



Werkstuk masterpoef deel 1

Routine als anker, video als spiegel

**Praktijkonderzoek naar het evalueren en herontwerpen
van domeinbrede klasroutines via videoreflectie in een
professionaliseringstraject**

LAURE VERSTREKEN
0545832
2025-2026

Promotor: Prof. dr. Ingeborg Placklé
Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding

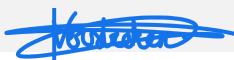


Aantal woorden werkstuk: 11046

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, 'Routine als anker, video als spiegel', zelf heb geschreven.

Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

5/01/2026, Laure Verstreken



Ik heb voor dit werkstuk in meer of mindere mate gebruik gemaakt van generatieve AI. Ik maakte gebruik van NotebookLM (<https://notebooklm.google/>) voor het verwerken van de bronnen en het aanpassen van delen uit de literatuurstudie. Ik heb de output gebruikt ter ondersteuning bij het synthetiseren van informatie uit mijn bronnenlijst, het lokaliseren van specifieke referenties en het redigeren van tekstfragmenten om de leesbaarheid en structuur te verbeteren. Alle gegenereerde suggesties zijn door mij geverifieerd aan de hand van de originele bronnen.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	3
Inleiding	5
1. Probleemstelling.....	5
1.1. De algemene daling van de effectieve leertijd	5
1.2. De frictie tussen beleid en praktijk.....	6
1.3. Doelstelling en onderzoeksvragen	9
2. Relevantie voor de onderwijspraktijk	9
Literatuurstudie	10
1. Afnemende onderwijstijd en toenemende complexiteit	11
1.1. Storend gedrag als tijdrover	11
1.2. De 'Orde-Paradox'	11
2. Klasmanagement	12
2.1. Klasmanagement als sociaal-cultureel proces.....	12
2.2. Botsende codes.....	13
3. De kracht van routines.....	14
3.1. Waarom werken routines?.....	14
3.2. Gedrag als curriculum	14
3.3. Drie soorten routines	15
4. Praktijkonderzoek en evidence- informed onderwijs.....	16
5. Effectieve professionalisering	17
6. Videoreflectie en VideoKLuB: van kijken naar zien	18
7. Conclusie literatuurstudie.....	20
Onderzoeksopzet en methode.....	21
1. Onderzoeksbenadering: kwalitatief praktijkonderzoek.....	21
1.1. Evidence-informed werken: triangulatie en multiperspectivisme.....	21

1.2.	De rol van de onderzoeker:	23
1.3.	De sociale constructie van betekenis en ‘professional vision’	23
1.4.	Cyclisch en iteratief karakter.....	24
2.	Onderzoekssetting, populatie en steekproef.....	24
2.1.	Onderzoekssetting	24
2.2.	Populatie en grootstedelijke context	25
2.3.	Steekproeftrekking	26
3.	Data-verzameling	29
3.1.	Materiaal.....	30
3.2.	Validiteit en betrouwbaarheid	32
3.3.	Procedure dataverzameling	34
3.4.	Procedure data-analyse.....	35
4.	Planning.....	37
	Bronnen	38

Inleiding

Dit inleidende hoofdstuk schetst het kader van het voorliggende praktijkonderzoek. Allereerst wordt de probleemstelling uiteengezet, waarbij de algemene daling van de effectieve leertijd wordt gekoppeld aan de specifieke context van school ZAVO. Vervolgens wordt de frictie tussen beleid en praktijk geduid. Het hoofdstuk sluit af met de centrale doelstelling en de onderzoeksvragen die leidend zijn voor dit onderzoek

1. Probleemstelling

1.1. De algemene daling van de effectieve leertijd

Het Vlaamse onderwijs wordt geconfronteerd met een fundamentele uitdaging wat betreft de efficiëntie van het leerproces. Een cruciale indicator voor onderwijskwaliteit is de hoeveelheid tijd die daadwerkelijk aan instructie en leren wordt besteed. Recente cijfers uit het TALIS 2024-onderzoek tonen echter een zorgwekkende trend: Vlaamse leerkrachten in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs besteden gemiddeld slechts 74,1% van hun lestijd effectief aan lesgeven en leren. Dit percentage ligt niet alleen significant lager dan in de ons omringende referentielanden, maar wijst ook op een substantieel verlies van kostbare onderwijstijd aan ordehandhaving (15,4%) en administratieve taken (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Dit verlies manifesteert zich in de dagelijkse praktijk zelden door grote veiligheidsincidenten, maar veeleer door veelvuldig laag-intensief, frequent storend gedrag: trage overgangen, babbelen tijdens instructie en het wachten tot het stil is (Bennett, 2022). In praktijkgerichte opleidingen weegt dit verlies aan structuur extra zwaar door de complexiteit van lokaalwissels en materiaalgebruik. Wanneer de basisrust ontbreekt, komt de cognitieve en socio-emotionele ontwikkeling van de leerling onder druk te staan (Struyf et al., 2024a). Hoewel Vlaamse leraren zichzelf over het algemeen competent achten, geven zij tegelijk aan dat hun initiële opleiding hen onvoldoende heeft voorbereid op het managen van gedrag en het lesgeven in een multiculturele setting (Van Droogenbroeck et al., 2025). Er is sprake van een kloof tussen de theoretische kennis over klasmanagement en de uitdagende realiteit op de klasvloer, waar leraren vaak handelingsverlegenheid ervaren in de directe interactie.

1.2. De frictie tussen beleid en praktijk

De aanleiding voor dit onderzoek situeert zich binnen de specifieke context van school Zorgzaam Authentiek Vooruitstrevend Onderwijs (ZAVO) te Zaventem. Deze secundaire school kenmerkt zich door een grote grootstedelijke diversiteit en heeft de afgelopen jaren sterk geïnvesteerd in een cultuuromslag. Waar het oude sanctiebeleid steunde op een repressief systeem van rode stickers en strafstudies onder leiding van een studieprefect, hanteert de school sinds schooljaar 2022-2023 een *evidence-informed* gedragsbeleid (De Wilde, 2025; Struyf et al., 2024b). Dit vernieuwde beleid is gefundeerd op wetenschappelijke kaders zoals de preventiepiramide van Deklerck en de principes van ‘Nieuwe Autoriteit’ van Omer. Centraal hierin staan het creëren van verbinding, het installeren van waakzame zorg en het hanteren van een houding van ‘warme kordaatheid’: het bieden van structuur en grenzen gaat hand in hand met het behouden van de relatie met de leerling. Om dit beleid normatief te verankeren, werden ‘de 5 gouden regels’ ontwikkeld, waaronder het respecteren van materiaal en het tijdig aanwezig zijn (Struyf et al., 2024b).



Figuur 1. 'De 5 gouden regels' (ZAVO, z.d.)

Om deze visie operationeel te maken en willekeur in het sanctioneren te vermijden, implementeerde de school in het schooljaar 2020-2021 het vierlademodel van D'Aes (2019) (Struyf et al., 2024b). Dit model fungeert als een differentiatiekader waarbij ongewenst gedrag wordt geclassificeerd op basis van twee assen: de ernst van de overtreding en de frequentie ervan (Struyf et al., 2024b). Hierdoor ontstaan vier kwadranten of 'lades' die elk een specifieke pedagogische respons vereisen. De groene lade omvat incidentele, lichte verstoringen die de leerkracht met een klein signaal kan corrigeren. De gele lade (ernstig, incidenteel) en rode lade (ernstig, frequent) betreffen zwaardere feiten zoals agressie of aanhoudende weigerachtigheid, waarbij de directie of leerlingenbegeleiding het voortouw neemt in het bepalen van de maatregel en het herstel (Frederix, 2025; Struyf et al., 2024b).

De grootste uitdaging voor de schoolpraktijk situeert zich echter in de blauwe lade. Deze categorie omvat gedrag dat op zichzelf niet ernstig is, maar problematisch wordt door de hoge frequentie, zoals het structureel vergeten van materiaal, babbelen tijdens instructie, het niet volgen van de startroutine of gsm-gebruik (Struyf et al., 2024b). Binnen de visie van ZAVO blijft de leerkracht voor deze lade 'conflicteigenaar'. In tegenstelling tot het vroegere systeem waarbij leerlingen voor dergelijke feiten snel uit de klas werden verwijderd richting de studieprefect, wordt van de leerkracht nu verwacht dat hij of zij dit gedrag in de klas aanpakt door het gewenste gedrag expliciet aan te leren en te trainen (De Wilde, 2025; Struyf et al., 2024b). Uit de interne systeemanalyse van de school blijkt dat hier een kloof gaapt tussen beleid en praktijk: leerkrachten geven aan dat ze voor dit 'grijze gebied' van frequent storend gedrag vaak een concreet, eenduidig handelingskader missen (Struyf et al., 2024b). Het ontbreken van consequent toegepaste routines voor deze kleine verstoringen leidt tot handelingsverlegenheid en frustratie, waardoor de beoogde basisrust onder druk staat.

Om hierop in te spelen hebben de directieleden en leerlingbegeleiders van elk domein, bij de start van het schooljaar 2025-2026, een domeinspecifiek 'dagritme' opgesteld. Dit dagritme is vergelijkbaar met een reeks routines, zie Figuur 2 'Dagritme van domein sport' (ZAVO, 2025). Effectieve routines ontstaan niet in een vacuüm; ze zijn de concrete vertaling van de waarden van een school (Bennett, 2020). Op de school ZAVO vormen de 5 gouden regels het normatieve kader. Hoewel er op papier een kader bestaat in de vorm van het 'Dagritme domein sport', met afspraken over rijen vormen, het lokaal betreden en materiaalgebruik – toont de praktijk een minder eenduidig beeld. Leerkrachten, leerlingen en leerlingbegeleiding geven aan dat er

sprake is van een discrepantie tussen de ontworpen routine (het voorschrift) en de feitelijke sociale norm in de klas (wat wordt getolereerd) (Bennett, 2020).



Figuur 2. 'Dagritme van domein sport' (ZAVO, 2025)

Dit onderzoek zal nagaan of er effectief sprake is van een dergelijke discrepantie. Na vier maanden lijken de routines nog niet geautomatiseerd te zijn. Wanneer leerlingen bij elke overgang opnieuw moeten nadenken over basisgedrag, zorgt dit voor onnodige cognitieve belasting, waardoor er minder werkgeheugen beschikbaar is voor het eigenlijke leren (Lemov, 2021; Sweller et al., 2011; van Gog et al., 2010). Daarnaast kampen leerkrachten hoogstwaarschijnlijk met 'blinde vlekken': door de complexiteit, onmiddellijkheid en gelijktijdigheid van de klasinteractie hebben zij vaak geen accuraat beeld van hun eigen aandeel in het in stand houden van inefficiënte patronen (Doyle, 1979).

1.3. Doelstelling en onderzoeksvragen

Dit praktijkonderzoek heeft als doel de kloof tussen de ontworpen routine en de feitelijke situatie in de klassen dicht te zetten op evidence-informed professionalisering. Via de methodiek van videoreflectie zoals uitgewerkt in het VideoKLuB-traject (Leerpunt, z.d.–b) wordt getracht de ‘professional vision’ van de professionele leergemeenschap te ontwikkelen of versterken (Sherin & Van Es, 2009), om zo de routines te optimaliseren tot een gedragen sociale norm.

De voorlopige onderzoeksvraag luidt: In welke mate functioneren de domeinbrede klasroutines in de klaspraktijk, en welke noodzakelijke ontwerpaanpassingen kunnen binnen een professionaliseringstraject met videoreflectie in kaart worden gebracht?

Hieruit worden de volgende deelvragen gedestilleerd:

1. In welke mate worden de huidige domeinbrede klasroutines (bij de start van de les) daadwerkelijk toegepast in de praktijk?
2. Welke invloed heeft deelname aan videoreflectie op de ‘professional vision’ van de deelnemende leerkrachten, specifiek met betrekking tot het identificeren van eventuele discrepanties tussen het ontwerp van de routines en de handhaving ervan?
3. Welke concrete, evidence-informed ontwerpaanpassingen kan het team formuleren om de cognitieve belasting voor leerlingen te verlagen en de consistentie van de uitvoering te verhogen?
4. Op welke manier komt VideoKLuB tegemoet aan de kenmerken van effectieve professionalisering?

2. Relevantie voor de onderwijspraktijk

De relevantie van dit onderzoek overstijgt het louter oplossen van een lokaal ordeprobleem. Het raakt aan de kern van drie actuele onderwijskundige uitdagingen: het cognitief optimaliseren van de leeromgeving, de sociale dynamiek van klasmanagement en de noodzaak tot effectieve professionalisering.

Ten eerste biedt dit onderzoek een antwoord op de vraag hoe we leerwinst kunnen maximaliseren door de randvoorwaarden te optimaliseren. Vanuit de Cognitive Load Theory (Sweller et al., 2011) weten we dat het werkgeheugen van leerlingen beperkt is. Zolang routines (zoals binnenkomen of spullen nemen) niet geautomatiseerd zijn, vragen ze denkkracht en

belasten ze het werkgeheugen, wat ten koste gaat van de leerstof. Door in te zetten op het aanleren van gedrag en het automatiseren van de routines, creëert dit onderzoek de noodzakelijke cognitieve ruimte voor diepgaand leren (Bennett, 2022; Mitchell & Sutherland, 2022).

Ten tweede benadert dit onderzoek klasmanagement niet als een individuele strijd van de leraar, maar als een sociaal-cultureel proces van normering. Een klaslokaal functioneert als een maatschappij in het klein, gestuurd door sociale normen. De werkelijke norm is niet wat er in het schoolreglement staat, maar het gedrag dat de leerkracht tolereert en wat de groep accepteert (Bennett, 2022). In een diverse, grootstedelijke context zoals die van ZAVO is het expliciteren van deze normen via routines essentieel voor het creëren van veiligheid en voorspelbaarheid (Struyf et al., 2024b). Dit onderzoek is relevant omdat het streeft naar een consistente, schoolbrede aanpak waarbij het team een gezamenlijk ‘script’ hanteert, wat verwarring bij leerlingen wegneemt.

Ten slotte biedt dit onderzoek een -meerwaarde door de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen via evidence-informed werken. Uit onderzoek blijkt dat traditionele nascholing vaak weinig impact heeft op het handelen in de klas (Merchie et al., 2016). Door wetenschappelijke inzichten te combineren met data uit de eigen context (via videoreflectie), ontwikkelen leraren hun ‘professional vision’: het vermogen om relevante gebeurtenissen op te merken (noticing) en te interpreteren (reasoning) (Sherin & Van Es, 2009; Tripp & Rich, 2012). Dit versterkt niet alleen de individuele bekwaamheid, maar draagt ook bij aan de Collective Teacher Efficacy van het team, wat een van de sterkste voorspellers is voor leerwinst (Van Peteghem et al., 2024).

Literatuurstudie

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch fundament van het onderzoek uiteengezet. Allereerst wordt het belang van routines verkend vanuit de *Cognitive Load Theory*: hoe automatisering van gedrag werkgeheugen vrijmaakt voor leren. Vervolgens wordt klasmanagement benaderd als een sociaal proces van normering. Tot slot wordt de methodiek van videoreflectie theoretisch onderbouwd als hefboom voor professionalisering, waarbij het concept ‘Professional Vision’ centraal staat als mechanisme om blinde vlekken in de eigen onderwijspraktijk bloot te leggen en de *collective teacher efficacy* te versterken.

1. Afnemende onderwijstijd en toenemende complexiteit

De kwaliteit van het onderwijs staat onder druk, waarbij de beschikbare tijd voor effectief leren een cruciale variabele vormt. Een fundamentele indicator voor de kwaliteit van onderwijs is immers de hoeveelheid tijd die daadwerkelijk aan leren en instructie wordt besteed (Muijs et al., 2018; Van Droogenbroeck et al., 2025). Recente cijfers uit het TALIS 2024-onderzoek tonen echter een zorgwekkende trend in Vlaanderen. Leerkrachten in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs besteden gemiddeld slechts 74,1% van hun lestijd aan effectief lesgeven; in de eerste graad ligt dit zelfs nog lager op 72,1% (Van Droogenbroeck et al., 2025). Dit percentage ligt significant lager dan in onze buurlanden en wijst op een structureel probleem in de onderwijstijd.

1.1. Storend gedrag als tijdrover

Dit verlies aan onderwijstijd wordt zelden veroorzaakt door grote veiligheidsincidenten of agressie, maar veeleer door veelvuldig laag-intensief storend gedrag. Het gaat hierbij om frequente, kleine onderbrekingen zoals trage overgangen, babbelen tijdens de instructie en het wachten tot het stil is in de klas (Struyf et al., 2024b; Van Droogenbroeck et al., 2025).

Vlaamse leerkrachten in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs besteden gemiddeld slechts 74,1% van hun lestijd effectief aan lesgeven en leren. Uit de TALIS-data blijkt dat de tijd die verloren gaat aan ordehandhaving in de eerste graad is toegenomen tot gemiddeld 17,5% van de lestijd, wat neerkomt op bijna 9 minuten per lesuur van 50 minuten (Van Droogenbroeck et al., 2025). Daarnaast gaat er steeds meer tijd naar administratieve taken tijdens de les. Hoewel dit gedrag op zichzelf onschuldig kan lijken, zorgt de constante herhaling ervan voor een gefragmenteerd lesverloop, wat de concentratie en leerwinst van alle leerlingen ondermijnt (Bennett, 2022; Struyf et al., 2024b).

1.2. De 'Orde-Paradox'

Een opvallende vaststelling in het onderzoek is de zogenoemde 'orde-paradox'. Vlaamse leraren schatten hun eigen competentie (self-efficacy) met betrekking tot klasmanagement doorgaans hoog in; zij voelen zich capabel om een klas te runnen (Van Droogenbroeck et al., 2025). Echter, deze hoge mate van zelfvertrouwen vertaalt zich niet in tijdswinst. Integendeel, ondanks dit vertrouwen rapporteren Vlaamse leraren meer disciplineproblemen en verliezen zij feitelijk meer tijd dan hun internationale collega's.

De aanhoudende confrontatie met dit storend gedrag heeft een impact op de professionaliteit van het lerarenkorps. Struyf et al. (2024b) stellen in het recente OBPWO-onderzoek vast dat dit leidt tot handelingsverlegenheid bij leerkrachten. Het traditionele instrumentarium van straffen en belonen blijkt onvoldoende effectief in de huidige complexe, vaak grootstedelijke schoolcontext. Waar straffen op korte termijn soms verlichting biedt, pakt het de onderliggende oorzaken van het gedrag niet aan en kan het de relatie tussen leraar en leerling schaden. Er is bijgevolg nood aan een bredere kijk op het organiseren van de klaspraktijk, waarbij de focus verschuift van reactief optreden naar het proactief creëren van een leeromgeving die ongewenst gedrag voorkomt.

2. Klasmanagement

Om de problematiek van dalende effectieve lestijd en handelingsverlegenheid aan te pakken, is een diepgaand inzicht in de aard van klasmanagement noodzakelijk. In de hedendaagse onderwijsliteratuur wordt klasmanagement niet langer vernauwd tot het louter handhaven van discipline, maar gedefinieerd als het creëren van een omgeving die lesgeven en leren mogelijk maakt. Het betreft een dynamische wisselwerking tussen preventieve en curatieve maatregelen, waarbij de focus primair ligt op een brede preventieve basis om een veilig leerklimaat te garanderen (Struyf et al., 2024b).

2.1. Klasmanagement als sociaal-cultureel proces

De noodzaak voor sterk klasmanagement vloeit voort uit de specifieke en complexe aard van de klasomgeving. Doyle (1977) beschrijft de klas als een ecologisch systeem dat gekenmerkt wordt door multidimensionaliteit, gelijktijdigheid, onmiddellijkheid, onvoorspelbaarheid, openbaarheid en geschiedenis. In deze hectische omgeving vinden diverse interacties simultaan plaats en wordt het gedrag van de leerkracht constant geëvalueerd door de groep (Doyle, 1985; Struyf et al., 2024b). Kounin (1970) toonde in zijn werk aan dat effectieve klasmanagers zich in deze complexe omgeving niet onderscheiden door hoe ze reageren op wangedrag, maar door hun proactieve handelen. Via vaardigheden zoals 'withitness' (het tonen van ogen in de rug) en het bewaken van het 'momentum' (de vaart in de les), slagen zij erin om de flow van het leerproces te beschermen en ordeproblemen te voorkomen (Kounin, 1970; Struyf & Verbeeck, 2023).

Klasmanagement is echter meer dan een technische vaardigheid; het is een sociaal-cultureel proces van betekenisgeving. Bennett benadrukt in *Regie in de klas* (2002) dat een klaslokaal functioneert als een maatschappij in het klein, gestuurd door sociale normen. Omdat leerlingen sociale wezens zijn, conformeren zij zich aan de dominante cultuur binnen de groep. Bennett stelt dat de werkelijke norm in de klas niet wordt bepaald door de regels aan de muur, maar door het gedrag dat de leerkracht tolereert. Wanneer een leerkracht toestaat dat leerlingen praten tijdens de instructie, wordt dit de feitelijke norm (Bennett, 2022). Daarbij speelt ook culturele responsiviteit een rol: gedrag is cultureel bepaald en wat thuis als respectvol geldt, kan op school anders geïnterpreteerd worden. Effectief klasmanagement vereist daarom het opbouwen van authentieke relaties en het expliciteren van verwachtingen, zonder de achtergrond van de leerling te miskennen (Struyf et al., 2024b).

2.2. Botsende codes

De uitdagingen rond klasmanagement manifesteren zich scherper in een grootstedelijke context, gekenmerkt door superdiversiteit en vaak een hogere concentratie van leerlingen met een kwetsbare sociaal-economische achtergrond (Backers et al., 2020; Van Droogenbroeck et al., 2025). In deze context ontstaat er vaak frictie door een botsing van codes: de verwachtingen van de schoolcultuur (zoals stilzitten, vinger opsteken) komen niet altijd overeen met de codes die leerlingen van thuis of van de straatcultuur meebrengen. Socioloog Iliass El Hadioui beschrijft hoe jongeren in een grootstedelijke omgeving vaak laveren tussen deze verschillende werelden. Binnen de straatcultuur gelden specifieke codes rond status, mannelijkheid en respect, waarbij het uitdagen van autoriteit een manier kan zijn om positie te verwerven in de (El Hadioui et al., 2019; Teitler & Teitler, 2022).

Voor leerkrachten kan dit gedrag, zoals luid spreken, non-verbale uitdaging of het claimen van respect, bedreigend overkomen, wat kan leiden tot een repressieve reactie en handelingsverlegenheid. Onderzoek wijst echter uit dat een louter straffende aanpak bij deze groep vaak averechts werkt en kan leiden tot escalatie of een machtsstrijd (Struyf et al., 2024b). Effectief klasmanagement in deze context vraagt om de houding van de 'warm demander': leerkrachten die hoge verwachtingen en strikte grenzen combineren met warme, persoonlijke betrokkenheid (Bondy et al., 2007; Struyf et al., 2024b). Het erkennen van de culturele codes van leerlingen, zonder de schoolse normen te verlagen, is cruciaal. Het expliciet aanleren van het gewenste 'schoolse' gedrag is hierbij geen vorm van assimilatie of afwijzing van de leerling,

maar een manier om leerlingen de codes aan te reiken die ze nodig hebben om succesvol te zijn in de maatschappij ('switchen' tussen codes) (El Hadioui et al., 2019; Struyf et al., 2024b).

3. De kracht van routines

Binnen het preventieve kader van klasmanagement vormen routines de ruggengraat. Routines worden gedefinieerd als specifieke, aangeleerde gedragspatronen die geautomatiseerd zijn om terugkerende situaties in de klas efficiënt te laten verlopen (Verbrugghen, 2025). Het installeren van sterke routines is volgens onderzoek één van de meest effectieve interventies, waarbij het ordeverstoring gedrag met wel 28% kan reduceren (Marzano et al., 2010; Struyf et al., 2024b).

3.1. Waarom werken routines?

De effectiviteit van routines wordt theoretisch sterk onderbouwd door de Cognitive Load Theory (Sweller et al., 2011). Het werkgeheugen van de mens is beperkt in capaciteit. Wanneer leerlingen tijdens de les actief moeten nadenken over basisprocessen, zoals hoe ze het lokaal binnenkomen, waar ze hun materiaal moeten laten of wanneer ze mogen praten, zorgt dit voor onnodige cognitieve belasting. Deze mentale belasting gaat direct ten koste van de ruimte die beschikbaar is voor het verwerken van de leerstof (Bennett, 2022; Verbrugghen, 2025). Door routines te automatiseren, hoeven leerlingen niet meer na te denken over het gedrag zelf. Dit creëert niet alleen cognitieve ruimte voor het leren, maar zorgt ook voor voorspelbaarheid en veiligheid. Vooral voor leerlingen in een kwetsbare positie verlaagt deze voorspelbaarheid de stress en verhoogt het de kans op succeservaringen (Bennett, 2022; Struyf et al., 2024b; Verbrugghen, 2025).

3.2. Gedrag als curriculum

Routines ontstaan niet spontaan; ze moeten bewust worden ontworpen en aangeleerd. Bennett (2022) stelt dat gedrag een curriculum is: net zoals we leerlingen leren rekenen, moeten we hen ook leren hoe ze zich moeten gedragen. Hij stelt een model voor dat bestaat uit drie fasen:

1. **Weten:** De leerkracht moet vooraf exact definiëren hoe het gewenste gedrag eruitziet. Vage instructies als 'doe rustig' werken niet. Een routine moet worden opgesplitst in concrete, waarneembare micro-handelingen (bv. 'Zet je tas rechts, neem je boek, wees stil') (Bennett, 2022).

2. **Onderwijzen:** Routines moeten expliciet worden onderwezen. Dit gebeurt door te modelleren (voordoen), te oefenen en feedback te geven. De start van het schooljaar, vaak de ‘Gouden Weken’ genoemd, is hiervoor cruciaal (Struyf et al., 2024b; Teitler & Teitler, 2022).
3. **Handhaven:** Een routine wordt pas een gewoonte door consequente handhaving. Als de leerkracht toestaat dat de routine verslapt, wordt de lagere standaard de nieuwe norm. Lemov (2021) introduceert hier de techniek ‘Do it again’: als een routine niet goed wordt uitgevoerd, doet de groep het opnieuw tot het aan de standaard voldoet. Dit is geen straf, maar een didactisch middel om excellentie te bereiken (Bennett, 2022; Lemov, 2021).

3.3. Drie soorten routines

In de recente literatuur worden routines ingedeeld in drie categorieën. Door deze domeinen bewust te benoemen, wordt vermeden dat routines louter als organisatorische tool worden gezien, terwijl ze ook sociaal en cognitief ondersteunend werken (Verbrugghen, 2025).

1. **Organisatieroutines:** Deze richten zich op spullen, tijd, beweging en indeling om de logistiek in de klas te stroomlijnen. Een cruciaal voorbeeld is de startroutine of ‘threshold’ (Lemov, 2021). Hierbij begroet de leerkracht de leerlingen aan de deur, is opmerkzaam voor eventuele problemen en zorgt ervoor dat leerlingen bij binnenkomst direct aan een startopdracht beginnen. Dit minimaliseert de chaos bij de overgang van de gang naar de klas en zet onmiddellijk de toon voor leren (Bennett, 2022; Verbrugghen, 2025). In deze masterproef zullen vooral deze organisatieroutines onderzocht worden.
2. **Les- en leerroutines:** Deze routines ondersteunen het didactische proces en hoe leerlingen kennis verwerven. Ze zorgen voor maximale actieve deelname (opportunities to respond). Voorbeelden zijn het gebruik van wisbordjes, vaste procedures voor het uitdelen van bladen, of signalen voor actieve deelname zoals ‘cold call’ of ‘turn and talk’. Deze routines zorgen ervoor dat de aandacht bij de inhoud blijft en niet weglekt naar het proces.
3. **Gedrags- en sociale routines:** Deze routines reguleren de interactie, houding en omgangsvormen in de klas. Ze bieden duidelijkheid over sociale verwachtingen. Dit omvat afspraken over hoe men hulp vraagt (bv. eerst een buur vragen), hoe men respectvol luistert naar elkaar, of hoe een stilte-sigitaal werkt (bv. aftellen van 3 naar 1). Deze routines zijn essentieel voor het creëren van een veilig sociaal klimaat (Struyf et al., 2024b; Verbrugghen, 2025).

4. Praktijkonderzoek en evidence- informed onderwijs

Om complexe onderwijsvraagstukken, zoals het installeren van routines en het verhogen van de effectieve leertijd, duurzaam aan te pakken, volstaat een louter intuïtieve benadering niet. Dit onderzoek kadert binnen het project ‘Onderzoekende School?!’, een samenwerkingsverband tussen scholen en de Vrije Universiteit Brussel (VUB). Binnen dit project leren leerkrachten, schoolleiders en onderzoekers samen hoe ze via systematisch praktijkonderzoek de onderwijskwaliteit kunnen verbeteren. De school fungeert hierbij niet louter als plaats van uitvoering, maar als een ‘site of inquiry’ waar theorie en praktijk elkaar ontmoeten en versterken (Onderzoekende School?!, z.d.). Om deze visie in de praktijk te brengen, wordt gebruikgemaakt van de specifieke methodiek van VideoKLuB, die gericht is op het versterken van de klaspraktijk via videoreflectie (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.).

De methodologie van dit onderzoek is gestoeld op het model voor evidence-informed onderwijs, zoals recent gedefinieerd in de inspiratiegids van Leerpunt (Willegems et al., 2025). Evidence-informed werken impliceert dat beslissingen over de klaspraktijk niet gebaseerd zijn op toeval, maar op een bewuste triangulatie van drie essentiële kennisbronnen. Ten eerste is er de wetenschappelijke kennis, bestaande uit inzichten uit internationaal onderzoek over wat werkt. Ten tweede worden data uit de eigen schoolcontext verzameld, zoals observaties en feedback van leerlingen. Ten derde wordt de praktijkkennis en expertise van het schoolteam expliciet benut (Van den Rym et al., 2025; Willegems et al., 2025). Door deze bronnen te combineren, wordt vermeden dat men blind vaart op algemene theorieën zonder oog voor de lokale context, of dat men blijft hangen in routines die niet effectief blijken.

Dit proces van schoolontwikkeling verloopt niet lineair, maar via een cyclische benadering. In navolging van de methodiek van de Onderzoekende School wordt hierbij gebruikgemaakt van de VideoKLuB-cyclus (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.). Hoewel deze werkwijze aansluit bij de bredere theoretische kaders van praktijkonderzoek, zoals beschreven door Donk and Lanen (2020), hanteert het project een eigen specifieke terminologie en fasering om het onderzoeksproces op de werkvloer te structureren. Deze cyclus bestaat uit zes fasen (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.):

1. **Scan:** Het in kaart brengen van de huidige klaspraktijk, bijvoorbeeld via de analyse van video-opnames.
2. **Focus:** Het bepalen van een gemeenschappelijke urgentie of leervraag op basis van de analyse.

3. **Leer:** Het verzamelen van informatie door praktijkkennis te koppelen aan wetenschappelijke bronnen (evidence) en schooleigen data.

4. **Ontwerp:** Het gezamenlijk uitwerken van een onderbouwde nieuwe aanpak, zoals een routine.

5. **Actie:** De effectieve uitvoering en het uittesten van het herontwerp in de klaspraktijk.

6. **Check en borg:** Het systematisch monitoren via feedbacklussen en het structureel verankeren van succesvolle praktijken in de schoolorganisatie.

Door deze vastgelegde systematiek te volgen, wordt vermeden dat interventies stoppen bij de uitvoering of gebaseerd zijn op louter intuïtie. Het model garandeert dat de implementatie van routines duurzaam wordt opgevolgd en ingebed in de bredere schoolcultuur (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.).

5. Effectieve professionalisering

Het succes van interventies zoals die binnen de Onderzoekende School staat of valt met de kwaliteit van de professionalisering. Uit onderzoek blijkt dat traditionele, kortstondige nascholingen vaak onvoldoende impact hebben op het handelen in de klas. Om een daadwerkelijke transfer naar de werkvloer te realiseren, hanteert dit onderzoek het evaluatiekader van Merchie, Tuytens, Devos en Vanderlinde (2016). Dit kader, dat ook centraal stond in recent Vlaams onderzoek naar de B-stroom, onderscheidt negen cruciale kenmerken die bepalend zijn voor de effectiviteit van professionalisering (Merchie et al., 2016; Van Peteghem et al., 2024).

Op inhoudelijk vlak stelt het kader dat professionalisering effectiever is wanneer deze zich richt op specifieke thema's die direct relevant zijn voor de dagelijkse praktijk (focus op inhoud) en wanneer er diepgaand wordt ingegaan op hoe leerlingen deze specifieke inhouden of gedragingen leren (focus op vakdidactiek). Daarnaast is coherentie essentieel; het initiatief moet aansluiten bij het bredere schoolbeleid, de voorkennis van leraren en eerdere hervormingen. Bovendien moet de inhoud 'evidence-informed' zijn, wat betekent dat deze gebaseerd is op robuust wetenschappelijk onderzoek. Een laatste inhoudelijk kenmerk is eigenaarschap: leraren leren diepgaander wanneer de inhoud aansluit bij hun zelf-geïdentificeerde noden en zij inspraak hebben in het leerproces (Merchie et al., 2016; Van Peteghem et al., 2024).

Wat betreft de structuur benadrukt het kader dat leraren hun gedrag niet veranderen door passieve consumptie, maar door actief leren. Dit omvat observatie, feedback, het analyseren van eigen lesmateriaal en het actief uitproberen van nieuwe strategieën. Dit proces wordt versterkt door collectieve participatie, waarbij teams samen leren en een gedeelde taal en cultuur ontwikkelen. Effectieve verandering vereist bovendien tijd; trajecten moeten langdurig zijn en gespreid in de tijd (minstens 20 uur contacttijd), zodat er ruimte is voor implementatie, reflectie en bijsturing. Het leren vindt daarbij idealiter plaats in de dagelijkse werkomgeving, de school, onder begeleiding van een trainer die niet alleen inhoudelijk expert is, maar ook vaardig in het faciliteren van leerprocessen bij volwassenen (Merchie et al., 2016). Wanneer professionalisering aan deze kenmerken voldoet, leidt dit tot een verhoogde doelmatigheidsbeleving en een sterker collectief geloof in het kunnen beïnvloeden van leerlingresultaten (Van Peteghem et al., 2024).

6. Videoreflectie en VideoKLuB: van kijken naar zien

Een krachtige methodiek om deze vormen van professionalisering en praktijkonderzoek vorm te geven, is het gebruik van video, specifiek via de VideoKLuB-methodiek (VUB/Leerpunt). Omdat een klaslokaal een complexe omgeving is gekenmerkt door onmiddellijkheid en gelijktijdigheid (Doyle, 2006), hebben leraren vaak ‘blinde vlekken’ voor hun eigen interacties. Video fungeert hierbij als een objectieve spiegel die leraren in staat stelt om de actie te vertragen en gebeurtenissen te analyseren los van de druk om direct te reageren (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.).

Het doel van videocoaching in trajecten zoals de VideoKLuB is het ontwikkelen van de ‘professional vision’ van leraren. Dit concept omvat het vermogen om in de complexe stroom van klasgebeurtenissen die elementen op te merken (*noticing*) die relevant zijn voor het leren of gedrag, en deze vervolgens te interpreteren op basis van feiten en pedagogische kennis (*reasoning*) in plaats van op basis van snelle oordelen (Sherin & Van Es, 2009). Onderzoek toont aan dat het gebruik van video leraren helpt om hun focus te verleggen van hun eigen optreden naar het effect van hun handelen op de leerling (Tripp & Rich, 2012).

Om deze reflectie effectief en doelgericht te maken, wordt binnen de VideoKLuB gewerkt met de GRROW-structuur. Deze methodiek begeleidt het team doorheen het reflectieproces. Het start met het formuleren van een helder doel (*goal*), waarna de realiteit (*reality*) objectief wordt

vastgesteld aan de hand van de videobeelden. Vervolgens zoekt het team naar krachtbronnen en theoretische onderbouwing (*resources*) om diverse handelingsalternatieven (*options*) te genereren. Het proces eindigt met het maken van concrete afspraken over de vervolgstappen (*will/way forward*). Door dit proces in een veilig klimaat met collega's te doorlopen, ontstaat er niet alleen individuele groei, maar ook een gezamenlijke taal en normering binnen het schoolteam (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.).

Een cruciale meerwaarde van videoreflectie binnen dit onderzoek is de mogelijkheid om de evaluatie van routines te objectiveren. Waar reflectie louter op basis van geheugen vaak gekleurd wordt door emoties of de intenties van de leraar, levert video harde, empirische data over wat er daadwerkelijk in de klas gebeurt (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.; Tripp & Rich, 2012). Dit is essentieel voor het evidence-informed werken, waarbij beslissingen niet gebaseerd worden op buikgevoel, maar op een triangulatie van bronnen, waaronder data uit de eigen context (Van den Rym et al., 2025; Willegems et al., 2025).

Om deze objectivering vorm te geven, wordt binnen de VideoKLuB-methodiek en specifiek in de context van ZAVO gebruikgemaakt van gerichte kijkwijzers en observatie-instrumenten. Deze instrumenten helpen leerkrachten om voorbij de oppervlakte te kijken en specifieke gedragingen te turven of te timen (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.; Tripp & Rich, 2012). In plaats van een vage impressie ('de start verliep moeizaam'), stelt video het team in staat om exact vast te stellen hoeveel leerlingen de routine volgden, hoe lang de startfase in minuten duurde en welke specifieke leerkrachtacties (zoals het geven van een signaal) effect hadden (Gold & Holodynski, 2017).

Deze kwantificeerbare gegevens vormen de basis voor de 'reality'-fase van de GRROW-cyclus. Door de kloof tussen de gepercipieerde les en de reële lesuitvoering te dichten, ontstaat er cognitieve dissonantie die noodzakelijk is voor gedragsverandering (Tripp & Rich, 2012). Het gezamenlijk analyseren van deze objectieve beelden zorgt ervoor dat het team een gedeelde standaard ontwikkelt over wat een 'geslaagde routine' precies inhoudt, waardoor subjectieve discussies worden vervangen door professionele, data-gestuurde dialogen (Leerpunt, z.d.-b; Van Peteghem et al., 2024).

7. Conclusie literatuurstudie

De literatuurstudie toont aan dat de kwaliteit van het onderwijs onder druk staat door een structurele erosie van de effectieve leertijd. Recente data uit het TALIS 2024-onderzoek bevestigen dat Vlaamse leerkrachten significant meer tijd verliezen aan ordehandhaving en administratie dan hun internationale collega's, ondanks een hoog competentiegevoel (Van Droogenbroeck et al., 2025). Het antwoord op deze uitdaging ligt niet in een repressief sanctiebeleid, maar in het didactisch installeren van sterke routines (Bennett, 2022). Vanuit het perspectief van de Cognitive Load Theory (CLT) vormen deze routines een noodzakelijke voorwaarde voor leren: door basisgedrag te automatiseren, wordt de onnodige cognitieve belasting geminimaliseerd, waardoor het beperkte werkgeheugen van de leerling vrijkomt voor de eigenlijke leerstof (Sweller et al., 2011).

Het succesvol implementeren van deze routines is echter geen louter technische ingreep, maar een complex sociaal proces. Omdat gedrag in de klas gestuurd wordt door sociale normen en groepsdynamieken, volstaat het optreden van de individuele leraar vaak niet (Bennett, 2022). Effectief klasmanagement vereist een consistente, schoolbrede aanpak waarin het team gezamenlijk de regie voert en verwachtingen expliciet maakt. Zonder deze gezamenlijke afstemming blijven routines kwetsbaar voor inconsistentie, wat de voorspelbaarheid voor leerlingen ondermijnt.

Om de kloof tussen deze theoretische inzichten en de weerbarstige klaspraktijk te overbruggen, is een specifieke vorm van professionalisering vereist. Traditionele nascholing blijkt vaak ontoereikend om diepgewortelde gedragspatronen te veranderen. Een evidence-informed benadering, waarbij wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en data uit de eigen context worden getrianguleerd, biedt hier een oplossing (Van den Rym et al., 2025; Willegems et al., 2025). Binnen dit kader fungeert videoreflectie als een krachtige hefboom. Door de 'pauzeknop' in te drukken, stelt video leerkrachten in staat om hun 'professional vision' te ontwikkelen en blinde vlekken in hun routines op te merken (Tripp & Rich, 2012). Dit onderzoek vertrekt dan ook vanuit de hypothese dat het gezamenlijk analyseren van de eigen praktijk via videoreflectie de collective teacher efficacy van het team versterkt, wat essentieel is voor een duurzame verhoging van de effectieve leertijd en een veilig leerklimaat (Van Peteghem et al., 2024).

Onderzoeksopzet en methode

Dit deel verantwoordt de keuze voor een kwalitatief onderzoeksdesign binnen de traditie van *practitioner inquiry*. Aangezien routines niet in een vacuüm ontstaan maar betekenis krijgen in de interactie tussen leraar en leerling, is een contextgerichte benadering noodzakelijk. Er wordt toegelicht hoe de dubbele rol van de onderzoeker als *insider* wordt benut voor diepere inzichten, en hoe subjectiviteit wordt bewaakt via ‘critical friends’. Tevens wordt beschreven hoe de principes van *evidence-informed* werken structureel zijn ingebed in de onderzoeksopzet.

1. Onderzoeksbenadering: kwalitatief praktijkonderzoek

Voor dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksbenadering binnen het kader van praktijkonderzoek. Deze keuze is bewust gemaakt op basis van de aard van het vraagstuk, dat zich richt op de complexe sociale interacties rondom klasroutines in de specifieke context van de richting sport in de tweede graad dubbele finaliteit.

Waar kwantitatief onderzoek zich doorgaans richt op het meten van frequenties en het vinden van statistische verbanden tussen geïsoleerde variabelen, schiet deze benadering tekort om de diepere mechanismen van klasmanagement te doorgronden. Kwantitatieve instrumenten vereisen vaak dat data worden losgekoppeld van hun specifieke context om uniformiteit en veralgemeenbaarheid te bereiken (Miles et al., 2014). Voor dit onderzoek is die context echter cruciaal: een routine (zoals de start van de les in een klaslokaal of een sporthal) werkt niet in een vacuüm, maar krijgt pas betekenis in de specifieke interactie tussen leerkracht en leerling. Om te begrijpen *waarom* bepaalde routines wel of niet worden nageleefd, is een ‘rijke beschrijving’ van deze interacties noodzakelijk. Observatie via video stelt de onderzoekers in staat om subtiele aspecten van non-verbaal gedrag, timing en de onmiddellijke reacties van leerlingen vast te leggen, die in kwantitatieve vragenlijsten verloren zouden gaan (Tripp & Rich, 2012). Dit stelt het onderzoeksteam in staat om niet enkel het gedrag te registreren, maar ook de onderliggende overtuigingen en intenties die dit gedrag sturen te analyseren.

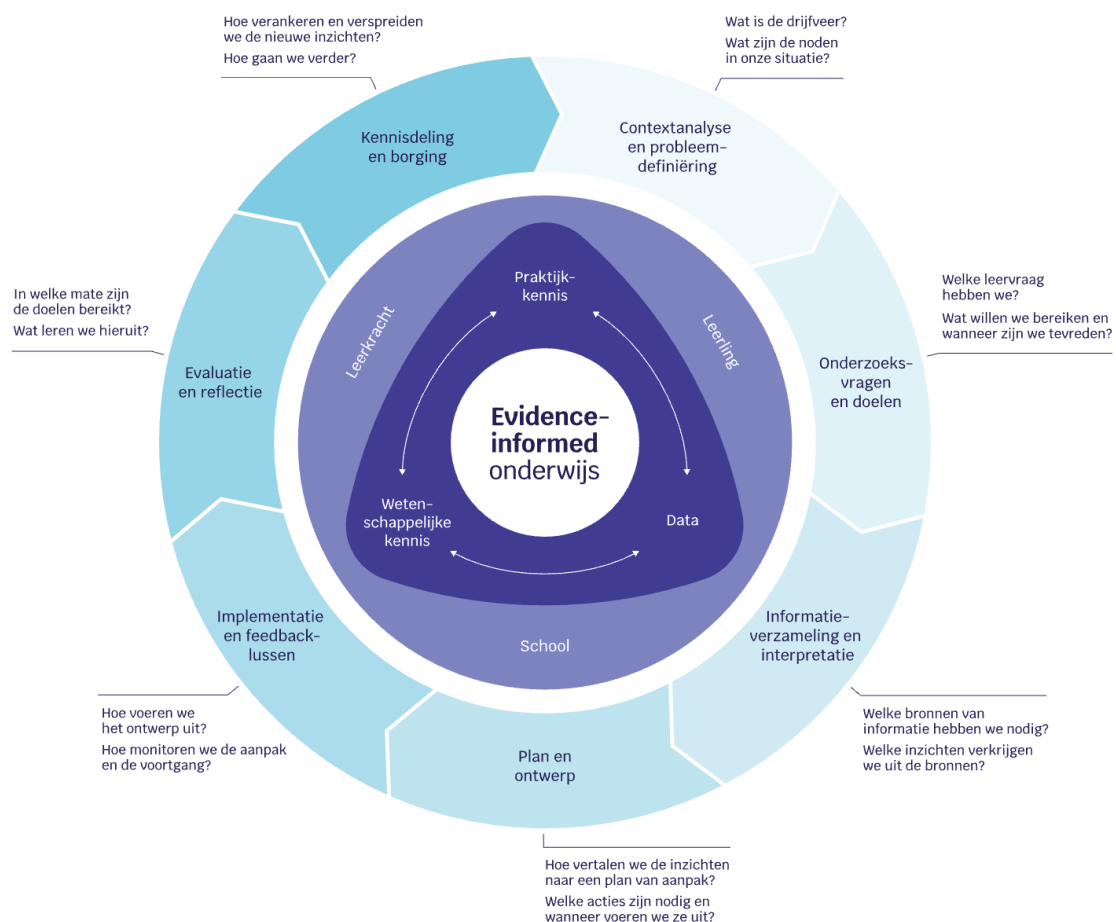
1.1. Evidence-informed werken: triangulatie en multiperspectivisme

De methodologie is gefundeerd op de principes van evidence-informed onderwijs. Dit houdt in dat onderwijsbeslissingen worden genomen op basis van een integratie van drie kennisbronnen (zie Figuur 3): wetenschappelijke kennis, data uit de eigen schoolcontext en praktijkkennis en

expertise (Willegems et al., 2025). Om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen, worden twee kernmechanismen toegepast:

1. **Triangulatie:** Er wordt niet afgegaan op één enkele waarneming. Door data vanuit verschillende invalshoeken te verzamelen (video-observaties, focusgroepen en documentanalyse), wordt voorkomen dat conclusies gebaseerd zijn op toevallige waarnemingen en ontstaat een completer beeld van de realiteit (Willegems et al., 2025).

2. **Multiperspectivisme:** Een cruciale voorwaarde voor kwaliteitsvol praktijkonderzoek is het betrekken van diverse perspectieven om blinde vlekken te vermijden (Willegems et al., 2025). Dit onderzoek combineert het perspectief van de leerkracht (via VideoKLUB en reflectie) met het perspectief van de leerling én de bredere schoolgemeenschap. Zoals benadrukt in het OBPWO-onderzoek, wordt er vaak over leerlingen gesproken in plaats van met hen. In dit onderzoek staat de stem van de leerling echter centraal om te begrijpen hoe regels en routines daadwerkelijk worden ervaren (Struyf et al., 2024b).



Figuur 3. Het model voor evidence-informed werken (Leerpunt, z.d.-a)

1.2. De rol van de onderzoeker:

Dit onderzoek wordt uitgevoerd vanuit het perspectief van praktijkonderzoek. De onderzoeker neemt hierbij een dubbele rol op: enerzijds als participierend leerkracht binnen het domein 'sport' op de school, en anderzijds als masterstudent-onderzoeker die deze praktijk systematisch analyseert (Donk & Lanen, 2020). Deze *insider*-positie biedt methodologische voordelen, zoals directe toegang tot de 'verborgen' schoolcultuur en een dieper begrip van de contextspecifieke dynamiek in de dubbele finaliteit. Tegelijkertijd vereist deze rol waakzaamheid voor subjectiviteit en bias. Om de interne validiteit te bewaken, worden interpretaties niet geïsoleerd gevormd. Er wordt gebruikgemaakt van 'critical friends' binnen het VideoKLuB-team om aannames kritisch te toetsen en tunnelvisie te vermijden (Donk & Lanen, 2020).

1.3. De sociale constructie van betekenis en 'professional vision'

Een belangrijk methodologisch uitgangspunt is dat betekenis niet statisch is, maar sociaal geconstrueerd wordt door interactie. In de focusgroepen met leerlingen wordt niet enkel gestreefd naar het verzamelen van individuele meningen, maar naar het achterhalen van de denkwijze en redenering van de groep via interactie. Leerlingen reageren op elkaar, nuanceren elkaars uitspraken en bouwen voort op elkaars ideeën (Struyf et al., 2024b).

In de VideoKLuB analyseren leerkrachten samen beelden van de eigen praktijk. Dit proces is gericht op het ontwikkelen van hun 'professional vision': het vermogen om relevante gebeurtenissen in de klas op te merken (*noticing*) en hierover te redeneren (*reasoning*) op basis van kennis (Gold & Holodynski, 2017). Door gezamenlijk video's te analyseren, ontwikkelen leerkrachten een gedeelde taal en visie op wat 'goed klasmanagement' inhoudt binnen hun specifieke context.

Om te vermijden dat deze gedeelde taal beperkt blijft tot de professionele leergemeenschap van de VideoKlub, wordt ook een focusgroep met niet-deelnemende collega's georganiseerd. Ook hier is sprake van sociale betekenisgeving: door in dialoog te gaan, wordt getoetst of de ontworpen routines resoneren met de bredere teampercepties en of ze haalbaar zijn buiten de veilige setting van de VideoKLuB. Dit multiperspectivisme is noodzakelijk om te komen tot gedragen afspraken en een schoolbrede cultuur van 'collective teacher efficacy' (Donk & Lanen, 2020; Struyf et al., 2024b).

1.4. Cyclisch en iteratief karakter

Dit onderzoek volgt een cyclisch en iteratief proces, eigen aan praktijkonderzoek en de methodiek van evidence-informed werken (Donk & Lanen, 2020; Willegems et al., 2025). Het onderzoek verloopt volgens de fasen van contextanalyse, probleemdefiniëring, informatieverzameling, ontwerp, implementatie en evaluatie. De dataverzameling en -analyse lopen in elkaar over: inzichten uit de eerste VideoKLuB-sessie kunnen leiden tot specifieke vragen voor de focusgroep met leerlingen. De bevindingen hieruit leiden vervolgens tot een aanpassing in het ontwerp van de routine, die daarna opnieuw in de praktijk wordt gebracht, gefilmd en geëvalueerd (Willegems et al., 2025).

2. Onderzoekssetting, populatie en steekproef

2.1. Onderzoekssetting

Conform de richtlijnen voor kwalitatief onderzoek vindt deze studie plaats in een naturalistische setting: de dagelijkse onderwijspraktijk van de school. Volgens (Miles et al., 2014) is het bij kwalitatief onderzoek essentieel dat de dataverzameling wordt afgebakend tot een specifieke setting en sociale processen om diepgaand inzicht te verkrijgen.

De keuze voor de school is ingegeven door de specifieke context van de school, die reeds sterk inzet op een evidence-based gedragsbeleid. De school hanteert een visie die geïnspireerd is op wetenschappelijke kaders zoals 'Nieuwe Autoriteit' (Omer & Leonard, 2025) en 'Regie in de klas' (Bennett, 2022). Hierbij wordt gestreefd naar een houding van 'warme kordaatheid': het installeren van duidelijke routines en grenzen (structuur) in combinatie met een sterke inzet op verbinding en relatie,. Dit sluit naadloos aan bij de bevindingen uit het OBPWO-onderzoek van Struyf et al. (2024b) waarin de balans tussen grenzen stellen en verbinden centraal staat voor een veilig leerklimaat.

Binnen deze schoolcontext wordt de setting verder vernauwd tot het domein 'sport' en specifiek gaat het om de tweede graad dubbele finaliteit. Deze afbakening is noodzakelijk omdat klasroutines sterk contextafhankelijk zijn; wat werkt in een algemene theorieles, verschilt wezenlijk van de dynamiek in een praktijkvak of een sportcontext. De dynamiek in de dubbele finaliteit, waarbij leerlingen frequent moeten schakelen tussen theoretische lessen in een

klaslokaal en praktijklessen in de sporthal, stelt specifieke eisen aan routines rondom bv. verplaatsingen, kleedkamergebruik en het in orde zijn met materiaal.

Het onderzoek focust zich o.a. op de wisselwerking tussen deze diverse leeromgevingen. De lessen vinden zowel in gewone leslokalen plaats, als in sportzalen. De school bestaat uit verschillende gebouwen, wat zorgt voor heel wat verplaatsingen op een lesdag. Deze specifieke infrastructuur heeft een directe impact op de uitvoerbaarheid van routines. Zoals Stronge et al. (2011) en Valcke and Craene (2020) benadrukken, is de fysieke inrichting en infrastructuur een cruciale bouwsteen voor effectief klasmanagement. In deze setting zorgt de fysieke afstand tussen de verschillende gebouwen voor specifieke uitdagingen bij de start en het einde van de les, wat in de analyse van de routines (zoals de startroutine) expliciet wordt meegenomen.

2.2. Populatie en grootstedelijke context

Op het niveau van de leerlingen bestaat de populatie uit alle leerlingen van de tweede graad dubbele finaliteit binnen het domein Sport (klassen 3SP en 4SP) in het schooljaar 2025-2026. Om de dynamiek in deze klassen te begrijpen, is inzicht in de bredere schoolcontext noodzakelijk. De school bevindt zich in de Vlaamse Rand rond Brussel, een regio gekenmerkt door grootstedelijke dynamiek en superdiversiteit. Uit de *Databundel Leerlingenkenmerken* van 2023-2024 (Vlaamse Overheid, 2023) blijkt dat de school (totaal 1.850 leerlingen) een gemiddelde OKI-index van 2,05 heeft. Deze grootstedelijke context weerspiegelt zich in het feit dat 63,4% van de leerlingen een andere thuistaal heeft dan het Nederlands en bijna de helft (49,4%) woont in een buurt die gekenmerkt wordt door een hoge mate van schoolse vertraging.

Binnen deze schoolpopulatie situeert het onderzoek zich specifiek in de dubbele finaliteit (het voormalige TSO). Hoewel de beschikbare demografische data voor deze stroom betrekking hebben op *alle* graden en niet exclusief op de richting Sport, bevestigen ze het uitdagende profiel van de doelgroep. Binnen de totale TSO-populatie van 750 leerlingen bedraagt de OKI-index 1,90. Ook hier is de diversiteit structureel aanwezig: 60,7% van deze leerlingen is anderstalig en 45,7% woont in een buurt met indicatoren van kansarmoede. Deze cijfers onderstrepen dat de grootstedelijke uitdagingen, zoals taalbarrières en socio-economische kwetsbaarheid, sterk vertegenwoordigd zijn in de onderwijsvorm waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt.

Een gedetailleerde analyse van de inschrijvingslijsten voor de specifieke Sport-klassen in het schooljaar 2025-2026 toont de concrete samenstelling van de onderzoekspopulatie. De groep van het derde jaar (3SPa en 3SPb) telt in totaal 32 leerlingen en kent een ongelijke genderverdeling met 26 jongens en slechts 6 meisjes. Wat betreft de schoolloopbaan blijkt dat, hoewel 19 leerlingen (59%) op de normleeftijd zitten (geboren in 2011), een aanzienlijk deel van 41% (13 leerlingen) minstens één jaar schoolse vertraging heeft opgelopen. De groep van het vierde jaar (4SPa en 4SPb) bestaat uit 29 leerlingen, waarvan 22 jongens en 7 meisjes. Ook hier is de vertraging significant: 12 leerlingen (41%) zijn geboren in 2009 of eerder, terwijl de normleeftijd 2010 is.

Naast de hoge graad van schoolse vertraging en het mannelijke overwicht (ca. 79% van de totale groep), is de culturele en geografische diversiteit een bepalend kenmerk van deze populatie. De leerlingen wonen verspreid over de brede regio, met aanzienlijke groepen uit sterk verstedelijkte gemeenten in de Vlaamse Rand en het Brusselse Hoofdstedelijk Gewest. De geboorteplaatsen illustreren de superdiversiteit in de klas: hoewel de meerderheid geboren is in België, zitten er ook leerlingen in de groep die geboren zijn in internationale steden zoals Tanger, Bogota, Wiesbaden en Kardzhali. Deze diversiteit onderstreept de noodzaak voor een cultuursensitieve aanpak en een duidelijke structuur in het klasmanagement.

Op het niveau van de leerkachten wordt de populatie gevormd door het volledige lerarenteam van de tweede graad dubbele finaliteit in het domein sport, die lesgeven in het derde en vierde jaar van de richting 'sport' (SP). Dit team opereert in een grootstedelijke context die specifieke uitdagingen met zich meebrengt rondom praktijklessen en klasmanagement.

2.3. Steekproeftrekking

In tegenstelling tot kwantitatief onderzoek, waar gestreefd wordt naar randomisatie en representativiteit voor een grote populatie, hanteert dit onderzoek een doelgerichte steekproeftrekking (Miles et al., 2014). Deelnemers zijn geselecteerd op basis van hun vermogen om rijke informatie te verschaffen over het centrale fenomeen, namelijk de uitvoering van routines in de praktijk. De steekproef is opgebouwd uit drie niveaus om te voldoen aan de eis van multiperspectivisme binnen evidence-informed werken (Willegems et al., 2025).

- Leerlingen

Voor de observaties van leerlingen via VideoKlub wordt geen steekproef genomen, de vier klassen met alle leerlingen worden gefilmd. Voor het afnemen van de focusgroep voor de evaluatie van de routines is een gestratificeerde doelgerichte steekproef samengesteld in de vorm van een focusgroep. Om aan de eis van multiperspectivisme en datatriangulatie te voldoen (Willegems et al., 2025), wordt een focusgroep samengesteld met leerlingen uit de klassen van de deelnemende leerkrachten. De selectie bestaat uit acht leerlingen uit de richting 'sport' in de tweede graad dubbele finaliteit. Hierbij is een heterogene groep van zes leerlingen geselecteerd uit de klassen 3SP en 4SP. Bij de samenstelling is expliciet rekening gehouden met de beschreven populatiekenmerken: ondanks de scheve verdeling is gestreefd naar de aanwezigheid van zowel jongens als meisjes, en is er gezocht naar een mix van leerlingen die 'op leeftijd' zitten en leerlingen met schoolse vertraging. Ook werd er gestreefd naar een vertegenwoordiging van zowel leerlingen die vlot mee zijn met de schoolstructuur als leerlingen die vaker in conflict komen met de regels. Dit dient om te onderzoeken hoe verschillende profielen de routines in de klas anders ervaren en zorgt voor datatriangulatie met de bevindingen van het leerkrachtenteam. De focusgroep stelt de onderzoekers in staat om niet alleen over leerlingen te spreken, maar actief met hen in dialoog te gaan en hun percepties en eventuele weerstanden mee te nemen in het herontwerp van de routines.

- Leerkrachten

De kern van de steekproef wordt gevormd door de deelnemers aan de VideoKLuB. Dit team fungeert als een professionele leergemeenschap (PLG) waarin gezamenlijk onderzoek wordt gedaan naar de lespraktijk aan de hand van video-analyse. De groep bestaat uit vijf leerkrachten die werkzaam zijn binnen het domein 'sport' in de tweede graad dubbele finaliteit en een leerlingenbegeleider die fungeert als coach van de VideoKLuB (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.). De samenstelling van dit team kwam niet louter op basis van vrijwilligheid tot stand, maar via een doelgerichte selectie door de directie en de leerlingenbegeleider. Hierbij werd bewust gestreefd naar een heterogene groep met uiteenlopende profielen op vlak van ervaring, leerkrachtstijl en vaardigheden in klasmanagement. Deze diversiteit heeft als doel dat de deelnemers, ondanks hun verschillen, elk op hun eigen manier kunnen leren uit de VideoKLuB en elkaar kunnen versterken (Struyf et al., 2024b; (Onderzoekende School?!, z.d.). De masterstudent-onderzoeker maakt eveneens integraal deel uit van deze leergemeenschap, maar werd oorspronkelijk niet gevraagd om deel te nemen aan de VideoKLuB. Ze sloot aan vanuit

haar specifieke rol als ‘participerend observator’ binnen dit praktijkonderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2020).

Op basis van de beschikbare gegevens over de steekproef binnen ZAVO, kan er een gedetailleerd beeld geschetst worden van de achtergronden van de leerkrachten die deelnemen aan de VideoKluB. Het kernteam is bewust samengesteld als een heterogene groep om diverse perspectieven samen te brengen.

Er is sprake van een grote spreiding in onderwijservaring, wat zorgt voor een dynamiek tussen startende en zeer ervaren leerkrachten. Aan de ene kant van het spectrum bevindt zich een vrouwelijke leerkracht wiskunde met maar liefst 27 jaar ervaring, die al haar hele loopbaan op ZAVO werkt. Aan de andere kant staan leerkrachten met vier tot zes jaar ervaring, die zich in de vroege fase van hun carrière bevinden. Een specifiek profiel is dat van een mannelijke leerkracht Engels (geboren in Syrië), die in totaal drie jaar op ZAVO werkt, maar daarvoor al een jaar les gaf in Syrië. Deze mix is cruciaal voor het onderzoek, omdat de perceptie van klasmanagement en de ‘professional vision’ vaak evolueren naarmate men meer ervaring opdoet.

De groep is multidisciplinair samengesteld, wat aansluit bij de doelstelling om domeinbrede routines te ontwikkelen die niet vakgebonden zijn. Het team bestaat uit een combinatie van leerkrachten algemene vakken (wiskunde, Engels, aardrijkskunde) en praktijkleerkrachten binnen het domein sport (o.a. outdoor/omnisport, ritmiek, sport- en pedagogisch handelen). Daarnaast is er een specifieke rol weggelegd voor de coach van de VideoKluB. Dit is een vrouwelijke leerlingenbegeleider met zes jaar ervaring in het onderwijs. Zij geeft zelf geen les in de betrokken graad, waardoor zij een meer objectieve, faciliterende rol kan opnemen zonder directe betrokkenheid bij de evaluatie van de leerlingen in kwestie.

De groep leerkrachten is divers op het vlak van gender en afkomst, wat een weerspiegeling is van de grootstedelijke context van de school. De participanten variëren in leeftijd van eind twintig (geboren in 1997) tot midden veertig (geboren in 1975). Qua woonplaats komen de leerkrachten uit de bredere regio (o.a. Mechelen, Vilvoorde, Oud-Heverlee), wat typisch is voor scholen in de Vlaamse Rand. Opvallend is de aanwezigheid van een leerkracht met een migratieachtergrond (Syrië), wat in de context van ZAVO als een meerwaarde wordt gezien.

Leerlingen geven in interviews namelijk aan dat een divers lerarenkorps helpt om culturele bruggen te bouwen en wederzijds begrip te vergroten (Struyf et al., 2024b).

Samengevat is deze selectie niet toevallig tot stand gekomen, maar via doelgerichte steekproeftrekking. Door praktijkleerkrachten en leerkrachten algemene vakken, starters en anciens samen te brengen, wordt getracht om de routines vanuit verschillende invalshoeken te ontwerpen en te testen, om zo te komen tot een gedragen aanpak die werkbaar is voor het hele team

Om te vermijden dat de bevindingen louter gebaseerd zijn op de ervaringen van de 'voorlopers' in de VideoKLuB, en om een breder draagvlak binnen de graad te toetsen, wordt een aanvullende steekproef getrokken voor een focusgroep. Deze groep bestaat uit zes leerkrachten uit de tweede graad 'sport' die niet deelnemen aan het VideoKLuB-traject. De selectiecriteria voor deze participanten zijn:

- Tewerkgesteld zijn in de tweede graad dubbele finaliteit (domein sport) in het schooljaar 2025-2026.
- Ervaring hebben met de specifieke leerlingenpopulatie en de huidige uitdagingen rond klasmanagement. Deze groep fungeert als klankbord om na te gaan of de ontwikkelde routines en de geïdentificeerde noden resoneren met de bredere realiteit van het lerarenteam (Struyf et al., 2024b).

De omvang van de steekproef is beperkt, maar ligt in lijn met de aard van kwalitatief praktijkonderzoek. Het doel is niet om statistisch te generaliseren naar alle scholen in Vlaanderen, maar om analytische generalisatie mogelijk te maken: het begrijpen van de mechanismen achter routines en gedrag in deze specifieke context, zodat het team evidence-informed beslissingen kan nemen (Donk & Lanen, 2020; Willegems et al., 2025). De 'rijke data' die via video en focusgroepen worden verzameld, compenseren de beperkte numerieke omvang.

3. Data-verzameling

Om een valide beeld te vormen van de klaspraktijk, wordt niet vertrouwd op één enkele bron, maar wordt consequent datatriangulatie toegepast. Deze sectie beschrijft de gehanteerde instrumenten: video-observaties voor de objectieve registratie van gedrag, en focusgroepen (met *video-stimulated recall*) om de 'sociale constructie van betekenis' bij leerlingen en

collega's te achterhalen. Er wordt uiteengezet hoe deze bronnen worden gecombineerd om discrepanties tussen het ontwerp en de uitvoering van routines in kaart te brengen

3.1. Materiaal

Om een rijk en valide beeld te krijgen van hoe routines functioneren in de complexe realiteit van de klas, hanteert dit onderzoek een multimethodische aanpak. De dataverzameling verloopt via drie onderscheiden sporen die elkaar aanvullen: video-gebaseerde reflectie binnen het VideoKLuB-kernteam, een focusgroep met leerkrachten die niet deelnemen aan de VideoKLuB, en een focusgroep met leerlingen. Deze triangulatie van bronnen en methoden verhoogt de betrouwbaarheid van de bevindingen (Miles et al., 2014).

Dataverzameling binnen de VideoKLuB: video-observatie en reflectie

Het eerste spoor richt zich op de leerkrachten die actief deelnemen aan de VideoKLuB. Hierbij wordt video gebruikt als primaire databron om het leerkrachthandelen en de interactie in de 'naturalistische setting' van de klas vast te leggen. In tegenstelling tot vluchtige live-observaties, stelt video de onderzoekers in staat om de complexiteit van de klaspraktijk stil te zetten en herhaaldelijk te analyseren (Tripp & Rich, 2012). Voor de opnames wordt gebruikgemaakt van mobiele apparatuur (tablets of smartphones op statief) in combinatie met de IRIS Connect-app. De beelden worden beveiligd opgeslagen in een cloudomgeving, wat leerkrachten in staat stelt om tijd- en plaatsonafhankelijk fragmenten te selecteren en veilig te delen met het team (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.).

Binnen de methodiek van de VideoKLuB speelt de coach een cruciale, faciliterende rol. De coach fungeert niet als een evaluator die oordeelt over de leskwaliteit, maar als een procesbegeleider die de reflectie en het onderzoekend leren van de collega's ondersteunt en stimuleert (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.). Een fundamenteel principe hierbij is dat de coach steeds vertrekt vanuit de 'driver': de specifieke leervraag en de intrinsieke motivatie van de leerkracht zelf. De algemene 'driver' van de VideoKLuB luidt als volgt: "Nu merken we op dat lesroutines niet op een consequente manier toegepast worden (observatie) en dat heeft een negatief effect op de leertijd, het leerklimaat voor de leerlingen en het personeel (effect). We hebben nood aan consequent toepassen van de routines (schoolbreed) (behoefte) zodat rust en voorspelbaarheid gecreëerd worden voor leerlingen en leerkrachten(impact)."

In de VideoKLuB-methodiek blijft de leerkracht (de coachee) altijd eigenaar van het proces. Het is de leerkracht die bepaalt welk videofragment wordt getoond en welke leervraag centraal staat (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.). De coach respecteert dit eigenaarschap en bereidt de sessie voor op basis van deze specifieke vraag. Door te vertrekken vanuit de noden van de leerkracht (de persoonlijke driver of onderzoeksvraag), wordt weerstand verminderd en de betrokkenheid bij het professionaliseringstraject verhoogd (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.). De coach bewaakt dat er niet ‘zomaar’ naar beelden wordt gekeken, maar dat de observatie doelgericht is en gekoppeld aan de vooraf bepaalde focus (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.)

De coach heeft de taak om een veilig leerklimaat te creëren waarin kwetsbaarheid mogelijk is (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.). Tijdens de sessies structureert de coach de dialoog aan de hand van het GRROW-model, zodat het gesprek niet blijft hangen in vrijblijvende observaties, maar leidt tot concrete acties (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.). Daarnaast fungeert de coach als ‘bruggenbouwer’ tussen de praktijk en de theorie. Hij of zij verrijkt het gesprek door op gepaste momenten evidence-informed kaders (zoals de principes van Doyle of Kounin) of wetenschappelijke inzichten in te brengen die aansluiten bij de leervraag van de leerkracht (Willegems et al., 2025).

De data die tijdens de VideoKLuB-bijeenkomsten worden gegenereerd, bestaan uit de gezamenlijke reflecties en ontwerpbeslissingen. Deze gesprekken worden gestructureerd aan de hand van het GRROW-model (goal, reality, resources, options, will). Dit model fungeert als instrument om de observaties systematisch te vertalen naar concrete acties voor het herontwerp van routines (Leerpunt, z.d.–b). Om de ‘professional vision’ van de deelnemers te sturen, wordt gebruikgemaakt van kijkwijzers gebaseerd op de theoretische kaders van Doyle (1985) (klas als organisatievorm) en (Kounin, 1970) (proactief klasmanagement) (Gold et al., 2021). Er wordt gewerkt met passieve toestemming van ouders en leerlingen, waarbij de privacy wordt gewaarborgd door de camera zo op te stellen dat leerlingen zonder toestemming buiten beeld blijven (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.).

Dataverzameling bij niet-participanten: focusgroep Leerkrachten

Om te vermijden dat de bevindingen louter gebaseerd zijn op de ervaringen van de 'voorlopers' in de VideoKLuB, wordt een focusgroep georganiseerd met leerkrachten uit de tweede graad (domein sport) die niet deelnemen aan het traject. Het doel van deze focusgroep is het capteren van de bredere teampercepties over het huidige klasmanagement en de routines op school.

Focusgroepen zijn hierbij het aangewezen instrument omdat ze door de interactie tussen deelnemers de ‘sociale constructie van betekenis’ blootleggen (Donk & Lanen, 2020).

Tijdens deze sessie wordt gebruikgemaakt van een semigestructureerde interviewleidraad die peilt naar de ervaringen met de huidige afsprakenkaders, de ervaren drempels in de klaspraktijk en de samenwerking binnen de graad. Dit laat de onderzoeker toe om te verifiëren of de uitdagingen die in de VideoKLUB worden aangepakt, resoneren met de bredere realiteit van het lerarenkorps (Struyf et al., 2024b). De gesprekken worden na schriftelijke toestemming (informed consent) integraal opgenomen en getranscribeerd.

Dataverzameling op leerlingniveau: focusgroepen

Om te waarborgen dat de ontwikkelde routines aansluiten bij de beleving van de doelgroep, wordt de stem van de leerling actief meegenomen. Hiervoor worden focusgroepen met leerlingen georganiseerd. Omdat het voor leerlingen vaak abstract is om over 'klasmanagement' te praten, wordt tijdens deze gesprekken gebruikgemaakt van video-stimulated recall. Hierbij worden korte, geanonimiseerde videofragmenten of screenshots van de routines getoond om het geheugen te activeren en concrete reacties uit te lokken (Tripp & Rich, 2012). De interviewleidraad is qua taalgebruik zorgvuldig afgestemd op de leefwereld van de leerlingen in de dubbele finaliteit (Backers et al., 2020). Ook deze gesprekken worden na schriftelijke toestem opgenomen voor verdere analyse.

3.2. Validiteit en betrouwbaarheid

De keuze voor een kwalitatief design binnen een praktijkonderzoek is ingegeven door de noodzaak om de complexe, contextgebonden realiteit van de klaspraktijk in kaart te brengen. In tegenstelling tot kwantitatief onderzoek, dat streeft naar statistische generalisatie, richt dit onderzoek zich op analytische generalisatie: het begrijpen van de mechanismen achter routines en gedrag in deze specifieke schoolcontext (Donk & Lanen, 2020). Het voornaamste voordeel van de gehanteerde methoden is de rijkdom van de data. Het gebruik van video stelt de onderzoekers in staat om de vluchtigheid van de lespraktijk stil te zetten en micro-analytische observaties te doen die met het blote oog vaak gemist worden (Tripp & Rich, 2012). Focusgroepen bieden daarnaast een unieke meerwaarde door de ‘sociale constructie van betekenis’ bloot te leggen; de interactie tussen deelnemers brengt gedeelde opvattingen en

onderliggende tegenstellingen aan het licht die in individuele interviews vaak verborgen blijven (Baecher & Kung, 2014).

Een methodologische uitdaging betreft de dubbele rol van de onderzoeker als ‘insider.’ De onderzoeker is tegelijkertijd collega in de school en coach van de VideoKLuB. Hoewel deze positie directe toegang tot de data en een diepgaand begrip van de schoolcultuur biedt, brengt het een risico op ‘bias’ (vooringenomenheid) en bedrijfsblindheid met zich mee (Donk & Lanen, 2020). Om de validiteit en betrouwbaarheid van de resultaten te waarborgen, wordt in dit onderzoek niet gewerkt met een subjectief logboek, maar wordt consequent ingezet op de principes van evidence-informed werken, met name triangulatie en multiperspectivisme (Van den Rym et al., 2025; Willegems et al., 2025).

Om de interne validiteit te borgen en subjectiviteit te minimaliseren, wordt datatriangulatie toegepast door drie verschillende bronnen met elkaar te vergelijken: de objectieve registratie van het handelen (video-observaties), de pedagogische intenties van de leerkracht (VideoKLuB-reflecties) en de daadwerkelijke ervaring van de leerlingen en collega’s (focusgroepen). Discrepanties tussen deze bronnen worden niet genegeerd, maar juist gebruikt als aangrijpingspunt voor diepere analyse. Zoals Merchie et al. (2016) beschrijven, kunnen tegenstrijdige bevindingen tussen verschillende meetinstrumenten waardevolle inzichten opleveren die bij louter zelfrapportage verborgen zouden blijven. De focusgroepen bieden hierbij een unieke meerwaarde door de ‘sociale constructie van betekenis’ bloot te leggen; de interactie tussen deelnemers brengt gedeelde opvattingen en onderliggende tegenstellingen aan het licht die in individuele interviews vaak onbesproken blijven (Donk & Lanen, 2020).

Naast triangulatie wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek versterkt door in te zetten op drie methodologische pijlers. Ten eerste ligt de focus op de ‘driver’ van de leerkracht. Conform de VideoKLuB-methodiek is de rol van de onderzoeker faciliterend en niet sturend; de specifieke leervraag van de deelnemer bepaalt de richting van de analyse (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.). Doordat de leerkracht eigenaar blijft van het proces en de selectie van videofragmenten, wordt vermeden dat de onderzoeker eigen vooroordelen oplegt aan de data. Ten tweede wordt gewerkt met evidence-informed kaders. Om te voorkomen dat interpretaties blijven hangen in subjectieve indrukken of intuïtie, worden observaties consequent gespiegeld aan gevalideerde theoretische concepten, zoals die van Doyle en Kounin. Deze theorie fungeert als een objectiverende lens die de ‘professional vision’ van de onderzoeker en het team

scherpstelt (Gold et al., 2021). De onderzoeker neemt hierbij de rol aan van ‘bruggenbouwer’ die praktijkkennis verbindt met wetenschappelijke inzichten (Willegems et al., 2025).

Tot slot fungeren de deelnemers in de VideoKLuB en de begeleiders vanuit de opleiding als ‘critical friends’. Interpretaties worden niet geïsoleerd gevormd; aannames worden in groep bevraagd, wat de onderzoeker dwingt om conclusies steeds te onderbouwen met zichtbare feiten uit de video-opnames (Donk & Lanen, 2020)

3.3. Procedure dataverzameling

Het proces van dataverzameling verloopt in drie fasen die de cyclische aard van praktijkonderzoek volgen, gaande van voorbereiding en uitvoering tot afronding en data-opslag. De voorbereidende fase start met het informeren van alle betrokken partijen, directie, leerkrachten, leerlingen en ouders, over de doelstellingen en werkwijze van het onderzoek. Om de ethische verantwoording te borgen, worden toestemmingsverklaringen (informed consent) verzameld. Voor de leerkrachten en deelnemers aan de focusgroepen betreft dit een actieve instemming, terwijl voor de video-opnames in de klassen wordt gewerkt met een procedure van passieve toestemming via een schoolbrief, waarbij de privacy van leerlingen die niet gefilmd mogen worden, wordt gegarandeerd door een specifieke cameraopstelling (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.). Parallel hieraan ontvangen de deelnemende leerkrachten van de VideoKLuB een technische instructie voor het gebruik van de IRIS Connect-apparatuur. Een cruciale stap in deze fase is het gezamenlijk bepalen van de ‘driver’ of leervraag tijdens een startoverleg. Deze leervraag fungeert als inhoudelijke focus voor de eerste cyclus en borgt dat het onderzoek vertrekt vanuit de professionele noden van het team en niet louter vanuit de agenda van de onderzoeker (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.).

De uitvoeringsfase bestaat uit een iteratief proces van dataverzameling via video-observatie en dialoog. Leerkrachten filmen hun lessen in de naturalistische setting van de klaspraktijk en selecteren vervolgens zelfstandig fragmenten die relevant zijn voor de vooropgestelde leervraag. Deze beelden vormen de input voor de VideoKLuB-sessies, waarin de dataverzameling plaatsvindt door de gezamenlijke analyse en reflectie. Tijdens deze bijeenkomsten wordt de dialoog gestructureerd aan de hand van het GRROW-model (goal, reality, resources, ptions, will). De onderzoeker noteert de inzichten die voortvloeien uit de analyse van de realiteit (de videobeelden) en de ontwerpbeslissingen die worden genomen voor het aanpassen van de routines (Leerpunt & VideoKLuB, z.d.; Willegems et al., 2025). Naast dit

spoor vinden de focusgroepen plaats met leerlingen en met de niet-deelnemende leerkrachten. Deze gesprekken worden geleid door een semigestructureerde interviewleidraad en maken gebruik van video-stimulated recall, waarbij visuele stimuli (videofragmenten) worden ingezet om het geheugen van de participanten te activeren en concrete reacties uit te lokken (Tripp & Rich, 2012)

In de afrondende fase verschuift de aandacht naar de verwerking en validatie van de verzamelde gegevens. Alle audio-opnames van de focusgroepen worden woordelijk getranscribeerd om een nauwkeurige analyse mogelijk te maken. De verslagen van de VideoKLuB-sessies en de bijbehorende videofragmenten worden geanonimiseerd en veilig opgeslagen conform de GDPR-richtlijnen. Als laatste stap in de procedure wordt een ‘member check’ uitgevoerd. Hierbij worden de voorlopige samenvattingen en interpretaties teruggekoppeld naar de deelnemers om te verifiëren of hun perspectieven correct zijn weergegeven, wat de interne validiteit van de data verhoogt (Donk & Lanen, 2020; Saldaña, 2013).

3.4. Procedure data-analyse

De verwerking en analyse van de kwalitatieve data, bestaande uit de transcripten van de focusgroepen en de verslagen van de VideoKLuB-sessies, vindt plaats via een systematisch en iteratief proces. In plaats van een strikt lineaire benadering, wordt de analyse benaderd als een cyclische beweging tussen dataverzameling, data-condensatie, data-display en conclusietrekking (Miles et al., 2014). Om de omvangrijke hoeveelheid data beheersbaar te houden en de analyse transparant en navolgbaar te maken, wordt gebruikgemaakt van CAQDAS-software (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), concreet zal er met MAXQDA gewerkt worden. Deze software ondersteunt de onderzoeker in het structureren van de codering en het visualiseren van verbanden, wat de betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede komt (Saldaña, 2013).

De analyse start met de fase van data-organisatie en immersie. Voorafgaand aan het coderen worden alle audio-opnames van de focusgroepen woordelijk getranscribeerd, en worden de VideoKLuB-verslagen geanonimiseerd en verwerkt. De onderzoeker leest en herleest deze data integraal (*reading and memoing*) om vertrouwd te raken met de inhoud en de context als geheel. Parallel aan dit proces wordt gestart met het schrijven van ‘analytic memos’. Dit zijn reflectieve

notities waarin de onderzoeker eerste indrukken, opvallende patronen en mogelijke verbanden met de theoretische kaders vastlegt. Deze memo's fungeren als een essentiële schakel tussen de ruwe data en de uiteindelijke abstracte theorievorming en helpen om de eigen subjectiviteit van de onderzoeker te monitoren (Saldaña, 2013).

In de daaropvolgende fase, de eerste codeercyclus, wordt de data uiteengehaald in betekenisvolle segmenten. Gezien het praktijkgerichte karakter van het onderzoek en de theoretische verankering, wordt gekozen voor een hybride codeerstrategie die deductieve en inductieve methoden combineert. Enerzijds wordt deductief gestart met een set van '*provisional codes*' of voorlopige codes die zijn afgeleid van de onderzoeksvragen en de theoretische concepten van Doyle en Kounin (bijvoorbeeld 'gelijktijdigheid', 'with-it-ness' of 'momentum'). Anderzijds wordt, om recht te doen aan de specifieke context en de stem van de leerlingen, inductief gewerkt met 'in vivo coding'. Hierbij worden de letterlijke bewoordingen van de participanten als code gebruikt (bijvoorbeeld 'streng maar rechtvaardig' of 'saai'), wat waarborgt dat de leefwereld van de leerling centraal blijft staan en niet direct wordt overschreven door academisch taakgebruik (Saldaña, 2013). Tevens wordt 'process coding' toegepast om de dynamiek van interacties en handelingen in de tijd te vatten. Deze techniek maakt gebruik van werkwoorden om waarneembare en conceptuele acties te labelen (zoals 'onderhandelen' of 'bijsturen'), waardoor processen van verandering en de opbouw van routines inzichtelijk worden gemaakt (Miles et al., 2014; Saldaña, 2013).

Na deze initiële codering volgt de tweede codeercyclus, waarin de focus verschuift naar het reduceren en organiseren van de data om tot overkoepelende thema's te komen. Via 'pattern coding' worden de codes uit de eerste fase gegroepeerd in categorieën of 'meta-codes' die een gemeenschappelijk thema of verklarend mechanisme identificeren (Miles et al., 2014; Saldaña, 2013). In deze fase wordt specifiek gezocht naar patronen van consensus en conflict. Er wordt geanalyseerd waar de percepties van leerkrachten en leerlingen overeenkomen en waar er discrepanties bestaan tussen de pedagogische intenties van de leerkracht (VideoKLUB-data) en de daadwerkelijke ervaring van de leerling (focusgroep-data).

De analyse wordt afgerond met de fase van synthese en conclusietrekking. Conform de principes van evidence-informed werken wordt hierbij consequent datatriangulatie toegepast (Leerpunt, z.d.-a; Willegems et al., 2025). De bevindingen uit de verschillende databronnen worden met elkaar vergeleken en geïntegreerd om een rijk en valide antwoord op de

onderzoeksvragen te formuleren. Tot slot vindt er een ‘member check’ plaats waarbij de voorlopige interpretaties worden teruggekoppeld naar de deelnemers. Dit stelt de onderzoeker in staat om te verifiëren of de bevindingen de perspectieven van de participanten correct weergeven, wat de interne validiteit van het onderzoek versterkt (Saldaña, 2013; Struyf et al., 2024b).

4. Planning

Stap 1: Eerste VideoKLuB met video-opnames

Timing: 9 februari

De eerste VideoKLuB-sessies leveren de noodzakelijke nulmeting en visuele data.

Stap 2: Focusgroepen + analyse

Timing: eind februari focusgroepen (na de eerste analyse van video's), verwerking focusgroepen tijdens tegen midden maart

Door de focusgroepen *na* de eerste video-analyse te plannen, kunnen we de bevindingen uit de video's toetsen (trianguleren) aan de beleving van de leerlingen en collega's.

Stap 3: Herontwerp

Timing: na de focusgroepen (in de volgende VideoKLuB-sessie op 23/3)

Nu worden de inzichten uit de video (stap 1) en de feedback uit de focusgroepen (stap 2) samengevoegd om de routine te herontwerpen.

Stap 4: Implementatie van herontwerp

Timing: na paasvakantie

Stap 5: Evaluatie herontwerp

Timing: VideoKLuB-sessie op 11/05

Stap 6: Wat brengt de toekomst? Hoe gaan we verder?

Timing: VideoKLuB-sessie op 8/06

Bronnen

- Backers, L., Tuytens, M., & Devos, G. (2020). *Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Baecher, L., & Kung, S.-C. (2014). Collaborative Video Inquiry as Teacher Educator Professional Development. *Issues in teacher education*, 23(2), 93–115.
- Bennett, T. (2022). *Regie in de klas*. Phronese.
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating Environments of Success and Resilience: Culturally Responsive Classroom Management and More. *Urban Education*, 42(4), 326–348. <https://doi.org/10.1177/0042085907303406>
- D'Aes, M. (2019). *Gewenst gedrag en sanctiebeleid op school*. Politeia.
- De Wilde, B. (2025). "Ook gewenst gedrag moet je oefenen". Klasse. <https://www.klasse.be/614572/5-gouden-gedragsregels-sanctiebeleid/>
- Donk, C. v. d., & Lanen, B. v. (2020). *Praktijkonderzoek in de school* (Vierde, herziene druk, vijfde oplage ed.). Uitgeverij Coutinho.
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of teacher education*, 28(6), 51–55. <https://doi.org/10.1177/002248717702800616>
- Doyle, W. (1979). Classroom effects. *Theory Into Practice*, 18(3), 138–144. <https://doi.org/10.1080/00405847909542823>
- Doyle, W. (1985). Recent Research on Classroom Management: Implications for Teacher Education. *Journal of teacher education*, 36(3), 31–35. <https://doi.org/10.1177/002248718503600307>
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 97–125.
- El Hadioui, I., Sloomman, M., El-Akabawy, Z., Hammond, M., Mudde, A. L., & Schouwenburg, S. (2019). *Switchen en klimmen: over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving* (3e dr ed.). Uitgeverij van Gennep.
- Frederix, S. (2025). *Hoe gebruik je het 4-lademodel correct?* Klasse. Retrieved 1/1 from <https://www.klasse.be/71186/4lademodel-hoe-gebruik-je-het-correct/>
- Gold, B., & Holodynski, M. (2017). Using digital video to measure the professional vision of elementary classroom management: Test validation and methodological challenges. *Computers & Education*, 107, 13–30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.012>
- Gold, B., Pfirmann, C., & Holodynski, M. (2021). Promoting Professional Vision of Classroom Management Through Different Analytic Perspectives in Video-Based Learning Environments. *Journal of teacher education*, 72(4), 431–447. <https://doi.org/10.1177/0022487120963681>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Leerpunt. (z.d.–a). *Evidence-informed onderwijs*. Leerpunt. Retrieved 1 januari from <https://leerpunt.be/evidence-informed-onderwijs>
- Leerpunt. (z.d.–b). *VideoKluB: videocoaching voor sterkere bredebasiszorg en verhoogde zorg*. Leerpunt. Retrieved 1 januari from <https://leerpunt.be/project/videoklub>
- Leerpunt, & VideoKLuB. (z.d.). *Aan de slag als VideoKLuB: Coachniveau (draaiboek)*. Leerpunt, Vrije Universiteit Brussel, & O. School?!
- Lemov, D. (2021). *Teach like a champion 3.0: 63 techniques that put students on the path to college* (Derde editie ed.). Jossey-Bass.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2010). *Wat werkt: pedagogisch handelen & klassenmanagement: evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Bazalt.

- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143–168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (Edition 3 ed.). Sage.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2022). *Wat echt werkt: 29 evidence-based strategieën voor het onderwijs* (R. de Ridder & A. Heldring, Trans.; Vierde, herziene druk. ed.). Pica.
- Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Teddlie, C. (2018). Assessing individual lessons using a generic teacher observation instrument: how useful is the International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF)? *ZDM*, 50(3), 395–406. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0921-9>
- Omer, H., & Leonard, H. (2025). *Nieuwe autoriteit/verbindend gezag voor het onderwijs* (6e druk ed.). Pelckmans.
- Onderzoekende School?! (z.d.). *Infobrochure Onderzoekende School?! , . Leerpunt, O. School?!, & Vrije Universiteit Brussel.*
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2. ed.). SAGE Publ.
- Sherin, M. G., & Van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of teacher education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of teacher education*, 62(4), 339–355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2024a). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: van grenzen stellen tot verbinden. OBPWO 2022.06 (Beleidssamenvatting)*. Universiteit Antwerpen
- KdG Hogeschool
- Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid.
- Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2024b). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: van grenzen stellen tot verbinden. OBPWO 2022.06 (Onderzoeksrapport)*.
- Struyf, E., & Verbeeck, G. (2023). *Regissee je klas theorie bij het oefeningenboek klasmanagement* (Herwerkte uitgave ed.). Pelckmans Pro.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory* (1st 2011. ed.). Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>
- Teitler, P., & Teitler, R. (2022). *Lessen in orde: handboek voor de onderwijspraktijk* (Vierde, herziene druk ed.). Uitgeverij Coutinho.
- Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British journal of educational technology*, 43(4), 678–704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>
- Valcke, M., & Craene, B. D. (2020). *Klasmanagement en reflectie: Omgaan met diversiteit in de klas*. Academia Press.
- Van den Rym, K., Faddar, J., Willegems, V., & Consuegra, E. (2025). *Onderzoeksrapport. Evidence-informed praktijken in het basis- en secundair onderwijs*. U. d. d. V. U. B. i. o. v. Leerpunt.
- Van Droogenbroeck, F., Simon, R., Almey, K., Faddar, J., Kavadias, D., Siongers, J., Spruyt, B., Te Braak, P., & Thomas, V. (2025). *TALIS 2024 Vlaanderen*. Vrije Universiteit Brussel.

- van Gog, T., Paas, F., & Sweller, J. (2010). Cognitive Load Theory: Advances in Research on Worked Examples, Animations, and Cognitive Load Measurement [Review]. *Educational Psychology Review*, 22(4), 375–378. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9145-4>
- Van Peteghem, H., Vanfroyenhoven, A., Wils, M., Vandecandelaere, M., & Placklé, I. (2024). *Deelstudie 5: Professionalisering van leraren in de B-stroom: Perceptie-onderzoek naar hun professionele groei en attitudeveranderingen*. Vlaamse Overheid.
- Verbruggen, G. (2025). *Klasmanagment kan je leren | Blog 1: Begin met routines*. Thomas More. Retrieved 1 from <https://experiencehub.be/nl/expertisecentrum-onderwijs-en-leren/blog/klasmanagment-kan-je-leren-blog-1-begin-met-routines>
- Vlaamse Overheid. (2023). *Databundel leerlingenkenmerken 2023-2024: ZAVO [Dataset]* (Departement Onderwijs en Vorming).
- Willegems, V., Consuegra, E., Van den Rym, K., & Faddar, J. (2025). *Inspiratiegids: Evidence-informed onderwijs in Vlaanderen en Brussel*. Stichting Leerpunt
- ZAVO. (2025). *Het dagritme van ons domein. (Intern beleidsdocument)*.
- ZAVO. (z.d.). *De 5 gouden regels*. <https://www.zavosecundair.be/onze-school/5-gouden-regels>