-on vergaren van kennis over andere culturen en het aanleren van handvaten om met problemen om te gaan.

“Langs mijn kant wil ik, ‘k snap niet altijd hoe dat hun cultuur in elkaar zit, dat weet ik niet.”

[Respondent 7a]

“Ja differentiatie da’s ne grappige want ‘k heb daarnet op mijn functioneringsgesprek gezegd da’k daar eigenlijk nog wel meer over zou willen leren, da’k daar graag eens een bijscholing over wil doen.”

[Respondent 4]

Vragen rond vorm en inhoud van nascholingen

Op vraag van de opdrachtgevers werden in de interviews ook enkele vragen opgenomen rond de gewenste vorm en inhoud van nascholingen die de respondenten volgen. Hoewel er kleine individuele verschillen waren, zijn de respondenten het erover eens dat een nascholing niet te theoretisch mag zijn. Zij willen vooral een nascholing die meteen concreet toepasbaar is in de eigen klaspraktijk, en liefst ook vertrekt vanuit de praktijk.

“Ik heb geen nood meer aan theorieën, brillen, nee. Gewoon heel concrete situaties die heel concreet worden besproken met handvaten om daar mee om te gaan. Hoewel dat ik ook weet dat er niet voor elke situatie een kant en klare oplossing bestaat.”

[Respondent 7b]

Voor de vorm van de nascholing verkiezen de respondenten unaniem face to face-opleidingen. Online cursussen worden minder vaak aangeduid, maar kunnen eventueel wel als aanvulling volgens de respondenten. Over de duurtijd of inplanning van een opleiding bestaat er meer verdeeldheid. Zowel halve of hele opleidingsdagen als langere trajecten werden als zinvol aangegeven, hoewel bij de laatste de duurtijd niet te lang mag zijn. Alle respondenten zagen wel het belang in van een opvolging van een nascholingsmoment, vaak in de vorm van een terugkommoment.

“Ja, en vooral, als dat theoretisch kader gegeven wordt, dat der op ’t einde van de dag een opdracht gegeven moet worden. En die opdracht dat moet de start zijn van dag twee. En dan samen reflecteren, hoe is dat gegaan en hoe heb je dat ervaren?”

[Respondent 8]

Gevolgen voor het ontwikkelen van de vragenlijst

In het algemeen kunnen we stellen dat de interviews hun doel, namelijk het inhoudelijk scherpstellen van de thema's voor de vragenlijst, bereikt hebben. De thema's die uit de literatuurstudie naar voren zijn gekomen, vinden we ook via de interviews terug. Deze blijven dus behouden als thema's in de vragenlijst. We dienen wel de 'individuele leernoden van leerlingen' mee te nemen als bijkomend leerlingkenmerk en 'communicatie' als algemeen thema omdat deze toch ook door de leerkrachten vaak in verband worden gebracht met mogelijke professionaliseringsbehoeften in een grootstedelijke context.

4.2. Pilootgroep

Op basis van de pilootgroep werden aanpassingen in de vragenlijst gemaakt. De aanpassingen worden hieronder geformuleerd per onderdeel van de vragenlijst.

STAP 4

Pilootgroep
vragenlijst

De lay-out:

De respondenten wezen ons erop dat de lay-out van de vragenlijst inconsistenties bevatte. De lay-out van de vragenlijst werd overal aangepast zodat algemeen dezelfde overzichtelijke structuur gehanteerd werd. Daarnaast werd de lay-out ook aangepast naar de huisstijl van de Karel de Grote hogeschool, op vraag van de opdrachtgevers.

Deel 1: Achtergrondkenmerken

Op vraag van de opdrachtgevers werd bij vraag 2 *'In welk onderwijsniveau geeft u hoofdzakelijk les?'* de antwoordcategorie 'Andere' toegevoegd. Dit geeft de hen de kans om de vragenlijst ook buiten kleuter-, lager en secundair onderwijs te gebruiken.

Bij vraag 3 *'Wat is uw hoogst behaalde diploma?'* ontstond er bij verschillende respondenten verwarring over de termen 'professionele' en 'academisch' gerichte bachelor. Om deze termen verstaanbaarder te maken, wordt in de finale versie van de vragenlijst de antwoordcategorie 'professioneel gerichte bachelor' genuanceerd met 'hogeschool' en 'academisch gerichte bachelor' met 'universiteit'. Zo worden de antwoordcategorieën herkenbaarder voor leraren die in het vorige hoger onderwijssysteem afstudeerden.

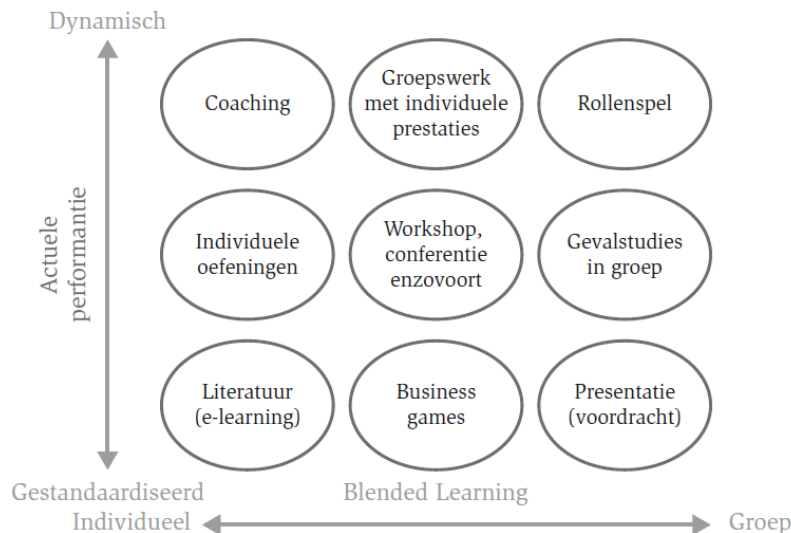
Deel 2: Professionalisering

Bij vraag 5 *‘Aan welke van onderstaande onderwijs gerelateerde professionaliseringsactiviteiten heeft u de laatste 12 maanden deelgenomen?’* was het onderscheid tussen de volgende antwoordcategorieën voor de respondenten onduidelijk: cursus, workshop, conferenties en seminars. Omdat de lijn tussen deze bijscholingsinitiatieven erg dun is, werden deze antwoordmogelijkheden samengevoegd onder de noemer *‘bijscholing bij externe organisatie’*.

Bij vraag 6 werd door de respondenten aangegeven dat de vraag verwarrend was geformuleerd ten opzichte van de antwoordmogelijkheden. Daarom werd de vraagstelling geherformuleerd van *‘Duid de mate aan waarin volgende stellingen een barrière vormen voor het volgen van een professionalisering.’* naar *‘Duid aan in welke mate je het eens bent met volgende stellingen.’* De antwoordmogelijkheden werden beter afgesteld op de vraagstelling en starten nu positief *‘sterk mee eens, eens, oneens, sterk mee oneens’*. Daarnaast werden de stellingen *‘Er is geen interessant professionaliseringsaanbod’* en *‘Professionalisering wordt in mijn school niet gestimuleerd.’*, die beide negatief geformuleerd waren, geherformuleerd tot *‘Er is een interessant professionaliseringsaanbod.’* en *‘Professionalisering wordt in mijn school gestimuleerd.’* Op deze manier zijn alle stellingen bij vraag 6 in de definitieve vragenlijst positief geformuleerd. De stelling *‘Er is een gebrek aan draagvlak op school voor professionalisering.’* werd verwijderd omdat deze te veel gelijkenis vertoonde met de stelling *‘Professionalisering wordt in mijn school niet gestimuleerd’*.

Bij vraag 10 *‘Wat is uw voorkeur wat betreft de duur van de bijscholing?’* werd de antwoordcategorie *‘meerdere sessies met opvolging’* aangepast naar *‘bijscholing met opvolging’*, omdat de respondenten aangeven dat ze ook graag kortere sessie met opvolging zinvol vonden. Ook de optie *‘andere’* werd toegevoegd, omdat de meeste respondenten de neiging vertoonden om hun antwoord verder te nuanceren.

Bij vraag 11 *‘Welke leermethode spreekt u het meeste aan?’* werden de opties verwijderd en aangepast naar het kader van Trost (2014) (Figuur 5).



Figuur 5. leertrajecten naar enerzijds medewerkers/teams en anderzijds standaard leertrajecten versus dynamische leeropties (Trost, 2014)

Deel 3: Inhoud van de bijscholing

Bij vraag 12 werd de vraag aangepast van *‘In welke mate komt uw situatie in de lespraktijk overeen met volgende stellingen?’* naar *‘Geef aan in welke mate u akkoord bent met volgende stellingen.’* Dit werd gewijzigd omdat de respondenten aangaven dat de vraag en de antwoordmogelijkheden niet overeenkwamen.

De pilootgroep kreeg twee versies van de stellingen voorgeschoteld. Eén versie waar elk thema door één stelling werd vertegenwoordigd en een tweede versie waar meerdere stellingen de verschillende deelaspecten van elk thema belichtten. Bijna alle respondenten gaven hun voorkeur aan de meer uitgebreide versie. De respondenten gaven hierbij wel aan dat de eerste versie soms eenduidigere stellingen had dan de tweede versie. Daarom werden de stellingen van beide versies gecombineerd in de finale vragenlijst.

De formulering van de stellingen werd ook aangepast op basis van de feedback van de respondenten. De respondenten gaven aan dat een uniforme formulering het begrip zou verhogen. Daarom werden onderstaande aanpassingen gemaakt:

- Bepaalde stellingen eindigen met *‘vind ik moeilijk’* of *‘ben ik naar op zoek’* of *‘zorgt voor problemen’* en *‘weet ik NIET altijd even goed’*, *‘GEEN draaiboek’*, *‘eerder NIET’*. Daarnaast zijn er ook stellingen met dubbele ontkenningen. Om dit probleem aan te pakken werden alle stellingen geherformuleerd. Ze starten nu allemaal met *‘ik vind het*

een uitdaging om'. Dit brengt rechtlijnigheid in de stellingen en komt de resultaten ten goede.

- De schaal werd aangepast aan de vraagstellingen en om uniformiteit te creëren, start de schaal, zoals in vraag 6, eerst met positief geformuleerde antwoordcategorieën
- De optie 'niet van toepassing' werd aan de antwoordcategorie toegevoegd. Zo kunnen leraren aangeven wanneer een bepaalde situatie zich niet voordoet in hun klaspraktijk. Respondenten gaven aan hier nood aan te hebben. Dit was vooral het geval bij kleuterleraren.

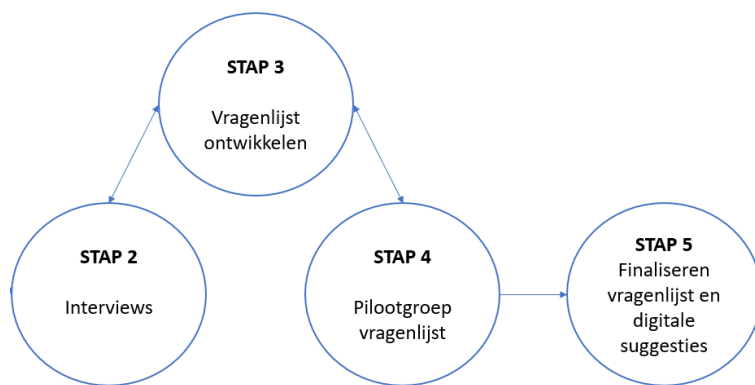
Daarnaast bleek uit de pilootgroep dat niet alle stellingen werden geïnterpreteerd zoals wij ze bedoeld hadden en dat de respondenten vaak met heel wat vragen zaten. Onderstaande opsomming, geeft de gemaakte veranderingen beknopt weer.

- De drie stellingen bij het thema 'kansarmoede' werden tot twee stellingen herleid, omdat de derde stelling geen nieuwe professionaliseringsnood weergaf.
- Onder communicatie werden de drie actoren 'ouders', 'collega's' en 'leerlingen' uit elkaar getrokken. De stelling in verband met de ouders werden verplaatst naar 'Duurzame relatie met ouders'.
- Bij individuele leernoden werden de stellingen helemaal aangepast met de correcte termen. ADHD en ASS zijn geen leerstoornissen, maar ontwikkelingsstoornissen.
- De stelling over het opstellen van een individueel leertraject werd aangevuld met individueel handelingsplan om tegemoet te komen aan leerkrachten kleuter- en buitengewoon onderwijs.
- Bij 'welbevinden leerling' werd de stelling '*Op school is er geen draaiboek om leerlingen met emotionele noden verder te helpen*' vervangen omdat het opstellen van dergelijk draaiboek niet de taak is van een individuele leerkracht en omdat niet iedere school

dergelijke draaiboeken heeft. Wel is het belangrijk als leerkracht om te weten welke acties je kan ondernemen wanneer je weet dat een leerling problemen heeft.

- De stelling bij 'klasmanagement' werd uiteen getrokken in twee stellingen, omdat terecht werd opgemerkt dat een positieve klassfeer scheppen een ander probleem is dan conflicten oplossen in de klas.

4.3. Vragenlijst



In bijlage 4 is de finale versie van de vragenlijst toegevoegd in een 'papieren' format. Groeikracht in Onderwijs heeft aangegeven dat zij de vragenlijst digitaal zullen afnemen, daarom zijn er nog een aantal zaken waar aandacht aan moet geschonken worden bij de digitalisering. Brinkman (2014) geeft enkele algemene tips hieromtrent:

- Bij de semi-open vragen moet genoeg plaats voorzien worden voor de respondent, aangezien het niet aangenaam is voor de respondent dat hij niet kan schrijven wat hij wil omwille van plaatsgebrek.
- De respondent moet de mogelijkheid hebben om in de vragenlijst terug te keren zonder de antwoorden te verliezen op de vragen die hij reeds invulde.
- Een vooruitgangsbalk, ergens op het scherm, waarin de respondent de vordering in de vragenlijst kan zien, geeft een duidelijke tijdsindicatie en kan het opgeven tegengaan.

Daarnaast zijn er nog een aantal suggesties vanuit de pilootgroepen voor de omzetting naar een digitale vragenlijst:

- Bij vraag 1 en vraag 4 kan er een balkje voorzien worden, zodat de respondent makkelijk het juiste getal kan scrollen.
- Om een logische voortgang van de vragen te bevorderen, zou bij vraag 2 de b-vraag enkel tevoorschijn mogen komen bij het aanduiden van 'secundair onderwijs'.

Deze logische vooruitgang moet ook bekeken worden in verband met de stellingen. Enkele stellingen zijn minder van toepassing voor kleuterleerkrachten. Zo ervaren zij duidelijk minder nood aan een bijscholing die zich specifiek richt op multiculturaliteit. Kleuters zijn zich immers minder bewust van hun religie, cultuur en andere individuele verschillen. Daarom zouden stellingen twee en drie in verband met multiculturaliteit weggelaten mogen worden bij kleuterleerkrachten. De andere stellingen, die ook telkens een diversiteitsinsteek inhouden, worden meestal wel herkend door kleuterleerkrachten. Door uitvoerig feedback te vragen van mensen in het werkveld kunnen we besluiten dat de stellingen voldoende zicht geven op de professionaliseringsnood van leerkrachten kleuter-, lager en secundair onderwijs.

5. Discussie en conclusie

5.1. Discussie

Een van de grootste beperkingen van dit interdisciplinair project is de tijd: één academiejaar. Hierdoor moesten een aantal verwachtingen van de opdrachtgevers van Groeikracht in Onderwijs aan het begin van het project bijgesteld worden. Het aspect hoe een bijscholing best vormgegeven kan worden en hoe leerkrachten professionaliseren in de diepte uitzoeken, naast de professionaliseringsnoden van leerkrachten in kaart brengen, was niet haalbaar binnen de beperkte tijd van dit IP.

In de wetenschappelijke literatuur kwamen we naast de invloed van een grootstedelijke context, thema's tegen die een invloed hebben op de professionaliseringsnoden van leerkrachten. Thema's die algemeen gelden, los van de grootstedelijke context hebben we daarom in het theoretisch kader buiten beschouwing gelaten. Zo is 'leerproblemen van leerlingen' niet opgenomen in de literatuur. Dit is echter wel aan de vragenlijst toegevoegd omdat uit de interviews dit thema veelvuldig naar voren kwam. Ook schoolcultuur is zo'n algemeen geldend thema dat in eender welke context invloed heeft op de professionalisering van leerkrachten. Vanwege de brede scope van schoolcultuur was het onmogelijk om dit mee op te nemen, aangezien dit al een onderzoek op zich waard is. Schoolcultuur wordt in het theoretisch kader kort aangeraakt om de invloed op de professionalisering van leerkrachten te duiden. Groeikracht in Onderwijs zou dit zelf nog kunnen onderzoeken en nagaan of er bijscholing nodig zijn om de schoolcultuur faciliterend te maken voor de professionalisering van leerkrachten.

Ook de maatregelen van de overheid wat betreft het Covid-19-virus heeft het verloop van ons IP beïnvloed. De geplande focusgesprekken met leerkrachten werden afgelast vanwege de maatregelen en moesten we vervangen door online interviews. Hierdoor hebben we minder respondenten kunnen bevragen dan oorspronkelijk gepland. De IP-overlegmomenten met het team, de opdrachtgevers en de procesbegeleider werden omgevormd tot online vergaderingen. Ook de piloottest moest online gebeuren. Omdat er minder leerkrachten gemotiveerd waren om als respondent deel te nemen aan de testgroep, vanwege de huidige

situatie, waren we genoodzaakt om te werken met leerkrachten die collega's en kennissen van de groepsleden van dit IP zijn. Hierdoor hebben we de pilootgroep met minder respondenten kunnen uitvoeren dan oorspronkelijk voorzien.

5.2. Conclusie

Om op een effectieve manier te kunnen inspelen op de veranderingen in de maatschappij en dus ook de voortdurend veranderende onderwijscontext, is het belangrijk dat leerkrachten worden ondersteund in hun professionele ontwikkeling. Groeikracht in Onderwijs wil hun professionaliseringsaanbod daarom afstemmen op de noden en vragen van het onderwijsveld binnen de grootstedelijke context Antwerpen.

Tijdens dit project werd al snel de focus gelegd op een behoefteanalyse, omdat dit een eerste cruciale stap is in het ontwerpproces van een opleiding. Het behoefteanalysekader van Noe (2017) werd gebruikt om de behoeftes van leerkrachten, de uitdagingen in de klaspraktijk en de factoren die invloed uitoefenen op de professionalisering in kaart te brengen. Het doel was om op basis van de analyse een tool te ontwikkelen voor Groeikracht in Onderwijs om zowel de bewuste als onbewuste professionaliseringsnoden van leerkrachten in kaart te brengen door hen te confronteren met thema's die brandend actueel zijn en herkenbaar zijn in hun klaspraktijk.

Op basis van literatuur en interviews werden acht inhoudelijke thema's afgebakend. Binnen de grootstedelijke context werd de culturele, talige en sociaal-economische diversiteit als belangrijke facetten blootgelegd. De uitdagingen op school bevatten het welbevinden van de leerling, klasmanagement, samenwerking met de ouders, communicatie en leernoden van leerlingen. Tevens beïnvloedt de schoolcultuur de manier waarop leerkrachten professionalisering willen en kunnen volgen.

Na het verwerken van literatuur, interviews en piloottest, kreeg de tool zijn uiteindelijke design in de vorm van een driedelige vragenlijst. Het eerste deel brengt de achtergrondkenmerken van de leerkracht in kaart, een tweede deel peilt naar de manier waarop de leerkracht professionalisering wil volgen en hoe de schoolcultuur dit beïnvloedt. Een derde deel behandelt de acht inhoudelijke thema's in 19 stellingen en vraagt uiteindelijk naar de prioriteiten van de respondent omtrent de inhoud voor professionalisering.

Ondanks de beperkingen en de onverwachte maatregelen vanwege het Covid-19-virus, zijn we erin geslaagd een gebruiksvriendelijke vragenlijst te ontwikkelen die de professionaliseringsbehoeften van leerkrachten in een grootstedelijke context in kaart brengt. Groeikracht in Onderwijs, de opdrachtgever van dit IP, kan deze vragenlijst rechtstreeks ontwikkelen tot een digitale tool om zo te verspreiden onder leerkrachten kleuter-, lager en secundair onderwijs in Antwerpen. Op basis van de respons op de vragenlijst, kan Groeikracht in Onderwijs zijn professionaliseringsaanbod afstemmen op de veelvoorkomende noden en vragen van het onderwijsveld in de grootstedelijke context Antwerpen. Daarnaast biedt de vragenlijst ook de mogelijkheid om in te spelen op individuele professionaliseringsbehoeften van leerkrachten. Via de vragenlijst kan Groeikracht in Onderwijs zien welke specifieke noden elke leerkracht heeft en zo de best aansluitende bijscholingen als professionalisering voorstellen.

Referenties

Baarda, D. B., Kalmijn, M., & De Goede, M. P. M. (2007). *Basisboek Enquêteren: Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes*. Groningen Houten: Wolters Noordhoff.

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Educational Research*, 19, 3-49.

Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education Issues and Perspectives*. (p. 3-32). Seventh Edition. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Blunt, D. R. (2006). *The effects of multiculturalism on instructional course design*. Minneapolis: Walden University.

Brinkman, J. (2014). *De vragenlijst, een goed meetinstrument voor toepasbaar onderzoek (derde editie)*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Graduate Education School: Harvard Education Press.

Clottu, R. (2017). Training design conception and reflexive practice: How to answer teachers' questions? *Universal Journal of Educational Research*, 5, 386-395. doi:10.13189/ujer.2017.050311

Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Colpaert, J. (2014). *Educational engineering and distributed design. A research report*. Antwerpen: Institute for Education and Information Sciences (IOIW), Universiteit Antwerpen.

Conner, M.L., & Clawson, J.G. (2004). *Creating a learning culture: Strategy, Technology and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consuegra, E. (2017). *Diversiteit in de klas? Amper kleur in het lerarenkorps*. Geraadpleegd op 28 december 2019, van <http://vubtoday.be/nl/content/diversiteit-de-klas-amper-kleur-het-lerarenkorps>.

Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129 – 139.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research (3rd ed.): Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

D'Hondt, S., Janssens, R., & Struyven, K. (2014). Toekomstige leraren voorbereiden op onderwijs in een grootstad. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35, 15-24.

De Bruyne, L., Decroos, N., Hauben, M., & Sterckx, M. (2016). *Wegwijs in Okan – brochure voor het secundair onderwijs*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

De Mets, J. (2013). *Van eiland naar wij-land. Inspiratiegids voor een goede samenwerking tussen ouders en secundaire scholen*. Gent: Steunpunt Diversiteit & leren.

Den Besten, N., & van der Linden, E. (2011). *Een lerende schoolcultuur*. Ruud De Moor Centrum, Open Universiteit

Depraetere, H., Birgit, H., Janssens, R., & Struyven, K. (2015). *Competentieprofiel: Omgaan met diversiteit in grootstedelijke onderwijscontext*. Brussel: Brussels Expertisenetwerk Onderwijs.

Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42, 407-429. doi: 10.1177/0013124510361852

Dresen, M., & Kluijtmans, F. (2008). Samen op weg naar beter. In M. Dresen, W. Wijnen & J. Zuylen (Reds.), *Schoolcultuur voor professionalisering. Onderwijsvernieuwing*, 6, 7-13.

Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and teacher education*, 67, 53–66. doi:10.1016/j.tate.2017.05.011

Eidhof, B., Van Houtte, M., & Vermeulen, M. (2016). *Sociologen over onderwijs. Inzichten, praktijken en kritieken*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 10, 46-61. doi: 10.1080/02619768.2016.1251900

Goddard, R. D., Salloum, S. J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292–311. doi:10.1177/0013161X08330503

GO! (2017). *Inspelen op de meertalige realiteit in het GO! Visie, vragen en antwoorden*. Brussel: GO!, onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Cornwall: MPG Books

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.

Hulsebosch, J., & Wagenaar, S. (2011). *En nu online... Sociale media voor professionals, organisaties en facilitatoren*. Houten: Springer Media.

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86, 945–980. doi:10.3102/0034654315626800

Keskin, S. C. (2018). Problems and their solutions in a multicultural environment according to pre-service social studies teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(7), 138–149. doi:10.11114/jets.v6i7.3292

Koehler, C., Kakos, M., Sharmer-Brymer, V., Schneider, J., Tadjman, T., Van den Heerik, A., Ravn, S., Lippens, M., Nouwen, W., Belloni, M., Clycq, N., Timmerman, C., Denkelaar, M.,

Palaiologou, N., & Toumpoulidis, G. (2018). *Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe – PERAE*. Bamberg: European forum for migration studies Institute.

Kotter, J.P., & Cohen, D.S. (2002). *The heart of change: real-stories of how people change their organisations*. Boston: Harvard University Press

KU Leuven. (2016). *De focusgroep*. Geraadpleegd op 2 februari 2020, van https://www.kuleuven.be/onderwijs/werken_opo/bevragingen/soorten/hearing.

Labath, T., Suijs, S., & Verlot, M. (2002). *Werknota. Springen over de kloof. Een nota over het recht op participatie in het onderwijs. Armoedebestrijding in Vlaanderen*. Brussel: Vlaamse Overheid, Afdeling Algemeen Welzijn.

Laevers, F., Van den Branden, K., & Verlot, M. (2004). *Beter, breder en met meer kleur. Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen. Een terugblik en suggesties voor de toekomst*. Steunpunt Gelijke Onderwijskansen.

Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2012). Self-efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Reds.), *Handbook of self and identity*. (pp. 198-224). New York: The Guildford Press.

Martens, R. L. (2010). *Zin in onderzoek: docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit.

Miedema, W., & Stam, M. (2008). *Leren en innoveren: wat en hoe leren docenten van het innoveren voor het eigen onderwijs?* Assen: Van Gorcum.

Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven/Den Haag: Acco

Noe, R. A. (2017). *Employee Training and Development (7th edition)*. New York: McGraw-Hill Education.

OECD. (2009). *Highlights from education at a glance*. Paris: OECD

Onstenk, J. (2000). Kan de werkplek een krachtige leeromgeving zijn? In F. Glastra & F. Meijers (Reds.), *Een Leven Lang Leren?* 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.

Reynders, L. (2008). Wie wil er nu professionaliseren? In M. Dresen, W. Wijnen & J. Zuylen (Reds.) Schoolcultuur voor professionalisering. *Onderwijsvernieuwing*, 6, 33-45. Tilburg: Mesoconsult.

Reynders, T., Nicaise, I., & Van Damme, J. (2005). *De constructie van een SES-variabele voor het SiBO-onderzoek*. Brussel: Vlaams minister van Onderwijs en Vorming.

Samaey, S., & Vettenburg, N. (2007). *Eindrapport: Ontwikkeling van een instrument 'betrokkenheid van ouders bij het onderwijs'*. Onuitgegeven onderzoeksrapport. Gent: Universiteit Gent, faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, vakgroep sociale agogiek.

Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Reds.), *Managing diversity in education. Language, policies, pedagogies* (pp. 204-222). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Simons, R. J. (2003). *Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling*. Alphen a/d Rijn: Samson.

Stad Antwerpen. (2018). *Armoedebelidsplan 2014-2018*. Antwerpen: Stad Antwerpen.

Stad Antwerpen. (2019). *Rapport Secundair onderwijs: Postzone 2000 Antwerpen Centrum*. Geraadpleegd op 28 december 2019, van https://stadincijfers.antwerpen.be/databank/Report?id=onderwijs_secundair_parents&input_geo=postzone_2000.

Staes, A., & van Schoorisse, I. (2019, 15 februari). *Hoe nemen we alle ouders mee?* Geraadpleegd op 22 april 2020, van <https://www.koogo.be/sites/default/files/pdf/Hoe-nemen-we-alle-ouders-mee.pdf>.

Steenssens, K., Aguilar, L. M., Demeyer, B., & Fontaine, P. (2008). *Kinderen in armoede. Status quaestionis van het wetenschappelijk onderzoek voor België*. Interuniversitaire groep onderzoek & armoede, IGOA.

Sterckx, M. (2006). *Wat is er nog van onze dromen? Eindrapport van een onderzoek naar de doorstroming van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs in de eerste drie jaar na de onthaalklas in Vlaanderen (2003-2005)*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

Steunpunt diversiteit & leren. (z.d.). *Culturele diversiteit/integratie*. Geraadpleegd op 16 april 2020, van <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/themas/culturele-diversiteit-integratie>.

TALIS. (2013). *TALIS 2013 Technical Report*. OECD

TALIS. (2018). *TALIS 2018 Technical Report*. OECD

Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development. Educational practices series- 18*. International Bureau of Education & International Academy of Education, UNESCO.

Trost, A. (2017). *Talent Relationship Management, Competitive Recruiting Strategies in Times of Talent Shortage*. Heidelberg: Springer.

Unia. (2018). *Diversiteitsbarometer onderwijs*. Brussel: Interfederaal Gelijkekansencentrum.

Universiteit Gent. (2015). *Wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarigen. Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten van PISA2015*. Gent: Universiteit Gent, vakgroep Onderwijskunde.

Van Avermaet, P., Agirdag, O., Slembrouck, S., Struys, E., Van de Craen, P., & Van Houtte, M. (2015). *Meertaligheid als realiteit op school (MARS)*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Van Avermaet, P., Derlyun, I., De Maeyer, S., Vandommele, G., & Van Gorp, K. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Van de Grift, W. J. C. M., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogische didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), 416-432.

- Van Den Bossche, J., Verstraete, E., & Van Avermaet, P. (2014). *Leermiddelen onder de loep. Op zoek naar het interculturele gehalte. Een vervolgonderzoek*. Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Van den Brande, K., & Verhelst, M. (2008). Naar een volwaardig talenbeleid: Omgaan met meertaligheid in het Vlaamse onderwijs. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2007, 315-332.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Van Gorp, B., & Gourdin, G. (2015). *Weg van het stigma. Hoe kunnen we anders communiceren over kinderarmoede?* Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Van Maele, D., Forsyth, P. B., & Van Houtte, M. (2014). *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. Dordrecht: Springer.
- Van Roekel-Kolkhuis Tanke, I. R. (2010). *Leren loont het langst. Duurzaam inzetbaar door leren en groeien in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: SBO.
- Vantieghem, W., Van Avermaet, P., Groenez, S., & Lambert, M. (2018). Diversiteitsbarometer Onderwijs Vlaamse Gemeenschap. In Unia (Red.), *Diversiteitsbarometer onderwijs* (pp. 47–193). Brussel: Interfederaal Gelijkekansencentrum.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2014). *Diversiteit als meerwaarde. Engagementsverklaring van de Vlaamse onderwijswereld*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2018). *Onderwijs voor vluchtelingen: warm onthaal, vlotte leerloopbaan en duurzaam toekomstperspectief*. Brussel: Vlaamse Onderwijs Raad.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2019). *Continuïteit in schoolloopbanen van jonge nieuwkomers* (advies: AR-AR-ADV-1819-016). Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Warren, M.R. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-174.

Wet beroepsprofiel van de leraar. (2007, 5 oktober). Geraadpleegd op 16 mei 2020, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be>

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.

Bijlagen

Bijlage 1: interviewleidraad

Onderzoeksvraag:

Met welke uitdagingen worden leerkrachten in een grootstedelijke context geconfronteerd?

- Welke (on)bewuste opleidingsnoden hebben leerkrachten in een grootstedelijke context?

Kenmerken:

Semi-gestructureerd interview

Duurtijd: 20-40 min.

Richttijd: 30 min.

Respondenten: leerkrachten kleuter-, lager- en secundair onderwijs die werkzaam zijn in de grootstad Antwerpen

Onderwerp: uitdagingen en opleidingsnoden met betrekking tot lesgeven in een grootstedelijke context

Fase	Vragen	Richttijd
Introductie	Dit interview past in de opleiding opleidings- en onderwijswetenschappen die ik volg. Het interview duurt ongeveer 30 minuten. Voor een groepsproject binnen de opleiding werken wij samen met expertisecentrum Groeikracht van de Karel de Grote hogeschool. Zij willen namelijk hun opleidingsaanbod optimaal afstemmen op de noden van leerkrachten in een grootstedelijke context. De vragen in dit interview gaan dan ook over de uitdagingen die u ondervindt met betrekking tot lesgeven in een grootstedelijke context. Het interview wordt opgenomen, maar de resultaten worden anoniem verwerkt. Is dit voor u	½ min.

	in orde? Daarnaast wil ik u nog even meegeven dat er op de vragen in dit interview geen juiste of foute antwoorden gegeven kunnen worden. Er wordt enkel gepeild naar uw persoonlijke ervaringen.	
Achtergrondvragen	- Geslacht - Leeftijd - Onderwijstype - Hoe lang werkzaam? ○ Hoe lang werkzaam in grootstedelijke context?	1 min.
Openingsvragen	- Welke bijscholingsactiviteit volgde u het laatst? ○ Waarom volgde u deze activiteit? ○ Op welke manier implementeerde u deze opgedane kennis op school? - Wie gaat er bij u op school over de beslissing dat een bijscholing wel of niet gevolgd kan/mag worden?	3 min.
Inleidende vragen	- Met welke woorden zou u uw school omschrijven waarin u werkt?	1 min.
Overgangsvragen	- Wat maakt een school in een grootstedelijke context, zoals Antwerpen, anders dan een school in een niet-grootstedelijke context? - Wat is uw mening over de stelling: “een multiculturele school brengt meer uitdagingen met zich mee.” ○ Wat verstaat u onder een multiculturele school? ○ In welke mate voelt u zich als leerkracht voldoende voorbereid op uitdagingen van een multiculturele school? ▪ Voelde u zich aan het begin van uw carrière ook zo?	5 min.

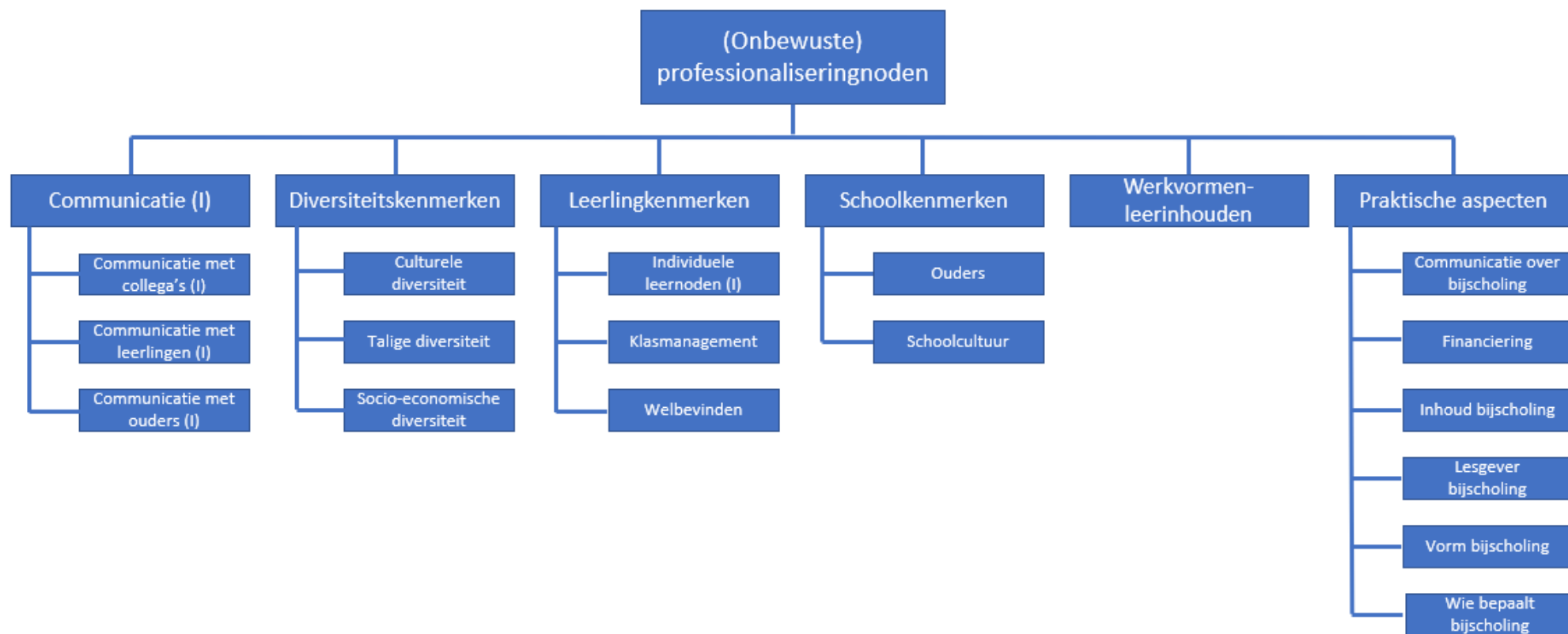
	• Wat maakt dat u zich nu anders voelt?	
Kernvragen en bijkomende vragen	In dit interview ligt de focus op de uitdagingen die u ondervindt in het onderwijs in een grootstedelijke context. Deze uitdagingen kunnen zowel op schoolniveau als op klasniveau zijn. Het document dat u digitaal ontving, bevat thema's die wij linken aan onderwijs in een grootstedelijke context (bijlage 1). - Welke thema's linkt u aan positieve persoonlijke ervaringen in de klas of op school? ○ Geef een voorbeeld. - Welke thema's linkt u aan negatieve persoonlijke ervaringen in de klas of op school? ○ Geef een voorbeeld. - De vakjes staan voor ervaringen die niet te plaatsen zijn bij de andere thema's. Ontbreekt er volgens u een bepaald thema? - Welke voorwaarden zijn er nodig op school-/klasniveau om deze negatieve ervaringen om te zetten in positieve ervaringen? ○ Welke stappen kan u zelf ondernemen als leerkracht? - Wat is uw mening over de stelling: "het hedendaagse bijscholingsaanbod voor leerkrachten is voldoende afgestemd op lesgeven in een grootstedelijke, multiculturele context?" ○ Wat kan er volgens u beter aan het bijscholingsaanbod? (thema's, organisatie,...) ○ Zou u bijscholingen volgen, die ongeacht het onderwerp, oog hebben voor les geven in een	15 min.

	grootstedelijke multiculturele context? Waarom wel/niet? ▪ Wat moet er zeker aan bod komen? ▪ Welke vorm moet de bijscholing hebben?	
Slotvragen	Aan de hand van dit interview wilde ik meer inzicht krijgen in de uitdagingen die leerkrachten ondervinden in een grootstedelijke context en welke opleidingsnoden hiermee gepaard gaan. Ik herhaal even enkele aspecten en antwoorden die ik heb opgepikt tijdens dit interview en vat ze even kort samen. Als u deze graag wilt bijsturen, mag u altijd tussenkomen. - Is er een aspect van dit thema dat nog niet aan bod kwam en waarover u graag nog iets kwijt wil?	2 min.
Afronding	Met dit interview kunnen wij ons theoretisch kader omtrent opleidingsnoden in een grootstedelijke context optimaliseren. Als resultaat hiervan kunnen wij een vragenlijst ontwerpen die peilt naar de opleidingsnoden bij leerkrachten in een grootstedelijke context. Alvast bedankt voor uw medewerking.	½ min.

Themakaartjes interview:

ANDERSTALIGE LEERLINGEN	DIFFERENTIATIE
KLASMANAGEMENT	CULTURELE DIVERSITEIT
EMOTIONELE NODEN LEERLINGEN	CONTACT MET OUDERS
SOCIALE DIVERSITEIT	

Bijlage 2: codeboom



Betekenis codes:

Communicatie (inductieve code)

<i>Communicatie met collega's</i>	De leerkrachten geven al dan niet aan moeilijkheden te ondervinden in communicatie met collega's.
<i>Communicatie met leerlingen</i>	De leerkrachten geven al dan niet aan moeilijkheden te ondervinden in communicatie met leerlingen.
<i>Communicatie met ouders</i>	De leerkrachten geven al dan niet aan moeilijkheden te ondervinden in communicatie met ouders.

Diversiteitskenmerken

<i>Culturele diversiteit</i>	De leerkrachten worden op een positieve of negatieve manier geconfronteerd met culturele diversiteit op school.
<i>Talige diversiteit</i>	De leerkrachten worden op een positieve of negatieve manier geconfronteerd met talige diversiteit op school.
<i>Socio-economische diversiteit</i>	De leerkrachten worden op een positieve of negatieve manier geconfronteerd met socio-economische diversiteit op school.

Leerlingkenmerken

<i>Individuele leernoden</i> (inductieve code)	De leerkrachten vinden het al dan niet moeilijk om gedifferentieerd om te gaan met de individuele leernoden van leerlingen in een grootstedelijke context.
<i>Klasmanagement</i>	De leerkrachten ondervinden al dan niet moeilijkheden met klasmanagement in een grootstedelijke context.
<i>Welbevinden</i>	De leerkrachten ondervinden al dan niet moeilijkheden om met de emotionele noden van leerlingen in een grootstedelijke context om te gaan.

Schoolkenmerken

<i>Ouders</i>	De leerkrachten ondervinden al dan niet moeilijkheden in de omgang met ouders in een grootstedelijke context.
<i>Schoolcultuur</i>	De leerkrachten beschrijven de cultuur van hun school waar ze werkzaam zijn.

Werkvormen-leerinhouden

<i>Werkvormen</i>	De leerkrachten ondervinden al dan niet moeilijkheden met het hanteren van werkvormen die afgestemd zijn op een grootstedelijke context.
<i>Leerinhouden</i>	De leerkrachten ondervinden al dan niet moeilijkheden in het afstemmen van de leerinhouden op de grootstedelijke context.

Praktische aspecten

<i>Communicatie over bijscholing</i>	De leerkrachten geven aan op welke manier ze graag hebben dat er gecommuniceerd wordt over mogelijke bijscholingen.
<i>Financiering</i>	De leerkrachten geven aan hoe een bijscholing gefinancierd wordt en hoeveel zij zelf willen bijdragen.
<i>Inhoud bijscholing</i>	De leerkrachten geven aan welke inhoud aanwezig moet zijn in een bijscholing.
<i>Lesgever bijscholing</i>	De leerkrachten geven aan welke kenmerken een lesgever moet hebben van een bijscholing.

Bijlage 3: matrixquery

	communicatie met collega's (i)	communicatie met leerlingen (i)	communicatie met ouders (i)	individuele leernoden van leerlingen (i)	culturele diversiteit	sociale diversiteit	talige diversiteit	leerinhouden	welbevinden	klasmanagement	ouders	schoolcultuur	werkvormen - leerinhouden	communicatie over opleiding	Financiering	inhoud opleiding	lesgever opleiding	Vorm opleiding	Wie bepaalt opleiding
1 : communicatie met collega's (i)	4	1	1	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	2	1	2	0
2 : communicatie met leerlingen (i)	1	10	1	2	2	2	2	0	2	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0
3 : communicatie met ouders (i)	1	1	19	0	6	1	7	0	0	1	18	1	0	0	0	0	0	0	0
4 : individuele leernoden van leerlingen (i)	0	2	0	14	0	2	4	0	1	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0
5 : culturele diversiteit	1	2	6	0	39	12	5	0	5	5	6	3	1	0	0	0	0	0	0
6 : sociale diversiteit	0	2	1	2	12	23	3	0	8	4	4	3	0	0	0	0	0	0	0
7 : talige diversiteit	0	2	7	4	5	3	29	2	0	2	7	1	3	0	0	0	0	0	0
8 : leerinhouden	0	0	0	0	0	0	2	4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
9 : welbevinden	0	2	0	1	5	8	0	0	12	2	3	1	0	0	0	0	0	0	0
10 : klasmanagement	2	4	1	1	5	4	2	0	2	16	0	1	0	0	0	0	0	0	0
11 : ouders	0	0	18	0	6	4	7	0	3	0	25	2	0	0	0	0	0	0	0
12 : schoolcultuur	1	0	1	0	3	3	1	0	1	1	2	20	0	0	0	0	0	0	0
13 : werkvormen - leerinhouden	0	1	0	3	1	0	3	1	0	0	0	0	12	0	0	0	0	1	0
14 : communicatie over opleiding	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1
15 : Financiering	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0

16 : inhoud opleiding	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	2	5	0
17 : lesgever opleiding	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	1	0
18 : Vorm opleiding	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5	1	19	0
19 : Wie bepaalt opleiding	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	10

VRAGENLIJST PROFESSIONALISERINGSBEHOEFTE

Professionaliseringsbehoeften bij leerkrachten basis- en secundair onderwijs

Onderzoeker: Expertisecentrum 'Groeikracht in Onderwijs'

Aantal vragen: 15

'Groeikracht in Onderwijs' is een collectief van onderzoekers en lectoren die samen het expertisecentrum van de lerarenopleidingen aan de Karel de Grote Hogeschool vormen. Het expertisecentrum richt zich op de professionaliseringsbehoeften van leraren basis- en secundair onderwijs binnen de grootstedelijke context. Met deze vragenlijst wil Groeikracht in Onderwijs peilen naar uw professionaliseringsbehoeften.

De vragenlijst bestaat uit drie delen. Het eerste deel peilt naar uw achtergrondkenmerken, een tweede deel richt zich op uw persoonlijke ervaringen rond bijscholing of professionalisering en een derde deel peilt naar uw inhoudelijke ondersteuningsnoden.

De vragenlijst is volledig anoniem en duurt ongeveer vijftien minuten.



Binnen dit luik wordt er gepeild naar uw persoonlijke achtergrond.

1. Wat is uw geboortjaar? _____ jaar

2.

a. In welk onderwijsniveau geeft u hoofdzakelijk les?

- ☐ Kleuter
- ☐ Lager
- ☐ Secundair → Ga naar vraag 2b
- ☐ Andere:

b. Welke vakken onderwijst u momenteel? (enkel wanneer iemand secundair aanduidde)

3. Wat is uw hoogst behaalde diploma?

- ☐ Secundair onderwijs
- ☐ HBO5
- ☐ Professioneel gerichte bachelor (hogeschool)
- ☐ Academisch gerichte bachelor (universiteit)
- ☐ Master
- ☐ Doctoraat

4. Hoeveel jaren werkervaring heeft u als leerkracht? _____ jaar

Dit luik peilt naar uw persoonlijke ervaringen omtrent professionaliseren.

5. Aan welke van onderstaande onderwijs gerelateerde professionaliseringsactiviteiten heeft u de laatste 12 maanden deelgenomen?

Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Bijscholing bij externe organisatie
(Cursus, Workshop, Conferenties of seminars)
- ☐ Officiële opleiding met diploma tot gevolg
- ☐ Observaties bij andere scholen/organisaties (jobshadowing)
- ☐ Onderzoek
- ☐ Participatie in een leraren netwerk (bv klascement, ...)
- ☐ Mentoring / coaching
- ☐ Pedagogische studiedag
- ☐ Deelname aan een lerend netwerk
- ☐ E-twinning
- ☐ Geen
- ☐ Andere:

6. Duid aan in welke mate je het eens bent met volgende stellingen.

- Professionalisering is te duur
 - ☐ Sterk mee eens
 - ☐ Eens
 - ☐ Oneens
 - ☐ Helemaal mee oneens
- Er zijn conflicten met mijn werkrooster als ik een cursus wil volgen.
 - ☐ Sterk mee eens
 - ☐ Eens
 - ☐ Oneens
 - ☐ Helemaal mee oneens

- Ik heb tijd voor professionalisering ondanks familiale verantwoordelijkheden.
☐ Sterk mee eens
☐ Eens
☐ Oneens
☐ Helemaal mee oneens
- Er is een interessant professionaliseringsaanbod.
☐ Sterk mee eens
☐ Eens
☐ Oneens
☐ Helemaal mee oneens
- Professionalisering wordt in mijn school gestimuleerd.
☐ Sterk mee eens
☐ Eens
☐ Oneens
☐ Helemaal mee oneens

7. Als u deelneemt aan een bijscholing, hoeveel betaalt u daar persoonlijk voor?

- ☐ Niets
☐ Een deel
☐ Alles

8. Mijn directie staat toe dat ik deelneem aan een bijscholing tijdens de werkuren.

- ☐ Ja
☐ Neen

9. Wat is voor u een interessante locatie voor een nascholing?

Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Op mijn school
☐ Op locatie in Antwerpen
☐ Online
☐ Andere:

10. Wat is uw voorkeur wat betreft de duur van de bijscholing?

Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Halve dag
- ☐ Hele dag
- ☐ Meerdere dagen
- ☐ Bijscholing met opvolging
- ☐ Andere:

11. Welke leermethode spreekt u het meeste aan?

Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Coaching
- ☐ Groepswerk met individuele prestaties
- ☐ Rollenspel
- ☐ Individuele oefeningen
- ☐ Workshop, conferentie,...
- ☐ Gevalstudies in groep
- ☐ Literatuur (e- learning)
- ☐ Business games
- ☐ Presentatie (voordracht)

Dit luik be vraagt de uitdagingen omtrent diversiteit op school waarmee u geconfronteerd wordt in uw huidige klaspraktijk.

12. Geef aan in welke mate u akkoord bent met volgende stellingen.

Duid 'niet van toepassing' aan indien deze situatie zich niet voordoet in uw klaspraktijk.

Multiculturaliteit

"Ik vind het een uitdaging om de leerlingen helemaal te begrijpen wegens het verschil in waarden, normen, gewoontes en regels."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

"Ik vind het een uitdaging om met de verschillende religies van de leerlingen om te gaan door de discussies die daar soms mee gepaard gaan."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

"Ik vind het een uitdaging om de problemen op te lossen die ontstaan tussen leerlingen door hun verschillende origine."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

Taaldiversiteit

"Ik vind het een uitdaging om leerlingen, die niet voldoende Nederlands spreken te betrekken bij de les."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

"Ik vind het een uitdaging om te weten welke problemen bij leerlingen zich voordoen omwille van een gebrekkige kennis van het Nederlands en welke te maken hebben met een ontwikkelingsprobleem of leerprobleem."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

Kansarmoede

"Ik vind het een uitdaging om problemen op te vangen die voortkomen uit het feit dat leerlingen thuis geen netwerk hebben om op terug te vallen."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

"Ik vind het een uitdaging om problemen op te vangen die voortkomen uit het feit dat leerlingen thuis niet het nodige materiaal hebben (om te studeren)."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

Communicatie

"Ik vind het een uitdaging om constructief om te gaan met de manier waarop de leerlingen onderling en naar de leerkrachten communiceren."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

Welbevinden leerling

"Ik vind het een uitdaging om emotionele problemen bij leerlingen te herkennen."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

"Ik vind het een uitdaging om te weten wat ik kan of moet ondernemen wanneer ik merk dat een leerling het emotioneel moeilijk heeft."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

Individuele leernoden

"Ik vind het een uitdaging om de kenmerken van verschillende leerstoornissen (dyslexie, dyscalculie, ...) en ontwikkelingsstoornissen (ADHD, ASS, ...) te weten en om daar gepast mee om te gaan."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

"Ik vind het een uitdaging om een individueel leertraject of handelingsplan op te stellen voor mijn leerlingen."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

Klasmanagement

"Ik vind het een uitdaging om een positieve klassfeer te scheppen in een diverse klas."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

"Ik vind het een uitdaging om conflicten in een diverse klas te bemiddelen of op te lossen."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

Duurzame relatie met ouders

"Ik vind het een uitdaging om alle ouders te bereiken."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

"Ik vind het een uitdaging om een constructieve dialoog aan te gaan met ouders."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

Werkvormen multiculturele klas

"Ik vind het een uitdaging om de rijkheid van de leerlingen, zoals verschillende talen en culturen, in te zetten in de klaspraktijk."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

Lesinhouden multiculturele klas

"Ik vind het een uitdaging om een vak, bijvoorbeeld geschiedenis, te brengen vanuit verschillende perspectieven met respect voor elke cultuur."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

"Ik vind het een uitdaging om te differentiëren en rekening te houden met het verschil in voorkennis bij de leerlingen."

- ☐ Helemaal akkoord
- ☐ Eerder akkoord
- ☐ Eerder niet akkoord
- ☐ Helemaal niet akkoord
- ☐ Niet van toepassing

13. Bij welke onderwerpen heeft u het meest nood aan ondersteuning?

U mag drie items aanduiden.

- ☐ Multiculturaliteit
- ☐ Taaldiversiteit
- ☐ Kansarmoede
- ☐ Communicatie
- ☐ Welbevinden leerling
- ☐ Individuele leernoden
- ☐ Klasmanagement
- ☐ Duurzame relatie met ouders
- ☐ Werkvormen multiculturele klas
- ☐ Lesinhouden multiculturele klas
- ☐ Andere, namelijk:

14. Hebt u nog opmerkingen toe te voegen?