

LES IN LEZEN

Effectief leesonderwijs voor het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen

O&O-opdracht “Effectief leesonderwijs in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen: identificatie en evaluatie van het praktijkmodel ‘Lezen op School’”

Rapport Onderzoeklijn 2

Verticale en horizontale analyse van de Lezen-op-School projecten

Bijlage. Randvoorwaarden bij het voeren van onderwijskundig beleid

Prof. dr. Wouter Schelfhout (Universiteit Antwerpen)

Projectmedewerker

Prof. dr. Jordi Casteleyn, Prof. dr. Tom Smits & Prof. dr. Mathea Simons (Universiteit Antwerpen)

Promotoren

COLOFON

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van het Vlaams ministerie van onderwijs en vorming.

Les in Lezen

Verticale en horizontale analyse van de Lezen-op-School-projecten
Bijlage. Randvoorwaarden bij het voeren van onderwijskundig beleid
April 2023

Auteurs

Prof. dr. Wouter Schelfhout - Antwerp School of Education Universiteit Antwerpen
[wouter.schelfhout@uantwerpen.be]
Prof. dr. Jordi Casteleyn - Antwerp School of Education Universiteit Antwerpen
[jordi.casteleyn@uantwerpen.be]
Prof. dr. Mathea Simons - Antwerp School of Education Universiteit Antwerpen
[mathea.simons@uantwerpen.be]
Prof. dr. Tom Smits - Antwerp School of Education Universiteit Antwerpen
[tom.smits@uantwerpen.be]

Met dank aan

We willen graag onze oprechte dank uitspreken aan de stuurgroep en het Vlaams ministerie van onderwijs en vorming voor de opvolging van dit project en hun gewaardeerd advies.

Gelieve deze publicatie te citeren als

Schelfhout, W., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T.F.H. (2023). *Les in lezen. Verticale en horizontale analyse van de Lezen-op-School-projecten. Bijlage. Randvoorwaarden bij het voeren van onderwijskundig beleid*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Bijlage.

Randvoorwaarden bij het voeren van onderwijskundig beleid

In het voorgaande deel werd uitgebreid aangetoond hoe verschillende vormen van onderwijsaanpak leerlingen kunnen aanzetten tot lezen, 'leeslust' geven, zowel op school als thuis. Het creëren van een geschikte pedagogisch-didactische aanpak speelt dus een belangrijke rol bij leesonderwijs.

Deze aanpak komt er echter niet vanzelf: er is doelgericht schoolbeleid voor nodig, met een sterke onderwijskundige insteek. De laatste decennia werden belangrijke inzichten verworven inzake succesfactoren voor het voeren van onderwijskundig beleid, inzichten die dus ook kunnen worden toegepast op het opzetten van een LoS-beleid en bij de analyse van de LoS-projecten in het kader van dit onderzoek. Daarom werken we in dit deel een wetenschappelijk onderbouwd denkkader uit inzake onderwijskundig beleid van waaruit we een aantal essentiële aandachtspunten afleiden.

Bij het voeren van een onderwijskundig beleid dringen zich een aantal belangrijke invalshoeken op:

- Wat is onderwijskundig leiderschap en hoe kan je dit concretiseren in onderwijskundig beleid?
- Welke gevolgen heeft dit op de benodigde methodieken en acties om onderwijskundig leiderschap en beleid impact te laten hebben tot op de klasvloer, met specifieke aandacht voor het werken met teacher teams als leergemeenschappen?
- Hoe kan je dit samenvatten in een overkoepelend model voor onderwijskundige schoolontwikkeling, met aandacht voor een overzichtelijk en geïntegreerd geheel van aandachtspunten?

1. Onderwijskundig leiderschap – leadership for learning

Er is de laatste decennia heel veel onderzoek gedaan naar leiderschap in scholen. Dit onderzoek ging gepaard met veel controverse en paradigmaverschuivingen. Het leidt ons hier te ver om de discussies tussen en specifieke standpunten van pleitbezorgers van onderwijskundig, situationeel, transformationeel, gedeeld en/of gespreid leiderschap, uitgebreid toe te lichten. Het is vooral belangrijk om te weten dat er steeds meer consensus is om te landen bij een integratie van verschillende aspecten van deze leiderschapsvormen in de vorm van het concept 'gedeeld onderwijskundig leiderschap', zoals naar voren gebracht door Marks en Printy (2003). In dit concept komen verschillende lijnen van het denken met betrekking tot schoolleiderschap samen: het concept van onderwijskundig leiderschap waarin de schoolleider gericht is op het sturen van de primaire educatieve processen, met een sterke nadruk op het steeds meer optimaliseren van de onderwijsleerprocessen bij de leerlingen (Hofsjes, 2003). Deze was eerder vrij sturend en top-down, maar is verbreed en verdiept met inzichten uit het onderzoek naar transformationeel leiderschap (Leithwood & Jantzi, 2006) en gedeeld leiderschap (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Bij het concept van transformationeel leiderschap creëert de schoolleider een visie die het schoolpersoneel kan inspireren. Hij richt zich op het optimaliseren van individuele en collectieve leer- en ontwikkelprocessen. Hij probeert een cultuur van samenwerking te creëren waarin leraren worden aangemoedigd in de richting van voortdurende professionele ontwikkeling en gemeenschappelijke probleemoplossing (Leithwood & Duke, 1998). Daarom is transformationeel leiderschap vooral gericht op schoolontwikkeling en minder op directe coördinatie, controle en toezicht op de onderwijskundige processen (Verbiest, 2014). Kritiek op het concept van transformationeel leiderschap is dat een transformationele leider een expliciete focus mist op de primaire processen van lesgeven en leren. Bij gedeeld leiderschap zal de schoolleider leiderschapsactiviteiten realiseren in een netwerk met verschillende leden van een schoolteam, waarbij deze aspecten van leiderschap zullen opnemen in verschillende situaties (Hargreaves, 2006). Marks and Printy (2003) integreerden deze verschillende lijnen van het onderzoek op schoolleiderschap in een overkoepelend concept genaamd 'gedeeld onderwijskundig leiderschap'. Verbiest (2014) geeft aan dat in deze vorm van leiderschap de schoolleider aan de ene kant transformationeel werkt: hij/zij stimuleert de betrokkenheid en de ontwikkeling van leraren. Aan de andere kant werkt hij/zij samen met leraren om het primaire proces te optimaliseren. Hij/zij is niet de enige die dit primaire proces leidt, maar geeft eerder leiding aan de leraren die het primaire proces leiden (p. 4).

Het creëren van een onderwijskundig beleid met reële impact tot op de klasvloer blijkt sowieso een geleidelijk en transformationeel proces te zijn, waarbij in de school ondersteunende acties, structuren, communicatiestromen gericht moeten worden gecreëerd en gedragen door een geschikt leiderschap (Schelfhout, 2017; Coenen, Hondeghem & Schelfhout, 2021). Het HRD-beleid dat wordt gevoerd is hier onlosmakelijk mee verbonden. Het gaat dan om een geheel van aanwervingsbeleid, professionaliseringsbeleid, coaching-beleid (zowel aanvangsbegeleiding als daarna). Het voeren van een onderwijskundig beleid waarin het optimaliseren van onderwijsleerprocessen voor leerlingen centraal staat hoeft hier zeker niet mee te conflicteren: het welbevinden van leraren wordt uiteindelijk in grote mate bepaald door de positieve impact die ze kunnen creëren bij hun leerlingen in hun klassen, zowel qua algemene motivatie, zin in samen leren, als specifieke leerresultaten. Het zijn net voor leraren die dit – door een geheel van beïnvloedende factoren – niet meer kunnen realiseren, geen positieve feedback meer krijgen van hun leerlingen, hierbij meer te maken krijgen met demotivatie, leerachterstand, uitval, maar ook moeilijker klasmanagement, ... vaak de belangrijkste redenen om uit het beroep te stappen. Met andere woorden: zich beter afstemmen op de noden van leerlingen zal er toe bijdragen dat een school werkt aan het welbevinden van leraren en zich dus ook afstemt op hun noden (Schelfhout et al., 2019).

Een recent en sterk kader waarin aspecten van onderwijskundig, situationeel, transformationeel en gedeeld leiderschap op een naar ons aanvoelen sterke wijze worden geïntegreerd om te kunnen komen tot een gedragen onderwijskundig beleid is 'Leadership for Learning (Lfl)' (MacBeath and Dempster, 2008; Swaffield and MacBeath, 2009). Leadership for Learning (Lfl) is een denkkader dat voortkwam uit het Carpe Vitam-project waarin schoolleiders, leraren en onderzoekers samenwerkten om na te denken over schoolleiderschap. Het Carpe Vitam-project onderscheidt vijf principes voor een LFL-praktijk (Coenen, Hondeghem & Schelfhout, 2011). We geven deze ook schematisch weer in tabel 1.

Het eerste principe benadrukt het belang van het handhaven van een consistente en expliciete focus op leren (MacBeath et al., 2009). Iedereen binnen de school moet zelf maximale kansen krijgen om te leren en om hierdoor ook beter de verantwoordelijkheid op te kunnen nemen voor het leren van anderen, zowel leerlingen als collega's. Administratieve, financiële en logistieke aspecten zijn vooral van belang om het ontwikkelen van kwaliteitsvol onderwijs te dienen (Murphy et al., 2007).

Het tweede principe beschouwt het creëren van een sterk, vertrouwensvol en levendig leerklimaat als onmisbaar voor sterke schoolprestaties en continue gedragen verbetering (MacBeath et al., 2009; Marsh, 2015). In zo'n klimaat worden tijd en middelen gereserveerd om de fysieke, sociale en emotionele leeromstandigheden te optimaliseren zowel voor studenten als leraren. Het zorgt voor frequente reflectie en discussie over leren, stimuleert experimenteren, erkent de leermogelijkheden bij mislukking en erkent succes (MacBeath et al., 2018).

Het derde principe illustreert de meerwaarde van een constructieve en continue dialoog over zowel leiderschap als leren binnen de school. Collegiaal onderzoek en onderwijsgerichte dialoog maakt het mogelijk om nieuwe perspectieven te verkennen, biedt kansen om bestaande overtuigingen uit te dagen en zet aan tot actie (MacBeath et al., 2018).

Het vierde principe beschouwt onderwijskundig leiderschap als een samenwerkingsproces van gedeelde verantwoordelijkheid (Hallinger & Heck, 2010; MacBeath et al., 2018; Marsh, 2015). Ondersteunende structuren voor participatieve processen en samenwerking tussen leraren zijn aanwezig in scholen zodat de evolutie naar een school als leergemeenschap kan worden gemaakt (MacBeath et al., 2009). Het gaat hierbij om verschillende vormen van leergemeenschappen waarin de ervaring en expertise van personeel, studenten en ouders worden aangesproken, ingezet om ontwikkeling op gang te brengen en openheid te creëren om zelf bij te leren (Schelfhout, 2017).

Ten slotte, als vijfde principe, stelt een gedeeld gevoel van verantwoordelijkheid scholen in staat om hun eigen verhaal te vertellen te midden van steeds groeiende of zelfs tegenstrijdige externe verwachtingen (MacBeath & Dempster, 2009). Daartoe kan de school terugvallen op een sterke interne ondersteuning van haar missie en kernwaarden. Dit kan en mag zelfs de basis vormen om beleidsbeslissingen op macroniveau in vraag te stellen wanneer deze niet in overeenstemming zijn met de gedeelde waarden in de school. Beslissingen zijn echter steeds stevig gebaseerd op bewijs en houden rekening met overwegingen van duurzaamheid en continuïteit (MacBeath et al., 2018).

Tabel 1. De vijf 'Leadership for Learning (Lfl)' -principes

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Leiderschap voor leren houdt in dat men zich blijft concentreren op leren als een activiteit waarin:<ol style="list-style-type: none">a) iedereen een leerling isb) leren berust op het effectieve samenspel van sociale, emotionele en cognitieve processenc) de doeltreffendheid van leren zeer gevoelig is voor de context en voor de verschillende manieren waarop mensen lerend) het vermogen tot het opnemen van leiderschap (in de klas, in de school, en breder) voortkomt uit krachtige leerervaringene) mogelijkheden om autonomie en leiderschap op te nemen het leren bevorderen |
|---|

2. Leiderschap voor leren omvat het creëren van voorwaarden die gunstig zijn voor leren als een activiteit waarbij:

- a) het stimuleren van een leercultuur het leren van iedereen voedt
- b) iedereen de mogelijkheid heeft om na te denken over de aard van en voorwaarden voor gunstige leerprocessen
- c) fysieke en sociale ruimtes het leren stimuleren, waarderen en vieren
- d) veilige omgevingen iedereen in staat stellen risico's te nemen, om te gaan met mislukkingen en positief te reageren op uitdagingen
- e) instrumenten en strategieën gericht worden gebruikt om het denken over leren en de praktijk van lesgeven te verbeteren

3. Leiderschap voor leren omvat het creëren van een dialoog over LfL waarin:

- a) de LfL-praktijk expliciet, bespreekbaar en overdraagbaar wordt gemaakt
- b) er actief collegiaal onderzoek is gericht op het verband tussen leren en leiderschap
- c) samenhang wordt bereikt door het delen van waarden, inzichten en praktijken
- d) factoren die leren en leiderschap remmen en bevorderen, worden onderzocht en aangepakt
- e) de link tussen leiderschap en leren een gedeelde zorg is voor iedereen
- f) verschillende perspectieven worden onderzocht door middel van PLG met onderzoekers en praktijkmensen over nationale en culturele grenzen heen

4. Leiderschap voor leren omvat het delen van leiderschap waarbij:

- a) structuren de deelname aan de ontwikkeling van de school als leergemeenschap ondersteunen
- b) gedeeld leiderschap wordt gesymboliseerd in de dagelijkse stroom van activiteiten van de school
- c) iedereen wordt aangemoedigd om leiding te nemen die past bij de taak en de context
- d) ervaring en deskundigheid van personeel, studenten en ouders als bronnen van leren en ontwikkeling aangesproken worden
- e) samenwerkingspatronen over de grenzen van vakgebied, onderwerp, rol en status heen worden gewaardeerd en bevorderd

5. Leiderschap voor leren omvat een gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel waarbij:

- a) een systematische benadering van zelfevaluatie is ingebed op klas-, school- en gemeenschapsniveau
- b) er een focus is op bewijs en de congruentie ervan met de kernwaarden van de school
- c) een gedeelde benadering inzake de schoolinterne processen van verantwoording als een voorwaarde voor verantwoording aan externe instanties wordt gezien
- d) nationaal beleid wordt herschikt in overeenstemming met de kernwaarden van de school
- e) de school kiest hoe ze haar eigen verhaal vertelt, rekening houdend met de politieke realiteit
- f) er een voortdurende focus is op duurzaamheid, opvolging en het nalaten van een erfenis



Figuur 1. Het 'leadership for learning' concept

2. Gedeeld Onderwijskundig en trAnsfOrmationeel Leiderschap (GOAL) via professionele leergemeenschappen (PLG)

2.1. Inleiding

Een belangrijke vraag bij het voorgaande kader inzake onderwijskundig leiderschap is:

Hoe krijg je de beoogde onderwijskundige schoolontwikkeling concreet op gang, gedragen door en haalbaar voor alle leden uit het schoolteam, met een duidelijke impact tot op de klasvloer?

Of met andere woorden: hoe krijg je de theorie rond leiderschap vertaald naar de praktijk?

Professionele leergemeenschappen (PLG) kunnen leraren zowel helpen individuele moeilijkheden te overwinnen wanneer zij worden geconfronteerd met nieuwe verwachtingen in een veranderende en steeds meer diverse context en als ondersteunen bij het collectief leren in scholen (Stoll, et al. 2006; van Keulen, et al., 2015). Tot nu toe blijkt dat dit collectief leren in scholen beperkt is en dat PLG weinig bekendheid genieten. Onderzoek heeft aangetoond dat schoolleiders een belangrijke invloed hebben op de mate waarin PLG in scholen worden geïnitieerd en ondersteund (Vanblaere & Devos, 2016). Het zal dan ook belangrijk zijn om leiderschapskwaliteiten te ontwikkelen om samen met leraren PLG uit te bouwen en te ondersteunen (Vanlommel, Schelfhout & Vanhoof, 2019).

Zowel in theorie als in de praktijk hebben PLG verschillende invullingen in verschillende contexten, maar er lijkt een brede internationale consensus te zijn dat het gaat om een groep mensen die hun praktijk delen en elkaar kritisch ondervragen op een voortdurende reflecterende, collaboratieve en leer-georiënteerde manier (Mitchell & Segers, 2011; Toole & Louis, 2002). Het doel van hun acties is het verbeteren van hun effectiviteit als professionals en, in dit verband, samen te werken en samen te leren over onderwijskundige uitdagingen. Er is een groeiende evidentie voor de essentiële rol van schoolleiders bij de kernprocessen van leren en lesgeven in scholen (Muijs et al., 2014). Ook bij het bevorderen van adaptieve strategieën die beantwoorden aan de uitdagingen van een veranderende en diverse context door middel van een gericht schoolbeleid rond professionele ontwikkeling, nemen schoolleiders een sleutelpositie in (Schelfhout, 2017). Het begeleiden en ondersteunen van leer- en ontwikkelingsprocessen van leraren vereist specifieke competenties. Directeuren kunnen hier een cruciale rol spelen door het promoten en ondersteunen van deze processen. Onderzoek geeft aan dat directeuren heel hard werken, maar tot nu toe weinig energie steken in het creëren van voorwaarden die samenwerking en gezamenlijk leren in scholen bevorderen (Grissom, Loeb, & Master, 2013; Schleicher, 2012; Vanblaere & Devos, 2016). Schoolleiders zijn ook vaak onvoldoende opgeleid om te weten hoe ze PLG kunnen implementeren en ondersteunen (Schleicher, 2012). De vraag is welke competenties schoolleiders nodig hebben om dit in de praktijk te kunnen organiseren en uitvoeren.

2.2. Professionele leergemeenschappen (PLG) als middel om verandering te ondersteunen

Educatieve verandering is afhankelijk van vele interactieve dimensies: schoolbeleid, motivatie, structuur, cultuur, beoordeling, enz. Gezien deze complexiteit kan verandering niet worden afgebakend op het niveau van de individuele leraar. De schoolorganisatie als geheel moet ontwikkelen naar een lerende organisatie die de essentiële voorwaarden biedt waarin leraren samen kunnen reflecteren en kennis delen en opbouwen. PLG hebben aangetoond dat ze juiste voorwaarden bieden voor collectief leren dat die educatieve verandering ondersteunt (Brown, & Poortman, 2018).

Het blijkt dat individuele leraren tijdens hun opleiding niet voldoende voorbereid worden om de verschillende educatieve uitdagingen die voortvloeien uit die veranderende context het hoofd te bieden. Gerelateerd aan leesdidactiek is er bijvoorbeeld de groeiende uitdaging om in te spelen op een steeds diverser leerlingenpubliek. Leraren geven hierbij aan dat ze niet steeds over voldoende competenties beschikken om hierop in te spelen. Ze voelen zich vaak ook geïsoleerd in de confrontatie

met deze problemen en rapporteren een gebrek aan ondersteuning (Little, Leung, & van Avermaet, 2013). Externe cursussen worden vaak gezien als te algemeen en moeilijk te transfereren naar de praktijk. Bovendien komt de inhoud van off-site trainingen vaak niet overeen met de behoeften van de leraren. Veel energie gaat verloren in verschillende initiatieven omdat er weinig afstemming is op vlak van professionalisering (Honig & Coburn, 2008). Dit toont de noodzaak aan om niet alleen de kennis en vaardigheden van leraren te verhogen, maar ook om ondersteunende structuren binnen de school te ontwikkelen. Professionele lerende PLG hebben aangetoond dat zij de juiste voorwaarden en ondersteuning bieden om deze tekortkomingen te overwinnen en de transfer van het leren te bevorderen (Slegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013).

Dit alles maakt dat we, in dit theoretisch kader, vertrekken van de idee dat leraren in staat moeten zijn hun lespraktijk aan te passen. Om te kunnen omgaan met de impact van die snel veranderende, geglobaliseerde wereld, lijken nieuwe onderwijsbenaderingen noodzakelijk. Leren kan niet langer worden beschouwd als de verantwoordelijkheid van de individuele leraar. Om succesvol te zijn is het aangewezen dat leraren samenwerken en samen leren in de zoektocht naar de beste manieren om het leren van hun leerlingen te verbeteren (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Vanblaere, & Devos, 2016).

Onderzoek, bijvoorbeeld door Ballet en Kelchtermans (2009) binnen de Vlaamse context of door van Veen, Zwart, en Meirink (2010) in de Nederlandse context, gaf aan dat de professionele ontwikkeling van leraren nog steeds grotendeels gericht is op het deelnemen aan eerder traditionele activiteiten van kennisoverdracht: professionele ontwikkeling wordt vaak gereduceerd tot het begrip 'opfriscursussen' waarin de transfer van kennis centraal staat. Professionele ontwikkeling blijkt vooral gericht op het bijwonen van activiteiten en besteedt weinig aandacht aan de specifieke vertaling naar de klaspraktijk of naar het vermenigvuldigen van nieuwe inzichten naar/met collega's. Het onderzoek van Ballet en Kelchtermans (2009) wijst er verder op dat professionele ontwikkeling duidelijk een aandachtspunt is van het schoolbeleid, maar dat dit nogal geïsoleerd gebeurt, los van de andere beleidsdomeinen. Uit recenter TALIS-onderzoek (Van Droogenbroeck e.a., 2019) en een VLOR-nota (Grymonprez, 2021) blijkt dat deze situatie nog grotendeels ongewijzigd is gebleven.

De traditionele ideeën, waarbij de professionalisering van leraren gebaseerd was op het bijwonen van studiedagen, worden uitgedaagd door het bewijsmateriaal hier gepresenteerd over de bevordering van professioneel leren op manieren die een positieve impact hebben op de resultaten van leerlingen (Muijs et al., 2014). De conceptualisatie van professionaliteit en ontwikkeling als een adaptieve expertise wint aan aandacht. Zoals Muijs et al. (2014) beargumenteren: "vereist dit meer dan dat individuele leraren begrijpen hoe zij anders kunnen denken en handelen. Het vereist ook dat scholen professionele leeromgevingen worden, waar leiders oog hebben voor de impact van de schoolorganisatie op de ontwikkeling van leraren. Scholen die op deze wijze worden georganiseerd, staan bekend als scholen met een hoge aanpassingscapaciteit (Staber & Sydow, 2002, p. 248).

Om dit doel te bereiken, zal het voor schoolleiders belangrijk zijn om doelbewust voorwaarden te creëren. Efficiënt professioneel leren gebeurt immers wanneer leraren worden gesteund om hun huidige visies te onderzoeken, uit te dagen en uit te breiden. Schoolleiders zullen de juiste competenties nodig hebben om PLG te initiëren, te ondersteunen en duurzaam te maken. Leraren kunnen niet individueel de nieuwe uitdagingen in lesgeven en leren het hoofd bieden. Alle stakeholders die een invloed kunnen uitoefenen op het beleid of de praktijk moeten ervoor zorgen dat de juiste voorwaarden voor professioneel leren aanwezig zijn (Muijs et al., 2014).

Schoolleiders kunnen een belangrijk verschil maken door het creëren van een gerichte professionele ontwikkelingsaanpak. Het is essentieel om een professioneel ontwikkelingsbeleid te integreren in een breder schoolbeleid, betrokkenheid bij leraren te creëren (Timperley & Parr, 2010) en hun ideeën rond professionele ontwikkeling te veranderen. Gegeven het feit dat PLG hebben aangetoond de juiste

voorwaarden te leveren om het leren van leraren te bevorderen binnen een geïntegreerd ontwikkelingsperspectief en dat de schoolleiders een belangrijke rol inzake de implementatie en de duurzaamheid van PLG hebben, zullen we dit uitwerken in de volgende paragrafen.

2.3. Een conceptualisering van professionele leergemeenschappen

Bij het creëren van een niveau van diepgaand leren, wat nodig is voor leraren om te kunnen omgaan met een veranderende context, worden professionele PLG steeds meer gepromoot als mechanismen voor kenniscreatie die een verschil kunnen maken voor leerlingen (Schelfhout, 2017). De kernidee van PLG is dat leraren worden aangemoedigd om hun eigen professionele praktijk te bediscussiëren, in vraag te stellen en aan te passen, te beginnen vanuit het wederzijds delen van ideeën, inzichten, concrete en praktijkgerichte didactische benaderingen en dit binnen een sfeer van een collectieve oriëntatie op de optimalisatie van de leerprocessen van alle leerlingen (Brown & Poortman, 2018). PLG gaan over het leren van leraren van en met elkaar, gekoppeld aan een gemeenschappelijke onderwijscontext, met gedeelde doelen en een variatie aan interactievormen.

PLG brengen mensen met gelijkgestemde belangen samen, maar zijn meer dan alleen maar kansen om goede praktijken te delen. De PLG zijn gericht op kenniscreatie in plaats van replicatie of overdracht. Dit wordt duidelijk in volgende definitie: *PLG zijn doelgerichte sociale entiteiten die worden gekenmerkt door een streven naar kwaliteit, vastberadenheid en een focus op resultaten. Ze zijn ook een effectief middel om innovatie te ondersteunen in tijden van verandering. In het onderwijs bevorderen PLG de verspreiding van goede praktijken, verbeteren zij de professionele ontwikkeling van leraren, ondersteunen zij capaciteitsopbouw in scholen, bemiddelen zij tussen gecentraliseerde en gedecentraliseerde structuren en helpen zij bij de herstructurering en de opbouw van een nieuwe cultuur bij onderwijsorganisaties en -systemen (OESO, 2003).*

Er heerst momenteel een Babylonische spraakverwarring op het vlak van de concepten 'professionele leergemeenschappen' (PLG), 'professioneel lerende PLG' (PLN), 'teacher teams'... (Vangrieken, et al., 2015). PLG, PLN, teacher teams kun je in diverse contexten implementeren. Enerzijds wordt soms de gehele school beschouwd als een professionele leergemeenschap, anderzijds kunnen er op één school meerdere professionele leergemeenschappen in verschillende vormen van teams bestaan. Het is zeker ook mogelijk dat PLG over verschillende scholen heen worden opgericht, dat het hierbij gaat over groepen van enkel schoolleiders, of enkel leraren, of een mix. Het kan daarbij gaan om varianten zoals Teacher Design Teams, datateams, lesson study, Communities of Practice, vakdidactische leergemeenschappen over scholen heen, Online Learning Communities,... Haalbaarheid, gedragenheid en doelgerichtheid blijken alvast belangrijke aandachtspunten zijn bij het opzetten van leergemeenschappen (Schelfhout et al., 2015). Na de keuze voor een bepaalde variant kan een school ervoor kiezen om eerst op kleinere schaal (bijvoorbeeld met één groep of een beperkt aantal groepen leerkrachten) te experimenteren met leergemeenschappen. Dit kan een interessante aanpak zijn in een startfase, maar er zijn wel duidelijke risico's mee verbonden. Om duurzame resultaten te bereiken, is het immers cruciaal om leergemeenschappen op langere termijn in te bedden in de algehele werking van een school. Een beperkt aantal leergemeenschappen die op het experimentele niveau blijven, is niet voldoende (Schelfhout, 2017; Schelfhout et al., 2019).

Een professionele leergemeenschap bestaat uit een groep van onderwijsprofessionals (bijvoorbeeld: leerkrachten, schoolleiders, ondersteuners...) die zich engageren voor hetzelfde doel en tot op zekere hoogte dezelfde waarden, normen en overtuigingen hebben ten aanzien van onderwijs. Het basisprincipe van een leergemeenschap bestaat erin om het leren van leerlingen te bevorderen door de kennis, de vaardigheden en de praktijk van leerkrachten en schoolleiding te verbeteren.

De bestaande kennisbasis toont aan dat professionele leergemeenschappen vijf kernkenmerken delen. We onderscheiden deze hieronder, wetende dat ze sterk met elkaar verweven zijn.

2.3.1. Gedeelde waarden en visie

Het hebben van een gedeelde visie en gemeenschappelijke doelen blijkt centraal te staan (Stoll et al, 2006). Louis en collega's (1995) suggereren dat een basis van gedeelde waarden bij het voeren van een onderwijskundig beleid een noodzakelijk voorwaardenkader biedt voor collectieve en ideologische keuzes.

2.3.2. Collectieve verantwoordelijkheid

Er is brede overeenstemming in de literatuur dat de leden van PLG consequent collectief verantwoordelijkheid dienen te willen opnemen voor het leren van leerlingen (Louis et al., 2010). Er wordt van uitgegaan dat een dergelijke collectieve verantwoordelijkheid helpt om engagement van leraren te ondersteunen en om sociale druk en verantwoording in te zetten als strategie om passend met diversiteit om te gaan.

2.3.3. Reflecterend professioneel onderzoek

Dit kernelement vraagt aandacht voor de reflectieve dialoog die nodig is om kennis te ontwikkelen, te delen en te overdenken om te gaan met educatieve uitdagingen zoals diversiteit (Louis et al., 2010). Reflecterend professioneel onderzoek verwijst naar gesprekken over toe te passen nieuwe kennis in de context van diverse onderwijskwesties (Louis et al., 2010). Het gaat bijvoorbeeld om gezamenlijke planning en curriculumontwikkeling (Stoll et al., 2006), het binnenbrengen van nieuwe kennis (Hord, 1997), het omvormen van impliciete kennis via interactie tot expliciete te delen kennis (Fullan, 1991) en het toepassen van nieuwe ideeën en informatie voor het oplossen van problemen en het bieden van oplossingen voor de uiteenlopende behoeften van leerlingen (Hord, 1997).

2.3.4. Samenwerking

Samenwerking betreft de betrokkenheid van medewerkers bij ontwikkelingsactiviteiten die verder gaan dan oppervlakkige uitwisselingen zoals ad hoc hulp bieden en eenvoudige ondersteuning (Louis et al., 1995). Samenwerking heeft aangetoond een belangrijke voorwaarde te zijn voor het bereiken van gedeelde doelen in het kader van het diversiteitsbeleid. De ontwikkeling van nieuwe benaderingen is ondenkbaar zonder samenwerking. De professioneel lerende gemeenschap streeft er naar dat leraren, als professionals, professionele normen ontwikkelen waar verschillen en discussies gezien worden als fundamenten voor verbetering (Hargreaves, 2006).

2.3.5. Bevordering van zowel groeps- als individueel leren

Leraren zijn samen met hun collega's lerend (Louis et al., 1995). Dit collectief leren wordt mogelijk gemaakt door collectieve kenniscreatie (Louis, 1994) waarbij in het lerende netwerk wordt samengewerkt, waar men in dialoog treedt, waar men gezamenlijk informatie interpreteert en afweegt en verspreidt binnen de PLG. In de context van deze bijdrage is het doel om het leren met betrekking tot diversiteitsbeleid te bevorderen, zowel op individueel als op groepsniveau. Verschillende factoren zijn te identificeren als bevorderend voor het succes van PLG. In de volgende paragrafen bespreken we belemmerende of stimulerende factoren op het niveau van de professionele leergemeenschap (activiteiten en structuur), de leraar en de schoolleider.

2.4. Kernfactoren voor succes: focus op activiteiten en -structuur van de professionele leergemeenschap

2.4.1. Kernfactoren inzake leeractiviteiten in de professionele leergemeenschap

In hun onderzoek naar professionele leergemeenschappen verzamelden Jackson & Temperley (2006) sterke empirische evidentie over hoe en onder welke voorwaarden PLG een bijdrage kunnen leveren aan het verhogen van prestaties van leerlingen. Deze studie identificeerde daarmee ook de kenmerken van de leeractiviteiten binnen de PLG die van tel bleken voor het versterken van collaboratief leren binnen PLG. Volgens Jackson en Temperley (2006), kunnen de kenmerken van succesvolle netwerkactiviteiten worden georganiseerd rond:

- **Focus.** Activiteiten binnen PLG worden best gericht op gedeelde leerdoelen. In het kader van diversiteitsbeleid hebben de netwerkactiviteiten bij voorkeur een duidelijke focus op wat het doel is van het beoogde leren in de samenwerking.
- **Leerontwerp.** Netwerkactiviteiten dienen ook de kenmerken van doordacht leerontwerp in zich te dragen en van meta-leren (reflectie op dat leren). Ze dienen doelbewust te worden ontworpen en gefaciliteerd om kennis en praktijken te verbeteren met het oog op versterken van leerlingprestaties. Binnen het ontwerp, dienen ook de kansen voor gedeeld leiderschap in het vastleggen van leeractiviteiten meegenomen te worden.
- **Oriëntatie.** Succesvolle leeractiviteiten in PLG zijn verder gericht zijn op veranderingen in de praktijk die uiteindelijk het leren en ontwikkelen van leerlingen verbeteren. In het kader van diversiteitsbeleid kunnen de netwerkactiviteiten gericht zijn op kennisopbouw die het leren van een verscheiden studentenpopulatie met verschillende achtergronden en verschillende onderwijsbehoeften ondersteunt.

2.4.2. Kernfactoren inzake netwerkstructuur

In een meta-analyse onderzochten März et al. (2018) hoe, wanneer en onder welke voorwaarden professionele leergemeenschappen kunnen bijdragen tot duurzame onderwijshervorming. Hun analyse resulteerde in een overzicht van innovatie-specifieke, individuele, structurele, relationele en leiderschapsgerichte voorwaarden, waarbij de rol van professionele PLG is opgenomen als onderdeel van de relationele voorwaarden. Deze voorwaarden kunnen duurzaam leren versterken, maar ook verzwakken. März et al. (2018) vatten de voorwaarden aan professionele leergemeenschappen als volgt samen:

- **De mate van formaliteit van de interactie.** Zowel formele als informele relaties zijn nodig. Formele interacties zijn belangrijk, vooral in de beginfase van een innovatietraject, omdat ze de mogelijkheden tot interactie creëren. Informele relaties dienen te groeien omdat precies deze zullen leiden tot meer duurzame veranderingen (Coburn, Nico & Geil, 2013).
- **De kracht van de interacties.** PLG met sterke banden worden gekenmerkt door frequente interacties en nabijheid van leraren. De sterke verbindingen vergemakkelijken de overdracht en creatie van kennis, de samenwerking tussen leraren, het collectief oplossen van problemen en de verspreiding van innovatie (Daly & Finnigan, 2010; Adams & Gaetane, 2011; Coburn et al., 2012). Zwakkere banden in de PLG kunnen aan de andere kant wel volstaan voor de verspreiding van ideeën, informatie en advies.
- **De diepgang van de interactie.** Sociale PLG van leraren verschillen aanzienlijk in de diepte van interacties (Coburn & Russell 2008). Interacties kunnen nogal oppervlakkig zijn (bijvoorbeeld wanneer leraren enkel uitwisselen over hoe goed hun studenten het aan het doen zijn) of meer diepgaand (bijvoorbeeld wanneer ze de aard van het leren van studenten in een bepaalde leeropdracht onderzoeken). Volgens Adams & Gaetane (2011) is het belangrijk dat leraren in de vroege fase van een innovatieproces ruime mogelijkheden hebben om te praten over de praktische aspecten van de innovatie. Het is echter zeer belangrijk dat de PLG ook is gericht op

diepgaande interactie, omdat deze diepe uitwisseling van kennis en ideeën en normen over de innovatie mogelijk maakt.

- **Beschikbaarheid van expertise.** Ook toegang tot expertise faciliteert de duurzaamheid van een innovatie. In de professionele leergemeenschap is het ook belangrijk om de ontwikkeling van deskundigheid en van de uitwisseling van de deskundigheid te stimuleren (Coburn et al., 2013). In het kader van diversiteit, zou dit wijzen op het belang van deskundigen om deel te nemen aan de PLG, om hun expertise te delen en te bespreken op het gebied van diversiteitsbeleid.
- **Netwerkbesturing.** Daly & Finnigan (2011) tonen aan dat zeer gecentraliseerde netwerkstructuren effectief zijn voor de verspreiding van routinematige niet-complexe kennis en informatie, zoals schema's, maar de effectiviteit belemmeren van teams die zich bezighouden met complexe taken die diepgaande communicatie, interdisciplinariteit en systemisch denken vereisen. Zij wijzen op het belang van verbindingspersonen die onderlinge connecties binnen en buiten de PLG faciliteren.
- **Breedte van de PLG.** Het is belangrijk dat leraren kunnen samenwerken met hun directe collega's in de school. Ook connecties die sociale en organisatorische grenzen overstijgen zijn belangrijk voor de toegang tot informatie die niet direct beschikbaar is in hun naburige omgeving. Met andere woorden, leraren dienen ook kansen te krijgen om ideeën uit te wisselen en samen te werken in PLG die de eigen groep of school overstijgen (Coburn et. al., 2013).

Coburn et al. (2013) benadrukken de synergie van deze zes kenmerken. De sterkte van deze elementen is het grootst in hun convergentie (März et al., 2018). Ook convergentie overheen organisatieniveaus is daarbij nastrevenswaardig. Duurzame innovatie vraagt om steun op verschillende niveaus: het beleidsniveau (district, overheid), het schoolniveau en het lerarenniveau.

2.5. Kernfactoren voor succes: focus op de leraar, in relatie tot de rol van de schoolleider

Motivatie van leraren om deel te nemen en samen te werken in een PLG is van belang voor de goede werking ervan op langere termijn. Vanuit een ontwikkelingsperspectief is enerzijds het uitgangspunt van PLG dat het zo vergaand mogelijk van onderuit wordt ontwikkeld zonder druk of verplichting van bovenaf (Hall & Hord, 2006). Anderzijds willen we het inzetten in het kader van een onderwijskundig beleid waarbij we zoveel mogelijk leden van het schoolteam willen enthousiasmeren, maar ook engageren (Schelfhout, 2017). Waarom zijn sommige docenten bereid om te functioneren in een PLG en waarom zijn anderen niet bereid om dit te doen?

2.5.1. Motivatie van leraren om te participeren in een PLG

De theorie van de zelfdeterminatie (ZDT) verschilt van andere theorieën in die zin dat het de kwaliteit van de motivatie van het individu eerder dan de hoeveelheid motivatie (Vansteenkiste, lens, & Deci, 2006) benadrukt. De motivatiepsychologie maakt traditioneel een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Verschillen in de kwaliteit van de motivatie zijn gerelateerd aan de mate waarin extrinsiek gemotiveerd gedrag autonoom gereguleerd is. Gedragsregulering geeft aan waarom mensen dingen doen. De vraag waarom leraren al dan niet gemotiveerd zijn om deel te nemen aan een PLG kan dus mee afhankelijk zijn van het gevoel dat ze moeten deelnemen, bijvoorbeeld omdat de schoolleiders verwachten dat ze dat doen (gecontroleerde regulatie). Het is ook mogelijk dat docenten deelnemen omdat ze zich oncollegiaal voelen als ze dit niet doen (geïntrojecteerd), omdat ze het belang van PLG zien (geïdentificeerd) of omdat ze graag samenwerken met collega's in een PLG (autonoom). ZDT stelt dat de autonome motivatie altijd van een betere kwaliteit is dan gecontroleerde motivatie en tot volharding zal leiden zelfs wanneer de dingen verkeerd gaan (Vansteenkiste, Lens, en Deci 2006).

2.5.2. Attitude van leraren ten aanzien van PLG

Ook de cognitieve en affectieve componenten van de houding van docenten ten aanzien van het lidmaatschap van PLG zijn belangrijk. Een houding is een complexe combinatie van persoonlijke kenmerken, normen, waarden, gevoelens, ideeën en meningen, die bepaalt hoe een persoon zich gedraagt in een bepaalde situatie (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1971). Het multi-component model van Sanbonmatsu en Fazio(1990) identificeert twee componenten: een cognitieve component en een affectieve component. De cognitieve component - toegepast op de PLG - heeft te maken met overtuigingen, modellen, voorkeuren en andere aspecten die bepalen wat een leraar denkt over PLG. Het is het deel van de houding dat omvat in hoeverre leraren geloven dat het werken binnen een PLG een waardevolle activiteit is die een bijdrage levert aan het professionele leren. De affectieve component is het deel van de houding waarin leraren emoties waarnemen en de keuze maken of ze zullen omgaan met PLG op basis van wat ze voelen. Dit heeft betrekking op de mate waarin een leraar zich comfortabel voelt in PLG en enthousiast is over het werken binnen een PLG of eerder gevoelens van angst beleeft (Sanbonmatsu & Fazio, 1990).

Echter, zoals reeds gesteld: de voorwaarden voor het creëren van goed functionerende leergemeenschappen bevinden zich niet alleen op het microniveau (de leraar) van het leren in team, maar ook op het niveau van de school en het macroniveau (scholengemeenschappen), onderwijssectoren en de overheid, elk met hun eigen mogelijke interventies en met specifieke interacties tussen deze niveaus (Schelfhout, 2017). Schoolleiders zijn belangrijke tussenpersonen tussen deze niveaus en hebben een belangrijke invloed op in het initiëren, bevorderen en ondersteunen van PLG. Het is ook belangrijk dat het leren van leraren en het delen van kennis binnen PLG geïnstitutionaliseerd wordt om te voorkomen dat een innovatie zoals een PLG verdwijnt (Chapman & hath, 2009; Leenheer, 2002; Verbiest & Vandenberghe, 2002).

Ten eerste heeft de schoolleider een grote verantwoordelijkheid in de ontwikkeling van de juiste cultuur die PLG bevordert. Ten tweede zijn de ondersteunende relaties binnen de schoolteams een essentiële voorwaarde om professioneel onderzoek en samenwerking te bevorderen die voor het leren en voor de verwezenlijking van kennis nodig zijn (Louis et al., 2010). Verder hebben schoolleiders een belangrijke rol als onderwijskundige, omdat zij zich moeten richten naar leren op alle niveaus. Tot slot, moeten schoolleiders zich inzetten om hun rol als architect op te nemen en tijd en ruimte te organiseren voor leraren om samen te werken. De volgende paragraaf zal ingaan op deze verschillende rollen van de schoolleiders.

2.6. Kernfactoren voor succes: focus op de schoolleider

Het is moeilijk om te zien hoe een PLG zich zou kunnen ontwikkelen in een school zonder de actieve steun van leiderschap op alle niveaus. Leiderschap is daarom een belangrijke bron voor PLG, in termen van het engagement van de directeur en gedeeld leiderschap.

2.6.1. Leiderschapspraktijken in de context van PLG

Uit onderzoek is gebleken dat professionele leergemeenschappen (Stoll, et al., 2006) en andere vormen van docententeams (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015) niet vanzelf ontstaan. Vaak lijken veel docenten zelfs de voorkeur te geven aan het werken op een individuele basis in plaats van samen te werken. Dit is geen evidente uitgangspunt voor het ontwikkelen van dit soort initiatieven. Een succesvolle ontwikkeling van verschillende vormen van leerPLG zal afhangen van de manier waarop schoolleiders deze initiatieven onderdeel maken van hun schoolbeleid en schoolstructuren (Stoll et al, 2006). Hargreaves (2006) stelt dat samenwerking in PLG specifieke structurele voorwaarden vereisen en hij benadrukt de belangrijke rol van de schoolleider. Het vormgeven aan dit soort professionele ontwikkelingsinitiatieven kan niet ontstaan binnen een traditionele top-down kijk op leiderschap. Om dit doel te bereiken wordt een ander soort leiderschap verwacht van de directeurs. Cruciaal is een sterke focus op het verbeteren van de kern van de onderwijsprocessen, die plaatsvinden in scholen,

als basis voor een constante schoolontwikkeling (Hofsjes, 2003) en het belang van participatie. Het creëren van schoolstructuren, waarin vormen van leergemeenschappen worden geïmplementeerd en bevorderd, vormen een essentieel uitgangspunt (Schelfhout, 2017). Deze leergemeenschappen vormen de dragers van een bottom-up schoolontwikkeling, gericht op het verbeteren van het leren. De leergemeenschappen zullen hierbij platforms vormen voor de schoolleiders om taken te delegeren, verantwoordelijkheid te delen en meer betrokkenheid van leraren te creëren. Dit werken met leergemeenschappen zal dus moeten worden ingebed in een veel breder schoolbeleid, een schoolbeleid waarin het werken met leergemeenschappen weliswaar een belangrijke, maar toch ook maar één dimensie vormt van een noodzakelijk ondersteunende HRD- en professionaliseringsbeleid (Schelfhout et al. 2019). We bespreken dit uitgebreider bij § 3.

Verschillende vormen van lerarenteams en een doelbewuste interactie tussen deze teams kunnen bijdragen tot deze doelen (Schelfhout, 2017; Schelfhout et al. 2019). In elk van deze vormen van lerarenteams kunnen een of meerdere procescoaches 'ankerfiguren' worden voor de schoolleider, met een wederzijdse beïnvloeding. Enerzijds zullen deze procescoaches geleidelijk aan de groep leraren aanmoedigen om op een weloverwogen manier bepaalde aspecten van hun educatieve taken te verbeteren. Dit kan vooral gebeuren op een zelfregulerende manier, omdat de groep samen beslist aan welke onderwerpen ze zullen werken. Vanuit deze ontwikkelingen kan feedback worden gegeven aan de schoolleider. Anderzijds kan er in overleg tussen schoolleider en procescoach een bepaalde doelgerichtheid worden gecreëerd waarbij bepaalde verwachtingen worden gesteld en opgevolgd. Procescoaches hebben niet enkel coachende, maar ook coördinerende en stimulerende taken. Procescoaches worden op deze wijze dus belangrijke contactpersonen voor de schoolleiders. De schoolleiders kunnen bijvoorbeeld:

1. de procescoaches vragen om advies gelinkt aan specifieke (en groeiende) expertise in een bepaald vakgebied
2. de ontwikkeling en resultaten van de leergemeenschappen op te volgen
3. met de procescoaches nieuwe initiatieven bespreken die passen in een breder schoolbeleid en die verder kunnen worden uitgewerkt in de leergemeenschappen
4. om de interactie tussen verschillende vormen van leergemeenschappen te coördineren.

Op deze manier kunnen we geleidelijk aan komen tot een concrete uitwerking van het concept van 'gedeeld onderwijskundig leiderschap', zoals naar voren gebracht door Marks en Printy (2003) en het denkkader inzake 'leadership for learning' dat we in § 1 hebben toegelicht.

Zoals hierboven besproken, gaan we ervan uit dat een succesvolle ontwikkeling van PLG zal afhangen van de manier waarop verschillende voorwaarden op het schoolniveau en leraarniveau is voldaan. Samengevat, binnen scholen, is er de behoefte aan (1) gedeelde doelstellingen en visies (2) gedeeld leiderschap (3) cultuur van onderzoek en (4) ondersteunende relaties en vertrouwen. Verder vonden we ook dat docenten moeten worden gemotiveerd en een positieve houding moeten hebben ten opzichte van PLG. Gegeven dat schoolleiders een positief effect kunnen hebben op beide voorwaarden, zowel op het niveau van de leraar als de school, is een belangrijke vraag welke competenties nodig zijn voor schoolleiders?

2.6.2. De 3 essentiële rollen voor schoolleiders

Op basis van het onderzoek van Verbiest en Timmerman (2008, blz. 21) over de rol van de schoolleider in de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen, kan een groot aantal interventies gegroepeerd worden in drie rollen: de functie van 'cultuurontwikkelaar' betekent het verspreiden en versterken van bepaalde waarden, standpunten en normen in dienst van een algemeen ondersteunende professionele leercultuur. De rol van 'opvoeder' betekent het bevorderen van de intensiteit en kwaliteit van de individuele en collectieve leerprocessen van teamleden, zodat diepgaand leren plaatsvindt. En de rol van 'architect': betekent het bouwen van structuren, bronnen

en systemen in scholen die de persoonlijke en interpersoonlijke capaciteitsontwikkeling versterken. In tabel 2 vatten we een aantal essentiële acties met een duidelijke impact op de ontwikkeling van PLG zoals voorgesteld door Stoll et al. (2006) en Stoll (2011) samen onder deze drie categorieën.

<p>De rol van ‘cultuurontwikkelaar’</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leiders moeten zich inzetten voor het creëren van professionele leergemeenschappen (Mulford en Silins, 2003). • Leiders zullen een leercultuur moeten creëren (Fullan, 1993). • De leiders zullen een klimaat van vertrouwen en positieve werkrelaties tot stand moeten brengen (Louis et al., 1995)
<p>De rol van ‘opvoeder’</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leiders moeten focussen op leren op alle niveaus (Leithwood & Jantzi, 2006; Louis, et al., 1995). • Leiders moeten een rolmodel zijn (Stoll et al., 1995)
<p>De rol van ‘architect’</p> <ul style="list-style-type: none"> • Om uitwisseling tussen leraren te vergemakkelijken, moet de school zo worden georganiseerd zodat leraren elkaar regelmatig kunnen ontmoeten en gericht kunnen samenwerken (Louis et al., 1995; Stoll, Fink en graaf, 2003). • Mogelijkheden voor professionele uitwisseling moeten verder worden vergemakkelijkt door het creëren van momenten tot samenwerking (Dimmock & Walker, 2004). • Om PLG te bevorderen, te ondersteunen en uit te breiden, zullen scholen externe ondersteuning nodig hebben in de vorm van PLG en andere partnerschappen (Leithwood, Jantzi en Steinbach, 1998).

De schoolleider als cultuurontwikkelaar

Fullan (1992) stelt dat elke poging om nieuwe praktijken in te voeren waarbij geen rekening wordt gehouden met schoolcultuur gedoemd is te mislukken, omdat dit de bereidheid tot samenwerking in een PLG kan bevorderen en weerstand kan verminderen. Zo is een belangrijke voorwaarde voor PLG dat er een leercultuur is binnen de school. Fullan (1992) suggereert ook dat een cultuur gericht op het verbeteren van leren, de verschillende belangen van alle belanghebbenden erkent, zich eerder richt op mensen in plaats van systemen, mensen doet geloven dat ze hun omgeving kunnen veranderen, tijd maakt voor het leren, vertrekt van een holistische benadering, open communicatie stimuleert en gelooft in teamwork.

Onderzoek heeft ook aangetoond dat het leren een cultuur vereist van vertrouwen en ondersteunende relaties (Bryk & Schneider, 2002). De leiders zullen een klimaat moeten creëren waarin de leraren elkaar vertrouwen, niet bang zijn om fouten toe te geven en om hulp te vragen en waar er positieve werkverhoudingen bestaan (Louis et al., 1995). Met name voor PLG die gecreëerd worden met het oog op innovatief leesonderwijs, moeten leraren bereid zijn om hun veronderstellingen en praktijken in vraag te stellen en hun persoonlijk interpretatiekader van normen en overtuigingen aan te passen. Door een veranderende onderwijscontext is er immers een groeiende behoefte aan andere educatieve benaderingen die geschikt zijn om in te spelen op bijvoorbeeld de groeiende diversiteit: leerlingen hebben immers uiteenlopende voorkennis, leernoden, culturen, talenten en taalachtergronden, waardoor alvast differentiatie zich opdringt.

PLG kan de juiste omstandigheden bieden waarin leraren op dat vlak samen kunnen leren, kennis opbouwen, ideeën en advies uitwisselen en co-creëren (Fullan, 1992).

De schoolleider als opvoeder

Zoals hierboven vermeld, zullen de leiders zich op het leren op alle niveaus moeten concentreren (Leithwood, Jantzi en Steinbach, 1999; Louis, et al., 1995). In het kader van diversiteitsmanagement zijn zowel het leren op het niveau van de leraar als op het niveau van de leerling belangrijk. Het uiteindelijke doel is het verbeteren van het leren van alle leerlingen, ongeacht hun geslacht, ras, cultuur, sociale achtergrond of educatieve behoeften. Het is belangrijk dat de schoolleider in dit verband als een rolmodel fungeert.

De schoolleider als architect

Belangrijke voorwaarden voor het implementeren en ondersteunen van PLG zijn tijd, ruimte en kansen om samen te werken. Een schoolleider die PLG wil ondersteunen op school moet ook geschikte organisatorische structuren creëren, die het mogelijk maken leraren te ontmoeten en samen te werken. Als architect moet de schoolleider niet alleen de juiste structuren bouwen binnen de school, maar hij/zij zal ook actief bruggen moeten bouwen via externe partnerschappen (Leithwood, Jantzi en Steinbach, 1998; Rosenholtz, 1989). Goed werkende PLG hebben ook nood aan sterke banden binnen de school zelf als aan externe inspiratie en ondersteuning. Schoolleiders kunnen hun scholen niet beschouwen als een eiland. Ze moeten responsief zijn ten opzichte van externe partners en PLG om gezamenlijk te leren en te ontwikkelen in het kader van diversiteitsmanagement.

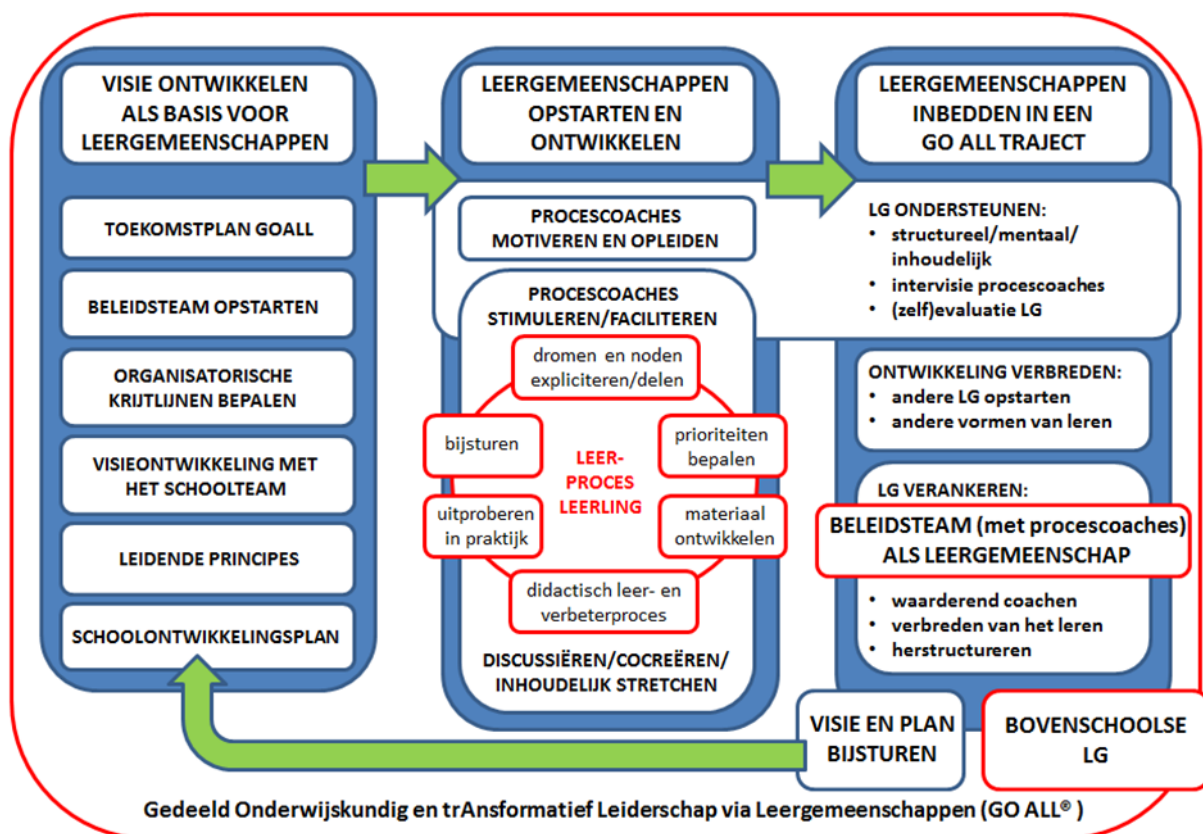
3. Een overkoepelend model voor onderwijskundige schoolontwikkeling – Team School

3.1. Inleiding

Het voorgaande kader geeft aan dat PLG de juiste voorwaarden kunnen bieden voor schoolontwikkeling en leren in het kader van het opzetten van een LoS-beleid. Het concept PLG krijgt voortdurend verschillende invullingen in verschillende contexten, maar er lijkt een brede consensus te zijn dat het een groep mensen omvat die hun praktijk delen en die hun eigen praktijk kritisch bespreken op een voortdurende, reflecterende, collaboratieve, inclusieve en leergeoriënteerde manier (Mitchell & Segers, 2000; Toole & Louis, 2002). We identificeerden de belangrijkste kenmerken van PLG (gedeelde waarden en visie, collectieve verantwoordelijkheid, reflecterend professioneel onderzoek, samenwerking, bevorderen van collectief en individueel leren, gedeeld leiderschap) en bespraken enkele organisatorische kenmerken op het niveau van de PLG (formaliteit, sterkte, diepte, breedte, beschikbaarheid van expertise), de leeractiviteiten (focus, ontwerp, oriëntatie) en de leraar (motivatie, attitude). Ten slotte werden drie belangrijke rollen geïdentificeerd voor de schoolleider om PLG te implementeren en te ondersteunen, rekening houdend met deze belangrijke voorwaarden op de verschillende niveaus.

In het voorgaande deel maakten we al duidelijk dat het werken met leergemeenschappen pas echt interessant wordt om te komen tot een brede onderwijskundige schoolontwikkeling wanneer het volledige schoolteam hier op een structurele en gedragen wijze bij betrokken is. Hieronder presenteren we een overkoepelend denkkader – Team School - om tot deze brede schoolontwikkeling te komen. Het inzetten en ontwikkelen van leergemeenschappen maakt hier onderdeel van uit, maar vormt slechts een onderdeel van een breder cyclisch model waarbij ook verschillende aspecten van HRD en andere aspecten van schoolbeleid worden opgenomen. Team School haalt mee inspiratie uit de ‘dragere van beleidsvoerende vermogen’ zoals ontwikkeld door onder meer Jan Vanhoof en Peter Van Petegem (2012), een interessant kijk-, denk- en reflectiekader om zich bewust te worden van belangrijke dimensies bij een kwaliteitsvolle schoolwerking. Team School (Schelfhout et al., 2019) reikt een model voor onderwijskundige schoolontwikkeling aan, dat rekening houdt met deze dragere van beleidsvoerende vermogen. Het vormt een aanpak waarmee een school de dragere een concrete en levendige invulling kan geven. Het Team School-model bestaat uit drie belangrijke onderdelen:

1. visieontwikkeling (mee als basis voor het opstarten van leergemeenschappen)
2. het opstarten en ontwikkelen van verschillende vormen van leergemeenschappen als middel om participatief ontwikkelde visies in de praktijk om te zetten;
3. het inbedden van leergemeenschappen in een breder schoolbeleid dat gericht inzet op en werkt aan gedeeld onderwijskundig en transformatieel leiderschap.



Figuur 2: Team School-model voor schoolontwikkeling

We lichten de globale opbouw van het model hieronder toe, bespreken belangrijke aandachtspunten bij het voeren van een onderwijskundig beleid en verwijzen hierbij ook kort naar belangrijke dragers van beleidsvoerend vermogen (zonder er in dit beknopte kader dieper op in te gaan). Deze aandachtspunten vormen mee het analysekader voor het inschatten van de mate waarin de casusscholen in het onderzoek naar de LoS-projecten aspecten van sterk onderwijskundig schoolbeleid vertoonden.

3.2. Visieontwikkeling

3.2.1. Bewustwording, zelfevaluatie, sense of urgency

Elke school vertrekt vanuit **doelstellingen** die ze wil realiseren. Deze doelstellingen en de wijze waarop ze gerealiseerd worden, zijn sterk afhankelijk van de **context** waarin de school zich bevindt, zowel **extern** (bijvoorbeeld: de schoolbuurt met impact op leerlingenkenmerken, maar ook bredere maatschappelijke evoluties, evoluties in regelgeving,...) als **intern** (bijvoorbeeld: schoolcultuur, opleiding en motivatie van het schoolteam,...). Een taak van de schoolleider is om belangrijke nieuwe uitdagingen (voldoende tijdig) te capteren, hier dan responsief op in te spelen, maar evengoed om dit in balans te houden met de aanwezige schoolcultuur, de doelstellingen en de draagkracht van het schoolteam.

Bewustwording van deze uitdagingen, in wisselwerking met een voldoende kritische **zelfevaluatie** van de sterktes en werkpunten binnen de interne schoolcontext, is dus essentieel. Maar bewustwording, mede op basis van zelfevaluatie, is uiteraard niet alleen zaak voor de schoolleider, maar gebeurt idealiter door het volledige **schoolteam**. Daarom kan de rol van poortwachter op het vlak van het

(h)erkennen van nieuwe uitdagingen en hierbij een **'sense of urgency'** om bestaande vormen van onderwijsaanpak bij te sturen en/of te optimaliseren nooit alleen bij de schoolleider liggen.

3.2.2. Visieontwikkeling en doelgerichtheid creëren

Bewustwording en sense of urgency ontstaan echter vaak niet vanzelf, zijn vaak niet voldoende concreet. Daarom is het belangrijk om vanuit het schoolbeleid voldoende te investeren in processen van geleidelijke bewustwording die ook gelinkt worden aan **participatieve visieontwikkeling** waarbij het volledige schoolteam betrokken is. Deze bewustwording wordt best ondersteund door **data**, zowel overkoepelende data op Vlaams niveau (bv. resultaten van peilingproeven, PIRLS-/PISA-onderzoeken,...), maar best ook schoolspecifieke data (bv. evolutie in SES-indicatoren, leerlingenresultaten, motivatie bij leerlingen, mogelijke evoluties in omgang met leerlingen,...). Data hebben echter hun beperkingen: ze geven weinig tot geen perspectief op wat en hoe het dan beter kan. Daarom is het belangrijk om bij processen van visieontwikkeling al spoedig concrete en haalbare voorbeelden van didactisch goede praktijken te kunnen meegeven die een verschil maken.

Bewustwording moet dus duidelijk **(doelgericht) geïnformeerd** worden, ook door een groeiend inzicht in wat kan werken. Daarom staat bewustwording nooit los van visieontwikkeling en het zetten van eerste stappen in een gericht professionaliseringsbeleid. Visieontwikkeling mag ook niet algemeen blijven, maar moet **de betrokkenen activeren** om er **'leidende principes'** uit af te leiden: concrete vormen van aanpak waarvan het merendeel van het schoolteam overtuigd is dat ze het verschil kunnen maken bij het inspelen op de uitdagingen en die de basis vormen voor zowel zelfsturing door leraren bij te zetten stappen, als voor het stellen van concrete verwachtingen vanuit het schoolbeleid.

3.2.3. Afbakenen, focus creëren en strategisch plannen

Om te komen tot bewustwording en een krachtige zelfevaluatie, is het dus nodig dat we bestaande inzichten in kwaliteitsvolle onderwijsleerprocessen verruimen. Een onderwijsvisie waarbij het **leren van leerlingen** als startpunt wordt genomen moet voldoende **centraal** staan. Wanneer je het leren van leerlingen centraal stelt zal je **automatisch breed kijken** naar verschillende aspecten van het onderwijsleerproces. Als school, als leraar zal je echter niet op alles tegelijkertijd kunnen inzetten, toch niet als het de bedoeling is om te komen tot concrete aanpassingen in de dagdagelijkse onderwijspraktijk.

Kwaliteit kan pas worden bereikt als je in de diepte werkt. Daarom is het belangrijk om, weliswaar gebaseerd op een voldoende brede **zelfevaluatie**, af te **bakenen** en van daaruit te bepalen wat je als team prioritair en gefocust aanpakken. Dat maakt het ook beter mogelijk om **operationele doelen** te bepalen die concreet in de vorm van acties, haalbaar en meetbaar kunnen worden geformuleerd (**SMART**¹). Maar het geeft ook mogelijkheden om het geheel van benodigde beleidsfoci te overdenken en het werken hieraan over meerdere jaren strategisch te plannen in de vorm van een **schoolontwikkelingsplan**. Deze planning kan de nodige rust geven om de zaken grondig aan te pakken.

Dit alles kan leiden tot een sterkere 'gezamenlijke doelgerichtheid' als drager van beleidsvoerend vermogen en tot een concrete ondersteuning en stimulering van het 'innovatief vermogen' van een school en van daaruit het 'responsief vermogen' .

Idealiter komt deze planning, afbakening, visie en leidende principes op een participatieve wijze tot stand, met inbreng, betrokkenheid en aandacht voor haalbaarheid van het schoolteam. Dit vormt een eerste belangrijke basis voor het omzetten ervan naar de praktijk. Toch stellen we vast dat vooropgestelde doelen vaak niet in de praktijk worden omgezet. Dat heeft te maken met een aantal **afweermechanismen** die mee leiden tot een kloof tussen visie/doelen en uitvoering in de praktijk,

bijvoorbeeld: niet goed weten hoe je de toch nog algemene visie juist kan vertalen naar de praktijk, er zich niet toe kunnen aanzetten om er concreet werk van te maken (door gebrek aan motivatie, tijd, er zich alleen voor voelen staan,...), er niet willen mee starten wegens conflicterende opvattingen, en zelfs: er niet mee willen starten omdat je bent afgehaakt in je verdere ontwikkeling als leraar. Dit leidt ons tot het tweede deel van Team School.

3.2. Visie helpen vertalen naar de (klas)praktijk

3.2.1. Algemene ondersteuning

In het Team School-model onderscheiden we een aantal aandachtspunten waarmee het vertalen van de visie naar de praktijk algemeen kan worden ondersteund.

Als school(leider) **concrete verwachtingen (blijven) stellen**. Zoals hiervoor beschreven is het belangrijk dat deze voldoende voorbereid, gedragen worden vanuit een participatieve visieontwikkeling die het schoolteam heeft geactiveerd om zelf een aantal leidende principes te formuleren. Daarna is echter essentieel dat de schoolleider deze 'levend' houdt, bijvoorbeeld formeel door er systematisch op terug te komen tijdens personeelsvergaderingen, maar zeker ook informeel door te blijven vragen naar wat leraren/teacher teams aan het uitwerken zijn, **op een waarderende wijze** hiermee om te gaan. Het 'transformationele karakter' van het schoolleiderschap zal hier belangrijk zijn.

Zorgen voor een **praktijkgerichte professionalisering** waarbij bredere kaders worden verbonden met het aanreiken van didactisch goed uitgewerkte voorbeelden. Belangrijke uitdaging hierbij is om de tekortkomingen van een 'traditioneel nascholingsbeleid' te overstijgen, wat onder meer betekent: zorgen voor professionalisering van het volledige schoolteam (en niet enkel van de reeds geëngageerde leraren), zorgen dat deze professionalisering voldoende praktijkgericht is (met concrete didactische voorbeelden), zorgen dat deze professionalisering ook wordt omgezet naar de praktijk en dat het omzetten naar de praktijk voldoende kwaliteitsvol (en zelfkritisch) gebeurt. Dit wijst op het vergaande belang om contexten te creëren waarin het schoolteam wordt aangezet en ondersteund om er concreet mee aan de slag te gaan, **te leren van en met elkaar, te co-creëren** en van daaruit het **werken met 'teacher teams als leergemeenschappen'**. Trouwens, van daaruit zullen er dan noden ontstaan om bijkomend externe kennis binnen te brengen, waardoor het volgen van nascholingen doelgericht geïntegreerd kan worden in het professionaliseringsbeleid.

Heel belangrijk hierbij – en geen sinecure binnen ons onderwijssysteem waarin er bijna geen structurele tijd (en soms ook middelen) hiervoor werd voorzien – is het zorgen voor concrete ondersteuning via **het creëren van de benodigde professionaliserings- en overlegtijd en ondersteunende (materieële en infrastructurale) middelen**. Bij de invulling van deze tijd is het nodig om te zoeken naar aan de schoolcultuur aangepaste evenwichten tussen zelfsturing een aansturing (zie ook verder). Het is alleszins nodig om de vertaling van de concrete verwachtingen naar de praktijk te **blijven opvolgen en ondersteunen**. Dit kan gebeuren vanuit de directie of via personen die werden gedelegeerd om dit te doen en het gebeurt best binnen een transformationele en gedeelde houding ten aanzien van leiderschap.

3.2.2. Teacher teams als leergemeenschappen opstarten en ontwikkelen

In het Team School -model benadrukken we sterk het creëren van een directe wisselwerking tussen voorafgaande visieontwikkeling en het werken met leergemeenschappen. Visieontwikkeling blijft inert wanneer ze niet wordt voortgezet binnen structuren die het mogelijk en haalbaar maken om de visie te vertalen naar de praktijk, omdat afweermechanismen te veel vrij spel hebben. Leergemeenschappen kunnen de noodzakelijke structuur bieden en ook zorgen voor motivatie, een gevoel van haalbaarheid, een groeiend engagement, ondersteuning, professionaliseringstijd (zie ook

deel 2 hiervoor). Een belangrijke kanttekening is dat leergemeenschappen of andere vormen van leerkrachtenteams maar weinig levensvatbaar zijn zonder ondersteuning, begeleiding, inbedding in een breder schoolbeleid (met evenwichten tussen zelfsturing en aansturing).

Leergemeenschappen dragen bij aan het ontstaan van **'ondersteunende relaties'** als drager van beleidsvoerend vermogen zowel via gepaste structuren als via gepast leiderschap, met zowel het stellen van verwachtingen als het waarderen van zelfgestuurde initiatieven.

Binnen het Team School-model zetten we enerzijds in op welbekende, al bestaande vormen van **leerkrachtenteams** (bijvoorbeeld: thema-, leergebied- of beleidsgroepen in het basisonderwijs; vak-, werk- of beleidsgroepen in het secundair onderwijs; projectgroepen, vakdocententeams, onderwijscommissies in het hoger onderwijs). Anderzijds werd vanuit onderzoek en praktijkervaringen duidelijk dat er ook nood is aan andere, minder voorkomende teams van leerkrachten en bovendien, dat al bestaande teams moeten beginnen werken volgens de principes van een **leergemeenschap**.

3.2.3. De rol van procescoaches bij teacher teams als leergemeenschappen

Verder werd duidelijk dat er bepaalde wisselwerkingen tussen de verschillende leergemeenschappen kunnen ontstaan die een verdere schoolontwikkeling kunnen ondersteunen, maar dat deze best gericht kunnen worden gestimuleerd binnen een breder schoolbeleid. Hier is een belangrijke rol weggelegd voor de procescoach, die als evenwaardig lid van de leergemeenschap en in vergaande samenspraak met het team de werking ervan faciliteert en voortstuwt. Het gaat hier niet noodzakelijk om één persoon, maar om het delen van leiderschap met de andere teamleden die daardoor ook gedeeltelijk verantwoordelijkheid voor het coachen en managen van de leergemeenschap opnemen. Het leidt ons hier te ver om in te gaan op de houding en de verschillende rollen en taken van procescoaches.

3.2.4. Evenwichten zoeken tussen zelfsturing en aansturing

Bij het mogelijk maken van deze werking moet er voortdurend worden gezocht naar evenwicht tussen:

- zelfsturing door de leden van de groep enerzijds en anderzijds aansturing van deze groep vanuit een overkoepelend schoolbeleid;
- een interne, autonome ontwikkeling van ideeën/materialen enerzijds en anderzijds een kwaliteitstoets hiervan op basis van de gezamenlijk afgesproken 'leidende principes' gebaseerd op visieontwikkeling (zie hiervoor), maar even goed op externe kaders (bijv. referentiekader voor onderwijskwaliteit) of externe feedback;
- het beroep doen op interne deskundigheid en professionaliteit enerzijds en anderzijds het zelfkritisch kunnen aanduiden van de grenzen hiervan en de daaropvolgende reflex om bijkomende externe inzichten en ondersteuning (via nascholingen, via experts/pedagogische begeleiding, via schooloverstijgende leergemeenschappen,...) binnen te brengen;
- een bottom-up, zelfgekozen (klas- en school)ontwikkeling enerzijds en anderzijds het bijdragen aan en/of inpassen in een (waar nodig ook top-down) schoolbeleid.

Gepaste evenwichten zijn sterk afhankelijk van de aanwezige schoolcultuur. Het voeren van een onderwijskundig schoolbeleid is steeds maatwerk, afhankelijk van de volledige context.

3.4. Leergemeenschappen duurzaam integreren in het brede schoolbeleid

3.4.1. Teacher teams, procescoaches en breder delen van leiderschap

In het Team School-model staan leergemeenschappen niet op zichzelf: er wordt gestreefd naar een intense wisselwerking met het schoolbeleid. Zo zullen de procescoaches van leergemeenschappen deel uitmaken van verschillende vormen van **beleidsteams**. Daardoor zullen mogelijkheden ontstaan om via de leergemeenschappen en hun procescoaches bottom-up mee beleid te voeren en zo **leiderschap te delen**. Maar evengoed geeft het werken met beleidsteams waarvan procescoaches als vertegenwoordigers van hun leergemeenschappen deel uitmaken mogelijkheden aan de schoolleider om het werken aan bepaalde (onderwijskundige) foci geleidelijk aan te **verwachten** en op te volgen.

Verschiedende vormen van leergemeenschappen, met ook onderling een sterke wisselwerking en met gerichte integratie binnen beleidsteams, zullen de basis vormen van **'gedeeld leiderschap'** als drager van beleidsvoerend vermogen.

3.4.2. Interne expertiseontwikkeling en – deling

Processen van visieontwikkeling hebben als belangrijke opzet om te zorgen voor gedragen leidende principes rond bepaalde thema's. Deze leidende principes worden best al voldoende concreet uitgewerkt om te dienen als basis voor een 'kwaliteitstoets' (zie hiervoor). Vaak zal er nog nood zijn aan bijkomende expertise om deze principes te vertalen naar concreet didactisch materiaal. Onze ervaring leert dat het bijkomend opstarten en ontwikkelen van didactische 'expertgroepen' daarop een antwoord kan bieden. Het gaat dan om groepen van leerkrachten en/of leerlingenbegeleiders, ondersteunend personeel die als doelstelling hebben om – gelinkt aan een didactisch thema (bijvoorbeeld evaluatie, differentiatie, werkvormen, begeleiding, leesonderwijs...) – zich meer diepgaand te professionaliseren (inlezen, nascholingen volgen, werkvormen uitproberen, regelgeving opvolgen, netwerken...). Op basis van deze groeiende expertise kunnen ze dan andere collega's en leergemeenschappen binnen de eigen school ondersteunen. Leden van deze teams hebben het meestal niet graag dat je hen 'experts' noemt, omdat ze zich uiteraard gewoon collega willen blijven voelen. Daarom spreken we beter van kernteams of themagroepen. De keuze om voor bepaalde thema's in de diepte te werken, komt uiteraard niet zomaar uit de lucht gevallen en is gebaseerd op de hierboven beschreven processen van zelfevaluatie en visieontwikkeling. Een kernteam of themagroep kan bestaan uit vrijwilligers, maar in het basisonderwijs kan bijvoorbeeld van elk leerjaar (in grotere scholen) of graad of per drie leerjaren een vertegenwoordiger deelnemen aan het team, in het secundair of hoger onderwijs kan dit uit elke vakgroep. Daardoor is op termijn gemakkelijk een wisselwerking met deze graadgroepen of vakgroepen mogelijk. Een verdere interne professionalisering in de school kan dan ontstaan doordat kernteams andere leraren en/of leergemeenschappen kunnen ondersteunen bij de concrete uitwerking van materiaal op het vlak van hun onderwijsfocus.

Andere vormen van aanpak om intern expertise te delen zijn bijvoorbeeld:

- Het organiseren van **inspiratie- en toonmomenten**, waarbij verschillende leergemeenschappen hun sterkste materiaal aan elkaar voorstellen, met mogelijkheid tot vraagstelling, waardoor er bijkomend van elkaar geleerd kan worden, maar er ook bijkomend sociale stimulansen worden gecreëerd om in ontwikkelmodus te treden.
- Het creëren van een **'talentbank'** waarin elk lid van het schoolteam aangeeft waarin hij zich sterk voelt en waarover hij collega's met raad en daad wil bijstaan. Deze ondersteuning kan dan informeel worden aangeboden, maar het is ook mogelijk om 'talentbeurzen' of 'speeddates' te organiseren waarop je gestructureerd bij collega's terecht kan.
- Vormen van **collegiale visitatie**.

3.4.3. Zorgen voor coaching

Bij het voeren van een diepgaand onderwijskundig beleid, met impact tot op de klasvloer, zullen bijna alle leden van het schoolteam in nieuwe situatie komen waarbij ze nieuwe rollen moeten opnemen (als lerend professional die omzet naar de praktijk, als co-creatief lid van een leergemeenschap, als procescoach van een leergemeenschap, als collega die intern expertise deelt en/of ontvangt, als lid van een kernteam, een beleidsteam,...) en aan de slag moeten gaan met verwachtingen die kunnen afwijken van hun 'comfortzone'. Dat is niet eenvoudig en daarom is het belangrijk om hierbij coaching te voorzien. We beperken ons hier tot het opnemen van de rol van procescoach en het opnemen van de rol van lid van een leergemeenschap.

Het **opnemen van de rol van procescoach** is soms nieuw voor het betrokken lid van het schoolteam. Veel leraren hebben wel al ervaring met het aansturen van werkgroepen, minder met het ontwikkelen van teacher teams als leergemeenschappen. Het zorgen voor een basisopleiding op dat vlak is nodig. De krachtigste manier om de rol van procescoaches vervolgens echt te leren verwerven, is door de rol al doende te leren. Belangrijk daarbij is dat de procescoaches zowel als hun collega's binnen de leergemeenschappen weten dat het gaat om een leerproces. De schoolleider heeft de belangrijke taak om dit bij de start te duiden. In de communicatie met het volledige schoolteam is het onder meer belangrijk om te benadrukken dat de procescoach niet dé baas, dé expert of dé uitvoerder is in leergemeenschappen, maar wel diegene die het proces zal faciliteren en voorstuwten.

Op bepaalde momenten in de ontwikkeling van de leergemeenschappen is het noodzakelijk om de aanpak door de procescoach en de groepsdynamica binnen de leergemeenschap meer systematisch te evalueren, met als doel mogelijke werkpunten boven te halen en te zoeken naar oplossingen. Dit is pas realiseerbaar wanneer een procescoach voldoende tijd heeft gehad om te groeien in zijn rol, de leergemeenschap zich voldoende positief heeft ontwikkeld en er een gevoel van veiligheid is ontstaan. Om haalbaar naar deze situatie toe te kunnen groeien, is ondersteuning van procescoaches noodzakelijk. Het organiseren van intervisies tussen procescoaches komt hieraan tegemoet. Deze hebben verschillende doelen:

- De problemen en uitdagingen van de procescoaches expliciteren. Dit kunnen uitdagingen zijn op het vlak van groepsdynamica, organisatie, leerinhouden...
- Samen zoeken naar mogelijke oplossingen via een concrete aanpak. Hierdoor ontstaan gezamenlijke leermomenten voor procescoaches en krijgen ze concrete feedback waarmee ze verder kunnen.
- Inhoudelijke leermomenten creëren rond thema's van leergemeenschappen of thema's waarrond de procescoaches zelf veel vragen hebben en externe input wensen.

Per intervisiegroep – die op zich ook als een soort leergemeenschap van procescoaches kan worden beschouwd – zorg je voor een coach-the-coach (CTC) die het proces in de groep ondersteunt. Het kan bijvoorbeeld gaan om een schoolleider, ervaren leerkracht of leerlingenbegeleider of de CTC kan ook één van de procescoaches zelf zijn, die zich al sterk in de schoenen voelt staan.

Bij het opnemen van de rol van lid van een leergemeenschap kan een spanningsveld ontstaan tussen individuele autonomie en het participeren aan, zich inpassen binnen gemeenschappelijke doelen. Autonomie en eigenheid van elke individuele leerkracht moet nog steeds een belangrijke plaats krijgen in het beleid van een school, maar moet ook bespreekbaar kunnen zijn en worden gemaakt binnen het werken aan organisatiedoelen. Daarom blijft **individueel waarderende coaching van leerkrachten en andere leden van het schoolteam** belangrijk. Het is zelfs zo dat leergemeenschappen succesvoller zijn wanneer er voldoende aandacht is hiervoor omdat sterk individuele standpunten een plaats kunnen krijgen tijdens het deze coaching gezamenlijk opstellen van leer- en ontwikkelingsdoelen en het uitspreken van verwachtingen. De bespreking van deelname aan één of meerdere leergemeenschappen zal op zijn beurt ook deel uitmaken van het coachinggesprek. Een stimulerende en waarderende aanpak van de schoolleider hierrond kan ertoe bijdragen dat leerkrachten zich sterker willen inzetten voor de leergemeenschap zelf.

Toch kan het ook zijn dat er over de deelname aan een leergemeenschap moeilijker gesprekken moeten worden gevoerd, met name wanneer er zich bepaalde groepsdynamische problemen voordoen waarvan de individuele leerkracht mee de oorzaak is. Indien hierbij zowel de goede werking van de leergemeenschap als het welbevinden van de leraar in gevaar is kan er, ook in samenspraak met de procescoach van de leergemeenschap, worden besloten dat de leerkracht niet meer of minder intens zal deelnemen aan de sessies zelf en meer op individuele basis zal meewerken aan materiaal.

Leerkrachten individueel coachen kost tijd, maar het gaat om tijd die veel kan opleveren. Scholen zouden wat meer out of the box moeten denken bij het organiseren van deze gesprekken. Er is bijvoorbeeld een duidelijk verschil tussen coaching- en evaluatiegesprekken. Deze laatste worden volgens strikte procedures door de bevoegde schoolleider uitgevoerd wanneer er zich ernstige problemen voordoen bij bepaalde collega's. Coachinggesprekken moeten wel intens met alle personeelsleden plaatsvinden, maar hoeven niet door de schoolleider zelf gevoerd te worden.

3.4.4. Ondersteunen via doeltreffende communicatie

We spreken van doeltreffende communicatie wanneer formele en informele communicatie-initiatieven tegemoet komen aan informatiebehoefte en aan wensen tot wederzijdse beïnvloeding en afstemming. Ook het tot stand brengen en behouden van een goede verstandhouding, het creëren van respect voor elkaar, het motiveren van collega's zijn belangrijke communicatie-doelen. Een gebrek aan communicatie of slechte communicatie geeft vaak aanleiding tot spanningen en conflicten.

In scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen, is er sprake van een horizontale én een verticale communicatie. De schoolleider zorgt voor een goede informatiedoorstroming van de 'top' van de schoolorganisatie naar de basis, waarbij er ook alle kansen worden gegeven om op deze informatie te reageren. De zogenaamde horizontale informatiedoorstroming verwijst dan naar personeelsleden die op hetzelfde niveau functioneren en elkaar op de hoogte houden en leren van elkaars ervaringen, bijvoorbeeld via graad- en vakoverleg. Communicatie verloopt uiteraard niet alleen via formele kanalen. Ook informeel resulteert communicatie in wederzijdse kennisconstructie en beïnvloeding, en lokt ze aldus doelgericht handelen uit. We denken bijvoorbeeld aan informele gesprekken in de wandelgangen, een opgestoken duim bij wijze van appreciatie, een losse babbel met een ouder in de supermarkt, een eerste kennismaking met een nieuwe collega aan het koffiezetapparaat. Informele communicatie kan op een erg constructieve manier aangewend worden, maar - net als formele communicatie - kan ze ook negatieve effecten teweeg brengen. Zo kunnen roddel en achterklap verhinderen dat men de beleidsruimte succesvol invult, en het beleid op school aldus onderuit halen.

Schoolcultuur is hier een heel bepalende factor bij en je zou er van uit kunnen gaan dat schoolcultuur niet of moeilijk te beïnvloeden valt. Het is echter net door het ontwikkelen van een participatief (onderwijskundig) schoolbeleid, het opstarten van leergemeenschappen waarbinnen de leden van het schoolteam op een kritische doch constructieve wijze zullen samenwerken, het geleidelijk en waarderend blijven stellen van verwachtingen, het ondersteunen via coachinggesprekken,... dat er zal worden gewerkt aan het veranderen van een schoolcultuur waarbinnen er ook steeds minder plaats zal zijn voor destructieve communicatie. Uiteraard zal de schoolleider hier van bij de aanvang een voorbeeldfunctie in moeten opnemen.

3.4.5. Nieuwe cycli van bewustwording, visieontwikkeling, vertalen naar de praktijk

Geleidelijk aan zal hierdoor bij het voeren van een onderwijskundig beleid 'de cirkel rond kunnen worden gemaakt'. Door deze manier van werken zal het **'reflectief vermogen' van het schoolteam** (ook als drager van beleidsvoerend vermogen) worden gestimuleerd. Er zullen reflexen tot zelfevaluatie ontstaan die de basis vormen voor een verdere bewustwording van uitdagingen en werkpunten. Deze kunnen de basis vormen voor nieuwe cycli van visieontwikkeling, afbakenen van

leidende principes, professionalisering rond zelfgekozen thema's. Het geheel van de hierboven vermelde aandachtspunten bij het voeren kan steeds beter worden samengebracht binnen een **'geïntegreerd beleid'**.

Het ontwikkelen van deze structuren in wisselwerking met de verschillende leergemeenschappen zal best geleidelijk aan gebeuren, gespreid over een aantal jaren. Naast de creatie van een sterk responsief onderwijskundige schoolontwikkeling zullen ook een aantal andere doelstellingen centraal staan: het leren delen van leiderschap, het beter bewaken van de draagkracht van het schoolteam én de schoolleider, het ontwikkelen van een **schoolcultuur** gericht is op leren en ontwikkelen binnen een gedeelde verantwoordelijkheid.

4. Referenties

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345-361.
- Baker, M. (1994). A model for negotiation in teaching-learning dialogues. *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 5(2), 199-254.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(1150-1157).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Becuwe, H., Pareja Roblin, N., & van Braak, J. (2015). Conditioes voor de succesvolle implementatie van leergemeenschappen: de casus van Teacher educator Design Teams voor ICT-integratie. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 5-16.
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & Van Joolingen, W. (2015). Understanding teacher design teams—A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213-224.
- Boschman, F. B., McKenney, S., & Voogt, J. (2014). Understanding decision making in teachers' curriculum design approaches. *Educational technology research and development*, 62(4), 393-416.
- Burrell, A., Cavanagh, M., Young, S., & Carter, H. (2015). Team-based curriculum design as an agent of change. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 753-766.
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2009). *Leading school-based networks*: Routledge.
- Coenen, L., Hondeghem, A., & Schelfhout, W. (2021). The emergence of leadership for learning beliefs among Flemish secondary school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19.
- Coenen, L., Schelfhout, W., Hondeghem, A. (2021). Networked professional learning communities as means to principal professional development. *Fostering group learning, reflective dialogue and co-creation among Flemish secondary education school leaders* (Working title).
- Compen, B., & Schelfhout, W. (2020). The Role of External and Internal Team Coaches in Teacher Design Teams. A Mixed Methods Study. *Education Sciences*, 10(10), 263.
- Compen, B., & Schelfhout, W. (2021). Collaborative curriculum design in the context of financial literacy education. *The Teacher Educator* (in press).
- Compen, B., De Witte, K. & Schelfhout, W. (2019). The Role of Teacher Professional Development in Financial Literacy Education. A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, 26, 16-31.
- Cumps, J. (2019). *Sociocratie 3.0 De businessnovelle die het beste uit mens en organisatie haalt*. Leuven: LannooCampus.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational research review*, 27, 110-125.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Heystek, J. (2020). Developing school leaders: responses of school leaders to group reflective learning. *Professional Development in Education*, 1-15.
- De Groot, A. en Nobel, G. (2006) Een pot met goud. Werkboek intervisie in het onderwijs. Reed Business Information.
- Deci, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2004). A new approach to strategic leadership: learning-centredness, connectivity and cultural context in school design. *School leadership & management*, 24(1), 39-56.

- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement* Corwin Press.
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2009). *Leraars: Profiel van een beroepsgroep*.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Goldring, E. B., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and Evaluating Professional Development for School Leaders. *Planning & Changing*, 43.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Hall, G., & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: patterns, principles and potholes* (2nd ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P., & Bridges, E. M. (2017). A systematic review of research on the use of problem-based learning in the preparation and development of school leaders. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 255-288.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Twente: University of Twente.
- Hargreaves, A. (2006). Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Honig, M. I., & Coburn, C. E. (2008). Evidence-based decision making in school district central offices: toward a policy and research agenda. *Educational Policy*, 22(4), 578-608.
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2014). Central office leadership in principal professional learning communities: The practice beneath the policy. *Teachers College Record*, 116(4), 1-48.
- Hoogveld, A. W. M., Paas, F., & Jochems, W. M. G. (2003). Application of an instructional systems design approach by teachers in higher education: Individual versus team design. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 581-590.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huber, S. (2011). The impact of professional development: A theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37(5), 837-853.
- Huber, S. G. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders—Theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. (2015). Fostering teachers' design expertise in teacher design teams: conducive design and support activities. *Curriculum Journal*, 26(1), 137-163.
- Jackson, D., & Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 45-62.
- Katz, I., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness & School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1971). *The classification of educational goals*. New York: Mc Kay.
- Leenheer, P. (2002). Networks of secondary schools in the Netherlands: Learning communities in the context of innovations. In R. Schollaert (Ed.), *In search of the treasure within. Towards schools as learning organisations*. Antwerpen: Garant.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-50.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Little, D., Leung, C., & Van Avermaet, P. (2013). *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies (Vol. 33): Multilingual matters*.
- Lochten, L., Mommaerts, M., & Vanthournout, G. (2018). *Professionaliseren via Teacher Design Teams. Geraadpleegd op 10 juli 2019. <https://anet.be/docman/irart/269316/d3d62fea.pdf>*
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., & Mascall, B. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, 42, 50.
- MacBeath, J. and Dempster, N. (eds) (2008) *Connecting Leadership for Learning: Principles for Practice*. Routledge: London.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, 33(2), 143-168.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Routledge.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Nieveen, N., Handelzalts, A., & van Eekelen, I. (2011). School-wide curriculum development for coherence in junior secondary education, *Pedagogische studiën*, 88(4), 249-265.
- OECD (2003). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *Society at a Glance*. Paris: OECD.
- OVSG (2019). *Rapport bevindingen bij het opleidingstraject 'Samen aan de poort'*. OVSG en ingediend bij Departement Onderwijs & Vorming.
- Poortman, C. L., Brown, C., & Poortman, C. L. (2018). *The importance of professional learning networks. Networks for Learning*.
- Sanbonmatsu, D. M., & Fazio, R. H. (1990). The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 614-622.
- Schelfhout, W. (2017). Towards data for development: a model on learning communities as a platform for growing data use. In: *Data Analytics Applications in Education* (Eds. Jan Vanthienen and Kristof De Witte). Taylor and Francis
- Schelfhout, W., Bruggeman, K., Bruyninckx, M. (2015). Vakdidactische leergemeenschappen, een antwoord op professionaliseringsbehoeften bij leraren voortgezet onderwijs? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(4) 2015
- Schelfhout, W., Sprangers, P., Lochten, L., Vanthournout, G. & Buckinx, A. (2019). *Team school. Leergemeenschappen creëren in onderwijs*. Lannoo Campus, Leuven.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*: ERIC.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.

- Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Staber, U., & Sydow, J. (2002). Organizational adaptive capacity: A structuration perspective. *Journal of management inquiry*, 11(4), 408-424.
- Stevenson, M., Hedberg, J. G., O'Sullivan, K. A., & Howe, C. (2016). Leading learning: The role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835.
- Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change. *Second international handbook of educational change* (pp. 469-484): Springer.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2005). *It's about Learning (and It's about Time): What's in it for Schools?*. Routledge.
- Struyf, E., Adriaensens, S., & Verschueren, K. (2013). *Integrated care at school: inspiration for practice (Geïntegreerde zorg op school: een inspiratieboek voor de praktijk)*.
- Sutherland, S. (2004). Creating a Culture of Data Use for Continuous Improvement: A Case Study of an Edison Project School. *The American Journal of Evaluation*, 25(3), 277-293.
- Swaffield, S. and MacBeath, J. (2009) *Researching Leadership for Learning across International and Methodological Boundaries*. AERA Annual Meeting, San Diego, CA.
- Thousand, J. S., & Villa, R. A. (1993). Collaborative teams: a powerful tool to school restructuring. In R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Steinback, & (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (pp. 73-108). Baltimore: Brookes Publishing.
- Timperley, H., & Parr, J. (2010). *Evidence, inquiry and standards*. Wellington: NZCER.
- Toole, J. C., & Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245-279): Springer.
- Tynjälä, P. (2013). Towards a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36.
- Van den Bossche, P., Geijselaers, W.H., Segers, M., Kirschner, P.A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 490-521.
- Van den Bossche, P., Gijselaers, P., Segers, W., & Woltjer, G. (2005). Sharing expertise in management: An experimental study on team learning and its effect on shared mental models. Paper presented at the Academy of Management, Hawaii.
- van Keulen, H., Voogt, J., van Wessum, L., Cornelissen, F. & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(4) 2015, Themanummer PLG.
- Van Lankveld, T., & Volman, M. (2011). Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: de rol van communities of practice. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 29(1), 41-53.
- Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2010). Professional development of teachers: a reviewstudy (Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie).
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.
- Vandamme, Rudy (2007). *Handboek ontwikkelingsgericht coachen. Een hefboom voor zelfsturing. Boom: Nelissen*.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vanlommel, K., Schelfhout, W. & Vanhoof, J. (2019). Theoretische perspectieven voor schoolleiders bij het uitbouwen van professionele leergemeenschappen. *Leren leiden in netwerken (LELENET)*.

- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Velthuis, C. H. (2014). Collaborative curriculum design to increase science teaching self-efficacy. Enschede: Universiteit Twente
- Verbiest, E. (2014). Learning to innovate: introduction in school improvement (Leren innoveren: Een inleiding in de onderwijsinnovatie). Maklu.
- Verbiest, E., & Vandenberghe, R. (2002). Professional learning communities. A new approach to school improvement (Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren). *Schoolleiding en Begeleiding - Personeel en organisatie*, 1, 57- 86.
- Verbiest, E., Timmerman, M. (2008). Naar duurzame schoolontwikkeling. Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 189-200.
- Verhoef, N. C., Poortman, C. L., & Coenen, T. J. M. (2014). Professionalisation of teachers in a lesson study: approaching counting problems. (De professionalisering van docenten in een lesson study team: de aanpak van telproblemen). Paper presented at the VELON Congres 2014: conferentie voor lerarenopleiders.
- Voogt, J., Pieters, J. M., & Handelzalts, A. (2016). Teacher collaboration in curriculum design teams: Effects, mechanisms and conditions. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 121-140.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D. (2007). Teachers' Learning Communities: Catalyst for Change or a New Infrastructure for the Status Quo?. *Teachers College Record*, 109(3), 699-739.

ⁱ De letters van SMART staan voor:

Specifiek - Is de doelstelling eenduidig?

Meetbaar - Onder welke (meetbare/observeerbare) voorwaarden of vorm is het doel bereikt?

Acceptabel - Zijn deze doelen acceptabel voor de doelgroep en/of het management?

Realistisch - Is het doel haalbaar?

Tijdsgebonden - Wanneer (in de tijd) moet het doel bereikt zijn?