



# DE BIJDRAGE VAN VAKGROEOPLEIDERSCHAP AAN PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAPPEN IN VAKGROEPEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

B. Vanblaere & G. Devos



# **DE BIJDRAGE VAN VAKGROEPLEIDERSCHAP AAN PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAPPEN IN VAKGROEPEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS**

**B. Vanblaere & G. Devos**

Onderzoekspaper SSL/2016.07/3.3

Juni 2016



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

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Vanblaere B. & Devos G. (2016), De bijdrage van vakgroepleiderschap aan professionele leergemeenschappen in vakgroepen in het secundair onderwijs. Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

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

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

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

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

© 2016 STEUNPUNT STUDIE- EN SCHOOLLOOPBANEN

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

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

# Voorwoord

Dit rapport kadert binnen de derde generatie van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (2012-2015). Meer specifiek valt dit rapport onder de tak 'professionele ontwikkeling van leerkrachten' van het onderzoeksdomein 'loopbanen van leerkrachten' (OD 3). Hierrond zijn twee specifieke onderzoeklijnen opgezet die enerzijds betrekking hebben op de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten en anderzijds op de professionele ontwikkeling van ervaren leerkrachten. Voorliggend rapport focust op *ervaren leerkrachten*, gedefinieerd als leerkrachten die reeds meer dan vijf jaar op hun huidige school lesgeven.

Deze publicatie rapporteert over een kwantitatieve studie, uitgevoerd in het secundair onderwijs, waarbij de rol van vakgroepleiderschap wordt toegelicht bij het stimuleren van professionele leergemeenschappen in vakgroepen wiskunde en Frans.

Het rapport bestaat uit twee onderdelen. In een eerste gedeelte wordt een korte Nederlandstalige samenvatting voorzien waarin de hoofdpunten van de onderzoekspaper worden toegelicht. Er wordt zowel aandacht besteed aan theorie, onderzoeksopzet, resultaten en discussie. In het tweede onderdeel is de integrale Engelstalige paper terug te vinden.

Bénédicte Vanblaere

Geert Devos

# De bijdrage van vakgroepleiderschap aan professionele leergemeenschappen in vakgroepen in het secundair onderwijs - Beleidsamenvatting

## 1. Inleiding en theoretisch kader

Wereldwijd neemt de aandacht toe voor levenslange professionele ontwikkeling van leerkrachten. Hierbij wordt het potentieel van professionele leergemeenschappen (PLGs) veelvuldig genoemd. In een PLG heerst een collaboratieve werkcultuur, waarin diepgaande en systematische samenwerking een centrale plaats inneemt en waarbij het ultieme doel ligt in het verbeteren van het onderwijs dat alle leerlingen ontvangen (Bolam et al., 2005; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Drie interpersoonlijke kenmerken worden hierbij frequent geïdentificeerd, namelijk gezamenlijke verantwoordelijkheid, praktijkdeprivatizing en reflectieve dialoog (Sleegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013; Wahlstrom & Louis, 2008). Gezamenlijke verantwoordelijkheid heeft een meer normatieve focus, daar waar praktijkdeprivatizing en reflectieve dialoog gedragsmatige kenmerken zijn. Los van het succes van het theoretische idee achter PLGs, blijkt het voor leerkrachten niet vanzelfsprekend om dergelijke leergemeenschappen te vormen. Bijgevolg wordt er nog vaak geïsoleerd van elkaar gewerkt (OECD, 2014) of blijft de samenwerking op een oppervlakkig niveau (Verbiest, 2008). De vraag hoe leerkrachten gestimuleerd kunnen worden om een PLG te vormen, is bijgevolg zeer actueel.

In de huidige literatuur over het stimuleren van PLGs wordt veel aandacht besteed aan de rol van schoolleiderschap (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). We stellen echter vast dat in secundaire scholen vaak naar vakgroepen gekeken wordt wanneer het gaat over PLGs. Dit is niet verwonderlijk aangezien secundaire scholen zeer grote organisaties zijn, wat het onlogisch maakt om te verwachten dat leerkrachten van alle jaren en alle vakken samenwerken. Het is hierbij veel waarschijnlijker dat leerkrachten die hetzelfde vak of gelijkaardige vakken geven, gaan interageren en gezamenlijke interesses hebben (Huberman, 1993). De rol die vakgroepvoorzitters kunnen spelen in het stimuleren van vakgroepen om als een PLG te functioneren, is sterk onderbelicht in de literatuur. Dit ondanks de erkenning dat vakgroepleiderschap essentieel is voor het ontwikkelen van succesvolle vakgroepen (Brown & Rutherford, 1998) en veel belangrijker is dan schoolleiderschap voor de ontwikkeling van specifieke subculturen in vakgroepen (Ghamrawi, 2010).

De rol van vakgroepvoorzitters is inherent multidimensionaal. Gebaseerd op de classificatie van Busher and Harris (1999), focust deze studie op twee rollen die sterk verbonden zijn met het interne functioneren van vakgroepen: ontwikkelingsgericht en groepsgericht vakgroepleiderschap. Ontwikkelingsgerichte vakgroepvoorzitters plannen en monitoren het leren en lesgeven in hun vakgroep. Ze houden zich bezig met de ontwikkeling van de leerlingen, maar hebben ook een ondersteunde rol in de professionele ontwikkeling van de leerkrachten in de vakgroep (Dinham, 2007). Voorgaand onderzoek bij schoolleiders toonde aan dat dergelijk leiderschapsgedrag samenwerking tussen leerkrachten kan stimuleren (Geijsel, Sleegers, Stoel, & Krüger, 2009), waardoor we een gelijkaardige relatie veronderstellen voor vakgroepvoorzitters. Daarnaast is het een belangrijk deel van

de taak van een vakgroepvoorzitter om samenwerking, samenhang en het ontstaan van een groepsidentiteit te stimuleren in de vakgroep (Busher & Harris, 1999). Dit groepsgericht vakgroepleiderschap wordt verondersteld een collegiale subcultuur te vormen in de vakgroep (Brown, Rutherford, & Boyle, 2000).

Naast vakgroepleiderschap, wat de primaire focus van deze studie is, worden verschillende controlevariabelen op leerkracht- en vakgroepniveau opgenomen in het onderzoeksmodel. Op leerkrachtniveau gaat het om geslacht, ervaring in onderwijs en positie (leerkracht of vakgroepvoorzitter), terwijl we op vakgroepniveau vak (wiskunde/Frans), graden (overschrijdend of graadsgebonden) en samenstelling (vakgebonden of vakoverschrijdend) meenemen.

## 2. Onderzoeksopzet

Met de huidige studie wensen we inzicht te krijgen in de percepties van leerkrachten over vakgroepleiderschap en PLG-kenmerken in hun vakgroep. Voorgaand onderzoek toonde reeds aan dat vakgroepleiderschap een essentiële rol speelt in succesvolle vakgroepen, maar weinig is geweten over *hoe* vakgroepvoorzitters dit kunnen verwezenlijken als het gaat over PLG's. Het weinige beschikbare onderzoek is vaak conceptueel van aard of is gebaseerd op kwalitatieve data. In deze studie focussen we op groepsgericht en ontwikkelingsgericht vakgroepleiderschap en linken we deze concepten via kwantitatieve methoden aan verschillende PLG-kenmerken. We stellen met andere woorden de vraag of het er vooral toe doet dat een vakgroepvoorzitter actie onderneemt gericht op de groep en op stimulering van samenwerking, of op de ontwikkeling van leerkrachten en leerlingen. Door verschillende PLG-kenmerken mee te nemen als afhankelijke variabelen, erkennen we dat deze invloed mogelijks kan verschillen tussen de verschillende kenmerken. Bijgevolg wordt volgende centrale onderzoeksvraag vooropgesteld: *“Hoe zijn verschillende vormen van vakgroepleiderschap (groepsgericht of ontwikkelingsgericht) gerelateerd aan elk van de interpersoonlijke PLG-kenmerken, als we controleren voor verschillende structurele vakgroepkenmerken en demografische leerkrachtvariabelen?”*

## 3. Onderzoeksmethode

Om bovenstaande vragen te beantwoorden, werd een online vragenlijst afgenomen bij 248 ervaren leerkrachten wiskunde en Frans. De keuze voor leerkrachten wiskunde en Frans werd geïnspireerd door eerdere onderzoeken die vaak werken met vakgroepen wiskunde en talen (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011), alsook door het belang dat deze leerkrachten zouden hechten aan overleg met collega's (van Veen, Slegers, Bergen, & Klaassen, 2001). De leerkrachten in onze steekproef waren hoofdzakelijk vrouwen (77%) met gemiddeld 18 jaar ervaring op hun huidige school en 20 jaar in het onderwijs. Er waren ongeveer evenveel leerkrachten wiskunde en Frans betrokken (respectievelijk 48% en 52%) en 17% van de leerkrachten vervulde de rol van vakgroepvoorzitter. De leerkrachten kwamen uit 32 scholen en maakten deel uit van 62 vakgroepen met een vaste vakgroepvoorzitter. Door middel van een korte directievragenlijst werd informatie verkregen over de concrete samenstelling van de vakgroepen. De meerderheid van de vakgroepen focuste op één vak (84%), daar waar de overige 16% multidisciplinair werkte rond ofwel Frans (bv. moderne talen) of wiskunde (bv. wetenschappen). Verder functioneerde 73% van de vakgroepen graadsoverschrijdend.

Om de PLG-kenmerken te meten, maakten we gebruik van drie schalen van de 'Professional Community Index' van Wahlstrom en Louis (2008): gezamenlijke verantwoordelijkheid, reflectieve dialoog en praktijkdeprivatizing. De interne betrouwbaarheid van de schaal 'praktijkdeprivatizing' bleek echter zeer laag te zijn. Daarnaast toonden de gemiddelden van de individuele items van deze schaal ook aan dat leerkrachten zo goed als nooit aan praktijkdeprivatizing doen. Bijgevolg werd beslist om enkel verder te gaan met gezamenlijke verantwoordelijkheid en reflectieve dialoog als PLG-kenmerken in deze analyse. Voor zover wij weten, is er geen bestaande schaal om verschillende rollen van vakgroepvoorzitters kwantitatief in kaart te brengen. Bijgevolg werden hiervoor twee schaaltes ontworpen en gevalideerd, waarbij leerkrachten gevraagd werd hoe vaak hun vakgroepvoorzitter kenmerken van respectievelijk groepsgericht vakgroepenleiderschap en ontwikkelingsgericht vakgroepenleiderschap vertoonde.

Er werden twee multilevel analyses uitgevoerd, waarbij de perceptie van leerkrachten op gezamenlijke verantwoordelijkheid en reflectieve dialoog als afhankelijke variabele gebruikt werd. Hierbij werd enkel rekening gehouden met de clustering van leerkrachten binnen vakgroepen, gezien het lage aantal vakgroepen per school. De onderzoeksmodellen werden stapsgewijs opgebouwd. In een eerste stap werden de twee variabelen rond vakgroepenleiderschap toegevoegd (level 1), dan de demografische controlevariabelen op leerkrachtniveau (level 1) en de structurele vakgroepenkenmerken (level 2).

## 4. Resultaten en interpretatie

Uit de beschrijvende statistieken blijkt dat ervaren leerkrachten wiskunde en Frans een hoge aanwezigheid van gezamenlijke verantwoordelijkheid ervaren binnen hun vakgroep. Ook geven ze aan af en toe gesprekken te voeren over onderwijskundige kwesties met collega's uit hun vakgroep. Dit bevestigt dat vakgroepen die focussen op één vak of gerelateerde vakken potentieel hebben om als PLG te ontwikkelen (Busher & Harris, 1999; Lomos et al., 2011). Verder menen leerkrachten dat vakgroepvoorzitters frequent groepsgericht leiderschap uitoefenen en dus samenwerking, samenhang en een groepsidentiteit bevorderen. Ten slotte focussen vakgroepvoorzitters volgens de leerkrachten af en toe op de ontwikkeling van leerlingen en leerkrachten binnen de vakgroep. Dit sluit aan bij het idee dat vakgroepvoorzitters mogelijk voorzichtiger zijn in het interfereren in lesgeven en leren in hun vakgroep, omdat leerkrachten vaak veel waarde hechten aan hun autonomie (Turner, 1996).

Op basis van de nulmodellen wordt aangetoond dat het gebruik van multilevel regressie analyses noodzakelijk is voor beide uitkomstvariabelen. We vinden intraclasscorrelaties voor gezamenlijke verantwoordelijkheid en voor reflectieve dialoog die binnen onderwijskundig onderzoek als hoog beschouwd worden (Hox, 2010). Concreet betekent dit dat de scores van leerkrachten binnen dezelfde vakgroep meer gelijkend zijn dan over de gehele steekproef. Kort gezegd, in welke vakgroep leerkrachten zitten, beïnvloedt hoeveel gezamenlijke verantwoordelijkheid ze ervaren binnen de vakgroep en hoeveel gesprekken ze voeren. Aangezien leerkrachten het hebben over normen en interacties binnen dezelfde vakgroep, is dit niet erg verrassend.

Onze analyses tonen aan dat de significante beïnvloedende variabelen variëren naargelang het PLG-kenmerk dat onderzocht wordt. Bij gezamenlijke verantwoordelijkheid blijkt dat hoe hoger leerkrachten het groepsgericht vakgroepenleiderschap inschatten, hoe meer ze de aanwezigheid van gezamenlijke verantwoordelijkheid rapporteren in de vakgroep. Voor reflectieve dialoog zijn zowel groepsgericht en ontwikkelingsgericht vakgroepenleiderschap significant, waarbij de relatie het sterkst is



voor groepsgericht vakgroepsleiderschap. Voor beiden geldt dat hoe hoger leerkrachten dit leiderschap inschatten, hoe meer ze aangeven met collega's van dezelfde vakgroep in gesprek te gaan. Bijgevolg bevestigt deze studie de cruciale rol van een vakgroepvoorzitter voor het ontwikkelen van een collegiale cultuur (Busher & Harris, 1999) en wijst het vooral op het belang van een groepsgerichte vakgroepvoorzitter. Enigszins verrassend is slechts één controlevariabele significant in de modellen, namelijk ervaring in onderwijs voor reflectieve dialoog, waarbij meer ervaren leerkrachten aangeven meer reflectieve dialogen te voeren dan hun minder ervaren leerkrachten. Deze bevinding kan zorgen voor voorzichtig optimisme wat betreft de betrokkenheid van ervaren leerkrachten in samenwerkingsverbanden.

## 5. Implicaties, beperkingen en conclusie

De resultaten van deze studie leveren enkele interessante implicaties op, zowel voor onderzoek, beleid en onderwijspraktijk. Wat de onderzoekswereld betreft, draagt dit onderzoek bij door het opmaken van een onderzoeksinstrument om op een kwantitatieve manier twee cruciale rollen van vakgroepvoorzitters in kaart te brengen. Dit instrument kan in vervolgonderzoek gebruikt en uitgebreid worden. Op beleidsniveau is het zo dat er tot op heden zeer weinig melding wordt gemaakt van vakgroepsleiderschap in beleidsdocumenten. Doordat in deze studie wordt ingegaan op hoe vaak vakgroepvoorzitters twee centrale rollen uitvoeren en op het belang van deze rollen, informeert deze studie het beleid en kan dit inspiratie bieden voor het formuleren van een visie hierrond. Daarnaast tonen onze bevindingen aan dat kwaliteitsvol vakgroepsleiderschap belangrijk is. Bijgevolg mag het selecteren of verkiezen van vakgroepvoorzitters op scholen niet beperkt blijven tot een puur administratieve procedure, maar dient gezocht te worden naar een goede kandidaat voor de functie. Zo kan het belangrijk zijn dat kandidaatvoorzitters geloven in het potentieel van collegiale interacties en hun collega's willen stimuleren om samen te werken, bijvoorbeeld door de organisatie van vergaderingen op zich te nemen en door afstemming van praktijken aan te moedigen. Vakgroepvoorzitters dienen ook voldoende ondersteund te worden in hun rol en voldoende tools aangereikt krijgen om groepsgericht en ontwikkelingsgericht leiderschap uit te oefenen. Door hun unieke positie - vakgroepvoorzitters oefenen leiderschap uit maar hebben geen formele autoriteit over de overige vakgroepsleden -, vraagt het uitoefenen van dergelijk leiderschap een specifieke set interpersoonlijke vaardigheden.

Onze studie is onderhevig aan enkele beperkingen, waaruit verschillende aanbevelingen voor vervolgonderzoek naar voren komen. Zo hebben we in deze studie enkel met leerkrachten wiskunde en Frans gewerkt, waarbij we de clustering van deze leerkrachten in vakgroepen meenamen. Vervolgonderzoek zou een groter aantal vakgroepen per school kunnen bevragen, om zo na te gaan of onze bevindingen kunnen gerepliceerd worden voor andere vakken en om in een drielevel model ook de invloed van schoolvariabelen te bekijken (bv. algemeen leiderschap, school cultuur en afstemming tussen vakgroep en school). Daarnaast hebben we twee eigen schaaltes ontworpen voor vakgroepsleiderschap, die in vervolgonderzoek verder gevalideerd dienen te worden. Ook kan hierbij aandacht besteed worden aan hoe PLG-kenmerken ontwikkelen in vakgroepen zonder vaste voorzitter en hoe vakgroepsleiderschap ingevuld wordt in zulke vakgroepen. Ten slotte is deze studie gebaseerd op percepties van leerkrachten en werden de betrokken vakgroepen niet longitudinaal opgevolgd, waardoor we geen oorzakelijke verbanden kunnen trekken en geen uitspraken kunnen doen over waarom bepaalde relaties zich voordoen. Een aanvullende kwalitatieve of longitudinale studie kan hierin verduidelijking bieden.

Samenvattend draagt deze studie bij aan de kennis over de percepties van leerkrachten Frans en wiskunde betreffende twee belangrijke PLG-kenmerken: gezamenlijke verantwoordelijkheid en reflectieve dialoog. De resultaten tonen aan dat de vakgroepvoorzitter een belangrijke rol kan spelen in het stimuleren van beide uitkomsten. Vooral het belang van een vakgroepvoorzitter die gericht is op groepsprocessen, groepsidentiteit en samenwerking wordt in deze studie aangetoond.